

A crítica de cinema como estratégia didática para trabalhar a argumentação escrita

Cláudia Eugénia Espinha Braga da Cruz Silva¹

Resumo

Realizado durante o estágio de Português e Inglês, à luz dos princípios da investigação-ação, o projeto descrito neste artigo procurou estudar o impacto da produção de apreciações críticas de filmes nas competências de argumentação escrita de alunos do Ensino Secundário. Para a consecução desse objetivo, selecionaram-se filmes convidativos à reflexão crítica, permeados por temas relevantes e articuláveis com os conteúdos lecionados nas nossas regências. À discussão e partilha de perspetivas suscitadas pelo filme aliámos a análise, baseada num trabalho colaborativo, de modelos do texto de apreciação crítica. Valorizou-se o contacto com materiais autênticos e semi-autênticos por representarem uma vantagem no que se refere à reprodução e adaptação de bons exemplos de linguagem e estratégias argumentativas, enriquecendo os conhecimentos dos alunos sobre o género: crítica de cinema. O desenvolvimento destas atividades está ancorado numa fundamentação teórica centrada nos conceitos de apreciação crítica e crítica de cinema e no ensino da argumentação escrita. O trabalho culmina com o comentário sobre os resultados obtidos.

Palavras-chave: argumentação escrita, crítica de cinema, texto de apreciação crítica, ensino da argumentação escrita.

Abstract

Developed during our teaching practice in Portuguese and English, in the light of the principles of Action-Research, the project described in this article sought to study the impact of the production of film reviews on the argumentative writing skills of Basic

and Secondary Education students. To accomplish that goal, we selected films which invite critical reflection, permeated by relevant topics, which are linked to the content we taught during our assessed lessons. The discussion and exchange of perspectives arising from the films were combined with the analysis, based on collaborative work, of models of critical reviews. We valued students' contact with authentic and semi-authentic materials as they represent an advantage when it comes to the reproduction and adaptation of good examples of language and argumentative strategies, enriching their knowledge on the genre: film criticism. The development of these activities is anchored in a theoretical research concerning the concepts of critical reviews, film reviews and teaching argumentative writing. The work ends with the commentary on the results obtained.

Keywords: written argumentation, film criticism, critical review text, teaching argumentative writing.

Introdução

Intitulado “A Crítica de Cinema como Estratégia Didática para Trabalhar a Argumentação Escrita”, o projeto de investigação-ação que aqui se propõe descrever teve como intuito o estudo do impacto da elaboração de apreciações críticas de filmes nas competências de argumentação escrita de alunos do Ensino Secundário². Valorizou-se o contacto com materiais alinhados com o mundo de interesses dos alunos, com um elevado grau de autenticidade, pela possibilidade de conduzir as turmas a enriquecer as suas futuras produções com um conhecimento mais amplo sobre o mundo e os mecanismos argumentativos que nos tornam capazes de determinar, defender

¹ Faculdade de Letras da Universidade do Porto (estudante de mestrado)

² O nosso estudo, inserido no âmbito do estágio pedagógico de Português e Inglês, teve lugar no Colégio Luso-Francês, uma instituição privada e católica, pertencente à Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora. Os grupos intervenientes corresponderam a uma turma do décimo ano, no Português, e uma do décimo primeiro, no Inglês. No cerne deste artigo encontra-se a descrição dos procedimentos levados a cabo nas aulas de língua materna.

P

e justificar o que pensamos sobre os mais diversos assuntos (Andrade e Silva, 2017: 5).

Com efeito, atendendo a que as tecnologias da comunicação se tornam progressivamente mais desenvolvidas, contribuindo, por um lado, para a exposição do ser humano a um fluxo incessável de informação sobre a sua realidade, e, por outro, para a dissipação das fronteiras entre as diferentes comunidades, urge saber como interpretar os dados com que somos confrontados, ajuizar sobre eles e transmitir, com objetividade, as nossas perspetivas (National Education Association, 2012: 13). Criar caminhos para o estudo explícito da argumentação em aula é, neste prisma, uma missão importante do professor de línguas, a quem cabe equipar o aluno com os recursos necessários para se integrar com sucesso na sociedade a que pertence. Enquanto um ser dotado de individualidade, portador de ideias e valores únicos, o aluno necessita de conhecer formas de os comunicar, colocando o discurso ao serviço do cumprimento das suas intenções (Martins *et al.*, 2017: 19). Isto afigura-se particularmente relevante num contexto democrático, em que a negociação de ideias, a lógica e a persuasão, presentes em todos os meios que veiculam informação, como é o caso dos *media*, ocupam um lugar fundamental (Pinho, 2008: 66).

Partimos desta necessidade, cuja importância é reconhecida nos documentos orientadores das disciplinas por nós lecionadas, para elaborar um conjunto de atividades destinadas a colmatar algumas das dificuldades sentidas pelos alunos na construção de textos com caráter argumentativo. Apoiámos as decisões tomadas na escolha do tema e conceção do plano nas conclusões extraídas de um processo de observação, que descrevemos adiante.

Estabelecimento da área de intervenção e dos objetivos do projeto

O estudo foi desenvolvido à luz dos princípios da investigação-ação, os quais dão conta da importância de se combinar a prática profissional com a reflexiva, orientando a primeira em virtude das conclusões possibilitadas pela segunda (Leal & Fonseca, 2013:167).

Neste sentido, procedeu-se a um processo de observação, que compreendeu duas fases, uma com uma vertente informal, supondo apenas o conhecimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, e uma formal, que envolveu a aplicação de um questionário, a par da avaliação de algumas das suas produções.

Num primeiro momento, apercebemo-nos, através da observação das aulas dos orientadores, do diálogo que com eles se estabeleceu e da monitorização de algumas atividades, de que a escrita argumentativa era uma área suscetível de melhoramento. Esta ideia foi confirmada pela análise de textos dos alunos, que, redigidos no contexto do primeiro teste de avaliação, pressupunham a exposição do ponto de vista dos alunos quanto a um tema da realidade do Homem, neste caso, a importância da escrita, apoiado em dois argumentos e exemplos significativos. A leitura atenta das produções do grupo revelou que este experimentava

dificuldades em certas etapas da construção do texto argumentativo, nomeadamente a explicitação dos pontos de vista, no âmbito do género textual, e, ao nível do tema e pertinência da informação, o fornecimento de argumentos e exemplos. Foram ainda identificados problemas de ordem lexical, sendo a falta de vocabulário o mais notório. No que respeita às relações de coerência e coesão no texto, constata-

se que estas comprometiam, por vezes, o entendimento das intenções comunicativas dos alunos, em razão do desconhecimento de conectores e marcadores do discurso adequados.

No sentido de completar a visão que desenvolvemos da turma, como mencionado, foi aplicado um questionário, que teve como objeto as perceções dos grupos quanto às suas capacidades argumentativas. Os resultados observados permitiram concluir que, na sua ótica, as fases da planificação e textualização eram as mais desafiantes, legitimando a nossa decisão de incidir a tónica das atividades nesses estágios. Ademais, verificámos que a maioria dos alunos considera a escrita de textos argumentativos uma prática prazerosa, o que representou uma vantagem na conceção do plano da ação, visto que era nosso intuito criar atividades que o grupo percecionasse como apelativas e úteis. Sabendo que a dimensão afetiva ocupa um lugar importante na aprendizagem, pareceu-nos



necessário concentrar a nossa atenção em formas de assegurar um bom nível de motivação no grupo.

Note-se que os procedimentos descritos integram um processo de triangulação metodológica, que passa, como esclarece Miranda (2009), por “combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado [...] uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar” (p. 40). O objetivo assentou, assim, na validação das nossas suspeições por meio do entrecruzamento dos dados extraídos a partir da observação dos alunos e da análise dos seus textos com a sua opinião. Deste modo foi possível desenvolver uma perspetiva informada acerca do perfil da turma, o que facilitou a criação de um plano de ação adaptado às suas necessidades.

Validada a área de intervenção, procedeu-se à fase da formulação da estratégia e dos objetivos de pesquisa. A decisão de conceber atividades centradas na apreensão e construção do género discursivo “crítica de cinema” deveu-se ao carácter argumentativo deste tipo de texto, em paralelo com a sua presença no quotidiano dos jovens. Partindo de filmes, objetos que favorecem o entendimento do mundo, convidando ao pensamento crítico e criativo, a crítica de cinema afigurou-se-nos uma fonte valiosa de oportunidades para o aluno não apenas complementar o que conhece sobre a sua realidade com novos saberes, como também para os mobilizar no estabelecimento e na expressão escrita dos seus pontos de vista.

Desta linha de pensamento emergiu a pergunta de investigação: Poderá a apreciação crítica de filmes favorecer o desenvolvimento das capacidades de argumentação escrita de estudantes do Ensino Secundário? Subsequentemente, foi elaborado um conjunto de objetivos destinados a superar o problema identificado:

Objetivo principal

- Promover atividades centradas no género discursivo crítica de cinema com vista ao melhoramento das capacidades de argumentação escrita de alunos do 10.º e 11.º anos.

Objetivos secundários

- Levar os alunos a visualizar e criticar filmes que fomentem a ampliação de conhecimentos sobre o mundo e a reflexão sobre temas relevantes da atualidade.
- Analisar criticamente apreciações de filmes que facultem aos alunos conhecimentos sobre as marcas do texto argumentativo, a par da linguagem necessária para a exposição de pontos de vista, argumentos e exemplos.
- Encorajar os alunos a utilizarem conteúdos autênticos e semi-autênticos – os filmes e apreciações críticas apresentados em aula – para exercitarem o seu pensamento crítico e criativo.
- Contribuir para que os alunos se tornem capazes de utilizarem os conhecimentos sobre o texto de apreciação crítica, obtidos por si mesmos ou transmitidos pela professora, para elaborarem textos com eficácia argumentativa autonomamente.

Como observável nas metas, procurou-se integrar na estratégia materiais autênticos – os filmes a apresentar em aula – e materiais semi-autênticos – as apreciações críticas a analisar – com vista a motivar os alunos para explorarem, sob diferentes prismas, temas relevantes da atualidade, e assim exercitarem a sua criatividade e competência crítica. Em simultâneo, pretendeu-se ampliar o contacto do grupo com bons exemplos de linguagem e mecanismos argumentativos que os discentes depois poderiam adaptar ou imitar nos seus próprios textos.

Estes objetivos adquirem especial importância quando associados a dois princípios consignados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*: é preciso desenvolver no jovem a sensibilidade e o espírito crítico por meio da apreciação crítica das “realidades artísticas e tecnológicas, pelo contacto com os diferentes universos culturais” (Martins, *et al.*, 2017: 12), e do exercício de competências que permitam “observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (p.15). Efetivamente, a capacidade de ajuizar sobre a reali-

P

dade e a criatividade são ferramentas que possibilitam ao aluno responder às exigências da sociedade contemporânea, em paralelo com a edificação da sua identidade. Aqui reside um dos princípios que norteiam o movimento para a educação no séc. XXI, a necessidade da incorporação dos 4Cs – “Critical Thinking”, “Communication”, “Creativity” e “Collaboration” na sala de aula, com vista a levar o aluno a prosperar nos campos pessoal, acadêmico e profissional (NEA, 2012: 5).

Fundamentação teórica

Desafios da argumentação escrita em contexto escolar

Ensinar ao discente os recursos necessários para dominar a arte da argumentação pressupõe que o professor reavalie o seu estatuto, bem como a relação que mantém com o aluno (Oliveira & Ferreira, 2015: 167). Com efeito, argumentar com sucesso e ser capaz de compreender uma argumentação (sobretudo quando é indireta) confere ao jovem a capacidade de questionar a realidade que o rodeia, o que inclui a autoridade dos adultos responsáveis pela sua educação: os pais e os professores (Camps, 2015: 93).

Daquí resulta que, para garantir o sucesso de práticas centradas na argumentação, o professor não se pode limitar a transmitir conhecimento sobre as marcas do texto argumentativo ou o tema que deseja que o aluno avalie por escrito (Sousa, 2018: 330). É preciso, antes, proporcionar-lhe autonomia e liberdade para aceder a essa informação por si mesmo, valorizando a partilha e o confronto dos seus pareceres e das suas representações. Na elaboração de estratégias destinadas ao ensino da argumentação, o professor deve ter em consideração que o sucesso das suas aulas depende da sua capacidade de atribuir ao aluno um papel ativo na construção do conhecimento, bem como de lidar com o imprevisto e a contradição que, porventura, poderão marcar as suas intervenções (Chiaro, 2005: 352).

Além deste aspeto, é essencial reconhecer que a comunicação e fundamentação eficientes de perspetivas pessoais são uma prática que, especialmente na escrita, os alunos consideram desafiante (Costa, 2016: 182). Apesar da ideia generalizada de que as dificuldades que experimentam na

construção de textos argumentativos têm que ver com a compreensão das suas marcas específicas, dos conectores argumentativos, mais concretamente, o verdadeiro problema reside na integração dessas marcas num discurso coerente, em que as dimensões linguística e argumentativa interagem a favor da satisfação das suas intenções (Rodrigues & Silvano, 2015: 482). A necessidade de mobilizar diferentes tipos de raciocínio na composição do texto argumentativo torna a tarefa extremamente complexa, já que a sua estrutura implica “várias intervenções encaixadas, que apresentam sucessivos atos, principal e secundários, e intervenções subordinadas (justificação, argumentação, exemplificação, contra-argumentação entre outros)” (p. 483).

Como consequência, é importante evitar compartimentar os conteúdos inerentes à prática argumentativa, ensinando, a título ilustrativo, a construir argumentos numa primeira instância, o esquema argumentativo em segundo lugar, etc. (Pinho, 2008: 35). Não é, pois, produtivo trabalhar os diferentes elementos constituintes da argumentação de forma isolada, já que o ato argumentativo resulta do exercício de capacidades que operam, ao mesmo tempo, em níveis diferentes e profundamente imbricados (Rodrigues & Silvano, 2015: 48).

Este princípio deve ser transversal ao ensino da argumentação em todos os anos de escolaridade (Camps, 2015: 97). O fator que deve variar prende-se com a complexidade dos textos a redigir, que necessita de corresponder às exigências do ano que o aluno está a frequentar e às suas capacidades cognitivas. O mesmo se aplica à amplitude dos objetivos de aprendizagem: o aluno deverá ser capaz de utilizar os conhecimentos prévios para interpretar e apreender novas informações, o que, eventualmente, o conduzirá a desenvolver capacidades de abstração e generalização, fundamentais na compreensão e redação de textos argumentativos.

Assim, na linha de pensamento que identifica a escrita com um processo, os especialistas são unânimes quanto à importância de desenvolver práticas promotoras do “knowledge-transforming”, conducente a uma consciência discursiva e argumentativa mais amplas, através do treino da escrita e da eluci-

dação dos processos de pensamento que lhe são inerentes, em detrimento do “knowledge-telling”, assente na mera passagem de informação sobre a escrita enquanto produto (Costa, 2016: 180). Urge, neste entendimento, envidar esforços no sentido de ensinar este género textual de uma forma sistemática e consciente, acompanhando o aluno nas três fases da produção de um texto (planificação, textualização e revisão)³. Nesse processo, devem-lhe ser facultadas oportunidades para descortinar “as relações existentes entre os meios linguísticos utilizados e o efeito produzido sobre o destinatário” (Pinho, 2008: 49), aquilo que as motiva e os mecanismos que permitem o estabelecimento eficiente dessas relações (p. 50).

Um passo importante a seguir é expor o aluno a um conjunto vasto de textos com carácter argumentativo, estreitando o vínculo entre a leitura e a produção deste género textual. Como nos elucida Salvado (2011), a leitura ocupa um lugar fundamental no percurso formal da aprendizagem da escrita, na medida em que favorece “a descoberta dos princípios que regem a língua escrita” (p. 10). Em paralelo, são alargados as vivências e o conhecimento que o aluno possui sobre os assuntos versados no texto. O estabelecimento de objetivos específicos para as atividades da leitura rentabiliza esse processo, pois auxilia o jovem no sentido de selecionar estruturas e informação relevantes, o que resulta na reprodução de bons mecanismos de escrita e, por conseguinte, num desempenho mais proficiente nesse domínio (p. 12). As vantagens de se criar laços entre ler e escrever prendem-se, deste modo, com a reconfiguração e o aperfeiçoamento do pensamento, facilitando, por conseguinte, a convocação de saberes e a reflexão crítica sobre os mesmos (p. 13).

Camps (1995) sugere um conjunto de medidas assentes na necessidade de atribuir um lugar de primazia à leitura no trabalho sobre o texto argumentativo. Por facilitar a sua compreensão, é dever do professor:



- a) promover situaciones de lectura que impliquen la comprensión de la intención del autor y de la tesis que defiende y situaciones de escritura que cumplan las condiciones normales de las funciones del discurso argumentativo escrito, es decir, orientarse a convencer de alguna tesis a unos destinatarios;
- b) prever una gradación progresiva de la producción discursiva monologal desde situaciones en que los destinatarios sean primero fácilmente representables hasta llegar gradualmente a los más lejanos y desconocidos;
- c) proporcionar textos de referencia que pongan al alcance de los aprendices los modelos sociales de argumentación escrita y les permitan constatar los recursos lingüísticos adecuados en cada caso. (p. 56)

Para a consecução destes objetivos, especialmente em operações como interpretar e transformar a informação para fins de persuasão, ponderando como captar a atenção do auditório a quem o discurso se dirige, interessa ainda envolver os alunos em atividades que possibilitem a ampliação da sua criatividade e do espírito crítico (Waters, 2016: 319). São disso exemplo atividades de resolução criativa de problemas, de descoberta de contrastes e semelhanças entre textos e outros objetos culturais, e de avaliação de situações, reais ou imaginárias, que se afigurem relevantes na ótica do aluno (p. 320).

O género discursivo “crítica de cinema”

A apreciação crítica é um texto de análise obrigatória no Ensino Secundário na disciplina de Português, apresentando como marca específica a descrição sumária do objeto acompanhada por um comentário crítico. Do ponto de vista da sua composição, a apreciação crítica afigura-se como o “coroar do desenvolvimento da expressão escrita” (Buescu *et*

³ Cf. os estudos desenvolvidos por Hayes & Flower (1980), no domínio da Psicologia Cognitiva, para um entendimento profundo das fases constituintes do processo de escrita – planificação, textualização e revisão.

P

al., 2014: 9), na medida em que combina uma ver-
tente descritiva com uma valorativa, resultando na
expressão de uma perspectiva informada e fundamen-
tada sobre um dado objeto cultural.

As unidades discursivas que o compõem, a iden-
tificação do objeto cultural destacado, a apreciação e
a opinião final (Rodrigues & Silvano, 2009: 439) es-
tão, nesta lógica, envoltas numa dimensão afetiva, re-
lacionada com as reações e os sentimentos
despertados no indivíduo durante o contacto com o
objeto. Após determinar a sua postura quanto ao
mesmo, ponderando os seus aspetos positivos e/ou
negativos, este procede à sua avaliação, a qual “supõe
a atribuição de propriedades ao objeto em causa e a
explicitação das razões dessa atribuição” (p. 442).

No caso particular da crítica de cinema, na apre-
sentação do filme em apreciação, devem estar presen-
tes elementos da sua ficha técnica como o título, o
ano, o realizador, o produtor, o género e o núcleo de
atores (Blau & Kathryn, 2009: 436). Na argumenta-
ção que se segue, são referidos e decompostos alguns
aspetos do filme no sentido de se lhe atribuir um juízo
de valor (Rodrigues & Silvano, 2009: 439). Apesar de
contar com a ocorrência de processos analíticos, be-
neficiando do conhecimento de diferentes tipos de
análise, é importante afastar a crítica de cinema do
domínio ligado à análise cinematográfica, dado que,
como afirma Penafria (2009), esta visa “explicar/es-
clarecer o funcionamento de um determinado filme e
propor-lhe uma interpretação” (p. 1). Já a crítica de
cinema:

tem como objectivo avaliar, ou seja, atribuir um
juízo de valor a um determinado filme. Trata-se de
determinar o valor de um filme em relação a um
determinado fim (o seu contributo para a discussão
de um determinado tema, a sua cinematografia, a
sua beleza, a sua verdade. . .). (p.2)

A relativa estabilidade das suas marcas e das suas
intenções comunicativas, sem esquecer a importância
e a recorrência da crítica cinematográfica no quotidi-
ano justificam a sua classificação enquanto género
discursivo (Silva, Leal, Silvano, & Oliveira, 2015: 2).
Impõe-se, porém, referir que, como todos os géneros,
a apreciação crítica é propensa a transformar-se e
inovar, espelhando a criatividade de quem a produz.
De facto, enquanto exploramos o impacto que o

objeto exerceu nas nossas emoções, procuramos in-
fluir também nos afetos do destinatário. Assim sendo,
é possível afirmar que os textos de apreciação crítica
se caracterizam “por um movimento de identidade,
que se orienta para a sua repetição e reprodução, mas
também por um movimento de diferença, na medida
em que constituem entidades orientadas para a vari-
ação e a inovação” (p. 4).

Um aspeto que, embora presente em todos os
textos de apreciação crítica, se demonstra especial-
mente notório na crítica de cinema prende-se com a
importância conferida à expressão de sentimentos
decorrentes do incumprimento das expectativas que
se criam em relação ao filme. Segundo Gil-Salom &
Soler-Monreal (2014):

The gathering of information triggers a number of
expectations about the film. However, during the
actual watching of the film these expectations are
not always fulfilled, for the good or for the bad, and
this sensation provokes concern about the
addressees of the reviews as potential prospective
spectators.) (p. 76)

Daqui decorre uma tendência para se comentar,
na apreciação do objeto, a sua capacidade de ir ao en-
contro do que o público espera com base em informa-
ções prévias sobre o filme. Esses dados, provenientes
de meios de promoção do filme como os *trailers* e
anúncios contendo descrições sumárias do enredo, as
sinopses, levam o público a desenvolver uma ideia so-
bre a sua qualidade, prevendo se a sua visualização
será uma experiência prazerosa (p.77). A relação en-
tre as expectativas e a realidade é, deste modo, um tó-
pico frequente neste género textual.

No que respeita aos principais meios de divulga-
ção deste género, estes fazem parte do universo jorna-
lístico, que integra as crónicas, e do universo digital, a
que pertencem os blogues, por exemplo (Silva *et al.*,
2015: 7). No que respeita a este último, a possibilidade
de enriquecer o texto de apreciação crítica com ima-
gens, vídeos e outros meios possibilitados por ferra-
mentas digitais, assim como de entrecruzar diferentes
registos e modos de organização textual situam-no
numa zona híbrida, “na qual estão as práticas textuais
“marginais”, que abordam temáticas de interesse pú-
blico, a partir de um ponto de vista crítico e contesta-
dor” (Fonseca, 2017: 294).

Ao nível linguístico, na introdução do texto, supõe-se a apresentação do filme, com o auxílio de frases com verbos copulativos e orações subordinadas relativas (Rodrigues & Silvano, 2009: 442). Aqui pode sugerir-se a perspectiva adotada através do emprego de verbos e adjetivos valorativos, com uma forte carga sugestiva (Veiga, 2018: 2007). Já a configuração referente à qualificação do objeto e respetiva fundamentação requerem o uso de construções que permitam atribuir propriedades, como é o caso das orações subordinadas adjetivas, das orações subordinadas substantivas e de estruturas como as orações subordinadas adverbiais, que exprimindo causas, efeitos, conclusões, condições e comparações, possibilitam justificar os argumentos levantados (Rodrigues & Silvano, 2009: 443). Estes estão comumente associados aos atributos do filme e aos critérios valorativos que conduziram à sua determinação, pelo que também devem integrar expressões com uma conotação apreciativa ou depreciativa (Silva, Leal, Silvano & Oliveira, 2015: 8). Na exposição dos contra-argumentos, são utilizadas construções concessivas e adversativas.

Cumprir mencionar que a dimensão linguística do género está ao serviço da dimensão discursiva, existindo elementos que denunciam as atividades intelectuais em que se envolve o crítico na apreciação do objeto escolhido. Destacam-se, de entre elas, as operações cognitivas de modo global (implícitas em verbos como *examinar*), as operações cognitivas de modo específico (veja-se o verbo *classificar*), as operações retóricas ou metalinguísticas (patentes em *afirmar*, *dizer*), e as considerações práticas ou pragmáticas (presentes em *propor*, *sugerir*) (Machado, n.d: 146.).

As vantagens do uso da crítica de cinema no ensino de línguas

O uso de filmes na sala de aula é compatível com um modo de ensino centrado na realidade e nas necessidades do aluno, proporcionando aprendizagens duradouras ao nível linguístico, cultural e cognitivo (Clemens, 2010: 561). Estudos recentes sobre a análise e crítica de cinema em contexto escolar defendem que a incorporação deste meio nas práticas do professor de línguas “help building bridges between the classroom and the outside world” (Pegrum, 2000: 1), o

que propicia discussões e reflexões sobre temas variados, relevantes no contexto da vida e sociedade contemporâneas.

Um dos principais benefícios que a crítica de cinema oferece é o facto de partir de um objeto concreto que gera uma experiência visual e sensorial, estimulando os alunos a dar voz aos sentimentos e às reações que o filme despoletou. A vertente lúdica dos filmes, a par da tendência para suscitar *suspense* e antecipação, capta a atenção do aluno, facilitando a retenção de novos conteúdos e a expressão de ideias (Roy, 2015: 48):

Constituindo um elemento integrante da realidade dos alunos, os filmes contemplam também figuras de referência para eles, tratando tópicos e situações que ocupam um lugar importante nas conversas do quotidiano. Desde os atores às personagens que interpretam, alusões ao mundo do cinema:

can appear anywhere unexpectedly: not only in many youngster's dreams, but also on the walls of their bedrooms, or on the t-shirts they wear. Films thus provide a rich and popular context for people to talk and exchange ideas. (Eken, 2003: 51)

Além disso, discutir filmes supõe a manipulação da linguagem no sentido da obtenção de um resultado específico: a adesão do leitor à perspectiva defendida, favorecendo, em simultâneo, a abertura dos estudantes a novas perspectivas e novos conhecimentos (Cakir, 2006 :70). Isto deve-se, em grande medida, ao facto de a crítica de cinema ter como base representações da realidade passíveis de prover o aluno de conhecimento cultural, incentivando ao desenvolvimento do seu pensamento crítico (Sturm, 2012: 249). Efetivamente, segundo Holden (2000), o trabalho sobre filmes “promotes the development of critical, analytical and observation skills”, na medida em que “learners are encouraged to 'listen with their eyes' as we do in life” (p. 41). Este corresponde a um exercício que, a longo prazo, ajuda a uma melhor compreensão de operações como a implicação, a inferência e a dedução.

Outra questão que importa considerar tem que ver com as vantagens da crítica de cinema no melhoramento da literacia digital dos alunos. Isto porque a análise cinematográfica implica a exploração de um novo tipo de linguagem, mediada pela tecnologia e

P

dotada da potencialidade de levar o discente a comunicar com emoção e inteligência os seus pensamentos (Roy, 2015: 47). Os estudantes que frequentam as escolas hoje, a que nos referimos comumente como Nativos Digitais, respondem de modo profícuo ao uso de meios audiovisuais nas aulas, dando uso a um vasto leque de competências, que adquiriram através dos laços estreitos que os unem à tecnologia e à *Internet* (Bilgiç, Doğan, & Seferoğlu, 2016: 195).

De facto, a adequação dos filmes às salas de aula do séc. XXI tem vindo a ser comprovada por estudos empíricos e descritivos, que dão conta dos benefícios que estes trazem ao nível do desenvolvimento da memória, de competências de compreensão e do aumento da predisposição dos alunos para a aprendizagem (Roy, 2015: 48). Por impelir o aluno a processar múltiplos estímulos simultaneamente, pois a visualização de um filme e a sua apreciação obrigam à realização simultânea de várias tarefas mentais — conciliar a informação que escuta com a informação visual, por exemplo — o filme enquanto recurso didático é uma importante ferramenta de ensino (Holden, 2000: 41).

A autenticidade deste meio facilita, similarmente, o contacto do aluno com linguagem usada em contextos autênticos, alargando o leque de recursos linguísticos que tem ao seu dispor (Fluitt-dupuy, 2001: 10). Assim, se a seleção do filme o permitir, o aluno torna-se capaz de reproduzir ou adaptar a linguagem que assimila a partir dele para atender, com criatividade, às exigências comunicativas das mais diversas situações. Em simultâneo, amplia-se a capacidade de descobrir novos usos da língua (Sturm, 2012: 248).

Também do ponto de vista cultural, é reconhecido o valor do trabalho sobre cinema na aula de línguas. Convidando o aluno a estabelecer pontes ou contrastes entre a sua cultura e aquela que vê representada nos filmes, estes podem concorrer para o aperfeiçoamento da sua competência intercultural e do espírito cívico, promovendo valores como a tolerância e o respeito pela diferença (Blumer, 2010: 226). No contexto de uma sociedade crescentemente globalizada, em que os avanços das tecnologias da comunicação resultaram na dissipação das fronteiras entre as diferentes comunidades, urge incutir no aluno saberes e competências

que auxiliem à comunicação e integração em culturas diferentes das suas (NEA, 2012: 13).

Considerando as vantagens elencadas, pode-se afirmar que o ensino centrado na crítica de cinema constitui uma experiência inegavelmente enriquecedora do ponto de vista pedagógico. Se escolhidos e usados com critério, ao serviço dos objetivos estabelecidos pelo professor, os filmes podem tornar-se ferramentas valiosas para transmitir conhecimentos e estimular o espírito crítico dos alunos. A chave reside no aproveitamento da familiaridade e dos conhecimentos que estes já possuem relativamente ao meio para os ajudar a discutir e criticar cinema de uma forma frutífera (Fluitt-dupuy, 2001: 15).

Plano de ação

O nosso plano de ação compreendeu dois ciclos, que tiveram lugar no segundo e terceiro períodos. No Português, o primeiro filme que decidimos apresentar à turma foi um drama romântico, *Liberal Arts* (2012), dirigido por Josh Radnor. A escolha do filme deveu-se, sobretudo, aos temas nele versados, nomeadamente o amor e a inocência que caracterizam a juventude, por oposição à experiência que a vida adulta traz, sem esquecer o conflito interior que a transição

de um estágio para o outro naturalmente implica. A possibilidade de o relacionar com os conteúdos programáticos que estavam a ser lecionados neste momento — os universos representados na lírica camoniana — conferiu relevância à nossa decisão, permitindo-nos tratar questões como a poetização do amor que não é correspondido e do sofrimento que dele advém. Ademais, por se centrar nos desafios inerentes ao crescimento e à descoberta da identidade pessoal — uma preocupação que integra a realidade dos adolescentes — considerámos o filme capaz de cativar a turma, despertando nela diferentes emoções.

Outros fatores que influíram na seleção prenderam-se com o elenco, que faz parte do mundo de referências dos estudantes, e as múltiplas alusões a clássicos da literatura inglesa como é o caso da obra *Songs of Innocence and Experience*, de William Blake, do *Dracula*, de Bram Stoker, e do *Infinite Jest*



de David Wallace Foster. Enriquecendo o conhecimento cultural do grupo, a inclusão num filme relativamente recente de clássicos literários poderia fomentar também o seu interesse pela sua leitura. Como consideram Yunus, Salehi & John (2013), “using visual aids in teaching literature creates strong engagement between students and the texts [...]” (p.114), o que facilita a compreensão de conceitos presentes nas obras.

Subsequentemente, deu-se a fase de elaboração das atividades de argumentação escrita, bem como dos materiais que lhes serviriam de suporte. Com base nos dados que recolhemos no processo de observação e considerando os princípios-chave que colhemos na revisão da literatura, decidimos conceber um conjunto de atividades destinadas, num primeiro momento, à partilha oral de reações e opiniões sobre os filmes em apreciação, seguidas da apreensão do modelo do texto de apreciação crítica e das suas principais marcas. Esta fase concretizou-se na análise de dois exemplos significativos. No fim do processo, os alunos procederam à redação e revisão das apreciações.

Seguindo os princípios da sequência didática, por possibilitarem “una actividad de aprendizaje, guiada por los objetivos e contenidos específicos que se especifican para cada una de las actividades de escritura (el lenguaje metafórico, el uso de formas impersonales en el lenguaje científico, los conectores argumentativos, etc.)” (Camps, 2015: 29), planeámos um conjunto de três aulas, pelas quais distribuímos os procedimentos a cumprir.

Na primeira, procurámos fazer uma breve apresentação do filme, distribuindo aos estudantes um guião de visualização, no qual teriam de indicar informações relativas à ficha técnica do filme (o título, o género de filme, o elenco, o ano de estreia, a produção e realização...), à sinopse e aos aspetos positivos e negativos presentes, na sua perspetiva, na metragem. Desta maneira, levámos os alunos, de forma estruturada, a organizar os dados necessários para, mais tarde, enriquecerem os seus textos de apreciação crítica com informação relevante. Com o preenchimento das secções constituintes da ficha técnica, pretendemos a criação de um plano que apoiasse a estruturação dos textos dos alunos em três partes distintas: a introdução, na qual apresentariam o filme e a sua

perspetiva sobre o filme, o desenvolvimento, em que descreveriam o enredo, avaliando a sua qualidade, e, por fim, a conclusão, em que reiterariam a perspetiva adotada, recomendando, ou não, a visualização do objeto em apreciação.

A segunda aula iniciou-se com a discussão das impressões que a experiência de visualização do filme suscitou na turma. Desta feita, os alunos tiveram uma oportunidade para darem voz aos seus pontos de vista, fundamentando-os com base nos dados que incluíram nos seus guiões de visualização. Concomitantemente, estabeleceu-se um ambiente de descontração, propício à exposição e ao confronto de perspetivas pessoais. Garantir que o grupo se sentisse entusiasmado, predisposto a envolver-se nas atividades previstas pareceu-nos valioso, na medida em que “creating a relaxed classroom environment increases the students’ confidence for communication and participation” (Zarrinabadi, Ketabi, & Abdi, 2014: 216).

Em seguida, foram distribuídas aos discentes duas apreciações críticas do filme. Preferimos textos com um carácter autêntico a textos produzidos especificamente para efeitos didáticos, dados os seus benefícios em termos de encorajar “learners to use the language in real life situations through in-class tasks and projects, film analysis...” (Inal, 2006: 26). Os textos escolhidos consistiram, assim, em artigos do *The Guardian*, pela reputação e relevância do jornal online, decorrentes da qualidade e do humor que caracterizam a escrita dos seus contribuidores, e textos de blogues, pela proximidade da realidade dos adolescentes.

Aquando de uma discussão, em pares, orientada em torno de algumas perguntas envolvendo tópicos que iam desde os hábitos de leitura de apreciações críticas dos alunos à capacidade persuasiva dos dois textos, os grupos partilharam connosco as suas perceções, das quais nos socorremos para escrever no quadro características deste género textual. Neste seguimento, foi solicitado às turmas que, nos mesmos pares em que discutiram os textos de apreciação crítica, realizassem uma série de exercícios de recolha de dados, assentes, sobretudo, na estrutura dos textos, na identificação dos elementos constituintes da sua argumentação (os argumentos e os exemplos utilizados) e os elementos lexicais que individualizam este

P

gênero textual: os conectores e marcadores do discurso que introduzem argumentos e exemplos, e as palavras que conotam um valor de opinião — apreciativo ou depreciativo. A finalidade era partir de um trabalho comparativo entre os dois textos para extrair deles as principais marcas da apreciação crítica, incluindo estruturas e léxico que permitissem construir um banco de vocabulário relativo ao gênero em questão. Daí a preocupação de, na seleção das apreciações, nos certificarmos de que o registo de língua era elevado — para prover os alunos de um vasto leque lexical — mas adequado à sua faixa etária e ao que se espera no seu ano de escolaridade.

Outro princípio que norteou a elaboração da sequência passou pela aplicação do método indutivo, com vista à orientação dos estudantes no sentido de, autonomamente, construírem os saberes necessários para determinarem aspetos importantes do gênero textual em exploração. Um exercício ilustrativo deste método pedia aos estudantes que elaborassem frases ou tópicos sistematizadores do propósito de cada parágrafo constituinte dos textos. Como seguiam a mesma estrutura, iniciando-se com a apresentação do filme e de uma perspectiva quanto ao mesmo (favorável ou desfavorável), procedida da descrição do enredo, da enumeração e justificação dos aspetos positivos e negativos, e, por fim, da formulação de uma conclusão coerente com o ponto de vista inicialmente expresso, os textos permitiram a apreensão fácil da estrutura da apreciação crítica.

Importa, ademais, justificar a decisão de incorporar trabalho de pares na sequência didática. Como defendem Lourenço e Machado (2007), as interações estabelecidas em grupos pequenos são conducentes à criação de uma atmosfera convidativa à negociação eficiente de informação e à troca de perspectivas pessoais. Esta dimensão relacional do trabalho conjunto, se devidamente gerida, contribui para a “criação coletiva de significados” e a consequente ampliação do pensamento imaginativo (p. 126).

Para complementar os conhecimentos adquiridos através do trabalho em pares, facultaram-se aos alunos fichas informativas contendo léxico adicional relativo às componentes dos filmes que são suscetíveis de avaliação — o desempenho dos atores, os ambientes representados, a banda sonora, entre outros

— bem como uma estratégia com sugestões para elaborar uma apreciação crítica persuasiva, capaz de manifestar a individualidade dos alunos. Pareceu-nos relevante, nesta lógica, lembrar-lhes que, sendo a apreciação crítica um texto com uma forte componente pessoal que visa exercer influência sobre o leitor, é importante imprimir-lhe um tom de originalidade, utilizando estratégias como o recurso a trocadilhos, introduções impactantes ou o humor para a diferenciar de outros textos.

Na última aula da sequência, os grupos completaram as fichas e apresentaram as respostas e conclusões a que chegaram. Finda a discussão sobre as fichas, os estudantes procederam à redação das suas apreciações e à sua revisão através do uso de uma grelha de verificação. Decidimos ainda comentar por escrito as suas produções, intercalando o enaltecimento dos aspetos positivos com a chamada de atenção para os elementos a melhorar. Privilegiámos o reforço positivo aliado à sugestão de formas de melhoramento da escrita pelo reconhecimento de que os alunos “crave positive feedback to affirm and encourage them to persevere” (Goel & Ellis, 2011: 101). Procurámos, neste sentido, evitar a crítica não construtiva, que se limita a identificar lacunas no conhecimento dos alunos, desencorajando-os.

Já o segundo ciclo do nosso projeto decorreu no terceiro período, contemplando apenas uma aula de noventa minutos. Em vista do tempo de que dispúnhamos, decidimos apresentar em aula curtas-metragens e fazer uma revisão breve das marcas do texto de apreciação crítica antes de pedir aos estudantes a produção de um segundo texto.

No que concerne aos objetos a avaliar, continuámos a achar impreterível apresentar aos grupos filmes convidativos à reflexão, que transmitissem mensagens pertinentes e articuláveis com os tópicos que estavam a ser lecionados neste momento da calendarização da planificação. No Português, a escolha recaiu sobre uma curta-metragem pertencente a uma série de ficção científica, *Love, Death & Robots* (2019). Apesar de ser considerado um episódio, o filme escolhido, “Zima Blue”, é uma breve animação disponibilizada pela *Netflix* (independente dos restantes episódios da série) que reflete sobre a influência que a arte exerce na identidade e realização individual, podendo suscitar reflexões acerca da

forma como a arte complexifica e eleva o ser humano.

Este tema afigurou-se-nos importante dada a possibilidade de estabelecer uma ponte entre o filme e duas das Considerações tecidas por Camões n' *Os Lusíadas*, em torno do qual giraram as últimas aulas do período. A primeira, versando o poder corruptor do ouro, presente no Canto VIII, foi objeto da primeira aula da sequência didática em que integrámos o segundo ciclo do nosso plano de ação. Um dos objetivos centrais envolveu o esclarecimento dos mecanismos linguísticos e literários de que Camões se socorre para denunciar os vícios que advêm da ganância do ouro. Assim, enquanto nesta aula se tratou o problema da desumanização provocada pela imoralidade, na segunda, dedicada à apreciação crítica da curta-metragem, explorou-se outra leitura da palavra: a perda da essência humana, que é substituída pela tecnologia.

A segunda Reflexão do Poeta a que ligámos o tema do filme teve que ver com a importância da arte e a denúncia dos que a desvalorizam, presente no Canto V, o qual já havia sido lecionado pelo orientador. Ao tratar a relação entre a arte e a inteligência artificial, o filme questiona o pressuposto de que a criatividade é uma faculdade exclusivamente humana, o que nos pareceu um bom tópico para gerar debate e dele obter perspetivas valiosas, que os estudantes poderiam aproveitar na planificação das suas apreciações críticas.

Neste entendimento, como estratégia para motivar a turma e familiarizá-la com o assunto do episódio, encorajámo-la, como atividade de pré-leitura, a comparar dois poemas, um gerado por um computador e outro redigido por Álvaro de Campos⁴. As exigências da atividade incluíam determinar, em primeiro lugar, qual deles tinha sido criado por uma inteligência artificial e, em segundo, se havia elementos que o distinguiram do outro. Partindo da discussão promovida em torno dos poemas, introduzimos o filme, falando brevemente do seu enredo. Os estudantes partilharam connosco as impressões com que ficaram do filme, redigindo, num momento posterior, as suas apreciações.

A diferença relativamente ao primeiro ciclo, como mencionámos, prendeu-se apenas com a revisão breve da estrutura e das marcas da apreciação crítica em detrimento da realização de atividades centradas na exploração de modelos deste género textual, estratégia que antes utilizamos como *scaffolding* (Walqui, 2006: 164). Representada comumente através da imagem de um andaime que apoia a construção de um prédio, é uma estratégia que pressupõe que o professor adapte gradualmente o nível de acompanhamento que faculta aos estudantes, os materiais e a sua participação na monitorização das atividades, por exemplo, para que estes desenvolvam a responsabilidade e os mecanismos necessários para aprenderem por si mesmos. Pretende-se, no fundo, equipar o aluno com ferramentas que lhe possibilitem realizar atividades e tarefas complexas, superando desafios cognitivos que, num momento anterior à intervenção do professor, lhe pareciam intransponíveis (Michell & Sharpe, 2005: 33).



Resultados Observados

Aquando da leitura das produções elaboradas no primeiro ciclo, observou-se que a maioria dos alunos cumpriu o limite proposto, mostrando ter apreendido as principais marcas do género textual. A aplicação de uma grelha de avaliação e a análise qualitativa dos textos permitiram-nos legitimar a nossa ideia inicial de que as atividades foram bem-sucedidas. Julgámos, assim, ter cumprido, nesta fase do projeto, os objetivos estabelecidos para o primeiro ciclo, nomeadamente a apropriação das características do género discursivo “crítica de cinema” por parte dos alunos, a par da exposição e fundamentação profícuas das suas perspetivas em relação a um objeto cultural significativo, que captasse o seu interesse.

Apresentamos, assim, para fins ilustrativos, a tabela com a média dos valores atribuídos aos diferentes parâmetros em que se baseou a nossa avaliação dos textos, numa escala de 0 a 4, bem como a média dos valores resultantes, numa escala de 0 a 20:

⁴ Os poemas escolhidos foram “Um lar transformado por um raio” - cf. Scholl, Z. (2010). *Duke: The Archive* -, e “Gostava de Gostar de Gostar” de Álvaro de Campos - cf. Pessoa, F. (1993). *Poesias de Fernando Pessoa*. Lisboa: Ática, 1944.

Tabela 1 - Tabela com a média dos resultados atribuídos a cada parâmetro da avaliação dos primeiros textos de apreciação crítica e a média global (Português)

	Formato e género textuais		Tema e pertinência da Informação		Organização e coesão textuais		Correção linguística
	Cumprimento do género textual	Explicitação e fundamentação da perspectiva	Relevância da Informação	Seleção do léxico e registo de língua	Organização do texto	Encadeamento das ideias	Domínio gramatical
Média	3,8	3,2	3,7	3,4	3,7	3,7	2,9

Média global: 17,4

Sobre as dimensões em que registámos maior evolução, importa referir o cumprimento do formato textual, o fornecimento de um maior número de argumentos e exemplos, coerentes entre si e a posição adotada, sem esquecer a manutenção de um registo de língua adequado ao género pretendido e um uso mais frequente de conectores e marcadores do discurso. Como áreas problemáticas, persistem erros no plano linguístico, ao nível da ortografia e da pontuação.

Foi-nos possível intuir, analogamente, que os alunos reconheceram utilidade nas atividades realizadas, revelando que gostaram do filme no qual estas se basearam. Chegámos à conclusão de que os textos mais bem conseguidos do ponto de vista argumentativo pertenciam aos alunos que não descuraram a importância de os apoiar no guião de visualização que preencheram.

Por seu lado, em relação aos textos elaborados no segundo ciclo, do ponto de vista quantitativo, verifi-

cámos que a média dos resultados atribuídos aos textos selecionados decresceu. Evidenciou-se, com efeito, um menor grau de empenho e cuidado na redação de alguns textos, o que se terá prendido, em grande medida, com a falta de aprofundamento das ideias e revisão textual. Em contrapartida, reparámos que quase todos os alunos continuaram capazes de redigirem textos que respeitam o género solicitado, avançando, como observado no primeiro ciclo, argumentos pertinentes e consentâneos com a perspectiva que expressaram. Percebemos, de igual modo, que envidaram esforços para pôr em prática sugestões que oferecemos no *feedback* sobre as primeiras apreciações críticas, reproduzindo construções e léxico que elogiámos nesses textos.

Para efeitos de síntese, apresentamos a tabela com as médias dos valores com que avaliámos as componentes das produções constituintes da nossa amostra:

Tabela 2 - Tabela com a média dos resultados atribuídos aos parâmetros da avaliação dos segundos textos de apreciação crítica e a média global (Português)

	Formato e género textuais		Tema e pertinência da Informação		Organização e coesão textuais		Correção linguística
	Cumprimento do género textual	Explicitação e fundamentação da perspectiva	Relevância da Informação	Seleção do léxico e registo de língua	Organização do texto	Encadeamento das ideias	Domínio gramatical
Média	3,7	2,9	3,4	3,1	3,6	3,7	2,9

Média global: 16,6

Em suma, reconhecemos que, para incrementar o sucesso da estratégia, seria necessário incluir no plano de ação aulas adicionais para os alunos cimentarem o que aprenderam sobre este gênero textual, através da realização de mais atividades de análise de textos de crítica de cinema. No entanto, há dimensões (o gênero textual, o tema e a pertinência da informação e a coerência e a coesão textual) em que muitos discentes mantiveram um bom desempenho, revelando que os conhecimentos adquiridos na primeira aplicação da estratégia não foram esquecidos.

Considerações Finais

*We live in a box of space and time.
Movies are windows in its walls.*

Roger Ebert

O projeto de investigação-ação que descrevemos floresceu a partir de um trabalho exaustivo, mas gratificante, oferecendo-nos a oportunidade de atuar numa área que não só consideramos relevante do ponto de vista das necessidades dos alunos como também determinante na aquisição de experiência e conhecimentos sobre temas do nosso agrado, que contribuíram para o nosso crescimento profissional.

Com as descobertas que a avaliação dos textos e nível de envolvimento dos alunos possibilitou, concluímos que a questão-problema em torno do qual este se ergueu: “Poderá a elaboração de apreciações críticas de filmes favorecer o desenvolvimento das capacidades de argumentação escrita de alunos do Ensino Secundário?” admite uma resposta positiva. Apesar dos constrangimentos sentidos no segundo ciclo, que resultaram em textos que, do ponto de vista quantitativo, não foram tão bem-sucedidos como desejávamos, assinalámos, relativamente ao início do ano, uma melhoria significativa das competências dos alunos em importantes domínios da escrita argumentativa. Como áreas que em que os grupos obtiveram classificações mais elevadas, sobressaem o cumprimento do gênero textual, a relevância da informação, a seleção do léxico, e a coesão e coerência textuais.

Entendemos, assim, que o trabalho incisivo sobre a crítica de cinema, aliado à partilha de opiniões e reflexões sobre temas da atualidade, exerceu um impacto positivo na motivação e competências de escrita dos estudantes. As suas perceções corroboram a nossa perspetiva, mostrando que reconheceram utilidade nas aulas que dedicámos ao estudo dos filmes selecionados, tendo apreciado a autenticidade e relevância dos conteúdos e mensagens por eles transmitidos.

Bibliografia

- Andrade e Silva, Mariana Kunts (2017). “Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras”. In *Pandaemonium*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, vol 20, n.º 31, pp. 1–9.
- Bilgiç, Hatice Gökçe, Doğan, Dilek e Seferoğlu, Süleyman Said (2016). “Digital Natives in Online Learning Environments”. In *Handbook of Research on Engaging Digital Natives in Higher Education Settings*. Pensilvânia: IGI Global, pp. 192–221. Disponível em <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0039-1.ch009> [Consultado a 17-05-2020]
- Blau, Susan e Burak, Kathryn (2009). “Film reviews: writing evaluations”. In *Writing in the Works*. USA: Cengage Learning, 2.º edição, pp. 417–456.
- Blumer, Markie L. C. Twist (2010). “And action! teaching and learning through film”. In *Journal of Feminist Family Therapy*. New Jersey: Wiley-Blackwell, vol 22, n.º 3, pp. 225–235. Disponível em shor-turl.at/apuw2.
- Buescu, Helena C. et al. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf [Consultado a 17-05-2020]
- Çakir, Ismail (2006). “The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom”. In *TOJET - The Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol 4, n.º 4, pp. 67–72.
- Camps, Anna (1995). “Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita”. In *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol 7, n.º 2, pp. 51–63. Disponível em <https://doi.org/10.1174/021470395321340439> [Consultado a 17-05-2020]
- Camps, Anna (2015). “Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria”. In *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Publidisa, pp. 93–106.
- Chiaro, Sylvia de e Leitão, Selma (2005). “O Papel do Professor na Construção Discursiva da Argumentação em Sala de Aula”. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, vol 18, n.º 3, pp. 350–357.
- Clemens, Bruce Wayne (2010). “Classroom as Cinema: Using Film to Teach Sustainability Classroom as Cinema”. In *Academy of Management Learning and Education*, pp. 561–564. Disponível em <https://doi.org/10.5465/AMLE.2010.53791838> [Consultado a 17-05-2020]
- Costa, Ana Luísa (2016). “No limiar da escrita argumentativa: um estudo exploratório”. In *Revista Da Associação Portuguesa de Linguística*, vol 2, pp. 173–203. <https://doi.org/10.21747/2183-9077/rapl2a8> [Consultado a 17-05-2020]
- Eken, Ali Nihat (2003). “You’ve got mail: a film workshop”. In *ELT Journal*, vol 57, n.º 1, pp. 51–59. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ661134> [Consultado a 17-05-2020]
- Fluitt-dupuy, Jan (2001). “Teaching Argumentative Writing Through Film”. In *TESOL*, (1993), vol 10, n.º 4, pp. 10–15.
- Fonseca, Janaína Zaidan Bicalho (2017). “Gênero digital blog: uma estratégia para o ensino da escrita em contexto de formação docente”. In *Cadernos de Letras Da UFF*, vol 27, n.º 54, p. 291. Disponível em <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2017n54a406> [Consultado a 17-05-2020]
- Gil-Salom, Luz e Soler-Monreal, Carmen (2014). “Dialogicity in Written Specialised Genres”. In *English Text Construction*, vol 10, n.º 1.

- Goel, Kalpana e Ellis, Bronwyn Joan (2011). “Does feedback enhance learning? Regional students’ perception and experiences of feedback in a social work program”. In *ATN Assessment Conference 2011: Meeting the Challenges*, October 2015, pp. 98–106.
- Holden, William R. (2000). “Making the most of movies: keeping film response journals”. In *Modern English Teacher*, vol 9, n.º 2, pp. 40–45.
- Inal, Bülent (2006). “Coursebook Selection Process and Some of the Most Important Criteria to be Taken into Consideration in Foreign Language Teaching”. In *Journal of Arts and Sciences*, pp. 19–29.
- Leal, Susana Mira e Fonseca, Josélia (2013). “A Investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional”. In F. Sousa, L. Alonso, & M. Roldão (eds.), *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Almedina, pp. 164–177.
- Lourenço, Mário Rui e Machado, Joaquim (2017). “Aprender juntos: Projeto de apoio curricular entre pares”. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol 17, pp. 124–145.
- Machado, Anna Rachel (n.d.). “A organização sequencial da resenha crítica”. In *The ESspecialist*, vol 17, n.º 2, pp. 133–149.
- Martins, Guilherme d’Oliveira *et al.* (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria> [Consultado a 17-05-2020]
- Michell, Michael e Sharpe, Tina (2005). “Collective instructional scaffolding in English as a Second Language classrooms”. In *Prospect*, vol 20, pp 31–38.
- Miranda, Ricardo. J. P. (2008). “Metodologia”. In *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1.º ciclo*. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489> [Consultado a 17-05-2020]
- National Education Association (2012). *Preparing 21st century students for a global society: An educator’s guide to “the four Cs.”* Disponível em https://www.academia.edu/36311252/Preparing_21st_Century_Students_for_a_Global_Society_An_Educators_Guide_to_the_Four-Cs_Great_Public_Schools_for_Every_Student [Consultado a 17-05-2020]
- Oliveira, Albertina. L. e Ferreira, Sara (2015). “Ensino de estratégias de escrita para a composição do texto argumentativo”. In *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, vol 1, pp. 0–4. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5740753> [Consultado a 17-05-2020]
- Pegrum, Mark. A (2000). “The Outside World as an Extension of the EFL / ESL Classroom”. In *The Internet TESL Journal*, vol 10. Disponível em <http://iteslj.org/Lessons/Pegrum-OutsideWorld.html> [Consultado a 17-05-2020]
- Penafria, Manuela (2009). “Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s)”. In *VI Congresso SOPCOM*, pp. 1–10. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf> [Consultado a 17-05-2020]
- Pinho, Anabela de Sousa de (2008). *Organização do texto argumentativo escrito em ambiente de b-learning*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/1473> [Consultado a 17-05-2020]
- Rodrigues, Sónia Valente e Silvano, Purificação (2009). “O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita: Um estudo no âmbito do projecto” In *Textos Selecionados. XXIV Encontro Nacional Da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 437–451.

P

- Rodrigues, Sónia Valente e Silvano, Purificação (2015). “O conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa no final do ensino secundário”. In *Textos Seleccionados. XXX Encontro Nacional Da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 577–494. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81126> [Consultado a 17-05-2020]
- Roy, Saptaparna (2015). “Use of Films in Elt: a Mass To Class Approach”. In *International Journal of Technical Research and Application*, vol 14, pp. 47–51.
- Salvado, Sílvia (2011). *A Promoção da Leitura no âmbito da didática da Língua Portuguesa*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Silva, Fátima *et al.* (2015). “Marcas linguísticas da apreciação crítica”. In *Literatura e Gramática: um diálogo infinito*. Porto: Centro de Linguística do Porto, pp. 1–21. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/280530010_Marcas_linguisticas_da_apreciacao_critica/link/5782bf6008ae01f736e8f10d/download
- Sousa, Ivan Vale de (2018). “Gênero textual texto de opinião e sequência didática”. In *Sequências Didáticas no Ensino de Línguas: Experiências, Reflexões e Propostas*. Rio de Janeiro: Paco Editorial, cap. 2.
- Sturm, Jessica L. (2012). “Using Film in the L2 Classroom: A Graduate Course in Film Pedagogy”. In *Summer*, vol 45, n.º 2, pp. 246–259. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/262870795_Using_Film_in_the_L2_Classroom_A_Graduate_Course_in_Film_Pedagogy [Consultado a 17-05-2020]
- Veiga, Dina Carla Noivo de Jesus (2018). *Estratégias didáticas para o desenvolvimento das competências argumentativas (Ensino Básico e Secundário)*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/34360> [Consultado a 17-05-2020]
- Walqui, Aida (2006). “Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework”. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol 9, n.º 2, pp. 159–180. Disponível em <https://doi.org/10.1080/13670050608668639> [Consultado a 17-05-2020]
- Waters, Alan (2006). “Thinking and language learning”. In *ELT Journal*, vol 60, n.º 4, pp. 319–327. Disponível em <https://doi.org/10.1093/elt/ccl022> [Consultado a 17-05-2020]
- Yunus, Melor Md., Salehi, Hadi e Dexter, Sigan Anak John (2013). “Using Visual Aids as a Motivational Tool in Enhancing Students’ Interest in Reading Literary Texts”. In *Proceedings of the 4th International Conference on Education and Educational Technologies*, pp. 114–117.
- Zarrinabadi, Nourollah, Ketabi, Saeed e Abdi, Raziéh (2014). “Facilitating Willingness to Communicate in the Second Language Classroom and Beyond”. In *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol 87, n.º 5, pp. 213–217. Disponível em <https://doi.org/10.1080/00098655.2014.924895> [Consultado a 17-05-2020]