

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

## O recurso ao documentário no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior

**Isabel Campos Neves**

Escola Superior de Educação de Coimbra

isabel@esec.pt

## Resumo

O principal objetivo deste artigo é o de demonstrar a relevância do documentário como material didático audiovisual no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. O artigo divide-se em três partes. Na primeira, procede-se a um enquadramento da questão, salientando-se a importância dos materiais audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a intenção didática do documentário. Na segunda parte, apresenta-se um exemplo prático desenvolvido com base no documentário de Christian Frei, *War Photographer* (2001), e a sua aplicação nas aulas de Formação Geral e Transversal. Na terceira, apresentam-se algumas conclusões.

**Palavras-Chave:** Ensino das línguas; Inglês; Materiais audiovisuais; Documentário; Didatização do documentário

## Abstract

The main focus of this article is to demonstrate the relevance of the documentary as didactic material in the English teaching –learning process. The article is divided in three parts. The first part presents a contextualization of the subject, highlighting the importance of audiovisual materials in the teaching-learning process of foreign languages as well as the didactic intention of the documentary. The second part introduces a practical case, based on the documentary *War Photographer* (2001) by Christian Frei, whose development was designed for classroom work, namely for the classes of General Training – English. Finally, in the third part, some conclusions are drawn regarding the use of documentaries in English language teaching.

**Key-words:** Language teaching; English; Audiovisual materials; Documentary; The documentary as didactic material.

## O documentário no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior

*Isabel Campos Neves*

Encontrando antecedentes na década de 80 e 90, com a assinatura em 1988 da *Magna Charta Universitatum* (1988) e a Convenção de Lisboa de 1997 (Roberto *et al.*, 2007), o Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em Maio de 1998, com a declaração da Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999. Este documento define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de Ensino Superior europeus no sentido de construir um Espaço Europeu de Ensino Superior. Subjacente à Declaração encontra-se a ideia de ser possível a um estudante de qualquer estabelecimento de Ensino Superior, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro.

Tal pressupõe que as instituições de Ensino Superior passem a funcionar de modo integrado e regidas por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados. Em última instância, o Processo de Bolonha irá desembocar numa harmonização generalizada das estruturas educativas que asseguram as formações superiores na Europa. Nesse enquadramento, os sistemas de Ensino Superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica,

oferecer cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente, tanto académica como profissionalmente (Direcção-Geral do Ensino Superior).

Segundo Paulo Peixoto (2007), em 1998, a declaração da Sorbonne apontava já para a necessidade de a formação do primeiro ciclo do Ensino Superior ser orientada para a banda larga (estudos diversificados e pluridisciplinares), devidamente apoiada no ensino das línguas vivas e no uso das novas tecnologias. Esta orientação condensa três aspetos importantes para garantir um sistema educativo competitivo no espaço europeu e mundial e, sobretudo, para assegurar uma integração mais eficaz dos vários níveis do sistema de ensino: formação eclética, conhecimentos de línguas estrangeiras e domínio das novas tecnologias da informação. Assim, o ensino das línguas apresenta-se como um instrumento de valor acrescentado para ajudar a concretizar dois princípios fundamentais da missão das instituições de Ensino Superior: promover uma formação eclética e multicultural e facilitar o indispensável uso das tecnologias de informação e comunicação. Como refere Manuela Guilherme (2003: 216):

*[A] educação nas línguas/culturas estrangeiras deverá desempenhar um papel importante na preparação dos alunos para ultrapassarem fronteiras — linguísticas, culturais, sociais, políticas, raciais — porque os descobridores, «border crossers», na terminologia de Giroux, serão cidadãos dotados de maiores capacidades para o sucesso pessoal, social e económico.*

Não cabe aqui determinar se a Língua Inglesa tem ou não vindo a afirmar-se como a língua internacional auxiliar por excelência, ou saber se, ao fazê-lo, não corre o risco de ficar limitada a uma função de puro instrumento de comunicação, perdendo o elo com o contexto cultural, a sua essência literária e as marcas individuais (Afonso, 2010: 82). Não é ainda meu intuito afirmar a limitação da aprendizagem de línguas estrangeiras ao Inglês — o que, de resto, tem vindo a ser fortemente desaconselhado por inúmeras vozes (Vide, entre outros, Phillipson, 2003).

Assim, embora não pretenda encetar aqui uma discussão sobre a noção de *lingua franca* — e, nomeadamente, sobre a Língua Inglesa como *lingua franca* (Crystal, 1997; Warschauer, 2000) — o importante papel atribuído pela Declaração da Sorbonne, e posteriormente de Bolonha, ao ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras (duas para além da materna) pode, seguramente, aplicar-se à Língua Inglesa.

Como salienta Kenji Kitao (1996), a importância da Língua Inglesa não reside apenas no crescente número de pessoas que a falam mas, fundamentalmente, no facto de se terem multiplicado os seus espaços de aplicação.<sup>22</sup> No mundo atual, o domínio da Língua Inglesa é fundamental no acesso à educação — e à educação superior, muito em particular (Coleman, 2006) —, ao emprego e à informação, ao entretenimento e à tecnologia; é essencial para o desenvolvimento de uma maior compreensão intercultural e cooperação internacional; capital para a promoção da mobilidade pessoal; e para o exercício da cidadania de forma ativa e participada. A multiplicação de contactos internacionais e o intercâmbio entre países realiza-se, hoje, maioritariamente, através da Língua Inglesa, facto que apela a um necessário aprofundamento das competências linguísticas neste idioma.

---

<sup>22</sup> A nível europeu, a proporção de cidadãos da União Europeia que falam Inglês como primeira língua estrangeira está avaliada em 38%, o que a torna a língua mais utilizada na União Europeia (Comunidades Europeias, 2008). Mais: o inquérito Eurobarómetro de 2006 revela que uma proporção de 68% dos inquiridos considera que a língua estrangeira que mais importa aprender é o Inglês (Comunidades Europeias, 2008).

O desafio que se coloca às línguas estrangeiras em geral e, no caso concreto, ao Inglês, abre uma nova ordem de preocupações relativamente às cinco componentes da aprendizagem de uma língua: aprendentes, docentes, materiais, métodos de ensino e avaliação (Kitao, 1997). Reconhecendo a articulação entre estas cinco componentes, assinalo, desde já, que é exclusivamente sobre os materiais didáticos e os métodos de ensino que irá incidir este artigo.

Esta opção não se faz, todavia, elidindo dois factos importantes. Primeiro, que qualquer material didático possui um *curriculum oculto* “that includes attitudes toward knowledge, attitudes toward teaching and learning, attitudes toward the role and relationship of the teacher and student, and values and attitudes related to gender, society, etc.” (Littlejohn e Windeatt, 1989; Kitao, 1997) e, segundo, que os materiais didáticos devem ser adequados aos objetivos, às competências a desenvolver e aos desempenhos que se pretendem atingir com as atividades sugeridas, bem como ao programa da disciplina (Custódio, 2009: 153). Como se verá, à medida que for destacando o papel que pode desempenhar o documentário como material didático no processo de ensino-aprendizagem, ambos esses aspetos irão sendo considerados.

## 1. Materiais didáticos audiovisuais

Os materiais didáticos podem ser definidos como o conjunto de meios auxiliares que a/o docente tem à sua disposição no processo de transmissão de conhecimentos que, ao facilitarem a comunicação, potencializam esse mesmo processo. Os materiais audiovisuais, por sua vez, podem ser definidos como todos os meios que utilizam a visão e a audição como meios de transmissão da informação (Moderno, 1992).

Partindo destas definições estabelecidas, tal como os concebo, os materiais didáticos aproximam-se, todavia, mais de uma outra definição sugerida por Pedro Custódio (2009: 149):

*Um material didático será, cada vez mais, um produto destinado ao ensino-aprendizagem, elaborado de acordo com princípios, critérios e finalidades que visam a facilitação e a eficácia pedagógica de conteúdos e a aquisição de novas competências. É também compreensível que as fronteiras deste conceito se dilatam, substancialmente, sendo consensual que a noção de material didático se aplique, cada vez mais, a um conjunto alargado de suportes, recursos e dispositivos capazes de mediar as atividades de ensino-aprendizagem.*

É com base nesta conceção dos materiais didáticos que abordarei os documentários e a sua utilização na unidade curricular de Inglês de *Formação Geral e Transversal*, uma unidade composta por uma heterogeneidade de cursos e, conseqüentemente, por alunos/as heterogêneos nos seus interesses, motivações relativamente à aquisição da Língua Inglesa, expectativas e, principalmente, formação de base em língua Inglesa. A unidade curricular de Inglês de *Formação Geral e Transversal* revela-se, pois, do ponto de vista pedagógico, simultaneamente, como um desafio e um estímulo para a/o docente ao qual esta/e deve responder de modo criativo e apelando às capacidades dos/as alunos.

Como salienta Jack Richards (1984: 7) “the history of language teaching is the history of ideas about what language is and how languages are learned”. No decorrer da complexa história da didática das línguas, os audiovisuais ganharam um lugar de destaque no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em geral, e no ensino da Língua Inglesa, em particular. Em qualquer manual de

metodologia do ensino das línguas será fácil encontrar autores que insistem na ideia de que os audiovisuais expõem as/os aprendentes a diferentes fontes de linguagem oral autêntica que aperfeiçoam a compreensão oral na interação face-a-face (Crawford, 2002: 85). O contexto visual torna possível “ver” a mensagem e, simultaneamente, ouvi-la (Danan, 2004; Ling, 2009).

Da mesma forma, será igualmente fácil encontrar na literatura especializada autores/as cuja confiança relativamente aos auxiliares audiovisuais (*audio-visual aids*) é menos enfática, apontando para a escassez de estudos empíricos que confirmem a hipótese de que os materiais audiovisuais facilitem a aprendizagem de línguas estrangeiras (Canning-Wilson, 2000).

Sem me aventurar no debate, sempre polémico, de saber se a imagem é efetivamente eficaz para transmitir informação ou fazer adquirir conhecimentos (Ferronha, 2001; Jacquinet-Delaunay, 2006), no âmbito deste artigo parece-me importante assinalar, desde já, que, por um lado, partilho da opinião de que os materiais audiovisuais são ferramentas pedagógicas eficazes pelo facto de possuírem impactos motivacionais e afetivos que facilitam o processo de aprendizagem e, por outro, que o argumento central deste artigo — o de que o documentário possui qualidades que autorizam a sua utilização como material didático no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira — não se encontra sustentado por outra base empírica que não aquela que constitui a minha experiência individual, nomeadamente no quadro da unidade curricular de Inglês de *Formação Geral e Transversal*. Carecendo o recurso ao documentário como material didático de investigação sistemática, assumo que este artigo não é mais do que uma contribuição para aferir das qualidades, pertinência e eficácia do uso do documentário no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Relativamente às qualidades dos documentários que o tornam num material didático audiovisual pertinente e eficaz destaco três: i) a promoção do debate; ii) o estímulo à participação ativa; e iii) o aprofundamento das competências comunicativas.

A particularidade do documentário reside, em minha opinião, na primeira e na segunda qualidades e é sobre estas que insistirei na medida que a terceira qualidade engloba já o conjunto de competências a desenvolver e desempenhos a atingir com as atividades inerentes ao recurso ao documentário como material didático. No âmbito do aprofundamento das competências comunicativas, seria possível destacar, por exemplo, a prática das capacidades de exposição, narração, argumentação, e persuasão orais e a expansão do inventário lexical. O domínio das competências comunicativas próprias dos contextos de discussão formais e informais revela-se de extrema importância num mundo profissional que é feito de contactos internacionais. Ao ser sustentada pela utilização da linguagem específica das discussões formais e informais, a discussão gerada pelo documentário, ajuda a/o aprendente a reconhecer a forma como pode construir os argumentos e as opiniões para discussão, ao mesmo tempo que lhe fornece as competências necessárias para apresentar e argumentar os seus pontos de vista em discussões formais e informais (Hymes, 1974; Koch, 1994; O’Driscoll e Pilbeam, 1995; Wang, 2009). O documentário proporciona, igualmente, a aprendizagem de novos vocábulos, em contexto real/autêntico, que facilitam a exposição dos pontos de vista e a capacidade de argumentação e persuasão.

Dito isto, não sendo este o espaço para retrair a complexa história de um género complexo como é o documentário (Ellis e McLane, 2005), importa assinalar alguns dos aspetos que tornam inteligíveis as duas primeiras qualidades do documentário como material didático audiovisual.

### 1.1. Breve apresentação do documentário e intenção didática do documentário

O “documentário” emergiu nos finais do século 19 quando se começaram a registar imagens em movimento de acontecimentos da vida real, estabelecendo-se a sua identidade e afirmação nos anos 30, com o movimento documentarista britânico (Penafria, 1999; Ellis e McLane, 2005). Para Manuela Penafria (1999: 45), a afirmação e desenvolvimento da produção de documentários por profissionais deste género está ligada a esse movimento e à sua figura de proa, John Grierson (1898-1972), com quem o documentário ganhou autonomia e assumiu uma identidade própria.

O termo «documentário» é igualmente atribuído a John Grierson que o usou, segundo Jack Ellis e Betsy McLane (2005: 3) de modo casual, numa crítica ao filme do realizador Robert Flaherty, *Moana* (1926), que Grierson descrevia assim: *Of course, Moana being a visual account of events in the daily life of a Polynesian youth and his family, has a documentary value* (*The New York Sun*, 8 de Fevereiro de 1926, *Sublinhado meu*). Para além do aspeto casual no recurso a este adjetivo, a intenção de Grierson poderá ter sido a de aludir ao carácter factual e autêntico contido no termo documento (Ellis e Betsy McLane, 2009: 3) ou *ter-se-á referido ao valor documental de Moana, em virtude de reconhecer a força da imagem enquanto evidência, enquanto «pedaço da realidade»* (Penafria, 1999: 45). Independentemente dos motivos que terão estado na base deste primeiro uso do termo, a definição de documentário de Grierson viria a fixar-se na seguinte forma lapidar: *the creative treatment of reality* (Ellis; McLane, 2005: 4), ou, noutra versão igualmente atribuída a Grierson, *the artistic representation of reality* (Aufderheide, 2007: 3).

Esta ênfase na criatividade ou na componente artística do documentário é fundamental. De facto, apesar da sua faceta documental, enquanto fonte de informação sobre uma determinada realidade, o documentário só pode ser considerado documento em sentido lato (Penafria, 1999: 16). Na realidade, este não está isento de uma intervenção criativa por parte do seu/sua autor/a, nem pode ser considerado neutro ou objetivo (Guimarães, 2008; Spence; Navarro, 2011). Os documentários não constituem, deste modo, uma «mera reprodução» ou registo do que acontece frente à câmara. Os temas que tratam sofrem, necessariamente, a influência do/a documentarista, do papel ativo do/a autor/a do filme, tanto na interpretação do tema como no trabalho sobre o material filmado (Penafria, 1999: 47). O que é dado a conhecer ao público é, assim, um olhar do mundo filtrado pela subjetividade do realizador e por aquele que é o seu objetivo ao retratar esse mundo (Guimarães, 2008).<sup>23</sup>

Não cabe, aqui, responder à questão de saber se os documentários podem ou não ser considerados espaços de resistência ou se são ou não suscetíveis de provocar alterações sociais. Do ponto de vista da sua utilização para efeitos didáticos, o que importa salientar é que as tarefas realizadas a partir dos documentários demandam das/os aprendentes uma tomada de posição e o

<sup>23</sup> Jack Ellis e Betsy McLane (2005) distinguem algumas características partilhadas pelos documentários que os diferenciam de outros géneros fílmicos, nomeadamente do filme de ficção, das quais destacaria as seguintes: i) as temáticas: “generally documentaries are about something specific and factual; frequently they concern public matters rather than private ones. People, places and events in them are actual and usually contemporary” (Ellis e McLane, 2005: 2); ii) objetivos, pontos de vista e abordagens: *They record social and cultural phenomena they consider significant in order to inform us about these people, events, places, institutions, and problems. In so doing documentary filmmakers intend to increase our understanding of, interest in, and perhaps our sympathy for their subjects. They may hope that through this means of informal education they will enable us to live our lives a little bit more fully and intelligently. At any rate, the purpose or approach of the makers of most documentaries is to record and interpret the actuality in front of the camera and microphone in order to inform and/or persuade us to hold some attitude or take some action in relation to their subjects* (*Idem*); e iii) experiências que proporcionam à audiência: *the audience response documentary filmmakers seek to achieve is generally twofold: an aesthetic experience of some sort, on the one hand; and an effect on attitudes, possibly leading to action, on the other* (Ellis e McLane, 2005: 3).

confronto entre diversos pontos de vista, na construção dos quais entram elementos ligados à razão tanto quanto à emoção. O documentário funciona, pois, como estímulo ao debate e à participação ativa das/os alunas/os, consolidando-se e desenvolvendo-se, no processo, as competências linguísticas.

No âmbito deste artigo adotarei, pois, uma definição lata do documentário como um género fílmico que trata criativamente temas reais, verdadeiros e importantes para a compreensão do mundo (Aufderheide, 2007: 56). Enquanto material didático audiovisual, os documentários têm, pois, por principal objetivo suscitar o debate e apelar à participação, tarefa para a qual, segundo M. Penafria (1999: 78), parecem particularmente adequados:

*[p]or oferecer uma reflexão aprofundada sobre determinado tema [o documentário] desencadeia um envolvimento crítico sobre o mesmo [...]. O seu olhar não se reduz ao óbvio; antes nos leva a visões diferentes sobre o mundo, permitindo-nos vê-lo de outro modo. Por esta razão há um apelo ao debate de ideias, à reflexão e ao envolvimento crítico, confrontados que somos por experiências diversas, sejam elas pessoais, sociais ou outras.*

O tipo de documentário mais adequado para cumprir esta função é, na minha perspetiva, o documentário dito *social*, por funcionar como *recorder on the one hand, agitator on the other* (Ellis; McLane, 2005: ix). No quadro estrito de uma sala de aula, diria, que o papel de «agitador» atribuído ao documentário se pautará por envolver o aluno, suscitando o debate e, a partir daí, a participação ativa e, conseqüentemente, o aprofundamento das competências comunicativas.<sup>24</sup>

Relevadas as qualidades do documentário, no próximo ponto irei apresentar um exemplo prático desenvolvido com base no documentário de Christian Frei, *War Photographer* (2001), e a sua aplicação nas aulas de *Formação Geral e Transversal*.

## 2. *War Photographer*: um documentário exemplar

Nascido a 14 de Março de 1948, em Syracuse, James Nachtwey licenciou-se no Dartmouth College de Hanover, onde estudou História da Arte e Ciências Políticas. Fortemente influenciado e impressionado pelos trabalhos dos fotógrafos da guerra do Vietname e pelas contradições que sentia existirem entre a realidade documentada pelas fotografias e a mensagem dos políticos e dos *media*, resolveu iniciar-se no estudo autodidata da fotografia. De 1976 a 1980 foi repórter fotográfico no Novo México e, em 1980, muda-se para Nova Iorque para trabalhar como *freelancer*. Iniciou a sua carreira de fotógrafo de guerra em 1981, ao dar cobertura às agitações civis na Irlanda do Norte, seguindo-se trabalhos na América Central, Médio Oriente, África, Europa de Leste e América do Norte.

O realizador Christian Frei, um dos mais reconhecidos documentaristas contemporâneos, nasceu em 1959 em Schönenwerd, na Suíça. Estudou *Visual Media* no Departamento de Jornalismo e

---

<sup>24</sup> Serve esta referência aos documentários *sociais* para os distinguir dos documentários naturais, científicos, etnográficos ou educativos. Para Stott (1986: 26), *social documentary deals with facts that are alterable. It has an intellectual dimension to make clear what the facts are, why they came about, and how they can be changed for the better. Its more important dimension, however, is usually the emotional: feeling the fact may move the audience to wish to change it.* No âmbito da sala de aula, a emoção é importante porque estimula o confronto de ideias. Numa nota mais pessoal, diria que se o documentário permitir cumprir uma outra vocação de consciencialização e de fomento do pensamento crítico ou, mais ainda, de intervenção social, estará igualmente a contribuir para a formação de cidadãs e cidadãos mais ativos, mais responsáveis e mais tolerantes. Para uma discussão sobre a propaganda e o documentário social *Vide* Stott, 1986

Comunicação na Universidade de Fribourg. Até ao presente, realizou três documentários de longa-metragem.

Em 1997, realizou o seu primeiro documentário de longa-metragem, *Ricardo, Miriam Y Fidel*, sobre a história de uma família cubana dividida entre a lealdade aos seus ideais revolucionários e o seu desejo de imigrar para os Estados Unidos. Em 2001, para o seu segundo trabalho de longa-metragem, *War Photographer*, acompanhou James Nachtwey, um fotógrafo, durante várias das suas missões (Indonésia, Kosovo e Palestina). Este documentário recebeu uma nomeação para os Óscares da Academia na categoria de “Melhor documentário” e ganhou doze festivais de filmes internacionais. Christian Frei realizou em 2005 a sua terceira longa-metragem que toma como ponto de partida a destruição, em 2001, das estátuas budistas de Bamiyan na sequência da aplicação de um édito do *mullah* Omar, inspirado numa lei islâmica, que apelou à destruição de ídolos por todo o território afegão. A partir deste acontecimento, e recorrendo a múltiplas narrativas, Christian Frei explora as fronteiras entre espiritualidade e fanatismo, antigo e moderno, local e global.

Será a partir do segundo documentário de Christian Frei que iremos propor um conjunto de atividades a desenvolver com as/os alunos/as, um documentário cuja mensagem e as temáticas abordadas geram consensos e dissensos mas, principalmente, que não deixa ninguém indiferente.

Para a realização do documentário *War Photographer*, Christian Frei acompanhou James Nachtwey durante dois anos e apresenta como particularidade a incorporação de imagens captadas através de microcâmaras colocadas na máquina fotográfica do fotógrafo. Quanto à motivação para abordar esta temática, Christian Frei refere a imagem negativa que o público em geral tem dos fotógrafos de guerra — *voyeurs* em busca de emoções fortes — e que o realizador pretende desmistificar. Christian Frei procurou descobrir e revelar quem são as pessoas que se encontram por detrás da produção de fotografias que retratam o sofrimento, a morte, a violência e o caos.

James Nachtwey apresentava-se como um forte candidato ao projeto, não apenas pelo renome que tem vindo a alcançar ou pela singularidade da sua abordagem das temáticas que fotografa, mas igualmente pela reflexão que empresta ao seu trabalho e pela resposta emocional que suscita em quem se confronta com as suas fotografias. Como afirma Susie Linfield (2010: 231) a propósito do trabalho de Nachtwey: *we need James Nachtwey’s photographs: even though, almost surely, we don’t want them.*

Oscilando entre o documentário biográfico, social e político, o alcance do documentário realizado por Christian Frei não se detém no indivíduo retratado, mas abre a reflexão e a discussão, simultaneamente, para as questões éticas associadas ao fotojornalismo e para os efeitos da guerra, da pobreza, da exploração laboral, etc., ou seja, para aquilo que é “filtrado” pela máquina fotográfica de Nachtwey. O documentário oferece, deste modo, um duplo testemunho: sobre a profissão de fotógrafo e sobre uma diversidade de questões sociais, políticas e humanitárias prementes. À medida que vamos acompanhando o trabalho de Nachtwey e que vamos descobrindo, pelas ações e palavras do próprio ou através de testemunhos de terceiros, o “espírito de missão” que o fotógrafo norte-americano empresta à sua profissão, a máquina fotográfica torna-se no *medium* através do qual o *sofrimento dos outros* se materializa em situações sociais e humanas palpáveis, um sofrimento que, pela sua proximidade (reforçada pelo efeito provocado pelas microcâmaras instaladas na máquina fotográfica de Nachtwey), implica o espetador, ao mesmo tempo que amplia o contexto para a interpretação das fotografias de James Nachtwey, pontualmente integradas no documentário.

Desta forma, o sempiterno debate sobre a responsabilidade *dos fotógrafos* perante o sofrimento dos outros (Sontag, 2003) torna-se mais abrangente, abrindo espaço para a responsabilidade de ação *de todos* perante o sofrimento dos outros. Como se vê, o documentário suscita uma forte resposta emotiva, ao mesmo tempo que permite abordar um leque alargado de questões e desenvolver um conjunto de tarefas que passamos a descrever.

## 2.1. Atividades didáticas a desenvolver com recurso ao documentário

O recurso a materiais audiovisuais, em geral, e aos documentários, em particular, não remetem as/os docentes de Língua Inglesa para uma posição passiva. Pelo contrário, cabe a estas e a estes, mediante um trabalho prévio de seleção, de conhecimento do material e de planeamento das atividades, encorajar um «visionamento ativo» (Çakir, 2006) dos documentários e explorar as suas qualidades de um modo criativo (Ling, 2009). Para Li Ling (2009: 21):

*[F]ilms provide excellent raw materials to enhance learners' critical thinking and discussion skills (...). Students often show great interest in watching movies in English. The teacher's task is to manipulate this enthusiasm in a way that develops a positive attitude towards language learning. Under these circumstances, the key to successful use of films in the EFL classroom lies in the creative exploitation of films and in the construction of challenging yet achievable and learning tasks loved by students. In other words, as teachers, the task is to foster and develop motivation by providing clear goals and achievable tasks using films which might otherwise be beyond the linguistic capacity of the students.*

Concordo ainda com Christine Canning-Wilson (2000) quando afirma que *video tasks should be multi-layered in order to exploit all information and elements contained in the aural and visual texts*. Sendo os documentários um material didático particularmente rico, esta recomendação traduz-se na elaboração de um plano de aula cujas principais etapas se enunciam no quadro abaixo e que, no seu conjunto, envolvem as quatro competências linguísticas específicas do processo de aprendizagem da Língua Inglesa: *listening, reading, speaking e writing*.<sup>25</sup>

**Quadro 1. Objetivos específicos e estratégias**

Objetivos específicos	Estratégias
1.	
. Facilitar a participação desinibida dos/as alunos/as . Desenvolver a construção do saber de forma colaborativa . Agilizar o conhecimento prévio dos/as aprendentes	. Sensibilização das/os alunas/os para as temáticas a serem abordadas ( <i>warming-up</i> ) e atividade de <i>brainstorming</i>
2.	
. Conhecer o realizador e o objeto do seu trabalho	. Breve apresentação das biografias de Christian Frei e de James Nachtwey
3.	
. Orientar a análise a desenvolver por parte dos/as aprendentes	. Leitura e explicitação do guião de análise do documentário
4.	
. Visionar o documentário de forma fracionada tendo em	. Visionamento do documentário, com <i>freeze framing</i>

<sup>25</sup> O recurso às legendas no visionamento do documentário, cujos benefícios no processo de aprendizagem do Inglês continuam a ser objeto de debate (Chung, 1999; Stewart e Pertusa, 2004; Danan, 2004), depende do nível global da turma, cabendo, em minha opinião, à/ao docente avaliar da necessidade ou não de as incluir.

conta as dúvidas ou lacunas de compreensão oral, em especial no âmbito do léxico	sempre que se considere necessário para a clarificação de alguma sequência ou para a explicação de <i>hot spots</i> , na terminologia de Donna Tatsuki (1998), ou seja, pontos de quebra da compreensão
5.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprofundar a competência na produção oral espontânea</li> <li>. Desenvolver a capacidade de análise com base no guião</li> <li>. Tornar consciente a importância de um espírito crítico fundamentado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Discussão de questões suscitadas pelo visionamento do documentário</li> </ul>
6.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprofundar a compreensão oral e escrita</li> <li>. Selecionar a informação pertinente e formular juízos de valor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Leitura e análise do texto <i>Why Photograph War?</i>, de James Nachtwey (1985), como complemento da audição do texto constante no documentário</li> </ul>
7.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aplicar os atos de fala usados nos contextos de discussão formal nomeadamente estruturas argumentativas de refutação ou de anuência</li> <li>. Ativar o conhecimento lexical subjacente ao tema</li> <li>. Promover a fundamentação das opiniões</li> </ul>	<p>Debate sobre a temática do fotojornalismo, abordando, entre outras questões, o papel da fotografia de guerra, a sua ética e sua estética, o posicionamento do fotógrafo relativamente ao seu trabalho, etc.</p>
8.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Desenvolver a competência em língua no registo escrito, relevando o olhar crítico sobre a temática</li> <li>. Agilizar o conhecimento explícito da área lexical</li> <li>. Aplicar as estruturas de coesão e coerência textuais</li> </ul>	<p>Produção de um texto de opinião sobre as temáticas discutidas</p>

### 3. Conclusão

Em jeito de conclusão, destacaria alguns dos aspetos mais importantes do recurso ao documentário como material didático audiovisual e da sua aplicação no contexto da unidade curricular de Inglês de *Formação Geral e Transversal*.

Para além do aprofundamento e consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente, é objetivo das aulas de Inglês de *Formação Geral e Transversal* fornecer às/aos alunas/os as competências necessárias para que possam comunicar de uma forma eficaz em diferentes contextos, desenvolvendo, simultaneamente, capacidades de análise crítica, de modo a fomentar o seu desempenho e a sua consciência crítica como cidadãos e cidadãs num mundo global e intercultural.

Na esteira de D. Wood (1996), Li Ling (2009: 19) refere que:

*[T]he use of films helps to extend learning beyond the limits of the classroom since students will develop skills and interests that they can pursue throughout their lives. Therefore, it can be noted that in an academic environment, the use of films provides an excellent basis for the development of broader academic and critical thinking skills.*

Tratando-se de uma disciplina transversal, as estratégias de ensino e as temáticas abordadas nas aulas tendem a ser selecionadas considerando a existência de interesses diversificados por parte das/os alunas/os. Os documentários afiguram-se-me como materiais didáticos que vão ao encontro da heterogeneidade de interesses patente nas turmas da unidade curricular de *Inglês de Formação Geral e Transversal*. De facto, na minha experiência, as aulas desenvolvidas a partir do visionamento, análise crítica e tarefas específicas relacionadas com o documentário, apresentam invariavelmente bons resultados. Tenho vindo a observar que a participação não fica limitada às/aos alunas/os com

melhores competências comunicativas (gramaticais e sociolinguísticas). Envolvendo uma resposta emotiva, os documentários revelam-se um forte estímulo à participação, mesmo para aqueles com menores competências comunicativas que, neste caso, mais expressivamente recorrem à competência comunicativa dita estratégica: estratégias de comunicação verbais e não-verbais mobilizadas para compensar as quebras na comunicação devido a insuficiências gramaticais (Canale e Swain, 1980).

Os documentários constituem uma significativa fonte de motivação, fator crucial na aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta passa, de facto, entre outras coisas, pelo recurso a materiais didáticos que sejam apelativos e incitem à participação ativa, ao envolvimento das/os alunas/os no processo de aprendizagem (Hussin *et al.*, 2001; Istanto, 2009). Neste sentido, a recomendação de Muhammad Kabilan (2000) às/aos docentes de línguas estrangeiras é extremamente pertinente e os documentários, materiais didáticos particularmente eficazes para cumprir o apelo que esta contém:

*The fundamental issue, which most teachers tend to ignore, is the capabilities of their learners. If teachers continue to disregard learners' views and opinions, or suppress them without ever giving the learners the chance to express themselves, then the learners would not be able to train and use their thinking skills. (...) [Teachers] need to change their pedagogical views and adopt a more flexible attitude towards their teaching and not be too concentrated and dependent on textbooks and their schools' aspirations, which are usually exam-oriented. What is more important is the aspirations of the learners and how teachers could exploit the potentials of their learners. Also needed is the change of teachers' views of themselves. They are not providers but thinkers who constantly think of what could be done to encourage creative and critical thinking in their learners.*

Qualquer material que crie uma atmosfera de entusiasmo para a aprendizagem, nomeadamente para a aprendizagem de uma língua estrangeira, e que, simultaneamente, se traduza no aprofundamento de competências nessa língua merece, em minha opinião, ser explorado. Embora carecendo ainda de análise sistemática relativamente à sua eficácia no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, foi objetivo deste artigo destacar as qualidades inerentes ao documentário e o conjunto de tarefas que por seu intermédio se podem desenvolver que, pela minha experiência, fazem dele um material didático ímpar. No final, espero ter contribuído para destacar a singularidade dos documentários no vasto universo dos materiais audiovisuais.

### Referências bibliográficas

- Afonso, Clarisse (2010). Políticas Europeias para as Línguas - Plano de Acção 2004-06: Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística. In Mariana Gaio Alves, *Aprendizagem ao Longo da Vida e Políticas Educativas Europeias: Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de Estados, instituições e indivíduos* (pp. 75-105). Caparica: UIED, Coleção Educação e Desenvolvimento.
- Aufderheide, Patricia (2007). *Documentary Film: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canning-Wilson, Christine (2000). Practical aspects of using video in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, VI(11).
- Çakir, Ismail (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 67-72.

- Chung, Jing-mei (1999). The effects of using video texts supported with advance organizers and captions on Chinese College students' listening comprehension: An empirical study. *Foreign Language Annals*, 32(3), 295-308.
- Coleman, James A. (2006). English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, 39(1), 1-14.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa.
- Crystal, David (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Custódio, Pedro Balaus (2009). Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: Alguns princípios orientadores. *Exedra*, 2, 147-160.
- Comunidades Europeias (2008). *Falar as Línguas da Europa. As línguas na União Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Crawford, Jane (2002). The role of material in the Language classroom: Finding the balance. In J. C. Richard & W. A. Renandya, *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 80-91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Danan, Martine (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta: Translators' Journal*, 49(1), 67-77.
- Ellis, Jack C.; McLane, Betsy A. (2009). *A New History of Documentary Film*. New York-London: Continuum.
- Ferronha, António Luís (2001). *Linguagem Audiovisual: Pedagogia com a imagem pedagogia da imagem*. Mafra: Elo.
- Frei, Christian (2001). *War Photographer*. Warner Bros.
- Guilherme, Manuela (2003). Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 19, 215-225.
- Guimarães, Saguenail e Regina (Orgs.) (2008). *Documentira*. Porto: Profedições.
- Hall, Stephen (1997). Language learning strategies: From the ideals to classroom tasks. *Language and Communication Division*, Temasek Polytechnic on Internet.
- Hussin, Supyan et al. (2001). Sustaining an interest in learning English and increasing the motivation to learn English: An enrichment program. *The Internet TESL Journal*, VII(5).
- Hymes, D. (1973). On communicative competence. In J.B.Pride & J.Homes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Istanto, Johanna W. (2009). The use of films as an innovative way to enhance language learning and cultural understanding. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 278-290.
- Jaquinot-Delaunay, Geneviève (2006). *Imagem e Pedagogia*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Kabilan, Muhammad Kamarul (2000). Creative and critical thinking in language classrooms. *The Internet TESL Journal*, VI(6). URL: <http://iteslj.org/Techniques/Kabilan-CriticalThinking.html>.
- Kitao, Kenji (1997). Selecting and developing teaching/learning materials. *The Internet TESL Journal*, IV(4).
- Kitao, Kenji (1996). Why do we teach English?. *The Internet TESL Journal*, II(4).
- Koch, I. V. (1994). A linguística textual e o ensino de português como língua estrangeira. *Anais do 3º Congresso Internacional de Ensino de Português como Língua Estrangeira*, Cidade do México, 19 a 22 de Setembro de 1994.
- Linfield, Susie (2010). *The Cruel Radiance. Photography and Political Violence*. Chicago: Chicago University Press.
- Ling, Li (2009). On the use of films in EFL classroom. *US-China Foreign Language*, 7(12), 18-21.
- Littlejohn A.; Windeatt S. (1989). Beyond language learning: Perspectives on materials design. In R.K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moderno, António (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didático*. Aveiro: Edição de Autor.
- O'Driscoll, Nina; Pilbeam Adrian (1995). Meetings and Discussions. Longman Business English Skills.
- Peixoto, Paulo (2007). A importância estratégica das línguas vivas no sistema educativo. *Revista do SNESup*, 25.
- Penafria, Manuela (1999). *O Filme Documentário: História, Identidade, Tecnologia*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.
- Richards, Jack C. (1984). The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, 18(1), 7-23.
- Roberto, José Afonso et al. (2007). Transpondo fronteiras à luz do novo paradigma de Bolonha?. *IX Jornadas do Departamento de Sociologia*, Universidade de Évora, Évora, 27 de Abril de 2007.
- Sontag, Susan (2003). *Olhando o Sofrimento dos Outros*. Lisboa: Gótica.

- Spence, Louise; Navarro, Vinicius (2011). *Crafting Truth, Documentary Form and Meaning*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Stewart, Melissa A.; Pertusa, Inmaculada (2004). Gains to language learners from viewing target language closed-captioned films. *Foreign Language Annals*, 37(3), 438-442.
- Stott, William (1986). *Documentary Expressions and Thirties America*. Chicago: Chicago University Press.
- Tatsuki, Donna Hurst (1998). Comprehension hot spots in movies: Scenes and dialogs that are difficult for ESL/EFL students to understand. *The Internet TESL Journal*, IV(11).
- Wang, Youming (2009). Using films in the multimedia English class. *English Language Teaching*, 2(1), 179-184.
- Warschauer, Mark (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511-535.
- Wood, D. (1996). Video movies in teaching English as a foreign language. *A Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 26, 45-52.