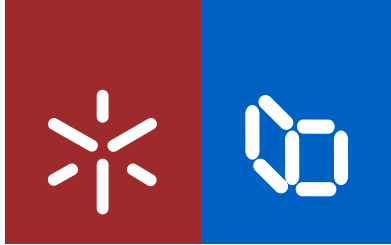




Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Carla Sofia de Sousa Miranda

**O Cinema na Aula de Inglês:
A Utilização de Filmes em Contexto de
Sala de Aula**



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Carla Sofia de Sousa Miranda

**O Cinema na Aula de Inglês:
A Utilização de Filmes em Contexto de
Sala de Aula**

Relatório de Atividade Profissional
Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Inglesas

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Margarida Pereira

AGRADECIMENTOS

“O agradecimento é a memória do coração.”

Lao Tsé

À Doutora Margarida Pereira, pelo apoio e a orientação concedidos, sempre disponível no decurso da elaboração da presente dissertação.

À Doutora Ana Gabriela Macedo e Doutor Jaime Costa, professores das disciplinas do primeiro ano, pelo entusiasmo na transmissão de saberes, pelo apoio e aconselhamento constantes ao longo das aulas por eles ministradas.

À minha colega de mestrado, Sofia Vilas Boas, pelo “empurrão” para esta experiência, pelo apoio, paciência e sobretudo pela sua amizade.

Aos meus alunos das turmas E, F e G do ano letivo de 2012/2013, pela sua participação, colaboração e entusiasmo aquando das atividades experimentais na sala de aula, assim como da resposta ao Inquérito.

À minha família, pelo apoio e incentivo para a conquista de mais uma etapa profissional.

A todos estou grata, muito obrigada.

ABSTRACT

The goal of this thesis is to reflect on the importance of using the film in the English classroom, specifically at secondary education level.

It is aimed at developing a varied methodology of teaching and learning, recommending suitable activities to different learning styles, the use of different strategies and various materials, which fully justify the use of the film.

The definition of tasks allied to watching films, parts of a movie, a trailer or even a short film, pursued the personal involvement and student motivation, developing the students' positive attitude towards the process of teaching education, and were also meant to develop their linguistic and cultural competence, with the creation and / or analysis of attractive situations of communication, taken from a real and authentic context.

Furthermore, there's the attempt to get the students more interested about cinema, its history and its magic, helping them to be critical viewers and regular cinemas goers.

After a brief theoretical discussion, this paper presents the results of the work undertaken in the context of the classroom, including the application of a survey in which students give their opinion on the subject, as well as the type of activities carried out in English class, and the effects of using this audiovisual medium in foreign language learning.

Keywords: Film, English language, motivation, authenticity, linguistic competence, cultural competence, teaching strategies

RESUMO

Na presente dissertação pretendo refletir sobre a importância da utilização do filme no contexto da sala de aula, especificamente na aprendizagem da língua Inglesa, no âmbito do ensino secundário.

Procurei desenvolver uma metodologia de ensino-aprendizagem variada, preconizando atividades adequadas a diferentes estilos de aprendizagem, com o recurso a diferentes estratégias e materiais variados, em que se justifica a utilização do filme em pleno.

A consecução de tarefas aliadas ao visionamento de filmes, partes de um filme, um trailer ou mesmo uma curta-metragem visou não só o envolvimento pessoal e motivação do aluno, desenvolvendo positivamente a atitude do mesmo face ao processo de ensino-aprendizagem, mas também desenvolver as suas competências linguísticas e culturais, com a criação e/ou análise de situações de comunicação apelativas e retiradas de um contexto real e autêntico.

Acresce ainda a tentativa de incutir nos alunos o gosto pelo cinema, o interesse pela sua história e pelos truques que fazem a magia desta sétima arte, fazendo deles espectadores críticos e assíduos das salas de cinema.

Após uma breve reflexão teórica, esta dissertação apresenta os resultados do trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, incluindo a aplicação de um inquérito em que os discentes opinam sobre o tema, assim como o tipo de atividades levadas a cabo na aula de Inglês, e os efeitos surtidos pela utilização deste meio audiovisual na aprendizagem da língua estrangeira.

Palavras-chave: filme, língua inglesa, motivação, autenticidade, competência linguística, competência cultural, estratégias pedagógicas

ÍNDICE GERAL

LISTA DE IMAGENS	xi
LISTA DE APÊNDICES	xiii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I.....	3
1. CINEMA E EDUCAÇÃO.....	3
1.1. Textos autênticos/ textos não autênticos	6
1.2. Vantagens do recurso ao vídeo/ filme na sala de aula.....	8
1.3. Tipos de vídeo.....	14
1.3.1. O uso de legendas.....	22
1.4. Tipos de técnica	24
1.5. Tipos de atividade	27
PARTE II.....	31
2. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE INTERVENÇÃO	31
2.1. Meio envolvente.....	31
2.2. Estrutura organizativa da Escola.....	33
2.3. Metas do Projeto Educativo da Escola	34
2.4. Caracterização das turmas	36
PARTE III	37
APRESENTAÇÃO DE UM ESTUDO DE CASO	37
3.1. Público-alvo do Inquérito	37
3.2. Estrutura do Inquérito aplicado.....	39
3.3. Análise estatística das respostas obtidas	40
3.4. Atividades desenvolvidas nos diferentes domínios de referência sociocultural.....	59
CONCLUSÃO.....	67
BIBLIOGRAFIA	71
FILMOGRAFIA	75

LISTA DE IMAGENS

Fig. 1: número de inquiridos	37
Fig. 2: idade dos inquiridos	38
Fig. 3: opção de curso dos inquiridos	38
Fig. 4: Resposta do sexo feminino sobre o contacto com a língua inglesa	41
Fig. 5: Resposta do sexo masculino sobre o contacto com a língua inglesa	41
Fig. 6: Resposta do sexo feminino sobre as dificuldades nos quatro domínios	42
Fig. 7: Resposta do sexo masculino sobre as dificuldades nos quatro domínios	42
Fig. 8: Resposta do sexo feminino sobre as atividades preferidas em Inglês	43
Fig. 9: Resposta do sexo masculino sobre as atividades preferidas em Inglês.....	44
Fig. 10: Resposta do sexo feminino sobre os tipos de vídeo utilizados em Inglês	45
Fig. 11: Resposta do sexo masculino sobre os tipos de vídeo utilizados em Inglês	45
Fig. 12: Resposta do sexo feminino sobre o modo de apresentação dos vídeos	46
Fig. 13: Resposta do sexo masculino sobre o modo de apresentação dos vídeos	46
Fig. 14: Resposta do sexo feminino sobre o filme como fator motivacional	47
Fig. 15: Resposta do sexo masculino sobre o filme como fator motivacional	47
Fig. 16: Resposta do sexo feminino sobre a importância do filme na aquisição da linguagem	47
Fig. 17: Resposta do sexo masculino sobre a importância do filme na aquisição da linguagem	48
Fig. 18: Resposta do sexo feminino sobre a importância de utilização do filme no aspeto cultural.....	48
Fig. 19: Resposta do sexo masculino sobre a importância da utilização do filme no aspeto cultural.....	48
Fig. 20: Resposta do sexo feminino sobre a possibilidade de ver os filmes pela 1ª vez.	49
Fig. 21: Resposta do sexo masculino sobre a possibilidade de ver os filmes pela 1ª vez	50
Fig. 22: Resposta do sexo feminino sobre a possibilidade de ver os filmes como passatempo	50

Fig. 23: Resposta do sexo masculino sobre a possibilidade de ver os filmes como passatempo	51
Fig. 24: Resposta do sexo feminino sobre o visionamento do filme sem legendas.....	51
Fig. 25: Resposta do sexo masculino sobre o visionamento do filme sem legendas.....	52
Fig. 26: Resposta do sexo feminino sobre o visionamento do filme com legendas em Inglês.....	52
Fig. 27: Resposta do sexo masculino sobre o visionamento do filme com legendas em Inglês.....	53
Fig. 28: Resposta do sexo feminino sobre a influência da utilização do filme no interesse em participar oralmente	53
Fig. 29: Resposta do sexo masculino sobre a influência da utilização do filme no interesse em participar oralmente	54
Fig. 30: Resposta do sexo feminino sobre a influência da utilização do filme na competência oral.....	54
Fig. 31: Resposta do sexo masculino sobre a influência da utilização do filme na competência oral.....	55
Fig. 32: Resposta do sexo feminino sobre a influência da utilização do filme no interesse pelo tema.....	55
Fig. 33: Resposta do sexo masculino sobre a influência da utilização do filme no interesse pelo tema.....	56
Fig. 34: Resposta do sexo feminino sobre uma maior utilização do filme na aula de Inglês.....	56
Fig. 35: Resposta do sexo masculino sobre uma maior utilização do filme na aula de Inglês.....	57

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICES.....	77
APÊNDICE 1- Inquérito aos alunos	79
APÊNDICE 2- Programa Nacional Inglês- nível secundário (Continuação) -domínios de referência 10.º ano	83
APÊNDICE 3- Ficha de trabalho do domínio de referência “Um Mundo de Muitas Línguas”- utilização do Filme <i>Spanglish</i>	85
APÊNDICE 4- Ficha de trabalho do domínio de referência “O Mundo Tecnológico”- utilização do Filme <i>Robots</i>	87
APÊNDICE 5- Ficha de trabalho do domínio de referência “Os Média e a Comunicação Global”- utilização do Filme <i>The Truman Show</i>	89
APÊNDICE 6- Teste de Avaliação do domínio de referência “Os Média e a Comunicação Global”	93
APÊNDICE 7- Ficha de trabalho do domínio de referência “os Jovens na Era Global”- utilização do Filme <i>Thirteen</i>	97
APÊNDICE 8- Atividade no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde- utilização do Filme <i>Lovefield</i>	99
APÊNDICE 9- Imagens da Atividade de Motivação no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde- utilização do filme <i>The Perks of Being a Wallflower</i>	101
APÊNDICE 10- Ficha de consulta.....	103
APÊNDICE 11- Imagens da Atividade de motivação sobre um item gramatical- utilização do filme <i>Erin Brokovich</i>	105
APÊNDICE 12- Ficha de Trabalho do Past Simple/Continuous - utilização do Filme <i>Erin Brokovich</i>	107
APÊNDICE 13- Ficha de Trabalho do Saint Valentine’s Day- utilização do filme <i>Warm Bodies</i>	109
APÊNDICE 14- Ficha de trabalho de verificação da leitura extensiva- utilização do filme <i>Mrs. Bixby and The Colonel’s Coat</i>	113
APÊNDICE 15- Atividade do item gramatical Conditionals- utilização do filme <i>Mrs. Bixby and The Colonel’s Coat</i>	115
APÊNDICE 16: Sugestões.....	119

INTRODUÇÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

Sendo esta uma reflexão sobre a minha atividade profissional, a sua elaboração pautar-se-á pela sóbria constatação de que possivelmente já quase tudo foi dito, analisado e aplicado em termos didáticos relativamente à temática em questão, não fosse a máxima de qualquer professor/educador a de procurar otimizar as suas práticas, para que os alunos possam ganhar asas e voar para além do que o próprio professor alguma vez fez.

Ainda assim, não me liberto do desejo de melhorar sempre o meu desempenho enquanto professora, facilitar o processo de ensino-aprendizagem e criar as condições favoráveis à construção individual de conhecimento, fazendo com que os alunos vão para além de mim própria, explorando as suas competências e respeitando a sua liberdade individual. É com o pensamento na melhoria das minhas práticas que analiso cuidadosamente a melhor forma de contribuir para um construto de aprendizagem significativo para os meus alunos, procurando optar por estratégias de ensino motivadoras, com enfoque em situações comunicativas, em contexto, para garantir o engajamento dos alunos nos temas a abordar e abrir os seus horizontes linguísticos e culturais.

Desta forma, e mesmo não sendo original, proponho-me refletir sobre a minha prática docente e o modo como o recurso ao filme na sala de aula pode ser eficaz no ensino de uma Língua Estrangeira. A escolha do tema está relacionada com o meu gosto pessoal e, embora as minhas preferências recaiam também na utilização da música e dos jogos didáticos, prevaleceu o uso dos filmes em contexto da sala de aula como tópico de reflexão, consciente de que o cinema é a obra de arte mais completa, que encerra em si “a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais” (Napolitano, 2006: 11-12), permitindo problematizar diversas temáticas e abordar diferentes culturas.

Tendo como fio condutor esta premissa, a elaboração deste relatório não visa propor atividades com o recurso ao filme como uma forma de entreter os alunos, quando o professor não tem mais ideias e quer preencher os momentos “mortos” de uma

aula, tampouco que os alunos percecionem a sua utilização como um bom motivo para não darem matéria, mas antes apresentar argumentos que validem a utilização do filme não só como fonte de entretenimento, mas também podendo desenvolver positivamente a atitude do aluno face ao processo de ensino-aprendizagem, em situações de comunicação apelativas que desenvolvam as suas competências linguísticas e culturais, como é aliás preconizado pelo *Quadro Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QECRL).

De modo a fundamentar as minhas convicções, encetei na pesquisa bibliográfica adequada ao tema, recorrendo à Internet, nomeadamente, artigos publicados em revistas e o repositório de teses, os documentos emanados pelo Ministério da Educação, como o QECRL e o Programa de Inglês Secundário, assim como a bibliografia sobre Cinema e Didática disponível na Biblioteca da Universidade do Minho.

Após esta pesquisa inicial, procurei distinguir três secções, de onde se excluem os anexos e a bibliografia. O primeiro capítulo tratará da relevância do cinema para a educação e os pressupostos teóricos subjacentes ao tratamento dos filmes nas atividades a desenvolver. No segundo capítulo apresento uma breve caracterização da área de intervenção do meu desempenho profissional, neste caso, a escola onde me encontro colocada atualmente, descrevendo a sua estrutura organizativa, o seu funcionamento e metas do projeto educativo. Neste âmbito, será ainda feita uma referência às turmas selecionadas para aplicação destas práticas educativas, fazendo-se uma breve caracterização das mesmas.

Seguir-se-á a demonstração da importância do uso do filme em contexto de sala de aula, na terceira parte, com a apresentação de um estudo de caso, incluindo a aplicação de um inquérito aos alunos da turma-alvo e o plano de ação, com a apresentação das atividades desenvolvidas nos quatro domínios de referência sociocultural, sugerindo diferentes filmes para cada tema do Programa de Inglês no décimo ano, exemplos de estratégias e metodologias aplicadas, com o intuito de desenvolver as diversas competências comunicativas, linguísticas e culturais, bem como a análise dos resultados obtidos.

PARTE I

1. CINEMA E EDUCAÇÃO

Diz Napolitano (2003: 11-12):

Trabalhar com o cinema na sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

Abundam as opiniões sobre aquilo que deve ser a escola, esse espaço de educação apelidado muitas vezes de “família” que acolhe o educando e o informa e enforma de conhecimento. Numa perspectiva conciliadora, admitir-se-á que deverá efetivamente ser um local acolhedor, onde os alunos extrapolam os ensinamentos transmitidos pelos pais e adquirem novos saberes.

Não obstante, a visão de uma escola, não como uma família, mas como o espaço onde muitas famílias se encontram, favorece sobremaneira o fio condutor que se pretende neste trabalho, a constatação da existência da diferença. Acolhendo no seu seio esta premissa, a escola não se centra em si mesma, mas partilha das experiências e mudanças que ocorrem nos indivíduos e na sociedade em geral.

E muitas têm sido as mudanças. Vivemos rodeados de informação, a aprendizagem não ocorre somente nos bancos da escola, que por isso mesmo, tem de assumir novos contornos, abrindo-se a uma visão que englobe essas aprendizagens reais ou virtuais, esta é uma era virada para as novas tecnologias.

À escola competirá gerar novas dinâmicas que estabeleçam a relação com os média, que apetrechem o educando das ferramentas essenciais para entenderem, questionarem e agirem neste mundo global, permitindo o desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade. Deste modo, a escola afasta-se do paradigma de veículo transmissor de conhecimentos exclusivo, passando a constituir-se como um lugar de construção de saber que atende à diversidade cultural e dota os seus alunos de instrumentos de trabalho adequados a esta nova era.

Saliente-se a ênfase na aquisição de competências na receção e produção da língua no programa de Inglês para o 10.º ano, nível de ensino a considerar nesta reflexão, onde se promove o contacto com os universos socioculturais em que a língua

inglesa é utilizada, onde se fomenta a educação inter/multicultural crítica e participativa, a educação para a cidadania e a educação para os *media*, para a formação de cidadãos ativos, que sejam capazes de selecionar, gerir e avaliar criticamente a informação. (Moreira *et al.*, 2001/2003: 6-7).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) avalia o desempenho dos aprendentes da língua segundo as competências por eles demonstradas, aludindo concretamente ao uso do filme. No domínio “Compreender”, no qual a atribuição do B2 implica que os mesmos sejam capazes de “compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão”. Ainda neste domínio, o C1 é o aluno que consegue “compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade” (QECRL). No domínio “Falar”, a produção oral de um B1 determina que o aluno seja “capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme...” (*ibid.*), exemplos que comprovam que a utilização do filme não serve apenas como fonte de entretenimento (função que lhe assenta em pleno, ainda que não se esgote nessa), podendo desenvolver-se positivamente a atitude do aluno face ao processo de ensino-aprendizagem, em que o aluno poderá rever-se em situações de comunicação apelativas que desenvolvam as suas competências linguísticas e a sua autonomia.

Esta inclusão não surpreende nesta era da tecnologia, em que os *media* invadiram o quotidiano das pessoas e, por conseguinte, a educação, que se reestruturou, adaptando-se a um mundo agarrado ao audiovisual. Com o *boom* tecnológico, outros conceitos passaram a fazer parte da vida de todos, e outras teorias da educação foram emergindo, procurando dar resposta às exigências do mundo tecnológico no espaço educativo.

A assunção de que a imagem possui o valor didático da concretização frente ao predomínio da abstração permeia a tecnologia educativa (Blanco & Silva, 1993), constituindo uma ajuda ao ensino e modernizando as aulas. Segundo os mesmos autores, de forma a otimizar os processos na sala de aula, o ensino deve tornar-se mais centrado no aluno do que no professor, altera-se a relação professor-aluno, algo que os meios audiovisuais e a sua técnica comunicativa são capazes de alterar, além de modificar o processo de ensino – aprendizagem em si mesmo.

Não surpreende, por isso, a crescente inclusão dos meios audiovisuais na escola, e a sua proposta nos programas de Inglês do ensino secundário, pois desde logo se associou a capacidade motivadora do uso dos meios audiovisuais ao ensino das línguas.

Contudo, o recurso ao áudio parece prevalecer em detrimento do vídeo/ filme, possivelmente porque o primeiro será mais prático, no sentido de o professor não necessitar de acionar muita logística de apoio à atividade a implementar, apenas um leitor de CDs, enquanto o segundo implica que a sala de aula reúna as condições físicas necessárias para o visionamento de um texto fílmico, assim como o equipamento de projeção de som e imagem adequados. Acresce ainda que ao professor caberá ainda gerir o tempo a dedicar a essa atividade, pois usar um filme implicará despender mais tempo do que um exercício de audição.

Por outro lado, alguns professores temem que, pelo facto de os alunos considerarem como entretenimento qualquer atividade associada ao vídeo ou televisão (Morán, 1995, p. 27), levem esses momentos menos a sério, prestando menos atenção (Harmer, 1998). No entanto, Morán advoga que essa expectativa positiva pode ser usada para atrair o aluno para a questão pedagógica a abordar, podendo esta experiência ser mais enriquecedora na transmissão de informação do que os materiais áudio.

Esta parece ser também a posição das editoras portuguesas, pois verifica-se atualmente uma crescente preocupação em incluir nos livros de texto, para além das tradicionais atividades de áudio, várias sugestões de atividades de filme. Numa breve análise dos manuais a adotar para o décimo ano de escolaridade para o período entre 2013-2019, observa-se uma aposta clara num trabalho associado às tecnologias e, muito concretamente, ao filme. Parecem, neste caso, em comunhão com Harmer, que diz a este respeito: “o vídeo é mais rico do que a cassette áudio. Os emissores podem ser vistos. [...] A contextualização pode completar-se visualmente”.¹ Através do vídeo ouvimos, mas somos também informados e seduzidos através do cenário, as cores, as pessoas, e os espaços que observamos, pois o mesmo combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica e a emoção com a razão, que nos leva ao mesmo tempo a entreter e projetar outras realidades (Morán, 1989: 28).

¹ Tradução livre da autora. No original “Video is richer than audio tape. Speakers can be seen. [...] Background information can be filled in visually” (Harmer, 1998: 108).

1.1. Textos autênticos/ textos não autênticos

Em contraste com materiais ESL/ELT (English as a Second Language/ English Language Teaching), o vídeo autêntico apresenta linguagem real, possibilita um olhar autêntico sobre a cultura, facilita o modo como o aluno lida com o meio, permitindo-lhe não apenas ver, mas também ver criticamente (Stempleski & Arcario, 1992). Ao lançar nova linguagem em contexto, o vídeo constitui para o aprendente um estímulo para comunicar, motivando-o pelo facto de compreender materiais pela via oral, direcionados para falantes nativos da língua (*ibid.*).

Também a este respeito, o Programa de Inglês propõe que os materiais utilizados primam pela autenticidade e atualidade, quer em termos de textos apresentados, quer em termos de atividades preconizadas, algo exequível através dos meios audiovisuais. Para além disto, optar por uma diversidade de tipos de texto garante o contacto com diferentes manifestações da língua, e permite a exploração das componentes gramaticais da língua no quotidiano. Por isso, o programa apela para a utilização de atividades que envolvam os domínios do ouvir e ver, aquando da interpretação e produção de textos. (Moreira *et al.*, 2001/ 2003: 18).

O professor deverá considerar a questão da autenticidade dos materiais, procurando que estes surjam em contexto e simulando situações da vida real, evitando utilizar exemplos onde a linguagem surge de forma isolada; Harmer salienta a importância da seleção criteriosa de materiais no ensino do Inglês, nomeadamente quando é dado o enfoque às competências de receção (Harmer, 1983).

O autor distingue materiais autênticos e não-autênticos, caracterizando os primeiros como aqueles que são destinados a falantes da língua, e que se não se ajustar ao nível dos alunos, poderá ser altamente desmotivador, sendo os segundos concebidos para trabalhar com aprendentes da língua, que usualmente simulam o autêntico mas são, por vezes, demasiado artificiais e distantes do Inglês falado (*ibid.*: 146).

Diz ainda o mesmo autor: “[...] os textos para leitura ou audição devem ser úteis para a aquisição das competências de receção. Se eles são artificiais [...] não servem este propósito, pois será pouco provável que os alunos se deparem com algo semelhante

na vida real.”² Numa outra publicação, Harmer refere-se novamente a este assunto, acrescentando que os textos a ouvir até podem ser não autênticos, mas devem ser realistas, capazes de fazer com que os alunos aprendam mais e ganhem confiança (1998: 98).

Na linha de pensamento de Stempleski e Arcario (1992), muitos partilham a ideia de que a utilização do vídeo suscita a comunicação entre os alunos, por meio de uma linguagem autêntica que pode ajudar a visualizar as palavras e os significados (Canning-Wilson, 2000), remetendo para determinados contextos de linguagem, fornecendo pistas visuais ao significado da linguagem falada (Reyes, 2004) e favorecendo situações de comunicação em que a linguagem surge natural, sem simplificações, falada no ritmo normal, com pronúncias típicas (Stempleski & Arcario, 1992), pejada de exclamações, repetições e hesitações, aliada a uma entoação específica, a um tom de voz e eventuais barulhos de fundo, à semelhança do áudio (Harmer, 1998: 99), mas com a vantagem de lhe acrescentar a imagem.

Tal facilita a produção oral, uma vez que incita a discussão dos aspetos linguísticos e culturais constantes no filme, instigando à interação dentro da sala de aula e à utilização da língua estrangeira para expressarem as suas ideias. Se a escolha do vídeo for a mais adequada, o aluno poderá desenvolver as suas competências comunicacionais (Ruane, 1989; Stempleski & Arcario, 1992; Peter Viney, 2003 *apud* Keene, 2006: 218), ao sentir-se impelido a comunicar, expressar as suas ideias, opiniões e interpretações daquilo que vê, que não será necessariamente aquilo que é visto pelo outro.

Será nesta perspetiva que a utilização do filme na sala de aula é proposta nesta reflexão, pois irá facilitar a aprendizagem pela autenticidade inerente à sua natureza, seja pela tentativa de simulação do real, seja pela sua recriação.

² Tradução livre da autora. No original “[...] texts for reading and listening must be useful for the acquiring of receptive skills. [...] if they are as artificial [...] they will not serve this purpose since students will be unlikely to encounter anything like them in real life.” (Harmer, 1983: 150).

1.2. Vantagens do recurso ao vídeo/ filme na sala de aula

A ideia de que o vídeo se apresenta como um excelente recurso para o estudo intensivo da linguagem e que facilita a aprendizagem comunicativa é partilhada por vários autores que se dedicam à análise da sua pertinência didática (Tomalin, 1991; Stempleski & Arcario, 1992), para além de o mesmo também permitir que o professor escolha o melhor momento de integração no ato didático, de acordo com os objetivos de ensino-aprendizagem.

O valor educativo de um recurso- neste caso, o filme- dependerá da forma como se adequa às características dos destinatários, dos objetivos de aprendizagem, das estratégias adotadas e do contexto de aprendizagem, (Costa, Viana & Cruz, 2011); a transmissão de ideias deverá implicar o envolvimento pessoal do aprendente, cognitiva e emocionalmente, de modo a que a aprendizagem, isto é, a construção individual do conhecimento, se torne significativa aos olhos do indivíduo que aprende.

Estudos revelam que a utilização do filme contribui para uma melhoria no processo de aprendizagem das línguas, pois é uma ferramenta valiosa que melhora a compreensão dos alunos na aprendizagem de uma segunda língua de forma significativa, envolvendo-os no currículo e aumentando a sua motivação para a aprendizagem (Stempleski & Arcario, 1992; Ryan, 1998; Canning-Wilson, 2000; King, 2002; Reyes, 2004; Winke, 2005; Keene, 2006; Cruz, Souza & Gama, 2007; Barrance, 2010), ele “atua na escola como sendo um recurso lúdico e extremamente sedutor, que atrai a atenção dos alunos e os envolve na realização das tarefas” (Cruz, Souza & Gama, 2007: 489).

Paula Winke aborda a questão da motivação e destaca a importância de tornar as atividades mais interessantes e envolventes utilizando materiais autênticos que suscitem a curiosidade dos alunos pela língua e pelos que a falam (2005). Defende ainda que os alunos trazem já uma motivação associada de uma forma ou de outra, ao professor caberá identificá-la, encorajá-la, mas não ficar apenas a vê-la crescer, mas também ensiná-los a cultivar a motivação, refletindo no seu próprio processo motivacional, de modo a serem responsáveis por ela (*ibid*).

Para que os aprendentes tenham um alto nível de motivação, será importante desenvolver a prática comunicativa (Ryan, 1998; Keene, 2006) e levar a cabo atividades que utilizem a tecnologia de modo a estimular uma forma de visionamento mais ativa

do que aquela que os indivíduos usualmente assumem, pois habitualmente assistem a um vídeo ou filme como forma de mero entretenimento ou relaxamento, ou seja, dar lugar ao “active viewing” (Cooper, Lavery & Rinvoluceri, 1992: 11) ou “interactive viewing” (Keene, 2006: 223).

O estabelecimento de objetivos claros e tarefas exequíveis, através de materiais que de outra forma não estariam acessíveis às capacidades linguísticas do público-alvo, favorece e desenvolve a tão desejada motivação (Ryan, 1998).

O professor deverá também procurar formas de estimular os diferentes tipos de inteligência, capacidade ou potencial geral que cada ser humano possui em maior ou menor extensão, na senda da motivação dos alunos.

Esclarecendo que “[...] não há poderes mentais como percepção, memória e atenção; mas antes, há diferentes formas de percepção, memória e similares para cada uma das diversas faculdades intelectuais, como linguagem, música ou visão.” (Gardner, 1994:11), Howard Gardner apresenta na sua teoria, conhecida por modelo de inteligências múltiplas, as designações de inteligência que se seguem: inteligência linguística, lógico-matemática, cinestésico-corporal, espacial, musical, naturalista, interpessoal e intrapessoal (Gardner, 1983, 1993, 1997 *apud* Stefanakis, 1994, Gardner; 2002:27; Stefanakis, 2002).

O autor distingue as capacidades intelectuais das emocionais (na inteligência pessoal, Gardner considera a inteligência interpessoal e a intrapessoal, a primeira remetendo para o conhecimento do eu e a segunda para a aptidão social). Considera que as inteligências são relativamente autónomas e variam de indivíduo para indivíduo, mas não deixam de estar relacionadas entre si, manifestando-se num conjunto de aptidões, isto é, “as inteligências trabalham sempre concertadas entre si, [...] e qualquer papel adulto sofisticado irá envolver uma mistura de várias delas.”³

Posteriormente o papel fundamental das emoções será proposto por vários pensadores, Peter Salovey e John Mayer defendem que a inteligência emocional se define na capacidade “[...] de acompanhar e regular os sentimentos próprios e dos outros e de usar os sentimentos como guia de acção” (Goleman, 1999: 323), conceito que atesta o papel crucial da motivação no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo do conhecimento do educador a existência de múltiplas inteligências e estilos de aprendizagem diversos, não poderá esperar que os alunos aprendam todos da

³ Tradução livre da autora. No original “Intelligences always work in concert, [...] and any sophisticated adult role will involve a melding of several of them.” (Gardner & Walters, 1993 *apud* Barry, 1997: 7)

mesma maneira, devendo, por isso, evitar padrões de competência, e adotar diferentes estilos de ensino, apostando em estratégias e recursos diversificados. Desta forma, previne-se o sentimento de frustração do aprendente, pois abrange-se um maior leque de inteligências predominantes e a escola assume-se como facilitadora de oportunidades educacionais (Gardner, 1995: 68).

No trabalho a desenvolver na aprendizagem de uma língua estrangeira, a utilização de âncoras visuais, auditivas e cinestésicas poderá contribuir para esta escola inclusiva, no caso, sendo uma resposta para os aprendentes cuja inteligência predominante é a espacial, designada pela capacidade de perceber o mundo visoespacial e de realizar transformações sobre essas percepções. Nesta inteligência inclui-se a capacidade de visualizar, de representar graficamente ideias visuais ou espaciais. (Armstrong, 2001).

De acordo com a predominância dos tipos de inteligência, as imagens em movimento poderão ajudar a melhorar a compreensão, favorecer a retenção da informação e dedução de ideias e servir como uma experiência cristalizadora que ative ou desenvolva a inteligência espacial em particular.

Ann Marie Barry propõe considerar a inteligência espacial sugerida por vários autores (Gardner, 1995; Armstrong, 2001), como aquela que a autora denomina de inteligência visual. No desenvolvimento teórico daquilo que considera ser o nosso mundo visual, a autora aponta para a criação mental que fazemos das imagens que nos surgem diante dos nossos olhos, defendendo que se trata de uma interpretação da realidade e não a realidade em si. Esta interpretação da realidade, quiçá de uma imagem em movimento, será resultante da informação imediata ao nível da percepção sensorial, mas também das experiências anteriores e da aprendizagem cultural de cada indivíduo (1997: 15). Assim, aquilo que vemos será uma projeção psicológica daquilo que vemos habitualmente e que porventura nos induz a ver aquilo que queremos ver.

Nesse sentido, uma imagem, desta feita em movimento, poderá ser sequenciada de modo a manipular as emoções do seu espectador, seja com um fim comercial, social ou político (Barry, 1997: 9). Caberá ao espectador ter a capacidade de ultrapassar o impacto dessa imagem e exercitar a sua função crítica, indo ao encontro do proposto por Béla Balázs:

Devemos ser melhores conhecedores do filme se não queremos ficar à mercê talvez da maior influência intelectual e espiritual da nossa época, como a uma força elementar

cega e irresistível. [...] a mentalidade das pessoas, particularmente da população urbana, é em grande parte, produto desta arte, uma arte que é ao mesmo tempo uma vasta indústria. Logo, a questão de educar o público para uma melhor e mais crítica apreciação dos... filmes é a questão...de saúde mental das...nações. (Balázs, 1970 apud Barry, 1997: 192).⁴

Da mesma forma que, quando lemos um livro, recorremos a diferentes estratégias de compreensão, sendo uma delas a visualização (Erfani, 2011), ou seja, uma criação mental em imagens, ao vermos uma imagem, fazemos uma interpretação da realidade, a inteligência visual de Barry. Esta capacidade de interpretar e gerar imagens para comunicar ideias e conceitos, Stokes denomina de literacia visual (Stokes, 2001: 10), acrescentando, entre outras, a ideia de literacia dos *media* (Kellner, 1998 apud Stokes, 2001:11).

Ainda sobre esta questão, importa referir o trabalho desenvolvido por Jamie Keddie, que corrobora esta ideia de que todos nós vemos os acontecimentos de forma diferente e criamos os nossos próprios significados das imagens estáticas ou em movimento que se nos apresentam (Sherriff, 2012). Embora este autor/ professor de Inglês descreva o “videotelling” que preconiza nas suas aulas como sendo uma “storytelling” para a geração do *YouTube*, o método que utiliza constitui uma mais-valia, mesmo se optarmos pelo recurso fílmico tradicional. Na prática, Keddie procura maximizar os elementos comunicativos da “storytelling” aliando a este método a apresentação dos detalhes da narrativa de um vídeo clip, através do questionário dirigido aos alunos, apresentando o texto fílmico posteriormente. Esta acaba por ser uma experiência partilhada e colaborativa, deixa de ser unidirecional, pois ativa o recetor da história em todos os momentos, de tal forma que este nem se apercebe da quantidade de linguagem que foi capaz de produzir e adquirir.

Com a abordagem de Keddie corrobora-se a ideia de que o vídeo/ filme deverá ser um apoio no ensino (Tomalin, 1991; Cooper, 1992; Reyes, 2004; Keene, 2006), pelo que o professor não deverá planear uma aula de vídeo, poderá sustentar-se nele, mas

⁴ Tradução livre da autora. No original “We must be better connoisseurs of the film if we are not to be as much at the mercy of perhaps the greatest intellectual and spiritual influence of our age as to some blind and irresistible elemental force. [...] the mentality of the people, and particularly of the urban population, is to a great extent the product of this art, an art that is at the same time a vast industry. Thus the question of educating the public to a better, more critical appreciation of ...films is the question...of mental health of...nations.” (Balázs, 1970 apud Barry, 1997: 192).

deve ser um meio para atingir um fim, não um fim em si mesmo. (Morley, 1981 *apud* Stoller, F.,1992: 26; Reyes, 2004).

É claro que, com ou sem apresentação visual, o pressuposto da existência de um qualquer suporte fílmico na aula, irá desencadear nos aprendentes uma predisposição para a atividade, e dá-se um processo de ativação da sua memória perceptiva, cultural e linguística que lhes permitirá prever informação, inferir ideias e, posteriormente, analisar o mundo que lhes é mostrado por meio do filme/ vídeo. Muitas das vezes o grosso da linguagem já foi solicitado ou adquirido antes do visionamento do filme, estabelecendo-se a comunicação através da elicitación ou questionário mais ou menos dirigido, aproveitando os elementos não-verbais ou paralinguísticos, como os gestos, o contacto pelo olhar, a postura e as expressões faciais (Tomalin, 1991; Canning-Wilson, 2000; Reyes, 2004) para posicionar os alunos em direção àquilo que se pretende, seja pela confirmação das suas expectativas, seja pelo desfecho menos expectável que a apresentação fílmica possa conter.

Para além do fator motivacional e da sua relevância para trabalhar a linguagem já aqui referidos, o vídeo, autêntico ou pelo menos realista, permite aceder a modelos e situações reais de comunicação, onde subjaz uma cultura, uma identidade, para as quais os alunos podem ser sensibilizados, uma vez que o vídeo pode ser direcionado especificamente para transmitir informação sobre a cultura, sociedade ou tradições de um país (Stempleski & Arcario, 1992; Reyes, 2004).

Acedendo a um dicionário de língua portuguesa, constata-se que a cultura é um “sistema complexo de códigos e padrões partilhados por uma sociedade ou um grupo social e que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte da vida individual e coletiva dessa sociedade ou grupo” (Infopedia, 2003-2013), de que o filme constitui reflexo, pois espelha uma determinada cultura, uma realidade e a perceção contemporânea dos valores tradicionais e atuais.

Seja através da análise de filmes na sua totalidade, partes de um filme, curtas-metragens ou trailers, há lugar para o debate de ideias ou temas que promovam o exercício da cidadania, a consciência da liberdade do eu e dos outros, que lancem a discussão sobre questões raciais, ambientais, culturais e socioeconómicas que ajudem o indivíduo em crescimento a discriminar sobre si próprio, os seus sentimentos e os dos outros e os valores pelos quais se rege enquanto ser social.

Segundo Ellen Summerfield, “Aprender na teoria sobre estereótipos, etnocentrismo, discriminação e aculturação pode ser monótono e pouco inspirador. Mas

se experienciarmos o contacto intercultural com os nossos olhos e ouvidos, começamos a compreendê-lo”⁵, transmitindo-se e discutindo-se os valores culturais, sociais e ideológicos de forma menos passiva, concretiza-se a aprendizagem não só pela palavra, mas também pelo som e imagem em movimento.

Segundo a mesma autora, a utilização de filmes pode apresentar alguns perigos, mas também muitas vantagens para aprender e compreender outras culturas. Através de um filme podemos despertar o interesse sobre a nossa e outras culturas, aumentando o nosso conhecimento sobre elas; permite-nos desenvolver o sentido crítico e aumentar a literacia sobre os *media*; torna visíveis os padrões de comunicação verbais e não-verbais em cada cultura, assim como os conceitos interculturais.

De acordo com o tipo de filme que escolhemos, poderão ser abordados temas que combatam o etnocentrismo, desafie os nossos valores, apresentando múltiplas perspectivas, expondo e combatendo estereótipos. Desta forma poder-se-ão abordar assuntos controversos, criar bases comuns de discussão, falar de modelos de comportamento positivos ou promover a cidadania. (Summerfield, 2004:1-2).

⁵ Tradução livre da autora. No original “Learning about stereotypes, ethnocentrism, discrimination, and acculturation in the abstract can be flat and uninspiring. But if we experience intercultural contact with our eyes and ears, we begin to understand it” (Summerfield, 1993 *apud* Roell, 2010: 3).

1.3. Tipos de vídeo

No presente trabalho pretende-se demonstrar a pertinência da presença do cinema na sala de aula. Os pressupostos teóricos apresentados têm abarcado o conceito de vídeo, filme, imagem em movimento, pois hoje em dia o acesso a diferentes tipos de vídeo é muito mais facilitado e são muitos os argumentos que validam o uso do filme na sala de aula.

No vídeo podemos considerar os filmes, telenovelas, sitcoms, documentários, telejornal e previsão meteorológica, debates, entrevistas, *spots* publicitários e programas de entretenimento (Sherman, 2003), séries, curtas-metragens, animação, etc., que podem ser usados na sua totalidade ou parcialmente, difundidos de forma simples e pouco elaborada, com o intuito de abordar com os alunos a componente cultural, ou para fornecer modelos da língua falada, e ainda como estímulo/ motivação para uma determinada atividade. Este pode mesmo ser uma alternativa ao livro, constituindo por si só um livro de imagens em movimento (Sherman, 2003: 6) que cativa pela facilidade e comodismo do recetor em detrimento da leitura em texto escrito.

O vídeo destaca-se pela contextualização que oferece, ajudando o aluno a visualizar palavras e a compreender significados (Canning-Wilson, 2000) e ainda por constituir uma janela aberta para a cultura, trazendo a linguagem para a vida (King, 2002). Apesar de ter contra si a questão do cumprimento do Programa, bem como a falta de tempo para o visionamento de filmes na íntegra, o professor irá proporcionar aos alunos uma poderosa ferramenta para a aquisição de linguagem em contexto, informação intercultural autêntica, melhorar a compreensão da audição na sala de aula e incentivar a prática da fluência. Apresenta-se o Inglês coloquial em contextos da vida real, e não em situações artificiais; constituem uma oportunidade de se expor a nativos da língua, com as suas diferentes vozes, entoação e pronúncias, marcados por discursos abreviados, por hesitações e repetições.

Preparando o aluno para captar a sua mensagem, o filme é rico em oportunidades de realização de atividades de áudio de cariz pedagógico (Stoller, 1992; Ryan, 1998; King, 2002). O professor deverá considerar as razões pedagógicas para utilizar um determinado filme (Stempleski, 2000:10 *apud* King, 2002), decidindo apresentá-lo na íntegra ou parcialmente, com ou sem legendas. Além disso, deverá conceber atividades que integrem as quatro competências, de forma motivadora. Estão

ao dispor do professor diversas ideias que previnem o *passive viewing*, e onde a seleção da sequência do filme é determinante.

Diferentes formas de apresentação do filme na sala de aula poderão ser exequíveis, dependendo o seu sucesso do grupo-alvo e dos objetivos de aprendizagem (Stoller, 1992; Roell, 2000; King, 2002; Reyes, 2004). O docente poderá abordar uma sequência curta (*short sequence approach*), optando por trabalhar todas as cenas do filme, mas uma de cada vez; escolher apenas uma cena do filme, ou selecionar algumas cenas de diferentes partes do filme; ou o professor pode apresentar o filme na totalidade (*whole film approach*), embora esta última abordagem não reúna consenso quanto à sua eficácia pedagógica.

No caso das sequências curtas, o importante será definir qual a função pretendida para a sequência do filme escolhida, isto é, se o que se pretende é uma discussão temática, praticar as estratégias de audição, focar a atenção num determinado ponto gramatical ou apresentar um contexto cultural. A escolha de uma sequência curta favorece alunos menos proficientes, para quem os filmes apresentados na íntegra poderão ser demasiado extensos (King, 2002).

Ao trabalhar um filme cujo tema seja atual e provocador, favorece-se a discussão temática (King, 2002), que pode ser estimulada com a apresentação de pequenos segmentos do filme. E nesse momento este serve o seu propósito, o de melhorar a compreensão da audição (Canning-Wilson, 2000). Segundo Canning, a componente áudio destes servirá à exploração das competências de audição, mas não existem grandes evidências de que os vídeos exibidos na totalidade favoreçam a capacidade auditiva dos aprendentes. Mais, a presença constante dos estímulos visuais poderão prejudicar a componente auditiva (Baltova, 1994, *apud* Canning-Wilson, 2000). Diz Baltova, a este respeito, num estudo que realizou:

Os primeiros sinais de distração [...] apareceram após o primeiro minuto, e ao fim de quatro minutos, a distração espalhou-se por todos os grupos, enquanto assistiam ao vídeo mais alguns estudantes se distraíram após seis minutos, e outros perderam a concentração depois de dez minutos, e cerca de um terço delas observou o vídeo até ao fim.⁶

⁶ Tradução livre da autora. No original “The first signs of distraction [...] appeared after the first minute, and by the end of four minutes, distraction spread all over the groups, while in the video conditions several more students became distracted after six minutes, more students lost concentration after ten

Por outro lado, embora a apresentação do filme na totalidade e sem interrupções implique tempo disponível para o efeito, e possa comprometer a apresentação e o reforço da linguagem, por outro lado, evita os transtornos de ligar e desligar o filme, recuar ou avançar, que podem muitas vezes retirar ao filme a essência da narrativa, perdendo-se eventualmente o processo de comunicação. Argumenta-se ainda que o filme apresentado na íntegra poderá motivar o aluno, no sentido em que o mesmo treina as suas estratégias de audição, apercebe-se do quanto consegue compreender e aumenta a sua confiança, com a clara vantagem de aprender linguagem do uso corrente (King, 2002).

Citado por Jane King, no artigo “*Using DVD feature films in the EFL classroom*”, Shea afirma:

Se eu cortasse o filme em segmentos de cinco segundos, focando a estrutura linguística e a forma da linguagem, os alunos poderiam nunca reconhecer a força emocional e a dinâmica narrativa do vídeo como uma história sobre as coisas importantes da experiência humana, coisas estéticas e éticas como os sonhos, imaginação, e comprometimento; coisas que conduzem a linguagem e que, em primeiro lugar, estimulam os alunos a aprendê-la.⁷

A ideia de que é importante que os alunos vivam uma experiência semelhante àquela a que se expõem numa sala de cinema é veiculada por alguns autores, que sugerem que as crianças devem ter oportunidades para assistir a filmes de longa-metragem na escola, onde eles possam mergulhar no mundo do filme. A escola deverá dispor de condições físicas adequadas, para que se dê esta experiência de cinema, incluindo o ecrã e projetor adequados, cadeiras confortáveis, bom sistema de som e pouca luminosidade exterior. (Barrance, 2010).

O professor pode levar mais longe esta experiência de cinema e facultar aos seus alunos a possibilidade de adquirir ou aprofundar os seus conhecimentos sobre cinema, saber um pouco mais sobre a sua história e a sua evolução, conhecer as técnicas mais comuns, aguçando-lhes a curiosidade e educando-lhes o olhar.

minutes and around one third of them kept watching until the end” (Baltova, 1994, *apud* Canning-Wilson, 2000).

⁷ Tradução livre da autora. No original “If I cut up the movie in five minute segments, focusing on the linguistic structure and the form of the language, the students might never have recognized the emotional force and narrative dynamic of the video as a story about important things in the human experience, aesthetic and ethical things like dreams, imagination, and commitment; things that drive language and ultimately stimulate students to learn it in the first place” (Shea, 1995, *apud* King, 2002: 3-4).

Orientar os alunos e educá-los nesta arte, que é mais do que uma futilidade ou divertimento, mais do que um “instrumento de embrutecimento” (Martin, 2005: 18), “ao serviço dos grandes interesses e dos simulacros políticos que os representam no poder” (Faure, 2010: 90), será o *leit motif* do professor, apresentando o cinema como a arte do real, a sua criação ou subversão, mas ainda assim arte, desde as reproduções da realidade dos Lumière e os espetáculos filmados de Méliès, criando-se uma narrativa e veiculando-se ideias, isto é, uma linguagem. Esta linguagem que advém da reprodução fotográfica da realidade faz do cinema uma forma de expressão cultural que se distingue das restantes, onde predominam as imagens, mas cuja linguagem não é neutra, esta subentende sempre algo mais, pois “se o cinema é linguagem, é porque ele opera com a imagem dos objectos (sic), não com os objectos (sic) em si.” (Metz, 1965 *apud* Marcel Martin, 2005: 24).

Sendo a linguagem “tudo o que fala ao homem do homem, mesmo que na forma menos organizada e menos linguística” (Gardies, 2008: 147), no caso da linguagem cinematográfica, fala-se ao homem do homem, desvelam-se referências do real que permitam o entendimento das narrativas, através dos sons e das imagens em movimento, criando-se correspondências entre a realidade e as simulações do real na narrativa. Aquele que assiste a um qualquer texto fílmico educa o seu olhar, criando com as imagens uma determinada visão do mundo e as suas formas de valoração. O contributo que o professor pode dar neste sentido é tanto maior se der aos seus alunos as ferramentas necessárias para que os mesmos sejam capazes de desmontar o filme, isto é, que sejam capazes de compreender como é que este se constrói através de uma linguagem que usa códigos diferenciados e múltiplos.

Para tal, também o professor necessita de se superar, tornando-se agente numa pedagogia do olhar, investindo numa prática educativa que amplie os conhecimentos das novas tecnologias da informação, e que conceda mais significado às aulas preconizadas, pois a aprendizagem faz-se baseada em conteúdo, numa abordagem comunicativa, em que o ensino se pauta pela construção de conhecimentos de forma interativa e negociada.

Aliado a este investimento na experiência de cinema na escola, está o leque de possibilidades que permitem incluir o filme no currículo, sem que para tal o professor tenha de ceder demasiado do seu precioso tempo. A propósito dos filmes de longa-metragem, a autora Jane Sherman surpreende com diferentes abordagens que consomem

menos tempo, e as quais serão apresentadas na parte prática do presente trabalho (ver parte II).

O recurso ao trailer e extratos pode também ser uma opção. Se tiverem os ingredientes certos, poderão ser um aliciente para o aluno, que poderá sentir-se impelido a ver o filme posteriormente. Ressalte-se aqui a importância do professor incutir nos alunos o gosto pelo cinema, o alargamento dos seus horizontes e enriquecimento cultural e linguístico. A respeito do tipo de materiais a utilizar na sala de aula, Tomlinson afirma que “os materiais dentro da sala de aula devem estimular e ajudar os alunos a adquirir o Inglês fora da sala de aula”⁸, e estes recursos são curtos e flexíveis, podendo ser estudados em detalhe, numa atividade individual ou de grupo.

Como desvantagem, poder-se-á apontar o facto de não apresentar uma narrativa completa, mas, ao invés de apresentar ao aluno toda a informação, o professor pode extrair dos discentes as suas expectativas sobre o filme, sem despende muito tempo para o fim pretendido.

Os filmes de curta-metragem, por sua vez, também constituem uma poupança de tempo, com a vantagem de desvendar uma narrativa na íntegra, sem necessarmos de cortar, recuar ou avançar nas cenas, dado o seu cariz menos extenso. Além de serem suficientemente curtos para serem apresentados na sala de aula, são úteis no trabalho da linguagem e da literacia (Barrance, 2010), e contribuem para o alargamento dos horizontes do aluno, pelas suas características peculiares, que se distanciam do *mainstream* cinematográfico, e surpreendem, uma vez que são desconhecidos dos alunos. No projeto do *British Film Institute-“Reframing Literacy”*, diz-se a respeito dos filmes de curta-metragem:

Eles têm apelo limitado no mercado comercial e são financiados em diferentes origens, por isso, para que sejam facilmente vendidos noutros países, eles normalmente contêm pouco ou nenhum diálogo. Por essa razão oferecem experiências fílmicas intensas, usando imagens e movimento, sequência e duração, som e música para contar a sua história. Como a maioria é desconhecida das crianças, eles têm a grande capacidade de surpreender, encantar, estimular e provocar.⁹

⁸ Tradução livre da autora. No original “Materials should stimulate and help learners inside the classroom to acquire English outside the classroom.” (Tomlinson, 2013)

⁹ Tradução livre da autora. No original “They have limited appeal in the commercial marketplace and are funded from diverse sources, so to make them easy to sell to different countries, they often contain little or no dialogue. As a result they offer intensely ‘filmic’ experiences, using images and movement,

Conforme já foi abordado no ponto um deste trabalho, os manuais presentemente elaborados para o ensino do Inglês como língua estrangeira em Portugal promovem a inclusão do filme na sala de aula, não só como instrumento motivador, mas também pela consciência de que, quanto maior a exposição do aluno a uma linguagem real, algo que os textos áudio fragmentados integrados no manual não ofereciam, mais se desenvolve a competência do ouvinte. No entanto, é determinante que a escolha do filme seja adequada ao nível dos alunos, de forma a garantir-se a sua compreensão (Arcario, 1992). Não basta que a história seja interessante, as cenas do filme devem equilibrar o diálogo com um alto grau de suporte visual, imagem e som definidos. Uma má escolha poderá ter um efeito perverso, pois os alunos poderão convencer-se de que nunca compreenderão a língua, pelo simples facto de terem assistido a um filme que os deixou confusos. Caberá ao professor diminuir a ansiedade dos alunos, referindo que as dificuldades sentidas são naturais, o facto de não compreenderem a totalidade do filme não impede o ato de comunicação.

A escolha do género de filme poderá constituir um aspeto importante (Arcario, 1992; Canning-Wilson, 2000; King, 2002), não só pela questão da gestão do tempo em sala de aula. Os alunos parecem apreciar mais os filmes de ação e entretenimento, que lhes possibilitam a análise da cultura popular, sendo os mais recentes aqueles que se revelam mais motivadores, em detrimento dos clássicos e documentários, podendo considerar-se recentes aqueles que foram lançados desde há 15 anos e com algum sucesso de bilheteira. Optar por comédias românticas e filmes menos violentos com enredos relativamente simples, será uma escolha adequada a ambos os géneros e à faixa etária dos alunos (Canning-Wilson, 2000; King, 2002).

A compreensão destes filmes, normalmente de narrativa fácil e com final feliz, não oferece dificuldades, intenta-se que os mesmos abarquem uma vasta audiência, com vista ao lucro e à fidelização do público, facilmente inteligíveis para os alunos.

Esta necessidade de agradar a todos é tanto mais válida pela própria variedade de géneros fílmicos. O cinema nasceu no seio da cultura científica e da evolução técnica, constituindo-se como meio técnico, que se propunha registar o mundo real, e como tal, destituído de valor artístico. Mas esta forma de expressão singular, com uma linguagem universal que, por isso, se dirige a todos os espectadores possíveis, em qualquer parte do mundo, apela a sentimentos comuns e simples, atingindo de forma unânime aqueles que

sequence and duration, sound and music to tell their stories. As most are also unfamiliar to children, they have a great capacity to surprise, delight, stimulate, and provoke” (British Film Institute, 2008).

o veem. As possibilidades estéticas e expressivas deste veículo foram sendo testadas e foram constituindo, não raras vezes, um meio de influência social.

A análise de um filme requer, pelo exposto, outras ferramentas; não basta vê-lo, a relação estabelecida com o objeto requer uma aproximação em profundidade, que implica revisitá-lo as vezes que forem necessárias (Tarín, 2006). Compreender a linguagem própria do cinema é determinante, favorece a apreensão do conteúdo fílmico, dotando-nos de um olhar crítico, que nos permita, enquanto espectadores, distinguir a qualidade das narrativas fílmicas.

De forma a compreendermos o filme na sua plenitude, nas palavras de Tarín, torna-se necessário desconstruí-lo, decompô-lo nos seus elementos constituintes, para depois estabelecer relações entre esses mesmos elementos, de forma a compreender os mecanismos que lhes permitem constituir um todo significativo (*ibid.*).

Apesar da natureza do Programa de Inglês não permitir que o professor se possa debruçar de forma muito extensa sobre esta questão, se o professor possuir um profundo conhecimento sobre cinema, poderá auxiliar os discentes a adquirir competências adequadas que lhes permita fruir do melhor que um filme tem para oferecer, indo mais além da resposta emocional sobre um filme, podendo identificar os elementos da narrativa no processo analítico do filme, reconhecê-los na análise cuidada de uma cena, percecionando não só o significado do texto fílmico (que será provavelmente uma das abordagens mais comuns feita ao nível da sala de aula), mas também a forma como se apresenta a narrativa e com que intencionalidade. Por outro lado, o professor saberá fazer as escolhas fílmicas de forma mais diferenciada, e que poderão ser mais motivadoras para os alunos.

Explorando as emoções humanas, ofuscam-se as marcas dos ditos elementos constituintes do filme, para desta forma fazer esquecer que na verdade se está a ver um filme. Será a capacidade de se descentrar a atenção apenas focada na narrativa, que permitirá apreender o todo significativo do texto fílmico.

Com efeito, é expectável que o grosso dos filmes visionados pelos alunos portugueses seja proveniente da indústria cinematográfica americana, que aposta numa boa história e numa personagem impactante, levam a audiência a identificar-se facilmente com as emoções contidas na narrativa, que torce pelo protagonista, reage às situações, acredita nos acontecimentos que se desenrolam perante si, aceitando as ideias, valores e opiniões veiculadas pela trama. É este tipo de filmes que os alunos veem nas salas de cinema portuguesas e em casa, como forma de lazer e momento de

descontração. Na utilização do filme na sala de aula, importará que o aluno encare essa atividade de forma prazerosa, mas também de forma ativa e criticamente atenta.

1.3.1. O uso de legendas

Aquando da apresentação do filme, o professor deverá ponderar outra questão importante: deverá facultar aos alunos a possibilidade de visionar o filme com legendas em português, com legendas em Inglês ou sem legendas?

Para alguns autores, a utilização das legendas em Inglês traz inúmeras vantagens para os aprendentes da língua, que se sentem motivados para perceberem o que é mostrado e dito nos filmes apresentados com legendas (Danan, 2004, *apud* Alipour, 2012: 735). Estas facilitam a compreensão (King, 2002; Sherman, 2003; Alipour, 2012: 735); estimulam a motivação do aluno para a aprendizagem; constituem a ligação entre as capacidades de leitura e de audição; reforçam a compreensão de expressões em contexto e da narrativa; favorecem a aprendizagem de vocabulário; desenvolvem a concentração dos alunos; esclarecem a pronúncia de certas palavras; desenvolvem o reconhecimento das palavras (King, 2002) e melhoram a capacidade de leitura rápida (Vanderplank, 1988; King, 2002).

No entanto, a grande desvantagem das legendas reside nas limitações de um processo de canal único, no sentido em cada um de nós se foca num canal de cada vez (Reese, 1984, *apud* Alipour, 2012: 735). Neste sentido, o problema das legendas está na leitura das mesmas, em detrimento da audição dos diálogos em si, não há lugar para o treino de estratégias de audição, como a dedução de significados através das imagens, há um maior desenvolvimento das capacidades de leitura, e não propriamente da audição (King, 2002; Sherman, 2003). Acresce ainda que, sendo o áudio e as legendas portadoras do mesmo texto, elas tornam-se redundantes, pelo que os vídeos apresentados sem legendas serão mais fáceis de processar do que os legendados (Mayer *et al.*, 2001, *apud* Alipour, 2012).

Na verdade, apresentar o filme com legendas poderá ser útil num primeiro momento, os alunos sentir-se-ão mais seguros de si e confiantes, pois podem verificar a compreensão através das legendas, diminuindo a ansiedade (Vanderplank, 1988), mas o professor poderá também ter dificuldades *a posteriori*, pois torna-se difícil abandonar determinados hábitos. E um aspirante a dominar a língua inglesa terá de o fazer num qualquer momento da sua caminhada.

Ainda que possam sentir-se um pouco frustrados quando se deparam com diálogos mais complexos ou rápidos; com discursos menos claros e diferentes

pronúncias; terminologia técnica; demasiado calão ou expressões idiomáticas; contexto cultural pouco familiar e com referências humorísticas cuja compreensão requer bagagem cultural específica, ao serem expostos ao filme sem legendas, os alunos ultrapassarão uma etapa determinante no processo de aprendizagem, ajudando-os a dominar as estratégias de audição, tais como intuir o significado através do contexto e inferência de estratégias pelas pistas visuais, expressões faciais, voz e banda sonora. Promover-se-á também o *active viewing*, instigando a audição com vista a detetar as palavras-chave e as ideias principais de um qualquer diálogo.

A autoconfiança advirá de pequenas conquistas na tentativa de perceber os diálogos, ouvindo sempre os materiais autênticos, dentro e fora da sala de aula.

1.4. Tipos de técnica

Aliado ao tipo de filme a trazer para o contexto da sala de aula, e para que haja um propósito educativo nesta decisão, o filme deverá desencadear o desenvolvimento temático e o uso da linguagem, o professor não pode ficar-se apenas pela exibição do filme, mas antes, promover o *active viewing* usando o vídeo como impulsionador de atividades comunicativas e de desenvolvimento de unidades temáticas (Stoller, 1992), fomentar um maior esforço mental para a aprendizagem ativa (Canning-Wilson, 2000).

Para que isso aconteça, as tarefas deverão ser diversificadas, de modo a explorar todos os elementos constantes nos textos auditivos e visuais, procurando discernir no aluno não só a sua literacia visual, mas também a sua capacidade de compreender a parte que ouve.

Podem aplicar-se várias técnicas na apresentação do vídeo/filme, designadamente *silent viewing*, *sound only* (equivalentes a outros termos utilizados por outros autores, como *sound off/ vision on*, *sound on/vision off*), *pause/ freeze-frame control*, *jumbled/ jumbling sequence* e *split/ jigsaw viewing/ listening* (Harmer, 1991; Stempleski, 1990 *apud* King, 2002; Taylor, 2005).

A escolha da visualização em silêncio (*silent viewing*) implica um processo de ativação da memória perceptiva, cultural e linguística, das experiências anteriores dos alunos, para que possam prever informação e depois interpretar o que veem no filme. Nesta visualização o aluno centrar-se-á nos elementos paralinguísticos da comunicação, designadamente a linguagem corporal já referida no ponto 1.2. (Tomalin, 1991; Canning-Wilson, 2000; Reyes, 2004), ou seja, prestará atenção ao conteúdo e ao contexto visual, sem a ansiedade de lidar ainda com a linguagem. Daí a importância de seleccionar uma cena interessante, com muita coisa a acontecer ou com personagens com muita expressividade.

Esta técnica adequa-se à apresentação de cenas curtas em que o cenário ou ação deem pistas sobre o que se poderá estar a dizer, em que os alunos adivinham as intervenções de cada personagem, descrevem a cena que observaram, antecipam reações ou diálogos, ou ordenam um diálogo. (Stempleski & Tomalin, 2001, Taylor, 2005).

Da mesma forma, o *silent viewing* presta-se também à apresentação de cenas mais longas que possibilitem descrever a situação geral; culminando na produção de um

roteiro ou de comentário oral ou escrito a contrapor com o diálogo original. (Stempleski & Tomalin, 2001).

Quando virem o vídeo pela segunda vez, já com o som, os alunos serão capazes de encaixar a linguagem que ouvem com o contexto que criaram previamente na primeira visualização.

Se aos alunos for dada a apresentação apenas com o som (*sound only*), as tarefas a concretizar poderão passar pela previsão de acontecimentos, através da audição dos sons ou ruídos de fundo. Sugere-se a eficácia dos efeitos sonoros para os alunos indicarem a localização específica de algo (cenário) ou de alguém (personagens) ou ainda a identificação de determinadas atividades (ação, situação), previsões essas a serem confirmadas (ou não) com a visualização do vídeo (Stempleski & Tomalin, 2001, Taylor, 2005).

A opção *pause/freeze-frame control* permite ao professor interromper a ação em pontos específicos com vista a realizar diferentes exercícios, seja de previsão de falas de um diálogo ou da cena que se irá seguir, seja para descreverem o que aconteceu na cena que acabaram de observar, ou para descrever os gestos e expressões faciais dos atores (Stempleski & Tomalin, 2001; Taylor, 2005). Esta também poderá ser uma técnica adequada para praticar a pronúncia, pela repetição de elocuições, por exemplo.

Se o professor recorrer com frequência à utilização de filmes ou qualquer tipo de vídeo na sala de aula, deverá garantir que surpreende os seus alunos, se as técnicas utilizadas forem sempre as mesmas, possivelmente os discentes passarão a sentir-se menos motivados para a atividade a realizar. Se, no entanto, forem apresentadas aos discentes várias sequências desordenadas de um determinado filme, isto é, pelo *jumbling/ jumbled sequence*, estimular-se-á a discussão e os alunos irão centrar a sua atenção nas técnicas de edição e na estrutura narrativa (Taylor, 2005).

A técnica de *split/ jigsaw viewing/ listening* pressupõe uma logística difícil de gerir numa sala de aula portuguesa, não deixando de ser original e motivadora, promotora de interação e colaboração entre os pares. Esta consiste em dividir a turma em duas partes, uma assiste ao filme no modo *silent viewing*; à outra parte é dado o mesmo extrato, mas apenas com o som ligado – *sound only* (de onde se depreende a necessidade dos alunos estarem em salas diferentes). Quando a turma se junta novamente, vão trabalhar em pares- um elemento que visionou vai trabalhar com um elemento que ouviu - esperando-se que cheguem, desta forma, à história original.

Uma alternativa a este problema de dividir a turma em dois espaços distintos será a de colocar uma parte da turma de costas voltadas para o ecrã, possibilitando que apenas uma parte veja e oiça o que se vai passando na tela, os quais terão de relatar o que aconteceu perante as questões levantadas pelos colegas. (Stempleski & Tomalin, 2001; Taylor, 2005).

Outra proposta do autor Keith Taylor baseia-se na escolha de uma cena com muita ação e na sua apresentação no modo *rewind*, tendo eles de reconstruir a história de forma cronologicamente correta, e no tempo verbal que o professor desejar trabalhar (Taylor, 2005).

1.5. Tipos de atividade

Para além das técnicas que pode utilizar para a apresentação de qualquer suporte visual na sala de aula, o professor obriga-se a pensar e planear que tipo de atividades pode realizar, quando estas devem ser preconizadas e com que duração, tendo de definir se vai solicitar ao aluno que realize atividades antes, durante ou após o visionamento do filme. Toda e qualquer decisão terá de contemplar o tipo de vídeo selecionado, a faixa etária dos alunos, as suas necessidades e nível de proficiência, e os objetivos educativos em questão (Stoller, 1992).

Fredricka Stoller considera que são muitas as vantagens de usar o vídeo em currículos baseados em temas (*Theme-based curricula*). Numa perspetiva de ensino baseado em conteúdo, perspetiva essa adotada pelo programa de Inglês do ensino secundário em Portugal, o professor não vai usar o filme como meio para praticar a língua, mas antes, a língua torna-se no veículo para explorar o conteúdo. Ele pode introduzir uma nova unidade temática, introduzir novas ideias a um tema já em discussão, desenvolver ou aprofundar um tema já abordado num qualquer suporte escrito ou mesmo como forma de sintetizar uma unidade.

Além disto, o vídeo disponibiliza a informação e os estímulos adequados para as atividades subsequentes, sejam elas de leitura, escrita, oralidade ou audição. Se o professor conseguir que as atividades posteriores decorram do vídeo com naturalidade, ele irá ao encontro das necessidades dos alunos e dos objetivos da aula.

Nas atividades que precedem o visionamento do vídeo/filme (*Previewing Activities*) pressupõe-se que se desenvolvam as estratégias de compreensão dos alunos, acionando os seus conhecimentos prévios, por recurso a perguntas sobre o tópico em questão, de forma a serem preparados para aquilo que vão ver e dar significado a esse visionamento.

Nesta fase anterior à passagem do filme, sugere-se a apresentação do trailer ou de uma cena em particular, até mesmo de uma fotografia de uma cena do filme, no sentido de os discentes especularem sobre os pormenores do filme, desde o elenco, a narrativa e o cenário (Stempleski & Tomalin, 2001), sendo ainda oportuno trabalhar o vocabulário que se afigure mais complexo. Outras sugestões passam pela elaboração de entrevistas aos colegas da turma sobre questões do conteúdo do vídeo (*Class Surveys*); a apresentação de problemas relacionados com o vídeo para discussão e resolução de

problemas (*Problem Resolution*); análise do título do vídeo para especular sobre o seu conteúdo (*Video Title Discussion*); análise de uma questão relacionada com o vídeo e registo das sugestões que lhes ocorrem (*Brainstorming*); leitura do resumo do filme (*Consideration of a Film Summary*); resolução de exercícios de completamento de informação (*Information-gap Exercises*); realização de brainstorming e registo num mapa semântico (*Semantic Mapping*) e consulta do dicionário (*Dictionary Consultation*), (Stoller, 1992).

As atividades a realizar durante o visionamento do vídeo/ filme (*While Viewing Activities*) servem antes de mais, para facilitar a compreensão do mesmo, induzindo os alunos a focarem a sua atenção nos momentos fulcrais, o que determina que os alunos possam ter de visioná-lo, num primeiro momento, para uma compreensão geral, e posteriormente, para recolha de informação específica, onde se poderá dar um reforço da linguagem.

Deste modo, faz sentido que nesta fase se aplique como técnica fundamental ouvir para a compreensão geral (*General Listening*); sendo outra possibilidade a recolha de informação específica (*Gathering Specific Information*); as interrupções de vídeo para clarificar, relacionar ou discutir elementos constantes no vídeo (*Video Interruptions*) ou ainda a apresentação do vídeo pela segunda vez (*Second Screening*), (Stoller, 1992). A já referida técnica *Sound Off/ Vision On* (Stempleski, 1990 *apud* King, 2002) pode ser aqui retomada, podendo ser acrescentadas as legendas em Inglês; sendo a segunda passagem do filme feita com o som, a imagem e as legendas e, por fim, uma terceira apresentação apenas com o som e a imagem, mas sem legendas (Taylor, 2005).

Apesar desta estratégia proposta por Taylor exigir a cedência de mais tempo, esta poderá oferecer muitas vantagens, pois visualizar o filme sem som permite ao aluno observar aspetos culturais através dos gestos, do olhar, da postura e expressões faciais. A segunda apresentação permite que o aluno complemente a informação obtida pelas pistas visuais, tendo a oportunidade de testar as suas competências linguísticas quando assiste ao vídeo pela terceira vez.

Nas atividades realizadas após o visionamento do filme (*Postviewing Activities*), os alunos têm a possibilidade de aferir a sua compreensão e usar o conhecimento recentemente adquirido. Para tal, terão de usar as competências de pensamento crítico, de modo a sintetizar a informação e apresentar as próprias ideias e conclusões, seja ao nível oral ou escrito, por meio de trabalho de pares ou em grupo.

Sobejam as propostas de atividades para este momento posterior à apresentação do vídeo/filme, cabendo ao professor decidir se pretende colocar o enfoque na linguagem, recorrendo a transcrições de sequências curtas do filme, para introduzir ou explicar aspetos gramaticais específicos, vocabulário ou expressões. Nesta fase, o recurso às legendas pode facilitar as atividades de escrita.

Se, por outro lado, o objetivo da utilização do filme se prende com a dimensão cultural que o mesmo encerra, as atividades poderão desenvolver-se a partir de pequenas sequências do filme que informem das diferenças culturais alheias ao público-alvo até esse momento, sendo a *Class Survey* (Stoller, 1992) uma atividade adequada para o efeito.

Mas o intuito do professor pode ser dar relevo à história, pelo que se pode socorrer de diversas atividades como *Alternate Endings* de Stoller (1992); propor aos alunos que componham uma cena visionada, mas alterando alguns elementos como o tempo e local da ação; fazer comparações culturais (Stoller propõe as *Comparisons*); completar a história em momentos de paragem do filme, ou ainda apresentar o final do filme, especulando sobre os acontecimentos que levaram àquele desfecho.

Por outro lado, se a intenção é focar a compreensão, o professor deve formular questões cuja resposta implique compreender o filme. As questões podem ser de verdadeiro ou falso; escolha múltipla ou de produção. As atividades para o enfoque nas personagens passam pela descrição das mesmas, pela elaboração de biografias, fazer resumos do vídeo; fazer *Role Play* que integrem outros componentes da temática (Stoller refere-se ainda às *Simulation Activities*).

Por último, o docente pode promover a realização de debates e a discussão sobre temas controversos, a realização de uma entrevista às personagens; a organização da história do filme através de tiras de textos que os alunos devem colocar por ordem (*Organization in Writing*); a escrita de forma rápida sobre um tópico relacionado com o filme (*Speed Writing*); o reconto da história a alguém; ou ainda a redação da crítica dos filmes. (Stoller, 1992).

PARTE II

2. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE INTERVENÇÃO

2.1. Meio envolvente

O agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado está situado numa vila em expansão -Joane- beneficiada pela sua boa localização, entre as cidades de Guimarães e Vila Nova de Famalicão, inserida num parque industrial importante, com forte produção têxtil, onde se incluem ainda as fábricas de calçado e acessórios da indústria automóvel.

Outrora uma freguesia de carácter rural, sofreu uma gradual transição para uma freguesia de cariz industrial, ao qual as famílias estão intimamente ligadas, sendo precoce a entrada dos seus filhos no mercado de trabalho, assumindo estes muitas vezes um papel importante na sua subsistência económica.

Observou-se algum desenvolvimento ao nível da construção civil e dos setores do comércio e serviços, sendo de realçar a via intermunicipal Joane-Vizela, o Centro Social da Paróquia de Joane, o Centro Cultural de Joane, a Casa de Giestais, a extensão de Saúde de Joane do Centro de Saúde de Vila Nova de Famalicão II, o Complexo Desportivo Municipal, o campo do Grupo Desportivo de Joane, o Parque da Ribeira e as novas instalações da GNR.

Joane impõe-se pelo seu dinamismo ao nível das instituições, sendo, no âmbito cultural e recreativo, exemplos marcantes a Associação Teatro Construção, o Cineclube de Joane, o Grupo Folclórico de Danças e Cantares de Joane, o Grupo Etnográfico Rusga de Joane e o Rancho Infantil de Danças e Cantares.

Mostrando uma grande capacidade de dinamização social, esta vila tem ainda uma forte aposta no âmbito desportivo e de apoio social à infância, juventude e terceira idade, dispondo de um Centro de Apoio Local, do Centro Social da Paróquia de Joane, o Corpo Nacional de Escutas, a Associação de Reformados, o Núcleo de Atletismo de Joane, a Associação Columbófila de Joane, a Fraternidade Nun'Álvares, o Grupo Desportivo de Joane, e as Associações de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado.

De todas estas instituições, destaca-se obviamente o Cineclube de Joane, que surgiu em Setembro de 1998, numa época em que o concelho de Vila Nova de Famalicão dispunha de duas salas de cinema, uma no centro da cidade, sob a tutela da

Lusomundo, e outra no Centro Cultural de Joane, com sessões apenas aos fins de semana.

Os fundadores do Cineclube pretendiam promover o cinema de todos os espectros e possibilitar o conhecimento da história do cinema ao público-alvo, que provinha de diferentes localidades, como Braga, Guimarães, Vila Nova de Famalicão e Porto.

Graças ao protocolo de janeiro de 1999 com a Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão, passaram a realizar-se sessões quinzenais no Centro Cultural de Joane, assim como as sessões de Cinema ao ar livre, em Famalicão, Joane e restante concelho, com a máxima de “levar o cinema às pessoas”, mantendo a qualidade dos filmes a exhibir. Dos vários locais de exibição por todo o concelho, destacam-se o Centro de Estudos Camilianos, o Museu da Indústria Têxtil, a estação de Caminhos de Ferro de Lousado, praças da cidade e adros de igrejas, empreendimentos habitacionais e, mais recentemente, o Parque da Cidade de Vila Nova de Famalicão, vulgo Parque da Devesa.

O cineclube de Joane tem também levado a cabo iniciativas que visam levar o cinema às escolas, tendo o projeto Cinema na Escola o objetivo de dar a conhecer aos alunos diferentes géneros de filmes, assim como incutir-lhes hábitos de cinema. Em abril de 2006 realizou-se uma edição no atual Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado e durante o ano de 2009, Cinema na Escola esteve em cena com a apresentação do *Bem-vindo ao Norte*, no âmbito da disciplina de Francês do mesmo Agrupamento.¹⁰

¹⁰ http://www.cineclubejoane.org/2013-08/quem_somos.html

2.2. Estrutura organizativa da Escola

Atualmente denominada Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado, sita em Joane, vila pertencente ao concelho de Vila Nova de Famalicão, distrito de Braga, a área de intervenção a caracterizar integra a Escola-sede – Escola Padre Benjamim Salgado – e a Escola Básica Bernardino Machado, abarcando os ensinos básico e secundário do ensino regular, assim como cursos de Educação e Formação de Jovens e de Adultos. Ao nível do 1.º ciclo, este agrupamento integra ainda a Escola Básica de Boca do Monte - Mogege (educação pré-escolar e 1.º ciclo); a Escola Básica de Lousela - Mogege (1.º ciclo); a Escola Básica de Joane - Joane (educação pré-escolar e 1.º ciclo); a Escola Básica de Agra Maior - Vermoim (educação pré-escolar e 1.º ciclo); a Escola Básica de Estalagem - Vermoim (1.º ciclo) e a Escola Básica de Pousada de Saramagos (1.º ciclo).

Este agrupamento de escolas é frequentado por mais de 3300 jovens e adultos, com 203 professores e 76 pessoas que constituem atualmente o número de pessoal não docente.

Os órgãos de direção, administração e gestão do Agrupamento são constituídos pelo Conselho Geral, o Diretor do Agrupamento, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Os alunos desta escola são provenientes, na sua maioria, de famílias cujo estrato social reflete carências económicas inerentes ao meio envolvente predominantemente industrial, que vive atualmente fustigada pelos tempos de crise, sendo o desemprego uma realidade para muitas famílias.

2.3. Metas do Projeto Educativo da Escola

As metas do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado assentam no pressuposto de que este seja um espaço privilegiado para a cultura, com princípios orientadores condizentes com as diretrizes nacionais e adequados às características da comunidade educativa.

O Agrupamento tem como objetivos definidos no Projeto Educativo, entre outros, “Promover o sucesso escolar e a formação integral de jovens e adultos”; “Fomentar maiores expectativas das famílias, dos alunos e da comunidade local relativamente à formação escolar”, “Assegurar a existência de uma formação comum geral e permitir opções educativas e formativas diferenciadas, que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção na vida activa” (Projeto Educativo ESPBS, 2009-2012).

Na análise cuidada das metas do Projeto Educativo da Escola e do Programa de Inglês para o Ensino Secundário, a elaboração da Planificação Anual de Inglês para o ano letivo de 2012/2013 contemplou estes desígnios do Projeto Educativo, em comunhão com os quatro domínios de referência delineados no Programa de Inglês, que valorizam o desenvolvimento de um trabalho que leve “o aluno a caracterizar as mudanças sociais, a assumir posições críticas e a consciencializar-se do seu papel de agente activo na sociedade” (Moreira *et al.*, 2001/2003: 21).

Com efeito, as atividades elaboradas e planificadas procuraram atender a estes objetivos, estando a língua inglesa em destaque no primeiro tema abordado, respeitante ao domínio de referência *Um Mundo de Muitas Línguas*, “como meio de acesso à comunicação e ao intercâmbio com outros povos” (Moreira *et al.*, 2001/2003: 21) e o intercâmbio de línguas e culturas, algo plenamente espelhado nos filmes, validando a sua atualização para esse propósito.

A noção de mobilidade social, mudanças nas práticas de convivialidade e de padrões de comunicação patentes no primeiro domínio de referência apontam para uma sociedade de mudança, que por sua vez refletem novos conceitos de família e de relações interpessoais assentes numa plataforma tecnológica que norteia o seu quotidiano. Este prisma do *Mundo Tecnológico* é outro dos domínios de referência apontado no Programa do 10.º ano, que pela sua natureza acaba por ser transversal aos restantes domínios. De resto, o domínio *Os Media e a Comunicação Global e Os Jovens*

na Era Global exploram a questão da mudança social, a que não é alheia a influência tecnológica.

Com o recurso ao filme, intentou-se abordar estes domínios de referência, problematizando as questões e refletindo sobre os elementos em mudança constante, de forma a dotar os alunos de ferramentas que lhes permita saber estar nesta sociedade mutável, quer pretendam prosseguir estudos ou integrar-se na vida ativa, o seu sucesso escolar e formação integral passa pela abertura de horizontes. O acesso a opções formativas e educativas diferenciadas preconizado pelo Projeto Educativo, e assegurado pela existência de diferentes cursos na escola, poderá ser alargado ao conhecimento e cultura disponibilizado em sala de aula, com a apresentação de recursos diversificados, como o filme.

2.4. Caracterização das turmas

No ano letivo de 2012/ 2013, a minha prática pedagógica de Inglês no Ensino secundário realizou-se no Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado, em Joane, Vila Nova de Famalicão, em três turmas do 10.º ano, com um horário semanal de dois blocos de 90 minutos.

A turma 10.º E, de Humanidades, era constituída por 21 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com uma média de idades de 15 anos. Os alunos residiam na maioria em freguesias circundantes à vila de Joane, apenas três eram oriundos da localidade. Os Encarregados de Educação tinham uma escolaridade distribuída entre a 4ª classe e o 12.º ano. Três alunos haviam já frequentado o 10.º ano, tendo no final do ano mudado de curso.

Também de Humanidades, a turma 10.º F era composta por 20 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. A média de idades era de 15 anos. Quanto à área de residência esta era diversa, incluindo Joane, Vermil, Castelões, Requião, Vermoim e Mogege. Relativamente ao grau de escolaridade dos encarregados de educação, este varia entre a 4ª classe e o 12.º ano de escolaridade. Nenhum aluno era repetente.

A turma 10.º G era de Artes Visuais, constituída por 18 alunos, sendo 7 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A média de idades era de 15 anos. Quanto à área de residência, grande parte dos alunos residiam em Joane e os restantes em freguesias circundantes. No caso dos pais, a sua instrução distribui-se pelos diferentes graus de escolaridade, desde a 2ª classe à licenciatura. No ano letivo anterior não se registaram quaisquer reprovações, à exceção de um aluno, que já tinha frequentado o 10.º ano.

As turmas eram heterogéneas, com elementos simpáticos, trabalhadores, mas um pouco conversadores. Aderiam com facilidade às propostas de trabalho, sempre muito recetivos às práticas pedagógicas que incluíssem canções, filmes, jogos, *Role Plays*, etc., carecendo de hábitos de trabalho contínuo em casa que lhes permitisse a adequada aplicação de conhecimentos e mobilização de saberes.

PARTE III

APRESENTAÇÃO DE UM ESTUDO DE CASO

“Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.”

Mahatma Gandhi

De forma a dar cumprimento aos objetivos deste trabalho – demonstrar o grau de importância e/ou impacto do uso de filmes na aula de Inglês, e aferir da sua eficácia no processo de ensino/aprendizagem – este capítulo pretende fazer a descrição da amostra em estudo, da aplicação do questionário e a respetiva recolha e análise de dados.

3.1. Público-alvo do Inquérito

A amostra do inquérito totaliza os 59 alunos do ensino secundário do Agrupamento de Escolas Padre Benjamim Salgado, em Joane, Vila Nova de Famalicão, referidos no ponto anterior (2.4.). Em termos de género, trata-se de uma amostra em que predominam as alunas 56%, sendo os rapazes 44% dos elementos inquiridos.

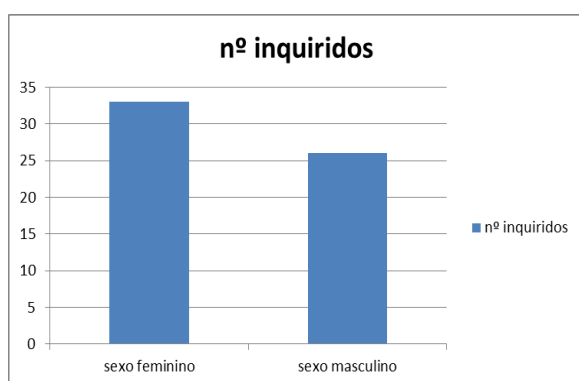


Fig. 1: número de inquiridos

A idade dos alunos está entre os 15 e os 17 anos, sendo a média de 15,4%, esta não parecendo constituir, em si mesmo, um fator significativo no tipo de respostas obtidas.

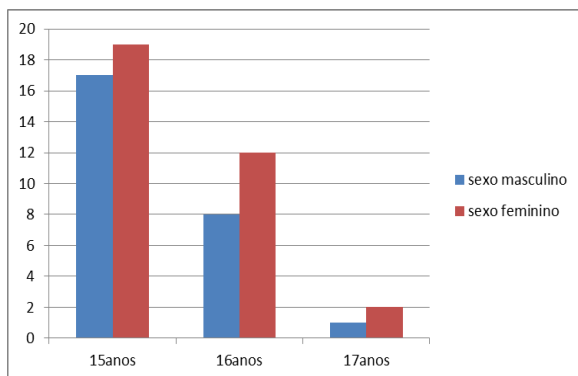


Fig. 2: idade dos inquiridos

Todos os alunos frequentam Cursos Científico-humanísticos, 31% dos quais inscritos no curso de Artes Visuais e 69% no curso de Humanidades. Uma vez que não se notou que quer a variável de curso, quer a variável de idade tivessem qualquer interferência nas respostas dadas, optou-se por se ter em consideração na análise apresentada apenas o sexo dos respondentes, criando-se assim dois grupos distintos constituídos pelo sexo feminino e o sexo masculino. A frequência de cursos diferentes não se refletiu nas respostas dadas, pelo que se consideraram apenas dois grupos distintos, o do sexo masculino e o do sexo feminino.

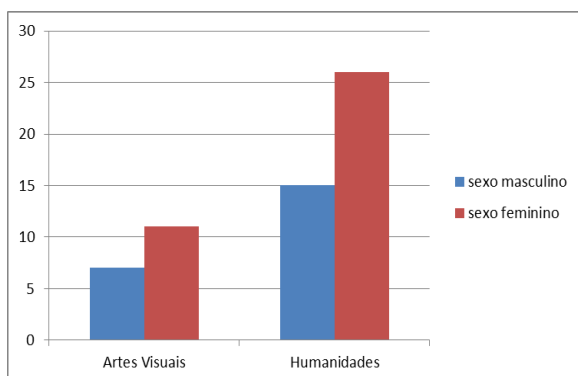


Fig. 3: opção de curso dos inquiridos

3.2. Estrutura do Inquérito aplicado

No âmbito do trabalho, optou-se por adotar como estratégia de investigação o estudo de caso de observação, tendo como técnica de recolha/produção de dados o inquérito por questionário (ver inquérito em anexo).

À exceção da pergunta demográfica, onde o inquirido responde sobre a idade (questão 2), o questionário aplicado foi elaborado com base em perguntas fechadas, às quais se solicita uma resposta numa escala de 1 a 5 (do mais frequente para o menos frequente), de 1 a 4 (do mais fácil para o mais difícil), ou de 1 a 6 (do que gosta mais para o que gosta menos), de acordo com o número de itens de cada pergunta (questões 4, 5, 6, 7). A questão 8 solicita apenas que o inquirido opte pela resposta que considera mais adequada e, finalmente, a questão 9 baseia-se na escala de Likert em que, em cada item, o sujeito se posiciona em cinco opções de resposta (1=discordo totalmente, 2=discordo, 3=concordo, 4=concordo totalmente, 5=sem opinião).

Assim, as perguntas 1, 2 e 3 pretendem caracterizar a amostra, inquirindo sobre o género, a idade e o curso que os alunos frequentam.

A questão 4 tem como objetivo definir e quantificar em que circunstâncias o contacto com a língua inglesa ocorre. Nesse contacto com a língua inglesa, procura-se com a pergunta 5 perceber qual o domínio em que os inquiridos sentem mais dificuldades.

A pergunta 6 visa perceber quais as atividades preferidas dos alunos na aula de Inglês, o mesmo acontecendo na questão 7, em que os alunos são questionados quanto às suas preferências no que concerne ao tipo de vídeo utilizado em sala de aula.

Quanto à pergunta 8, o sujeito inquirido apenas deve selecionar uma das opções, expressando a sua preferência pelo visionamento de filmes e o momento adequado para a realização das atividades sobre o mesmo.

No que respeita à questão 9 do questionário, o aluno manifesta a sua concordância ou discordância, ao ser confrontado com afirmações sobre a utilização do vídeo na sala de aula, nomeadamente, a pertinência dessa utilização, a importância da legendagem dos vídeos, a motivação do vídeo para a participação oral e interesse temático e a frequência da sua utilização.

3.3. Análise estatística das respostas obtidas

A análise estatística foi elaborada do ponto de vista quantitativo, e segue a ordem do inquérito aplicado, com a apresentação dos gráficos e alguns comentários a respeito.

Na questão 4, questionados sobre o contacto com a língua inglesa no seu quotidiano, os grupos acima mencionados responderam que este ocorre com mais frequência quando ouvem músicas em Inglês. No grupo do sexo feminino, 27 elementos responderam ser esta a forma pela qual se dá o contacto com a língua, correspondendo a uma percentagem de 81,8%, percentagem menos clara, de 53,8%, no caso do grupo dos rapazes, onde se registaram 14 respostas. Ambos os grupos colocam em segundo lugar, nos parâmetros positivos de frequência, o visionamento de filmes. Na opção menos frequente, 24 raparigas (72,7%) escolheram os vídeo jogos, enquanto 14 dos rapazes (53,8%) indicaram a escola como meio menos frequente de contacto com a língua.

Parece evidente a percepção que os alunos têm da influência da tecnologia e dos meios de comunicação nas suas vidas, nomeadamente, através da música e da televisão ou cinema. Menos clara é a sua opinião relativamente à influência da escola no contacto com a língua inglesa, compreensível pela eventual assunção de que apenas na aula de Inglês existirá um contacto direto e intencional com a língua estrangeira, esquecendo-se que esta permeia muitos dos currículos escolares, como as TIC, por exemplo, mas onde os termos ingleses já incorporam o léxico português com naturalidade e apropriação.

A diferença nas respostas menos frequentes justificar-se-á, naturalmente, pela diferença de género, destacando-se a preferência pelos vídeo jogos pela parte dos rapazes.

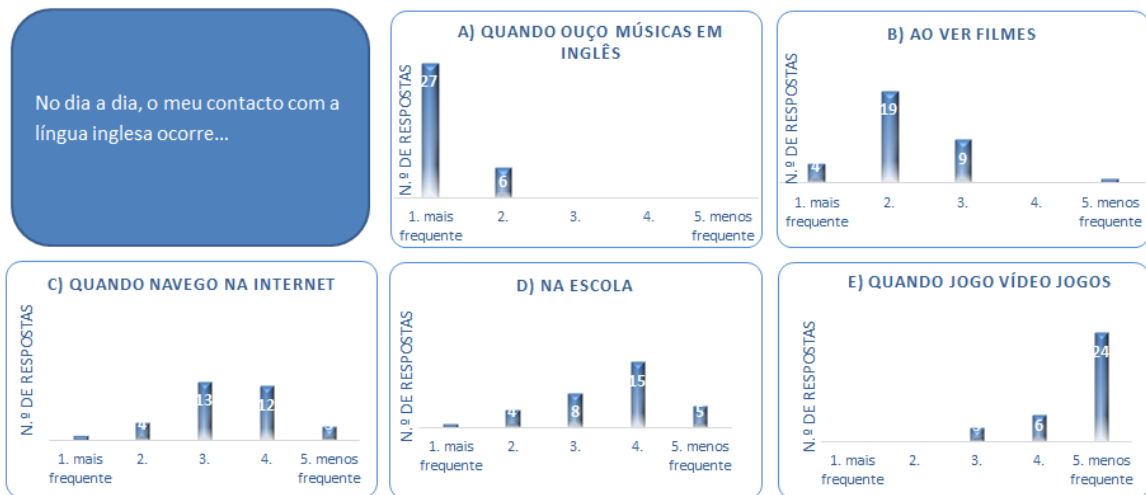


Fig. 4: Resposta do sexo feminino sobre o contacto com a língua inglesa

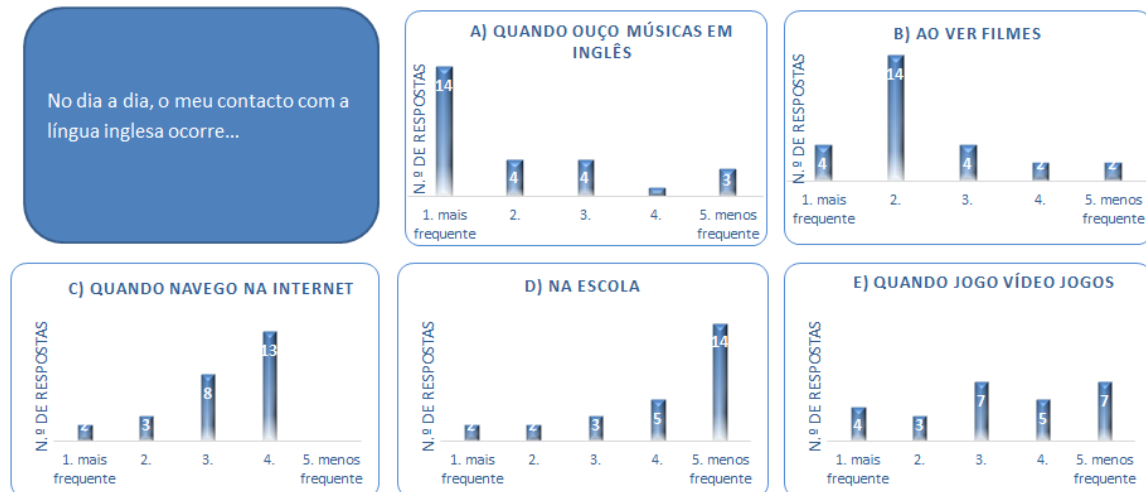


Fig. 5: Resposta do sexo masculino sobre o contacto com a língua inglesa

No que concerne à questão 5, relativa à dificuldade sentida nos quatro domínios de referência da língua, 17 das raparigas consideraram que *ler* é o mais fácil (51,5%), 9 opinaram ser o domínio *ouvir*, isto é, 27,3% de respostas dadas. Já no que respeita ao que julgam ser mais difícil, 11 elementos responderam ser o domínio *falar* (33,3%), enquanto 9 das inquiridas (27,3%) indicou *escrever*. Note-se que, ainda assim, existe uma certa ambivalência de opinião, pois regista-se uma percentagem de 21,2% de inquiridas que apontam como competência mais difícil o *ouvir*, em contraponto com os 27,3% que consideram este como sendo o mais fácil.

O grupo do sexo masculino é consensual com o grupo do sexo feminino, embora menos inequívoco nas suas respostas, 13 considerando mais fácil a competência *ouvir* (50%), e 9 elegendo o domínio *ler*, correspondente a 34,6%. Dos inquiridos, 14 apontam como sendo mais difícil *escrever* (53,8%), enquanto 9 indicam o domínio *falar* (34,6%).

Inquérito aos alunos – Sexo Feminino- Questão 5

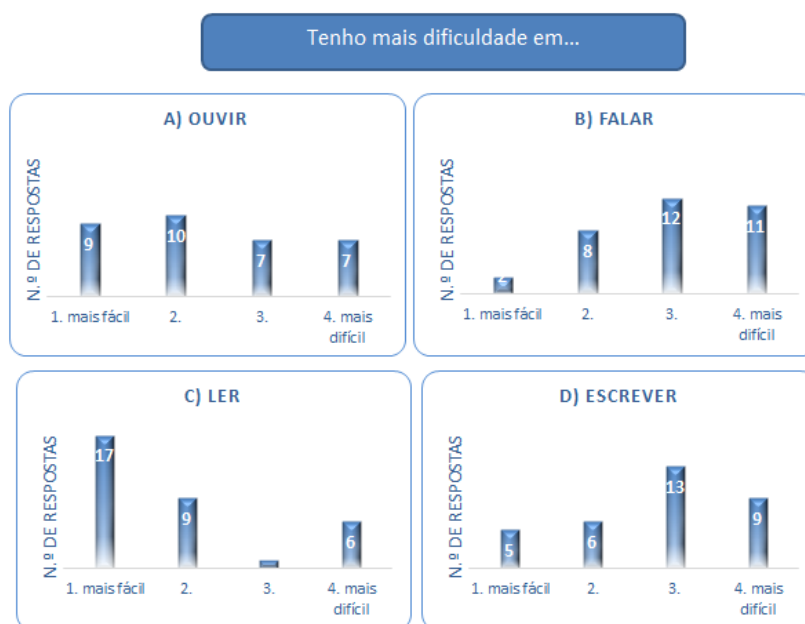


Fig. 6: Resposta do sexo feminino sobre as dificuldades nos quatro domínios

Inquérito aos alunos – Sexo Masculino- Questão 5

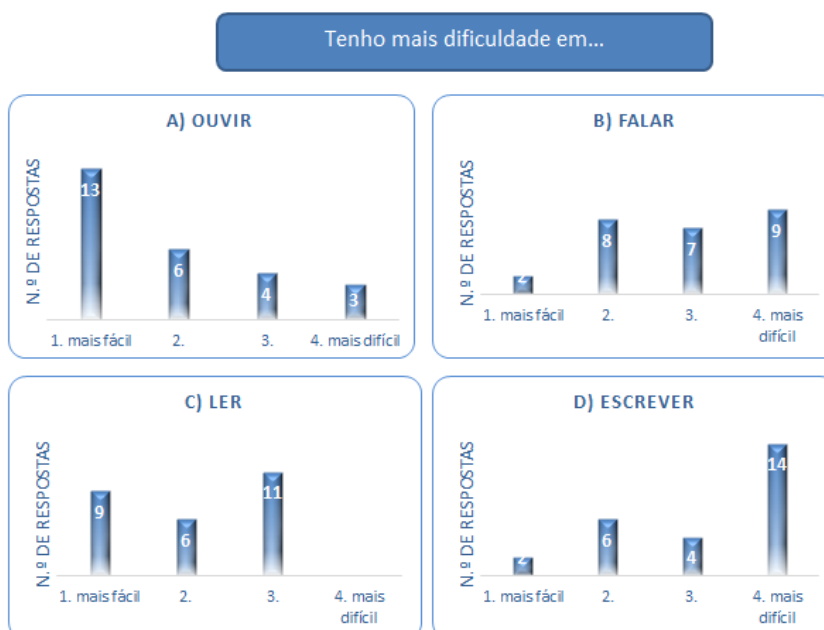


Fig. 7: Resposta do sexo masculino sobre as dificuldades nos quatro domínios

Relativamente à opinião dos alunos quanto ao tipo de atividades de que gostam na aula de Inglês, solicitada na questão 6, a preferência de 24 elementos do sexo feminino recaiu claramente no visionamento de filmes (72,7%), o mesmo acontecendo no grupo do sexo masculino, com 19 respostas (73,1%). Ouvir músicas foi a segunda inclinação feminina (uma percentagem de 51,5% com base em 17 respostas) e fazer jogos didáticos obteve o terceiro lugar, com 10 respostas obtidas, correspondentes a 30,3%. Como segunda opção, os rapazes apontaram os jogos didáticos 42,3% e ouvir músicas registou a preferência de 7 dos inquiridos, dando uma margem percentual de 26,9%.

A atividade menos eleita por parte dos alunos é a realização de fichas de trabalho, com 17 das respostas das raparigas (51,5%) e 16 pela parte dos rapazes (61,5%), seguidos de fazer debates (no caso de 8 raparigas- 24,2%) e de ler textos (na opinião de 5 rapazes, ou seja, 19,2%).

Observa-se aqui uma clara preferência pelas atividades que os alunos associam ao lazer e entretenimento, no meu entender, em detrimento daquelas que os mesmos consideram ser características do ambiente escolar, como sejam fazer debates, realizar fichas de trabalho ou ler textos.



Fig. 8: Resposta do sexo feminino sobre as atividades preferidas em Inglês

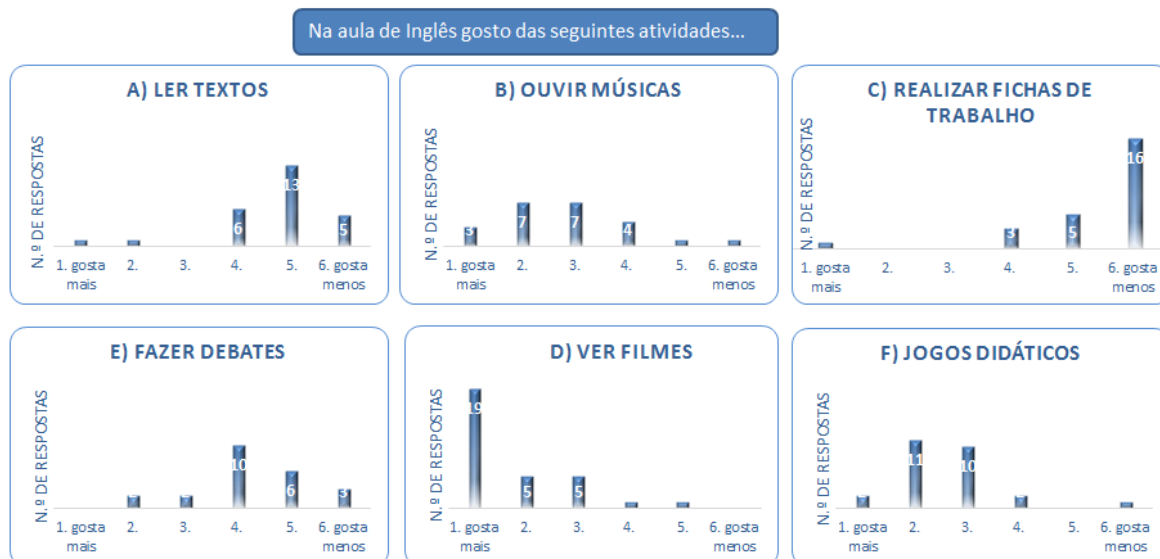


Fig. 9: Resposta do sexo masculino sobre as atividades preferidas em Inglês

Perante a questão colocada no ponto 7, atinente ao tipo de vídeo preferido para assistir na aula de Inglês, os alunos foram unânimes em considerar que o filme apresentado na íntegra constitui a sua maior preferência, mais concretamente, 29 raparigas, correspondendo a 87,9% das respostas, sendo que os 19 rapazes que selecionaram esta opção perfizeram a percentagem de 73,1%. O tipo de vídeo de que menos gostam também reuniu o consenso dos dois grupos em análise, estando os vídeos elaborados para ELT no topo das escolhas, com 19 respostas dadas, quer da parte do grupo feminino, quer do grupo masculino, traduzindo-se em percentagens de 57,6% e 73,1% respetivamente.

Mais do que uma perceção do que é um vídeo elaborado para o ELT, provavelmente esta terá sido uma opção com base naquilo que os alunos conhecem menos bem, pois os professores têm privilegiado outros recursos audio e vídeo mais apelativos, motivadores e atuais, que vão ao encontro dos gostos e preferências dos alunos. Esta é, aliás, uma tendência visível nos manuais adotados em Portugal, que incluem muitas sugestões a este nível, disponibilizando propostas de trabalho sobre filmes da atualidade ou *links* úteis para desenvolver essas atividades, como o material acessível no YouTube e afins.

Parece mais óbvia a escolha do filme integral como a preferida de grande parte dos inquiridos, que evidencia a tendência a contrariar nos nossos alunos, que será a postura de *passive viewing*, em que gostariam de assistir ao filme na sua totalidade,

como se de cinema ou sessão de filme caseira se tratasse. A análise das respostas dadas nas questões 8 e 9 irá permitir complementar a ideia veiculada na presente questão.

Inquérito aos alunos – Sexo Feminino- Questão 7

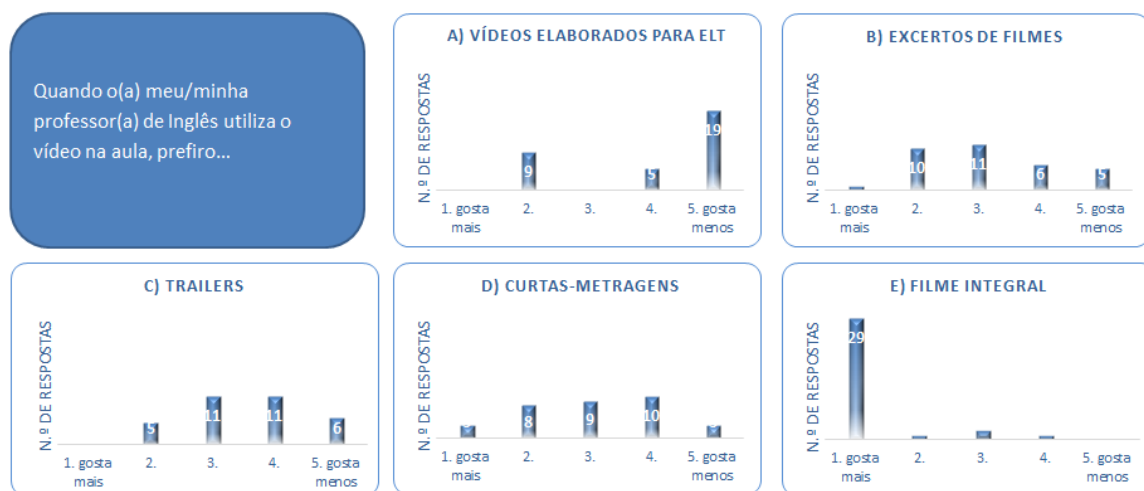


Fig. 10: Resposta do sexo feminino sobre os tipos de vídeo utilizados em Inglês

Inquérito aos alunos – Sexo Masculino- Questão 7

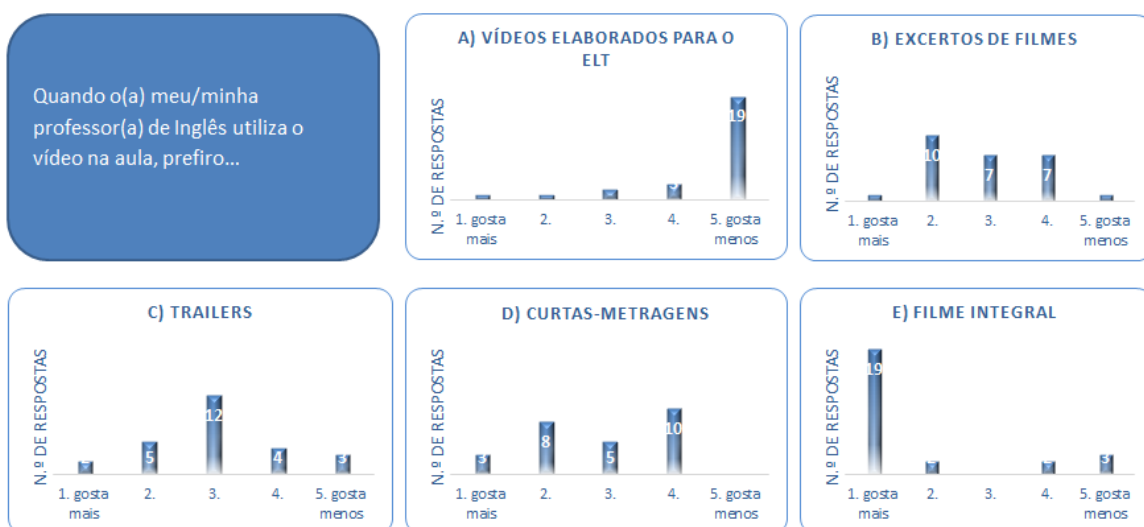


Fig. 11: Resposta do sexo masculino sobre os tipos de vídeo utilizados em Inglês

Os inquiridos responderam de forma incisiva na pergunta 8 sobre a sua preferência em assistirem ao vídeo na aula e apenas realizarem as atividades no fim da apresentação, tendo 31 raparigas (93,9%) e 23 rapazes (88,5%) respondido desta forma, reiterando a ideia de uma postura passiva aquando do visionamento de um filme.

Quando o professor(a) apresenta material de vídeo, gosto mais de...

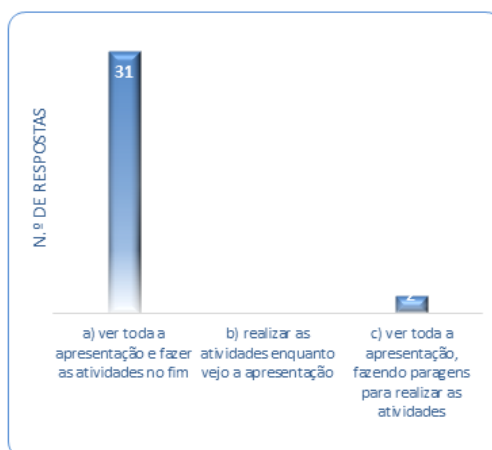


Fig. 12: Resposta do sexo feminino sobre o modo de apresentação dos vídeos

Quando o professor(a) apresenta material de vídeo, gosto mais de...

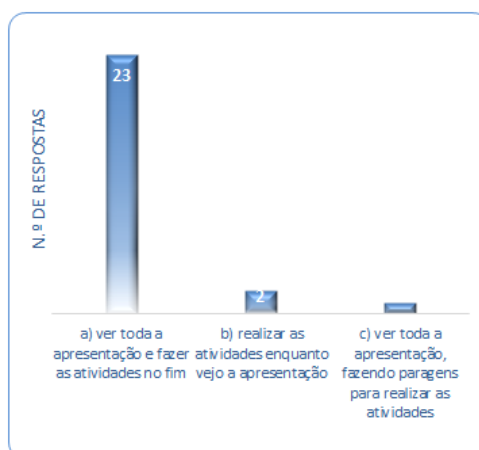


Fig. 13: Resposta do sexo masculino sobre o modo de apresentação dos vídeos

No questionário aplicado, a nona questão subdivide-se em várias afirmações. Em cada uma delas, os alunos respondiam de acordo com o seu grau de concordância. Na primeira questão os discentes tinham de responder de a) a e). Os dados obtidos demonstram que a maioria dos alunos considera que a utilização de vídeos na aula de Inglês motiva para a aprendizagem da língua, tendo 30 raparigas (90,9%) respondido que concordam totalmente com esta afirmação, enquanto foram 21 dos rapazes (80,8%) a responder da mesma forma.

Inquérito aos alunos – Sexo Feminino- Questão 9 a)

A utilização de vídeos na aula de Inglês...

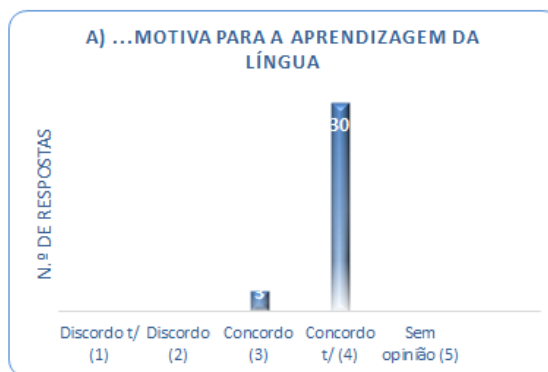


Fig. 14: Resposta do sexo feminino sobre o filme como fator motivacional

Inquérito aos alunos – Sexo Masculino- Questão 9 a)

A utilização de vídeos na aula de Inglês...

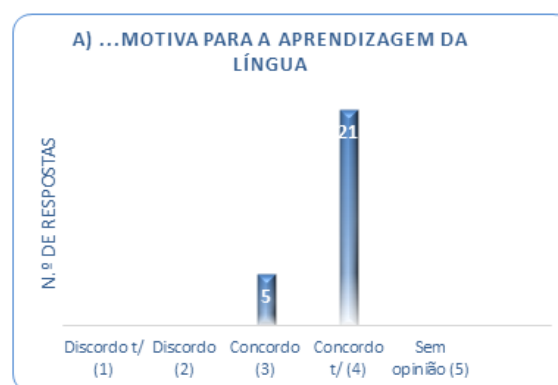


Fig. 15: Resposta do sexo masculino sobre o filme como fator motivacional

Na afirmação b) a grande maioria dos inquiridos concorda que a aquisição da competência linguística é facilitada pela utilização dos vídeos, destacando-se as respostas dadas nos parâmetros *concordo* e *concordo totalmente*, com 10 e 23 respostas respetivamente no grupo feminino (30,3% e 69,7%) e 8 e 17 respostas no grupo masculino (30,8% e 65,4%).

Inquérito aos alunos – Sexo Feminino- Questão 9 b)

A utilização de vídeos na aula de Inglês...



Fig. 16: Resposta do sexo feminino sobre a importância do filme na aquisição da linguagem

Inquérito aos alunos – Sexo Masculino- Questão 9 b)

A utilização de vídeos na aula de Inglês...



Fig. 17: Resposta do sexo masculino sobre a importância do filme na aquisição da linguagem

A mesma questão aplicada à competência cultural obteve na afirmação c) semelhantes resultados. Enquanto 14 das raparigas concordam com esta afirmação (42,4%), e 17 concordam totalmente (51,5%); 13 dos rapazes concordam (50%) e 10 concordam totalmente (38,5%).

Inquérito aos alunos – Sexo Feminino- Questão 9 c)

A utilização de vídeos na aula de Inglês...



Fig. 18: Resposta do sexo feminino sobre a importância de utilização do filme no aspeto cultural

Inquérito aos alunos – Sexo Masculino - Questão 9 c)

A utilização de vídeos na aula de Inglês...

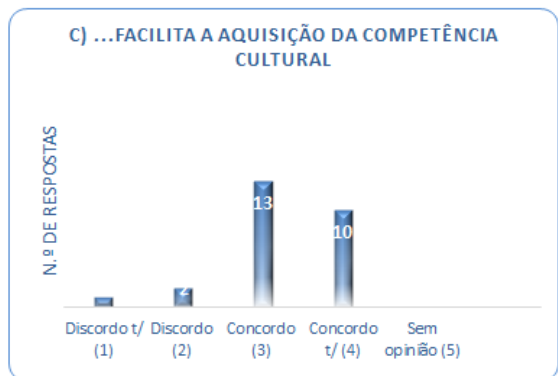


Fig. 19: Resposta do sexo masculino sobre a importância da utilização do filme no aspeto cultural

Ainda no âmbito deste item, 19 das raparigas inquiridas (57,6%) admitem na proposição c) que o uso de vídeos na aula de Inglês permite assistirem aos filmes que ainda não tiveram oportunidade de ver, concordando com a mesma, e outras 9 concordam totalmente (27,3%). Da mesma forma, 12 dos rapazes concordam (46,2%) e 11 concordam totalmente (42,3%).

Esta resposta remete para a dificuldade sentida por alguns professores, pois o sucesso de uma atividade relacionada com a apresentação de um filme está mais facilmente assegurado se o professor for capaz de surpreender e cativar os discentes pela novidade, e o fácil acesso dos alunos aos filmes mais atuais, seja pela ida ao cinema, seja pelo download de filmes via internet, fazem com que o docente nem sempre tenha o efeito surpresa desejado quando apresenta o filme na sala de aula.

Por esta razão, o recurso a filmes de curta-metragem ou aos trailers de filmes muito recentes poderão ser uma alternativa razoável. Por outro lado, também poderá ter resultados satisfatórios analisar a data de nascimento dos alunos e apresentar aqueles filmes que eles poderão não ter visto, pelo facto de ainda serem muito novos. (ver apêndice 5).

Inquérito aos alunos – Sexo Feminino- Questão 9 d)

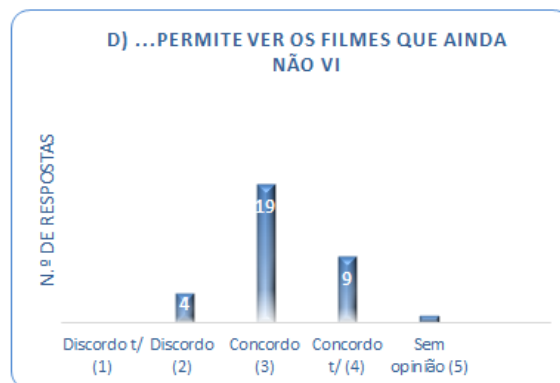
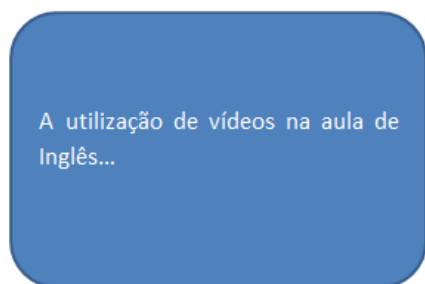


Fig. 20: Resposta do sexo feminino sobre a possibilidade de ver os filmes pela 1ª vez

A utilização de vídeos na aula de Inglês...

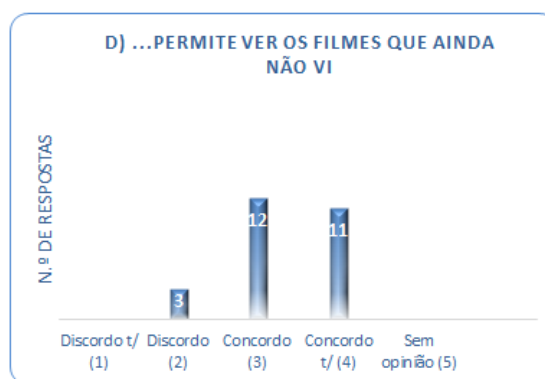


Fig. 21: Resposta do sexo masculino sobre a possibilidade de ver os filmes pela 1ª vez

Na afirmação e) o grupo do sexo feminino respondeu maioritariamente nos parâmetros *discordo totalmente* (11 respostas que correspondem a 33,3%), *discordo* (10 respostas que perfazem 30,3% das respostas) e *concordo* (que reuniu 6 das respostas obtidas, ou seja, 18,2%).

Quanto aos elementos masculinos, os parâmetros mais relevantes oscilam entre *discordo* (12 respostas equivalentes a 46,2%), *concordo* (4 dos inquiridos, ou seja, 15,4%) e *concordo totalmente* (7 dos rapazes, correspondente a 26,9%).

Esta parece ser a resposta mais divergente, reflexo, provavelmente, do facto de muitos alunos ainda considerarem o filme como lazer e divertimento.

A utilização de vídeos na aula de Inglês...

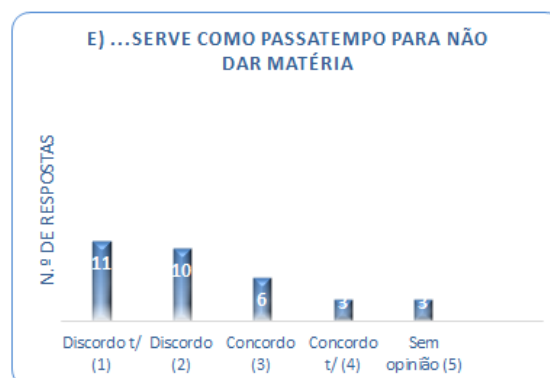


Fig. 22: Resposta do sexo feminino sobre a possibilidade de ver os filmes como passatempo

A utilização de vídeos na aula de Inglês...

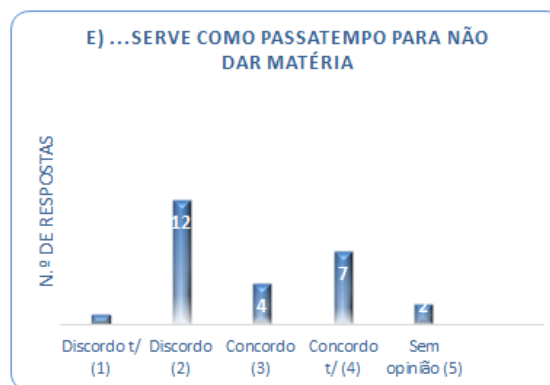


Fig. 23: Resposta do sexo masculino sobre a possibilidade de ver os filmes como passatempo

No segundo item da questão 9, e observando o grupo feminino, 12 das inquiridas discordaram que o vídeo deva ser visionado sem legendas, de modo a treinar a compreensão oral (36,4%), 5 discordaram totalmente (15,2%), 6 concordaram (18,2%) e 7 concordaram totalmente (21,2%).

Observa-se, de igual modo, uma discrepância de respostas no grupo do sexo masculino. 7 dos rapazes discordam (26,9%), 8 concordam (30,8%) e 10 concordam totalmente (38,5%).

Trata-se, indubitavelmente, de uma questão pertinente que divide os alunos e reflete a existência de vantagens e desvantagens em usar a legendagem, conforme se procurou demonstrar na parte teórica deste relatório (ver ponto 1.3.1.).



Fig. 24: Resposta do sexo feminino sobre o visionamento do filme sem legendas



Fig. 25: Resposta do sexo masculino sobre o visionamento do filme sem legendas

O terceiro item da questão 9 espelha a unanimidade de opinião dos dois grupos, tendo ambos respondido amplamente nos parâmetros *concordo* e *concordo totalmente* perante a afirmação que veicula a compreensão do discurso oral por meio das legendas em Inglês. Assim, 19 das raparigas concordaram com a afirmação (57,6%) e 13 concordaram totalmente (39,4%). Dos rapazes, 11 concordaram (42,3%) e 11 concordaram totalmente (42,3%).



Fig. 26: Resposta do sexo feminino sobre o visionamento do filme com legendas em Inglês



Fig. 27: Resposta do sexo masculino sobre o visionamento do filme com legendas em Inglês

Questionados sobre o facto de o vídeo os fazer sentir mais interessados em participar oralmente nas aulas de Inglês, no quarto item, a grande maioria das alunas concordou e concordou totalmente, ex aequo, com 14 respostas (42,4%). Os rapazes inclinaram-se igualmente para os critérios positivos, tendo 8 concordado com o referido (30,8%) e 14 concordado totalmente (53,8%).



Fig. 28: Resposta do sexo feminino sobre a influência da utilização do filme no interesse em participar oralmente



Fig. 29: Resposta do sexo masculino sobre a influência da utilização do filme no interesse em participar oralmente

O item seguinte demonstra que grande parte dos alunos considera que a sua competência oral melhorou desde que começou a ver filmes na aula de Inglês.

Do sexo feminino, 15 elementos (45,5%) concordaram com a afirmação proposta, 7 (21,2%) concordaram totalmente, sendo de destacar que 9 (27,3%) manifestaram não ter opinião, talvez por sentirem dificuldade em fazer essa avaliação. Apenas duas alunas discordaram desta afirmação.



Fig. 30: Resposta do sexo feminino sobre a influência da utilização do filme na competência oral

Relativamente ao género masculino, 11 alunos (42,3%) concordaram com a afirmação, 10 (38,5%) concordaram totalmente, e 3 (11,5%) discordaram.

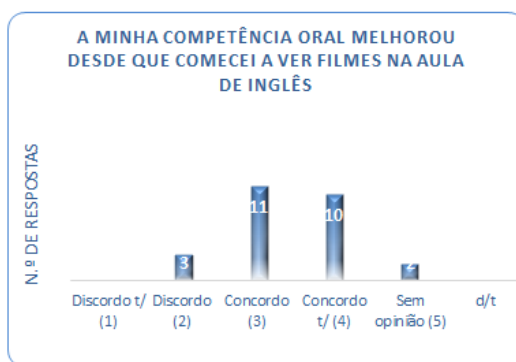


Fig. 31: Resposta do sexo masculino sobre a influência da utilização do filme na competência oral

A maioria dos alunos foi de opinião que o filme torna o tema da aula muito mais apelativo, destacando-se a resposta de 21 raparigas no parâmetro *concordo totalmente* e 10 no parâmetro *concordo*, equivalentes a 63,6% e 30,3% das inquiridas, o mesmo se verificando com o grupo dos rapazes, onde 13 elementos concordaram totalmente com o postulado (38,5%), e 10 concordaram, correspondendo a 50%.

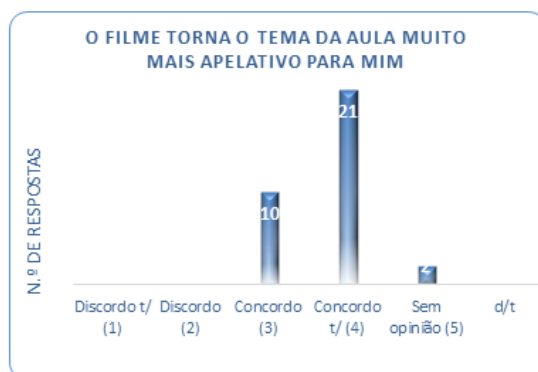


Fig. 32: Resposta do sexo feminino sobre a influência da utilização do filme no interesse pelo tema

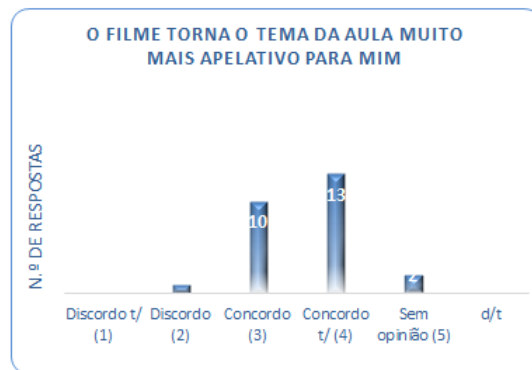


Fig. 33: Resposta do sexo masculino sobre a influência da utilização do filme no interesse pelo tema

Coerentes com a questão anterior, os alunos manifestaram concordância perante a última afirmação do inquérito, que veicula que o filme deveria ser utilizado com mais frequência nas aulas de Inglês. O grupo do sexo feminino elegeu os critérios *concordo* (10 respostas, ou seja, 30,3%) e *concordo totalmente* (21 respostas representativas de 63,6%). O grupo do sexo masculino reagiu também de forma positiva, tendo 5 dos rapazes concordado (19,2%) e 20 (76,9%) concordado totalmente com a expressão considerada.

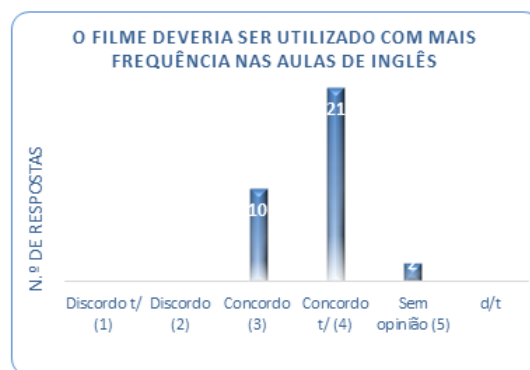


Fig. 34: Resposta do sexo feminino sobre uma maior utilização do filme na aula de Inglês

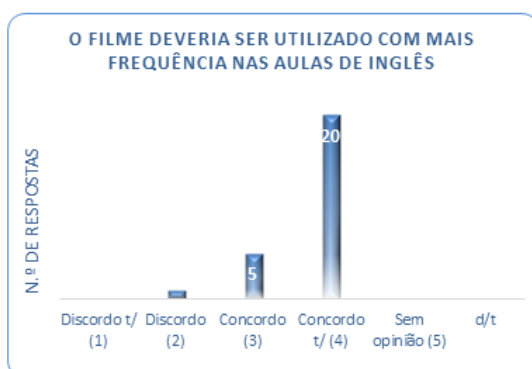


Fig. 35: Resposta do sexo masculino sobre uma maior utilização do filme na aula de Inglês

Conclusões:

Embora esta recolha e tratamento de dados sejam de certa forma empíricos, a análise das informações obtidas e da observância do desempenho na sala de aula evidencia uma concordância entre si, pelo que permite concluir que:

- no cômputo geral, os alunos inquiridos optaram preferencialmente por uma avaliação positiva das proposições apresentadas (ressalvando-se aqui a afirmação 9e) que, pelo seu teor negativo, leva a maioria dos alunos a discordar), indiciando uma opinião positiva face a utilização do filme no contexto da sala de aula;

- o uso do filme na aula de Inglês surge, de acordo com o inquérito aplicado, como elemento motivador e didático, corroborando autores como Tomalin, 1991; Stempleski & Arcario, 1992; Stoller, 1992; Ryan, 1998; Canning-Wilson, 2000; King, 2002; Reyes, 2004; Winke, 2005; Keene, 2006; Cruz, Souza & Gama, 2007 e Barrance, 2010. Esta motivação leva-os a querer participar oralmente – apesar de o domínio *Falar* ser daqueles em que sentem mais dificuldade – melhorando a sua capacidade comunicativa e as suas competências linguística e cultural, de acordo com as teorias de Ruane, 1989; Stempleski & Arcario, 1992 e Peter Viney, 2003 *apud* Keene, 2006: 218.

- através deste questionário, coloca-se ainda em evidência a necessidade de sensibilizar os alunos para o visionamento dos filmes sem o recurso às legendas, pois embora estas diminuam a sua ansiedade (Vanderplank, 1988), a sua ausência faz com que eles saiam da sua zona de conforto, testem as suas competências e as superem;

- denota-se ainda que há um longo trabalho a desenvolver no sentido de incutir nos alunos o gosto pelo cinema (note-se que esta não é a primeira opção quando inquiridos sobre o modo como contactam com a língua inglesa), cultivar a preferência

por diferentes tipos de filme e o desenvolvimento de uma atitude proativa aquando do visionamento do filme (depreende-se que os inquiridos preferem a tradicional postura passiva, em que privilegiam ver o filme e protelar a realização de atividades o mais possível).

3.4. Atividades desenvolvidas nos diferentes domínios de referência sociocultural

Considerando os resultados obtidos, a delimitação das atividades a preconizar na sala de aula fez-se com a premissa de otimizar o trabalho desenvolvido com os alunos, de forma a contribuir não só para a aquisição de competências linguísticas na língua-alvo, mas também dos conhecimentos sobre a cultura, a sociedade, as tradições e costumes dos povos. Por essa razão, optar pelo recurso ao filme pareceu ser algo natural, uma vez que serve os propósitos supracitados e contribui ainda para o enriquecimento cultural do próprio professor.

Com estes objetivos em mente, propus-me incluir um filme em cada um dos quatro temas do 10.º ano de escolaridade. Embora a extensão do Programa de Inglês seja adequada para o nível secundário, esta obriga a uma sábia gestão do tempo de modo a cumprir na íntegra os conteúdos programáticos, pelo que a apresentação de quatro filmes de longa-metragem em tempo útil na sala de aula não poderia ser considerada.

-*Spanglish* (EUA, 2004), realizador, James L. Brooks

A primeira escolha recaiu no *Spanglish*, para abordar no domínio de referência *Um Mundo de Muitas Línguas*. Trata-se de uma comédia de qualidade discutível (algumas críticas vão para o final, que não faz justiça ao filme; outras apontam para a exposição de diversas histórias assentes em estereótipos ultrapassados), mas que a grande maioria dos discentes conhece (não primando pelo fator surpresa), e contém algumas cenas de destaque, pertinentes para introduzir o tema em questão.

Na cena selecionada para apresentar na aula (00:07:01-00:11:53), intenta-se que os alunos criem expectativas sobre o que irão visionar. São apenas cerca de quatro minutos despendidos em termos de tempo de aula, que servem como motivação na abordagem deste tema que, no caso do manual adotado na Escola, é o primeiro domínio de referência proposto.

Para evitar um visionamento passivo do filme e de forma a estimular a sua imaginação, os alunos assistem ao filme sem som, ou seja, a técnica de *silent viewing* proposta por vários autores (Harmer, 1991; Stempleski, 1990 apud King, 2002; Taylor, 2005), devendo posteriormente elaborar o diálogo com base nas imagens que

visionaram. Depois, apresentam as suas propostas aos restantes colegas. Só após esta atividade têm a oportunidade de ver o filme com som.

Após o visionamento, torna-se possível realizar um exercício de compreensão do trecho visionado. Posteriormente, os alunos visionam outra cena do filme, para que se apercebam da dificuldade em comunicar quando não se domina a língua, neste caso o Inglês, e servindo o mesmo para introduzir vocabulário relacionado com o tópico, que irá surgir aquando do tratamento do texto sugerido pelo manual. (ver apêndice 3).

- *Robots* (EUA, 2005), realizador, Carlos Saldanha e Chris Wedge

O filme *Robots* é sugerido no manual adotado na Escola para o tema *Mundo Tecnológico*, onde os alunos são convidados a conhecer os bastidores para descobrirem os segredos da realização de um filme de animação. Neste caso, os discentes leram o texto em primeiro lugar, tendo realizado a proposta de trabalho do livro (ver apêndice 4). Após terem realizado as tarefas propostas, os alunos assistiram aos primeiros minutos do filme, de forma a confirmarem alguns dos aspetos mencionados, como é o exemplo da importância da iluminação num filme animado. A apresentação deste trecho fílmico serviu ainda como mote para que os discentes se imaginassem e posicionassem no mundo do robot Rodney (no futuro) e elaborassem frases sobre aquilo que os humanos tinham por hábito fazer no passado, utilizando a estrutura gramatical *Used to*.

- *The Truman Show* (1998), realizador, Peter Weir

O filme *The Truman Show* enquadra-se no âmbito do tema *Os Media e a Comunicação Global*, tendo sido uma aposta ganha nas três turmas em que o mesmo foi apresentado. De 1998, ano de nascimento de alguns dos alunos, este é um filme que desconhecem, e que espelha ainda uma realidade muito atual, pois é facilmente comparado ao mundo dos *reality shows* que muitos deles acompanham pela televisão.

A aula destinada à apresentação do filme começou pela exploração de imagens, em que os alunos tinham de observar, descrever e adivinhar do que tratava. Assim, foram construindo uma história em torno do que visualizavam, vendo as imagens de forma diferente e criando os seus próprios significados das imagens estáticas apresentadas (Barry, 1997; Keddie *apud* Sherriff, 2012).

De modo a confirmarem (ou não) as suas expectativas face às imagens observadas, os discentes assistiram aos primeiros minutos do filme, sendo solicitados

para completarem um texto durante esse visionamento e identificarem as personagens principais do elenco.

Após esta atividade, os alunos viram um pouco mais do filme e responderam a questões de compreensão.

Estas atividades requerem sempre algum cuidado com a escolha da sala de aula, pois as condições físicas são por vezes constrangedoras, no sentido em que para o visionamento adequado do vídeo é necessário escurecer a sala, e corremos o risco de não ter claridade suficiente para que os alunos possam tirar os seus apontamentos.

Como atividade de *Post-viewing*, para além da discussão sobre o tema, foi proposto um trabalho para realizar em casa, em que os discentes deveriam assistir ao filme na íntegra de modo a poderem identificar no filme cenas em que determinadas técnicas fossem observadas. A título de exemplo, foi-lhes demonstrada a cena em que um objeto cai literalmente do céu através de um *ângulo alto* extremo, passando para um *ângulo baixo* quando Truman agarra no objeto, de modo a destacar a insignificância da personagem.

Esta proposta teve como intuito dotar os alunos de um olhar mais crítico sobre o filme, naquilo que concerne as técnicas mais utilizadas na arte cinematográfica. Dadas as dificuldades sentidas por alguns alunos, na aula seguinte foi apresentada uma seleção de cenas do filme demonstrativas das técnicas constantes na ficha de trabalho (ver apêndice 5).

A par dos resultados obtidos no inquérito aplicado aos alunos, a aferição decorrente do teste de avaliação permitiu observar o impacto e influência do visionamento do filme na sala de aula. O tema do teste de avaliação foi subjacente aos Meios de Comunicação Social, designadamente, os Reality Shows. Tanto nas respostas de compreensão, como na composição, os alunos demonstraram ter retido de forma positiva aquilo que observaram no filme, sendo capazes de emitir uma opinião sobre o assunto, chegando mesmo a sustentar os seus juízos de valor dando como exemplo algumas questões abordadas no filme (ver apêndice 6).

- *Thirteen* (EUA, 2003), realizador, Catherine Hardwicke

Na abordagem ao domínio de referência *Os Jovens na Era Global*, o filme *Thirteen* foi utilizado de forma diferente. Ao invés de apresentar o filme na íntegra, optou-se pela seleção de determinadas cenas, tendo estas em comum situações decisivas

na vida de uma adolescente, como a vida familiar, a escolha dos seus pares na escola, a sua primeira experiência com drogas, álcool, roubos, *piercings*, automutilação e sexo.

Com a técnica *pause/ freeze-frame control* (Stempleski & Tomalin, 2001; Taylor, 2005), o filme pára num determinado momento da ação, possibilitando que um aluno imagine que pode intervir e aconselhar a personagem sobre o que deve fazer. Esta atividade que Sherman apelida de *Advice* (2003: 126), revelou-se muito pertinente, pois ao focar-se em determinadas cenas, deu a possibilidade de discutir as experiências que os adolescentes devem evitar, utilizando a língua inglesa para darem conselhos (ver apêndice 7). A partir da mesma, houve ainda lugar para rever a utilização de alguns modais como *Should/ shouldn't; could/ couldn't; mustn't, ought to*.

- *Lovefield* (Canada, 2008), realizador, Mathieu Ratthe

Surgiu como proposta de trabalho numa apresentação de um manual da Areal Editores. O short film explora em forma de suspense, com uma banda sonora muito sugestiva que indicia um crime horrendo, mas que acaba por ser apenas um homem que tenta auxiliar no nascimento de um bebé em plena estrada.

Com a utilização deste *short film* pretendia-se antes de mais, introduzir o tema da Gravidez na Adolescência de forma inesperada e criativa, no âmbito do Projeto para a Saúde, incluído na planificação do 10.º ano de escolaridade.

De modo a despertar a curiosidade dos alunos, recorreu-se à técnica *Sound Only* (Stempleski & Tomalin, 2001, Taylor, 2005) apresentando-se num primeiro momento apenas a parte sonora do filme. À semelhança do proposto pela autora Jane Sherman, com a atividade *Anticipations* (Sherman, 2003: 120), de acordo com o que ouviram até ao minuto 00:02:30, os alunos foram adivinhando sobre o que seria o filme. Obviamente, nenhum dos discentes antecipou o teor real do filme, uma vez que o som indicava o cometimento de um crime, uma qualquer cena fantasmagórica ou no mínimo assustadora, pelo que apostavam num thriller, filme de suspense ou terror.

Após esta atividade de antecipação, os alunos assistem à curta-metragem até ao minuto 00:04:00, com som e imagem, parando no momento em que se prevê o clímax da história. Nesta fase tornou-se pertinente abordar o *Present Perfect Simple*, colocando-se questões como *What has he just done?*, explorando-se o que foi visionado, e depois o *future tense*, com perguntas sobre o que a personagem irá fazer de seguida *What's he going to do next?*. Os alunos fazem ainda uma caracterização da personagem do filme.

Com a restante apresentação, as expectativas dos alunos são contrariadas, apercebendo-se que o desfecho da história é totalmente inesperado.

Seguindo o mote de Sherman, o principal acontecimento do filme – o clímax – foi escrito no quadro dentro de um círculo, e registaram-se os movimentos da personagem que contribuíram para esse desfecho (Sherman, 2003: 143). Após isto, analisaram-se os elementos que condicionaram as expectativas iniciais, como a música, os gritos, os símbolos (o corvo, a faca) e a linguagem corporal.

Por fim, os discentes analisaram as características atribuídas ao protagonista e validaram aquelas que agora consideravam ser as adequadas. Neste passo da aula procurou-se abordar mais vocabulário relativo ao mundo cinematográfico, neste caso, o relacionado com os tipos de protagonista existentes (ver apêndice 8).

- *The Perks of Being a Wallflower* (EUA, 2012), realizador, Stephen Chbosky

No âmbito das atividades do Projeto de Educação para a Saúde, foram planeadas duas sessões de 90 minutos, sendo que na primeira foram abordados alguns dos temas problemáticos que assolam os nossos jovens na atualidade, como o *bullying*, a pressão de grupo, o assédio ou abuso sexual, estando o filme *The Perks of being a Wallflower* adequado para esse fim.

Por uma questão de economia de tempo, foi feita a exploração de algum vocabulário (ver apêndice 9) e, a partir do título do filme, optou-se pela atividade *Illustrated Talk* (Sherman, 2003: 18), na qual o professor simplesmente conta a história do filme através de três ou quatro cenas, interrompendo a narração da história no seu clímax. Apenas se revela o trailer do filme, mostrando o poder de síntese do mesmo, assim como o valor comercial inerente (Stempleski & Tomalin, 2001).

Por fim, disponibiliza-se o filme para que um aluno interessado possa saber como acaba a história, tendo este a tarefa de relatar aos restantes colegas o que visionou na aula seguinte. Embora não tenha sido aplicada, seria também pertinente solicitar ao aluno que elaborasse uma crítica ao filme, podendo orientar-se pela ficha sugerida pelo professor. (ver apêndice 10).

Esta foi uma atividade bem-sucedida, uma vez que se denotou bastante adesão da parte dos alunos, que ficaram muito curiosos por verem o resto do filme.

- *Erin Brokovich* (EUA, 2000), realizador, Steven Soderbergh

De modo a rever os itens gramaticais do *Past Simple/ Past Continuous*, a aula de noventa minutos iniciou-se com uma atividade de *Warming-up*, através de uma apresentação em *Power Point*, na qual os alunos tinham de adivinhar qual a profissão anterior de vários famosos (ver apêndice 11). Após este momento, os alunos identificam Julia Roberts (a personagem principal do trecho do filme a apresentar), e indicam algumas informações sobre a atriz, nomeadamente filmes nos quais contracenou. Neste caso nenhum dos alunos referiu o filme em questão, pelo que a professora perguntou se conheciam o filme Erin Brokovich e se imaginavam do que se tratava.

Os passos que se seguiram basearam-se numa proposta de trabalho retirada do *esl-printables.com*, um *site* onde os professores de inglês partilham os seus materiais. Os alunos viram a cena do filme sem som, tendo de responder às questões *who are the people, what happened, where did the scene take place, and why did the people do what they did?*

Posto isto, revêem a cena, desta vez com som, e confirmam as suas respostas anteriores. No relato do que aconteceu, os alunos devem usar o *Past Simple* e o *Past Continuous*, com o auxílio de algumas expressões. Após a explicitação do item gramatical, quer da sua forma, quer do seu uso, realizaram-se ainda exercícios práticos (ver apêndice 12).

A utilização desta ficha de trabalho deveu-se essencialmente ao facto de se servir de uma cena de um filme para a exploração/ revisão de um item gramatical, tendo subjacente a utilização da técnica de *Silent Viewing* proposta por vários autores (Tomalin, 1991; Canning-Wilson, 2000; Reyes, 2004) como premissa para desenvolver a imaginação dos discentes e captar a sua atenção.

- *Warm Bodies* (EUA, 2013), realizador, Jonathan Levine

Aquando da celebração do Saint Valentine's Day, o filme *Warm Bodies* ainda não estava disponibilizado em DVD. Por isso, foi apresentado o trailer do filme e os primeiros quatro minutos do filme. Posteriormente, os alunos tiveram acesso ao filme através do *Megashare.com*, e demonstraram interesse em visionarem o filme na íntegra. A presente ficha, no entanto, contém dois exercícios (B e C) que não constavam da ficha aplicada aos discentes, trata-se de uma versão melhorada, após o acesso à totalidade do filme.

A aula teve início com o visionamento do trailer do filme, seguido do completamento de espaços com a sinopse do filme. Num segundo momento, os

discentes opinaram sobre algumas questões, nomeadamente a existência de zombies, o seu eventual relacionamento com os humanos, etc.

De seguida, os primeiros quatro minutos do filme foram apresentados, durante os quais os alunos tiveram de escolher a opção correta num exercício de compreensão.

Posto isto, as atividades letivas prosseguiram com um exercício de identificação dos géneros de filmes, seguido do completamento de uma apresentação fílmica (ver apêndice 13).

Com o recurso fílmico na íntegra, poder-se-ia explorar um pouco mais as potencialidades do filme, nomeadamente, a evolução e desfecho do relacionamento entre as duas personagens principais, assim como aspetos da narrativa que se assemelham ao clássico de Romeu e Julieta, que foram afluídos no último exercício (D), mas poderiam ser analisados no próprio filme, caso o mesmo estivesse disponível.

- *Mrs. Bixby and the Colonel's Coat* (EUA, 1960), realizador, Alfred Hitchcock

Na abordagem à leitura extensiva a principal dificuldade prendeu-se com a motivação dos alunos para a leitura de um texto um pouco mais extenso, assim como aferir a leitura efetiva do texto. Analisando as técnicas propostas por Taylor (2005), adaptou-se a atividade *Jumbled Sequence*, que consiste em escolher uma ou várias cenas e explorar os acontecimentos que poderão ter levado aquele desfecho, apresentando-se aos alunos a cena em que Mrs. Bixby recebe um presente inesperado do marido. Desta forma pôde-se verificar se os discentes leram a obra, pois eles tiveram de explicar por que razão a Mrs. Bixby fica perplexa e aborrecida perante tal oferta. Para que se perceba essa reação, os traços gerais da narrativa têm de ser esboçados.

Posteriormente os alunos realizaram uma ficha de trabalho, onde identificavam as personagens da história, caracterizando Mrs. Bixby de acordo com as palavras dadas. O último exercício sugerido foi a leitura de palavras relacionadas com as diferentes partes do filme, como as personagens, os actores, o realizador, o cenário, o tipo de filme, etc., sendo lançado o repto para que aplicassem esse vocabulário à narrativa visionada (ver apêndice 14).

Ainda que não tenha sido uma proposta levada a cabo neste ano letivo, a apresentação da cena entre Mr. Bixby e Mrs. Bixby, na qual ela revela estar na posse de um bilhete de penhora, poderia ser utilizada para rever a estrutura gramatical, o Condicional, numa fase em que os alunos já conheçam a história pela leitura do texto. Assim, as cenas poderão ser visionadas sem som e com legendas em Português, tendo

os discentes de traduzir as mesmas para Inglês. Posteriormente, visionam o filme com som, de modo a verificar a adequação das legendas traduzidas, podendo a professora, a partir daqui explorar o uso e a forma do tempo Condicional (ver apêndice 15).

Com o recurso à tradução não se pretende nesta proposta tomar uma posição quanto à pertinência da interferência da língua materna no ambiente de aprendizagem da língua estrangeira, tampouco a relevância do uso das legendas (em particular, na língua materna) em português no visionamento de filmes. Quanto a este último, a leitura das legendas parece estar intimamente ligada a uma menor atenção prestada aos diálogos, não se treinando as estratégias de audição em si (King, 2002; Sherman, 2003). Por essa razão, em geral, as atividades preconizadas primam pela apresentação dos filmes sem legendas, promovendo-se o *active viewing*.

A utilização da tradução não surge como um fim em si mesmo, mas antes como um meio para desenvolver a competência linguística. Através da presença das legendas em português, pretendia-se apenas o confronto da língua materna com a língua estrangeira, implicando uma reflexão sobre o funcionamento da língua e posterior automatização.

Além de ser uma mais-valia na relação das competências recetivas para a produção da língua, esta técnica contribui ainda para a adoção de estratégias diversificadas que abarquem diferentes estilos de aprendizagem.

CONCLUSÃO

O degrau de uma escada não serve simplesmente para que alguém permaneça em cima dele, destina-se a sustentar o pé de um homem pelo tempo suficiente para que ele coloque o outro um pouco mais alto.

Thomas H. Huxley

O trabalho elaborado teve como premissa abordar os aspectos relevantes da utilização do filme em contexto de sala de aula, mais concretamente no ensino do Inglês como língua estrangeira.

Constatou-se nesta reflexão que a importância da utilização do filme vem sendo já reconhecida, quer pelo postulado nos Programas de Inglês, quer no Quadro Europeu das Línguas, quer ainda na crescente apresentação de propostas de trabalho nos manuais que incluem atividades com filmes.

Atendendo aos pressupostos teóricos subjacentes a esta questão, a pertinência da utilização do filme em contexto escolar justifica-se pelo potencial pedagógico que o mesmo encerra em si. Servindo como uma janela aberta para o mundo, o filme constitui por si uma rica fonte de conhecimento, de identificação e partilha de culturas, tradições e costumes, hábitos sociais e formas de linguagem e de expressão. Além disso, é uma forma de entretenimento e, por conseguinte, um fator motivacional a ser utilizado *quantum satis* pelos educadores.

A abordagem feita ao valor didático da imagem no enquadramento atual de *boom* tecnológico num primeiro momento, permitiu atestar a preferência do vídeo em detrimento do áudio, e alertar para a necessidade de planejar atividades com o mesmo, que preconizassem um visionamento ativo, de modo a envolver os alunos de forma participada e não como meros espectadores.

O favorecimento do uso do texto autêntico, o qual permite ver criticamente, estimulando a comunicação, pois despoleta situações comunicativas através de uma linguagem real e autêntica, direcionada para os falantes da língua, foi também discutido no presente trabalho. Procurou-se demonstrar ainda que trazer um pouco do brilho do cinema para a sala de aula é também importante, pois constitui um recurso diferente entre os demais, que também não devem ser negligenciados, mas antes coexistir como garante de diversidade. Ao fazê-lo, o professor está a ser inclusivo, na medida em que se

socorre de diferentes recursos, estratégias e metodologias diferenciadas que vão ao encontro de diferentes estilos de aprendizagem.

Por isto mesmo, na presente dissertação foi dada ênfase à teoria dos tipos de inteligência de Howard Gardner, posteriormente retomadas por Salovey e Mayer no conceito de inteligência emocional. Tendo esta um papel preponderante na ação de cada indivíduo, por conseguinte, a motivação no processo de ensino-aprendizagem deverá ter em conta que cada indivíduo aprende de forma diferente.

Procurei demonstrar ainda que, dentro desta matéria, se poderá considerar a inteligência espacial e visual determinantes para compreendermos as criações mentais elaboradas em relação às imagens que observamos, muitas vezes fruto da nossa memória perceptiva, não sendo estas mais do que interpretações da realidade e não a realidade em si. E aqui o filme assenta como uma luva. O espectador terá de ultrapassar o impacto dessa imagem, ser crítico e evitar as projeções psicológicas que faz daquilo que visualiza.

A questão da visualização e da literacia visual abordada ainda no capítulo da fundamentação teórica corrobora a opinião de utilizar o filme como apoio no ensino, e não como fim em si mesmo, à semelhança do postulado por autores como Tomalin, 1991; Cooper, 1992; Reyes, 2004 e Keene, 2006, servindo os seus propósitos eficazmente, sejam eles a motivação, a criação de situações comunicativas, a identificação ou aquisição de linguagem, ou ainda a transmissão de aspetos culturais.

Na seleção das atividades a aplicar em contexto escolar, fui criteriosa na escolha do tipo de vídeo a trabalhar na aula de Inglês, certificando-me de que o mesmo era de cariz pedagógico, abarcando as quatro competências nas atividades a realizar e evitando o visionamento passivo, para tal adotando diferentes formas de apresentação do filme.

Nesta parte teórica do trabalho apresentei as ideias de Canning-Wilson (2000) e de King (2002), que defendem a utilização de sequências curtas. Barrantes (2010), por sua vez, propõe uma experiência de cinema no contexto de sala de aula, com a exibição do filme na totalidade. Julgo que, para além da consideração dos trailers como solução viável, a sugestão da utilização do filme de curta-metragem terá aproveitado o melhor dos dois mundos, pois reúne as vantagens de ambos e nenhuma das suas desvantagens. Não representa grande dispêndio de tempo, ainda assim apresentando uma narrativa completa, serve os mesmos propósitos e é normalmente desconhecido do aluno, pelo que o fator-surpresa está garantido.

Os argumentos a favor e contra o uso das legendas foram também contemplados nesta dissertação. Apesar das vantagens apresentadas por alguns autores, nomeadamente, pelo facto de facilitar a compreensão (King, 2002; Sherman, 2003 e Alipour, 2012), melhorar a leitura rápida e diminuir a ansiedade (Vanderplank, 1988), estas constituem em si mesmas uma desvantagem, pois a pertinência das legendas esgota-se no desenvolvimento das capacidades de leitura e não das estratégias de audição (King, 2002 e Sherman, 2003). Apesar da relutância dos alunos, o visionamento dos filmes sem legendas deverá ser a prática comum e não o oposto, para que essa ação seja feita de forma ativa, em que os alunos procuram reter as palavras-chave e as ideias centrais do que ouvem.

Ainda no âmbito da fundamentação teórica, foram abordados os diferentes tipos de técnica de apresentação do filme (Harmer, 1991; Stempleski, 1990 apud King, 2002; Taylor 2005) e os tipos de atividade a realizar antes, durante e após o visionamento do filme (Stoller, 1992; Sherman, 2003). Na aplicação destas propostas de trabalho tive em consideração a área de intervenção (caracterizada na parte II da presente dissertação), atendendo às metas do Projeto Educativo da Escola e à especificidade de cada turma.

A potencialidade pedagógica e motivacional do filme em contexto de sala de aula foi comprovada pelos resultados obtidos no inquérito aplicado, bem como pelas observações da minha prática pedagógica (ver apêndices), em que procurei atender aos quatro domínios de referência cultural do 10.º ano, utilizando filmes adequados aos temas propostos, assim como trabalhando as quatro competências-chave em atividades que antecipavam a apresentação do filme, durante o seu visionamento ou ainda após a apresentação do mesmo.

No geral, a introdução do filme nas aulas de Inglês foi bem-sucedida, denotando-se uma maior motivação pela parte dos alunos, uma crescente autoconfiança e vontade de se pronunciarem em Inglês, tornando-se protagonistas em situações de comunicação e exercitando as suas capacidades críticas. Proponho-me no futuro a utilizar com maior frequência os filmes de curta-metragem, atendendo às vantagens da sua utilização (ver Parte I, 1.3.).

No cumprimento do papel desempenhado pelos professores, resta-me continuar a aprofundar os meus conhecimentos, de forma a ir subindo degrau a degrau, a escada simbolicamente citada por Huxley, sempre no encalce das melhores metodologias e estratégias de ensino, com a utilização de recursos motivadores e apelativos para os

alunos, esperando, no final, dotá-los de um outro olhar sobre a realidade, sempre que possível, através do filme.

BIBLIOGRAFIA

- **Alipour, M. et al.** (2012). *The effects of pedagogical and authentic films on EFL learners' vocabulary learning: The role of subtitles*. Advances in Asian Social Science (AASS), Vol. 3, No. 4, pp. 734-738. Acedido em 3 de junho de 2013, em: <http://worldsciencepublisher.org/journals/index.php/AASS/article/view/1061/813>
- **Armstrong, T.** (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*, Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese, 2ª edição, Artmed Editora, Porto Alegre.
- **Barrance, T.** (2010) *Using Film In Schools: A Practical Guide*, Media Education Wales, Film: 21st Century Literacy
- **Barry, A. M.** (1997). *Visual Intelligence: Perception, Image, and Manipulation in Visual Communication*, State University of New York Press, Albany.
- **Bennett, P.; Hickman, A. & Wall, P.** (2007). *Film Studies: The Essential Resource*, Routledge, Great Britain.
- **Blanco, E. & Silva, B.** (1993). *Tecnologia Educativa em Portugal: Conceito, Origens, Evolução, Áreas de Intervenção e Investigação*. Revista Portuguesa de Educação, 6, 37-55. Acedido em 5 de março de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/521>
- **British Film Institute** (2008). Reframing Literacy. BFI. London, BFI. Acedido em 25 de março de 2013, em: www.21stcenturyliteracy.org.uk/docs/Reframing_Literacy
- **Canning-Wilson, C.** (2000). *Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom*. The Internet TESL Journal, Vol. II, 11. Acedido em 25 de março de 2013, em: <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
- **Carmo, H. & Ferreira, M. M.** (2008). *Metodologia da Investigação, Guia para a Auto-aprendizagem*. 2ª edição, Universidade Aberta, Lisboa
- **Cineclube de Joane**, Quem somos, Acedido em junho de 2013, em: http://www.cineclubejoane.org/2013-08/quem_somos.html
- **Cooper, R.; Lavery, M. & Rinvolucrí, M.** (1992). *Video, Resource Book for Teachers*, Oxford University Press
- **Costa, F., Viana, J. & Cruz, E.** (2011). *Recursos Educativos para uma Aprendizagem Autónoma e Significativa. Algumas Características Essenciais. Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña/Universidade da Coruña, 1609-1615. Acedido em, 20 de janeiro de 2013, em: <http://hdl.handle.net/10451/4209>
- **Cruz, M.L.O. B.; Souza, F.M.; Gama, A.P.F.** (2007). *O cinema no aperfeiçoamento das competências do aprendiz de línguas (materna e estrangeira)*, Prograd Unesp

(org), Livro eletrônico dos núcleos de ensino da UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, v. p. 487-499)

- **Infopédia**, (2003-2013). *Cultura*. Porto Editora. Acedido em 15 de maio de 2013, em: [www: <URL: http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/cultura>](http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/cultura)
- **Faure**, E. (2010). *Função do Cinema e das outras artes*, Edições Texto e Grafia, 1ª Edição, Lisboa.
- **Gardies**, R. (org.) (2008). *Compreender o Cinema e as Imagens*, Edições Texto e Grafia, Lisboa.
- **Gardner**, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese, Artmed, Porto Alegre.
- **Gardner**, H. (1994). *Estruturas da Mente: a teoria das Inteligências Múltiplas*. Tradução de Sandra Costa, Artmed Sul, Porto Alegre.
- **Grilo**, J. M. (2007). *As Lições do Cinema: Manual de Filmologia*, Edições Colibri e Faculdade Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- **Grilo**, J. M. (2000). *André Bazin, Film & Philosophy-Mapping an Encounter*, Instituto da Filosofia da Linguagem. Acedido em 12 de fevereiro de 2013, em: <http://filmphilosophy.squarespace.com/1-andr-bazin>
- **Goleman**, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Tradução de Álvaro Augusto Fernandes, Temas e Debates- Actividades Editoriais, Lda., Lisboa.
- **Harmer**, J. (1998). *How to teach English-an introduction to the practice of English language teaching*, Addison Wesley Longman, Ltd., Edinburgh Gate, Harlow, Essex.
- **Harmer**, J. (1983). *The practice of English language teaching*, Longman Handbooks for Language Teachers, New York.
- **Hoodith**, A. (2002). *Using Video in the ELT Classroom*, Saitama University. Acedido em 31 de março de 2013, em: http://www.eltnews.com/features/teaching_ideas/2002/10/using_video_in_the_elt_classro.html
- **Keene**, M. (2006). *Viewing Video and DVD in the EFL Classroom*. Acedido em 25 de março de 2013, em www.u-bunkyo.ac.jp/.../KENKYU217-234.pdf
- **King**, J. (2002). *Using DVD feature films in the EFL classroom*, ELT Newsletter. Acedido em 3 de abril de 2013, em: <http://www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.htm>
- **Martin**, M. (2005). *A Linguagem Cinematográfica*, tradução de Lauro António e Maria Eduarda Colares, Dinalivro, Lisboa.

- **Morán, J. M.** (1995). *O Vídeo na Sala de Aula*. Comunicação e Educação, 2, 27-35. Acedido em 25 de março de 2013, em: <http://revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/viewFile/3927/3685>
- **Moreira, A., Moreira, G, Roberto, M. Howcroft, S. & Almeida, T.** (2001/2003). *Programa de Inglês: Nível de Continuação; 10º, 11º e 12ºs anos; Formação Geral: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos; Formação Específica: Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação.
- **Napolitano, M.** (2003). *Como usar o cinema na sala de aula*, Coleção Como usar na sala de aula, Contexto, São Paulo.
- **QERCL:**<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>
- **Reyes, L.** (2004). *The Use of Video in the Foreign Language Classroom*. *Relingüística Aplicada*, 2, 1-3. Acedido em 25 de março de 2013, em: http://relinguistica.azc.uam.mx/no002/articulos/Reling-02_UseOfVideo.pdf
- **Roell, C.** (2010). *Intercultural Training with Films*. English Teaching Forum, Volume Number 2.
- **Ruane, M.** (1989). *Issues in the use of video technology in the language classroom*. Comunicação apresentada no Seminário IRAAL, Dublin. Acedido em 5 de maio de 2013, em: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/12/d3/b1.pdf
- **Ryan, S.** (1998). *Using Films to Develop Learner Motivation*. The Internet TESL Journal, Vol.IV, No.11, November 1998. Acedido em 31 de março de 2013, em: <http://iteslj.org/Articles/Ryan-Films.html>
- **Sherman, J.** (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: University Press.
- **Sherriff, S.** (2012). *Videotelling*. Teaching English Seminars, BBC- British Council 2012, acedido em 25 de abril de 2013, em: <http://www.teachingenglish.org.uk/seminars/videotelling>
- **Silbiger, L.N.** (2005). *O potencial educativo do audiovisual na educação formal*. Acedida em 23 de março de 2013, em: <http://bocc.ubi.pt/pag/silbiger-lara-potencial-educativo-audiovisual-educacao-formal.pdf>
- **Stefanakis, E.H.** (2002). *Multiple Intelligences and Portfolios: A window to the learner's mind*. Acedida em 23 de março de 2013, em: www.heinemann.com/shared/.../chapter2.pdf
- **Stempleski, S, & Arcario, P.** (1992). *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom*. TESOL.
- **Stokes, S.** (2001). *Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective*. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 1,

10-19. Acedido em 28 de fevereiro de 2013, em <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf>

- **Stoller**, F. (1992). *Using Video in Theme-based Curricula*. In S. Stempleski, & P. Arcario, *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom* (pp.25-46). TESOL.
- **Summerfield**, E. (2004). *The Power of Movies*. The Culturocity Group, LLC. Acedido em 15 de maio de 2013, em: <http://www.culturocity.com/articles/powerofmovies.htm>
- **Tarín**, F. J. G. (2006). *El análisis del texto fílmico*. Biblioteca on-line de Ciências da Educação, Acedido em 16 de janeiro de 2013, em: http://www.bocc.ubi.pt/_listas/tematica.php?codtema=4
- **Taylor**, K. (2005). Using DVD and video in your ESL class: Part one. Acedido em 16 de janeiro de 2013, em: <http://ezinearticles.com/?Using-DVD-and-Video-in-Your-ESL-Class---Part-One&id=96256>
- **Taylor**, K. (2005). Using DVD and video in your ESL class: Part two. Acedido em 16 de janeiro de 2013, em: <http://ezinearticles.com/?Using-DVD-and-Video-in-Your-ESL-Class---Part-Two&id=96715>
- **Tomalin**, B. (1991). *Video, TV and Radio in the English Class*. London, MacMillan Publishers.
- **Tomalin**, B. (n.d.). *Teaching Young Children with Video*. In S. Stempleski, & P. Arcario, *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom* (pp.47-55). TESOL.
- **Tomlinson**, Brian (2013). *Looking out for English*. Plenário 24º Congresso APPI, Lisboa.
- **Vanderplank**, R. (1988). *The value of teletext sub-titles in language learning*, ELT Journal Volume 42/4, Oxford University Press.
- **WARM Bodies**. Direção: Jonathan Levine. 2013, 97,47min. Acedido em março de 2013, em: http://megashare.info/full_watch.php?id=TmpVek53PT0
- **Winke**, P. (2005). *Promoting Motivation in the Foreign Language Classroom*. Clear News, 9, 1-11. Acedido em 27 de março de 2013, em: clear.msu.edu/clear/newsletter/fall2005.pdf
- **Yassaei**, Shahla (2012). *Using Original Video and Sound Effects to Teach English*. English Teaching Forum, Volume Number 1.

FILMOGRAFIA

- *Spanglish* (EUA, 2004), realizador, James L. Brooks
- *The Truman Show* (EUA, 1998), realizador, Peter Weir
- *Thirteen* (EUA, 2003), realizador, Catherine Hardwicke
- *Lovefield* (Canada, 2008), realizador, Mathieu Ratthe
- *The Perks of Being a Wallflower* (EUA, 2012), realizador, Stephen Chbosky
- *Erin Brokovich* (EUA, 2000), realizador, Steven Soderbergh
- *Warm Bodies* (EUA, 2013), realizador, Jonathan Levine
- *Mrs. Bixby and the Colonel's Coat* (EUA, 1960), realizador, Alfred Hitchcock

APÊNDICES

APÊNDICE 1- Inquérito aos alunos

Inquérito

O presente inquérito é parte integrante de um relatório de Reflexão de Atividades no âmbito do mestrado em Línguas, Literatura e Cultura Inglesa. Destina-se a alunos do nível secundário e pretende aferir sobre a opinião dos alunos desta escola, relativamente ao grau de importância do uso de filmes na aula de Inglês e a sua eficácia no processo de ensino/aprendizagem. Os dados serão tratados estatisticamente, preservando a confidencialidade das respostas obtidas, pelo que deves responder com sinceridade. A tua colaboração é fundamental!

Responde às perguntas assinalando com uma cruz (x):

1. Género: masculino feminino

2. Idade

3. Curso Científico-Humanístico: Humanidades Artes Visuais

4. No dia a dia, o meu contacto com a língua inglesa ocorre... (Numera de acordo com a frequência: 1 para o mais frequente; 5 para o que é menos frequente)

- a) quando ouço músicas em inglês
- b) ao ver filmes
- c) quando navego na Internet
- d) na escola
- e) quando jogo vídeo jogos

5. Tenho mais dificuldade em... (Numera de acordo com o teu grau de dificuldade: 1 para o mais fácil; 4 para o mais difícil)

- a) ouvir
- b) falar
- c) ler
- d) escrever

6. Na aula de inglês gosto das seguintes atividades... (Numera de acordo com a tua preferência: 1 para o que gostas mais; 6 para o que gostas menos)

- a) ler textos
- b) ouvir músicas
- c) realizar fichas de trabalho
- d) ver filmes
- e) fazer debates
- f) jogos didáticos

7. Quando o(a) meu/minha professor(a) de Inglês utiliza o vídeo na aula, prefiro... (Numera de acordo com a tua preferência: 1 para o que gostas mais; 5 para o que gostas menos)

- a) vídeos elaborados para o Ensino de Língua Estrangeira (ELT)

- b) excertos de filmes
- c) trailers
- d) curtas-metragens
- e) filme integral

8. Quando o professor(a) apresenta material de vídeo, gosto mais de (escolhe apenas uma):

- a) Ver toda a apresentação e fazer as atividades no fim
- b) Realizar as atividades enquanto vejo a apresentação
- c) Ver toda a apresentação, fazendo paragens para realizar as atividades

9. Perante as seguintes frases, diz qual o teu grau de concordância ou discordância. Assinala com uma cruz a tua opinião.

AFIRMAÇÃO	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
• A utilização de vídeos na aula de Inglês...					
a) ...motiva para a aprendizagem da língua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...facilita a aquisição da competência linguística	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ...facilita a aquisição da competência cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ...permite ver os filmes que ainda não vi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ...serve como passatempo para não dar matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• O vídeo deve ser visionado sem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

legendas, de modo a treinar a compreensão oral.					
• Ao assistirmos a um vídeo com legendas em Inglês, compreendemos o discurso oral de uma forma geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• O vídeo faz-me sentir mais interessado(a) em participar oralmente na aula de Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• A minha competência oral melhorou desde que comecei a ver filmes na aula de Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• O filme torna o tema da aula muito mais apelativo para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• O filme deveria ser utilizado com mais frequência nas aulas de Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela tua colaboração! ☺

**APÊNDICE 2- Programa Nacional Inglês- nível secundário (Continuação) -
domínios de referência 10.º ano**

**1. UM MUNDO DE
MUITAS
LÍNGUAS**

- O contacto com outras línguas, experiências e culturas
 - *pen/cyber-friends*
 - cinema/vídeo
 - *e-mail*
 - Internet
 - música
 - livros
 - ...
- Mobilidade, juventude e línguas
 - visitas de estudo
 - intercâmbios educativos
 - cursos de férias
 - programas comunitários
 - turismo
 - ...
- A língua inglesa
 - nos países de expressão inglesa
 - como instrumento de comunicação entre culturas
 - como língua das novas tecnologias
 - como língua do mundo dos negócios
 - ...

**2. O MUNDO
TECNOLÓGICO**

- Inovação tecnológica
 - o homem e a máquina
 - os *robots*
 - máquinas inteligentes
 - a telemedicina
 - ...
- Mudanças sociais
 - na família
 - na comunidade
 - na educação
 - nas relações humanas
 - no trabalho
 - ...
- A exploração de outros mundos
 - o espaço
 - as cidades digitais
 - os mundos virtuais
 - ...

3. OS MEDIA E A COMUNICAÇÃO GLOBAL

- Evolução dos *media*
- *print media*
- rádio
- TV
- satélites de comunicação
- ...
- A *Internet* e a comunicação global
- fonte de informação e de conhecimento
- elemento de aproximação/afastamento entre pessoas, povos e culturas
- info-inclusão/exclusão
- ...
- Comunicação e ética
- manipulação de informação
- privacidade
- propriedade intelectual
- *cyber-crimes*
- ...

4. OS JOVENS NA ERA GLOBAL

- Os jovens de hoje
- valores
- atitudes
- comportamentos
- sonhos e ambições
- ...
- Os jovens e o futuro
- trabalho e lazer
- adaptabilidade
- formação ao longo da vida
- ...
- As linguagens dos jovens
- música
- modas e tendências (*street jargon, graffiti, urban tribes...*)
- ...

(Moreira, G. (coord.) *et al*, 2001-2003:26-27)

2. Why would she be mad? What is implicit in this sentence?



3. Why is Deborah giving Monica (Flor's cousin) some money?

4. How would you feel if this happened to you?

D. Watch the following scene and say if the statements are True or False. Correct the false ones. (00:07:01-00:11:53)



1. Deborah is told Flor speaks fluent English. _____

2. Flor and Deborah are wearing the same shirt, which is a good premonition. _____

3. Deborah's husband is a chef, so he doesn't work at night. _____

4. Deborah is a full time mother. _____

5. Flor is going to be paid a 1.000\$ salary. _____

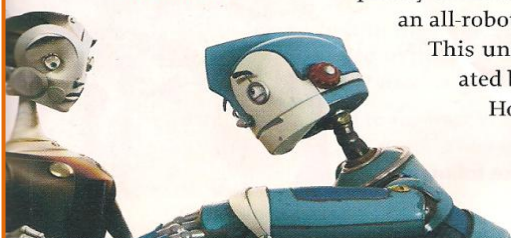
E. How does this statement apply to Flor's situation? State your reasons.

"You live a new life for every new language you speak. If you know only one language, you live only once." (Czech proverb)

APÊNDICE 4- Ficha de trabalho do domínio de referência “O Mundo Tecnológico”- utilização do Filme *Robots*

Go behind the scenes of *Robots* to discover the secrets of creating smash-hit animations

Movie magic



Rodney Copperbottom isn't your typical kid. For one thing, he's made completely of metal. Rodney and his equally mechanical friends live in an all-robot world filled with flying machines and cool gadgets. This universe is the basis for *Robots*, an animated film created by Blue Sky Studios, the makers of *Ice Age*.

How does Blue Sky create such imaginative and visually stunning movies? To find out, we met Carl Ludwig, the studio's cofounder and asked him a few questions.

How did Blue Sky dream up Rodney's world?

We visited places like junkyards to look for ideas for the characters and the movie's setting. Believe it or not, an aqua-blue boat motor was the inspiration for Rodney's appearance.

Even though the characters in the movie are robots, we wanted them to have humanlike qualities. Rodney, for example, is representative of most kids: he thinks everything is possible, and he tries to invent things that would make the world better.

Do the characters move in a similar way as humans do?

Most of them do, except for Big Weld, Rodney's hero. He just rolls around like a bowling ball. To establish how a character moves each body part, we use the computer to add little controls all over the characters' bodies.

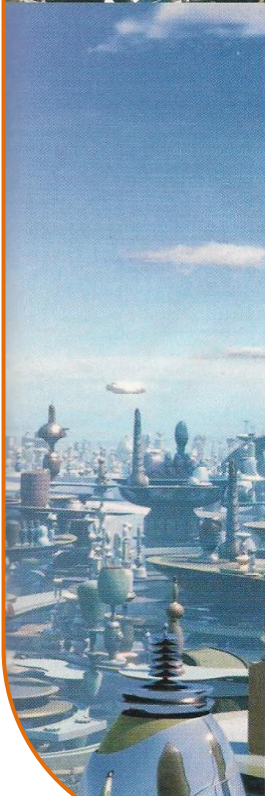
One of the last steps in creating animated films is adding lighting. Why is lighting so important?

Lights really affect a movie's story line. If you use the same type of lighting for the whole movie, it would look boring. You wouldn't be able to tell the difference between a sunny day and a dreary one.

Since we don't have real lights in computer animation, we set up a lighting system inside the computer.

How did you get involved in animation?

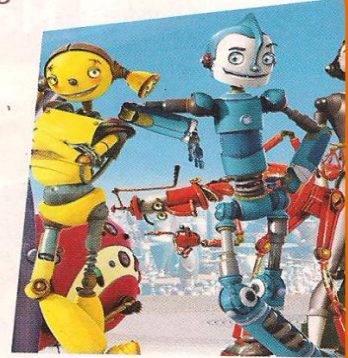
I used to be an aerospace engineer. But after meeting the founders of another animation company, I realized that I had found my dream job. When that company closed, a few of us started Blue Sky with just three small computers. Now, we work with an amazing team of people. And Blue Sky, including myself, has won Academy Awards for our work, which I think is really cool.



LISTENING/READING COMPREHENSION >>

1 Use details of the article to help you write the following:

- what Rodney looks like;
- the type of world he lives in;
- where Carl Ludwig works;
- the source of inspiration for Rodney's appearance;
- Rodney's humanlike qualities;
- the importance of lighting to animated films;
- the job Carl Ludwig used to do.

**2 Vocabulary hunt Find the words in the text that mean the following.**

- very popular
- small tools or devices that do something useful
- extremely attractive or impressive
- dull
- install

3 Complete the sentences according to the information given in the text.

- Not all characters in *Robots* move _____.
- A lighting system is set up inside the computer to _____.
- Carl Ludwig only found his dream job when _____.
- At the beginning Blue Sky was _____.
- Now Blue Sky Studios has _____.

4 What do the following words refer to?

- | | |
|--------------|----------------|
| a) his (l.2) | c) them (l.14) |
| b) him (l.8) | d) that (l.16) |

5 Animation sequence Put in order the steps in creating animated films.

- Artists draw a pencil sketch of Fender, Rodney's pal.
- Lighting is added, giving Fender a richer texture and lifelike glimmer.
- These devices let animators move Fender into different positions to create frames.
- Using special software, Fender's body gets modelled in the computer.
- Then, filmmakers add controls and 'puppet strings' to his body.

APÊNDICE 5- Ficha de trabalho do domínio de referência “Os Média e a Comunicação Global”- utilização do Filme *The Truman Show*

**Module 3- The Media and Global Communication
Set 1- Media Evolution
Film: *The Truman Show*, by Peter Weir**

Pre-viewing tasks

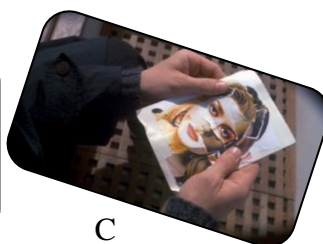
1. Look at these photos from the film *The Truman Show* by Peter Weir. What can they represent?
2. What do you think the film is about?



A



B



C



While-viewing tasks



VIDEO LINK: <http://www.youtube.com/watch?v=WAJEyZ3Mg8s>

1. Watch the first minutes of the film and complete the gaps.
 - Christof – “We’ve become bored with _____ phony emotions. We’re tired of pyrotechnics and _____. While the world he inhabits is, in some respects, counterfeit,- there’s nothing _____ about Truman himself. No _____, no cue _____. It isn’t always Shakespeare, but it’s _____. It’s a life.”
 - Hannah Gill/ Meryl- “For me there’s no difference between _____ life and _____. My life is the Truman Show. The Truman Show is a _____. It’s a _____ life. It is...a truly _____ life.”
 - Louis Coltrane/Marlon- “It’s all _____. Nothing you see in the show is _____. It’s merely _____.”
1. Who’s Christof? _____
 2. Who’s Hannah? _____
 3. Who is Louis? _____



VIDEO LINK: <http://www.youtube.com/watch?v=NkZM2oWcleM>

1. Watch the trailer and answer the following questions.
 - a) What is Christof’s purpose in “designing” a life for Truman and televising it?

b) What freedom does Truman exercise while living in Seahaven? What kind of freedom is he lacking?

c) Is Christof an immoral person? Even if you could show that Truman was probably a happier person in Seahaven than most people in the “real world”?

d) Do you think the technology needed to make “The Truman Show” will ever be possible? Is it already?

e) Is the “right to privacy” a controversial issue in your country?

f) If you were hired as an actor on “The Truman Show”, would you try to tell Truman about the real world? Why/why not?

2. Complete the synopsis of the film with the words from the box.

recorded adopted monitored network fictitious scheduling crew involved

“The Truman Show” is a movie which charts the life of Truman Burbank, a boy ¹ _____ at birth by a ² _____ television company- Omnicom. He is filmed twenty-four hours-a-day, seven days a week, three hundred and sixty-five days a year so every second of his life is ³ _____ for “live” television. Truman doesn’t know this. He doesn’t know that his friends and family are all actors. He doesn’t know that the events in his life are all carefully ⁴ _____ and controlled by the production ⁵ _____ of the television ⁶ _____. He doesn’t know he is the star of a television show nor that he isn’t living in the real world.

As far as we know, the concept of this film is not yet a reality, as Peter Weir, the director, commented that he thought of the film as taking place twenty years or so in the future.

However, in the search for new ⁷ _____ ideas and greater audience figures, television networks become increasingly ⁸ _____ in filming the lives of ordinary people as television entertainment.

Post-viewing tasks

3. Questions for discussion:

- Do you think a story like this might happen?
- Do you think Truman will survive in the real world?
- How would you feel about taking part in a reality show?

Source: 

4. Have a closer look on the film!

The director of the show (Christof) creates certain images using different techniques to manipulate the audience of the Truman Show, and we too are being manipulated by the techniques employed by the real director, Peter Weir. The most important images throughout the film are all a result of successfully combining the various filming, costuming and lighting techniques available.

Go home, take a seat and get some examples from the film:

Film technique	Definition and purpose	Examples from 'The Truman Show'
Long shots	Traditionally establish location and set context	
Medium shots	Most common – show aspects of a scene (often reflect 'real' or eye-level view	
Close-ups	Typically used during intimate moments between characters or to draw viewers attention to a detail.	
Extreme close-ups	Typically used to show heightened emotion of characters or to draw viewer into detail. Often used at moments of tension or high impact.	
Tracking and panning shots	Camera moves across a scene or follows a character or moving object. Directs the audience to follow a specific course	
Zoom shot	Isolates detail by 'zeroing in' from a long shot to a close up in one continuous movement.	
Placement of camera – above character	Camera looks down upon a character. Often used to emphasise powerlessness etc.	
Placement of camera – below character	Camera looks up at a character. Often used to make characters appear daunting or powerful.	
Eye-level	Camera is placed at eye-level of characters or within a scene. Neutral positioning – draws viewer in as reflects	


	natural view.	
Framing	Positioning of characters and objects within picture. As with painting/photography often carries a subtext.	
Lighting - Natural	Suggests reality and draws viewer into 'reality' of the film.	
Lighting - Soft	Lighting gives image a 'fuzzy' quality. Often used for romantic or 'heart-warming' scenes.	
Lighting - harsh	Lighting highlights contrasts imperfections etc. Often used to display moments of psychological instability or emphasise unattractiveness/unnaturalness of a character	
Lighting - bright	Can often be celebratory.	
Editing	The way in which each shot/scene is constructed and then juxtaposed with the next to create a meaningful sequence. Can be used to heighten emotion (quick editing), create sense of dislocation, suggest passing of time, controlling space.	
Montage	A series of very short scenes or shots, often set to music – a rapid editing of images that form a kind of cinematic collage. Can be used as a method of juxtaposition or to tie together various narrative threads.	
Mise-en-scene	A French term – refers to the visual and design elements of a film. Literally it is everything we see on the screen – locations, sets, background details, costumes, even the use of colour and lighting.	

Source: <http://whatprivacy.wikispaces.com/Film+Techniques+in+Truman+Show>

APÊNDICE 6- Teste de Avaliação do domínio de referência “Os Média e a Comunicação Global”

I

Read the text very carefully:



Reality TV Shows: The ‘Real’ Syndrome

Reality TV is a new ‘TV cult’. **It** has been gaining prominence since the last 20 years, or so. Conceptually,¹ reality TV shows are those which are non-fictional in nature and essentially present real pictures of contemporary events or situations.

At the beginning, these programs constituted interviews, talk shows, news and public affairs programs, and live shows of cultural programs, which used to entertain people in a healthy manner. But gradually, the nature and characteristics of these programs have taken a new shape, focusing mainly on crime, violence and sex. The increasing interest of the public to watch programs involving crime, violence and sex helped in the fast growth² of this kind of programming. This reality cult was beautifully (and horrifyingly) captured in the Jim Carrey starring movie, *The Truman Show*, where secret cameras broadcast Truman’s whole life to audiences all over the world. Truman doesn’t know this. **He** doesn’t know that his friends and family are all actors.

Many reality TV shows **which** were produced and broadcast in the recent past such as *Blind Date*, *Big Brother*, *Chains of Love*, *Temptation Island* and *Survivor* were not only offensive in terms of their presentation, but also created a feeling amongst viewers that by participating in these programs (and compromising on ethical and moral issues) money can be made the easy way, at the expense of others. Another idea that encourages many people to participate actively in such shows is that through these programs, ‘fame’ can be achieved very easily and in a short period of time. Such programs enable people to promote themselves and become famous, which otherwise could not have been possible in the normal course of their lives.

The fact that reality TV shows are being successfully broadcast almost all over the world suggests that people view these programs with great interest. The high audience ratings accorded to these programs only strengthen³ the arguments of the producers of these programs to produce many such shows in the future. The ratings are so high in some cases, that the producers now believe that it is **their** obligation to produce shows like *Big Brother*.

However, TV networks should not forget their obligation in terms of producing programs that are not harmful in any way to the society, or harm in its moral and ethical standards, or promote acts of intolerance and violence. The important point to be noted here is that, the natural desire in people to enjoy from the humiliation of the others is resulting in the ‘so-called’ high ratings for these programs and not on the basis of their quality and worth.⁴

(Abridged and adapted from
http://www.icfai.org/icpe/study@icfai/jan03/12_jan.htm)



Jim Carrey as the unaware star, Truman Burbank



VOCABULARY:

1. **conceptually:** *theoretically*

2. **growth:** *increase.*

3. **strengthen:** *make stronger.*

4. **worth:** *value.*

A. Find out in the text what the underlined words refer to:

1. *It* (l. 1) _____
2. *He* (l. 14) _____
3. *which* (l. 15) _____
4. *their* (l. 30) _____

B. Match these words from the text with their meaning:

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1. prominence (l. 1) | a) basically |
| 2. essentially (l. 2) | b) amuse |
| 3. entertain (l. 6) | c) encourage |
| 4. beautifully (l. 11) | d) importance |
| 5. promote (l. 24) | e) responsibility, duty |
| 6. obligation (l. 30) | f) brilliantly |

C. Find evidence in the text for the following statements.

1. Reality shows have gained importance since the 1990s.

2. In the past, reality shows were acceptable TV programmes.

3. People's interest in sex and violence is responsible for the invasion of reality shows on TV.

4. These TV shows are popular not because of their quality, but due to the fact that they embarrass people.

D. Answer the following questions about the text. Use your own words as far as possible.

1. What kind of feeling(s) have reality shows created amongst viewers?

2. Why do TV producers believe that they have the obligation to produce reality shows?

3. "TV networks should not forget their obligation in terms of producing programs that are not harmful in any way to the society". Do you agree with this statement? Justify your answer.

II

A. REPORTED SPEECH: Rewrite the following sentences, as suggested below:

1. "I believe reality TV is dying because the format which was once a winner is now a BIG loser!"
Emily said... _____

2. "**Big Brother** is one of the most pointless shows I have ever seen on TV."
Philip said... _____

3. "Did you watch **Big Brother** last week?"
Emily asked Philip... _____
4. "Don't watch reality shows!"
Peter told me... _____
5. "When are you broadcasting your new TV Show?"
Sarah asked _____

B. CONDITIONAL: Complete the sentences, using the appropriate type:

1. If a youngster _____ (participate) in a reality show, fame can be easily achieved.
2. She _____ (not/watch) TV programmes, she'll have more free time.
3. Truman Burbank _____ (be) very unhappy if he had continued living in Seahaven.

B. Rewrite the sentences as suggested:

1. Television appeared on society so people stopped giving importance to the radio.

If _____

2. She won't participate in the TV show if they don't pay her more money.

Unless _____

C. MULTI-PART VERB TURN: Complete with the following

- ❖ Turn to ❖ Turn on ❖ Turn out ❖ Turn down ❖ Turn against

1. When Truman found out about his condition, he had no friends to _____
2. Mike was offered a job proposal, but he _____ it _____.
3. I didn't like his girlfriend, however she _____ to be a nice person.
4. Can you _____ the lights, please?
5. Chris and Tom were good friends, but they _____ each other because they support different teams.

D. MODAL VERBS: Circle the most suitable answer.

1. Programmes focusing mainly on crime, violence and sex _____ get greater audience.
a) Must b) Can c) Is able to
2. Truman _____ leave Seahaven because he lived in a closed environment.
a) Couldn't b) Mightn't c) Was able to
3. Don't leave without your umbrella. It _____ rain tonight.
a) Can b) Should c) Might
4. I think you _____ go alone along this path.
a) Mustn't b) Shouldn't c) Can't

E. According to Exercise E say what each sentence is expressing (put the number of the sentence in the table):

1. An obligation	
2. An advice	
3. An ability	
4. A possibility	
5. An impossibility	
6. A necessity	
7. A prediction	

III

A. Write between 100 to 120 words on ONE of the following topics:

TOPIC 1

Reality shows are very popular. You have certainly watched some reality TV shows. What is your general opinion about reality TV shows?

TOPIC 2

The media have definitely changed our society and culture. What about your life? How important are the media in your life?

Good Work

Source: **ESLprintables**
.com
(abridged and adapted)

APÊNDICE 7- Ficha de trabalho do domínio de referência “os Jovens na Era Global”- utilização do Filme *Thirteen*

Giving advice



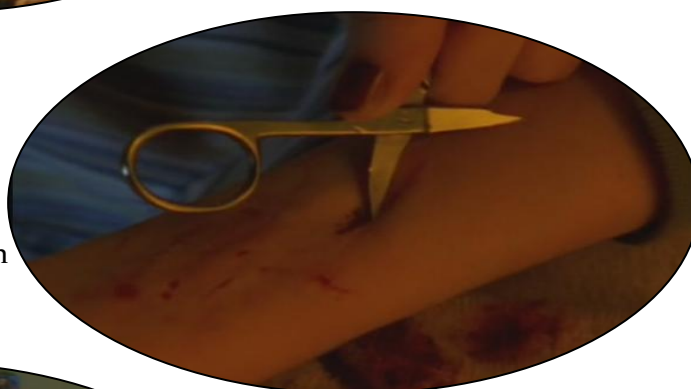
00:12:37 / 00:14:39min



00:21:30 / 00:23:00min



00:39:00 / 00:40:00 min



00:43:33 / 00:46:20 min



APÊNDICE 8- Atividade no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde-utilização do Filme *Lovefield*

A. Choose the best option:

1. The main actor is:
 - a) a killer
 - b) a hero
 - c) a friend
2. He plays the leading role and he's...

Respectable	Rich	Poor	Devoted	Handsome	Honest	Thin
Sluggish	Sensitive	Attractive	Protective	Medium-height		
Straight-forward	Eccentric	Scary	Ugly	Threatening	Adorable	

Physical portrait	Psychological portrait



Characters and Actors

It's a (genre)... starring (actor(s))...

He plays a (character)...

Words you can use to describe characters



- A leading role/ small part
- A hero/ heroine
- Evil/good
- Supporting character
- The funniest/the most boring
- A thug/ criminal/killer

Source: ESLprintables.com

APÊNDICE 9- Imagens da Atividade de Motivação no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde- utilização do filme *The Perks of Being a Wallflower*

SOCIAL TYPES OF PEOPLE

Someone who is constantly looking for trouble.



Someone who takes part in a social event without an invitation or without paying.

WALLFLOWER



Someone who doesn't take part in a social activity, because he is shy or unpopular.



GATE-CRASHERS

Someone who wakes up early in the morning.



Someone who desperately wants to gain a better position in society.

Someone who spoils other people's pleasure or fun.

writing a film review

First step

Use www.imdb.com to find your film (BrE) / movie (AmE)



Your review should include:

- The credits
- The title
- the year
- The director
- The main actors
- The genre

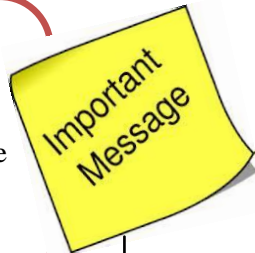


Make sure you use PRESENT tenses in the introduction and do NOT reveal how the film ends!

Second step

Take notes on the film as you watch it. A film presentation should also include: Plot (brief summary)

- Where and when the story takes place
- How the film starts
- What happens (2 or 3 sentences)
- Describe some characters



Third step

Analyze the mechanics of the film. Ask yourself what impression the film left with you in these areas:

- Direction (how the story is portrayed)
- Cinematography (film techniques: setting, background elements...)
- Writing (evaluate the script, dialogue and characterization)
- Editing (lighting and other ambient effects, flow between the scenes)
- Costume design (do clothes fit to the style of film?)
- Set design
- Soundtrack



Watch it one more time!!!

Fourth step

- **Conclusion (your opinion)**

FILM RATING

- ★★★★★ = excellent
- ★★★★ = very good
- ★★★ = good
- ★★ = average
- ★ = poor
- no star = terrible

Source: <http://www.wikihow.com/Write-a-movie-review> (abridged and adapted)

Useful expressions



Introduction

- The film is directed by...
- It was released in...
- The film tells the story of...
- It is a...(genre), starring...(actors).
- The starring role is played by...
- The film is set in...

Plot

- The film touches upon the problem of...
- The plot is convincing /unconvincing...
- The plot has an unexpected twist.

Recommendation

- Don't miss it...
- It is well worth seeing.
- I thoroughly recommend this film because...
- It is a masterpiece that shows how...
- I wouldn't recommend it because...
- The film leaves much to be desired.

Source: **ESLprintables**.com

Adjectives for film description

dreadful **sensitive** **FIRST-RATE** charming insightful COMIC
 CLEVER THOUGHT PROVOKING pleasant low-budget tender
CHARISMATIC ~~ABSORBING~~ FASCINATING imaginative violent
 hilarious good **INTRIGUING** **ACTION-PACKED** surprising funny
 legendary powerful **RECOMMENDED** SATIRICAL COOL SCARY
STATIC JUVENILE BORING classical disappointing **SPELLBINDING**
 predictable long futuristic silly annoying **superb** crazy
 enjoyable **tiresome** confused ridiculous **OUTDATED**
 dramatic suspenseful **CHEESY** mind-boggling

Films you like are...

Films you don't like are...

I used to be a...

CAR CLEANER



teacher



SHOP ASSISTANT

PARTY CLOWN

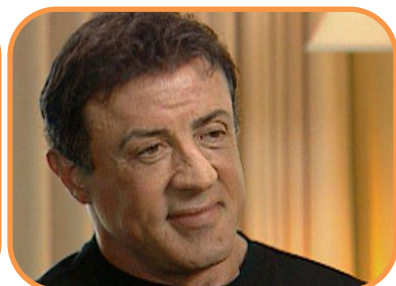


lion cage cleaner

Gravedigger



ICE CREAM SALESMAN



APÊNDICE 12- Ficha de Trabalho do Past Simple/Continuous - utilização do Filme *Erin Brokovich*

Erin Brokovich had a bad day!

A. Watch the scene with no sound. What is this scene about? Take notes about Who, What, Where, and Why. In other words, who are the people, what happened, where did the scene take place, and why did the people do what they did?

Who =

What =

Where =

Why =

B. Watch the scene again, this time with sound. Were you right?

Tell a classmate what happened in this scene. Do your best to use simple past and past continuous verbs. Use the following words:

- Job interview
- Smoke cigarette
- Break fingernail
- Red stop light
- Drive
- Intersection
- Run red light
- Accident
- Crash

C. Discuss the following questions.

What was the position Erin was interviewing for?

Did Erin do well in the interview? Why or why not?

Erin did not get the job she interviewed for. Why not?

What kind of family situation does Erin have?

What do you think will happen next?

D. Writing. Use the past and past continuous of the verbs in parentheses.

Erin Brokovich (have) _____ a job interview. She (talk) _____ about personal experiences during the job interview because she (no have) _____ the necessary qualifications and experience for the medical assistant job. The interviewer (no look) _____ impressed. Erin (no get) _____ the job.

After the interview, Erin (smoke) _____ a cigarette. Then she (walk) _____ to her car. When she (arrive) _____ at her car, she (see) _____ a parking ticket. When she (open) _____ the car door, she (break) _____ a fingernail. She (get) _____ in the car and (drive) _____ away. The stop light (be) _____ red. The light (turn) _____ green, and Erin (drive) _____ through the intersection. When she (drive) _____ through the intersection, another car (run) _____ a red light and (crash) _____ into her car. She (hurt) _____ her neck in the accident.

Source: 

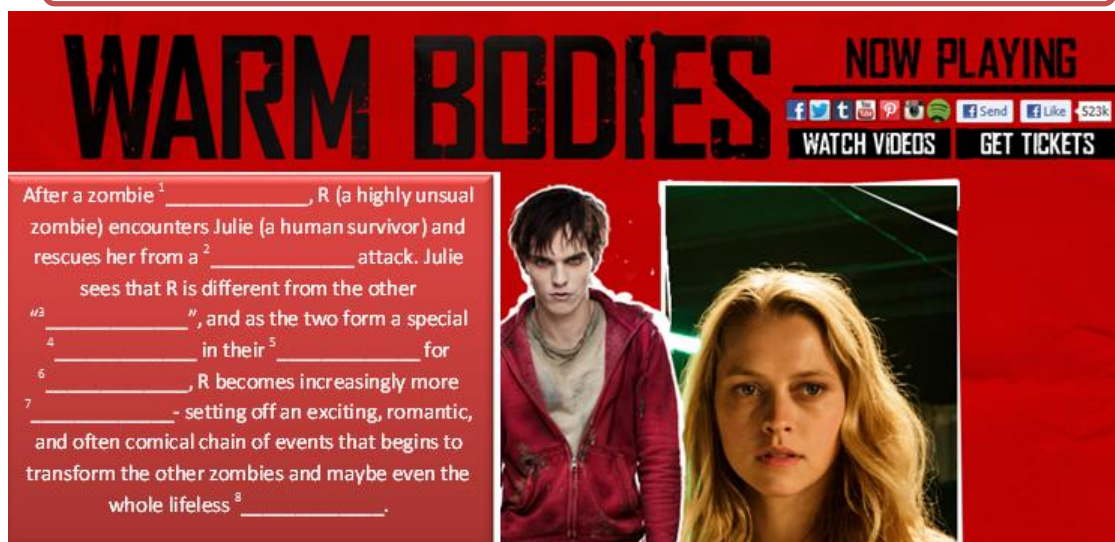
APÊNDICE 13- Ficha de Trabalho do Saint Valentine's Day- utilização do filme *Warm Bodies*

Saint Valentine's Day Film: *Warm Bodies*

Pre-viewing tasks

A. Read the synopsis of the movie and complete the blanks with the words from the box.

bonies zombie epidemic human survival world struggle relationship



WARM BODIES NOW PLAYING

f t y p u f Send f Like 523k

WATCH VIDEOS GET TICKETS

After a zombie ¹ _____, R (a highly unusual zombie) encounters Julie (a human survivor) and rescues her from a ² _____ attack. Julie sees that R is different from the other ³ _____, and as the two form a special ⁴ _____ in their ⁵ _____ for ⁶ _____, R becomes increasingly more ⁷ _____ - setting off an exciting, romantic, and often comical chain of events that begins to transform the other zombies and maybe even the whole lifeless ⁸ _____.

B. Discuss the questions below.

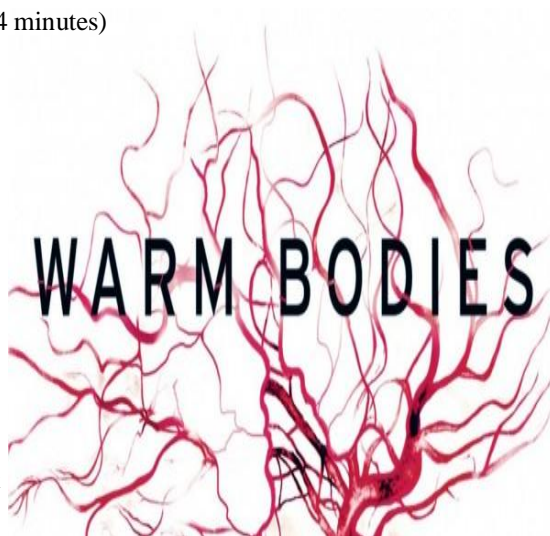
1. Do you think zombies can be friends with humans?
2. Why do you think R became friends with Julie?
3. What are "bonies" in your opinion?
4. What do you think is going to happen in the end?

While-viewing tasks

You Tube <http://warmbodiesmovie.com/> (first 4 minutes)

A. Choose the correct option.

1. The narrator
 - a) does not ignore what his name is
 - b) is sure that his name starts with an R
 - c) is not sure that his name starts with an R
2. The human civilization as we know it
 - a) has been destroyed
 - b) has been saved
 - c) has been protected
3. The narrator
 - a) has no clues as to what he did for a job
 - b) guesses he held an important position in the past
 - c) guesses he needs a vacation
4. The narrator's body
 - a) has decomposed more than his friend's.
 - b) has decomposed as much as his friend's.



- c) has not decomposed as much as his friend's.
5. According to the narrator
- a) early zombies and stressed out businessmen look similar
 - b) early zombies and stressed out businessmen could never be more different
 - c) look exactly alike
6. R has
- a) lots of memories of the days when he was human
 - b) no memories of the days when he was human
 - c) vivid memories of the days when he was human



http://megashare.info/full_watch.php?id=TmpVek53PT0 (11min.-19min.)

B. Order the sequence of events.

- a) R saves Julie from the zombie attack. _____
- b) He wants to protect her so he hides her in an old airplane. _____
- c) R sees Julie for the first time. _____
- d) He eats Terry's brain and gets his memories. _____
- e) R tries to tell her he's not going to eat her. _____
- f) R runs away from the old airplane. _____



http://megashare.info/full_watch.php?id=TmpVek53PT0 (74.41min.-88min)

C. Answer the following questions.

- a) Why does R want to meet Julie's father?

- b) What's her father's reaction?

- c) What are the zombies doing when the soldiers arrive?

- d) How do R and Julie escape from the "bonies"?

- e) R and Julie kiss each other and he suddenly gets shot and is bleeding. What does that mean?

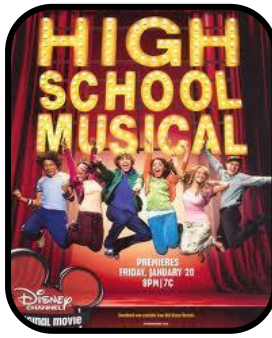
Post-viewing task

A. Warm Bodies can be labelled as a paranormal *romantic zombie comedy* film. Can you identify other types of films? Match each genre with the corresponding definition.

western – musical – adventure film – horror – comedy – animated film – science fiction-thriller-

A film which tells the conquest of the American Wild West	
A film which is supposed to make you laugh	
This type of film deals with futuristic stories, aliens...	
A genre of film that focuses on human drama	
A film that tells the story of a hero who experiences a lot of difficult situations	
A film which contains a lot of suspense	
In a film like this, the characters sing a lot	
A film using computer technologies to create images	

B. Match each film genre with the suitable film poster.



1.



2.



3.



4.



5.



6.



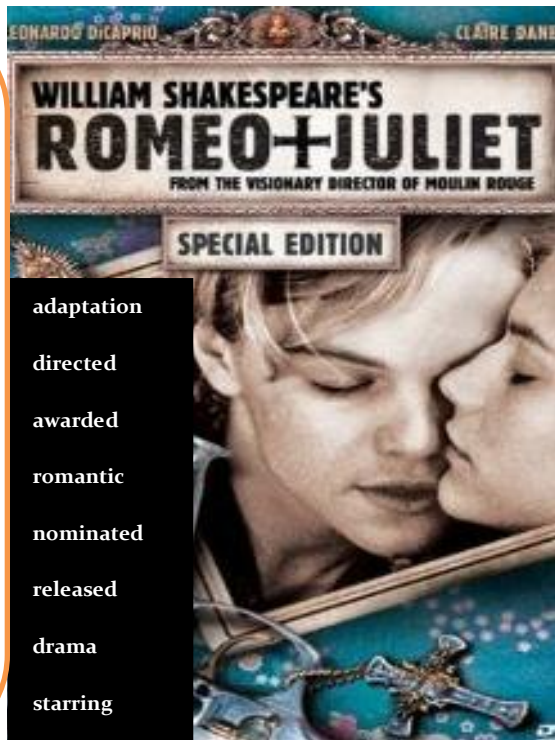
7.



8.

C. Some say Warm Bodies is a twist on the classic story “Romeo and Juliet”. The following presentation is about the adaptation of “Romeo and Juliet” by Baz Luhrmann. Use the words given and fill in the gaps.

FILM PRESENTATION
 “Romeo and Juliet” was (1)..... by Baz Luhrmann, and was (2) in 1996 in the USA.
 It is a (3)..... (4).....film, (5)..... Leonardo DiCaprio and Claire Danes.
 This film is an (6) of William Shakespeare’s play. The film was (7) several prizes, and in 1997 DiCaprio won the Silver Bear for Best Actor at the Berlin International Film Festival. Luhrmann was also (8) for the Golden Bear Award for Best Picture.



- adaptation
- directed
- awarded
- romantic
- nominated
- released
- drama
- starring

Source: (adapted) ESLprintables.com

APÊNDICE 14- Ficha de trabalho de verificação da leitura extensiva- utilização do filme *Mrs. Bixby and The Colonel's Coat*

I. Watch the scene and explain:

- What has just happened
- What had happened before



II. According to the story you read, identify the characters.

- Mrs. Bixby
- Mr. Bixby
- The Colonel
- The Secretary
- The Pawnbroker





III. Search for the words for film characters:

K L O V E I N T E R E S T A Z O O W K H	🔍 CAST
L U V N H H Q I G C K P A L X W Z Y L Y	🔍 CHARACTERS
E M D A U E U J W H V I L L A I N R L M	🔍 STAR
A K K V Q R M I L I T J W A C T O R I A	🔍 GUEST STAR
D F M C C O S V A L K G A L D N D X T I	🔍 A-LIST
I K L O O I U Y K D H S Z I T R Y I Z N	🔍 ACTOR
N C Z J B N P M N A U K Z S F X H G C C	🔍 ACTRESS
G I O F R E P G Z C S P U T L S H G T H	🔍 CHILD ACTOR
R B Q E T R O M K T Q E I C H T P X C A	🔍 MAIN CHARACTER
O B W R M K R E M O C I C O Q A Z V C R	🔍 LEADING ROLE
L I S T U N T P E R F O R M E R O F H A	🔍 SUPPORTING ACTOR
E O L N C S I H L Y D W V E K C H P A C	🔍 HERO
A U J G A O N D Y J F R D D T A E J R T	🔍 HEROINE
S E N S S L G R B W E O B I D M J W A E	🔍 LOVE INTEREST
U F J I T W A M T E X T R A S E L U C R	🔍 VILLAIN
U O B E D A C T R E S S P N J O Z G T B	🔍 COMEDIAN
H R G U E S T S T A R J F Y M R O R E Z	🔍 EXTRAS
E E W A L K O N P A R T M V M O N R R D	🔍 STUNT PERFORMER
R C N X V X R D N G Q A A G O L C O S W	🔍 CAMEO ROLE
O C C D Z D E X N F I D W X X E E U J Y	🔍 WALK ON PART



What is Mrs. Bixby's type of character?

In: <http://www.esolcourses.com/cinema/vocabulary.html>

IV. Consider all parts of the film...

PARTS OF A FILM



STORY/PLOT
Words to describe:
 unpredictable/predictable, original,
 full of twists, realistic/unrealistic,
 complicated, simplistic...

He makes all the big decisions about how a film is made.
Words to describe: talented, famous, skillful...

Words to describe:
 funny, nice, mean, happy, miserable, cute...



CHARACTERS

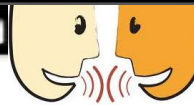
The real-life people who play the characters.
Words to describe:
 talented, convincing / unconvincing, versatile...

Words to describe: comedy, horror, romantic, scary, magical, action-packed, adventure, old-fashioned, futuristic...



SCENERY

Words to describe:
 beautiful, ugly, spectacular, cinematic, city...



DIALOGUE

The way the characters talk and the things they say.
Words to describe:
 witty, amusing, fast-paced, slow-paced, smart, boring, offensive, confusing, obvious...

Source: <http://www.filmclub.org/assets/pdf/FILMCLUB-Review-Tips.pdf>

V. ...and write a small text about Hitchcock version of Mrs. Bixby and the Colonel's coat.



APÊNDICE 15- Atividade do item gramatical Conditionals- utilização do filme
Mrs. Bixby and The Colonel's Coat

CONDITIONALS



A. Watch the scene and translate the Portuguese subtitles.



Será ainda mais excitante se eu ficar e esperar.

Mas não seria maravilhoso se fosse um tesouro verdadeiro?

Se eu achar que não vale cinquenta dólares, nem sequer o trago.

MAS SE FOR COISA DE MULHER, QUERO-A EU MESMA!

Type 0

`But if it's a woman's thing, I want it myself.

Type 1

...it'll be even more thrilling if I stay behind and wait.

`If I don't think it's worth fifty dollars, I won't even take it.'

Type 3

'But wouldn't it be marvellous if it was a real treasure?'

GRAMMAR >>

CONDITIONALS

If clauses are conveniently classified into three groups: **types 1, 2 and 3**. These are often called **1st, 2nd and 3rd** conditionals respectively. As nothing in natural languages is simple, these can be divided into sub-types.

1st conditional

Sub-type A: If + present tense + present tense or imperative

We can use this construction when we are talking about something that is always true or happens often.

e.g. *If the light **comes on**, the battery **is OK**.*

*If you **don't understand**, **ask** for an explanation.*

Sub-type B: If + present tense + will (or can, shall, ought to, may, might and must)

We use **type 1.B** to talk about a possible future action or situation. We can put the **if clause** at the beginning or at the end.

e.g. *If they **join** this organisation, they **will promote** friendship around the world.*

*You **must pay** a fee if you **become** a member of the club.*

*If they **apply for** additional penfriends, they **may have** the opportunity to make new friends.*

2nd conditional

If + past + would, could, might, etc.

Sub-type A: hypothetical but possible in the present/future

e.g. *If she **talked** to her parents, they **would help** her.
(She doesn't talk to them, but she could.)*

Here, we are thinking about a real possibility. We are imagining the situation but we know it is not a fact.

Sub-type B: hypothetical, unreal or even impossible in the present or future

e.g. *If her parents **were** alive, she **would ask** their advice.
(They are dead, so she can't ask them.)*

We do not usually use *would* in the if-part of the sentence unless we ask somebody indirectly or directly to do something.

e.g. *She **would be** very grateful if someone **would advise** her.
(Please advise her.)*

*If you **wouldn't mind** waiting, the doctor **will see** you today.
(Please wait until the doctor can see you.)*

GRAMMAR >>

UNLESS

If... **not** means the same as **unless**.

We use **unless + affirmative verb**.

e.g. *She can't leave home **unless** she says where she is going.*

PRACTICE >>

1. Complete with the right forms of the verbs in brackets.

- If she goes by plane, she _____ (*arrive*) early.
- If he was a respectful person, he _____ (*not behave*) like that.
- If she travels by car, the journey _____ (*last*) for eight hours.
- If he _____ (*pay*) for everything, she will be very grateful.
- If they _____ (*meet*) in Los Angeles, She would visit an old friend.
- Hurry up if you _____ (*want*) to catch the train.

2. Complete the following sentences.

- If she didn't meet her teacher, she _____.
- If Mark told Katie he was very unhappy, she _____.
- If Rosie went to Los Angeles, she _____.
- If he considered their proposal, he _____.
- If she participates in the competition, she _____.
- If Jane didn't have protective parents perhaps she _____.
- If she clicks to a teen chat, someone _____.
- If you met someone on line, you _____.
- If you discover someone is lying, you _____.
- If they paid more attention to what he said, they _____.
- If she met his pen pal, she _____.
- If they had a friend in Mexico, they _____.

3. Rewrite these sentences using *unless*.

- She doesn't train hard, she won't succeed.
- If she doesn't phone to say she has changed plans, he will be waiting for her.
- If he doesn't persuade her, she won't take that decision.
- If you don't play computer games, you'll have more free time.

APÊNDICE 16: Sugestões

Domínio de referência do 10.º ano

1. Um Mundo de Muitas Línguas Fools rush in (1997) L'auberge espagnole (2002) Lost in Translation (2003) Nell (2003) Spanglish (2004) The Terminal (2004) The interpreter (2005) Babel (2006) Vicky Cristina Barcelona (2008) The King's speech (2010) Warm Bodies (2013)	2. O Mundo Tecnológico Apollo 13 (1985) The Net (1995) The fifth element (1997) You've Got Mail (1998) AI- Artificial Intelligence (2001) I Robot (2004) Robots (2005) Wall-E (2008) The Social Network (2010) Morning Glory (2010) Real Steel (2011) Hugo (2011)
3. Os Média e a Comunicação Global The Net (1995) Pleasantville (1998) You've Got Mail (1998) The Truman Show (1998) The Holiday (2006) Love happens (2009) Slumdog Millionaire (2008) The Social Network (2010) To Rome with love (2012)	4. Os Jovens na Era Global Dead Poets Society (1989) She's All That (1999) Erin Brokovich (2000) Thirteen (2003) Juno (2007) Gran Torino (2008) Lovefield (2008) Precious (2009) The Proposal (2009) The Perks of Being a Wallflower (2012)