

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

A Crítica de Cinema como Estratégia Didática para Trabalhar a Argumentação Escrita

Cláudia Eugénia Espinha Braga da Cruz
Silva

M

2019



Cláudia Eugénia Espinha Braga da Cruz Silva

**A Crítica de Cinema como Estratégia Didática para
Trabalhar a Argumentação Escrita**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º ciclo
do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Isabel

Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

coorientada pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Orientador do Estágio de Português, Dr. Hélder Moreira

Orientadora do Estágio de Inglês, Dra. Isabel Cristina Maia

Supervisora de Estágio do Português, Professora Doutora Marta Isabel de Oliveira

Várzeas

Supervisor do Estágio de Inglês, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2019

A Crítica de Cinema como Estratégia Didática para Trabalhar a Argumentação Escrita

Cláudia Eugénia Espinha Braga da Cruz Silva

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º ciclo
do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Isabel

Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

coorientada pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Orientador do Estágio de Português, Dr. Hélder Moreira

Orientadora do Estágio de Inglês, Dra. Isabel Cristina Maia

Supervisora de Estágio do Português, Professora Doutora Marta Isabel de Oliveira

Várzeas

Supervisor do Estágio de Inglês, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues

Faculdade Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Faculdade Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 19 valores

Índice

Declaração de honra.....	8
Agradecimentos.....	9
Resumo.....	10
Abstract	11
Índice de ilustrações.....	12
Índice de tabelas.....	13
Lista de abreviaturas e siglas.....	14
Introdução	15
Capítulo I - Contexto da investigação	17
1.1. Contexto escolar.....	17
1.2. Caracterização das turmas.....	19
1.2.1. Português.....	19
1.2.2. Inglês	21
1.3. Estabelecimento da área de intervenção e dos objetivos do projeto	23
1.3.1. Português.....	24
1.3.2. Inglês	27
1.3.3. Análise dos resultados dos questionários	30
1.3.4. Formulação da estratégia e dos objetivos de pesquisa	34
Capítulo II – Fundamentação teórica	36
2.1. Perspetivas teóricas sobre a argumentação	36
2.1.1. Argumentação e Sequências argumentativas	41
2.1.2. Aspectos específicos da argumentação escrita.....	49
2.1.3. O género discursivo “crítica de cinema”	52
2.2. Desafios da argumentação escrita em contexto escolar	55
2.2.1. O texto de apreciação crítica nos documentos orientadores do ensino do português e inglês	59
2.3. As vantagens da crítica de cinema no ensino de línguas.....	63
Capítulo III – Desenho do estudo.....	68
3.1. Plano de ação.....	68
3.1.1. Primeiro Ciclo	68
3.1.3. Segundo Ciclo	74
3.2. Metodologia	77
Capítulo IV – Execução do plano de ação e resultados observados.....	80

4.1. Primeiro Ciclo	80
4.1.1. Português.....	80
4.1.2. Resultados da avaliação dos textos de apreciação crítica.....	84
4.1.3. Inglês	90
4.1.4. Resultados da avaliação dos textos de apreciação crítica.....	92
4.2. Segundo Ciclo	98
4.2.1. Português.....	98
4.2.2. Resultados da avaliação dos textos de apreciação crítica.....	100
4.2.3. Inglês	106
4.2.4. Resultados da avaliação dos textos de apreciação crítica.....	107
4.3. Análise dos resultados do questionário final	112
Considerações finais.....	115
Referências bibliográficas	117
Anexos.....	129
Anexo 1 – Questionário (percepções dos alunos sobre o ato argumentativo).....	130
Anexo 2 – Guião de visualização (Português)	133
Anexo 3 – Guião de visualização (Inglês)	134
Anexo 4 – Modelos de apreciação crítica (Português).....	135
Anexo 5 – Modelos de apreciação crítica (Inglês)	137
Anexo 6 – Exercícios sobre os textos de apreciação crítica (Português)	139
Anexo 7 – Exercícios sobre os textos de apreciação crítica (Inglês)	143
Anexo 8 – Fichas informativas (Português)	147
Anexo 9 – Fichas informativas (Inglês)	150
Anexo 10 – Grelha de revisão (Português)	153
Anexo 11 – Grelha de revisão (Inglês).....	154
Anexo 12 – Grelha de avaliação dos textos de apreciação crítica (Português)	155
Anexo 13 – Grelha de avaliação dos textos de apreciação crítica (Inglês)	156
Anexo 14 – Questionário final	157
Anexo 15 – Resultados dos textos de apreciação crítica (1.º ciclo: Português)	159
Anexo 16 – Resultados dos textos de apreciação (1.º ciclo: Inglês)	160
Anexo 17 – Resultados dos textos de apreciação crítica (2.º ciclo: Português)	161
Anexo 18 – Resultados dos textos de apreciação crítica (2.º ciclo: Inglês)	162

Declaração de honra

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

Porto, setembro, 2019

Cláudia Eugénia Espinha Braga da Cruz Silva

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Margarida, minha Orientadora, pelos ensinamentos e solicitude. Pelo carinho e estímulo constante.

Aos Professores Isabel Maia e Hélder Moreira, meus Orientadores de Estágio, pela amizade que me dedicaram durante este percurso. Pelos momentos de convívio e crescimento.

Ao Professor Doutor Nicolas Hurst, meu Coorientador e Supervisor, e à Professora Doutora Marta Várzeas, minha Supervisora, pela partilha de saberes e profundidade das suas observações.

Ao Professor Doutor José Rui Teixeira, Diretor Pedagógico do Colégio, pela experiência que me proporcionou. Pela presença afável e atenta.

A todos que me são queridos, especialmente aos meus amigos e à minha família, por me terem escutado e apaziguado. Pela plenitude do seu amor.

Resumo

Realizado durante o estágio de Português e Inglês, à luz dos princípios da investigação-ação, este projeto procura 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 programáticos das duas disciplinas. 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 argumentação e de apreciação crítica, bem como no lugar que ocupam nos documentos orientadores do ensino de português e inglês. O trabalho culmina com o comentário sobre os resultados obtidos, procedido de algumas sugestões para o seu aprofundamento.

Palavras-chave: argumentação escrita, crítica de cinema, texto de apreciação crítica, ensino de português e inglês.

Abstract

Developed during our teaching practice in Portuguese and English, in the light of the principles of Action-Research, this project seeks 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 Programs of both subjects. 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, grounded in the concepts of argumentation and critical reviews, as well as their place in the regulatory documents for teaching Portuguese and English. The work ends with the commentary on the results obtained, proceeded by some suggestions for its improvement.

Keywords: written argumentation, film criticism, critical review text, teaching Portuguese and English.

Índice de ilustrações

Figura 1 - Gráfico referente às respostas à pergunta A.2. do primeiro questionário.....	31
Figura 2 - Gráfico referente às respostas à pergunta A.3. do primeiro questionário.....	32
Figura 3 - Gráfico referente às respostas à pergunta B. 2. do primeiro questionário....	33
Figura 4 - Condições para a realização do ato argumentativo. Fonte: Charaudeau (2008: 5).....	40
Figura 5 - Esquema representativo da sequência prototípica da argumentação. Fonte: Silva (2012, p. 162).	43
Figura 6 - Condições de produção dos textos. Fonte: Bronckart, 2005: 64	48
Figura 7 - Gráfico referente às respostas à pergunta 1. do questionário final	113
Figura 8 - Gráfico referente às respostas à pergunta 1.1. do questionário final	113
Figura 9 - Gráfico referente às respostas à pergunta 3. do questionário final	114

Índice de tabelas

Tabela 1 - Tabela com a média dos resultados atribuídos aos parâmetros da avaliação dos primeiros textos de apreciação crítica e a média global (Português).....	85
Tabela 2 - Tabela com a média dos resultados atribuídos aos parâmetros da avaliação dos primeiros textos de apreciação crítica e a média global (Inglês).....	93
Tabela 3 - Tabela com a média dos resultados atribuídos aos parâmetros da avaliação dos segundos textos de apreciação crítica e a média global (Português).....	101
Tabela 4 - Tabela com a média dos resultados atribuídos aos parâmetros da avaliação dos segundos textos de apreciação crítica e a média global (Inglês).....	107

Lista de abreviaturas e siglas

10_P_A1 – primeira apreciação crítica produzida pela turma do décimo ano em Português

10_P_A2 – segunda apreciação crítica produzida pela turma do décimo ano em Português

10_P_TD – texto (diagnose) produzido pela turma do décimo ano em Português

11_I_A1 – primeira apreciação crítica produzida pela turma do décimo primeiro ano em Inglês

11_I_A2 – segunda apreciação crítica produzida pela turma do décimo primeiro ano em Inglês

11_I_TD – texto (diagnose) produzido pela turma do décimo primeiro ano em Inglês

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

Introdução

Este relatório tem como objetivo a descrição do projeto de investigação-ação que desenvolvemos ao longo do ano letivo 2018-19, como componente do estágio pedagógico de Português e Inglês, refletindo acerca das experiências e aprendizagens por ele proporcionadas. O título do nosso estudo — “A Crítica de Cinema como estratégia didática para trabalhar a argumentação escrita” — é ilustrativo das nossas intenções: pretendemos que, através da apreciação crítica de filmes, as nossas turmas melhorassem as suas competências argumentativas na escrita, enriquecendo as suas futuras produções com um conhecimento mais amplo sobre o mundo e os mecanismos argumentativos que nos tornam capazes de determinar, defender e justificar o que pensamos sobre os mais diversos assuntos.

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.

No primeiro capítulo, apresentamos o contexto em que decorreu o nosso projeto: os principais traços da escola em que realizámos o estágio e das turmas envolvidas no estudo. Explicitamos, para além disso, os fatores em que baseámos a seleção da área de intervenção, nomeadamente os dados recolhidos pela observação informal das aulas dos orientadores e análise de produções dos estudantes. No seguimento da formulação da questão-problema, expomos os objetivos implicados no desenho do plano de investigação.

No capítulo seguinte, consideramos algumas linhas teóricas de autores-chave no domínio da argumentação, com o intuito de dotar de sentido as decisões tomadas na implementação do plano de ação. Como conceitos centrais no desenho do estudo, seleccionámos a argumentação escrita, a crítica de cinema e o texto de apreciação crítica.

Do terceiro capítulo consta a descrição dos procedimentos que levámos a cabo nos dois ciclos que constituíram o projeto. Privilegiámos o uso de materiais autênticos e semi-autênticos, em virtude da sua capacidade de motivar as turmas a exprimirem e fundamentarem juízos de valor sobre tópicos integrantes do seu leque de interesses e experiências (Andrade e Silva, 2017: 5). Na secção subjacente à metodologia utilizada, esclarecemos o processo de recolha e avaliação dos dados, combinando a sua interpretação qualitativa com a análise quantitativa.

Posteriormente, no quarto capítulo, descrevemos como se desenrolaram as aulas contempladas no plano de ação, tecendo algumas considerações sobre os resultados que observámos no fim do primeiro e segundo ciclos.

Concluimos o trabalho sistematizando as nossas observações acerca da eficiência do projeto. São também enumeradas algumas sugestões para um possível aprofundamento do tema proposto.

Capítulo I - Contexto da investigação

1.1. Contexto escolar

O projeto de investigação-ação que aqui se propõe descrever insere-se no âmbito do estágio pedagógico de Português e de Inglês, parte integrante do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A iniciação à prática profissional (IPP) teve lugar no Colégio Luso-Francês, um estabelecimento de ensino privado do distrito do Porto, no ano letivo de 2018/2019, com uma duração de cerca de dez meses.

Considerado um espaço de excelência, surgindo, com consistência, nos primeiros lugares no *ranking* das escolas do país, o Colégio Luso-Francês é uma escola católica, que pertence à Congregação das Franciscanas Missionárias de Nossa Senhora, situada na freguesia de Paranhos. A filosofia que lhe subjaz, assente nos valores teológicos de Francisco de Assis, é humanista e personalista¹, obedecendo a princípios de um tipo de educação integral. Reconhece, pois, a necessidade de conciliar a formação científica com a formação ética e moral do aluno, despertar nele o desejo e a motivação para evoluir em todos os aspetos caracterizadores da experiência humana, e, desta maneira, proporcionar-lhe as ferramentas necessárias para que se torne ciente da indispensabilidade de construir a sua liberdade autonomamente, através da asserção da sua identidade pessoal.

Tratando-se de uma instituição privada, o Colégio concentra alunos que partilham o mesmo contexto socioeconómico. Observa-se que a maioria pertence a um meio social e economicamente favorecido, vivendo em contextos familiares estruturados, que promovem as condições necessárias para o atendimento das suas necessidades afetivas e de formação. Os alunos que exibem necessidades educativas especiais e, como tal, precisam de acompanhamento adicional nos seus empreendimentos académicos, são

¹ A descrição da missão e visão do Colégio Luso-Francês está disponível em <http://lusofrances.pt/missao-e-visao/>.

auxiliados pelo departamento de psicologia de que a escola dispõe, recebendo atenção personalizada por parte dos professores.

A preocupação manifestada em relação à manutenção da disciplina e de um código de valores consonante com a sua missão é, analogamente, um aspeto que se reflete no perfil dos alunos. Apesar da ocorrência de situações de indisciplina, o acompanhamento próximo dos discentes pelo professor e o contacto frequente com as famílias resultam numa baixa incidência de comportamentos desviantes. Outros traços que individualizam a escola incluem o uso obrigatório de uniforme, sem esquecer o encorajamento dado aos alunos no sentido de participarem nos projetos e atividades extracurriculares organizadas pelo Colégio. O objetivo é reforçar o espírito de comunidade e excelência por que a instituição se pretende distinguir.

Como exemplos de iniciativas direcionadas para o cumprimento dessa meta, salientam-se o “MiniQuark!”, em que são desenvolvidos e apresentados projetos científicos, “Estética e Transcendência”, um curso de filosofia que decorre no Verão, na faculdade de Filosofia da Universitat Ramon Llull em Barcelona, e “Congaudeant”, um projeto concebido para envolver os alunos nas peregrinações a Santiago e ampliar os seus conhecimentos relativamente aos Caminhos e ao seu enquadramento religioso. É possibilitado ainda um vasto conjunto de atividades extracurriculares incidentes nas áreas das artes, do desporto e das línguas, de que ressaltam as aulas de inglês do British Council, a “Academia de Robótica”, a “Orquestra Orff” e “Filósofos a brincar”, um curso de Introdução à Filosofia para crianças.

No que se refere à distribuição das turmas com que trabalhamos, no Português, foi-nos atribuída uma turma do décimo ano e, no Inglês, uma turma do décimo primeiro ano. Os alunos de ambas tiveram como professores titulares, nossos orientadores de estágio, o professor Hélder Moreira e a professora Isabel Maia, respetivamente. Para além desses grupos, consignados no Protocolo estabelecido com o Colégio no início deste ano letivo, foi-nos permitido trabalhar com outras duas turmas delegadas aos orientadores: um grupo do sétimo ano, no âmbito de Português, em que observámos e lecionámos aulas, e um do décimo segundo, no âmbito de Inglês, em que apenas observámos aulas, tendo

participado na monitorização de algumas atividades. Todos os alunos das turmas mencionadas frequentam o curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

O projeto de investigação que empreendemos abrangeu a turma do décimo ano em Português e a turma do décimo primeiro em Inglês, em razão da frequência das aulas que, nessas turmas, estava previsto lecionar e da preferência dos orientadores que, na tentativa de facilitarem a experiência da prática profissional, escolheram grupos disciplinados e recetivos a partilharem a sala de aula com um professor estagiário. Não obstante as dificuldades e os constrangimentos implicados num estágio cujo enquadramento impossibilita o acompanhamento regular e contínuo destas turmas, acreditamos que se conseguiu recolher os dados necessários para a sua caracterização e reflexão sobre como tratar o tema orientador do projeto com produtividade, tendo sempre em consideração as características específicas dos elementos intervenientes.

1.2. Caracterização das turmas

1.2.1. Português

A turma do décimo ano compreendia vinte e um alunos, onze rapazes e dez raparigas, com uma média de idades de 14,8. Um dos alunos é de nacionalidade grega e duas alunas de nacionalidade brasileira, tendo estudado no país de origem até ao presente. À exceção de um aluno, todos têm encarregados de educação que frequentaram cursos no Ensino Superior.

De modo geral, aparentaram ser jovens motivados, conscientes da necessidade de cooperarem com o professor para que se crie um ambiente na sala de aula propício à aprendizagem. Mostrando disciplina e vontade de projetarem uma boa imagem nos seus colegas e professor, vários alunos revelam hábitos de estudo, tendo procurado manter-se a par dos conteúdos que iam sendo lecionados. Isto foi atestável nas suas intervenções, que, de um modo geral, foram informadas e pertinentes. Não eram propensos também a problemas sérios de indisciplina: a conversa com os colegas, a ocasional falta de atenção

e os comentários jocosos, próprios dos adolescentes, raramente impediam o fluir natural da aula.

Quanto às suas apetências socioafetivas e comunicativas, pudemos observar que são desenvolvidas. Muitos expressam-se com pouca dificuldade, revelando empatia perante o professor e os colegas. Houve contributos porventura confusos e reveladores de falta de vocabulário e conhecimento gramatical, mas pouco frequentes e, possivelmente, atribuíveis ao cansaço ou a um baixo nível de concentração. Registou-se também que as alunas são mais introvertidas do que os alunos, participando com correção, mas menos confiança do que os colegas. Opinativos e participativos, são alunos que respondem bem a atividades centradas no diálogo, na partilha de perspetivas e no comentário.

Do ponto de vista do seu aproveitamento escolar, o perfil da turma era relativamente homogéneo. Com uma média de 14,9 valores no fim do primeiro período, um grande número de alunos exibiu um bom nível de motivação — decorrente do desejo de seguirem estudos universitários em áreas como a Medicina — o que se espelhou nos seus resultados à disciplina.

Uma das alunas brasileiras, porém, manifestou evidentes problemas de adaptação à escola e aos conteúdos versados no Programa, que influenciaram negativamente a sua motivação, e, por conseguinte, os seus resultados. Similarmente, houve dois alunos que, apresentando um nível mais baixo do que o nível geral da turma, dominavam com pouca segurança a língua portuguesa, tendo necessitado de acompanhamento personalizado no cumprimento das atividades organizadas em contexto de sala de aula.

As suas dificuldades ao nível linguístico, de concentração, de leitura e expressão de impressões e interpretações das obras do Programa, a par da falta de convocação de saberes transmitidos em anos anteriores, levaram a que não concluíssem o décimo ano. Enquanto um deles ficou retido, não tendo obtido uma classificação positiva às disciplinas essenciais, a outra aluna desistiu no terceiro período, pretendendo repetir o ano noutra escola, na expectativa de alcançar melhores resultados. Houve, em contrapartida, nove alunos que foram distinguidos por mérito escolar, terminando o ano com uma média global igual ou superior a dezoito valores.

Em termos gerais, ainda que a turma tenha possibilitado a condução tranquila das aulas, bem como o estabelecimento de uma boa relação com a mesma, consideramos que lhe faltava algum empenho no que respeita à realização dos trabalhos de casa e ao respeito pelo tempo estabelecido para as atividades que empreendemos na sala de aula. As limitações provenientes do contexto em que se realizou o estágio, nomeadamente a falta de continuidade na lecionação das aulas, em paralelo com o conhecimento por parte dos alunos de que os exercícios e os textos que pretendemos não seriam objeto de avaliação, sobressaem-se como os principais motivos por detrás deste problema.

Note-se, a este respeito, que foi notória neste grupo uma preocupação excessiva com o seu rendimento nos testes e noutros elementos de avaliação, o que se traduziu, por um lado, em níveis elevados de ansiedade e, por outro, numa tendência para os discentes se dedicarem com mais afinco ao que teria peso nas suas classificações.

1.2.2. Inglês

A turma do décimo primeiro era formada por vinte e um alunos, sete rapazes e catorze raparigas, com idades compreendidas entre os quinze e os dezasseis anos. Oferecendo o Colégio a possibilidade de o aluno escolher, no Ensino Secundário, uma de duas línguas estrangeiras — o Inglês ou o Espanhol — nem todos os membros da turma integravam o grupo que observámos e lecionámos. Havia, com efeito, uma aluna que optou pelo Espanhol, tendo assistido, contudo, a algumas aulas de Inglês. Quanto à formação dos encarregados de educação, apurou-se que a maioria completou estudos superiores.

Em termos das suas atitudes e apetências de aprendizagem, os alunos são motivados, não manifestam dificuldades no acompanhamento das aulas, cumprindo as exigências das atividades organizadas na sala com prontidão e facilidade. Importa aqui referir que uma das prerrogativas do Colégio assenta no uso único do Inglês nas aulas, com vista à imersão dos discentes num ambiente no qual a língua estrangeira é utilizada de uma forma que pode ser reproduzida no contexto do seu futuro académico e profissional. A finalidade é desfazer a crença de que o inglês como instrumento de comunicação somente tem utilidade no ambiente de sala de aula.

Verificámos, desde o início, que esta imposição não constituiu um problema. Por serem bons comunicadores, com conhecimentos sólidos do Inglês, o grupo compreendia as instruções da professora, sem que houvesse a necessidade de as reformular, envolvendo-se também nos diálogos que, casualmente, encetámos com eles.

Apesar de se expressar produtivamente, transmitindo as mensagens pretendidas, registámos algumas dificuldades no emprego de certas estruturas gramaticais e na fundamentação dos seus pontos de vista. Muitos dos seus contributos consistiam em frases únicas, que não eram seguidas de justificações desenvolvidas. Ademais, à semelhança da turma do décimo ano, algumas alunas sentiam relutância em participar na aula, falando apenas quando solicitado pela professora. No caso de uma estudante, de nacionalidade brasileira, confirmámos que a falta de envolvimento se devia essencialmente a fatores afetivos. Embora exibisse fragilidades, não dominando a língua com tanta segurança como os colegas, à medida que o ano foi avançando, mostrou-se mais comunicativa, recorrendo ao português nos diálogos com a professora com menor frequência.

No fim do ano, mesmo os alunos com um nível inferior ao geral da turma progrediram. Efetivamente, a média final de Inglês permaneceu elevada (18,0), sendo que todos mantiveram ou subiram as suas notas. Houve doze alunos premiados com distinções por mérito escolar.

Também do ponto de vista comportamental, a turma é digna de reconhecimento. O grupo conversava entre si com frequência, fruto do ambiente de boa-disposição e descontração que a orientadora promovia na sala de aula, mas aceitava as chamadas de atenção respeitosamente, não sendo difícil impor a ordem e solucionar eventuais problemas. A sua tendência para se dispersar era, em contrapartida, proeminente. Atestámos que, de um ponto de vista socioafetivo, as suas capacidades de escutar o outro e reconhecer nas suas intervenções e nos seus pareceres importância precisavam de maior desenvoltura. Ainda assim, eram empáticos e não sentiam dificuldades em colocarem-se a par dos assuntos versados em aula.

Outro atributo importante era o elevado grau de cumprimento dos trabalhos de casa e das tarefas propostas em sala de aula. Esse empenho foi consistente durante os dois

primeiros períodos, mas decresceu no terceiro período, em consequência, porventura, do cansaço acumulado, da preocupação com os exames nacionais e da aproximação das férias de verão.

1.3. Estabelecimento da área de intervenção e dos objetivos do projeto

A investigação que conduzimos, seguindo os princípios da investigação-ação, pressupõe que o professor em formação alie a prática profissional à prática reflexiva, orientando a primeira em função das conclusões extraídas da segunda (Leal & Fonseca, 2013:167). Assim, através de um processo de observação levado a cabo nas turmas que caracterizámos, identificou-se um problema que se nos afigurou merecedor de especial atenção, tendo motivado, por isso, a elaboração de um conjunto de práticas destinadas à sua superação.

O processo de observação contemplou duas fases, a primeira realizada de forma informal, implicando apenas o estabelecimento de uma relação com os alunos e o conhecimento das suas características e dificuldades, e a segunda fase com uma vertente formal, pressupondo a aplicação de um questionário e de métodos de avaliação que possibilitassem a construção de uma visão mais fiel ao perfil das turmas, em paralelo com a validação do problema em que se decidiu intervir. Socorremo-nos, neste sentido, dos dados recolhidos pela observação das aulas dos grupos, em conjunto com as sessões de orientação da prática profissional e o nosso envolvimento na monitorização de algumas atividades, a fim de decidir o principal domínio de intervenção: **a argumentação escrita.**

Num momento posterior, procurámos compreender a legitimidade de trabalhar esta área, averiguando se a perspetiva dos alunos coincidia com a que desenvolvemos a partir do processo de observação. Com este objetivo em mente, decidimos solicitar aos orientadores textos com carácter argumentativo produzidos pelos discentes e permissão para aplicar um questionário incidente nas perceções e representações que os grupos têm do ato argumentativo. As fases percorridas durante a observação das turmas fazem parte de um processo de triangulação metodológica, que consiste, como explica Miranda (2009), “em 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). Nas secções que se seguem, descrevemos e entrecruzamos os dados obtidos, complementando as informações que registámos durante as aulas a que assistimos com as conclusões extraídas da análise dos textos dos grupos e das suas respostas ao questionário.

1.3.1. Português

No caso do Português, o diálogo com o orientador, bem como a participação na monitorização de algumas atividades de escrita permitiram compreender que, quando confrontados com a tarefa de redigir um texto expositivo-argumentativo, vários alunos experimentavam problemas na explicitação e determinação dos seus pontos de vista, assim como no fornecimento de argumentos, sendo que estes, por vezes, eram circulares — não refletiam progressão de ideias — ou desviantes em relação ao tema proposto no enunciado. Nas situações mais flagrantes, registámos que a falta de léxico, de conhecimento de conectores e marcadores de discurso, bem como a ausência de estrutura comprometiam as relações de coerência e coesão nas produções da turma, dificultando o entendimento das intenções comunicativas neles manifestadas.

A análise de alguns textos de opinião, produzidos no contexto do primeiro teste de avaliação realizado em Português, corroborou esta perspetiva, lançando luzes sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes na produção deste género textual. O enunciado da atividade, imitando o terceiro grupo do exame nacional de Português do 12.º ano, pedia a expressão e a sustentação da perspetiva dos alunos relativamente a um tema da realidade do Homem, neste caso, a importância da escrita. A estrutura do texto desejado devia incluir: a exposição de uma perspetiva, apoiada em dois argumentos e exemplos significativos.

Cientes da necessidade de reconhecer que, uma vez que a atividade estava inserida num momento de avaliação, houve fatores, alheios ao conhecimento e à preparação dos alunos, que terão condicionado o seu desempenho, ressalvamos que as fragilidades detetadas podem ter sido fruto de distração ou ansiedade, e não necessariamente da falta de competências de escrita. Ainda assim, identificámos um padrão que nos permitiu elencar as falhas mais recorrentes.

Como instrumento de categorização, decidimos recorrer às três classes que constam nos critérios de correção do grupo III do exame nacional de Português: formato e tipo textual, tema e pertinência textual e coesão textual. Os exemplos que aqui apresentamos correspondem a transcrições dos textos originais dos alunos, que não foram sujeitos a nenhum tipo de correção linguística.

Em relação ao formato textual, registámos que a maioria cumpriu o género pretendido, descurando, contudo, algumas das suas componentes. A falha mais notória terá sido a confusão de argumentos com exemplos e o conseqüente incumprimento do enunciado. No texto que se segue, o aluno fornece um bom argumento para provar a importância da escrita (o uso da escrita para aceder a informações sobre o passado), mas apresenta um exemplo que não se relaciona com essa ideia (a escrita de cartas para comunicar à distância):

(1) 10_P_TD

A escrita, de certa forma, é o bem mais precioso de uma sociedade. Sem ela, não seríamos os mesmos. Ela que possibilita sabermos sobre o nosso passado, sendo assim, não teríamos evoluído, pois nunca seríamos capazes de saber se alguma coisa já não teria sido estudada, falada antes.

Como aprendemos em história, a maior parte da nossa história é contada a partir da escrita, ou seja, sem ela, nossa noção sobre o passado seria mínima.

A escrita não é importante “somente” por isso, podemos pegar um exemplo mais recente. Se voltarmos há mais ou menos 70 anos atrás, a comunicação com alguém distante era feita por meio de cartas, ou seja, era necessário a escrita.

Podemos concluir então que, talvez se a escrita não tivesse sido inventada guerras não teriam acabado e até mesmo a escravidão. A escrita então, é de grande importância para nossa sociedade.

É evidente, no exemplo, a formulação de uma conclusão desviante em relação à argumentação construída. Embora não tenham que ver com o formato textual, a repetição de estruturas e o emprego de léxico próprio da oralidade chamaram-nos também à atenção.

No que concerne ao tema e pertinência da informação, observámos que houve dificuldades na demonstração, confirmação e validação dos argumentos que dão força à tese apresentada no início do texto, bem como no desenvolvimento de situações ilustrativas coerentes com os argumentos apresentados. Considere-se, a este respeito, o texto que se segue, em que a estudante expõe dois motivos e dois exemplos sem, todavia, os aprofundar:

(2) 10_P_TD

A escrita, mesmo com as inúmeras evoluções tecnológicas, continua sendo muito importante e prevalece muito na sociedade atual. Está presente na maioria das atividades do dia-a-dia, além de ser um ótimo recurso de expressão.

Hoje em dia, a escrita está presente nas coisas mais simples do cotidiano, como por exemplo, numa mensagem de texto, ou na realização de um pagamento em cheque. Na sociedade atual isto faz uma diferença.

Saber escrever bem também é importante para expressão seja de opiniões ou sentimentos. De forma que não haja ambiguidade, que evite distorção de sentido, na resposta uma prova por exemplo.

Portanto, saber escrever bem na sociedade atual é fundamental para que não seja algo prejudicial em momentos importantes da vida ou apenas do cotidiano.

Apontamos como aspetos positivos o nível de estruturação do texto e a exposição clara do ponto de vista. No entanto, surgem como aspetos suscetíveis de melhoramento problemas no plano linguístico como a ausência de preposições e de alguns acentos, bem como de nexos entre as ideias e construções sintaticamente inaceitáveis. De salientar ainda o emprego de termos próprios do português do Brasil.

Por fim, do ponto de vista da coesão textual, deparámo-nos não apenas com a falta de variedade de conectores – para introduzir opiniões, argumentos e exemplos – como também com o uso indevido de alguns. No excerto em baixo, o aluno utiliza o conector *na minha opinião* tanto para apresentar o seu ponto de vista como as ideias em que o apoia:

(3) 10_P_TD

Na minha opinião a frase “Sem a invenção da palavra, dificilmente a sociedade em que vivemos seria a mesma.”, não é muito correta porque as pessoas antigamente o acesso ao ensino não era tão fácil e as pessoas sem saber escrever faziam a vida, agora claro que a escrita é um parametro muito importante.

Então a escrita na minha opinião é importante pois sabendo escrever arranja-se mais facilmente trabalho e outros muitos mais casos. E os jovens de hoje em dia têm muito fácil acesso nos estudos e não o sabem aproveitar enquanto havia pessoas que gostavam de ter aprendido a escrever não poderam por antigamente os estudos terem de ser pagos e coisas do genero. Os jovens de hoje em dia so pensam em jogos, tecnologia mas não pensam que mais para a frente sem a escrita muito dificilmente se arranja trabalho.

Na minha opinião uma solução para os jovens começarem a [...]

É preciso mencionar que os textos selecionados não são representativos do nível global da turma. A nossa análise contemplou também textos bastante bem construídos por parte, essencialmente, dos alunos com as notas mais elevadas na disciplina, tanto do ponto de vista argumentativo como linguístico, mas escolhemos concentrar-nos nestes, por nos terem possibilitado compreender que domínios deveríamos ter em conta na implementação do nosso plano de ação.

Reparámos que, além das áreas trabalhadas, os textos precisariam de uma intervenção também a nível lexical. Os alunos usam um vocabulário vago e pobre: *mais para a frente*, para dar apenas um exemplo, deveria ser substituído por uma expressão temporal como *mais tarde, quando forem adultos*. As repetições *pensam [...] pensam* não têm valor expressivo, mas testemunham, antes, falta de alternativa para escolher.

1.3.2. Inglês

No que diz respeito à turma do décimo primeiro ano, foi-nos transmitido que esta poderia beneficiar de um treino mais incisivo da escrita, sendo comum o esquecimento de estruturas gramaticais, conetores e léxico específico aprendidos em anos anteriores. Encarando cada módulo dos manuais em utilização como isolados, independentes uns dos

outros, o grupo tendia a estudar os conteúdos de forma fragmentada, o que comprometia a construção contínua de saberes relacionados com a produção de textos. Na escrita de textos argumentativos em particular, detetámos áreas passíveis de melhoramento que encontrámos também nos textos da turma de Português.

Os textos de opinião que analisámos, componente do primeiro teste de avaliação na disciplina, pressupunham a exposição e fundamentação das perspetivas dos alunos relativamente à questão: “What stereotypes do foreigners have of the Portuguese?”. O objetivo assentava na apresentação de um ou mais estereótipos que, na opinião dos alunos, eram comumente associados a Portugal pelos restantes povos, seguida do fornecimento de argumentos e exemplos que comprovassem, ou não, a sua legitimidade.

Um problema que assinalámos, do ponto de vista do formato textual, prendia-se com a redação de textos que não obedeciam ao tema proposto, decorrentes ou da incompreensão do enunciado ou, porventura, da falta de conhecimentos que possibilitassem refletir sobre a questão colocada. Um dos discentes, por exemplo, centrou-se apenas no conceito dos estereótipos, discorrendo sobre o preconceito de que as pessoas que usam óculos podem ser objeto:

(4) 11_I_TD

People who are short-sighted are usually considered smart and vulnerable. I chosed this example, because it isn't just common in my country but in several others and guess what? I wear glasses too.

In fact, there are studies that people who sofer from miopia normally have an higher QI. However, that was only been discovered recently and not all people that wear glasses have the same problem. Furthermore, I really believe that the fact that glasses give a certain intellectual look to people is the reason between this stereotyping.

People with glasses also appear in cartoons and represented by weak figures, like if they have mental ability, their fisical features are less attractive [...]

Para além do incumprimento do enunciado, problemas ao nível do conhecimento lexical e o uso pouco frequente de conetores e marcadores do discurso utilizados para opinar, explicar e ilustrar surgiram também como elementos que afetaram a eficácia

argumentativa dos textos. Considere-se o seguinte exemplo, em que avulta o uso pouco frequente de articuladores:

(5) 11_I_TD

Nowadays, a lot of people believe that just because they have black skin it's less capable than a person with white skin.

This stereotype was created because of the ancient times. The Europeans were more advanced tecnologicly then the Africans, so they felt like they had the right to comand them. In that time, there was, in fact, a difference in the intelligence of the Europeans and the Africans because of the tecnological advances, but by now everyone is at the same level. It shouldn't exist any type of descremination or stereotyping. It's prety hard to be judged just because of your skin tone, and it probably affects your lifestyle, that's why sometimes you see that black guys only hangout with black guys.

In conclusion, I believe that stereotyping it's a prety stupid thing to do, and I think that people only do it, because they feel insecure about themselves and they are afraid of the difference.

Embora explicito o ponto de vista do aluno, o texto revela áreas problemáticas, associadas, por exemplo, à recorrência de termos e expressões usados num registo familiar (*it's pretty hard; a pretty stupid thing to do*).

A propósito da correção linguística, considerámos essencial reconhecer que, por lhes ter sido solicitada a redação de textos argumentativos — um género já por si complexo — numa língua que não a nativa, é natural que até os alunos com um nível satisfatório de Inglês incorram em erros gramaticais que derivam não apenas da interferência do Português nos seus conhecimentos da língua estrangeira, como também da tentativa de traduzirem os fonemas que compõem as palavras em Inglês nos grafemas correspondentes. Atendendo a que esta língua se caracteriza por diferenças significativas entre o som e a ortografia, gera-se, com frequência, confusão (Shepherd, 2000: 102). Daqui inferimos a necessidade de, a fim de assegurar a completude do plano de ação, auxiliar o grupo a minimizar também estas falhas.

Apesar desta ressalva, é importante referir que, em virtude da média global da turma no décimo ano e da fluência oral que vários alunos demonstraram, esperávamos

um maior domínio da língua na escrita. O contexto privado em que se situa a escola poderá justificar a tendência para os alunos obterem resultados elevados, fruto da recompensa de aspetos relacionados com as atitudes, como o progresso contínuo, e da tentativa de manter o alinhamento com os resultados das restantes disciplinas. Mas, na verdade, quando se contacta com as produções verbais deles, temos a impressão de haver uma valorização exagerada das competências reveladas pelos alunos, pelo menos a nível de escrita.

1.3.3. Análise dos resultados dos questionários

Com o intuito de averiguar se as nossas suspeições espelhavam a perspetiva das turmas, decidimos elaborar um questionário (cf. Anexo 1) com vista a apurar as representações dos alunos quanto ao ato argumentativo. Entre as principais áreas de análise, conta-se a consciência dos alunos quanto à importância do ato argumentativo, às suas principais manifestações, estrutura e marcas linguísticas. Ademais, procurou-se saber em que domínios – a oralidade ou a escrita – as turmas consideravam mais urgente trabalhar e qual o nível de satisfação que experimentam na realização de atividades relacionadas com a argumentação.

Julgámos igualmente importante determinar as principais dificuldades sentidas tanto ao nível das etapas constituintes do processo de escrita — a planificação, a textualização e a revisão – como ao nível do cumprimento dos enunciados dos textos argumentativos: a explicitação do ponto de vista, o fornecimento de argumentos e exemplos, a adoção de um registo de língua apropriado e o emprego de conectores que asseguram o encadeamento lógico das ideias. A razão que motivou esta decisão adveio da assunção de que os alunos não dedicavam tempo e esforço suficientes às fases da planificação e da revisão, o que, a nosso ver, constituiu um fator importante que terá levado a muitas das falhas presentes nos textos de opinião analisados.

O questionário aplicado nos dois grupos foi adaptado a partir de Veiga (2018), sendo que os princípios em que baseamos esse trabalho de transformação foram extraídos de Moreira (2004). Seguindo as orientações do autor, para facilitar a recolha de dados e a sua análise quantitativa, formulámos perguntas maioritariamente estruturadas, de

resposta fechada (p. 214). No entanto, atendendo a que o questionário tem como objeto as atitudes e opiniões dos alunos, considerou-se necessário incluir duas perguntas de escolha aberta que, visando a fundamentação das de escolha fechada, permitem que os inquiridos se expressem nas suas palavras, fornecendo informação adicional às alternativas contempladas nas perguntas estruturadas. Como afirma Tuckman (2000): “Ao permitir-se ao sujeito essa liberdade, podemos ter a garantia de que ele nos dará as suas próprias respostas, e não quererá simplesmente estar de acordo conosco.” (p. 312).

Expomos, de seguida, apenas as conclusões referentes às questões que, efetivamente, ocuparam um lugar importante na validação da área em que decidimos intervir. Note-se que, devido a algumas ausências, foram inquiridos vinte alunos no Português e dezanove no Inglês.

Como se pode ver no gráfico que segue, quando questionados acerca dos domínios em que sentiam que poderiam melhorar as suas competências argumentativas, apenas um aluno considerou que não precisava de treino ou melhoria na oralidade e na escrita:

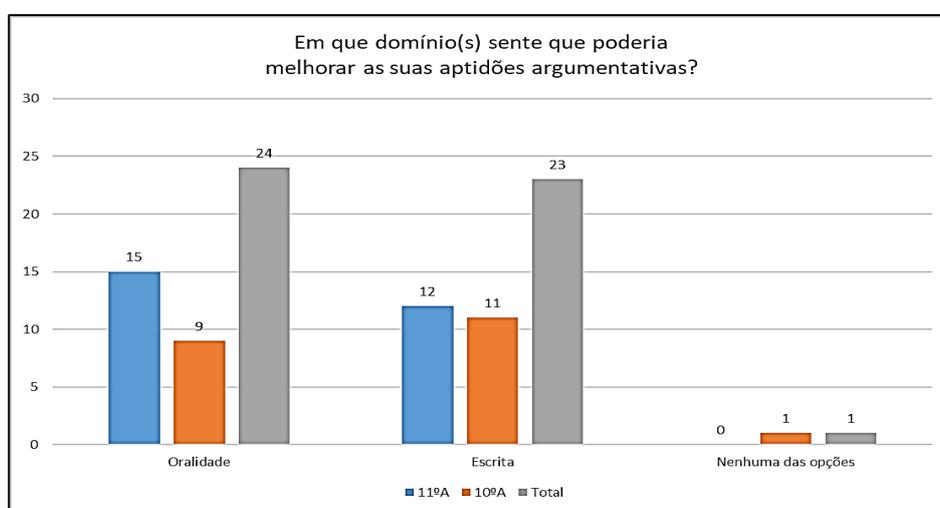


Figura 1- Gráfico referente às respostas à pergunta A.2. do primeiro questionário

Registámos que, ainda que os resultados apontem para a oralidade enquanto área preferencial, a diferença relativamente às respostas incidentes na escrita foi pouco significativa. Concluímos, deste modo, que, enquanto havia mais alunos a preferir a escrita à oralidade no décimo ano, no décimo-primeiro, a preferência recaiu na oralidade.

Como não podíamos trabalhar os dois domínios, dada a necessidade de afunilar o tema, baseámos a nossa decisão de elaborar atividades de escrita na evidência de que 59% dos inquiridos respondeu que seria importante melhorar as suas apetências nesta área, em paralelo com os outros fatores descritos anteriormente: o diálogo com os orientadores e a análise dos textos dos alunos.

Relativamente ao grau de satisfação que experimentam na produção de textos com carácter argumentativo, a maioria (77%) dos alunos respondeu que gosta de escrever textos argumentativos:

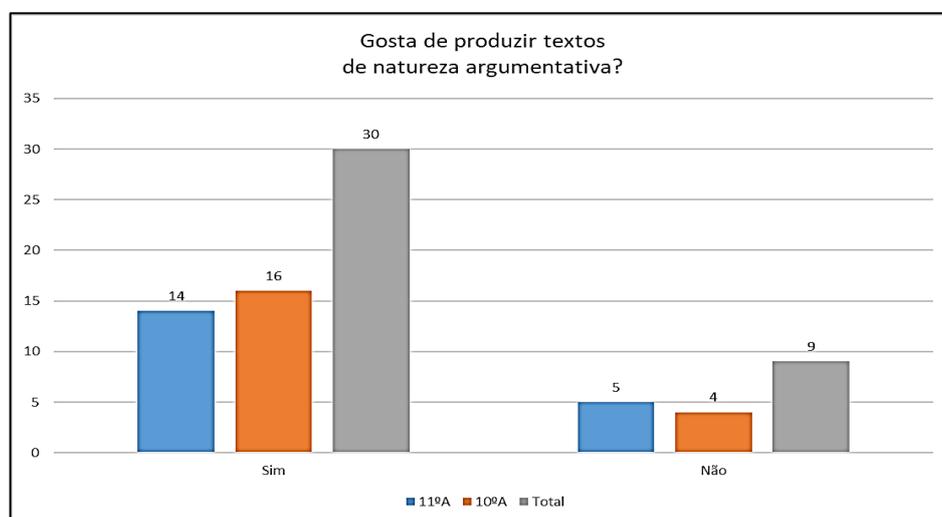


Figura 2 - Gráfico referente às respostas à pergunta A.3. do primeiro questionário

Isto representou uma vantagem no desenho do plano de ação dada a nossa intenção de criar atividades que se revelassem simultaneamente úteis e motivadoras na perspetiva dos grupos. Reconhecendo que as aprendizagens tendem a ser mais significativas e duradouras quando os discentes derivam delas satisfação, pareceu-nos importante dedicar importância à dimensão afetiva.

Quanto à questão acerca das fases mais desafiantes na redação de um texto argumentativo, os resultados foram praticamente unânimes, incidindo, essencialmente, nas fases da planificação e textualização:

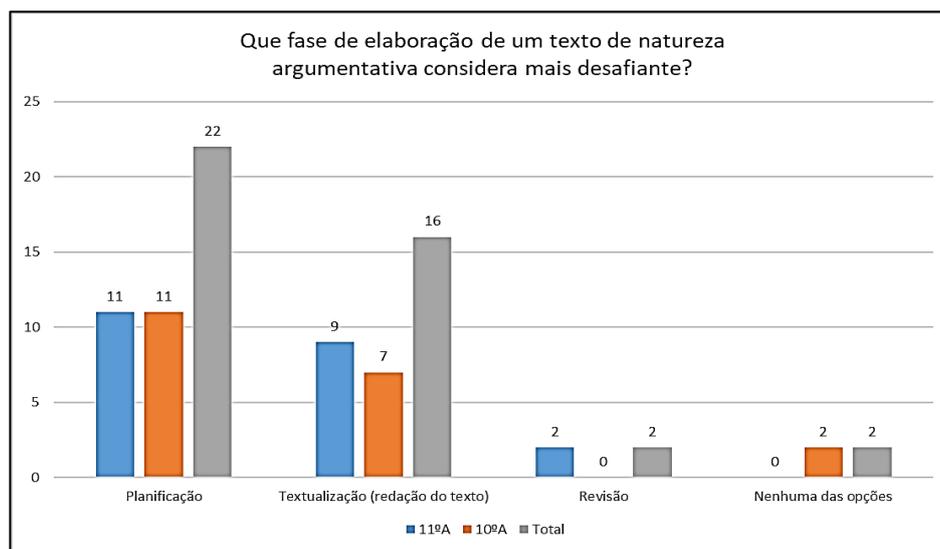


Figura 3 - Gráfico referente às respostas à pergunta B. 2. do primeiro questionário

Neste sentido, como descrito no capítulo seguinte, procurámos atribuir-lhes um lugar de primazia no plano de ação que elaborámos. As explicações mais recorrentes para as dificuldades sentidas estão relacionadas com problemas em explicitar o ponto de vista, seleccionar e organizar coerentemente os argumentos que dão corpo ao texto, garantindo a sua coesão, a adoção de um registo de língua apropriado que permita a compreensão das suas intenções comunicativas e a adaptação ou transposição das ideias registadas no plano para o texto propriamente dito.

Constatámos, assim, pela análise destes dados, que a argumentação escrita, em consonância com as conclusões que a observação informal das turmas possibilitou, correspondia a uma área passível de ser melhorada, na qual interessava trabalhar de forma incisiva e faseada. O conhecimento de que a perspectiva dos grupos coincide com a visão que desenvolvemos das suas necessidades dotou de significado a intenção inicial de investir em práticas didáticas centradas na argumentação escrita.

1.3.4. Formulação da estratégia e dos objetivos de pesquisa

Através de um trabalho de reflexão, inspirado na exploração de propostas didáticas voltadas para a exposição e justificação de perspectivas, bem como na discussão com os orientadores, pensámos na possibilidade de conceber atividades em torno do texto de apreciação crítica como estratégia para desenvolver as competências de argumentação escrita das turmas. Sendo a apreciação crítica um texto com carácter argumentativo, que, para além de integrar a realidade de muitos jovens, parte de objetos que convidam ao pensamento criativo e criativo, considerou-se valioso concentrar a atenção e os esforços das turmas na apreensão e construção deste género discursivo.

A fase seguinte englobou a tentativa de concretizar a ideia para a estratégia, integrando nela o uso de materiais autênticos ou semi-autênticos que motivassem os alunos a explorar temas relevantes, alinhados com o seu mundo de interesses. Assim, optámos pelo cinema como objeto das apreciações implicadas no nosso plano de ação. Ao basearem os seus textos na experiência proporcionada por um filme, os alunos podem recorrer às realidades representadas no ecrã como forma de não apenas conhecerem mais sobre o mundo a que pertencem, como também mobilizar esse conhecimento na determinação e expressão escrita das suas opiniões. Como resultado desta linha de raciocínio, emergiu a pergunta de que partiu o projeto de investigação-ação: “Poderá a elaboração de apreciações críticas de filmes favorecer o desenvolvimento das capacidades de argumentação escrita de alunos do Ensino Secundário?”

No sentido de delinear um caminho que permitisse dar resposta a esta questão, formulámos uma série de objetivos:

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.

Estas metas revestem-se de maior acuidade se articuladas com dois aspetos centrais defendidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*: a importância de 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).

O raciocínio, a capacidade de ajuizar sobre o mundo e a criatividade surgem como instrumentos determinantes para o aluno responder às exigências da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que edifica a sua identidade. Este é um dos princípios orientadores do movimento para a educação no séc. XXI, que defende a incorporação dos 4Cs – “Critical Thinking”, “Communication”, “Creativity” e “Collaboration” na sala de aula, com vista a facilitar a integração do discente na sociedade, facultando-lhe oportunidades para prosperar nos seus empreendimentos académicos, profissionais e pessoais (NEA, 2012: 5).

Capítulo II – Fundamentação teórica

2.1. Perspetivas teóricas sobre a argumentação

Enquanto um ser social e dotado de racionalidade, o Homem está em permanente interação com a realidade que o rodeia, derivando dela conhecimento. Para filtrar e interpretar a informação que recolhemos da experiência e do contacto com o mundo, operamos raciocínios de análise e reflexão, gerando ideias e possibilidades de interpretação que nos permitem abordar pensamentos, emoções e comportamentos sob diferentes perspetivas. A argumentação, a capacidade de exprimir, defender e confrontar pontos de vista, decidindo sobre a sua validade e relevância, surge, assim, como um espaço privilegiado de construção de saberes e identidades (Amossy, 2011: 130).

A verdade é que empregamos estratégias argumentativas em todas as instâncias de uso da língua (Charaudeau, 2012: 280). Com efeito, o ato de argumentar é tão intrínseco ao discurso que a fronteira entre comunicar e argumentar é praticamente indiscernível. Na rede de jogos discursivos em que se configura a vida em sociedade, torna-se essencial compreender em que consiste o ato argumentativo, sem esquecer os mecanismos que nos permitem argumentar de forma frutífera.

Isto porque a troca de informação que qualquer interação humana implica é sempre motivada pelos interesses daqueles que nela participam (Majewski, 2014: 4). Sabe-se que, sempre que argumentamos, procuramos cumprir um objetivo específico, o qual nem sempre coincide com os interesses do nosso interlocutor. Daqui resulta a necessidade de conhecer formas de negociação, mediação e persuasão que, comprovando a legitimidade do nosso pensamento, nos conduzam às metas comunicativas por nós estabelecidas (p. 5).

Para garantir a compreensão destas dinâmicas, importa rastrear o processo evolutivo do conceito de argumentação, ainda que brevemente. Dada a impossibilidade de um estudo exaustivo sobre a vasta gama de autores a quem devemos os conhecimentos atuais sobre a argumentação, selecionaram-se, de entre eles, Aristóteles (384-322 a.C.), pela criação de uma primeira definição de argumentação, Chaïm Perelman (1912-1984)

pela recuperação e pelo aperfeiçoamento da teoria aristotélica e Patrick Charaudeau (1939-presente), pelos caminhos que abriu para os estudos contemporâneos do ato argumentativo.

O percurso para a definição de argumentação foi inicialmente trilhado por Aristóteles, que, por uma via epistemológica², criou a noção de retórica. À luz do seu pensamento, a Retórica consiste na “faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão” (Aristóteles, 2005: 38). Evidencia-se, na sua definição, o reconhecimento de que o ato de persuadir, isto é, exercer influência sobre o outro no sentido de “influir nos seus ânimos” (p. 39), pressupõe um destinatário, em torno do qual o sujeito argumentante³ deverá orientar o seu discurso.

A este destinatário, o filósofo refere-se como auditório, dada a importância que as formas de discurso público, principais manifestações da oratória, assumiam na época (Majewski, 2014: 2). A arte retórica assenta, nesta perspetiva, na manipulação hábil do discurso com o objetivo de desencadear emoções e descobertas (de saberes e perspetivas) no auditório, que o motivem a aderir à tese defendida pelo orador (p. 3).

Em virtude da preocupação metodológica que subjaz à retórica de Aristóteles, é possível identificar nos seus preceitos as quatro etapas constituintes do ato argumentativo. A primeira, *inventio*, caracteriza-se pela procura de argumentos, tendo em conta o contexto argumentativo — o auditório e a situação em que se processará a argumentação. A segunda, a etapa textual (*dispositio*), pressupõe o encadeamento, através de um raciocínio lógico, dos argumentos em que o orador apoia a tese inicial (Figueiredo & Ferreira, 2016: 46). Segue-se a etapa linguística (*elocutio*), assente na redação do discurso, no trabalho sobre o estilo e a linguagem, e, por fim, a etapa da ação (*actio*), que radica na captação da atenção do auditório e na sua persuasão através da enunciação eficiente do discurso (p.51).

Neste quadro da tradição clássica, a finalidade primeira da argumentação passa pela elaboração de um discurso lógico, revelador da lucidez e argúcia do sujeito-falante,

² Por epistemologia entende-se um tipo de meta-investigação, uma ciência que examina “a própria atividade científica, explicitando as suas regras de funcionamento, o seu modo próprio de conhecer” (Triani, 2010: 22)

³ Para assegurar a uniformidade ao nível terminológico, optámos pelo termo sujeito-argumentante, proposto por Charaudeau, a fim de designar o responsável pelo ato argumentativo.

que se afigure verosímil na perspectiva do interlocutor (Marques, 2011: 270). Para persuadir o outro no contexto da democracia ateniense, cabe ao sujeito argumentante, o orador, aliar a retórica à lógica, criando um discurso cuja verdade ou plausibilidade seja reconhecida pelo destinatário. Pode afirmar-se, por isso, que a retórica aristotélica se insere numa problemática da influência (Charaudeau, 2016: 10), assente na deliberação e persuasão, e não propriamente numa questão de demonstração da verdade, da qual, em razão da sua habilidade argumentativa, emerge um vencedor (p. 11).

Outro contributo importante do filósofo prende-se com a questão da racionalidade como indispensável na construção de uma boa argumentação. Considerado o Pai da Lógica, Aristóteles firmou o primado da razão como instrumento para ajuizar sobre a realidade, dando conta da necessidade de articular a retórica com o pensamento lógico (Coimbra, 2011: 58). A arte de bem falar é, como explica, somente concretizável se houver um raciocínio lógico que lhe subjaz (Aur & Lima, 2011: 123).

É a partir desta associação que se generalizará a ideia de que a argumentação é identificável com a racionalidade lógico-dedutiva, própria do pensamento matemático (p. 125). Não obstante, perspetivar a argumentação desta maneira revela-se profundamente redutor. Ainda que os exercícios de inferência e dedução patentes no raciocínio lógico-dedutivo se mostrem eficientes na descoberta e edificação de saberes científicos, este tipo de pensamento, por se basear na demonstração e em distinções absolutas entre certo e errado, descarta um elemento essencial em qualquer argumentação: o valor subjetivo da opinião (Coimbra, 2011: 59).

Daí a imprescindibilidade de se considerar Perelman (1993), que propugnou uma definição de argumentação direcionada não para a demonstração do que é ou parece universalmente verdadeiro, mas para o auditório e o carácter dialético⁴ da argumentação (Coimbra, 2011: 69). Equacionando o ato argumentativo com o processo jurídico, Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) contrapõem o ato de argumentar ao ato de demonstrar, asseverando que, para o primeiro ser bem-sucedido:

⁴ Se identificarmos o ato argumentativo com o comunicativo, aceitamos que toda a argumentação, oral ou escrita, implica dialogar com o seu destinatário. Nas palavras de Marques (2011), argumentar tem uma vertente dialética, pois “convoca para a cena discursiva outras vozes, determinadas ou indeterminadas, que inscrevem cada interação numa dimensão interdiscursiva vasta” (p. 289).

[...] é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental [...] Ele (quem argumenta) admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar o seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se pelo seu estado de espírito. (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2005: 19)

Esta proposta teórica – designada de Nova Retórica – pretendia colmatar as lacunas presentes na aristotélica, pois nela se ambiciona ponderar os argumentos para determinar qual o responsável por uma dada ação ou situação e qual a decisão mais conducente à justiça nos diferentes contextos (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1969: 113). Este é um importante fator diferenciador relativamente à tradição clássica, pois, na perspetiva perelmaniana, a argumentação tem de ser contextualizada. A eficácia argumentativa está, nestes moldes, ancorada na plausibilidade dos argumentos na perspetiva do auditório, já que é o interlocutor quem individualiza a situação argumentativa. (Cabral & Guaranha, 2014: 25).

Com Charaudeau (2008), passa-se para uma conceção ainda mais lata de argumentação, na qual o contexto, a que Perelman já dedicava especial atenção, é ampliado para todas as situações de carácter comunicativo (p. 2). Ainda que retome elementos provenientes do modelo deliberativo e do modelo dos discursos jurídicos, o filósofo ressalva a necessidade de incidir a tónica em situações comunicativas que não essas, pois não são as únicas em que o discurso argumentativo marca presença (p. 3).

Revestem-se, assim, de grande relevância os estudos conduzidos no domínio da Análise do Discurso, em que Charaudeau ocupou um lugar importante (Amossy, 2008:135). Aceitando que nem todos os discursos veiculam objetivos argumentativos, na medida em que existem trocas verbais que não repousam sobre a questão da persuasão, autores defensores da argumentação enquanto prática social chamam a atenção para as transformações que todo o discurso opera nos seus intervenientes (p. 129).

Como nos elucidava Charaudeau (2008), argumentar é construir uma visão racional da realidade que nos permita agir sobre o outro, condicionando a sua forma de pensar e ver o mundo:

Argumentar é, portanto, uma atividade discursiva que, do ponto de vista do sujeito argumentante, participa de uma dupla busca: uma busca de racionalidade que tende a um ideal de verdade (...) e uma busca de influência que tende a um ideal de persuasão, o qual consiste em compartilhar com o outro um certo universo de discurso até o ponto em que este último seja levado a ter as mesmas propostas. (p. 206)

Para atingir esses dois objetivos, é essencial percorrer três etapas fundamentais: a problematização — o questionamento da realidade e a transmissão ao interlocutor do assunto a ser problematizado, o posicionamento — o estabelecimento de uma perspectiva relativamente ao problema em exploração, a chamada tese, por fim, a comprovação da tese — a demonstração da legitimidade da tese através de jogos de argumentos (Charaudeau, 2008: 7-9).

Depois de conhecer a situação comunicativa em que se insere, marcada pelas instruções discursivas, isto é as exigências do discurso que o sujeito argumentante se propõe enunciar, cabe-lhe, através de um processo cognitivo que o autor designa por “rationalisation argumentative”, pôr em prática estratégias de problematização, posicionamento e comprovação que o conduzam à obtenção dos efeitos desejados no destinatário da sua argumentação (p. 10).

Observe-se, para fins de clarificação, o esquema seguinte, que sintetiza a proposta do autor:

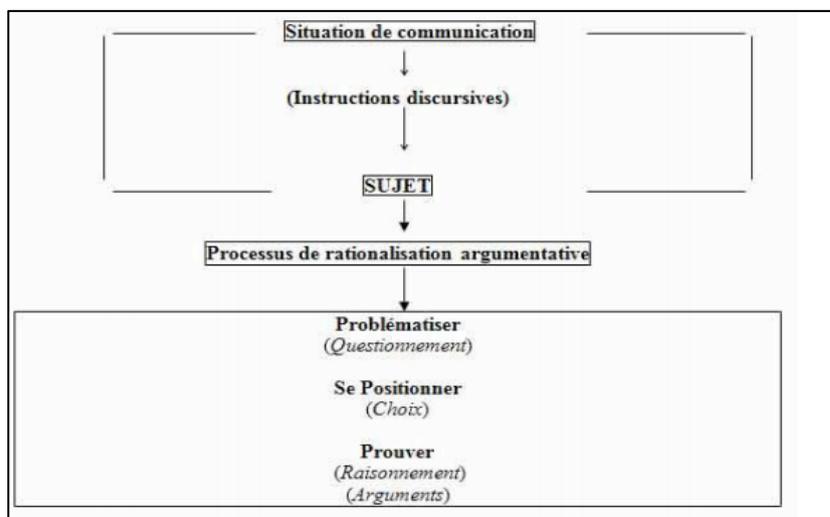


Figura 4 - Condições para a realização do ato argumentativo. Fonte: Charaudeau (2008: 5)

Em cada etapa, intervêm mecanismos – linguísticos, criativos, avaliativos e afetivos – agora reconhecidos, em contexto escolar, como essenciais para a construção de textos com eficácia argumentativa. Privilegiando a argumentação como um “ato racional” (Barbisan, 2007: 113), as abordagens que hoje se apregoam dão conta da importância de facultar aos alunos ferramentas que lhes permitam, por um lado, informar as suas perspectivas com conhecimentos sólidos sobre o mundo e, por outro, exprimi-las, delimitá-las e justificá-las, através do fornecimento de evidências (argumentos e exemplos), do seu encadeamento e da extração de uma conclusão coerente com a posição adotada (Leal & Brandão: 2013: 196).

2.1.1. Argumentação e Sequências argumentativas

Podemos situar a conceção de texto argumentativo em dois planos distintos: o plano das sequências textuais, que tem que ver com os elementos que estruturam o texto, bem como a forma como são sequenciados, e o plano pragmático, ligado ao discurso e à sua dimensão social (Coimbra, 2011: 65). Debruçar-nos-emos, em primeiro lugar, sobre o plano textual, na tentativa de explorar sucintamente as regras que presidem à arquitetura dos textos argumentativos, assim como as estruturas e os procedimentos linguísticos e estilísticos mais recorrentes neste tipo de textos. Como referências centrais, consideramos os estudos conduzidos por J. M. Adam e, no contexto do interacionismo sociodiscursivo (ISD), por Bronckart, já que constituem as abordagens mais significativas para a pedagogia atual da argumentação (Bronckart, 2010: 167).

No âmbito da tradição estruturalista, recuperada e aprimorada nos anos setenta e oitenta, os textos são estudados à luz da sua estrutura e do seu funcionamento interno, com o objetivo de se discernir as regras gerais de produção textual (Idem: 68). Em Adam⁵ (2011) encontramos os princípios que apoiam a ideia de que todos os textos combinam diferentes tipos de segmentos ou sequências textuais prototípicas⁶ (Adam, 1992: 10). A

⁵ Apesar de se inscrever essencialmente na tradição estruturalista e, neste sentido, conceber o discurso ao nível da sua estrutura e constituintes textuais, Adam reconhece que existem outros fatores que condicionam a produção de textos, como é o caso da cognição (Bronckart, 2010: 169).

⁶ Na linguística cognitiva, o protótipo de uma sequência textual pode ser compreendido como o exemplar mais característico dessa categoria. (Costa & Aguiar e Silva, 2008: 100)

classificação que sugere, incidente não nos textos, mas antes na natureza dos seus fragmentos, defende que todos os discursos, especialmente os de longa extensão, se caracterizam pela heterogeneidade do ponto de vista composicional (Camps, 2015: 18).

Uma sequência textual é, à luz do que o autor defende, um fragmento “que configura uma unidade dotada de alguma autonomia no seio do texto em que se insere” (Adam, 2011: 11), podendo ser classificado de acordo com a natureza das suas subunidades, os elementos linguísticos que o compõem, por exemplo, e a sua organização. Na manipulação e organização destas subunidades, participamos em processos cognitivos que permitem regular a construção do texto de maneira a que se produzam os efeitos pretendidos no destinatário (Marques, 2011: 289).

São previstos na sua proposta cinco tipos de sequências textuais: o narrativo, o descritivo, o argumentativo, o explicativo e o dialogal (Miranda, 2008: 88). Enquanto os primeiros quatro são monogerados, isto é, produzidos por um único enunciador, o último é poligerado, implicando mais do que um enunciador (Silva, 2015: 9). Numa tentativa de completar este conjunto de sequências, Bronckart (1999) sugere a inclusão da sequência injuntiva, baseada na elaboração de normas e instruções que guiem o leitor no sentido de cumprir uma dada tarefa (p. 234).

No texto argumentativo predominam sequências monogeradas, as quais se caracterizam pela presença de dados e argumentos, que mantêm entre si relações de natureza diversa, sendo que as de inferência, comprovação e refutação serão porventura as mais recorrentes (Adam, 1992: 104). O editorial, o debate, a carta de reclamação e o texto de opinião surgem como exemplos de textos dominados por estas sequências (Miranda, 2008: 86).

Compreende-se, neste entendimento, que a sequência argumentativa se diferencia da argumentação em geral, que, como anteriormente descrito, designa todo o ato comunicativo que procura influir nas opiniões e nos sentimentos de terceiros (Adam, 2006: 9). Contrasta com a sequência descritiva, na qual, através do discurso, o locutor faz uma alusão a um mundo real ou fictício, pois assenta na transmissão a um interlocutor de opiniões ou representações sobre o mundo a que se refere (Bronckart, 2003: 64). Pode, assim, ser considerada uma adição à dimensão descritivo-informativa da língua, na

medida em que é uma unidade integrante de um texto que parte da exposição e organização de evidências para gerar uma conclusão que visa, sobretudo, persuadir (Adam, 2006: 10).

Dolz & Pasquier (1996) sublinham que o processo que subjaz à argumentação inclui um elemento profundamente social, em função do qual o sujeito argumentante determina e pondera o destinatário da sua argumentação, o momento e a situação que a caracterizam (Coimbra, 2011: 49). O destinatário ocupa, como antes referimos, um lugar central na argumentação, tendo esta como objetivo primeiro a transformação das suas atitudes ou perspectivas. À reflexão sobre o destinatário e o contexto da argumentação, segue-se a formulação dos argumentos e da conclusão. Ora, como esclarece Bronckart (2003), subjaz a estes procedimentos um raciocínio argumentativo que se consubstancia na passagem do sujeito argumentante por quatro etapas (p. 227):

1. Definição da tese através da convocação das premissas;
2. Fundamentação da tese através do encadeamento de inferências;
3. Formulação dos contra-argumentos (proposições que expressam restrição ou contestação);
4. Conclusão (reiteração da tese inicial ou formulação de uma nova tese).

O esquema que se segue é ilustrativo da sequência prototípica da argumentação como Adam (1992: 115) a concebe:

SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA				
Tese anterior	+ Dados	— Apoio das inferências	— Logo →	Conclusão
			↑ <i>a menos que</i> (restrição) <i>só se</i> (especificação)	(nova) Tese
Pa0	Pa1	Pa2	Pa4	Pa3

Figura 5 - Esquema representativo da sequência prototípica da argumentação.

Fonte: Silva (2012, p. 162).

Como explica o autor, este esquema serve apenas o propósito de apresentar, de forma simples, o modo de ordenação das premissas e das conclusões, sem que se possa afirmar que este é sempre linear (Adam, 2011: 109). No cerne das suas preocupações está a comprovação de que a argumentação comporta dois planos: o justificativo e o contra-argumentativo (Marques, 2011: 296). No primeiro, o sujeito-argumentante postula a sua posição e as premissas que a apoiam e, no segundo, antecipa possíveis objeções ao seu raciocínio para, através de um jogo de inferências e restrições, chegar a uma conclusão. O autor acrescenta que há duas possíveis ordenações (Silva, 2012: 156):

- a progressiva, em que o movimento argumentativo parte das premissas para a conclusão: [premissas – logo → conclusão]
- a regressiva, em que se verifica o movimento inverso: [conclusão ← porque – premissas]

No decorrer da sequência argumentativa, criam-se movimentos argumentativos que são identificáveis pela presença de elementos linguísticos que desempenham funções conducentes à inferência e progressão de ideias, como é o caso de: *portanto, por isso, daí que*, e regressivas, que as corroboram ou esclarecem: *já que, como, efetivamente...* (Coimbra, 2012: 66) Abundam também nestas sequências verbos que exprimem consequências e efeitos (*provocar, originar, motivar*) e verbos usados no discurso indireto, os chamados verbos *dicendi*, como *afirmar, declarar, considerar* (p. 67). Na articulação e disposição de argumentos, é frequente o uso de orações subordinadas, com valor temporal, condicional, comparativo, por exemplo, e conetores que indicam a distribuição dos raciocínios pelos diferentes momentos da argumentação (*primeiramente, em segundo lugar* entre outros) (p. 68).

Na fase da contra-argumentação em particular, em que se procura incrementar a força da argumentação através do reconhecimento e da antecipação das possíveis limitações ou objeções à posição que se defende (Camps, 1995: 54), devem ser empregues construções concessivas, introduzidas por elementos como *embora, ainda que, apesar de*, e construções de restrição, precedidas de elementos com o valor de *a menos que* (p. 55). Esta etapa complexifica o texto em construção, concorrendo para a sua eficácia. Efetivamente, considerar e rebater argumentos que têm o potencial de inviabilizar a

argumentação construída constituem um passo importante na elaboração de um bom texto argumentativo, na medida em que minimizam o impacto de questionamentos e objeções que podem surgir na mente do destinatário (Pinho, 2008: 49).

De entre os conectores⁷ que conferem às sequências uma orientação argumentativa, ressaltam as conjunções coordenativas (*mas, portanto, ora*); conjunções subordinativas (*como, porque*), assim como grupos nominais ou preposicionais (*apesar disso*) (Coimbra, 2012: 69). A importância dos conectores argumentativos na apresentação de argumentos, contra-argumentos, no seu reforço e no desencadeamento de conclusões é sublinhada por Adam (1996), quando afirma: “Ils déclenchent un retraitement d’un contenu propositionnel soit comme un argument, soit comme une conclusion, soit comme un argument chargé d’étayer ou de renforcer une inférence ou encore comme un contre-argument” (p. 123).

São, analogamente, importantes expressões como *na minha opinião* e *a meu ver*, a par de verbos de natureza epistémica – *achar, considerar, julgar* – dado que mobilizam opiniões e representações, permitindo ao sujeito-argumentante passar do domínio da descrição para o da argumentação (Luís & Marques, 2010: 360). Outros operadores que individualizam as sequências argumentativas incluem elementos que sinalizam pressuposições (*já, ainda, agora, etc.*) e que adicionam ideias à argumentação a favor de uma mesma conclusão (*também, além de, como, tanto quanto...*) (Köche, Boff, & Pavani, 2017: secção 4).

Para além da dimensão linguística, é necessário aflorar a natureza dos argumentos. Na seleção e transformação das ideias que enformam a argumentação, o sujeito-argumentante pondera o seu impacto, empregando estratégias que lhe possibilitam cumprir o objetivo desejado. A sua diversidade estende-se desde a exposição de informações e dados empíricos à especulação e ao relato de experiências pessoais (Velasco, 2017: 12). Assumem particular relevo os argumentos de autoridade,

⁷ Os conectores, como aqui os entendemos, pertencem à categoria dos organizadores textuais, “considerados marcas privilegiadas de determinadas operações da atividade da linguagem que dependem da planificação textual; não se trata apenas de operações de conexão, quer dizer, de encadeamento de estruturas proposicionais, como sugere o termo “conectores”, mas também de operações de segmentação que funcionam a diferentes níveis do texto” (Schneuwly, Rosat & Dolz, 1989, conforme citado em Coutinho, 2004: 1).

desenvolvidos a partir de propostas defendidas por figuras de referência, os argumentos de exemplo, que radicam essencialmente na transmissão de crenças e situações que vivemos, testemunhamos ou ficamos a conhecer por parte de terceiros e os argumentos por analogia, que, comprovando a semelhança entre dois elementos em alguns aspetos, afirmam a existência de semelhanças noutros (p. 13).

Se, por seu turno, examinarmos o texto argumentativo do ponto de vista pragmático, associado às esferas sociais em que se inscrevem as atividades de comunicação e os textos por elas desencadeados, impõe-se definir o conceito de género textual (Bronckart, 2010: 170). Esta noção insere-se no quadro teórico de Volochinov (1926/1977), que defende que a linguagem é uma ação vinculada às diferentes dimensões das interações humanas, nas quais circulam vários tipos de discurso (Miranda, 2008: 83). Como sistematiza Bahktin (2000), todo o uso da língua é mediado por:

[...] um texto/discurso – oral ou escrito – realização empírica de um género de texto. Esses usos que fazemos da língua são institucionalizados, legitimados por instâncias da atividade humana, socialmente organizadas. Por sua vez, essas instâncias de atividade humana, essas esferas sociais de comunicação, elegem os seus próprios géneros, o que permite a fácil comunicação/interação entre os membros de uma comunidade discursiva. (Barroso, 2011: 138)

A investigação recente define os géneros textuais como entidades com uma componente comunicativa, que se materializam em textos orais ou escritos. Segundo Bahktin (1997), os géneros textuais são identificáveis com os géneros do discurso, pois pressupõem o uso da língua e a apropriação de mecanismos cognitivos no sentido de se criar um produto verbal, que desempenha uma determinada função comunicativa (Schneuwly & Dolz, 1999: 7).

Isto porque, em todas as esferas da atividade humana, são gerados enunciados relativamente estáveis, que se moldam e transformam em função da interação verbal que estabelece entre os indivíduos que partilham uma mesma situação de comunicação (Botelho & Souza, 2015: 105). Bronckart (2005) esclarece que, nessas interações, são tomadas decisões que condicionam a natureza dos textos que produzimos, contribuindo

para o seu carácter heterogéneo. Por essa razão, os textos não devem ser estudados enquanto entidades isoladas, passíveis de serem organizadas em categorias únicas e independentes umas das outras (p. 60). O ISD reconhece, em virtude desse estatuto, que:

os géneros de textos constituem produtos de configurações de escolhas por entre as possíveis, que são momentaneamente cristalizadas ou estabilizadas pelo uso. Estas escolhas relevam do trabalho que cumprem as formações sociolinguísticas para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado medium comunicativo, eficazes face a um determinado dado social, etc. (Bronckart, 2005: 62)

Fundando-o neste entendimento do texto/discurso, Bronckart (1999) sugere um modelo de análise textual que assume como principal objeto a relação entre os discursos e as ações de linguagem de que procedem (p. 93). Contrariamente ao preconizado na perspetiva estruturalista, o ISD percorre um caminho descendente no estudo dos textos: a análise inicia-se nos tipos de interações sociais, no seu contexto, concentra-se, de seguida, nos géneros de textos que são produzidos nesse enquadramento, culminando nas unidades e estruturas linguísticas que compõem o interior dos géneros (Botelho & Souza: 106).

Relativamente aos parâmetros que configuram o universo de possibilidades em que se vê o indivíduo quando produz um discurso, Bronckart (2005) evoca parâmetros objetivos, isto é, materiais, e parâmetros subjetivos, decorrentes das representações que o agente tem de si mesmo, do destinatário, dos discursos que conhece e da situação comunicativa que o circunscreve (p. 65). Ao conjunto de conhecimentos, legitimados pela sociedade e pelas gerações que a antecedem, relativos ao funcionamento interno dos textos, às suas intenções comunicativas e aos modos de textualização, Bronckart dá o nome de arquiteyto (2010: 170).

É precisamente através da mobilização e articulação das suas representações e do arquiteyto que o agente se torna capaz de produzir o texto empírico. O esquema que se segue é representativo deste processo:

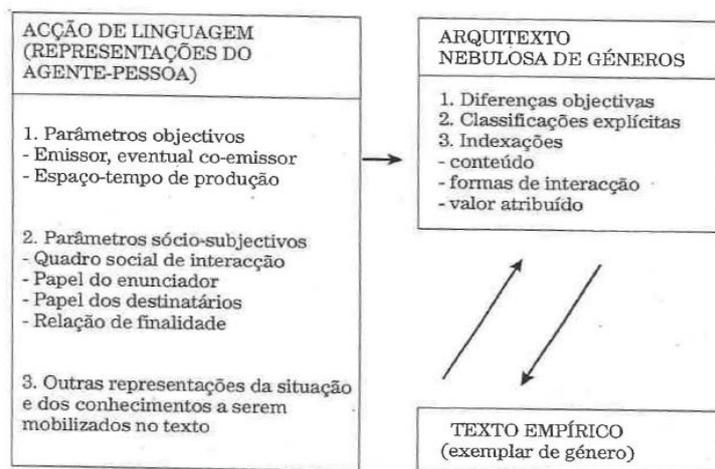


Figura 6 - Condições de produção dos textos. Fonte: Bronckart, 2005: 64

Sob uma perspectiva pedagógica, é amplamente aceite que, para se tornar proficiente na língua, o aluno necessita de dominar as especificidades que regulam a produção dos diferentes géneros textuais. As vantagens de se orientar o ensino de línguas, nomeadamente no que concerne à escrita, em função dos géneros são enumeradas por Pereira & Cardoso (2013), que advogam:

o ensino de diferentes géneros de textos, sobretudo por três ordens de razões (que, depois, se ramificam):

- i) sociais – espera-se que o público escolar fique capaz de agir por escrito, em diferentes circunstâncias comunicativas [...] razão para tirar partido do “capital textual” que os alunos trazem consigo [...];
- ii) processuais – porque o modo como os textos são gerados difere, naturalmente, consoante os géneros em que esses textos se inscrevem, requerendo processos cognitivos mais ou menos complexos;
- iii) motivacionais – porque os progressos na produção de texto(s) estão diretamente relacionados com os motivos pessoais para escrever e com a relação com essa escrita que os processos vividos forem gerando nos sujeitos. (Pereira & Cardoso, 2013: 10)

Os textos denominados escolarmente por textos argumentativos integram géneros como a carta de reclamação, o texto de opinião, o texto expositivo-argumentativo e a apreciação crítica (p. 12). Procederemos, depois de abordar alguns aspetos caracterizadores da argumentação escrita, à tentativa de definir este último, dado que corresponde a um conceito central na investigação que desenvolvemos.

2.1.2. Aspetos específicos da argumentação escrita.

Há características que singularizam a argumentação escrita, justificando a retoma de algumas linhas teóricas que ajudam à compreensão, num primeiro momento, do processo que configura a escrita e, subsequentemente, das especificidades da argumentação na escrita.

Em função do carácter multifacetado e complexo da escrita, não é possível pensá-la sob uma só perspetiva ou sequer relacioná-la com uma única área do pensamento científico. Desde a Linguística à Pragmática e à Ciência Cognitiva, atestam-se múltiplas teorizações que analisam, segundo diferentes abordagens, as várias componentes do ato de escrever (Coimbra, 2011: 27). Em vista disso, não é produtivo procurar uma definição única e homogénea, sendo que o melhor caminho para compreender este fenómeno passa pela exploração das suas principais marcas distintivas (p. 27).

Primeiramente, importa ter em consideração que os estudos que se têm vindo a desenvolver sobre a escrita, em virtude dos saberes veiculados por áreas como a Pragmática, a Linguística textual e a Sociolinguística, atribuem um lugar de destaque à dimensão sociocultural do uso da língua (p. 73). A escrita é, neste enquadramento, um instrumento de interação e participação na vida discursiva do homem (Carvalho, 2011: 92).

Um outro aspeto a considerar e que será, talvez, consensualmente reconhecido como determinante na investigação atual sobre a escrita, prende-se com a sua natureza processual e capacidade de construir significado (Barbeiro, 2000: 66). Esta visão emerge de uma mudança de paradigma que teve lugar na década de 80, fruto da recuperação das ideias de Vygotsky (1934/1977), que entendiam a escrita como um processo do qual participam operações mentais de ordem superior (Niza, Mota, & Segura, 2011: 14) .

Até então vista como uma apetência estilístico-literária, geradora de textos com correção linguística, a escrita distancia-se finalmente da fala, sendo estudada em função da “natureza diferenciada do seu processamento e da distinção complementar das suas funções” (Niza et al., 2011: 8). Os contributos da Psicologia Cognitiva, de que são responsáveis, em larga medida, Hayes & Flower (1980), corroboram esta perspetiva, clarificando que as três grandes fases da atividade escrita – a planificação do texto, a textualização e a revisão – são etapas caracterizadas por um elemento recursivo: complementam-se e entrelaçam-se, não seguindo uma ordem linear.

Como afirmam os autores (1980), o modelo cognitivo:

identifies three major processes (plan, translate, and review) and a number of sub-processes available to the writer. And yet the first assertion of this cognitive process theory is that people do not march through these processes in a simple 1, 2, 3 order. (p. 375).

Nessa complexa teia de estádios e processos, são mobilizados quatro tipos de conhecimento: o conhecimento concetual (sobre o tema do texto), o conhecimento linguístico (incidente na gramática e no léxico), o conhecimento pragmático (do contexto, do leitor e da estrutura textual) e, por fim, o conhecimento estratégico (dos mecanismos que possibilitam cumprir as exigências do texto pretendido) (Coimbra, 2011: 29).

Daqui decorre que a escrita é uma prática autorregulada, pois quem escreve dá uso à sua consciência metalinguística, orientando a aplicação dos conhecimentos intervenientes no processo de escrita em função dos seus objetivos (Högemann, 2015: 2). Neste entendimento, urge ensiná-la de forma faseada e sistemática, inculcando nos discentes o preceito de que o domínio da escrita advém de um treino intensivo e não de uma predisposição natural (Fonseca, 1992: 247).

O texto argumentativo não representa uma exceção. Uma possível definição deste texto é apresentada por Plantin (1989), que o entende como um produto da problematização de uma questão — geradora de pontos de vista diferentes e justificáveis à luz de motivos (os argumentos), os quais dão corpo a um processo argumentativo

(Rodrigues, 2015: 397). Na argumentação escrita em particular, são transferidos conhecimentos sobre a capacidade persuasiva na oralidade para a escrita, que são depois adaptados em função do texto pretendido (Costa, 2016: 181). A título ilustrativo, na escrita de géneros escolares, é imperativo adaptar as construções que aprendemos e utilizamos na conversação a favor de um discurso mais estruturado, elaborado e isento de ambiguidade.

Com efeito, durante o processo de escrita argumentativa, são impressas marcas características da argumentação ao texto; porém a simples presença desses elementos não assegura a eficácia argumentativa. Ao contrário da oralidade, em que o destinatário pode estar presente, intervindo e determinando, através de elementos não verbais e deícticos situacionais, o sentido da argumentação, na escrita, o destinatário é uma entidade ausente (Majewski, 2014: 5). Esta particularidade obriga à incorporação, no texto argumentativo escrito, de uma lógica que seja completamente discernível na ótica do destinatário (p. 6).

A apreensão do modo como se opera a argumentação escrita, beneficia, assim, da assimilação dos:

meios “linguajeiros” implícitos e explícitos que permitam a identificação de diversos elementos: o modo como o autor se apresenta no texto; a imagem que ele dá do seu destinatário; a maneira como ele apresenta a situação de troca entre ambos; a intenção que o texto, implícita ou explicitamente, manifesta; do que trata efectivamente o texto; como é que o redactor justifica a escolha do assunto; qual o lugar social de produção-recepção e de que modo ele se distingue dos outros lugares. (Pinho, 2008: 45)

É comum, face à complexidade deste género, afirmar que o domínio do texto argumentativo ocorre no seguimento do domínio do texto narrativo e do expositivo. (Costa, 2016: 180) No entanto, atendendo a que o homem inicia o desenvolvimento das suas apetências argumentativas numa idade precoce, há autores que sustentam que a escrita argumentativa pode ser trabalhada a partir da emergência da escrita compositiva, desde que o processo seja facilitado pela transmissão de saberes relativos à composição desejada e os temas versados sejam familiares (p. 197).

À medida que se vai aumentando o contacto com diferentes géneros, constroem-se pontes entre o uso e o conhecimento que conduzem à progressão da capacidade de escrita argumentativa. Em relação à escrita argumentativa formal, considerada a mais complexa e de difícil produção, Garcia (2006) glosa a necessidade de tornar claros no discurso os parâmetros contextuais, em virtude da ausência do destinatário, apresentar argumentos baseados em informações seguras e/ou científicas, reveladores da credibilidade do sujeito-argumentante, e recorrer a um reportório alargado de conetores (p.381). É igualmente vantajoso diversificar o uso do léxico e empregar estruturas linguísticas menos frequentes (Costa, 2016: 196).

2.1.3. O género discursivo “crítica de cinema”

A apreciação crítica é um texto de análise obrigatória no Ensino Secundário na disciplina de Português⁸, apresentando como marca específica a descrição sumária do objeto acompanhada por um comentário crítico. No caso do Inglês, no Ensino Secundário, ainda que o Programa não estabeleça explicitamente a elaboração de apreciações críticas como objetivo, é sublinhada a importância de se redigir textos de matriz argumentativa, que propiciem a estimulação do pensamento crítico e criativo (Moreira et al, 2001: 18) . Este critério vai ao encontro do ensino e aprendizagem da apreciação crítica.

Do ponto de vista da sua composição, a apreciação crítica afigura-se como o “coroar do desenvolvimento da expressão escrita” (Buescu et al., 2014: 9), na medida em que combina uma vertente descritiva com uma valorativa, resultando na expressão de uma perspetiva informada e fundamentada sobre um dado objeto cultural. Compreende-se, assim, a dominância, ao nível da sua infraestrutura, de sequências do tipo argumentativo (Silva, Leal, Silvano, & Oliveira, 2015: 8).

As unidades discursivas que o compõem, a identificação do objeto cultural destacado, a apreciação e a opinião final (Rodrigues & Silvano, 2009: 439) estão, nesta

⁸ Podemos encontrar referências sobre este género textual no *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário* (pp. 9 - 24). Aprofundaremos o lugar do texto de apreciação crítica nos documentos orientadores do ensino do português e do inglês adiante, no subcapítulo 2.2.

lógica, envoltas numa dimensão afetiva, relacionada 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 apresentação do filme em apreciação, devem estar presentes 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 argumentação 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, beneficiando 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/esclarecer 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 quotidiano 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 influir 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 variação e a inovação” (p. 4).

Um aspeto que, embora presente em todos os textos de apreciação crítica, se demonstra especialmente 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):

Reviewers usually inform themselves about the different aspects of the film (cast, plot, subgenre, i.e. whether it is a drama, comedy, thriller, etc.) before watching it. 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 encontro do que o público espera com base em informações 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 sobre a sua qualidade, prevendo se a sua visualização será uma experiência prazerosa (p.77). A relação entre as expectativas e a realidade é, deste modo, um tópico frequente neste género textual.

No que respeita aos principais meios de divulgação deste género, estes fazem parte do universo jornalístico, 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 imagens, vídeos e outros meios possibilitados por ferramentas 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 público, a partir de um ponto de vista crítico e contestador” (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.

Cumprе 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.).

2.2. 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).

Daqui 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 conetores 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 tornam 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 elucidação 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). 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 para cumprir essa meta 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. Efetivamente, 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. Na sua sistematização dos principais saberes relacionados com a argumentação escrita, evidenciam-se as características que constituem a sua dimensão dialógica. 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).

Resta ainda referir que os desafios que o ensino e a aprendizagem do texto argumentativo implicam podem situar-se também num plano afetivo. É certo que as representações que os alunos têm das suas competências de argumentação influenciam a sua predisposição para exprimir e fundamentar as suas perspetivas, bem como o seu

desempenho (Coimbra, 2011: 85). O sucesso das propostas aqui descritas é então favorecido pela promoção de estratégias que incentivem à motivação, ao interesse e empenho dos alunos.

2.2.1. O texto de apreciação crítica nos documentos orientadores do ensino do português e inglês

O estudo do texto de apreciação crítica está previsto no *Programa e nas Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário*, que preconizam a compreensão e produção de textos de natureza complexa, articulando os princípios “ler para escrever” e “escrever para pensar e aprender” (p. 9). Os domínios convocados nas diretrizes referentes a este género textual incluem a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática no décimo e décimo primeiro anos e a leitura, a escrita e a gramática no décimo segundo. Subjazem aos quatro domínios as finalidades (Silva et al., 2015: 1):

- a explicitação das marcas de apreciação crítica a partir de textos;
- a redação de apreciações críticas, respeitando as marcas deste género textual;
- a produção oral de apreciações críticas.

Estas metas convergem para uma abordagem integradora do ensino do português, em que a valorização dos seus aspetos literário, cultural e linguístico se coaduna com o “desenvolvimento das capacidades de avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica” (Buescu, et al., 2014: 9). O Programa está orientado para, por um lado, a observação das características de textos nos quais se manifestam essas capacidades e, por outro, o seu treino através da produção de textos. A ênfase atribuída a textos de dominância argumentativa deve-se às vantagens que estes oferecem ao nível da realização de “operações cognitivas complexas, em contextos onde a estruturação do pensamento e do discurso é prioritária” (p. 8). Cumpre, assim, sublinhar os papéis da oralidade e da leitura que, promovendo a aquisição de conhecimentos sobre o género apreciação crítica, facilitam a apreensão das suas especificidades, assim como a geração e exposição de

“opiniões relevantes, objetivamente enunciadas e comprovadas por exemplos e factos” (p. 9).

Analogamente, os objetivos estipulados nas *Aprendizagens Essenciais* para o 10.º ano frisam a importância de se dotar o aluno de fruição e capacidades de produção e redação de “textos de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades” (p. 3). O texto de apreciação crítica enquadra-se neste vetor, sendo que o seu carácter complexo é marcado pela existência de poucas interrupções – pois o género caracteriza-se pela expressão de um raciocínio contínuo, contextualizado e estruturado – e pela manifestação de capacidades de avaliação crítica, que demonstram profundidade de pensamento. Beneficiam, assim, do trabalho sobre o texto de apreciação crítica quatro áreas de competências consignadas nas *Aprendizagens*: raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, desenvolvimento pessoal e autonomia, sensibilidade estética e artística.

Para fins de síntese, observemos alguns exemplos de capacidades e conhecimentos, relacionados com o género textual em questão, a desenvolver no âmbito da leitura e da escrita (pp. 6-9):

Leitura

- Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade dos géneros seguintes: relato de viagem, exposição sobre um tema, apreciação crítica e *cartoon*.
- Realizar leitura crítica e autónoma.
- Analisar a organização interna e externa do texto.
- Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista.

Escrita

- Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género.
- Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente.

- Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual.
- Editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística.

No que respeita ao Inglês, como mencionámos, não há uma referência que solicite, de uma forma direta, o uso do texto de apreciação crítica na sala de aula. Contudo, podemos verificar no *Programa e nas Metas Curriculares (Nível de Continuação)* que é encorajada a promoção de ações de ensino centradas em textos que se inserem nos domínios da exposição, argumentação e persuasão, o que legitima o trabalho sobre a apreciação crítica. Como se observa no documento, são privilegiados discursos que partilham das intenções comunicativas deste género textual. Evocamos, a título de exemplo, as finalidades (p. 20):

- Procurar / partilhar informação
- Relatar questões, eventos
- Contrapor/ confrontar
- Dar opinião sobre questões, eventos, relações e acontecimentos
- Analisar / tecer crítica
- Persuadir por meios lógicos e / ou retóricos
- Expressar emoções e valores
- Discutir de modo lógico e / ou argumentativo

Sobre estes pontos, é pertinente referir que a abordagem de texto no contexto da língua estrangeira pressupõe o desenvolvimento “de uma crescente autonomia no uso das competências linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística e sociocultural” (p. 15). Pretende-se que, fazendo interagir os conhecimentos que possuem relativamente à língua materna com os conhecimentos adquiridos na língua estrangeira, os alunos “mobilizem as suas competências discursiva e estratégica e, de uma forma integrada, as trabalhem na aula de Inglês” (p. 16). O estágio cognitivo e de maturidade em que os alunos se

encontram neste nível de escolaridade exige a seleção de textos cuja interpretação e produção apresentem um grau mais elevado de desafio, propiciando a reflexão crítica sobre “as múltiplas formas de veicular significado que estão ao dispor da sociedade.” (p. 18).

As *Aprendizagens Essenciais* para o 11.º ano reiteram esta visão, asseverando que, a fim de atingir o nível esperado neste patamar da aprendizagem da língua – o nível B2, como estabelecido no “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (QECRF) – o aluno necessita de:

compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões na sua área de estudo; comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos; se exprimir de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. (p. 2)

São também postulados, no documento, descritores do perfil que se supõe que o aluno construa no decorrer do Ensino Secundário (indagador, investigador, organizador, comunicador, questionador), compatíveis com as áreas de competência implicadas na análise e produção de textos argumentativos. Por concorrerem para esse perfil, enumeramos, ao nível da compreensão escrita, produção escrita e competência estratégica, os seguintes conhecimentos e capacidades (pp. 4-8):

Compreensão escrita

- Ler, compreender e identificar diversos tipos de texto; decodificar palavras-chave, ideias presentes no texto, marcas do texto oral e escrito que introduzem mudança de estratégia discursiva, de assunto e de argumentação; interpretar informação explícita e implícita em diversos tipos de texto, pontos de vista e intenções do(a) autor(a).

Produção escrita

- Planificar e produzir, de forma articulada, enunciados para descrever, narrar e expor informações e pontos de vista; elaborar textos claros e variados, de modo estruturado, atendendo à sua função e destinatário.

Competência estratégica

- Relacionar informação abstrata e concreta, sintetizando-a de modo lógico e coerente; revelar atitude crítica perante a informação e o seu próprio desempenho, de acordo com a avaliação realizada.
- Relacionar o que ouve, lê e produz com o seu conhecimento e vivência pessoal, recorrendo ao pensamento crítico e criativo; elaborar trabalhos criativos sobre vários assuntos relacionados com as áreas temáticas apresentadas e interesses pessoais.

Enfatizamos, por fim, um desígnio patente no *Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória*, que se prende com a necessidade de estimular o aluno para que se torne “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação” e, deste modo, consiga “continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social” (p. 10). A importância de tornar o estudo do texto de apreciação crítica explícito, tanto na aula da língua-mãe como na de língua estrangeira, funda-se na possibilidade de encorajar o aluno a conhecer e criticar objetos culturais, favoráveis à obtenção de uma visão crítica e fiel à realidade do mundo.

2.3. As vantagens 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. Como argumenta Roy (2015):

When used innovatively, films result in idea generation and expression, profound understanding and higher retention of content. Films leave an indelible impact on the mind thereby inspiring viewers and making the teaching-learning process an extension of edutainment. (p. 48)

Constituindo um elemento integrante da realidade dos alunos, os filmes contemplam, muitas vezes, 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 ou analisar filmes supõe a manipulação da linguagem no sentido da obtenção de um resultado específico: a adesão do leitor à perspetiva defendida, favorecendo, em simultâneo, a abertura dos estudantes a novas perspetivas 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 sua literacia digital (Themes, 2010: 7). Isto porque a análise cinematográfica implica a exploração de um novo tipo de linguagem, mediada pela tecnologia e 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*. A este respeito, Bilgiç, Doğan, & Seferoğlu (2016) explicam que:

Digital natives are the people who were born into technology age and grew up with technology and Internet through their whole life. [...] They perform most of their action with technology through online environments. Since they are multitasking and moving quickly from one activity to another, they can perform much more things simultaneously and perform with a higher speed (p. 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. Segundo Sturm (2012):

students must have opportunities to interact among themselves, to practice language in a range of real-world contexts, using authentic language whenever possible. Film and video provide this authentic language and unlimited stimuli, while encouraging creative language practice. (p. 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 inculcar no aluno saberes e competências que auxiliem à comunicação e integração em culturas diferentes das suas (NEA, 2012: 13). Nas palavras de Chao (2013), os alunos:

are given an opportunity to understand various cultures through observation and discussions of various discourses (e.g. different forms of address), intercultural themes (e.g. stereotypes) or international/domestic events (e.g. historical occurrences) presented in films, which could encourage viewers' further exploration of themselves, as well as of others, to prepare for successful intercultural contact in the future. (p. 250)

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) .

Capítulo III – Desenho do estudo

3.1. Plano de ação

O plano de ação implicado no nosso projeto abrangeu dois ciclos, que visaram a exploração de filmes e apreciações críticas em articulação com os temas e conteúdos que, nos diferentes momentos da calendarização da planificação, estava previsto lecionar. Nas aulas de Inglês, por se tratar de uma língua estrangeira, esse processo de análise dos materiais que seleccionámos e concebemos foi condicionado pela necessidade de nos dedicarmos mais afinadamente ao ensino e esclarecimento de vocabulário e estruturas gramaticais eventualmente desconhecidos pelos alunos. Como esclarece Madeira (2017), é preciso ter em conta que, enquanto na língua materna, o processo de aquisição de estruturas e léxico se dá naturalmente, a partir dos estímulos linguísticos com que os alunos contactam desde o início da vida, no caso da língua estrangeira, verifica-se um processo activo de aprendizagem, que começa mais tarde, e de que resultam “representações gramaticais explícitas e conscientes” (p. 307).

De realçar que, não obstante este cuidado entre outras adaptações que tivemos de fazer à estratégia em função das especificidades da disciplina, consideramos que os eixos estruturais do plano de ação, como preconiza a metodologia da investigação-ação⁹, se mantiveram uniformes tanto no Inglês como no Português.

3.1.1. Primeiro Ciclo

Esta etapa do nosso plano iniciou-se com a seleção dos filmes a analisar. Como o ciclo teve lugar no segundo período, que foi relativamente extenso, foi-nos assegurado pelos orientadores que optar por longas-metragens não constituiria um problema, havendo tempo suficiente para as trabalhar e ainda garantir o cumprimento do Programa.

⁹ Especificar a estratégia que dá forma ao plano da ação, aplicando-a com consistência e coerência facilita a fase da reflexão sobre os dados proporcionados pela investigação (Coutinho, Sousa, & Dias, et al., 2009: 373).

Assim, pensámos em dedicar uma aula, no máximo duas, à visualização dos filmes escolhidos e à discussão das reações e opiniões por eles suscitadas.

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.

Já no que se refere ao Inglês, o primeiro filme apresentado foi o drama romântico *Eat Pray Love* (2010), que conta com a participação de Julia Roberts. A escolha foi motivada pelo conselho da orientadora, que já o conhecia, havendo transmitido um parecer positivo quanto ao mesmo. Mais uma vez, o filme permitia a articulação dos seus principais temas — a viagem como espaço de descoberta, a procura da felicidade a par da procura de saber — com os conteúdos que estavam a ser trabalhados nesta fase do ano, incluídos no subcapítulo do manual em utilização (*Insight 11.º*), “Happiness and Wellbeing”. Isto representou uma vantagem, dando ao grupo a oportunidade de usar o

léxico e as estruturas que aprendeu no estudo dessa unidade para exprimir as suas perspetivas e reações em relação ao filme. Para além disso, é preciso referir que o facto de a turma já ter realizado uma visita de estudo a Itália, um espaço onde se desenrola grande parte da ação, poderia traduzir-se numa fonte adicional de motivação. A este respeito, considere-se Sturm (2012), que afirma que a seleção de filmes para fins didáticos deve ter em conta características dos alunos como a idade, a maturidade, os interesses e experiências (p. 252).

Tendo sido estabelecido que filmes iríamos utilizar, 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 nos 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 para cada disciplina, pelas quais distribuámos os procedimentos a cumprir.

Na primeira, procurámos fazer uma breve apresentação do filme, distribuindo aos estudantes um guião de visualização (cf. Anexos 2 e 3), 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 perspectiva sobre o filme, o desenvolvimento, em que descreveriam o enredo, avaliando a sua qualidade, e, por fim, a conclusão, em que reiterariam a perspectiva 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. É importante mencionar que, no Inglês, foi necessária uma aula adicional, dada a extensão do filme, para completar a sua visualização. 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 perspectivas 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).

Subsequentemente, foram distribuídas aos discentes duas apreciações críticas autênticas do filme (cf. Anexos 4 e 5). Ressalvamos, porém, que essa autenticidade foi condicionada pela necessidade de encurtar e adaptar os textos para que o nível de complexidade se adequasse ao exigido no décimo e no décimo-primeiro anos, assim como pela tradução da segunda apreciação crítica analisada no Português, que se encontrava originalmente redigida em Inglês. Ainda assim, preferimos textos semi-autênticos 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 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 género textual: os conectores e marcadores do discurso que introduzem argumentos e exemplos, e as palavras que conotam um valor de opinião — apreciativo ou depreciativo (cf. Anexos 6 e 7). 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 género 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 género 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 (cf. Exercício E nos anexos 6 e 7). Como seguiam a mesma estrutura, iniciando-se com a apresentação do filme e de uma perspetiva 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 perspetivas pessoais. Esta dimensão relacional do

trabalho conjunto, se devidamente gerida, contribui para a “criação coletiva de significados” e a conseqüente ampliação do pensamento imaginativo (p. 126).

Para complementar os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho colaborativo, facultaram-se aos alunos fichas informativas (cf. Anexos 8 e 9) 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. Admitindo alguns exercícios múltiplas respostas, procurámos não impor um modelo de resposta aos alunos, mas antes tirar proveito das suas contribuições, complementando-as ou facultando alternativas mais adequadas quando necessário. 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 (cf. Anexos 10 e 11). A fim de maximizar a produtividade da atividade, encorajámo-los a utilizarem os materiais — os guiões de visualização que preencheram, as apreciações críticas analisadas e as fichas de recolha de dados sobre as mesmas — na construção das suas produções. Circulámos também pela sala, oferecendo auxílio a quem necessitasse.

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.

3.1.3. Segundo Ciclo

O segundo ciclo do nosso projeto decorreu no terceiro período, contemplando apenas uma aula de noventa minutos, no caso do Português, e uma aula de quarenta e cinco minutos, no Inglês. Isto deveu-se essencialmente à curta extensão do período e consequente necessidade de dedicar as restantes aulas ao cumprimento dos últimos itens do programa e à realização das avaliações finais. 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. Deste modo, conseguiríamos averiguar se os discentes conseguiriam aplicar os saberes aprendidos e consolidados no primeiro ciclo na produção autónoma deste género textual, verificando, paralelamente, se houve uma melhoria das suas capacidades de argumentação escrita.

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 perspectivas 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 Campos¹⁰. 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 distinguiam do outro. Partindo da discussão promovida em torno dos poemas, introduzimos o filme, falando brevemente do seu enredo. À semelhança do que pretendemos no primeiro período, os estudantes partilharam connosco as impressões com que ficaram do filme, redigindo, num momento posterior, as suas apreciações.

Ainda a respeito das motivações por detrás da planificação desta aula, julgamos importante referir que o filme transmite uma visão aparentemente contraditória sobre a arte, sendo esta perspectivada como fonte de gratificação e sofrimento. Isto possibilita ao aluno, na sua avaliação, discorrer sobre este conceito à luz de diferentes interpretações. Este exercício vai ao encontro de uma das metas consignadas no Programa: “expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas” (Buescu, H. C., Maia, Luís C., Silva, M. G., & Rocha, 2014: 52).

A diferença relativamente ao primeiro ciclo, como já esclarecemos, 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,

¹⁰ Os poemas escolhidos foram “Um lar transformado por um raio” (cf. Scholl, Z. (2010). Um lar transformado por um raio. *Duke: The Archive*), e “Gostava de Gostar de Gostar” de Álvaro de Campos (cf. Pessoa, F. (1993). *Poesias de Fernando Pessoa*. Lisboa: Ática, 1944.).

estratégia que antes utilizávamos como *scaffolding*. Este conceito, como explica Walqui (2006), designa os procedimentos utilizados por um indivíduo com um grau de desenvolvimento cognitivo superior para potenciar as capacidades de um aprendiz que se encontra num patamar inferior do ponto de vista cognitivo ou dos seus conhecimentos (p. 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:

Scaffolding is the ‘infrastructure’ or support the master gives to the apprentice, or the teacher plans for the student, for tackling the task at hand. Scaffolding adapted to the level of the learner in both cases ensures success at a task the child cannot do on his or her own. (Michell & Sharpe, 2005: 33)

Daqui se depreende que o dever do professor passa por apoiar o aluno, abrindo-lhe caminhos para a construção autónoma do seu conhecimento e das suas capacidades. A produtividade desta estratégia é, nestes moldes, maximizada pela aplicação do método indutivo, a que dedicamos especial atenção no primeiro ciclo, sem esquecer, não obstante, a importância do método dedutivo — subjacente, por exemplo, às fichas informativas que distribuímos.

Em relação à disciplina de Inglês, as atividades organizadas no segundo ciclo giraram em torno da curta-metragem *Inner Workings*, produzida pela Walt Disney Animation Studios, em 2016. Os elementos temáticos que atravessam a metragem inserem-se nos conteúdos do Programa¹¹, que têm como tema aglutinador “O Mundo do

¹¹ Ver os domínios de referência do Programa do 11.º ano em <https://bit.ly/2TqXc0i> (Moreira, A., et al., 2001: 28).

Trabalho”. Agradou-nos a dimensão simbólica do filme, reforçada pela ausência de diálogo e atenção dedicada às emoções do protagonista que, tentando conciliar as responsabilidades exigidas pelo trabalho com a sua realização pessoal, é uma personagem que inspira simpatia, levando o jovem a rever-se nas suas tribulações. Cumprimos, desta forma, um objetivo importante que presidiu à planificação desta aula: “stimulate emotive responses through the use of music, song, literature, art etc. [...] through personalisation and through inviting learners to articulate their feelings about a text before asking them to analyse it.” (Tomlinson, 2010: 5).

Com isto em mente, finda a visualização do filme, apoiada novamente no preenchimento de um guião de visualização, e promovida uma discussão sobre os pareceres dos estudantes quanto aos seus aspetos positivos e negativos, lembrámos ao grupo as marcas da apreciação crítica. A aula terminou com a elaboração das apreciações.

3.2. Metodologia

Como referimos, este estudo tem como sustentáculo um tipo de investigação designado por investigação-ação, definida como: “teacher-conducted classroom research that seeks to clarify and resolve practical teaching issues and problems” (Richards & Farrell, n.d.: 171). Assim, conjugam-se duas componentes essenciais: a teórica, que pressupõe a construção de conhecimento através da recolha de informação que elucide um problema e formas de o solucionar, e a prática: que engloba os procedimentos que o professor concebe, a partir da teoria, e empreende no sentido de resolver as fragilidades encontradas (Thorne & Qiang, 2004: 254).

Na investigação que conduzimos, a dimensão qualitativa prevalece sobre a quantitativa, privilegiando-se, assim, um tipo de análise de dados mais interpretativo do que estatístico (Abbuhl & Mackey, 2017: 166). Com isto em mente, procurámos avaliar qualitativamente o progresso dos alunos, identificando nas produções que lhes pedimos aspetos indicadores do sucesso da estratégia implementada. Recorremos também à observação participante para apurar o nível de envolvimento dos alunos nas atividades de pré-escrita que pusemos em prática e de aplicação dos conhecimentos assimilados nas apreciações durante as fases da textualização e da revisão. Não descurámos, apesar da

preferência por métodos qualitativos, as vantagens da análise quantitativa. Nesta lógica, para termos ao nosso dispor uma fonte de informação adicional, que possibilitasse validar as conclusões obtidas pela avaliação qualitativa, decidimos atribuir classificações numéricas aos textos dos alunos, tomando em atenção as suas principais categorias. No Português, estas tiveram em conta o formato textual, tema e pertinência textual e coesão textual e, no Inglês, as competências funcional, discursiva, linguísticas e sociolinguísticas¹².

Com base nestes parâmetros, definidos nos critérios do Instituto de Avaliação Educativa, IAVE, para a avaliação de textos de opinião, elaborámos, com recurso ao *Microsoft Excel*, duas grelhas para classificar as apreciações na disciplina de Português e na de Inglês (cf. Anexos 12 e 13). Nesta última, o principal fator diferenciador prende-se com a terminologia usada nas designações das diferentes categorias, e o nível de exigência inerente às competências linguísticas e sociolinguísticas. Apesar de lhe termos dedicado importância, tendo previsto no plano de ação o ensino de vocabulário e estruturas menos frequentes, reconhecemos que não é possível esperar na língua estrangeira textos com a mesma complexidade que os de língua materna. No parâmetro correspondente às competências linguísticas e sociolinguísticas, a ênfase foi, assim, conferida à capacidade de o aluno utilizar construções iguais ou equivalentes às que recolheram das apreciações críticas analisadas com sucesso. Acrescentámos, ainda a este respeito, às categorias englobadas na grelha de Português a correção linguística por desempenhar um papel importante no domínio da escrita.

Em cada parâmetro, atribuímos aos textos uma nota compreendida entre 0 e 4, sendo que o valor resultante foi convertido para se situar numa escala de 0 a 20. Sublinhámos que a análise a que nos propomos apresenta limitações, decorrentes do reduzido *corpus* textual que a suporta e da impossibilidade de dedicarmos mais tempo às atividades que realizámos. Devido à falta de oportunidade de levar a cabo uma avaliação mais rigorosa sobre o impacto das atividades nas competências de argumentação dos

¹² A terminologia que utilizámos pode ser encontrada, por exemplo, nos critérios de avaliação do IAVE do grupo III do exame nacional do 12.º ano de Português e de Inglês do ano letivo presente: https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/12ano/2019-1fase/Portugues_Criterios.pdf <https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/11ano/2019-1fase/Ingles-Criterios.pdf>

alunos, incidimos a tónica nas possibilidades de reflexão abertas pela leitura analítica de alguns exemplos da amostra. Em relação aos resultados obtidos através das grelhas de avaliação, restringimos a seleção dos discentes a avaliar àqueles que, efetivamente, entregaram os textos pedidos em ambos os ciclos. As nossas considerações, contudo, não excluem alguns casos de alunos que produziram somente uma apreciação, dado que os seus textos contêm também informações importantes sobre o alcance da apreensão dos modelos de apreciação crítica estudados.

Como último instrumento de recolha de dados, decidimos conceber um segundo questionário (cf. Anexo 14) que teve como objeto a perspetiva das turmas em relação à produtividade e eficiência das atividades promovidas. Procurou-se, analogamente, compreender se as consideraram apelativas, avaliando o envolvimento emotivo que nelas tiveram. Pretendemos, com este procedimento, a triangulação das informações obtidas através da nossa observação e análise dos textos com as representações dos alunos no sentido de contribuir para que as nossas conclusões apresentem um bom nível de fiabilidade.

Capítulo IV – Execução do plano de ação e resultados observados

4.1. Primeiro Ciclo

4.1.1. Português

O primeiro ciclo compreendeu três aulas de noventa minutos, lecionadas nos dias vinte de fevereiro, quinze e dezoito de março do presente ano. A sequência didática a que pertencem teve como título orientador: “Crítica de Cinema: *Liberal Arts*”.

Na primeira aula, como supramencionado, fizemos uma breve apresentação do filme escolhido, procedida da distribuição do guião de visualização. No esclarecimento das secções que o compõem, procurámos aferir se os estudantes conheciam o termo *sinopse*, recordando-lhes que consiste numa descrição sumária da ação. Fizemos a ressalva de que é importante não revelar momentos cruciais do enredo de modo a evitar comprometer a experiência do leitor, que porventura não terá visualizado ainda o filme.

Os estudantes pareceram responder com entusiasmo à perspectiva de verem um filme produzido em anos recentes, no qual contracenam atores contemplados no seu leque de referências. Atestou-se também curiosidade quanto aos livros aludidos no filme e às citações que, frequentemente, pautavam o diálogo das personagens. Durante a sua visualização, procurámos, com o orientador, elucidar essas referências, encorajando os alunos a anotá-las no guião de visualização, dada a possibilidade de as usarem como exemplos para os argumentos que iriam integrar nas suas apreciações. Permitimos também que os estudantes utilizassem os *smartphones*, uma prática com que já se encontravam familiarizados, para recolherem informação sobre a dimensão técnica do filme mais facilmente. Não obstante a insistência no pedido para nos entregarem a ficha no fim da aula, nem todos os alunos a preencheram, o que levou a que, nas aulas seguintes, lhes lembrássemos da importância de o fazer. Relativamente aos guiões que efetivamente recebemos, em virtude do conselho do orientador, corrigimo-los, escrevendo neles

algumas considerações e sugestões de melhoria e devolvemo-los ao grupo para, como previsto, os usarem como planos.

Na aula seguinte, começámos por conversar informalmente com o grupo, dando *feedback* sobre os guiões corrigidos. Encadeámos com o comentário alguns momentos de partilha de perspetivas sobre o filme. De um modo global, a turma exprimiu um parecer favorável, enaltecendo o tom doce e humorístico das interações entre as personagens e a profundidade dos diálogos. Alguns revelaram uma postura mais crítica, apontando como aspeto negativo o papel de algumas personagens secundárias, cuja relevância para a ação consideraram reduzida.

Distribuámos então duas apreciações críticas sobre o filme, bem como as fichas de análise das mesmas e pedimos ao grupo que, primeiro, lesse os textos atentamente, tentando determinar se as perspetivas que avançaram coincidiam com as expressas nas apreciações. Disponibilizámos, depois, dez minutos para a turma discutir, em pares, as questões presentes na primeira atividade. Da partilha de respostas que à conversa de pares sucedeu, resultou uma chuva de ideias sobre o que devia incluir uma boa apreciação crítica e o registo, no quadro, da sua estrutura (descrição do filme seguida de um comentário crítico), intencionalidade comunicativa (persuadir o leitor a aderir ao ponto de vista adotado, recomendando-lhe, ou não, a visualização do filme) e os principais meios de divulgação (jornais, revistas, blogues...). Sublinhámos o comentário de alguns alunos, que afirmaram ter o hábito de ler apreciações críticas a fim de decidir que filme ver nas suas idas ao cinema ou descobrir se a opinião de terceiros espelha a sua.

Em relação aos textos de apreciação crítica, a turma considerou o texto do *The Guardian* mais persuasivo do que o texto que retirámos do blogue. De entre as razões elencadas, destaca-se o elevado nível de credibilidade do texto do jornal que expõe aspetos positivos e negativos sobre o filme, contrastando com o texto do blogue que, por apenas se concentrar na dimensão positiva, parece menos genuíno, funcionando como uma espécie de propaganda. A atenção ao pormenor e a exploração da mensagem e dos símbolos que o filme encerra surgem também, na ótica dos alunos, como elementos enriquecedores do artigo do jornal. Tirámos proveito deste parecer para abordar os problemas ligados à crítica de cinema enquanto estratégia de *marketing* que, por vezes,

serve apenas o propósito de promover o objeto em apreciação, descurando a honestidade em prol da obtenção de potenciais consumidores.

Deu-se, subsequentemente, a fase da desconstrução dos textos tendo em conta a sua estrutura, o léxico e os elementos constituintes da argumentação. Depois da leitura e do esclarecimento do enunciado de cada atividade, os estudantes procederam à sua realização em pares. Tivemos o cuidado de, ao ler o enunciado da terceira atividade, referente ao vocabulário com valor apreciativo e depreciativo presente nos textos, questionar os alunos quanto ao seu significado, fornecendo também alguns exemplos.

Concluímos, porém, que subestimámos o tempo necessário para completar a primeira atividade de recolha de dados, a qual implicava a extração, a partir dos textos, dos pontos de vista, argumentos e exemplos usados pelos autores. Apesar de, na sua maioria, estes serem identificáveis através da presença de determinados marcadores do discurso e conetores, os estudantes tiveram dificuldade em delimitá-los, colocando dúvidas durante o processo. Como os textos integravam articuladores constituídos por mais do que duas palavras e distintos dos típicos conetores argumentativos a que os alunos estavam acostumados, foi necessário auxiliar alguns pares no sentido de os encarar como conetores, encorajando-os, para facilitar essa tarefa, a substituí-los por alternativas mais simples.

Verificámos, não obstante, que a colaboração entre pares foi frutífera. Os pares formados respeitavam a disposição normal da sala: os alunos com mais dificuldades ou mais propensos a distraírem-se estavam sentados ao lado dos estudantes com melhores resultados ou mais metódicos, de forma a que se rentabilizasse o seu trabalho. Assim, apesar do grau de desafio implicado nessa atividade, apercebemo-nos de que, mesmo os alunos que necessitam de mais acompanhamento estavam envolvidos na tarefa, socorrendo-se da ajuda do colega para cumprirem os objetivos das atividades. O auxílio do orientador, que circulou também pela sala, atendendo às necessidades dos alunos, revelou-se igualmente determinante no sucesso da atividade. No entanto, tendo em conta que o tempo necessário para o seu término excedeu o planeado, decidimos deixar a realização das atividades seguintes, que, exigindo um trabalho menos exaustivo de análise textual, permitiam uma resolução mais intuitiva, para a última aula da sequência.

Na aula final, permitimos aos discentes algum tempo para completarem as fichas. Escutámos, posteriormente, algumas das suas respostas, pedindo aos colegas que as validassem, corrigissem ou complementassem com informação adicional. Intercalámos a correção com alguns momentos de consolidação de conceitos, nos quais recordámos, a título ilustrativo, a diferença entre argumento e exemplo — um consiste num motivo que justifica uma perspetiva, relacionando-se, no caso da apreciação crítica de filmes, com os aspetos positivos e negativos do objeto a apreciar, ao passo que o outro ilustra esse motivo, podendo corresponder a um diálogo, a um traço de uma personagem, um aspeto do ambiente da ação ou da *performance* dos atores... A especificidade desses elementos, no contexto deste género textual, pareceu ajudar os alunos que ainda não tinham assimilado os fatores diferenciadores entre essas noções.

No que toca à atividade acerca do vocabulário usado em textos de apreciação crítica, inquirimos os alunos quanto ao grau de intensidade de certas palavras com valor apreciativo e depreciativo, discorrendo sobre a vantagem de recorrer a advérbios que reforçam ou atenuam o impacto dos adjetivos utilizados na caracterização do filme. Solicitámos também o fornecimento de sinónimos para certos termos, a fim de assegurar um pleno entendimento dos mesmos.

Quanto à atividade seguinte, pareceu-nos que, na sua maioria, a turma compreendeu o propósito de cada secção da apreciação crítica, elaborando tópicos sistematizadores da sua estrutura com relativa facilidade. Embora formulados de forma diferente pelos vários grupos, os tópicos iam ao encontro do que tínhamos previsto: o primeiro parágrafo correspondente à apresentação do filme, com a indicação de alguns elementos técnicos e a insinuação da perspetiva adotada, o segundo referente à descrição do enredo e os seguintes assentes na enunciação e no desenvolvimento dos aspetos que concorrem para a qualidade do filme, ou, por outro lado, a comprometem. Em último lugar, poderá surgir um apelo direto ao leitor no sentido de lhe recomendar a visualização do filme.

Em vista do grau de pertinência e correção das respostas dos alunos, avaliámos o desempenho dos alunos na realização das diferentes atividades de pré-escrita como bastante positivo.

4.1.2. Resultados da avaliação dos textos de apreciação crítica

A instrução de escrita que formulámos no primeiro ciclo centrou-se no filme *Liberal Arts* e pedia a elaboração de uma apreciação crítica estruturada segundo os modelos de texto que analisámos, com dois argumentos e exemplos, compreendendo entre 150 e 250 palavras. Sublinhamos que este limite servia apenas como uma orientação no sentido de impedir que os alunos redigissem textos demasiado extensos e potencialmente confusos ou, em contrapartida, textos de curta extensão, isentos de profundidade.

Aquando da leitura das produções dos alunos, observou-se que a maioria cumpriu o limite proposto, mostrando ter apreendido as principais marcas do género textual. A aplicação da grelha 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 primeira 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.

Como supramencionado, avaliámos quantitativamente os textos dos alunos que nos entregaram as apreciações críticas nos dois ciclos. Em razão desta limitação, a nossa amostra integra apenas nove textos. Apresentamos, para fins ilustrativos, uma 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 20¹³:

¹³ As grelhas completas, com os resultados discriminados por texto, estão presentes nos Anexos 15–18.

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 conetores e marcadores do discurso. Como áreas problemáticas, persistem erros no plano linguístico, ao nível da ortografia e da pontuação. Concretizaremos, em seguida, esta avaliação, fundando-a em alguns aspetos que considerámos dignos de atenção.

Desde logo, notámos uma tentativa de introduzir o filme com expressividade através do uso de adjetivos (próprios ou colhidos dos modelos analisados) que denunciam a postura adotada. Houve, paralelamente, um esforço para apresentar alguns aspetos técnicos apontados no guião de visualização:

(6) 10_P_A1

“Liberal Arts” é um filme realizado por Josh Radnor que conta com a presença de Zac Efron, Elizabeth Olsen e Josh Radnor, entre outros. Este é um filme que considero ser bem concebido, apresentando, contudo, algumas lacunas.

(7) 10_P_A1

Liberal Arts é um filme belo e único, realizado pelo próprio ator, Josh Radnor, que representa Jesse Fisher no filme. O elenco conta com personagens com um caráter melancólico e intelectual, dando uma visão mais positiva ao longo do filme.

(8) 10_P_A1

“Liberal Arts” é uma comédia romântica imbuída de emoção. Dirigida e protagonizada por Josh Radnor, este drama sutil convida-nos a uma viagem pelo espaço psicológico de Jesse Fisher, uma personagem altamente modelada.

Não obstante alguns erros de pontuação e o uso indevido de alguns termos (veja-se a palavra *elenco* no exemplo (7), por sugerir que o aluno não estabeleceu uma distinção entre os atores e as personagens que interpretam) foi interessante notar como o grupo procurou redigir uma introdução clara, recorrendo a estruturas como o predicativo do sujeito, aliado a alguns modificadores, para caracterizar o filme em apreciação. De forma similar, é necessário reconhecer a preocupação manifestada em despertar a curiosidade no leitor, e exprimir a perspectiva quanto ao filme de forma explícita, através de verbos com valor de opinião como *considero*, ou implícita, através, por exemplo, do grupo adjetival *imbuída de emoção*.

Já em relação ao tema e pertinência da argumentação, encontramos em vários textos argumentos sólidos e bem desenvolvidos, ilustrados por exemplos relevantes e inerentes, como tínhamos pedido e lembrado aos alunos, a aspetos específicos da conceção e condução do filme. No encadeamento dessas ideias, destacou-se o aproveitamento (ou a adaptação) de marcadores e conectores diversos presentes nos modelos estudados:

(9) 10_P_A1

*[...] **Acima de tudo**, é notável a performance do ator principal, bem como de outros intervenientes do filme. **Além disso**, contrariamente a muitas outras comédias românticas, o amor entre Jessie e a jovem Zibbie, surge entre a partilha da arte, o que confere ao filme uma vertente intelectual. [...]*

Outro aspeto latente no filme são os diálogos inteligentes e os momentos doces vividos entre as várias personagens [...] Veja-se a partilha filosófica entre a professora de Romantismo e Jesse, e os momentos amorosos vividos entre ele e a jovem por que se apaixonou.

(10) 10_P_A1

[...] Um aspeto merecedor de reconhecimento é o tipo de interação e relação entre Jesse e Zibbie, que é representada por momentos carinhosos e genuínos. [...] Eles trocam cartas, discutem sobre gostos literários e musicais, etc. Porém, as personagens são pouco desenvolvidas e quase não nota-se evolução, como é o caso de Zibbie que ao final do filme nem sequer é mencionada, e isto abre portas para uma má interpretação [...]

Ressalvamos que a reprodução desses elementos linguísticos foi comprometida, por vezes, por alguns problemas de carácter lexical e gramatical. Considerem-se, a título ilustrativo, a confusão entre *patente* e *latente* no exemplo (9) e a dificuldade na distinção entre as situações em que se deve usar a próclise e a mesóclise, como visível pelo verbo *nota-se*, no exemplo (10).

Em relação à argumentação, verificámos com agrado que, reproduzindo a lógica dos modelos de apreciação crítica explorados em aula, vários alunos, ainda que transmitissem um parecer favorável quanto ao filme, adotaram uma postura crítica, formulando uma contra-argumentação ciente da presença de áreas suscetíveis de aperfeiçoamento:

(11) 10_P_A1

[...] É necessário destacar, mais uma vez, a atenção que é dada à forma como o contraste de idades afeta uma relação amorosa, já que este é o principal aspeto positivo do filme. [...] No entanto, estas interações são debilitadas pela ausência da capacidade das personagens de cativarem o espectador, devido à falta de personalidade dos diferentes intervenientes da ação, especialmente no que toca ao protagonista.

(12) 10_P_A1

O filme apresenta, indubitavelmente, vários momentos doces partilhados por Jesse e Zibbie [...] Por outro lado, as personagens secundárias são esteriótipadas e insípidas. Tome-se o exemplo de Dean e Nat, personagens que não contribuem para o cumprimento do objetivo do filme.

(13) 10_P_A1

Um aspeto merecedor de reconhecimento é o sentido de humor que pauta o filme, principalmente, o comportamento de Jesse aquando do seu regresso ao campus. Além disso, apresenta uma trilha sonora exemplar [...] Não tão bem conseguido foi, a meu ver, a parte final da ação, que não me convenceu pelo seu carácter muito objetivo e um tanto inconsistente em relação à restante narrativa.

Ressaltamos também a elaboração de conclusões marcadas por um tom conciso e claro, sistematizadoras dos principais pontos da argumentação dos alunos. Sobressaiu, para além disso, o emprego de recursos expressivos como a metáfora e a hipérbole, que enriquecendo o texto, o tornou mais persuasivo, maximizando a adesão do leitor à tese defendida. São disso referência os exemplos abaixo:

(14) 10_P_A1'

[...] Em suma, embora apresente alguns aspetos não tão bem conseguidos, é um filme recomendável que prende a atenção do espectador até ao último segundo.

(15) 10_P_A1

[...] Com um charme único e repleto de momentos de diversão e espanto, Liberal Arts é uma obra capaz de tocar os corações das pessoas, levando-as a navegar mais profundamente na mensagem do filme, sendo na minha opinião, um excelente filme cinematográfico.

No nosso comentário ao texto de que extraímos o exemplo (15), elogiámos a forte carga emotiva das construções usadas na conclusão, chamando a atenção do aluno, porém, para o pleonasma *filme cinematográfico*, que a debilita.

Gostaríamos, como consideração final, de comentar um texto, pertencente ao único aluno com resultados negativos na disciplina, já que reflete um progresso evidente ao nível das suas aptidões de escrita. Ainda que apresente um baixo grau de correção linguística, integrando um argumento confuso e pouco relevante, o seu texto está estruturado em três partes distintas, expondo o ponto de vista, o enredo do filme e os elementos que contribuem para ou comprometem a sua qualidade:

(16) 10_P_A1

Histórias de amor é um excelente drama romântico, realizado em 2012 por Josh Radnor.

No entanto, o enredo é desapontante.

O filme pretende mostrar-nos que alimentar um sentimento que não se pode consumir acaba por gerar decepção.

Este filme retrata a história de um rapaz (personagem principal) regressa à sua antiga faculdade, onde conhece uma rapariga que era 16 anos mais nova que ele e se sente atraído. [...].

Este filme apesar de ser um excelente romance tem alguns erros técnicos, como um erro de sincronização entre o som e os gestos das bocas dos atores, também tem uma falha que é a falta de correspondência entre o enredo e a conclusão.

Para além de ter pontos negativos, também tem pontos positivos como por exemplo dialogos bem escritos, elementos artísticos fabulosos, uma condução tranquila e equilibrada do filme. Recomendo este filme porque para além de ter pontos negativos acaba por ser um romance bonito e interessante.

O seu desconhecimento do sentido de alguns conetores, porém, impediu que redigisse uma conclusão coerente com a argumentação construída. Cumpre enaltecer, ainda assim, a tentativa de convidar o leitor à visualização do filme e o emprego de expressões e adjetivos valorativos estudados em aula: *elementos artísticos fabulosos, uma condução tranquila e equilibrada do filme*.

Finalizadas estas observações, foi-nos possível intuir 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.

4.1.3. Inglês

A sequência didática que teve lugar no primeiro ciclo contemplou quatro aulas de noventa minutos e teve como título: “Appraising films: *Eat Pray Love*”. Deparamo-nos com a necessidade de, em consequência da longa extensão do filme, que durou aproximadamente duas horas, incluir na sequência uma aula adicional para o cumprimento das tarefas previstas.

Como no Português, o trajeto que percorremos iniciou-se com a apresentação do filme, seguida de um breve momento de discussão informal, no qual procurámos saber se os alunos já o conheciam ou o seu elenco. Aproveitámos os contributos de um voluntário que, como já o tinha visto, atendeu ao nosso pedido de fazer uma descrição da ação, seguida da exposição da sua perspetiva. Lembrámos à turma que a síntese do aluno correspondia à sinopse do filme, um dos elementos que teriam de preencher no guião de visualização que, desta feita, esclarecemos e distribuímos. Indagámos, de igual modo, outro aluno quanto ao significado do termo *spoiler*, que logo referiu a importância de os evitar na apreciação crítica de filmes.

Na segunda aula, após a visualização do filme, promovemos um momento de partilha de perspetivas, pedindo, em simultâneo, para os alunos estabelecerem uma ponte entre a mensagem que encerra e o tema que atravessa a unidade em que se basearam as últimas aulas: “Happiness and well-being”. Registámos, neste momento, alguma reticência por parte dos alunos em participarem, pelo que optámos, ao contrário do que fizemos em Português, já que os alunos se mostraram mais proativos e comunicativos, por colocar perguntas orientadoras que os levassem a concentrarem-se em elementos específicos da obra: o espaço geográfico, as relações entre as personagens, os seus ensinamentos, etc... Verificou-se que, de um ponto de vista geral, os alunos consideraram

a experiência de visualização do filme prazerosa, apontando como aspetos dignos de reconhecimento a diversidade de espaços em que se desenrola a ação, a banda sonora, que criava uma atmosfera consentânea com as emoções das personagens, e os temas versados, nomeadamente a viagem como caminho para a felicidade. Em paralelo, notou-se um esforço para empregarem termos aprendidos ou consolidados em aulas anteriores como *fulfillment* e *wellness*. Em relação aos aspetos negativos, quando inquiridos sobre a capacidade de as personagens os conduzirem a identificarem-se com as suas experiências, os alunos referiram que não se reviam nos conflitos da protagonista, o que se devia, essencialmente, às diferenças de idade que os separam da personagem.

Na aula seguinte, deu-se início à realização das atividades sobre o texto de apreciação crítica, que, imitando a estratégia aplicada no Português, partiram da leitura de duas apreciações semi-autênticas, procedidas da discussão, em pares, acerca da sua capacidade persuasiva e dos hábitos dos alunos no que se refere ao seu contacto com este género textual. Julgámos este momento bastante frutífero, na medida em que o elevado grau de personalização da atividade, bem como a sua vertente comunicativa pareceram motivar os alunos, que raras vezes recorreram ao português para comunicar as suas opiniões ou se dispersaram em relação ao tema proposto. Quando lhes solicitámos uma sistematização dos principais pontos das suas discussões, a maioria expressou uma opinião favorável relativamente a ambos os textos, argumentando que não era possível classificar um como mais persuasivo do que o outro. Como elementos asseguradores da sua capacidade persuasiva, foram mencionados o vocabulário diversificado dos textos, a atenção ao pormenor, bem como a lógica e a completude da argumentação. Já no que concerne aos hábitos dos alunos, observámos que, em comparação com o grupo de Português, poucos alunos costumavam ler apreciações críticas. Foi particularmente interessante o contributo de uma aluna, que afirmou contactar com o género, mas através do *Youtube*, devido ao seu aspeto visual e sonoro.

Durante a chuva de ideias que se deu posteriormente, registámos no quadro algumas características que os alunos acharam importantes na redação de uma boa apreciação crítica – incluir uma introdução impactante, descrever o enredo do filme,

evitando os *spoilers*, apostar em argumentos diversificados – bem como a sua estrutura: “film presentation followed by its analysis and recommendation”.

Relativamente às atividades seguintes, o trabalho, em pares, sobre as marcas da apreciação crítica, o seu vocabulário próprio e a estrutura, a avaliação que fizemos sobre o desempenho dos alunos foi positiva. A sua prontidão em colocar dúvidas, esclarecer o sentido de léxico desconhecido e pedir para validarmos o seu raciocínio foi representativa do seu interesse e elevado nível de envolvimento. Foi evidente, uma vez mais, que a decisão de promover um trabalho colaborativo produziu bons resultados, verificando-se, durante a sua monitorização, que a maioria dos alunos auxiliava o colega no sentido de complementar as suas respostas. Houve, não obstante, alguns grupos que se distraíram com frequência, o que atrasou o processo de resolução das atividades. No fim da aula, permitimos a quem não tinha ainda terminado as fichas que o fizesse como trabalho de casa.

A aula que encerrou a sequência envolveu a partilha e correção das respostas dos alunos e a elaboração do texto de apreciação crítica. Registámos no quadro alguns contributos, nomeadamente exemplos de vocabulário apreciativo e depreciativo usado nos textos, a par dos tópicos sugeridos por alguns alunos para a estrutura da apreciação crítica para, por um lado, nos assegurarmos de que os alunos compreendiam o seu sentido e, por outro, minimizarmos a probabilidade de incorrerem em erros de ortografia. Outra estratégia que usámos para facilitar a compreensão de vocabulário e estruturas porventura desconhecidos ou complexos passou pela solicitação de sinónimos e definições, a partir do contexto, aos alunos. Na nossa ótica, embora nem todos os pares tenham cumprido as atividades propostas, as respostas dos que o fizeram mostraram que houve um bom nível de apropriação dos modelos de apreciação crítica, sugerindo que o trabalho incisivo sobre este género foi vantajoso.

4.1.4. Resultados da avaliação dos textos de apreciação crítica

O texto que solicitámos em Inglês supunha a apreciação do filme *Eat Pray Love*, em 150 a 250 palavras, integrando dois argumentos e exemplos. Perante os resultados da avaliação, apercebemo-nos da ocorrência de alguns problemas ao nível da competência

funcional como a omissão frequente de exemplos e, em determinados casos, a falta de explicitação do ponto de vista defendido. Em contrapartida, registou-se um bom desempenho nos parâmetros referentes ao cumprimento do género textual e, no domínio da competência discursiva, à pertinência de informação. O *corpus* que avaliamos quantitativamente é composto por quinze produções, sendo que a turma contempla vinte alunos. Por facilitarem a criação de uma visão global da *performance* do grupo, apresentamos os resultados atribuídos a esses textos, tendo em consideração as diferentes categorias que definimos para a sua avaliação:

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

	Competência funcional		Competência discursiva		Competências linguística e sociolinguística	
	Cumprimento do género textual	Explicitação e fundamentação da perspectiva	Relevância da Informação	Coesão e coerência (organização do texto e encaadamento das ideias)	Registo de língua e seleção do léxico	Domínio gramatical
Média	3,8	3	3,7	3	3	2,8

Média global: 16,1

Na apresentação do objeto em avaliação, realçamos, como no Português, a exposição de aspetos presentes no guião de visualização, tendo sido recorrente a interligação das características técnicas do filme com a sinopse. Foi evidente também a utilização de verbos que introduzem o conteúdo do objeto em avaliação, que tínhamos ensinado/revisto como alternativa ao verbo *talks about*:

(17) 11_I_A1

*The film Eat Pray Love **concerns** a woman, Elizabeth Gilbert, who has a seemingly idyllic life and found herself a less ambitious husband. After the divorce, she turn her life around, and spends a year travelling to Italia, Rome, India, Bali in hope to become a reasonably peaceful human being [...].*

(18) 11_I_A1

*The movie Eat Pray Love, directed by Ryan Murphy is a drama and a romance that **focus on** the story of a woman, Elizabeth Gilbert (interpreted by Julia Roberts), that found herself lost, confused and searching for what she really wanted in life, so she decides to take a year trip, travelling to Italy (where she eats), to India (where she prays) and finally to Indonesia (where she loves) [...].*

(19) 11_I_A1

*Eat Pray Love is a known film produced by Ryan Murphy, which **follows** Elizabeth Gilbert's search for happiness.*

Julia Roberts plays Gilbert, a women in a sad and long-lasting marriage who doesn't feel genuinly happy anymore, and lost all her love for her biggest passion: food. Therefore, during the action of the movie, she travelled to different places around the world to find herself [...].

Um número reduzido de alunos procurou completar a introdução com a sugestão da perspetiva defendida através de uma adjetivação expressiva ou do recurso a modificadores que especificam, como exemplifica um dos exemplos abaixo, os efeitos provocados pelo filme no público. Valorizámos, no comentário escrito às suas produções, os alunos que demonstraram ter esse cuidado:

(20) 11_I_A1

“Eat Pray Love” is a tremendously meaningful and inspiring romantic drama that describes a young woman's adventure around the world: Liz Gilbert is presented to the audience as a determined character who always tackles her problems [...]

(21) 11_I_A1

Eat Pray Love in its movie form is a general good movie that will certainly spark you joy and fulfillment at the same time as it tells the adventure of Lizz, a woman that tries to find some balance in her life. [...]

Interessa aqui aludir a um texto de uma aluna a quem, dado não ter comparecido nas aulas em que o grupo visionou o *Eat Pray Love*, permitimos que criticasse o último filme que viu, *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. Exaltámos a apresentação clara do filme e a tentativa de transmitir a sua perspetiva de uma maneira que intriga o leitor, captando-lhe a atenção; porém sublinhámos que esta não é seguida de uma justificação, revelando-se também incoerente com a consideração com que remata o texto:

(22) 11_I_A1

Harry Potter and the Order of the Phoenix is an adventure action film from 2007, and based on a book written by J. K. Rowling. In my opinion, this is one of the best and worst movies in the Harry Potter series [...]
To conclude, this is a very good film that you should watch, and is one of the most important film in the series, at least for me.

Por seu lado, no que concerne às competências discursivas mobilizadas no fornecimento na adequação dos argumentos e exemplos, atestaram-se textos com argumentos relevantes relacionados com algumas ideias que informavam os modelos de apreciação crítica estudados. Os alunos dedicaram igual atenção ao confronto entre elementos positivos e negativos do objeto em avaliação através do emprego de conectores com valor concessivo como *despite* e *on the other hand*. Pareceu-nos importante, a este respeito, reconhecer o esforço em usar termos dos autores dos modelos estudados, evitando, no entanto, o plágio:

(23) 11_I_A1

One one hand, the film displays positive aspects, like its enticing story with powerful characters, such as Gilbert herself, played by extremely skilled actors, whose performance really delivers. On the other hand, the movie also has some flaws. Mainly its extremely long play time, which makes the viewer tired and disintested to the actual story. [...]

(24) 11_I_A1

On the one hand, the movie expresses and idyllic adventure, that will certainly inspire its audience. Julia Roberts, along with her overwhelming interpretation of the character, really captivates the public into the plot. [...] On the other hand, despite the long duration of the movie, there are some plot lapses that could have been avoided. For example, certain characters as David and Steven are quite underdeveloped and the actors reveal minimal chemistry and connection while acting along with Julia Roberts.

Destacámos, da mesma forma, a produção de uma aluna que, apesar de ter um domínio baixo da língua, redigindo com dificuldade, informou o texto com ideias interessantes, imprimindo a um dos argumentos levantados um carácter feminista, o que resultou numa perspetiva distinta das que permeiam os modelos estudados:

(25) 11_I_A1

[...] It is not right to say that the film is flawd since it can inspire a lot of womens trough the same problems and helps them find, their-selfs [...]

Contrariamente ao registado em Português, ainda que tenhamos confirmado uma melhoria nesse campo, vários alunos não ilustraram os argumentos escolhidos, o que se traduziu em argumentações pouco aprofundadas. Segue um excerto de um texto produzido por um aluno que tece considerações importantes sobre o carácter idealizado da narrativa e a falta de uniformidade no grau de desenvolvimento de algumas personagens,

mas não as exemplifica:

(26) 11_I_A1

Gilbert's story probably matches up with some of the people's desire of disconnecting with their lives. The life-changing journey she takes, although very beautiful, is a bit romanticized but still captivates the eye of the public.

Unfortunately, there are some misjudge when it comes to the characters, which leads to a poor development of some, and overdevelopment of others.

Em termos de competências linguísticas, estão presentes nos exemplos incorreções como a omissão de artigos em marcadores como *on the one hand* (exemplo (23)), bem como na ortografia de determinadas palavras. Similarmente, ressaltam das produções confusões entre palavras (*misjudge* e *flaws* no exemplo (26)) e o desconhecimento de preposições selecionadas por alguns *phrasal verbs*. Estas observações são consonantes com os valores atribuídos à correção linguística dos textos, que, globalmente, foram inferiores aos valores correspondentes aos outros parâmetros da grelha de correção. No âmbito do registo de língua e da seleção do léxico, embora os resultados obtidos não sejam tão elevados quanto as expectativas que criámos, cabe-nos elogiar o emprego bem-sucedido de adjetivos e verbos que constam nos modelos estudados para qualificar determinados aspetos do filme. Alguns exemplos incluem: *idyllic*, *overwhelming*, *undveloped* e o verbo *delivers*.

Concluimos, em vista da nossa análise, que, apesar de as atividades não terem tido um impacto notório em todas as áreas da argumentação escrita, os resultados globais podem ser considerados bons. Nas intervenções da turma, encontrámos também a confirmação de que esta percecionou o filme em apreciação e os textos que sobre ele se debruçaram como fontes importantes de conhecimento e reflexão crítica.

4.2. Segundo Ciclo

4.2.1. Português

A aula que constitui o segundo ciclo decorreu no dia vinte de maio, servindo de continuação ao estudo do Plano das Reflexões d’*Os Lusíadas*, de Luís de Camões. O filme em apreciação, a curta-metragem “Zima Blue”, da série *Love Death & Robots*, surgiu na segunda e última aula da sequência didática que lecionámos, “*Os Lusíadas: Reflexões do poeta*”, em articulação com as Reflexões presentes no Canto V e VIII, relativas à denúncia dos que desprezam a arte e do poder pernicioso do ouro. Associámos também o filme a um videogame que havíamos introduzido no início da sequência, *Tales from the Borderlands*¹⁴, por ambos terem lugar num ambiente futurista e distópico, tratando, embora sob perspetivas diferentes, o tema da desumanização.

A inclusão na sequência de momentos destinados à discussão e reflexão crítica sobre os temas que atravessam o jogo e o filme exerceu um impacto positivo na motivação dos alunos, que rapidamente compreenderam a relação entre estes meios audiovisuais e os conteúdos d’*Os Lusíadas* que trabalhámos nas duas aulas. À semelhança dos filmes, como afirma Andrade & Quesada (2003), os jogos digitais podem ser ferramentas úteis no ensino da literatura, na medida em que “cumprem o papel de mediar o que acontece no mundo, editando a realidade com criatividade” (Andrade & Quesada, 2016:46). O jogo que escolhemos, por ser uma aventura que incumbe ao jogador a tomada de decisões determinantes no enredo, convida ainda à reflexão sobre as escolhas que nele se podem fazer, e as possibilidades narrativas que delas advêm. Considerámos isto vantajoso na execução do plano de ação por nos ter permitido promover momentos de discussão e geração de ideias entre os alunos, incentivando-os a adotar uma postura crítica relativamente a conteúdos relevantes e atuais.

Como o filme se debruça, essencialmente, sobre a relação entre a arte e a tecnologia, ponderando a possibilidade de a máquina suplantar o homem em termos de

¹⁴ O vídeo que mostrámos está disponível em https://www.youtube.com/watch?v=hm67UP-CQkM&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1etAG-Ws2s2wju0Cj8O_8-NtFblmAgQcCZhwXkd_bxoKOcAIVYI-wUAQw

talento artístico, decidimos, como atividade de pré-visualização, encorajar os alunos a estabelecer contrastes e semelhanças entre dois poemas, um da autoria de Álvaro de Campos, “Gostava de gostar de gostar”, e outro produzido por um computador.

Na nossa ótica, a atividade foi bem-sucedida. Os alunos pareceram motivados e curiosos, respondendo com entusiasmo ao desafio com que os confrontámos: determinar qual dos poemas manifesta uma criatividade artificial e avançar critérios de diferenciação entre ambos. Julgámos particularmente interessante o raciocínio dos alunos que atribuíram o poema de Álvaro de Campos ao computador, pela complexidade do seu pensamento e alusão a autoridades no campo da filosofia, o que conferia, como explicaram, um tom mais sério e intelectual (logo menos poético) à composição. De salientar a criatividade de um aluno que, mostrando ter acedido a um conceito importante no texto de Campos, disse que este teria de ter sido gerado por uma máquina, visto que, ao manifestar o desejo de “gostar de gostar”, estaria a exprimir a sua vontade de sentir emoções humanas.

Aproveitámos estas especulações para discutir a possibilidade de a tecnologia substituir os artistas, superando-os na sua capacidade de produzir obras-primas. Abordámos também o conceito de criatividade artificial, indagando a turma quanto à sua legitimidade. Atestámos que, perante o problema levantado, vários alunos deram respostas bem-fundamentadas, argumentando, por exemplo, que o homem é superior à máquina, pois a criatividade dos *robots* é, na verdade, um espelho da criatividade dos seus criadores ou programadores. Socorrendo-nos das ideias do grupo, contextualizámos o filme a avaliar, distribuindo aos alunos o guião de visualização em que apoiaram, posteriormente, a redação da apreciação crítica. Pareceu-nos igualmente pertinente recordar-lhes que uma forma de enriquecerem os seus textos passaria pela análise do enredo da curta-metragem, à luz das perspetivas que se geraram durante o debate que a antecedeu.

Quando solicitámos a sua opinião sobre o filme, a turma foi unânime quanto à expressão de uma apreciação favorável, referindo, como características positivas, a profundidade da mensagem transmitida e a inteligência da narrativa que, num tempo relativamente curto, leva o público a refletir sobre a dominância da tecnologia na vida

humana e o futuro da arte. Não obstante, constatámos que a maioria considerou determinadas partes do enredo confusas, exibindo dificuldades na compreensão dos momentos com que a ação culminou. Percebemos que deveríamos ter dedicado mais tempo para esclarecer, com mais profundidade, algumas dúvidas suscitadas pela narrativa do filme, já que, durante a textualização, muitos alunos pediram que explicitássemos o seu sentido.

Concluimos que estes constrangimentos temporais impediram uma análise mais detalhada da curta-metragem. Não foi possível também, apesar de necessário, lecionar uma aula adicional que assegurasse que todos os alunos terminassem de redigir e rever os seus textos. Ainda assim, observou-se que as atividades de pré-escrita foram produtivas, cumprindo destacar o elevado nível de envolvimento afetivo da turma, que as perceberam como interessantes e diferentes.

4.2.2. Resultados da avaliação dos textos de apreciação crítica

Do ponto de vista quantitativo, verificámos que a média dos resultados atribuídos aos textos selecionados decresceu relativamente à média obtida no primeiro ciclo. 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. Apesar do pedido para os alunos terminarem e reverem os textos em casa, vários não o fizeram, confirmando a necessidade de termos consagrado mais tempo em aula à realização da atividade. 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 perspetiva 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 3 - 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

No que respeita à apresentação do filme, grande parte dos alunos redigiu-a de uma forma concisa e pormenorizada, elaborando um bom resumo da ação do filme. A explicitação do ponto de vista adotado é também um aspeto a exaltar:

(27) 10_P_AP2

O episódio Zima Blue relata a história de um robô criado somente com o intuito de fazer a manutenção de uma piscina. Com o desenrolar do filme, este começa-se a assemelhar cada vez mais do ser humano, tornando-se num conceituado artista, sendo o azul (Zima Blue) a cor que predomina nas suas obras. Esta curta-metragem é narrada por este artista que no final decide voltar ao estatuto de simples robô.

Acredito que esta é uma história bastante apelativa e bem conseguida [...]

(28) 10_P_AP2

“Zima Blue” é uma curta-metragem notável e profunda, que incita no espectador a reflexão acerca do sentido da vida, bem como das capacidades das máquinas de possuir criatividade e sentimentos. [...]

(29) 10_P_AP2

O episódio “Zima Blue”, da série Love Death & Robots é uma animação fictícia bastante interessante, em que um misterioso artista com adoração por um específico tom de azul, Zima, tem como objetivo, com a sua última obra contar a sua história. [...]

Em comparação com os textos produzidos no primeiro ciclo, nota-se que um número menor de alunos teve a preocupação de referir aspetos técnicos do filme, especificando-o e contextualizando-o no contexto da série a que pertence. Foi, para além disso, recorrente a descrição do modo como culmina a narrativa, o que atribuímos mais ao desejo de demonstrarem que compreenderam o final do filme, que é complexo, do que ao desconhecimento de que é importante evitar *spoilers*. A introdução mais completa foi redigida por uma aluna que procurou cativar o leitor através de um tom expressivo, informando-o sobre características importantes da conceção do filme:

(30) 10_P_AP2

“Zima Blue”, da série Love, Death and Robots, retrata uma emocionante história de ficção científica lançada este ano, 2019. Robert Valley, o realizador, e Tim Miller, o produtor, tiveram a originalidade e a criatividade de criar uma série tão impressionante como esta. A cargo das vozes dos atores principais estiveram Kevin Richardson (Zima) e Emma Thornett (Claire). [...]

A respeito da fundamentação da perspetiva com argumentos e exemplos, os alunos tocaram em pontos relevantes, procurando relacioná-los com as questões debatidas durante as atividades de pré-escrita. Seguem dois exemplos significativos:

(31) 10_P_AP2

[...] Considero a história retratada muito interessante e apelativa, em parte por todo o mistério que a envolve. Só no final do filme é que percebemos a real identidade de Zima Blue e a razão que o motiva a tomar uma atitude tão drástica. Além disso, o espectador é convidado a refletir acerca da presença ou ausência da capacidade criativa nos robôs. Este é um tema extremamente atual mas ainda pouco debatido, o que torna o filme ainda mais original. [...]

(32) 10_P_AP2

[...] Este episódio apresenta um aspeto importante e merecedor de reconhecimento, que é a indução à reflexão sobre a condição humana e talvez até à ambição humana. O artista com a sua última obra consegue contar a sua história, fazendo com que o espectador reflita sobre a inteligência da sua própria espécie e se os seus desejos e ambições realmente são aquilo de melhor para ela. [...]

É-nos possível identificar nestes exemplos, apesar de problemas na correção linguística e seleção de léxico (observe-se o termo *indução* para significar *convite/estímulo* no excerto **(32)**), ideias que, revelando profundidade de pensamento, dão conta da atualidade dos conteúdos que atravessam a curta-metragem. Esses argumentos necessitariam, contudo, de uma explanação mais aprofundada e de exemplos, porventura do diálogo do protagonista, que as ilustrassem, concorrendo para a sua força.

Em termos de criatividade e originalidade, sobressaíram as considerações de alguns alunos, que, mostrando uma compreensão plena da mensagem do filme, glosaram a sua dimensão simbólica e filosófica:

(33) 10_P_AP2

[...] Acredito que esta é uma história bastante apelativa e bem conseguida, já que aborda constantemente importantes questões filosóficas. Veja-se o caso da grande questão que a curta-metragem nos propõe: “Qual a origem/importância da vida?”

Também as metáforas presentes ao longo da história são muito interessantes. Tome-se o exemplo da piscina que pode ser vista como uma metáfora para o início da vida, uma metáfora para o útero materno. [...]

(34) 10_P_AP2

[...] Além disso, o conflito que é desenvolvido ao longo do episódio é muito identificável nos seres humanos que procuram sempre a perfeição a fim de ficarem satisfeitos, o que devido à natureza humana nunca acontece realmente. [...]

(35) 10_P_AP2

[...] Autonomamente, o robot diversificou as suas funções, desenvolvendo consciência, nasce Zima. Criar é expressão da humanidade, daí a trajetória de humanização paralela à emergência do artista, ambas na busca do propósito da própria existência. Algo de inspirador que projeta ao lugar do Homem como criador. [...]

Cabe-nos referir, em relação ao último exemplo, que o aluno, ainda que tenha produzido um texto rico do ponto de vista do seu conteúdo, refletindo com originalidade e inteligência na mensagem do filme, não cumpriu o gênero textual, negligenciando a componente avaliativa do texto solicitado. Assim, contrastam com a pertinência da sua interpretação do episódio e o seu vasto repertório lexical, a ausência de uma perspectiva explícita, bem como de argumentos e exemplos coerentes com ela. Do mesmo modo, há incorreções de ordem gramatical que comprometem o sentido de algumas construções, como deixam entrever a ausência do “se” reflexo e a escolha da preposição na frase: *Algo de inspirador que projeta ao lugar do Homem como criador.*

Outro problema com que nos deparámos, com mais frequência do que no primeiro ciclo, assenta nos argumentos fornecidos pelos alunos, que necessitam de mais solidez e desenvolvimento:

(36) 10_P_AP2

Nesta curta-metragem, por um lado, prevalecem aspetos positivos, tal como a intensidade que está presente no filme. Este aspeto, por isso, torna o filme muito intrigante.

Por outro lado, a falta de clareza da história deixa o visualizador muito confuso, durante esta curta-metragem. Um exemplo disto é o facto de toda a gente pensar que Zima era um homem que se estava a tornar cada vez mais num robô, porém, o que estava a acontecer era o contrário.

Como aspeto positivo, ressalta destes excertos o bom encadeamento dos motivos e dos exemplos, assegurado pelo uso de vários conectores (*por um lado, por outro lado, um exemplo disto*). Contudo, precisam de ser resolvidas lacunas como o carácter vago do primeiro argumento e pontuais falhas na seleção do léxico (*visualizador* ao invés de *público*, por exemplo).

Já ao nível da conclusão, registámos uma melhoria relativamente aos textos utilizados para validar a nossa diagnose das competências de escrita dos alunos. No exemplo abaixo, a aluna aproveitou uma leitura do filme que articulámos com a reflexão do Poeta no Canto V, d' *Os Lusíadas*, encarando-o como um elogio ao mundo da arte:

(37) 10_P_AP2

[...] Para além disso, com o decorrer do episódio, podemos perceber o forte impacto que os artistas têm nas nossas vidas e na nossa maneira de ser e pensar. Nomeadamente, o quadrado azul em todas as obras de Zima, que fazia os admiradores da sua arte interrogarem-se à cerca daquela forma azul. [...]

Assim, recomendo a visualização desta série aos apaixonados pela arte e por desenhos animados.

Como evidenciam os exemplos que fornecemos, são ainda atestáveis problemas de ortografia (*à cerca*) e de correção sintática (o emprego de *nomeadamente* no início da frase para introduzir um exemplo) que sugerem que, para incrementar o sucesso da atividade, seria conveniente, em aula, dedicar mais tempo e atenção à revisão e reescrita dos textos. Para além disso, a repetição de léxico em alguns textos comprova que os

alunos, ainda que tenham assimilado algum vocabulário trabalhado no contexto da primeira apreciação crítica que produziram (*apelativo, bem-conseguido, intrigante*), necessitariam de mais oportunidades para o aplicar e consolidar na íntegra.

Em suma, reconhecemos que os textos do primeiro ciclo apresentam um maior grau de qualidade e brio do que os do segundo. No entanto, há dimensões (o gênero textual, o tema e a pertinência da informação e a coerência e a coesão textual) em que muitos alunos mantiveram um bom desempenho, revelando que os conhecimentos adquiridos na primeira aplicação da estratégia não foram esquecidos.

4.2.3. Inglês

No Inglês, o segundo ciclo decorreu no dia vinte e nove de maio, na segunda metade de uma aula de noventa minutos. Dada a impossibilidade de dedicar mais aulas à análise do filme escolhido, “Inner Workings”, constituíram vantagens o seu tempo de duração (seis minutos) e a simplicidade da narrativa que, ainda que careça de diálogo, transmite a mensagem pretendida com clareza e sentido de humor.

Na discussão que se sucedeu à experiência de visualização, os alunos, baseando-se nos seus guiões de visualização, exaltaram este aspeto, argumentando que conseguiram estabelecer um elo com o protagonista que, desmotivado devido às exigências e à monotonia da sua rotina de trabalho, procura um equilíbrio, definindo como prioridade o seu bem-estar. Outro elemento que contribui para a qualidade do filme, na sua perspetiva, prende-se com a qualidade da animação. Ao exagerar as expressões faciais e os gestos das personagens, o artista foi bem-sucedido no reforço das emoções sentidas pelas personagens, conferindo-lhes um caráter jocoso e divertido. De ressaltar também o reconhecimento, por parte do grupo, de que é possível associar os materiais que têm sido alvo das suas apreciações. Embora incida a tónica no mundo do trabalho, o filme em avaliação partilhava de alguns conteúdos temáticos do primeiro filme a que assistiram, “Eat Pray Love”, tratando a busca pela felicidade e realização pessoal.

A principal lacuna deste ciclo teve que ver com a falta de tempo e oportunidade para realizar, como no Português, atividades de pré-escrita que promovessem a reflexão crítica dos alunos, estimulando-os, por meio de outros meios audiovisuais, a criar ligações

entre a sua realidade e outras. Não obstante, em razão das suas observações, inferimos que a curta-metragem escolhida despertou interesse na turma, explorando temas na linha do seu mundo de experiências e referências.

4.2.4. Resultados da avaliação dos textos de apreciação crítica

Nos textos avaliados, identificámos problemas semelhantes aos que pautam as apreciações redigidas em Português, e que são atribuíveis, essencialmente, à necessidade de dedicar mais tempo e cuidado à redação e revisão textuais. São disso prova as classificações que definimos para os textos, que representam uma descida em relação às dos textos do primeiro ciclo:

Tabela 4 - Tabela com a média dos resultados atribuídos aos parâmetros da avaliação dos segundos textos de apreciação crítica e a média global (Inglês)

	Competência funcional		Competência discursiva		Competências linguística e sociolinguística	
	Cumprimento do género textual	Explicitação e fundamentação da perspectiva	Relevância da Informação	Coesão e coerência (organização do texto e encaadamento das ideias)	Registo de língua e seleção do léxico	Domínio gramatical
Média	3,8	2,5	3,5	3,5	2,9	2,5

Média global: 15,6

Existem, apesar desta evidência, elementos que indiciam que os alunos compreendem o propósito da crítica de cinema, havendo assimilado a estrutura e componente dialógica deste género discursivo. Como se observa nos exemplos que seguem, há domínios da apreciação em que os alunos continuam a ser bem-sucedidos, nomeadamente a abertura do texto com a apresentação clara do filme e a tentativa de envolver o leitor:

(38) 11_I_A2

In the film “Inner Workings” we have an animated, maybe a child-like, picture of what a grown man living a regular and boring 9-5 job goes through. Concerning its feelings in ways of impulses from its heart and other organs, the short-movie takes us through a journey concerning the opposition between duty and desire. [...]

(39) 11_I_A2

“Inner Workings” is a short-film written by Leo Matsuda that shows how life would be if we didn’t live with passion. This Walt Disney Studio’s distributed short-film is, in fact, able to look at our lives from a different perspective.

(40) 11_I_A2

Inner Workings is an animated adventure short film produced by Walt Disney Animation Studios, and it was released in 2016 along with Moana. The short film only lasts around 7 minutes, so is this a film with a powerful message? Or just an other film in the cinema that one day everyone will forget about.

Reconhecemos a capacidade de o grupo elaborar uma síntese eficaz do enredo do filme, revelando um entendimento seguro do mesmo. Destacamos, ademais, a tentativa de prender a atenção do destinatário, antecipando possíveis debilidades que este possa atribuir ao objeto. Um exemplo é o excerto (38), em que o aluno assume uma postura crítica na sua descrição da curta-metragem, contrapondo a força da sua mensagem à animação, que pode, porventura, ser considerada infantil. Também no excerto (39) o aluno inclui o destinatário imaginado no seu discurso através do determinante *our*, reforçando o seu carácter persuasivo. Esta consciência de outra presença no discurso, bem como da importância de a influenciar manifesta-se particularmente no excerto (40), quando são levantadas as questões: *The short film only lasts around 7 minutes, so is it a film with a powerful message? Or just an other film in the cinema that one day everyone will forget about?*

No que respeita aos aspetos que necessitam de ser melhorados, evidenciam-se a seleção do léxico e o domínio gramatical. A construção *Concerning its feeling in ways*

of impulses from the heart... no exemplo (38), por manifestar uma tentativa de transferir regras e termos do Português para o Inglês, e a indistinção entre *other* e *another* – no exemplo (40) – são ilustrativas dessas dificuldades.

Por seu lado, no que concerne à fundamentação da perspectiva e pertinência da informação, vários alunos avançaram argumentos claros, fazendo a analogia entre as peripécias do protagonista e o mundo atual:

(41) 11_I_A2

I definitely recommend this short film to everybody, since its message is for everyone who is a bit tired of doing the same things on all days. This shows that we shouldn't always follow our brain and do something that our heart says in order to enjoy our life. For example, after hours of work, we should try to make something we like, with the objective to relieve from stress and have some happiness.

Nevertheless, we can't forget our responsibilities. If we do everything we want and not do what we should do, we won't have a prospect future. So, we should be careful about our choices!

(42) 11_I_A2

First of all, the movie has a very creative way of showing us how easily we lose the time that has been given to us and get to the end of our lives without living at all. In fact, the conflict between following our hearts or our minds is also well represented by Paul. The audience rapidly identifies with the main character, because at some point we'll go through the same.

Pareceu-nos, no entanto, que alguns alunos fizeram a análise da mensagem do filme prevalecer sobre a explicitação e qualificação das suas características. Como resultado, há textos que precisariam de tornar o juízo sobre a qualidade do objeto mais claro, baseando-o em argumentos e exemplos pertinentes. Os excertos que apresentamos integram reflexões interessantes sobre as consequências de se levar uma vida orientada somente para o trabalho, mas carecem da avaliação de aspetos específicos do filme - exemplo (43) – ou apresentam-na de forma ambígua – exemplo (44).

(43) 11_I_A2

[...] As the character wakes up his organs begin to function, we see that it is the brain that assumes the function of “bossing” the man’s actions. [...] However, this just represent the inercia that social and professional life puts people through. We can clearly interpretate an appeal for our sticking to standardized life patterns and, has life doesn’t wait for us to achieve our goals, we should enjoy it while we can. [...]

(44) 11_I_A2

[...] Although many people may judge the film as a child, it tries to send us a massage and make us think with we are, enjoying our life as much we should. Besides, the animation shows the truly life of a lot of people in todays that didn’t realize the time passing and just thinking in work, money and bills. [...]

Contrastam com estes exemplos textos com uma estrutura mais semelhante à dos modelos de apreciação crítica que trabalhámos no primeiro ciclo, que sistematizam e avaliam as forças e debilidades do objeto em apreciação, socorrendo-se de léxico configurador deste género discursivo:

(45) 11_I_A2

*[...] This film has lots of strengths, one of them being this ability to captivate the audience, at the same time it is **gripping** and **action-packed**.
Furthermore, due to the fact that it is so short, it reveals a succinct message that we should include in our daily lives. [...]*

(46) 11_I_A2

*[...] Firstly, it is crucial to point out the movie’s message and its **successful delivery** throughout the film. Therefore, the importance of choosing your passion by disregarding your fears or accepting them is **extremely well represented** with the dinamic between Paul’s brain and heart. This is especially shown when the characters are trying to get to work but his heart is resisting in every possible way.*

*On top of that, even if the film doesn't contain much dialogue, this is compensated with it **humor and lovable characters**. Paul's heart seems to be the one that articulates the film's **comedy and sweetness**.*

(47) 11_I_A2

*In my opinion, the short film is very **well-done** and passes an **interesting and important** message to the public. I think that the fact that the film hasn't dialogue makes it even better, because it makes us focus on the main actions of the character. The soundtrack is **very good and appropriate** and **fits very well** in the film.*

Embora sejam atestáveis algumas repetições, julgamos necessário valorizar o esforço para caracterizar diferentes elementos do filme com expressividade, com recurso a adjetivos, verbos e advérbios que conferem solidez à opinião defendida. De salientar ainda a presença de conectores com valor de opinião e verbos epistémicos (*In my opinion, I think*), que concretizam a dimensão apreciativa dos textos, a par do uso de marcadores como *Firstly, On top of that, Therefore e Furthermore*, por garantirem a sua coesão e coerência.

Do ponto de vista da conclusão, é preciso referir que os alunos remataram os textos de forma coerente com a argumentação construída, dirigindo-se ao leitor (por vezes de forma direta, como ilustra o excerto **(48)**), no sentido de lhe recomendar o filme:

(48) 11_I_A2

To sum up, in my perspective, this short film arouses curiosity and I strongly recommend for all people to watch, since it's overwhelming and very captivating!

(49) 11_I_A2

I would recommend this film to everybody because in just six minutes you will change your perspective on how to see your life.

(50) 11_I_A2

To conclude, I really recomend this film and I look forward to see your opinion about it.

(51) 11_I_A2

All in all, I liked "Inner Workings", for it showed that although we shouldn't completely follow our heart every time, our brain also require "time-offs", to relax and make life worth living.

Pelos dados obtidos, compreendemos que um número considerável de estudantes interiorizou as principais marcas da apreciação crítica, redigindo, com autonomia, textos com uma componente descritiva e avaliativa evidentes. Registou-se, paralelamente, uma maior preocupação com o léxico a adotar e os mecanismos de coesão e coerência textual. Os problemas que ainda necessitam de ser trabalhados radicam na omissão de exemplos, em ideias pouco desenvolvidas e incorreções no campo gramatical.

4.3. Análise dos resultados do questionário final

O segundo questionário que aplicámos tinha como objeto a percepção dos grupos quanto à utilidade das atividades em que participaram, aferindo, concomitantemente, se as consideraram motivadoras e apelativas. Foi nosso intento, além disso, precisar os domínios em que os alunos registaram maior evolução. Uma vez que este momento do projeto coincidiu com o final do ano letivo, houve algumas ausências na turma de Inglês, o que resultou numa amostra constituída por treze alunos. No Português, o número de inquiridos foi vinte e um, correspondendo a toda a turma.

Relativamente à primeira questão, sobre a utilidade das atividades centradas na crítica de cinema, todos os alunos consideraram que estas contribuíram para a melhoria das suas capacidades de argumentação escrita:

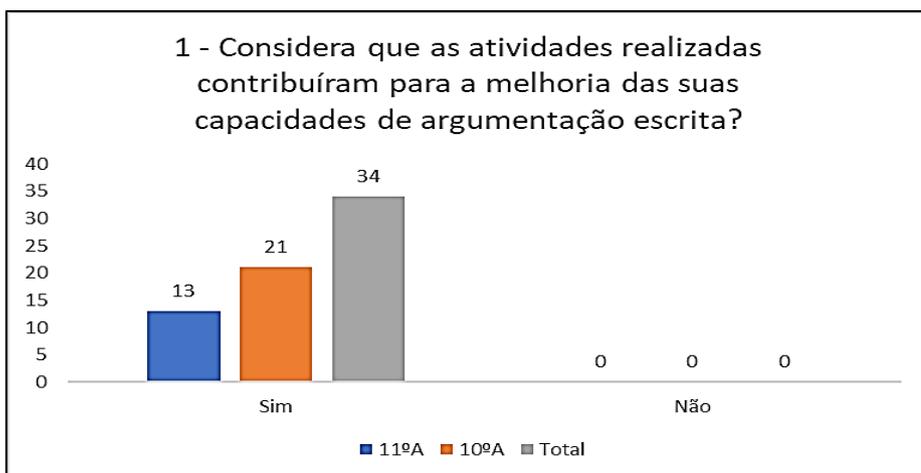


Figura 7 - Gráfico referente às respostas à pergunta 1. do questionário final

Já em relação às fases do processo de escrita em que assinalaram maior progresso, as respostas incidiram na planificação e textualização, sendo que apenas dois alunos selecionaram a revisão:

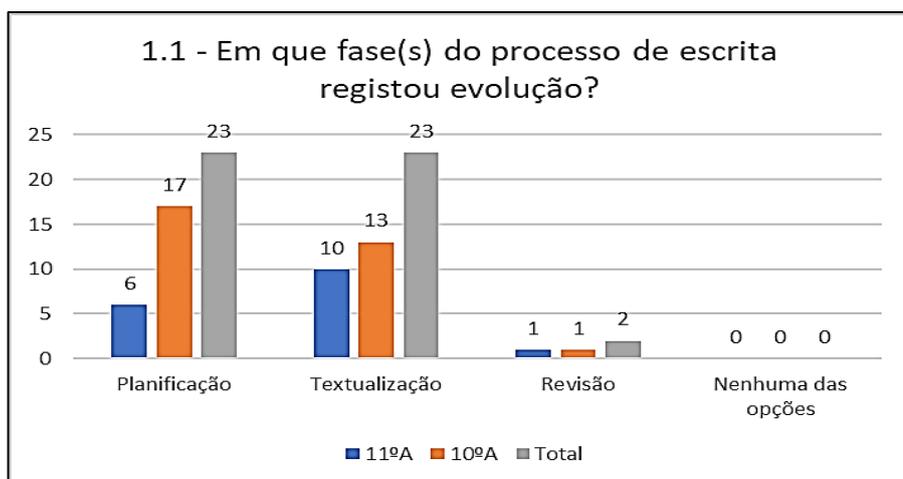


Figura 8 - Gráfico referente às respostas à pergunta 1.1. do questionário final

Estes resultados vão ao encontro dos objetivos do nosso projeto, já que foram esses os principais domínios que, no início do ano, os alunos apontaram como geradores de dificuldades. Por conseguinte, estas correspondem às áreas em torno do qual orientámos as atividades implicadas no estudo. No entanto, como concluímos na análise dos seus textos, a falta de revisão textual foi um problema recorrente a que deveríamos, não obstante a decisão de incidir a tónica na planificação e textualização, ter dedicado

mais atenção.

Por fim, a propósito da capacidade de as atividades cativarem e envolverem os alunos, estes avaliaram-nas como apelativas:

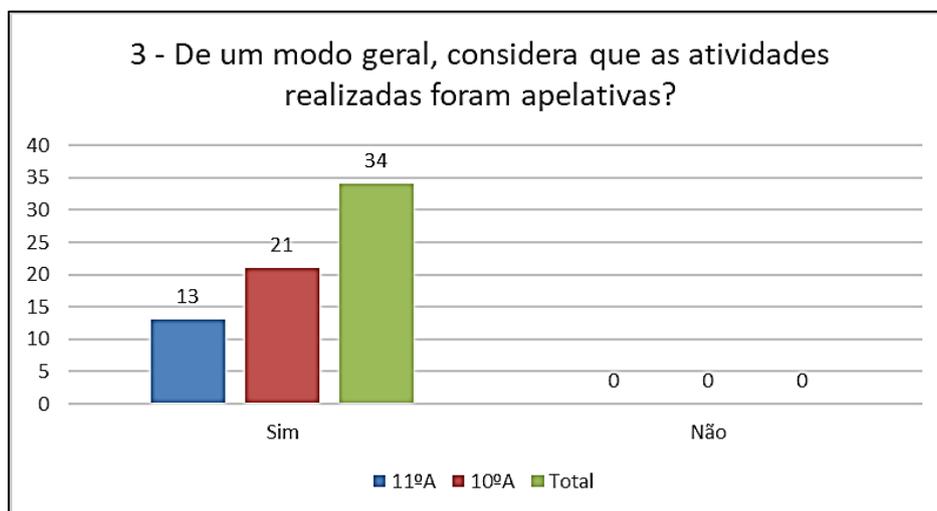


Figura 9 - Gráfico referente às respostas à pergunta 3. do questionário final

Quanto às justificações mais frequentes, salientam-se o carácter dinâmico e interativo das atividades, o uso de filmes e a ênfase atribuída a temas relevantes, da ordem de interesses dos grupos.

Em virtude das respostas que reunimos, pensámos ter atingido as principais metas estipuladas para o nosso projeto, sublinhando como aspetos mais bem-conseguidos a manutenção da motivação dos alunos, através do alinhamento dos temas escolhidos com a sua realidade, e da promoção de momentos de discussão e reflexão sobre materiais autênticos e semi-autênticos. Acresce a estes elementos o estudo explícito de aspetos específicos da argumentação, que considerámos ter contribuído para o alargamento das capacidades argumentativas das turmas.

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. Não obstante os 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 em que os grupos obtiveram classificações mais elevadas sobressaem o cumprimento do género 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, colhidas através da aplicação do questionário final, 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.

Através do alargamento da experiência e do conhecimento que a prática futura representará, acreditamos que seremos capazes de aperfeiçoar aspetos que trabalhámos

nesta investigação. Porventura será proveitoso o estudo unicamente centrado em curtas-metragens, já que não comprometem a realização de outras atividades em aula, e tendem a incluir um elemento inovador, comprimindo num breve período uma narrativa completa (The British Film Institute, n.d.: para. 2). Em paralelo, a criação de mais oportunidades para os alunos praticarem e consolidarem vocabulário próprio da crítica de cinema no Inglês poderá maximizar a produtividade da estratégia no contexto da língua estrangeira, provendo-os de mais recursos para se exprimirem e posicionarem quanto aos filmes em avaliação.

Referências bibliográficas

Abbuhl, R., & Mackey, A. (2017). Second Language Acquisition Research Methods. In King, K. A., Lai, J. & May, S. (Eds.), *Research Methods in Language and Education* (pp. 183–193). https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_13

Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. (3aed). Paris: Nathan.

Adam, J.-M. (2006). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 9–22. Retrieved from <https://doi.org/10.1174/021470395321340402>

Adam, J.-M. (2011). *A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.

Adam, J.-M. (1996). L'argumentation dans le dialogue. In *L'argumentation en dialogues, Langue Française*. Paris: Larousse.

Amossy, R. (2011). Argumentação e Análise do discurso: Perspectivas teóricas e recortes disciplinares. *EIDSA*, 1, 129–144.

Andrade e Silva, M. (2017). Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium*, 20(31), 1–29.

Andrade, N., Quesada, R., & Martins, V. (2016). Jogos digitais no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura: uma nova possibilidade. *Sistemas, Cibernética e Informática*, 13(2), 49–56. Retrieved from [http://www.iiisci.org/journal/cv\\$/risci/pdfs/cb355np14.pdf](http://www.iiisci.org/journal/cv$/risci/pdfs/cb355np14.pdf)

Aristóteles. (2005). *Arte retórica e arte poética* (A. P. Carvalho, Trad.). Rio de Janeiro: Edições Ediouro.

Aur, M., & Lima, L. I. (2011). *A retórica em Aristóteles: da orientação das paixões ao aprimoramento da eupraxia*. Natal: IFRN.

Barbeiro, L. (2000). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 64–76. Retrieved from https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5_art9.pdf

Barbisan, L. (2007). Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*, 32(2), 111–138.

Barroso, T. (2011). Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. *Signum: Estudos da Linguagem*, 14(2), 135. Retrieved from <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n2p135>

Bilgiç, H. G., Doğan, D., & Seferoğlu, S. S. (2016). Digital Natives in Online Learning Environments. In *Handbook of Research on Engaging Digital Natives in Higher Education Settings* (pp. 192–221). Retrieved from <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0039-1.ch009>

Blau, S., & Kathryn, B. (2009). Film reviews: writing evaluations. In *Writing in the Works* (MLA Update, pp. 417–456). USA: Cengage Learning.

Blumer, M. L. C. (2010). And action! teaching and learning through film. *Journal of Feminist Family Therapy*, 22(3), 225–235. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/08952833.2010.499703>

Botelho, R., & Souza, W. (2015). Argumentação e persuasão em gêneros textuais. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados Em Discurso e Argumentação*, 9, 102–114.

Bronckart, J.-P. (2005). Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento (F. Menéndez, Trad.). In *Análise do Discurso* (pp. 37–79). <https://doi.org/10.5555/asdf>

Bronckart, J.-P. (2010). Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita (A. Machado & E. Lousada, Trad.). *Letras, Santa Maria*, 20, 163–176. <https://doi.org/10.5902/2176148512150>

Bronckart, J.-P. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (A. Machado & P. Cunha, Trad.). São Paulo. EDUC

Buescu, H. C., Maia, Luís C., et al. (2014). Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Retrieved from: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf

Cabral, A., & Guaranha, M. (2014). O conceito de justiça: argumentação e dialogismo / The Concept of Justice : *Argumentation and Dialogism. Bakhtiniana*, 9(1), 19–34.

Cakir, I. (2006). The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *Tojet - The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 67–72.

Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 51–63. <https://doi.org/10.1174/021470395321340439>

Camps, A. (2015). Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria. In *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 93–106). Barcelona: Publidisa.

Carvalho, J. (2011). A escrita como objeto escolar: contributo para a sua (re)configuração. In I. M. Duarte & O. Figueiredo (Org.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 77–107). Porto: Universidade do Porto.

Chao, T. C. (2013). A diary study of university EFL learners' intercultural learning through foreign films. *Language, Culture and Curriculum*, 26(3), 247–265. <https://doi.org/10.1080/07908318.2013.833936>

Charaudeau, P. (2008). *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto.

Charaudeau, P. (2012). L'argumentation, une stratégie discursive sous surveillance. *Diadorim, Especial*, 165–174.

Charaudeau, P. (2016). A argumentação em uma problemática da influência (L. Pauliukonis & M. Aparecida, Trad.). *ReVel*, 14(12), 1–16. Retrieved from <http://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/-2.pdf>

Chiaro, S. de. (2005). O Papel do Professor na Construção Discursiva da Argumentação em Sala de Aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 350–357

Clemens, B. (2010). Classroom as Cinema: Using Film to Teach Sustainability Classroom as Cinema. *Academy of Management Learning and Education*, 561–564. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2010.53791838>

Coimbra, M. (2011). *O Círculo da Escrita: o Texto Argumentativo e a Consciência (Meta)linguística no Ensino Secundário*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Costa, A. L. (2016). No limiar da escrita argumentativa: um estudo exploratório. *Revista Da Associação Portuguesa de Linguística*, (2), 173–203. <https://doi.org/10.21747/2183-9077/rapl2a8>

Costa, J., & Aguiar e Silva, V. (2008). Tipologia textual. In *Dicionário terminológico* (p. 117). Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., & Ferreira, M. J. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XII(2), 455–479

Coutinho, M. A. (2004). Sobre organizadores textuais. In *Texto(s) e competência textual* (pp. 1–15). Retrieved from <http://www.fcsh.unl.pt/cadeiras/texto/Sobre OTs.pdf>

DGE. (2018). Aprendizagens Essenciais – Inglês (Continuação) 11.º ano. Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_ingles_f_geral_cont.pdf

DGE. (2018). Aprendizagens Essenciais – Português 10.º ano. Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf

Eken, A. N. (2003). “You’ve got mail”: a film workshop. *ELT Journal*, 57(1), 51–59. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ661134>

Figueiredo, M., & Ferreira, L. (2016). A perspectiva retórica da argumentação: etapas do processo argumentativo e partes do discurso. *Revel*, 14(2), 44–59.

Flower, L., & Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Erlbaum.

Fluitt-dupuy, J. (2001). Teaching Argumentative Writing Through Film. *TESOL*, (1993), 10–15.

Fonseca, J. Z. B. (2017). Gênero digital blog: uma estratégia para o ensino da escrita em contexto de formação docente. *Cadernos de Letras Da UFF*, 27(54), 291. <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2017n54a406>

Garcia, O. M. (2006). Argumentação formal. In *Comunicação em prosa moderna* (pp. 388–390). Rio de Janeiro: FGV Editora.

Gil-Salom, L., & Soler-Monreal, C. (2014). *Dialogicity in Written Specialised Genres*. Amesterdão: John Benjamins Publishing Company.

Goel, K., & Ellis, B. J. (2011). Does feedback enhance learning? Regional students' perception and experiences of feedback in a social work program. *ATN Assessment Conference 2011: Meeting the Challenges*, (October 2015), 98–106.

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência. Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

Holden, W. R. (2000). Making the most of movies: keeping film response journals. *Modern English Teacher*, 9(2), 40–45.

Inal, B. (2006). Coursebook Selection Process and Some of the Most Important Criteria to be Taken into Consideration in Foreign Language Teaching. *Journal of Arts and Sciences*, 19–29.

Köche, V. S., Boff, O. M. B., & Pavani, C. F. (2017). Operadores argumentativos. In *Prática textual: Atividades práticas de leitura e escrita* (p. 184). Caxias do Sul: Editora Vozes Limitada.

Leal, S., & Fonseca, J. (2013). A Investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional. In F. Sousa, L. Alonso, & M. Roldão (Eds.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 164–177). Coimbra: Almedina.

Leal, T., & Brandão, A. (2013). Ensino da argumentação: Construindo práticas. *Educação Em Questão*, 52(38), 179–201.

Lourenço, M., & Machado, J. (2017). Aprender juntos: Projeto de apoio curricular entre pares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 124–145.

Luís, A. R., & Marques, C. (2010). *A argumentação oral formal em contexto de sala de aula*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Retrieved from <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9686>

Machado, A. R. (n.d.). A organização sequencial da resenha crítica. *The ESPecialist*, 17(2), 133–149.

Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 305–330). <https://doi.org/10.5281/zenodo.889441>

Majewski, C. M. (2014). *Uma Conversa Sobre Argumentação e Escrita*. Centro Universitário Ritter dos Reis. Retrieved from https://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x_sepesq/arquivos_trabalhos/2968/373/374.pdf

Marques, M. A. (2011). Argumentação e(m) discursos. In I. M. Duarte & O. Figueiredo (Org.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 267–310). Porto: U. Porto Editorial - Universidade do Porto.

Michell, M., & Sharpe, T. (2005). Collective instructional scaffolding in English as a Second Language classrooms. *Prospect*, 20, 31–38.

Miranda, F. (2008). Géneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo: Que Relações? In *Estudos Linguísticos*. Lisboa: Edições Colibri/CLUNL.

Miranda, F. (2017). Análise interlinguística de géneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução. *D.E.L.T.A.*, 811–842.

Miranda, R. 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* (pp. 33–73). Retrieved from <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>

Moreira, A. A., Moreira, G. G., Teresa, et al. (2001). *Programa de Inglês: Nível de Continuação*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ingles_1_0_11_12_cont.pdf

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

National Education Association. (2012). *Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to "the four Cs."* Retrieved from <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>

Niza, I., Mota, J., & Irene, S. (2011). *Escrita: guião de Implementação do Programa de Português no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>

Oliveira, A. L., & Ferreira, S. (2015). Ensino de estratégias de escrita para a composição do texto argumentativo. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (1), 0–4. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.0>

Pegrum, M. A. (2000). The Outside World as an Extension of the EFL / ESL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 10. Retrieved from <http://iteslj.org/Lessons/Pegrum-OutsideWorld.html>

Penafria, M. (2009). Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s). *VI Congresso SOPCOM*, 1–10. Retrieved from <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. C. (2013). Para o ensino da escrita orientado por géneros de texto. In *Reflexão sobre a escrita O ensino de diferentes géneros de textos* (p. 329). Aveiro: UA Editora – Universidade de Aveiro.

Perelman, C., & Olbrochts-Tyteca. (1969). *The New Rhetoric-A Treatise on Argumentation*. Bruxelas: Notre Dame University Press.

Pinho, A. de S. (2008). *Organização do texto argumentativo escrito em ambiente de b-learning*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from <https://ria.ua.pt/handle/10773/1473>

Richards, J., & Farrell, T. S. C. (n.d.). Action Research. In *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning* (pp. 171–193).

Rodrigues, S. V. (2015). A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 1, 397–411.

Roy, M. S. (2015). Use of Films in Elt: a Mass To Class Approach. *International Journal of Technical Research and Application*, 18, 47–51.

Salvado, S. (2011). *A Promoção da Leitura no âmbito da didática da Língua Portuguesa*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, (11), 05–16.

Shepherd, D. (2001). Language problems of Portuguese speakers. In *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems* (pp. 101–107). Cambridge: CUP.

Silva, F., Leal, A., Silvano, P., & Oliveira, F. (2015). *Marcas linguísticas da apreciação crítica*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto

Silva, P. N. da. (2012). *Tipologias textuais - Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.

Silva, P. N. da. (2015). Alguns contributos da linguística para a classificação dos textos literários. In *Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Retrieved from <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4514>

Sousa, I. V. 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.

Sturm, J. L. (2012). Using Film in the L2 Classroom: A Graduate Course in Film Pedagogy. *Summer*, 45(2), 246–259. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01187.x>.FOREIGN

The British Film Institute (BFI). (n.d.). Why use short film in languages classrooms?. In *Short film in Language Teaching*. Retrieved from <http://bit.do/faXz4>

Thorne, C., & Qiang, W. (2004). Action research in language teacher education. *ELT Journal*, 50(3), 254–262. <https://doi.org/10.1093/elt/50.3.254>

Tomlinson, B. (2010). Principles and procedures of materials development for language learning. *Folio*, 14(1).

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valente, S., & Silvano, P. (2009). O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita: Um estudo no âmbito do projecto IELP. *Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional Da Associação Portuguesa de Linguística*, pp. 437–451. APL.

Veiga, D. C. N. J. (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. Retrieved from <https://run.unl.pt/handle/10362/34360>

Velasco, P. D. N. (2017). *Educando para a argumentação: Contribuições do ensino da lógica*. Rio de Janeiro: Autêntica.

Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–180. <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>

Waters, A. (2006). Thinking and language learning. *ELT Journal*, 60(4), 319–327. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl022>

Yunus, M., Salehi, H., & John, D. S. A. (2013). Using Visual Aids as a Motivational Tool in Enhancing Students' Interest in Reading Literary Texts. *Proceedings of the 4th International Conference on Education and Educational Technologies*, 114-117.

Zarrinabadi, N., Ketabi, S., & Abdi, R. (2014). Facilitating Willingness to Communicate in the Second Language Classroom and Beyond. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(5), 213–217. <https://doi.org/10.1080/00098655.2014.924895>

Anexos

Anexo 1 – Questionário (perceções dos alunos sobre o ato argumentativo)

Questionário

Este questionário pretende aferir a perspetiva dos alunos sobre o ato argumentativo e as suas experiências envolvendo atividades destinadas ao exercício da argumentação. A sua elaboração e aplicação inserem-se no âmbito do Mestrado de Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este inquérito é anónimo e confidencial, e as suas respostas serão meramente utilizadas para fins científicos.

Idade: _____

Sexo: Feminino _____ Masculino _____

Turma: _____

Instruções: Para a realização deste inquérito, solicita-se a resposta a todas as perguntas de forma assinalada ou por extenso.

A. Relativamente à sua perspetiva em relação ao ato argumentativo:

1 – Considera importante saber argumentar para defender os seus pontos de vista?

Sim.

Não.

2 – Onde podemos encontrar marcas do discurso argumentativo?

Todos os atos de comunicação, desde o texto científico à conversa informal do quotidiano.

Apenas alguns atos de comunicação, realizados sobretudo em contexto académico.

3. Em que domínio(s) sente que poderia melhorar as suas capacidades argumentativas?

- Oralidade.
- Escrita.
- Nenhuma das opções.

4. Gosta de produzir textos de natureza argumentativa?

- Sim.
- Não.

5. Que elementos considera indispensáveis num texto com características argumentativas?

- Valorativos (baseados na opinião).
- Fatuais (baseados na verdade).
- Ambas as opções.

B. Relativamente às atividades de argumentação realizadas em anos anteriores:

1. Indique as atividades que costumava realizar quando trabalhava a competência argumentativa.

- Texto de Opinião.
- Debate.
- Apreciação Crítica (de artigos, filmes, contos...).
- Outros. Quais? _____

2. Que fase da elaboração de um texto de natureza argumentativa considera mais desafiante?

- Planificação.
- Textualização (Redação do texto).
- Revisão.
- Nenhuma das opções.

2.1. Porquê?

3. Quando redige um texto de natureza argumentativa, em que aspeto(s) sente mais dificuldades? Pode seleccionar mais do que uma opção.

- Explicitar o seu ponto de vista.
- Justificar o seu ponto de vista com argumentos e exemplos.
- Utilizar um registo de língua apropriado.
- Encadear as frases e os parágrafos.
- Nenhuma das opções.

3.1. Porquê?

Grata pela colaboração!

Anexo 2 – Guião de visualização (Português)



Departamento de Línguas
10º Ano | Português
Ficha de trabalho | Ano letivo 2018/2019



Crítica de cinema

Guião de visualização

A. Ficha técnica

- ✓ Título do filme: _____
- ✓ Ano: _____
- ✓ Género: _____
- ✓ Realizador: _____
- ✓ Produtor: _____
- ✓ Elenco: _____

B. Sinopse:

C. Aspetos positivos e negativos (Pode concentrar-se no enredo, nas atuações, na trilha sonora, nos ambientes onde decorre a ação, na atmosfera...)

Anexo 3 – Guião de visualização (Inglês)



Appraising films

While Watching

A. Technicalities (You may have to look this up online!)

- ✓ Title of the film: _____
- ✓ Genre: _____
- ✓ Director: _____
- ✓ Producer: _____
- ✓ Cast: _____

B. Plot synopsis:

C. Strengths and weaknesses (You may focus on the plot, actors, dialogue, soundtrack, setting and atmosphere...)

Anexo 4 – Modelos de apreciação crítica (Português)

I *Histórias de Amor – Um drama a não perder*

Histórias de Amor é um desses notáveis filmes independentes que, de maneira inconcebível, acabam por não receber a devida atenção. O filme conta com a participação de Josh Radnor, que dá corpo a Jesse Fisher, sendo também o responsável pela direção. A premissa de que parte a narrativa parece simples: um homem nos seus trinta anos, que trabalha num emprego diferente daquele que sonhou na juventude e não se encontrou ainda na vida, é convidado por um professor da época da faculdade que se está a reformar a retornar ao *campus* para uma festa de despedida.

Leitor compulsivo, Jesse é um intelectual formado em Letras e História, que vive uma relação conflituosa consigo mesmo e com algo a que poderíamos chamar uma ‘crise dos trinta anos’, com Nova York como plano de fundo. No retorno à universidade, a personagem conhece a graciosa jovem Zibby, de dezanove anos, que exhibe os mesmos gostos de Jesse. A proximidade entre os dois aumenta progressivamente quando Jesse regressa a Nova York e troca cartas com a jovem sobre música clássica. Decidido, o rapaz avança no sentido de “ver no que pode dar” a relação com a jovem até que uma série de questões começam a surgir na sua mente.

Embora a segunda metade do filme foque com mais clareza as reflexões do personagem principal a respeito das relações amorosas, da juventude e da vida como um todo – sempre a estabelecer pontes subtis e precisas com a literatura e a música - a filosofia que Radnor transpõe para a tela está presente em diálogos muito bem escritos e conduzidos desde o início do filme. A amizade que Jesse constrói ora com o problemático jovem Dean (John Magaro) ora com o excêntrico hippie Nat (Zac Efron) representa a busca do personagem por respostas e os seus confrontos interiores com a realidade que o cerca tantos anos depois de ter concluído a faculdade. Veja-se o momento em que, ao relacionar-se com a sua exprofessora de Romantismo (Allison Janney), Jesse percebe – e transparece isso através de um diálogo maravilhoso com aquela que foi uma de suas professoras favoritas – como a vida pode soar complexa e como a sensibilidade é uma via de mão dupla onde mal podemos discernir os benefícios e malefícios de a ter nos nossos corações.

Sem dúvida, a capacidade exemplar de Radnor de juntar referências – nem sempre muito claras – a elementos artísticos fabulosos leva a uma condução tranquila e equilibrada do filme, de tal maneira que não se torna um *show* de prolixidade ou exibição intelectual. Josh não desfila seu conhecimento artístico gratuitamente pelo filme como se quisesse provar alguma coisa ao espetador. Pelo contrário, insere, como já fora dito, todo esse conhecimento em referências que necessitam de atenção para serem captadas. Um bom exemplo disso é o livro que Dean carrega e sobre o qual se constrói uma parte importante da história: em nenhum momento é citado o título ou o autor da obra. Cabe ao espectador deduzir no fim, com as ‘dicas’ dadas ao longo do filme, que se trata do clássico *Infinite Jest* de David Foster Wallace.

Com uma trilha sonora irretocável e repleto de momentos maravilhosos e de diálogos enriquecedores, a sensação com que se fica após assistir *Liberal Arts* é que estamos a assistir aos primeiros passos de um artista perspicaz e com sensibilidade e bagagem intelectual suficiente para nos brindar com mais personagens e histórias cativantes. Mais do que um simples filme reflexivo e filosófico, *Histórias de amor* é uma obra que conversa diretamente com o espetador, causando diferentes sensações e emoções.

Apesar de apresentar lacunas, Histórias de amor é uma encantadora comédia romântica, que prima pela sua natureza doce.

Josh Radnor é a estrela e o diretor de *Histórias de Amor (Liberal Arts)*, uma comédia centrada no ambiente universitário, de natureza doce e intelectual, um drama cativante sobre a juventude e a idade adulta, a inocência e a experiência. Trata-se, em essência, de uma representação comovente das idiossincrasias que caracterizam os relacionamentos marcados por significativas diferenças de idade.

O enredo envolve um homem solteiro de Nova York, Jesse Fisher, nos seus trinta anos, com um fascínio especial por Literatura, área em que se especializou. O seu emprego na Universidade – Jesse é responsável pelo recrutamento de novos alunos – permite ao protagonista manter-se perto do lugar onde experimentou o vigor da juventude e descobriu o amor pelas letras. Isto intensifica, porém, a sua nostalgia pelo passado e o seu desejo de lá regressar. Retornando ao campus, fruto do convite do seu antigo professor para a sua festa de aposentadoria, Jesse apaixona-se por uma bela jovem de 19 anos, Zibbie (Elizabeth Olsen), que o tenta a aventurar-se numa gloriosa experiência amorosa. Aumenta-se, assim, o conflito interior de Jesse, cada vez mais ciente do seu estatuto de homem mais velho e das diferenças geracionais que comprometem o seu relacionamento com Zibbie.

Acima de tudo, é preciso referir o sentido de humor que pauta o filme: Jesse está tão entusiasmado por regressar à universidade que corre pelo *campus*, num êxtase que se funde com sentimentos de nostalgia, saltando na relva verde do descampado e deleitando-se com a visão de alunos compenetrados na leitura de clássicos, nos seus instrumentos e jogos de lazer. Hilariamente, assim que a sua ambígua amizade com Zibbie começa a desenvolver-se, Jesse volta, sem dificuldades, a comportar-se como um aluno universitário: conseguimos vê-lo a esperar na fila da cantina para almoçar, esconder-se da multidão nas festas a que vai, pedir desculpa à colega de quarto de Zibbie, que tem de o abandonar sempre que Jesse e Zibbie desejam passar tempo a sós.

Outro aspeto merecedor de reconhecimento é a doçura dos momentos partilhados por Jesse e Zibbie. Quando Zibbie oferece ao protagonista uma *mixtape* de música clássica, Jesse é elucidado relativamente a duas verdades: a genuinidade da relação que estabeleceu com Zibbie e o poder transformador da música clássica. Josh Radnor, neste momento do filme, surpreende-nos com uma montagem que tem tanto de inteligente como de engraçada: Jesse percorre as ruas de Nova York, deliciando-se com a música que ouve, ao mesmo tempo que uma voz no fundo lê as cartas que a personagem, qual alma antiga, tem dirigido a Zibbie. Não tão bem-sucedidas, porém, são as cenas em que surgem as personagens secundárias – Nat (Zac Efron), um estereotipado *hippie* e o aluno de topo, Dean (John Magaro), em conjugação com o qual *Infinite Jest* de David Wallace é invocado. Isentas de credibilidade, são personagens insípidas, que não contribuem para o cumprimento do objetivo do filme: a poetização das lutas vividas na juventude e velhice.

Não obstante, apesar dessas lacunas e de um final suscetível a interpretações erróneas, *Liberal Arts* é um filme bem construído, imbuído de emoção e inteligência, que faz à audiência um elogio, na medida em que a trata como capaz e intelectualmente sensível.

Anexo 5 – Modelos de apreciação crítica (Inglês)

"Eat Pray Love" Review

The new Ryan Murphy helmed film, *Eat Pray Love* stars Julia Roberts as Gilbert, a highly successful travel writer with a seemingly idyllic life that she sculpted who finds herself ditching her less than ambitious husband of a year (Billy Crudup) and losing everything in the divorce. To turn her life around, she concocts a plan to spend a year either finding herself or losing herself by spending 4 months in Italy eating, 4 months in India praying and 4 months in Bali following up on an earlier visit with a shaman-type (Hadi Subiyanto) and attempting to meld all of her spiritual lessons into a reasonably functional, peaceful human being.

It would be difficult to deny that this cinematographic attempt at documenting this woman's journey of self-discovery, is a flawed film, but it bears repeating. *Eat Pray Love* is a flawed film. At 133 minutes in length, *Eat Pray Love* starts to wear out its good will well within the film's two-hour mark. The film's remaining supporting players aren't given nearly as much to do, though Viola Davis redeems herself quite nicely and Billy Crudup manages to elicit tremendous sympathy as Gilbert's first husband. James Franco, as a younger man and relatively brief diversion for Gilbert post-divorce, is the only one here who really doesn't quite register convincingly. While Franco certainly fits the bill physically, his chemistry with Roberts is minimal and a television conversation between he and Gilbert later in the film feels forced and lacking in the emotional conviction necessary to truly make the scene about closure.

Despite everything, *Eat Pray Love* is an immensely entertaining, occasionally inspiring and genuinely feel good film that remains surprisingly faithful to the source material, a novel by Elizabeth Gilbert based upon her own experiences. Lapses in logic and romanticized enlightenment aside, however, Julia Roberts is well within her element as Gilbert, a rather sparkly blend of adventurous spirit, social butterfly, self-absorbed seeker and faux emotive wounded soul. *Eat Pray Love* doesn't so much require Roberts to have tremendous range, though she does amaze us with a widened ability to venture into darker spaces. This can be seen in the scenes where Roberts acts "ordinary," flashing those stunningly beautiful eyes as a display of vulnerability and to communicate Mr. Obvious moments of spirituality with absolute conviction.

As much as it may sound like this review is hyper-critical of *Eat Pray Love*, it bears emphasizing that the film manages to work, satisfy and entertain despite a myriad of problems that would have sunk a lesser cast and director. *Eat Pray Love* is one of those films that, should the box-office stars align themselves, is relatively critic proof with its intertwining of quintessential Julia Roberts and a story that is tremendously meaningful and popular with Gilbert's legion of readers.

Grade B: 

Film Review: Eat Pray Love

Despite splendid scenery and an appealing Julia Roberts, the film of Elizabeth Gilbert's best-seller about her year-long spiritual quest fails to capture uplift of the book.

Eat Pray Love, the movie, will undoubtedly ratchet up the wish-fulfillment fantasies of the millions—literally, *millions*—of women who bought and read Elizabeth Gilbert's uplifting memoir about searching for and eventually finding her true self in Italy (where she ate), India (where she prayed) and Indonesia (where she fell in love). But can this long-awaited (and very long) film penetrate our psyches and send our hearts soaring as effectively as the simple act of reading Ms. Gilbert's effortless but inspiring prose? Well, yes. And no.

In *Eat Pray Love*, Julia Roberts plays Gilbert, who has apparently abandoned the joyful spontaneity of her youthful performances, but replaced it with something more mature and cinematically powerful: Roberts now comes across as a truly womanly woman. As such, she beautifully portrays Gilbert's various memoir-inspiring incarnations on the path to self-realization. In chronological order, they are: the angry, dead-inside New York divorcée (with Billy Crudup as her vengeful husband), who eagerly rebounds into the arms of David, a sexy young actor (James Franco); the joyful free spirit who goes to Italy to discover guiltless pleasure by indulging (and how!) in pasta, pizza, wine, gelato, etc.; the humbled yet frustrated penitent who's made to scrub floors at an ashram in India; and, at last, Roberts is the Liz who finds balance in Bali, where she reluctantly but irrevocably falls in love with a grizzled but gorgeous Brazilian played by Javier Bardem.

The varied and vivid characters Gilbert encountered and wrote about during her year-long spiritual quest are wonderfully brought to life by some very fine and charismatic international actors. Chief among them is the American Richard Jenkins, who almost steals the movie (or at least the bit he's in) as Richard the Texan, a fellow seeker at the Indian ashram, whose funny but pungent philosophical musings are couched in what Liz calls bumper-sticker slogans. (Example: You can't get to the palace without swimming through the moat.) But it is Richard who provides the film's emotional high point—in a monologue that lays bare the life-changing sorrows that led him to set out on his own spiritual path. Richard's story inspires Liz to shed her own life-changing sorrows to begin a new life—and find a new love.

Granted, many difficult changes were necessary in order to adapt Gilbert's best-selling memoir to the screen, and in most instances writer-director Ryan Murphy and his co-writer Jennifer Salt chose judiciously. For example, they created real characters for Gilbert's husband and New York boyfriend (who were but shadowy memories in the book), and they wisely selected the most meaningful interior monologues for Roberts to deliver in voiceover. Unfortunately, the filmmakers totally ignore the book's light humor.

Eat Pray Love will certainly entertain and perhaps enlighten its target audience. But when it comes to fulfilling a girl's soul-soaring fantasies? Sorry, but in this case, the movie cannot match the simple soar-power of Gilbert's written words.

Anexo 6 – Exercícios sobre os textos de apreciação crítica (Português)



Crítica de Cinema

Ficha de trabalho 1

- A.** Leia com atenção as duas apreciações críticas do drama romântico, *Amor e Letras* (Liberal Arts), produzido por Josh Radnor.



TMDB. (2012). *Liberal Arts Posters*. Disponível em <https://bit.ly/2BR3hLZ>



1. Discuta com um parceiro as perguntas que se seguem. Forneça razões que justifiquem as suas respostas:
 - 1.1. Costuma ler apreciações críticas de filmes?
 - 1.2. Qual das apreciações sobre o filme *Amor e Letras* considera mais persuasiva?
 - 1.3. Em que consiste uma boa apreciação crítica? Que elementos deve incluir?



B. Trabalho de pares. Leia de novo as duas apreciações críticas e, em conjunto com um parceiro, preencha a tabela com a perspectiva defendida pelos autores, os argumentos e os exemplos utilizados.

Apreciação crítica 1	a) Perspetiva defendida	
	b) Argumentos	
	c) Exemplos	
Apreciação crítica 2	a) Perspetiva defendida	
	b) Argumentos	
	c) Exemplos	

- C. Identifique, nos dois textos, os conectores utilizados para introduzir argumentos e exemplos.

Introduzir argumentos

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____

Introduzir exemplos

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

- D. Procure, nos dois textos, palavras e expressões com um valor apreciativo e depreciativo e registe-as nos quadros que se seguem.

- 1) Palavras/Expressões com um valor apreciativo

- 2) Palavras/Expressões com um valor depreciativo

- E. Complete os esquemas seguintes, escrevendo frases que sintetizem o objetivo de cada parágrafo constituinte dos textos.

Apreciação crítica 1

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

Apreciação crítica 2

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

Anexo 7 – Exercícios sobre os textos de apreciação crítica (Inglês)



Appraising films

Worksheet 1

- A. You're going to be given two critical reviews about a romantic drama starring Julia Roberts, *Eat Pray Love*.



Julia Roberts in *Eat Pray Love*



Speaking

1. Read the reviews carefully and discuss with a partner the following questions. Provide reasons for your answers.
 - 1.1. Do you read film reviews?
 - 1.2. Which of the film reviews you've read is the most persuasive?
 - 1.3. What makes a good film review?

B. Work with a partner. Scan both reviews and find the information needed to fill in the table below:

<i>Film review 1</i>	a) Overall perspective	
	b) Arguments	
	c) Examples	
<i>Film review 2</i>	a) Overall perspective	
	b) Arguments	
	c) Examples	

- C. Scan both texts and write down words/phrases used to introduce arguments and examples.

Introducing arguments

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____

Introducing examples

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

- D. Identify the words/phrases used by both authors to express positive or negative opinions and write them under the corresponding headlines.

- 1) Expressing a positive opinion

- 2) Expressing a negative opinion

- E.** Complete the schemes by writing a sentence summarising the purpose of each paragraph of both film reviews.

Film review 1

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

Film review 2

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

Anexo 8 – Fichas informativas (Português)



Crítica de cinema

Léxico a utilizar

Género (Tipo de filme)

- ✓ Drama
 - ✓ Ação
 - ✓ Thriller
 - ✓ Musical
-

Produtor/Diretor

- ✓ O filme foi produzido/dirigido por....
 - ✓ O responsável pela produção/direção do filme é
-

Atmosfera/Ambiência

- ✓ A ação decorre/desenrola-se em
 - ✓ Os momentos constituintes do filme têm lugar em ...
 - ✓ A ação é envolta de uma atmosfera de
-

Atores e personagens

- ✓ A performance do ator é exemplar...
- ✓ O ator excede as expectativas, na medida em que...
- ✓ O ator confere personalidade ao papel, pois...
- ✓ O filme está repleto de personagens memoráveis...
- ✓ As personagens são comoventes/estereotipadas/credíveis/fascinantes/vazias...

Enredo

- ✓ Divertido, aborrecido, confuso, incongruente, entusiasmante, singular...
 - ✓ Desperta sentimentos de....
 - ✓ Está repleto de tensão....
 - ✓ Caracteriza-se por.....
-

Avaliação

- ✓ Recomendo a visualização deste filme a
 - ✓ Este filme é uma experiência imperdível....
 - ✓ Se o leitor tem interesse em filmes que....., esta é a escolha certa....
-

Adjetivos e expressões com valor apreciativo e depreciativo

- ✓ Cativante, único, belo, doce, comovente, complexo, envolvente, arrebatador;
- ✓ Sobrestimado, imperfeito, pretensioso, desprovido de substância/emoção/qualidade...



- Embora não exista uma única fórmula para escrever apreciações críticas, o género caracteriza-se por uma estrutura específica:
 - 1) Descrição breve do objeto a criticar;
 - 2) Comentário crítico em que é assumida uma posição relativamente ao objeto a analisar (positiva, negativa) e fornecidos argumentos e exemplos que apoiem essa perspetiva.

- No caso específico da apreciação de filmes, o texto deve incluir:

Introdução: No início da sua apreciação, apresente o filme que vai criticar, indicando elementos como o título, o ano, o diretor, o produtor, o elenco.... A introdução pode também já expor a sua perspetiva global sobre o filme.

Sinopse do filme: Lembre-se que o leitor pode ainda não ter visto o filme. Faça uma breve descrição do enredo sem revelar momentos importantes do mesmo.

Análise crítica: a análise deve explicar as suas impressões sobre o filme (Quais são os aspetos mais positivos e/ou negativos do mesmo? Que reações despertou o filme durante a visualização? O que se destacou? Como é que as técnicas usadas (a edição, o modo de apresentação da narrativa, o género escolhido) influenciam a qualidade do filme? Os atores são memoráveis? As suas performances são credíveis? A mensagem que o filme transmite é importante?).

Conclusão/Avaliação: o último parágrafo deve sintetizar a sua opinião sobre o filme. Neste momento, pode também dirigir-se ao leitor, recomendando-lhe (ou não) a visualização do filme.

Anexo 9 – Fichas informativas (Inglês)



Appraising films

Useful lexis

Kind of film (genre)	<ul style="list-style-type: none">• drama• action film• thriller
Producer	<ul style="list-style-type: none">• produced by ...
Director	<ul style="list-style-type: none">• a film directed by ...• to develop a story• well-directed• expertly directed.
Screenplay/script	<ul style="list-style-type: none">• ... from a screenplay by ...• The script was written by ...• ...'s writing is astonishing/plausible/witty• tightly written• give characters the opportunity to ...
Setting/atmosphere	<ul style="list-style-type: none">• is set in ...• The story unfolds in ...• create a certain atmosphere/mood
Actors/characters	<ul style="list-style-type: none">• exceptional performance• ... does a very good job as ...• The performances in ... are excellent.• ... gives the part much personality• ... adds a lot to the film• ... is absolutely remarkable/especially memorable as ...• ... is very/less convincing ...• a film full of wonderful characters• appealing, fascinating, funny, stereotypical, warm-hearted
Plot/story	<ul style="list-style-type: none">• amusing, boring, clichéd, confusing, entertaining, exciting, melodramatic, thrilling, unbelievable• arouse curiosity• full of tension



Evaluation

- I definitely recommend this film to everybody ...
- On a scale from zero to five, I give this film a five.
- I highly/strongly/definitely recommend the film.
- If you like ..., this is the film for you.
- I certainly wouldn't recommend the film, because ...
- I'm afraid ... is a complete waste of time and money.
- I was impressed by ...

Adjectives you could use

action-packed, amusing, badly acted, balanced, beautiful, (extremely) boring, breathtaking, captivating, compelling, complex, (totally/slightly) gripping, hilarious, humorous, inspiring, lousy, manipulative, masterful, perfect, ridiculous, romantic, overacted, overrated, overwhelming, (im)perfect, predictable, provocative, silly, stupid, surprising, super, tense, unbelievable, unoriginal, (highly) uplifting

Verlag, C. (2007). *Phrases for writing a film review*. Disponível em <https://bit.ly/2xd8xlw>



- Although there is not a set formula to follow when writing a film review, the genre does have certain common elements that most film reviews include.

1. Introduction

- In the opening of your review, provide some basic information about the film. You may include film's name, year, director, screenwriter, and major actors.
- Your introduction can also allude to the central concept of the review. A film review does not have to contain a thesis or main claim, but it should focus on a central analysis and assessment.

2. Plot Summary

- Remember that many readers of film reviews have not yet seen the film. While you want to provide some plot summary, keep this brief and avoid specific details that would spoil the viewing for others.

3. Analysis

- This may include your personal impression of what the film looks, feels, and sounds like. In other words, what stands out in your mind when you think about this particular film? How do the film's formal techniques (such as cinematography, editing, lighting, genre, or narrative) affect the way the film looks, feels, and sounds to you? Are the actors' performances memorable? Does the movie convey a good message?

4. Conclusion/Evaluation

- The closing of your film review should remind the reader of your general thoughts and impressions of the film. You may also implicitly or explicitly state whether or not you recommend the film. Make sure to remind the reader of why the film is or is not worth seeing.

Anexo 10 – Grelha de revisão (Português)

Revisão do texto de apreciação crítica	Sim	Não
1) Apresentei e descrevi sucintamente o filme em apreciação?		
2) Expus a minha perspetiva com clareza?		
3) Fundamentei a minha perspetiva com dois argumentos, ilustrados por dois exemplos?		
4) Utilizei conetores adequados para encadear de forma lógica as partes do texto?		
5) Utilizei vocabulário apreciativo ou depreciativo, consoante a minha posição?		
6) Utilizei vocabulário sobre cinema e crítica de cinema?		
7) Certifiquei-me de que o meu texto apresenta coerência e correção linguística?		

Anexo 11 – Grelha de revisão (Inglês)

Revising my film review	Yes	No
8) Did I briefly present and describe the film?		
9) Did I clearly express my opinion about it?		
10) Did I support my perspective with two different arguments and examples?		
11) Did I use linkers to introduce opinions, arguments and examples?		
12) Did I use lexis related to cinema and film reviews?		
13) Did I check for mistakes? (coherence and grammar wise)		

Anexo 14 – Questionário final

Questionário

Este questionário pretende aferir a perspetiva dos alunos relativamente às atividades centradas na apreciação crítica de filmes que se realizaram durante o ano letivo de 2018/2019. A sua elaboração e aplicação inserem-se no âmbito do Mestrado de Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este inquérito é anónimo e confidencial, e as suas respostas serão meramente utilizadas para fins científicos.

Idade: _____

Sexo: Feminino _____ Masculino _____

Turma: _____

Instruções: Para a realização deste inquérito, solicita-se a resposta a todas as perguntas de forma assinalada ou por extenso.

A. Relativamente à sua perceção sobre as atividades centradas na apreciação crítica que foram desenvolvidas neste ano letivo:

1. Considera que as atividades realizadas contribuíram para a melhoria das suas capacidades de argumentação escrita?

Sim.

Não.

1.1. Em que fase(s) do processo de escrita registou evolução? Pode selecionar mais do que uma opção.

Planificação.

Textualização (Redação do texto).

Revisão.

Nenhuma das opções.

2. Na sua perspetiva, as atividades realizadas facilitaram o processo de elaboração de textos argumentativos?

Sim.

Não.

2.1. Em que aspeto(s) considera ter progredido? Pode seleccionar mais do que uma opção.

- Explicitar o seu ponto de vista.
- Justificar o seu ponto de vista com argumentos e exemplos.
- Utilizar um registo de língua apropriado.
- Encadear as frases e os parágrafos.
- Nenhuma das opções.

3. De um modo geral, considera que as atividades realizadas foram apelativas?

- Sim.
- Não.

3.1. Porquê?

Grata pela colaboração!

Anexo 15 – Resultados dos textos de apreciação crítica (1.º ciclo: Português)

Nº	Formato e Género textuais			Tema e Pertinência da Informação		Organização e Coesão textual		Correção linguística	Nota do aluno (0 a 20)
	Cumprimento do género textual	Explicitação e fundamentação da perspectiva (dois argumentos e exemplos)	Relevância da informação	Seleção do léxico e registo de língua	Organização do texto	Encadeamento das ideias (Uso de conectores e cadeias de referência)	Domínio gramatical e lexical		
1.	4	2	4	4	4	4	4	4	19
2.	2	1	4	4	4	3	3	3	14
3.	4	4	4	4	4	4	4	4	20
4.	4	4	4	4	4	3	4	3	19
5.	4	3	2	3	4	2	2	2	14
6.	4	4	4	2	4	4	4	2	17
7.	4	4	4	4	4	4	4	3	19
8.	4	3	3	4	4	4	4	3	18
9.	4	4	4	2	3	4	4	2	16
Média por categoria	3,8	3,2	3,7	3,4	3,7	3,7	3,7	2,9	

Média de todos os alunos 17,4

Anexo 16 – Resultados dos textos de apreciação (1.º ciclo: Inglês)

Nº	Competência funcional		Competência discursiva		Competências linguísticas e sociolinguísticas		Nota por aluno (0 a 20)
	Cumprimento do género textual	Explicitação e fundamentação da perspetiva (dois argumentos e exemplos)	Relevância da informação	Coesão e coerência (Organização do texto e encadeamento das ideias)	Registo de língua e seleção do léxico	Domínio gramatical e lexical	
1.	4	3	4	3	3	3	17
2.	4	4	4	4	3	2	18
3.	3	2	3	2	3	2	13
4.	4	3	4	4	4	3	18
5.	4	4	4	4	3	3	18
6.	3	2	4	3	3	3	15
7.	4	3	4	3	4	4	18
8.	4	4	4	2	2	2	15
9.	4	3	4	2	2	1	13
10.	4	3	4	2	4	4	18
11.	4	2	3	4	2	3	15
12.	4	2	2	2	2	3	13
13.	4	3	4	4	3	3	18
14.	4	4	4	4	4	3	19
15.	3	3	3	2	3	3	14
Média por categoria	3,8	3	3,7	3	3	2,8	
Média de todos os alunos							16,1

Anexo 17 – Resultados dos textos de apreciação crítica (2.º ciclo: Português)

Nº	Cumprimento do género textual	Explicitação e fundamentação da perspetiva (dois argumentos e exemplos)	Relevância da informação	Seleção do léxico e registo de língua	Organização do texto	Encadeamento das ideias (Uso de conectores e cadeias de referência)	Domínio gramatical e lexical	Nota do aluno (0 a 20)
1.	4	3	4	4	4	4	3	19
2.	1	1	3	3	3	3	4	13
3.	4	4	4	4	4	4	4	20
4.	4	3	4	4	4	4	3	19
5.	4	2	2	2	2	2	2	11
6.	4	2	4	2	4	4	2	16
7.	4	4	3	3	4	4	3	18
8.	4	3	3	4	4	4	3	18
9.	4	4	4	2	3	4	2	16
Média por categoria	3,7	2,9	3,4	3,1	3,6	3,7	2,9	
Média de todos os alunos							16,6	

Anexo 18 – Resultados dos textos de apreciação crítica (2.º ciclo: Inglês)

	Cumprimento do género textual	Explicitação e fundamentação da perspetiva (dois argumentos e exemplos)	Relevância da informação	Coesão e coerência (Organização do texto e encadeamento das ideias)	Registo de língua e seleção do léxico	Domínio gramatical	Nota por aluno (0 a 20)
Nº							
1.	4	4	4	4	3	3	18
2.	4	2	4	4	3	2	16
3.	4	2	3	3	3	2	14
4.	4	2	4	4	2	3	16
5.	4	2	2	4	3	2	14
6.	3	2	3	3	2	2	13
7.	4	3	4	3	4	4	18
8.	2	2	4	4	3	3	15
9.	4	2	4	4	2	1	14
10.	4	3	4	4	4	3	18
11.	4	2	3	4	3	2	15
12.	4	2	2	2	2	3	13
13.	4	3	4	4	3	2	17
14.	4	3	4	4	4	3	18
15.	4	3	3	2	3	3	15
Média por categoria	3,8	2,5	3,5	3,5	2,9	2,5	
	Média de todos os alunos	15,6					