



Francisco Manuel Gonçalves Mendes

O filme de ficção na aula de língua estrangeira

Relatório do 2º Ciclo em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís e pelo Doutor João da Costa Domingues, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

O filme de ficção na aula de língua estrangeira

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório (Despacho Reitoral 137/2011)
Título	O filme de ficção na aula de língua estrangeira
Autor	Francisco Manuel Gonçalves Mendes
Orientadores	Ana Alexandra Ribeiro Luís e João da Costa Domingues
Júri	Presidente: Professora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares
	Arguente: Professora Anabela dos Santos Fernandes
	Vogal: Professora Ana Patrícia Rossi Jimenez
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e Francês
Data da defesa	15-10-2018
Classificação	19 valores

Imagem de capa: <https://www.flickr.com/search/?text=cinema>



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

Agradeço ao professor António Lopes pela inspiração e pelos encorajamentos constantes ao longo do caminho que pudemos percorrer juntos. Sem ele, este trabalho nunca teria visto a luz do dia. Bem-haja professor!

Aos meus orientadores, a Doutora Ana Luís e o Doutor João Domingues, pelos ensinamentos, sugestões e disponibilidade que sempre demonstraram.

O meu mais caloroso agradecimento!

RESUMO

O filme de ficção na aula de língua estrangeira

A utilização do cinema nas aulas de Francês despertou o meu interesse desde o início da minha prática letiva. Cedo me apercebi das qualidades do filme e da sua aceitação positiva por parte dos alunos. Progressivamente fui aperfeiçoando a forma de trabalhar com o suporte fílmico em aula, sempre colocando os alunos numa postura ativa. Estas foram as razões pelas quais escolhi o tema teórico que é objeto central deste relatório. A primeira parte apresenta a minha experiência profissional e reflete de forma crítica sobre o meu percurso como docente, enquanto a segunda parte aborda o tema da utilização do filme de ficção na aula de língua estrangeira.

A riqueza do filme permite aprender e adquirir competências de comunicação autênticas e o professor formado e informado pode fazer da sua aula um acontecimento que deixa marcas nos seus alunos. O cinema possui uma dimensão emocional que interessa ao ensino das línguas. Pela emoção, o filme favorece a memória, aumenta a motivação, fortalece o espírito de turma e cria a empatia necessária para compreender a cultura do outro. Graças à imagem vídeo, aos suportes digitais e à Internet, o professor de língua estrangeira pode tirar partido destas novas possibilidades técnicas para modelar a sua aula. Como princípios metodológicos para explorar o filme na aula de língua estrangeira, destacamos três momentos: antes, durante e depois do visionamento.

Palavras-chave: Ensino de língua estrangeira; cinema; estratégias de ensino; emoções; atividades com filmes.

ABSTRACT

The fiction film in the class of foreign language

The use of cinema in French language teaching has aroused my interest since the beginning of my teaching practice. I soon realized the qualities of films and the positive acceptance by the students. I have been progressively improving the way of working with films in class, always trying to involve the students learning actively.

These are the reasons why I have chosen the theoretical theme that is the focus of this report, whose first part presents my professional experience and reflects critically on my career path as a teacher, while the second part addresses the theme of using the films in the foreign language class.

The richness of the film allows you to learn and develop authentic communication skills and the educated and informed teacher can make his class an event that has a deep impact on his students. The cinema has an emotional dimension that matters to the language teaching. Through emotion, the film benefits memory, enhances motivation, strengthens the class spirit, and creates the empathy needed to understand the other's culture. Thanks to video and the digital media (such as DVD and the Internet), the foreign language teacher can take advantage of these new technical possibilities to teach a second language. To present our methodological approach to the use of films in the foreign language classroom, we highlight three moments: before-viewing, while-viewing and after-viewing.

Keywords: Foreign language teaching; movies; teaching strategies; emotions; activities with movies

Índice

PARTE I	8
1. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	8
1.1 Introdução	8
1.2 Atividade docente	8
1.2.1 A história antes da história	8
1.2.2 Anos iniciais (1985-90)	9
1.2.3 Estágio (1990-91)	11
1.2.4 <i>La “Belle Époque”</i> (1991-1995)	12
1.2.4.1 Turmas e níveis	12
1.2.4.2 O clube de Francês	14
1.2.4.3 Uma nova escola	16
1.2.5 “Lutar para sobreviver” - de 1996 a 2010	17
1.2.5.1 Turmas e níveis	17
1.2.5.2 O Francês declinante	17
1.2.5.3 A reação ao domínio exclusivo do Inglês	18
1.2.6 Um novo equilíbrio - de 2011 ao presente	22
1.2.7 Perspetivas de futuro	22
1.3 Cargos	23
1.4 Formação contínua	26
1.5 Síntese	27
PARTE II	28
2. O filme de ficção na aula de Língua Estrangeira	28
2.1 Introdução	28
2.2 O permanente aperfeiçoamento das metodologias para o ensino das LE	29
2.2.1 Metodologias	31
2.2.1.1 A metodologia tradicional	32
2.2.1.2 A metodologia direta	34
2.2.1.3 A metodologia ativa	35
2.2.1.4 A metodologia áudio-oral	36
2.2.1.5 A metodologia áudio visual (MAV)	38
2.2.1.6 O método “audiovisual estruturo-global” (SGAV)	39
2.2.1.7 A Abordagem Comunicativa (AC)	42
2.2.1.8 A Abordagem Acional (AA)	44
2.2.1.9 O ecletismo atual	46
2.2.2 O aluno, o aprendente	47

2.2.3 O professor	48
2.2.4 As emoções no ensino-aprendizagem das línguas	51
2.3 Enquadramento teórico.....	53
2.3.1 O cinema, uma arte e uma linguagem	53
2.3.2 Um filme: definição	55
2.3.3 A experiência fílmica pelos sentidos.....	56
2.3.3.1 A percepção visual	57
2.3.3.2 A percepção sonora	57
2.3.3.3 A percepção pelo corpo.....	58
2.3.4 A evolução da prática cinematográfica.....	59
2.3.5 A dimensão emocional do cinema	60
2.3.5.1 Prazer estético/visual	61
2.3.5.2 Da procura de novas sensações à libertação do espetador	62
2.3.5.3 A imersão do espetador pela ficção cinematográfica	63
2.4 O cinema na aula de língua estrangeira.....	64
2.4.1 O poder da imagem e do ecrã	64
2.4.2 A aula de LE	66
2.4.3 A dimensão emocional do filme de ficção na aula de LE.....	67
2.4.3.1 A emoção fílmica e a memória.....	67
2.4.3.2 A emoção fílmica e a motivação	68
2.4.3.3 A emoção fílmica e o grupo-turma	68
2.4.3.4 A emoção fílmica, a empatia e a competência intercultural	69
2.5 Trabalhar com o cinema na aula de língua estrangeira	70
2.5.1 Introdução.....	70
2.5.2 Visionar um filme no cinema.....	71
2.5.3 O suporte fílmico na aula de língua estrangeira.....	72
2.5.4 Princípios metodológicos	73
2.5.4.1 Antes do visionamento.....	74
2.5.4.2 Durante o visionamento.....	75
2.5.4.3 Depois do visionamento.....	76
2.6 Conclusão	79
FONTES CONSULTADAS	82
ANEXOS	87

PARTE I

1. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

*Connaître ce n'est pas démontrer, ni expliquer.
C'est accéder à la vision. Mais, pour voir,
il convient d'abord de participer.
(Saint-Exupéry, 1942:52)*

1.1 Introdução

Nesta primeira parte, é meu propósito fazer uma reflexão sobre o meu percurso profissional, enquanto professor de Francês e de Inglês, partindo das razões que me levaram a enveredar por este caminho, passando pelas várias etapas de crescimento e formação pedagógica, pelas atividades e projetos desenvolvidos e cargos exercidos até à atualidade.

1.2 Atividade docente

1.2.1 A história antes da história

Agosto de 1980. Nesta altura da minha vida, nada me inclinava para a possibilidade de me tornar professor. Vivia em França, numa pequena cidade da Borgonha, Paray-le-Monial, e era o único *petit portugais fils d'émigré* a frequentar o *Lycée Privé Jeanne D'Arc*. Acabava de entrar no último ano do ensino secundário, em *Terminale B, économie*. Consideravam-me bom aluno, com boas ideias, por vezes originais, embora pouco ambicioso e sem participação relevante na vida da escola. Não o nego. Na época, o meu sonho era outro e passava pelo desporto, o futebol profissional. Era bom praticante, na equipa de juniores da cidade local e, no mínimo, poderia aliar trabalho e futebol, se optasse por aceitar as promessas que me chegavam. Com sorte, via-me a atingir o estrelato futebolístico; com menos fortuna, projetava-me a trabalhar num banco ou numa empresa local e, ao mesmo tempo, a brilhar no futebol amador francês. Um conjunto variado de razões, no entanto, fez-me regressar inesperadamente a Portugal, em agosto de 1981, com a minha família. Num ápice, consegui as obrigatórias equivalências de habilitações literárias e, em outubro do mesmo ano, como num filme, revejo-me a passar à frente da Assembleia da República, a caminho do Instituto

Superior de Economia e Gestão, para frequentar o primeiro ano da Licenciatura em Economia. Contudo, um mês após a minha entrada no ISE, pela primeira vez, de forma profunda e assumida, tomei sozinho “a” decisão sobre o meu futuro profissional: ser professor de Francês. O ano letivo de 1981-82 foi “perdido” nos meandros burocráticos, entre pedidos de equivalências e outros requerimentos, a fim de conseguir a desejada matrícula em Línguas e Literaturas Modernas (Francês/Inglês), na Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa.

1.2.2 Anos iniciais (1985-90)

Outubro de 1985. Ainda a frequentar o quarto ano da Licenciatura, na Faculdade de Letras de Lisboa, fui convidado pelo diretor do Centro de Estudos de Fátima (CEF) para lecionar Francês aos 10^º e 11^º anos de escolaridade. O Centro de Estudos de Fátima, um estabelecimento do ensino particular e cooperativo, foi criado em 1969 e visava, nessa altura, educar os alunos internos dos seminários de Fátima, da Consolata, dos Monfortinos, do Verbo Divino, dos Marianos e dos Dominicanos. No plano curricular, o CEF foi-se adaptando aos planos e programas oficiais, tendo sempre como filosofia a melhoria do seu ensino e a adaptação à realidade local.

Na década de oitenta, dos cerca de 600 alunos que o CEF acolhia diariamente, apenas uma minoria vivia no seminário. A escola há muito que passara a oferecer uma educação livre e gratuita a todos os jovens dos 10 aos 17 anos dos concelhos de Ourém e limítrofes.

Aceitei o convite com a firme vontade de me construir como um professor diferente, único, marcante e inspirador, à imagem dos melhores mestres que tinha tido ao longo do meu percurso escolar, vivido em grande parte em França.

Imediatamente, nas primeiras aulas, fui surpreendido pela aceitação por parte dos alunos da minha forma de abordar a leção do Francês. Fazendo apelo à memória, lembro-me do primeiro dia, da primeira aula. A frescura dos meus 23 anos facilmente cativou todos aqueles rostos curiosos e naturalmente sorridentes. Sim, qual Príncipezinho que cativa a sua raposa pela paciência, foi pelo sorriso dos meus alunos que me fiz professor. Um bom professor?

À distância de trinta anos, não parece muito sensato e aceitável entregar a um estudante universitário, ainda sem a licenciatura concluída, sem conhecimentos didáticos e sem

experiência pedagógica, a leção de uma disciplina do ensino secundário. Como ponto forte, apresentava o facto importante, senão decisivo, de ser francófono e ter frequentado com sucesso todo o ensino secundário Francês.

Entregaram-me, então, o programa e o nome dos alunos e lançaram-me para a “arena”, a sala de aula: “planificação”, “objetivos”, “materiais”... e tantos outros termos que tive de apreender e dominar. A faculdade não me tinha preparado como professor, o curso não tratava de pedagogia; eu tinha de caminhar pelas próprias pernas.

Foi, pois, nesta primeira fase do meu percurso profissional que criei e desenvolvi comportamentos e formas de atuar dentro do espaço de sala de aula que ainda hoje me caracterizam. O ponto inicial, de que já falamos, relaciona-se com a qualidade da relação estabelecida com os alunos e foi através dela que imediatamente confirmei a certeza da minha escolha profissional. Provavelmente, nesta fase, por ser jovem e com idade muito próxima daqueles alunos do secundário, a empatia tenha sido facilitada, mas esse fio condutor continuou, felizmente, até aos dias de hoje. Com base nessa relação de empatia com os alunos e graças às boas fundações científicas na área do Francês, pude construir um método de ensino muito próprio. Conhecendo a realidade pedagógica a que estes alunos estavam habituados, mostrei-me simplesmente diferente.

Fui diferente no(s) comportamento(s) em sala de aula: circulava pela sala, aproximando-me de todos os alunos, captando constantemente os seus olhos e, assim, a sua atenção, questionava cada um individualmente sem a obrigatoriedade da mão levantada, o que os pressionava positivamente e em tempo real.

Depois, adotei uma metodologia de ensino diferente: introduzi na sala de aula o som e a imagem dos aparelhos áudio e vídeo da época: o audiogravador, o projetor de diapositivos, o leitor/gravador de vídeo VHS e o ecrã de televisão. Recorri, constantemente, a materiais autênticos, utilizei copiosamente a representação teatral e gestual para tornar os alunos verdadeiros atores da sua aprendizagem, abusei no humor do desenho ou da BD, nos jogos e outros quebra-cabeças. Tornei, ainda, a oralidade obrigatória, dando-lhe um lugar de destaque na aula e uma importância mais justa na avaliação global.

Foi ainda nesta fase, no ano letivo de 1987/88, que fui pela primeira vez diretor de turma, o que perdurou até 2009. Para exercer este novo cargo, não tive qualquer ajuda prévia ou ação de formação que me preparasse para esta importante missão. Lembro-me do

nervosismo sentido nas novas experiências tais como coordenar e presidir os conselhos de turma ou estabelecer contactos com os encarregados de educação.

Depois de quatro anos a lecionar Francês, em 1988/89, para além das turmas dos 10º e 11º anos, foi-me também entregue uma turma do 12º ano, que conservei até 1995. Tratava-se de uma nova missão, com mais exigência e responsabilidade, essencialmente por via do exame nacional de final de curso. Os alunos desse ano tinham um excelente nível de língua francesa, o que me motivou a corresponder. Alguns destes vieram a ser inclusivamente professores de Francês e meus colegas. Foi a época das apresentações/montagens com slides e música, das exposições orais bem conseguidas, dos debates, das análises de obras integrais como *Thérèse Desqueyroux* ou *Le Silence de la Mer*.

1.2.3 Estágio (1990-91)

No início do ano letivo de 1990/91, o diretor do CEF convocou-me ao seu gabinete para me anunciar que tinha entrado em estágio. O processo deveria decorrer durante dois anos: durante o primeiro ano, frequentaria, na Escola Superior de Educação de Santarém, os módulos de Psicologia da Educação, Análise Social e Organização Escolar, Meios e Materiais de Ensino, e Didática; no segundo ano, decorreria a prática pedagógica supervisionada na escola, com as temidas aulas assistidas.

O primeiro ano na ESES foi um período surpreendentemente agradável pois, para além do horário reduzido na escola, pude reencontrar alguns colegas de faculdade, também envolvidos no mesmo processo. Conheci novos colegas, destacando alguns da escola pública, comparei práticas letivas, o que acabou por reforçar a minha confiança pedagógica, e, evidentemente, li e refleti sobre os vários aspetos da pedagogia das línguas estrangeiras, nomeadamente a noção de *approche communicative*. Devo reconhecer que, de entre os quatro módulos que frequentei, aquele que mais me “acordou” foi o de Meios e Materiais de Ensino, lecionado por um professor de origem suíça. Quase com total certeza, afirmo, hoje, que foi “ali” que pensei, pela primeira vez, na ferramenta pedagógica que passaria a utilizar assiduamente e não mais dispensar: a câmara de filmar. No meu percurso pedagógico, há, assim, um antes e um depois das aulas de Meios e Materiais, daquele professor suíço.

Quanto ao segundo ano, acabei por ser dispensado ao abrigo do disposto no nº 1 do art. 43º do Dec.-Lei 345/89, de 11-10.

1.2.4 *La "Belle Époque"* (1991-1995)

1.2.4.1 Turmas e níveis

Após o ano de estágio em 1991, tive a oportunidade de lecionar Francês durante quatro anos consecutivos, em três níveis distintos (10º, 11º, 12º), e Técnicas de Tradução de Francês. Movido pela paixão que sempre senti pela língua e pela cultura francesas, investi completamente na missão de envolver os alunos emocionalmente na aprendizagem desta língua, seguindo o que diz Albert Moyne no seu livro *Pour vaincre l'ennui à l'école* (1996:131): "Tout élève est sensible à un adulte bien vivant qui sait se passionner et, à partir de là, l'intéresser. Car on ne peut faire aimer que ce qu'on aime."

Como também já referi em parágrafo anterior, desde o meu início da minha carreira, tinha conseguido captar a atenção e o interesse dos meus alunos, embora ainda de uma forma pedagogicamente instintiva. Contudo, influenciado por alguns ensinamentos teóricos do estágio, foi-me possível aperfeiçoar as minhas técnicas de ensino do Francês. Sabendo, por exemplo, que os primeiros minutos de uma aula desempenham uma importância fulcral no desenrolar da mesma, utilizei vários estímulos atrativos, como o jogo, a fim de preparar os alunos para a aprendizagem. O objetivo foi sempre o de criar um ambiente livre, agradável e estimulante, para que o aluno se revelasse e se definisse enquanto indivíduo singular, sensibilizando-o, ao mesmo tempo, para os sons da língua, para a história, a cultura e o humor francófonos.

A base teórica da abordagem pedagógica que tentei seguir situa-se no âmbito do método comunicativo: em vez de privilegiar a forma e a estrutura da língua francesa através do ensino da gramática, achei importante colocar esta última ao serviço do sentido e da comunicação. As aulas começaram a ter uma componente comunicativa maior, através de contextos de realidade simulada que envolviam a teatralização de cenas do dia-a-dia e *jeux de rôles*, tornando o aluno no sujeito e no ator principal da sua aprendizagem.

Querendo sempre progredir e melhorar as formas de acompanhar e motivar os alunos, mas tendo em conta que a escola dispunha de escassos meios e materiais de ensino, não hesitei em fazer um investimento pessoal significativo nessa área. Para garantir alguma formação teórico-pedagógica, tornei-me assinante de revistas para professores de Francês, tais como *Le Français dans le Monde* (Hachette Edition) e *Reflet-Revue des enseignants de*

français langue étrangère (Association Reflet). Para me manter atualizado culturalmente, comprava regularmente o *L'Express* e jornais diários franceses, assim como colecionava cassetes VHS contendo filmes e fazia gravações a partir de canais de televisão francófonos.

Através do *Club de l'Actualité Littéraire*, adquiri um vasto conjunto de obras para enriquecer as minhas aulas e cativar a atenção dos alunos, veiculando uma imagem atrativa, por via do humor, da cultura francesa. De entre essas obras, destacaria essencialmente as seguintes : *La Vie Quotidienne des Français* (Jacques Riquier, Booster United Press, 1999); *Francoscopie* (Gérard Mermet, Larousse Editions, 1990); *Quid* (Dominique e Michel Frémy, Editions Robert Lafont, 1992); *Chronique de la France et des Français* (Jean Favia, Editions Jacques Legrand, 1987); *Pour tout l'or des mots* (Claude Gagnière, Editions Robert Lafont, 1996); *Les Inoubliables de Coluche* (Paul Lederman, Fixot, 1992); *Le Français d'ici, de Là et de là-bas* (Henriette Walter, Editions J. C. Lattès, 1998); *Guide du Français Familier* (Claude Duneton, Editions du Seuil, 1998); *Le Petit Larousse des Jeux* (Jean-Pierre Turbergue, Larousse, 1999); *Jeux-Tests de l'Intelligence* (France Agostini/ N. A. De Carlo, Editions Solar, 1986); *Connaissez-vous la France* (Stéphanie Bouvet, Marabout, 2006); *Les Perles de l'École* (Jérôme Duhamel, Editions Albin Michel, 2000).

Houve uma primeira fase de desenvolvimento do “meu método”, que incidia sobre os meios audiovisuais, fazendo apelo, sobretudo, à percepção auditiva, através de jogos fonéticos e de reconhecimento de sons francófonos, a fim de criar hábitos articulatórios mais corretos nos alunos. De facto, sempre discordei da pedagogia do silêncio, na qual apenas o professor preenche o vazio, temendo o surgimento de vozes, quando não solicitadas. O leitor/gravador de áudio permitiu, através da reprodução, dar a conhecer a canção francesa, e, através da gravação da própria voz, tomar consciência dos erros fonéticos e corrigi-los. Mas sentia, claramente, que estava apenas no início de um processo evolutivo, em termos de metodologia e de pedagogia.

Ainda naquele início da década de noventa, criei na escola um clube de cinema para os alunos do Ensino Secundário. Eram feitas projeções semanais de filmes franceses, essencialmente comédias, fora do tempo letivo, destinadas a todos os alunos, utilizando um leitor de vídeo VHS da escola. O êxito foi imediato, pela novidade, mas essencialmente devido ao fascínio que a imagem provoca no aluno. Foi assim que juntei a (já praticada) comunicação pelo som ao (novo) fascínio da imagem, através do recurso ao cinema. Progressivamente, fui levando para as aulas os filmes projetados no clube. Ao mesmo tempo, fui percebendo que

havia nos alunos uma nova qualidade de concentração e de atenção. Todos recebiam ao mesmo tempo os mesmos estímulos visuais e sonoros, embora apresentassem reações diferentes. Através dos filmes que mostrava, conseguia facilmente captar a atenção visual e sonora dos alunos, pondo-os diante de “pedaços” de vida e cultura francesas e, finalmente, levando-os a falar e a escrever sobre o que tinham visto e ouvido. Desde então, o cinema não mais saiu das minhas aulas de Francês e levou os alunos a estabelecer uma nova relação com a imagem, como veremos na segunda parte deste relatório.

No seguimento destas experiências com o cinema, e numa altura em que se vivia a febre dos gravadores de vídeo VHS que possibilitavam com facilidade a gravação, a duplicação e a retransmissão de documentos visuais, adquirei a ferramenta que passou a ser a minha mais fiel “companheira” pedagógica: a câmara de filmar. Estávamos no ano letivo de 1991/92 e, como a minha experiência enquanto *cameraman* ainda era escassa, utilizei-a para filmar os momentos festivos da escola (que fizeram as delícias dos telespetadores da nossa televisão escolar, a TVCEF, na rubrica “Baú das memórias”).

1.2.4.2 O clube de Francês

Nesse mesmo ano, e dando seguimento ao sucesso do clube de cinema francês, transformei este último num novo projeto, o primeiro do seu género na escola e que ainda (sobre)vive de forma bem vincada no Projeto Educativo do CEF: o clube de Francês.

O clube de Francês, fisicamente, nasceu como qualquer outro clube escolar da época: ocupou-se uma sala que se encheu com peças descobertas no sótão da escola (armários, mesas, sofá e quadro). Foi dada à sala um ar mais alegre com pósteres alusivos à França e com documentação obtida através de livrarias, embaixadas, comunidades e instituições oficiais de países de língua francesa. O recém-nascido clube passou a chamar-se *Le Village des Gaulois*. As atividades do clube resumiram-se, inicialmente, às habituais sessões de cinema e à criação de uma biblioteca com documentos e livros de língua francesa, essencialmente livros de banda desenhada. Paulatinamente, a sala do clube tornou-se num local conhecido e frequentado, onde os alunos interessados pela língua e cultura francesas vinham conviver e trocar ideias.

Aquando da criação do clube, embora sem o reconhecer assumidamente, a minha grande motivação era a concretização do sonho de organizar uma viagem a França com os alunos do 12º ano. O diretor/fundador do CEF, António Lopes, encorajou-nos, demonstrando-

o na introdução do nosso Livro de Ouro, que regista todas as nossas viagens a França desde 1992, escrevendo o seguinte: “A vitalidade da escola prende-se com a formação e educação dos jovens que são a razão fundamental do espaço educativo. Porém, as atividades complementares, e nomeadamente os clubes, devem constituir-se como fatores importantes da criatividade e da formação integral.” Pela minha parte, enquanto professor de Francês, a criação do clube deu-me a possibilidade de exercer uma ação transformadora no mundo escolar, e não ficar apenas circunscrito ao espaço de sala de aula, modificando pequenas parcelas na vida dos alunos, levando-os a contactar e a interagir com uma cultura diferente, através da viagem.

Após um período de desânimo, consequência das exigências financeiras das empresas de transporte rodoviário, aceitámos o desafio do diretor da escola que nos ofereceu ajuda, facultando-nos a utilização gratuita de um pequeno autocarro escolar de 20 lugares. Assim, no dia 15 de julho de 1992, um grupo composto por 13 alunos do 12º ano, 5 professores e 2 condutores partiu de Fátima rumo a Métabief, na região do Jura, onde permaneceu, no *Relais International de la Jeunesse “Les Sapins de l’Amitié”*, durante uma semana inesquecível.

Por unanimidade, os alunos tinham recusado Paris como destino: não queriam um mero “passeio” turístico, preferindo antes de mais descobrir, interagir e fazer novas aprendizagens tanto a nível social como pessoal. O tipo de pousada que escolhemos (os CLAJ, *Centres de Loisirs et d’Action de la Jeunesse*), fazia parte de uma associação com raízes nas lutas de operários e da juventude dos anos 50 e 60, sendo ainda hoje um local de encontro onde jovens de todos os países aprendem o valor da vida em comum e da amizade. Desde 1992, os diversos centros CLAJ, espalhados por toda a França, em locais privilegiados e estrategicamente escolhidos para oferecer a todos os jovens a possibilidade de usufruir de atividades de lazer e de encontro de qualidade, já acolheram o nosso clube por mais de 30 ocasiões, em Métabief (Jura), Paris (Poissy), Cap d’Ail (Mónaco) e Nice.

A visita de estudo a um país estrangeiro é uma das atividades que mais motiva os alunos, pois possibilita a saída do espaço escolar e promove uma relação professor-aluno mais aberta e autêntica, facilitando a interligação entre teoria e prática, a escola e o mundo. Aprender a ser cidadão europeu, descobrir uma sociedade e uma cultura diferentes, adaptar-se a uma vida de partilha, aplicar e enriquecer os conhecimentos linguísticos são alguns dos inúmeros objetivos que se podem atingir através da visita de estudo ao estrangeiro.

A nossa primeira viagem provavelmente não obedeceu a todos os requisitos pedagógicos ou/e legais, mas, prosseguindo com essa atividade, ao longo dos anos, melhorámos muito na sua organização: tudo começa com a aprovação do projeto de visita de estudo pelo Conselho Pedagógico e pela Direção do CEF. De seguida, informam-se as famílias, pedindo autorização e corresponsabilização. Ao longo do ano, os alunos frequentam, semanalmente, o clube de Francês, com vista à preparação da viagem. Para a deslocação a França, os alunos deverão estar abrangidos por um seguro de viagem e, ainda, apresentar uma declaração de autorização de saída para o estrangeiro assinada pelo encarregado de educação.

Perseguindo os objetivos do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, conseguiu-se colocar os alunos *in loco*, para que interagissem diretamente com pessoas nativas, favorecendo assim a sua capacidade de comunicar com falantes de língua francesa.

1.2.4.3 Uma nova escola

Para terminar este capítulo relativo a um período de grande progresso pessoal e profissional, refiro também a melhoria das condições físicas de trabalho. Até ao ano letivo de 1993/1994, o CEF funcionou como uma instituição única, mas separada no espaço físico, pois eram lecionados em edifícios distintos o ensino básico e o ensino secundário. Nesse ano, o complexo escolar do CEF inaugurou as suas novas instalações e passou a oferecer os seus serviços educativos num único local, no Planalto do Sol, situado na Moita Redonda, junto a Fátima. O espaço físico da escola passou a incluir um edifício administrativo, um edifício central e um bloco destinado ao Ensino Secundário.

No edifício administrativo, funcionam a secretaria, a administração, a contabilidade, a receção, o gabinete de psicologia, o gabinete de educação especial, o gabinete da assistente social, a sala de reuniões, a sala de informática, a sala museu, a sala de exposições, a sala de dança/ginásio, o pavilhão multiusos, a piscina, os vestiários e balneários, o bar dos alunos, a cozinha e o refeitório, a sala de artes e a carpintaria.

No edifício central, estão situados os seguintes espaços: as salas de aula, a biblioteca, o centro de recursos educativos, a sala de atendimento aos encarregados de educação, as salas de diretores de turma e de coordenadores de ano e de ciclo, o gabinete do chefe do pessoal e transportes, os laboratórios, as salas de apoio, as oficinas, as salas de trabalho, as salas de

atividades e enriquecimento curricular, a sala de trabalho de professores, a sala e o bar dos professores, as salas de informática, as salas de educação visual e tecnológica, as oficinas de artes, a sala para funcionários, a sala de estudo de alunos, a papelaria/reprografia e a ludoteca.

No bloco “Secundário”, situam-se o auditório, a sala de trabalho dos professores, a sala dos professores, a sala de música, a sala do jornal InforCef e da TVCef, as salas de aula do 12.º ano e a Universidade Sénior.

Para além dos recursos materiais indicados, o CEF possui também um posto de transformação, uma casa do segurança, e vários campos de jogos. Relativamente ao material de apoio, o CEF dispõe de material audiovisual variado: retroprojetores e projetores, televisões e leitores de vídeos, câmaras de filmar, máquinas fotográficas, gravadores de som e computadores, quadros interativos, que se encontram ao serviço da prática docente e da produção de informação da escola.

1.2.5 “Lutar para sobreviver” - de 1996 a 2010

1.2.5.1 Turmas e níveis

A partir do ano letivo de 1996/97, o CEF deixou de oferecer Francês de continuação (nível 8) no 12º ano. Deste modo, perdi os últimos alunos de uma época em que o Francês ainda conseguia existir no mesmo patamar que a Língua Inglesa. Neste período, de 1996 a 2010, apenas lecionei Francês no 10º e 11º anos. As turmas de Francês passaram a ser constituídas por alunos provenientes de turmas nas quais predominava a Língua Inglesa. Estes alunos que optavam pelo Francês exigiram de mim novas adaptações didático-pedagógicas.

1.2.5.2 O Francês declinante

Segundo um artigo do jornal *Público*, de 13 de fevereiro de 2005,

[d]esde 1947 e durante 20 anos, o Francês era a primeira língua estrangeira com que os alunos portugueses se defrontavam, logo no início do ensino preparatório. O Inglês era obrigatório a partir do 3º ciclo e no secundário era opcional. [...] Com a reforma do ensino em 1967, o inglês ganha um estatuto igual ao do Francês e pode ser escolhido

logo no 2º ciclo. Na década de 70, as duas línguas estrangeiras continuam obrigatórias no 3º ciclo, mas há mais um idioma de oferta: o Alemão. [...] Em 1989, nova reforma, nova alteração: apenas um idioma obrigatório no 3º ciclo. [...] a partir de 2002/2003, [...] volta ao 3º ciclo a obrigatoriedade de ter duas línguas estrangeiras de maneira a assegurar que todos os alunos tenham, até ao fim da escolaridade obrigatória, acesso a dois idiomas usados na União Europeia.

Seguindo algumas estatísticas, o mesmo jornal refere que, no ano letivo de 1994/95, havia ainda em Portugal 50 mil alunos do 2º ciclo inscritos em turmas de Francês. Em 2005, não chegavam a 3500. Assim, a percentagem de alunos a frequentar aulas de Francês nos 2º e 3º ciclos passou de 18 por cento, em 1994/1995, para 3,1 por cento, em 2004/2005. Quanto às razões desta queda de popularidade do Francês, a jornalista Bárbara Wong, autora do artigo, aponta a diminuição da população escolar e o facto de o Inglês se ter tornado na língua da moda, da música, do cinema e da economia. A reportagem do PÚBLICO termina com o lamento de Zélia Sampaio Santos, presidente da Associação Portuguesa de Francês, que afirma que “os professores, que deixam de ter alunos, começam a interiorizar o declínio da língua.” Contudo, apesar de concordar com a jornalista, posso afirmar que foi precisamente isso que eu não fiz, muito pelo contrário!

1.2.5.3 A reação ao domínio exclusivo do Inglês

A nova realidade em termos do ensino das línguas estrangeiras em Portugal, a partir da década de 90, descrita no capítulo anterior, não deixou de afetar também o ensino do Francês no CEF. Verifiquei, progressivamente, uma acentuada perda de popularidade da disciplina e temi pelo meu futuro, enquanto professor do ensino secundário. Com efeito, se no 3º ciclo o Francês era lecionado pacificamente, já no Ensino Secundário a situação era muito diferente: como os alunos apenas podiam escolher uma única língua estrangeira de continuação, a disciplina de Inglês começou a asfixiar impiedosamente a sua homóloga francesa. O mais gravoso era que tudo parecia ajudar nesse sentido. A influência dos pais era notória como explica Marcel Postic, em *A Relação Pedagógica* (1990):

Não se deverá, no entanto, esquecer o papel dos pais e o das relações sociais da criança fora da escola: conforme os seus juízos estão de acordo com os do grupo-turma ou deles divergem, assim eles reforçam ou modificam a percepção que a criança tem da sua aprendizagem e agem sobre a orientação da sua atuação (...) conforme tal matéria

tem importância para a continuação dos estudos que os pais projetam para o seu filho em função do futuro profissional que planeiam para ele, valorizam determinado resultado escolar e minimizam outro (Postic, 1990: 171).

Chegado a esta encruzilhada pedagógica e profissional, senti que era necessário estabelecer um novo contrato educativo com os alunos, com base numa reciprocidade de vantagens mútuas: continuar a ter um número digno de alunos em troca do desenvolvimento da competência comunicativa em língua francesa, graças a um método ativo baseado na individualização do ensino, na motivação e na criatividade, seguindo dois dos principais princípios da pedagogia: o aluno deve aprender e ter sucesso e, para isso, o mesmo deve tornar-se (inter)ativo.

Concordando com a ideia formulada por Marcel Postic de que “[n]um determinado grupo, num estabelecimento de ensino secundário, o docente pode facilitar a transação, se a matéria que ensina tem uma certa cotação social no grupo, se ele é considerado competente, isto é, apto a fazer avançar para os objetivos de aprendizagem” (1990:169), resolvi fazer evoluir o meu papel de docente de Francês, refletindo sobre a nova situação e estabelecendo estratégias para trabalhar de forma diferente. Parti da evidência de Gilles Ferry, segundo o qual “a transmissão do saber, a educação dos gestos, da inteligência, do ser social fazem-se na e pela relação estabelecida entre o educador e o educando, o professor e o aluno” (Postic, 1990:185). Para definir o primeiro trunfo contra a massificação do ensino do Inglês, utilizei a minha relação com os alunos, construída ao longo de uma dezena de anos e baseada numa certa capacidade de empatia cognitiva que tenta respeitar a forma de o aluno pensar, compreender e aprender (cf. Moyne, 1996).

Contrariando a ideia de que a escola e as aulas são, muitas vezes, monótonas e aborrecidas, tentei criar nas aulas de Francês atividades diferentes e atrativas. Como já referi, a partir de 1995, as minhas turmas não ultrapassavam os 15 alunos, o que possibilitou, por exemplo, praticar uma comunicação mais equitativa, harmonizando a solicitação de resposta entre alunos voluntários e não voluntários. A constante mudança de sala, para se deslocarem para a sala de Francês, tornou estes alunos diferentes criando neles, ao mesmo tempo, sentimentos de solidariedade e de pertença. Essa “viagem” até à nova sala permitiu a apropriação de novos espaços, por razões afetivas e de ordem funcional e não imposta. Progressivamente, a quase-vergonha de ter escolhido o Francês tornou-se no pequeno

orgulho de pertencer a uma minoria que tinha a sorte de frequentar aulas diferentes e atrativas, com atividades que mais ninguém tinha.

Como revelei no capítulo 1.2.4., quando adquiri a primeira câmara de filmar, nos primeiros anos da década de noventa, apenas a utilizei para gravar momentos festivos da escola e, evidentemente, registar em pequenas cassetes de vídeo as viagens a França do clube de Francês. Foi assim que comecei a dar os primeiros passos no processo de edição/montagem de vídeo, utilizando de forma verdadeiramente amadora um videogravador, com a indispensável função de “áudio dub”, a fim de acrescentar música às magníficas imagens do Jura ou da Bretanha. Assim, quando quis dar vida e movimento às “novas” aulas de Francês, a utilização desta ferramenta foi uma das decisões mais marcantes na evolução da minha metodologia pessoal de professor de língua estrangeira. Filmando os alunos, pretendia fazer apelo à sua personalidade, às suas experiências e preocupações do dia-a-dia e à sua imaginação, num ambiente de solidariedade e alegria.

Partindo do livro e do texto, passámos paulatinamente à imagem de vídeo, que cria uma reação emocional no aluno, o que constitui um motor na aprendizagem. Tendo começado por aprender a ler a “escrita” televisual e cinematográfica, através do filme francês, o desafio consistia em tentar escrevê-la com uma câmara de filmar. O objetivo não era o de transformar os alunos em técnicos, mas tornar eficaz esta nova ferramenta na minha prática pedagógica e desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Existindo uma única câmara, ficou estipulado que apenas o professor a utilizaria. Antes da rodagem/filmagem, havia um exaustivo trabalho de preparação que, mesmo assim, agradava aos alunos visto estarem motivados pela descoberta do resultado final. Trabalhava-se em grupo, praticando a oralidade, para procurar ideias, e a escrita, para escrever o guião. Finalmente, as filmagens deviam ser rápidas e de uma forma organizada, exigindo algum material técnico essencial como um tripé, um microfone, um teleponto, entre outras coisas. A montagem ficava por conta do professor. A última etapa, o visionamento do trabalho realizado, era a mais gratificante para todos. Até então, durante o visionamento de um filme, o aluno considerava o ecrã como uma janela para um novo mundo. Todavia esse ecrã era como uma barreira que o impedia de entrar e participar nesse mundo. Graças à câmara de filmar, o aluno consegue fazer parte do espetáculo, saindo da sombra, passando de simples *voyeur* a estrela e ator da sua história imaginada. Para o professor, não deixa de ser

interessante e inovador observar os seus alunos a observarem-se a si próprios dentro de um filme.

Com as turmas do 10º ano, no início do ano escolar, filmei os alunos na sua primeira apresentação pessoal e, num segundo momento, na descrição da sua família. O 11º ano era o mais favorável para o desenvolvimento desta atividade, visto ter como conteúdo programático o estudo dos *média*. Assim, a sala de aula transformava-se em estúdio de televisão e a câmara substituía a caneta ou esferográfica. Cada turma desempenhava o papel de um canal televisivo, com uma programação diversificada composta por um bloco informativo, um boletim meteorológico, várias páginas de publicidade, emissões de desporto, reportagens, concursos, música etc. Como já expliquei, a turma era dividida em grupos, cada um devia imaginar o seu tipo de programa, escrever o guião e, por fim, preparar e efetivar a representação perante a câmara de filmar. Durante vários anos, até final da década de noventa, o trabalho de todas as turmas dos 10º e 11º anos era reunido num único filme que era apresentado de forma solene a toda a comunidade escolar, no final do ano, no auditório, durante a denominada «semana CEF». Esta projeção cinematográfica tornou-se num *rendez-vous* habitual e esperado por todos, obtendo mesmo o direito a júri e atribuição de Óscares aos melhores desempenhos.

Perante o sucesso destas produções de vídeo, colaborei com a minha câmara em atividades idênticas nos 8º e 9º anos, para tratar os temas da alimentação e da música, em parceria com as colegas de Francês desses anos.

A juntar a estas iniciativas, destaco ainda a realização de várias edições de festivais da canção francesa (em versão karaoke), com a atribuição de um prémio sempre muito desejado, visto tratar-se de uma viagem a França com o clube de Francês.

Todas estas atividades deviam apresentar a aprendizagem do Francês de forma atrativa e criativa, com o objetivo de continuar a convencer alunos do 9º a escolher o estudo do Francês no Ensino Secundário, resistindo à forte corrente a favor do Inglês. A última estratégia a que recorri, com a devida autorização da direção do CEF, foi passar pelas turmas do 9º ano, no final do ano, a fim de informar os alunos sobre as possibilidades de escolha da língua estrangeira de continuação, no 10º ano. Sem nunca depreciar o Inglês, encorajando mesmo os bons alunos a continuar com o seu estudo, defendia, no entanto, que escolher o Francês nunca deveria ser menosprezado. Consegui, assim, garantir anualmente 4 turmas no secundário, durante os últimos 30 anos!

1.2.6 Um novo equilíbrio - de 2011 ao presente

A partir do ano letivo de 2011, passei também a lecionar turmas de 8º e 9º anos. A razão desta nova realidade deveu-se aos problemas de financiamento das escolas privadas com contrato de associação que conduziram à redução do corpo docente.

Atualmente, o grupo de Francês do CEF conta com apenas dois professores para 16 turmas. Pessoalmente, leciono em 9 turmas, distribuídas por 4 níveis diferentes, desde o 9º ao 11º, entre ensino regular e profissional. Apesar dos mais de 30 anos de lecionação do Francês, sinto a mesma paixão pela disciplina e considero ainda conseguir transmiti-la aos alunos, tendo em conta o número estimável de alunos do 9º ano que prossegue com o Francês no 10º ano. No ano letivo de 2016/2017, apesar da perda de alunos no secundário, as turmas de 10º ano registam uma média surpreendente de 20 alunos cada. Para o explicar, podemos apresentar as razões do capítulo anterior, mas também uma nova realidade favorável ao Francês. Com a massificação do ensino do Inglês, tem-se verificado, pelo menos na realidade escolar do CEF, uma grande discrepância no nível de Inglês dos alunos que chegam ao 10º ano. Um crescente número de alunos sente dificuldade em acompanhar o nível de aprendizagem exigido pelo programa de Inglês.

As atividades de utilização da câmara de filmar e do filme de cinema em sala de aula, descritas anteriormente, continuam a ser estratégias que agradam e as preferidas dos alunos. Resta esperar que a situação contratual do CEF com o estado estabilize para que possa continuar a desenvolver o meu trabalho, tentando sempre evoluir na experimentação de novas formas de ensinar o Francês.

1.2.7 Perspetivas de futuro

Considero-me um grande defensor das diferenças, pois detesto a uniformidade que se traduz frequentemente pelo aborrecimento. No que diz respeito ao ensino das línguas estrangeiras, sou completamente contra a fórmula «Língua de origem + Inglês». Seria um grande desgosto imaginar um mundo a falar só Inglês, embora a anglofonia se tivesse tornado universal nos negócios, no turismo, na ciência e no mundo do audiovisual. É, pois, inútil e um desperdício de energias lutar contra isso. Também não me custa reconhecer as grandes e

evidentes vantagens que pode representar para todos nós a existência de uma língua universalmente reconhecida como instrumento de comunicação.

Por isso, não devemos lutar contra o Inglês, mas antes defender as outras línguas, sobretudo europeias, tendo em vista a unificação da Europa e a preservação de uma identidade europeia. Chegaremos, assim, a um ensino das línguas estrangeiras orientado para o plurilinguismo que é uma herança cultural de todos os europeus.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas defende que “pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do Inglês na comunicação internacional.” (2001:23) Também refere que “apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interação entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação.” (2001:20)

Com base na perspectiva do plurilinguismo europeu, continuarei a defender a aprendizagem do Francês no CEF, tentando ao mesmo tempo desenvolver métodos de ensino atrativos e eficazes, privilegiando o uso de materiais audiovisuais ou/e multimédia.

1.3 Cargos

Ao longo da minha atividade docente no Centro de Estudos de Fátima, tenho desempenhado vários cargos com funções pedagógicas, que foram surgindo em coincidência com a minha maturação profissional.

- a) De 1987 a 2009, desempenhei a função de Diretor de Turma em turmas do 10º e 11º anos. Como qualquer professor competente com a mesma função, organizei os dossiês de turma; contactei e recebi os Encarregados de Educação sempre que necessário; procedi às eleições dos delegados e subdelegados de turma; informei acerca da legislação no que diz respeito a avaliação, faltas e disciplina; registei semanalmente as faltas dos alunos; presidi a inúmeros conselhos de turma; colaborei na elaboração das atas; registei toda a correspondência enviada e recebida; coordenei

Projetos e Planos Curriculares de Turma; e, sobretudo, resolvi muitos problemas que surgiam quase diariamente ao longo do ano.

Recordo, ainda, certas turmas consideradas difíceis, por exemplo compostas quase essencialmente por rapazes, que me obrigaram a desenvolver estratégias diferentes e, por vezes, originais de forma a levá-los a bom porto. No polo oposto, fica também registada uma turma de humanidades, com uma maioria de raparigas, que desenvolveu, com a minha colaboração, um diário de turma filmado semanalmente ao longo do ano.

b) Com o decréscimo de alunos nas turmas de Francês, tornou-se cada vez mais difícil exercer a função de diretor de turma, pois não conhecia a maioria dos alunos. Naturalmente, deixei de desempenhar a função, mas fui convidado, em 2010, a abraçar uma outra função, mais precisamente a de coordenador dos diretores de turma, integrando a equipa de coordenação do Ensino Secundário do CEF. No interior desse grupo, destaco as atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de trabalho em equipa, na resolução dos problemas que surgem no dia-a-dia desse ciclo de ensino. Desde então, dirijo essencialmente a minha atuação no sentido de obter um bom clima de trabalho e motivação, melhorando o relacionamento entre os professores e produzindo estímulos para a concretização de objetivos. Tento criar mecanismos que promovam o planeamento em conjunto e a colaboração, num ambiente em que todos se sintam implicados e fortemente identificados com a escola e com a sua missão.

Destaco algumas ações, como a elaboração em conjunto do programa de Formação Cívica (10º), dos Planos de Turma (10º, 11º) e a avaliação do Projeto para a Sexualidade (11º). Refiro igualmente os vários momentos em que apoiei os diretores de turma na gestão de comportamentos de indisciplina, nos termos da legislação aplicável. Estimo que só em contextos de grande cooperação, motivação e moralização se poderá estabelecer um projeto educativo de escola e promovê-lo para que se transforme num projeto coletivo, partilhado por todos, capaz de fomentar uma cultura de escola com valores de referência para toda a comunidade escolar.

c) Sou delegado do grupo de Francês do CEF desde 1990 e, tal como me compete, tenho, ao longo destes anos: presidido às reuniões do departamento; aferido

critérios de avaliação; identificado necessidades de formação dos/as colegas; organizado o dossiê de departamento; selecionado manuais; e promovido a troca de experiências e a cooperação entre os docentes da disciplina, apoiando-os sempre que fui solicitado. Recordo com agrado a colaboração de todo o grupo disciplinar em varias atividades de relevo para a escola, tais como a organização de viagens a França desde 1992, a realização de vários espetáculos de música francesa e a participação ativa e regular na comemoração anual da «semana CEF». O cargo de delegado incumbiu-me, também, durante muitos anos, de participar na reunião mensal do Conselho Pedagógico da escola. Com o decréscimo do número de professores de Francês na escola, o grupo foi incluído no Departamento de Línguas, o que reduziu a responsabilidade do cargo.

d) De 1990 a 1998, fui corretor de exames do 12º ano de Francês. Era uma função que me enchia de orgulho, pois sentia-a como o reconhecimento da importância da disciplina. A reapreciação de provas exigia mais tempo e preparação, mas não deixava de se revelar um exercício interessante, pois permitia corrigir alguns erros de avaliação e, assim, recolocar justiça no processo.

e) Colaboro no Secretariado de Exames da escola desde 1990, visto ser um prolongamento dos cargos de delegado de grupo e de coordenador. Trata-se de uma função de grande importância uma vez que os exames têm um significado fundamental na vida escolar dos alunos que se preparam para ingressar no ensino superior. No CEF, a organização do processo de exames nacionais e exames de equivalência à frequência, desde a sua calendarização à convocatória de professores coadjuvantes e vigilantes e organização do processo de correção das provas, a afixação de pautas é da responsabilidade do presidente da direção. Aos elementos do secretariado, cabe toda a operacionalização do processo de exames nos dias das provas.

f) Por duas ocasiões, em 1999/ e em 2002/2003, fui orientador na escola de três colegas que frequentavam o 2º ano da profissionalização em serviço. Foi um exercício trabalhoso e de responsabilidade mas com aspetos positivos. Posso afirmar que gostei de ajudar na planificação das aulas, na preparação de atividades e na

seleção de materiais; de assistir às aulas lecionadas por elas; de refletir em conjunto e fazer uma apreciação crítica das aulas. Penso que contribui positivamente para o crescimento profissional das colegas acompanhadas.

1.4 Formação contínua

Considero que a formação contínua tem um papel fundamental no processo (constante) de profissionalização do professor. Permite modernizar competências, tendo em conta a evolução da didática, das tecnologias, dos saberes e dos processos de aprendizagem. No caso de reformas curriculares, pode ajudar a apropriar-se de novos conceitos ou novos instrumentos de atuação.

Penso, no entanto, que a formação contínua, tal como é “oferecida” atualmente, não transforma a forma de exercer a docência. Ela deveria, preferencialmente, modificar a natureza das competências dos professores, levando-os a refletir sobre os problemas que identificam no seu dia-a-dia. Depois, através do estudo de experiências e de casos concretos, seriam ensinados a resolvê-los. Outra dimensão essencial a desenvolver nos professores seria a capacidade para refletir sobre as suas próprias práticas pedagógicas, levando-os, constantemente, a questionar os seus objetivos e métodos. Por fim, a formação contínua deveria ainda ajudar a criar uma cultura profissional de classe, de cooperação e sem individualismo, que levasse os professores a trabalhar em equipa, em pé de igualdade, num clima de respeito e de valorização de competências.

Tendo em conta a disciplina que leciono, os cargos desempenhados e os interesses pessoais, procurei realizar formação específica de caráter pedagógico, mas também na área dos meios audiovisuais e das novas tecnologias, sempre em busca de novas ideias e práticas pedagógicas que me permitissem motivar os alunos para a aprendizagem do Francês. Lecionando há algumas décadas, e considerando o contexto escolar ao qual pertenço, foi sobretudo a partir da década de 90 que comecei a dar importância efetiva à formação contínua.

Das ações de formação que frequentei e que influenciaram as minhas práticas pedagógicas, posso destacar algumas e sobre temáticas muito diversas: em fevereiro de 1996, sobre o tema da “Relação professor-aluno” em que aprendi que ensinar era uma arte e uma ciência; em abril de 2001, sobre “*Web design*”, que me mostrou novas possibilidades na

utilização da informática; em abril de 2006, sobre “A didática das línguas estrangeiras”, que permitiu partilhar ideias com outros docentes de língua estrangeira; em fevereiro de 2008, sobre “*Le français familier*”, que me atualizou em termos de níveis de linguagem; em junho de 2012, sobre “A avaliação: funções e práticas”, que mostrou a avaliação sob uma nova perspetiva. Frequentei muitas outras, sempre com o mesmo objetivo: aprender a ensinar melhor.

1.5 Síntese

A presente reflexão sobre o meu percurso profissional permitiu-me viajar no tempo de forma introspetiva e relembrar como me construí enquanto professor de Francês e de Inglês. Posso afirmar que a viagem não foi fácil, pois exigiu um enorme esforço de honestidade e humildade. Sinto-me, no entanto, recompensado por ter, ao mesmo tempo, apaziguado alguns “fantasmas” do passado, de angústia e frustração mal resolvidas. Recuperei também o orgulho de ser professor, tão esquecido nos tempos que correm. Percebi, por fim, que um professor tem que descobrir por si só o seu caminho, seguindo as suas convicções e gostos, mostrando-se inteiro e verdadeiro perante os seus alunos. A relação que, desde o primeiro sorriso, estabeleci com os alunos, aliada à minha paixão pela música, pelo humor, pelo jogo, pela imagem e pelo cinema, tornou possível o sonho de levar a vida e o movimento para dentro da sala de aula e chegar até aqui. Mas a viagem continua...!

PARTE II

2. O filme de ficção na aula de Língua Estrangeira

*Je ne veux parler que de cinéma,
Pourquoi parler d'autre chose?
Avec le cinéma on parle de tout,
on arrive à tout.
(Jean-Luc Godard)*

2.1 Introdução

Antes de sermos professores, fomos alunos. A concepção que temos do papel do professor depende, muitas vezes, mais das experiências vividas do que da formação teórico-prática recebida. Quando passamos a exercer a profissão, temos naturalmente tendência para copiar 'o lado bom' dos nossos antigos mestres.

Nas minhas lembranças de aluno, o 'bom professor de língua' era o professor (de Inglês) que não se limitava a ensinar gramática, vocabulário e diálogos estruturados. Era, sobretudo, aquele que criava uma relação sócio-afetiva positiva nas aulas e estabelecia um clima de bem-estar e de confiança mútua. Resumindo, era aquele que colocava a sua competência linguística, cultural e pedagógica ao serviço do aluno, tal como descreve Christine Tagliante:

(...) à la fois l'organisateur de l'apprentissage, l'expert auquel l'apprenant fait appel, l'animateur de sa classe, la personne ressource, celui qui fait découvrir et qui systématise les acquisitions, celui qui remet en question, qui fait confiance et surtout celui qui a le plus de patience (...) (1994: 21).

No entanto, por finais dos anos oitenta, quando comecei a lecionar Francês, apercebi-me de que copiar o antigo mestre não bastava. A didática das línguas tinha evoluído, enriquecida por disciplinas outrora ignoradas pela escola, como a linguística, a psicologia, a sociologia, a etnografia da comunicação, a análise do discurso, a pragmática e as diversas tecnologias educativas (cf. Tagliante, 1994).

A psicologia cognitiva veio dizer-nos que o indivíduo não só participa na sua aprendizagem, como também desempenha o papel principal. A função do professor passou a ser a de propor ao aluno projetos e estratégias de aprendizagem, respeitando as suas

necessidades, os seus interesses, os seus gostos, o seu nível de conhecimento e de desenvolvimento.

Tendo por base esta ideia, venho explorar – nesta segunda parte do Relatório – a temática do filme (cinema e vídeo) como suporte privilegiado para uma conceção dinâmica e afetiva da aprendizagem da língua estrangeira. Num primeiro momento, apresentarei uma curta reflexão sobre o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, dando conta das principais metodologias utilizadas nas últimas décadas e das novas influências das teorias cognitivas. Nessa parte, visitarei ainda o mundo dos afetos ou das emoções, que consideramos relevantes na construção da “próxima” metodologia para o ensino das línguas. Tentarei defender a capacidade do cinema de envolver o aluno na língua-alvo, captando-o pelas emoções que os filmes podem transmitir.

Apresentarei argumentos em defesa do recurso ao cinema na sala de aula, seguindo o prisma, que me parece irrefutável, do realizador e crítico de cinema francês Alexandre Astruc, precursor dos futuros cineastas da *Nouvelle Vague*, segundo o qual “(...) le cinéma comme la littérature, avant d’être un art particulier, est un langage qui peut exprimer n’importe quel secteur de la pensée” (1992: 326).

Apresentarei igualmente os princípios metodológicos do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira através do documento fílmico. Finalmente, deixarei algumas interrogações que me parecem legítimas, quanto ao futuro do cinema na escola, no contexto da globalização cultural e da era digital.

Esta minha reflexão assenta em trabalhos práticos desenvolvidos nas aulas e dos quais deixarei, no final do trabalho, uma pequena amostra organizada em Anexos.

2.2 O permanente aperfeiçoamento das metodologias para o ensino das LE

Ensinar uma língua estrangeira poderá ser apresentado através da metáfora da viagem: embarcamos com os alunos num navio, do qual somos o capitão, para os guiar pelas aprendizagens. Mas qual o itinerário? Quais os mapas? Qual a ciência marítima? Algumas travessias são calmas e confortáveis. Mas, por vezes, alunos e professores chegam a questionar-se, tal como Géronte de Molière (2014), sobre o que estão a fazer *dans cette galère*. Embarcar, assim, será sobretudo evitar que o barco se transforme num desesperante *Titanic*. Geralmente, o professor, sobretudo no início da sua atividade de ensino, não está

preparado para gerir com sucesso a sua relação com o aluno, reproduzindo esquemas de atuação de um mestre dominante perante alunos submissos.

A forma de ensinar uma língua estrangeira mudou e tende a colocar os dois atores (professor e aluno), numa posição de igualdade. Continua-se a transmitir saber, mas sobretudo um saber que consiste em “aprender a aprender” (Tagliante, 1994: 14). Para ajudar todos os seus alunos, não só a embarcar, mas também a chegar a bom porto, o professor de língua estrangeira tornou-se num conselheiro e organizador de aprendizagens. Na origem desta sua nova função está a evolução mais importante dos últimos anos: do ensino centrado na língua, passou-se ao ensino centrado no aluno, uma vez que é o aluno quem desempenha o papel principal na sua aprendizagem.

Será meu propósito, nesta primeira fase da minha reflexão, explicar como se chegou a esta mudança de perspetiva, percorrendo brevemente a evolução das metodologias de ensino das línguas, desde o início do século XX até aos dias de hoje.

Designa-se por “língua estrangeira” (*foreign language, langue étrangère*) uma língua que é aprendida fora da sua área de uso habitual, geralmente numa sala de aula, e que não é utilizada em concorrência com a língua materna. Podemos considerar diversas formas de aprendizagem de uma língua estrangeira, consoante a idade, o contexto de ensino, os objetivos e o grau de aquisição, mas existe uma distinção que se considera ter grande importância: o facto de a língua ser adquirida com ou sem ensino (Klein, 1989: 13).

A aquisição de uma língua estrangeira, sem acompanhamento didático, desenvolve-se naturalmente através da comunicação diária. O exemplo que nos surge imediatamente é o do emigrante português que, ao chegar a França sem falar o Francês, constrói a sua competência francófona pelos seus contactos profissionais e sociais. Neste caso, segundo Klein (1989: 13), o indivíduo pode concretizar o ato de comunicar através da utilização de meios diversos, tais como gestos expressivos e um pequeno número de expressões. É a comunicação que lhe permite aprender, e será essa aprendizagem que lhe permitirá comunicar cada vez melhor. O que interessa, neste caso, é o sucesso comunicativo e não a exatidão formal da língua, contrariamente ao que se passa numa situação formal de ensino.

A noção de ensino formal de uma língua estrangeira designa os casos em que se tenta influenciar o processo de aprendizagem voluntariamente e de forma sistemática, apoiando-se em métodos específicos. Existem três formas de perspetivar o processo de ensino: o ensino que privilegia a qualidade do saber transmitido; o ensino que promove a automatização de

respostas corretas nos contextos adequados; e o ensino que acentua o relacionamento com o aluno e privilegia o seu acompanhamento nas aprendizagens. Estas (e outras) visões do ato de ensinar derivam, como é evidente, da evolução das metodologias de ensino das línguas, ao longo dos tempos (Klein, 1989: 15).

2.2.1 Metodologias

Para falar de metodologias, e tendo em consideração a frequência e a importância das evoluções e revoluções que se sucederam no campo das línguas estrangeiras nos últimos trinta anos, devemos começar por clarificar alguns conceitos, tais como *ensino*, *didática*, *metodologia* e *método*. Christian Puren (1988: 13) define esses termos-chave por níveis de inclusão recíproca, com a seguinte representação:

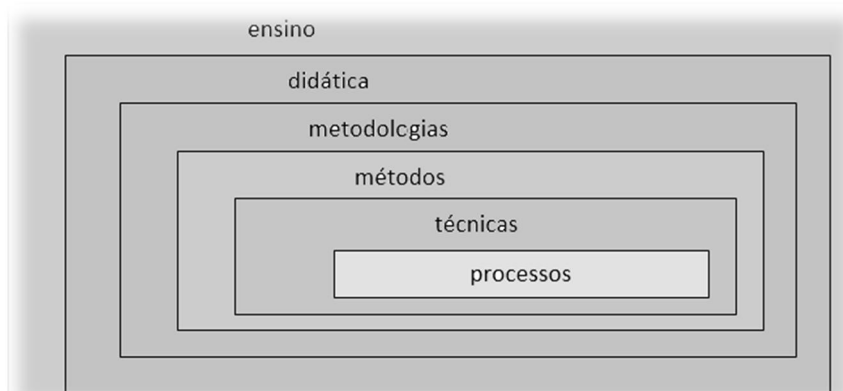


Figura 1: *Niveaux d'inclusion réciproque* (Puren 1988:13)

Segundo este autor, os *métodos* constituem dados relativamente permanentes, porque se situam ao nível dos objetivos técnicos inerentes ao ensino das línguas estrangeiras, tais como: aceder ao sentido, captar as regularidades, repetir, imitar, reutilizar, entre outras. De uma forma mais clara, definem-se *métodos* como processos e técnicas de sala de aula com o objetivo de suscitar no aluno um determinado comportamento e atividade.

As *metodologias*, pelo contrário, aparecem como formações históricas diferentes umas das outras. Situam-se a um nível superior que tem em conta elementos sujeitos a variações históricas determinantes, tais como: a) os objetivos gerais, que passam pela escolha entre objetivo prático, cultural ou formativo; b) os conteúdos linguísticos e culturais, que privilegiam a oralidade, a escrita, a cultura artística, a cultura no sentido antropológico; c) as teorias de

referência, mais particularmente as descrições linguística e cultural, a psicologia da aprendizagem, a pedagogia geral; e d) as situações de ensino, como por exemplo os ritmos escolares, o número de anos de estudo, de horas semanais, de alunos por turma e a homogeneidade de nível, de idade, de necessidades e motivações, a formação de professores), que podem variar consideravelmente de uma época para outra (cf. Puren, 1988).

A *didática* aparece frequentemente como sinónimo de *pedagogia* e tem como objeto de estudo as condições bem como as modalidades de ensino e de apropriação das línguas, em meio não natural, conforme explicam Cuq e Gruca (2005), na sua obra intitulada *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*:

Sont concernées par l' étude des modalités d' enseignement toutes les connaissances diachroniques et synchroniques qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques de guidage. Sont concernées par l' étude des modalités d' appropriation toutes les connaissances qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques de guidage (apprentissage) (Cuq e Gruca, 2005: 52).

Após a apresentação de conceitos que julgo importantes para continuar esta reflexão, passarei de seguida a percorrer sinteticamente a evolução das metodologias de ensino das línguas ao longo do último século e concentrar a atenção nas mais recentes.

2.2.1.1 A metodologia tradicional

Discutem-se muito as tendências metodológicas no ensino das línguas ditas “modernas” em detrimento das “clássicas”. Estas últimas, no entanto, recusam desaparecer e mantêm ainda um lugar importante em muitas situações escolares. Justifica-se, assim, esta viagem ao passado, com o fim de melhor compreender o presente.

Historicamente, a primeira metodologia de ensino das línguas baseou-se na metodologia de ensino do Latim e do Grego. Durante toda a Idade Média, o Latim permaneceu na Europa como a língua da Igreja, dos negócios, das relações internacionais, das publicações filosóficas, literárias e científicas, e a única língua de ensino. Enquanto língua de comunicação que veiculava todo o tipo de conhecimento, o latim era ensinado como “língua viva” e tinha como principal objetivo tornar os alunos capazes de o ler, escrever e falar fluentemente (Puren, 1988: 18).

A partir do Renascimento, o ensino do Latim sofreu uma importante transformação. Com o aparecimento da imprensa e a difusão dos autores clássicos latinos, o latim escrito, de difícil aprendizagem, veio impor-se em detrimento do Latim falado mais próximo das línguas romanas. A composição escrita literária impôs-se como principal exercício escolar. O objetivo prático do ensino do Latim foi assim abandonado e substituído por um objetivo de formação estética, que se articulava na moral imposta, desde a Idade Média, pela Igreja.

Em meados do século XVII, o ensino do Latim passa por uma nova evolução. Como consequência do novo estatuto social do Latim, o Francês e as outras línguas nacionais europeias tornam-se únicas e usuais línguas de comunicação, transformando o Latim numa língua morta e numa simples disciplina escolar. Daqui nasce a necessidade nova de ensinar o Latim a partir da língua nacional (Francês, Inglês, Alemão...), transformando por completo a sua metodologia de ensino. A partir destes acontecimentos, as obras dos autores clássicos cedem o seu lugar a compêndios com amostras escolhidas e adaptadas da literatura latina, traduzidas na língua materna. Acompanhando esta evolução, as gramáticas tornam-se bilingues (a primeira em 1654) e a sua utilização sofre uma profunda transformação, como explica J. Hébrard:

Il est remarquable qu'on ait pu maintenir jusqu'au XVIIIème la pratique du latin au collège en se fiant plus à l'efficacité des leçons qu'à celle des exercices: les grammaires s'apprennent par cœur, et sont efficaces non par les préceptes qu'elles prodiguent, mais par la multitude des exemples qu'elles mettent en mémoire. Le Desputère doit contenir toutes les phrases latines qu'un élève peut être amené à produire tout au long de sa scolarité. Ce n'est que lorsque la langue latine commence à reculer devant le français qu'on se met à se soucier de faire construire les thèmes mot à mot, par de laborieux "exercices" ... (Hébrard, *apud* Puren, 1988: 21).

Como refere Puren (1988), o exercício da composição não é abandonado, mas passa de literário a gramatical. Trata-se de traduzir um texto francês, por exemplo, para latim através da aplicação mecânica dos equivalentes lexicais indicados no dicionário e dos equivalentes gramaticais indicados na gramática. A aplicação deste método, que assenta na gramática e na tradução, vai definir o ensino do Latim até ao fim do século XIX e, ao mesmo tempo, desempenhar um papel fundamental no surgimento da didática das línguas estrangeiras.

Em França, o texto oficial que marca verdadeiramente o início da generalização do ensino das línguas estrangeiras aparece em 1829, sob a forma de *Ordonnance* do rei Carlos X, cujo artigo 17º afirma o seguinte:

Des règlements universitaires prescriront des mesures nécessaires:

1º Pour que l'étude des langues vivantes, en égard aux besoins des localités, fasse partie de l'enseignement des collèges royaux.

(‘Ordonnance du Roi, titre III, Des collèges royaux et communaux’)
(*apud* Puren, 1988: 32).

Outras decisões administrativas acompanham o desenvolvimento progressivo do ensino das línguas estrangeiras em França. Em 1829, é instituído o ensino facultativo das línguas estrangeiras no 3º ciclo. Alguns anos depois, passa a obrigatório no terceiro ciclo e no Ensino Clássico. Em 1880, o ensino de uma língua estrangeira tornou-se obrigatório, a partir do nono ano de escolaridade. O ano de 1880 marca ainda o ponto culminante da progressão da carga horária para o ensino das línguas no ensino clássico com 27 horas, assim como a oficialização da metodologia tradicional. A língua estrangeira era apresentada como um conjunto de regras gramaticais e de exceções, que podiam ser comparadas com as da língua materna. Como instrumentos, tínhamos, por um lado, um livro de gramática no qual o aluno encontrava as regras e as explicações que obedeciam mais a uma conceção normativa do que a uma descrição coerente da língua, e, por outro, um dicionário e/ou um manual que agrupava, por áreas de interesse, longas listas de nomes, verbos, e adjetivos, lado a lado com os seus equivalentes em língua materna. Pelo meio, traduziam-se textos, preferencialmente literários (Ali Bouacha, 1978: 12).

No entanto, em França, no final do século XIX, os resultados apresentados pelo ensino das línguas foram considerados medíocres, o que abriu caminho para a metodologia direta. Em 1859, M.C. Clavel descreve-o assim: “[...] traduire à grand-peine et à coups de dictionnaires quelques fragments insignifiants des auteurs les plus faciles, aligner les phrases les plus banales et incorrectes, c’est là tout le savoir des meilleurs élèves” (*apud* Puren, 1988: 58).

2.2.1.2 A metodologia direta

A “metodologia direta” (MD) foi oficialmente imposta no ensino secundário francês por instruções oficiais, em 1901. O próprio ministro responsável pelas instruções oficiais, Georges Leygues, amplificava assim as suas ideias: “Au temps où nous vivons, au XXème siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l’industrie, par la science, et aussi par la guerre, font un devoir à toutes les nations d’étudier des langues étrangères” (*apud* Puren, 1988: 65).

A MD constituía uma abordagem mais “natural” da aprendizagem da língua estrangeira com base na observação da aquisição da língua materna pela criança. A aprendizagem devia acontecer diretamente, sem (nunca) utilizar a língua materna, com o objetivo de levar o aluno a expressar-se diretamente, sem tradução mental, a “pensar diretamente em língua estrangeira” (Puren, 1988: 82). O método oral fazia parte do núcleo duro da MD, pois estimava-se que a prática da oralidade em sala de aula preparava o aluno para a prática oral em língua estrangeira, após a saída do sistema escolar. Havia, pois, um objetivo prático. Como os métodos direto e oral, o método ativo era igualmente central dentro da MD, como M. Bréal expôs claramente durante uma conferência sobre “a pedagogia das línguas vivas”, em 1886, na Sorbonne: “Les langues sont un exercice d’activité; parler est un art: il est donc important de faire agir, c’est-à-dire de faire parler l’enfant dès le premier jour” (*apud* Puren, 1988 : 88).

O declínio da MD deveu-se tanto a problemas internos como externos. Segundo Christian Puren, os principais problemas internos foram os seguintes: a) a total ausência de psicologia específica na aprendizagem de uma língua; b) a insuficiência da descrição gramatical; c) uma incontável inflação lexical; d) insuficiência da descrição cultural de referência; e e) a intransigência na não utilização da língua materna. Como problemas externos, citamos a rejeição pelos professores de uma metodologia que lhes fora imposta e a sua ambição excessiva.

2.2.1.3 A metodologia ativa

Perante a não adesão, por parte da maioria dos professores, à metodologia direta, instaurou-se um compromisso entre o tradicional e o moderno, dando lugar, a partir de 1920, à “metodologia ativa” (MA), que foi seguida de uma forma generalizada até 1960. Tratou-se de um regresso a certos processos e técnicas tradicionais, mantendo os grandes princípios da metodologia direta. Christian Puren defende que a característica mais evidente da MA é o seu

ecletismo técnico, que veio introduzir na metodologia direta as seguintes variações: a) a modificação do método oral com o regresso do texto como suporte didático; b) o ensino do vocabulário com recurso à língua materna como processo de explicação; c) a prática da tradução para facilitar a compreensão; d) o ensino da gramática através da aprendizagem “explicada” em vez da aprendizagem “mecânica”; e e) a adaptação do método ativo à evolução psicológica dos alunos, criando, na aula, um clima e um ambiente favoráveis à sua atividade.

Para François Closset, as duas principais regras que, segundo essa metodologia, um professor devia seguir eram as seguintes:

- 1º Exploiter le besoin d'activité individuelle et collective; en créant entre les élèves l'esprit de collaboration, l'esprit d'entraide; en les invitant tous et chacun à participer activement au travail de la classe - auteurs agissants et responsables -, guidés qu'ils seront par la pensée d'un maître vigilant et actif.

-2º Créer une atmosphère favorable à l'épanouissement de la confiance, de la sympathie, du libre élan, de la belle humeur, indispensable au bon rendement de la classe (Closset, 1950: 42-43).

Se a metodologia direta correspondeu a uma epopeia revolucionária, um movimento de criação e de investigação que mobilizou energias e entusiasmo, a MA respondeu a uma lógica de preservação e de gestão, onde as evoluções foram lentas e as reformas prudentes (Puren, 1988: 182).

2.2.1.4 A metodologia áudio-oral

A metodologia áudio-oral (MAO), proveniente da América do Norte, desenvolveu-se entre os anos 1940 e 1960. Ao invés do que acontecera em França com a imposição, primeiro da MD, depois da MA, o ensino das línguas estrangeiras nos Estados Unidos continuou a seguir a metodologia tradicional: assente na gramática e na tradução. Esta situação de ensino manteve-se até à Segunda Guerra Mundial, com resultados considerados deploráveis. Segundo Christian Puren (1988), a história da MAO americana está relacionada com duas derrotas: uma militar - a destruição pelo Japão da frota americana no Pacífico em 1941; a outra científica - o lançamento pelos russos do primeiro Sputnik em 1957.

Após o ataque a Pearl Harbor, o exército americano lançou um gigantesco programa, o ASTP (*Army Specialised Training Program*), com o objetivo de fornecer rapidamente aos seus militares um conhecimento prático das línguas faladas nos futuros teatros de operações. Para esta tarefa, o exército fez apelo aos linguistas B. Bloch, R.A. Hall Jr., W.G. Mouton e L. Bloomfield, que criaram manuais e lecionaram aulas com a ajuda de assistentes. A nova metodologia, também conhecida como “método do Exército” (*The Army Method*), afastava-se radicalmente do tipo de ensino das línguas em vigor no sistema escolar americano da época: os conteúdos linguísticos incidiam essencialmente sobre a língua falada; e os suportes eram principalmente orais. O nome dado à metodologia - *audio-lingual method* - deveu-se ao facto de privilegiar, no início da aprendizagem, a articulação entre atividades de audição e de expressão oral.

Para que a MAO entrasse no ensino secundário americano, foi necessário o traumatismo coletivo de 1957: o lançamento do primeiro objeto orbital pelos russos. Para responder ao que foi sentido como um desafio ao país inteiro, o Senado americano elevou, em 1959, as ciências e o ensino das línguas estrangeiras à categoria de disciplinas de interesse nacional. Foi a partir desta reação patriótica que os linguistas americanos elaboraram a MAO, partindo do modelo do “Método do exército” e aplicando os princípios da psicologia behaviorista e da linguística distribucional¹.

Apresentamos os princípios da MAO, como referidos por Gaonac’h, em *Théories d’apprentissage et acquisition d’une langue étrangère*:

1. A linguagem é um “comportamento”;
2. A forma oral é predominante;
3. O método deve levar o aluno a produzir comportamentos de linguagem que sejam próximos da realidade;
4. A aprendizagem de uma língua é um processo mecânico de formação de automatismos;

¹ Bloomfield apresentou o método de análise distribucional em 1926, na sua obra *A Set of Postulats for the Science of Language*, e foram sobretudo os trabalhos dos seus discípulos que influenciaram a MAO. Este método de análise linguística baseia-se na constatação de que os elementos de uma língua não se dispõem arbitrariamente nas cadeias de fala, mas obedecem a critérios de ordenação que têm como objetivo determinar os contextos linguísticos em que cada elemento ocorre, ou seja, a sua distribuição.

5. Esta aquisição de mecanismos é mais eficaz se o aluno produzir respostas exatas, por imitação e por verificação imediata das suas produções.

6. Aprender uma língua não é uma atividade intelectual: trata-se de aprender a “fazer qualquer coisa” e não a “aprender qualquer coisa” (Gaonac’h, 1991: 26).

Na MAO, o trabalho de aprendizagem consiste principalmente em repetir oralmente, de forma intensiva, a fim de memorizar frases modelo (*pattern sentences*) para praticar a língua falada; manipular oralmente, de forma intensiva, com o fim de automatizar estruturas, por meio de exercícios estruturais (*structure drills*).

Destacamos ainda a utilização do laboratório de línguas que se vai tornar, na MAO, o auxiliar privilegiado para a repetição intensiva.

2.2.1.5 A metodologia áudio visual (MAV)

A expressão “audiovisual” veio dos Estados Unidos, onde após a Segunda Guerra Mundial os *audio visual aids*, *audio visual materials* ou *audio visual methods* tiveram um grande desenvolvimento na pedagogia geral e influenciaram, mais tarde, de forma decisiva, o ensino das línguas vivas em França. Com efeito, eles contribuíram para a introdução dos meios audiovisuais (sonoros e visuais) no centro de uma nova metodologia e intervieram diretamente na construção da metodologia audiovisual francesa por intermédio do movimento da “Linguística Aplicada” e da “metodologia áudio-oral” (Puren, 1988: 193). Definimos pois a metodologia audiovisual (MAV) como a metodologia dominante em França, entre os anos 1960 e 1970. Como no caso da MD, foi o surgimento de novas necessidades e novos objetivos que esteve na origem da MAV francesa. Após a segunda guerra mundial, a França viu-se obrigada a lutar para recuperar a sua importância no mundo e combater o desenvolvimento do Inglês como única língua de comunicação internacional, o que fez evoluir a Didática das Línguas Vivas Estrangeiras, primeiro no ensino do Francês enquanto língua estrangeira (FLE), depois em todo o ensino escolar das línguas estrangeiras. Patrocinadas pelo Estado francês, equipas de investigação compostas por linguistas, homens de letras e pedagogos trabalharam em conjunto na construção dos melhores instrumentos para difundir o FLE. O objetivo era facilitar a aprendizagem e a difusão universal da língua francesa. Em 1954, os resultados desses estudos lexicais foram publicados pelo CREDIF (*Centre de Recherche et d’Etude pour la Diffusion du Français*) em duas listas: o francês “*fundamental*”

de primeiro grau, constituído por 1475 palavras, e o francês “*fondamental*” de segundo grau, compreendendo 1609 palavras. Este francês “*fondamental*” serviu de base ao primeiro passo na aprendizagem do FLE. Após muitas críticas sobretudo linguísticas, o CREDIF atualizou as suas propostas e propôs um *Niveau Seuil* que tomava igualmente em consideração as necessidades de linguagem e as motivações reais dos alunos.

2.2.1.6 O método “audiovisual estruturo-global” (SGAV)

Consideramos que o método mais representativo da MAV, que predominou em França durante pelo menos uma década, foi o método “audiovisual estruturo-global” (SGAV), cujas bases teóricas foram apresentadas, em 1955, por Petar Guberina, professor de letras da Universidade de Zagreb. A primeira aula construída a partir desta corrente, publicada pelo CREDIF em 1962, pertencia ao projeto *Voix et images de France (VIF)*.

Para uma breve descrição do método de Guberina, primeiramente denominado “*la méthode Saint-Cloud/Zagreb*”, seguimos a *Brève Histoire de la Problématique SGAV* de Paul Rivenc (2003).

Os seus princípios de base eram os seguintes:

1. Prioridade dada, desde o início, à aprendizagem da linguagem oral.
2. Prioridade à palavra oral em situação: o estudo dos diálogos autênticos gravados e os estudos de Guberina sobre as manifestações da afetividade e da expressividade no discurso oral mostravam que a língua só podia ser aprendida em situação.
3. Recurso necessário a uma certa forma de audiovisual: só se conseguia confrontar os alunos a situações de comunicação próximas do real utilizando a associação da palavra sonora gravada e da imagem apresentando as personagens a falar e a agir dentro de um contexto situacional. Ao filme cinematográfico preferia-se a associação fácil e eficaz da gravação em fita magnética e da imagem sequencial fixa.
4. Perceção auditiva da palavra estrangeira, como ponto de partida da aprendizagem (*método verbo-tonal de correção fonética* de Guberina).

Como propostas pedagógicas, Guberina preconizou:

1. No início da aprendizagem, uma seleção metódica e justificada do vocabulário e das estruturas gramaticais que deviam ser aprendidas, seguindo uma progressão rigorosa.
2. Em cada lição, um processo de aprendizagem de quatro etapas: 1) a apresentação global do diálogo, ouvindo uma gravação e explorando sequências de imagens; 2) a verificação da percepção auditiva e explicação, para ajudar os alunos a chegar a uma primeira interpretação do sentido dos enunciados em situação; 3) a repetição, tentando atingir a *imitação perfeita* sob o ponto de vista da pronúncia correta dos sons mas também sob o ponto de vista do ritmo e da entoação; 4) a exploração da lição, com o objetivo de levar o aluno a uma relativa autonomia de expressão.
3. Diálogos gramaticais: construídos segundo uma progressão rigorosa, os exercícios pretendiam levar os alunos a uma aprendizagem sistemática dos meios de expressão gramaticais fundamentais permitindo comunicar oralmente com facilidade.
4. Fonética prática: em cada lição o professor devia dar especial atenção a certos sons, mas nunca sacrificar o ritmo e a entoação à reprodução correta dos sons.
5. A passagem à língua escrita e à leitura: depois de cerca de sessenta horas de aulas em que se privilegiava o método oral, podia passar-se à língua escrita. Para o aluno tratava-se de aprender a escrever sobre aquilo que ele já sabia pronunciar, repetir e dizer. Quanto à leitura, os alunos eram exercitados primeiro a ler o texto dos ditados, ou seja, a passar da grafia ao som. Apenas depois lhes era proposta a leitura.

No período compreendido entre 1963 e 1970, o sucesso (pedagógico e mediático) de *VIF* e do método “*Saint Cloud/Zagreb*” foi tal que o Ministério decidiu introduzi-los nos Institutos, *Alliances Françaises*, e estabelecimentos franco estrangeiros interessados no seu Plano de Expansão Cultural. Em menos de cinco anos, o CREDIF viu-se obrigado a equipar com material audiovisual mais de uma centena de centros de ensino dispersos pelos quatro cantos do mundo e, sobretudo, assegurar a formação de milhares de professores franceses e estrangeiros que sentiam a necessidade de se tornarem competentes no ensino audiovisual. Foi no meio deste período que foi adotada a denominação “Metodologia Estruturo-Global Audiovisual” (SGAV), proposta pelo próprio Guberina.

A partir de 1970, muitos utilizadores das MAV observaram que os alunos, após um início cheio de entusiasmo, começavam a mostrar menos motivação. O carácter didático dos diálogos, o convencionalismo dos temas e das situações bem como a falta de profundidade psicológica das personagens tornavam difícil a sua identificação com estas (cf. Puren, 1988). A própria imagem, elemento fundamental da MAV, originava erros frequentes de interpretação devido à sua ambiguidade, como explica Linard, citando Barthes:

Toute image est polysémique, elle implique [...] une chaîne flottante de signifiés dont le lecteur peut choisir certains et ignorer les autres. La polysémie produit une interrogation sur le sens... La parole répond d'une façon plus ou moins directe, plus ou moins partielle, à la question «Qu'est-ce que c'est?» [...] [Elle] correspond bien à un ancrage de tous les sens possibles de l'objet (Barthes, *apud* Linard, 1969: 54).

Logo a partir de 1969, surgiu uma outra crítica, talvez a mais frequentemente dirigida à MAV: o facto de privilegiar comportamentos de receção e de reprodução que assentam numa pedagogia influenciada pela conceção behaviorista da aprendizagem. Linard também deu voz a essa crítica:

[Le présupposé] qui postule que mettre en équivalence directe une situation en images et un énoncé en langue étrangère permet de court-circuiter la phase analytique qui prédispose aux traductions [est] une conception très behaviouriste de la chose [et] un peu simplifiée (1969: 54).

Como todas as metodologias constituídas, a MAV foi vítima, a partir dos anos 70, da tomada de consciência da diferença verificada entre os resultados esperados e os resultados alcançados (Puren, 1994). O entusiasmo inicial dera lugar à realidade exigente do dia-a-dia e à necessidade de resolver problemas concretos:

Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver (celles-ci ayant été définies auparavant à travers une analyse des besoins) en utilisant le code de la langue cible (Courtyllon, *apud* Puren, 1988: 249).

O importante deixou de ser o domínio da língua por si, para se centrar na capacidade de se comportar e agir socialmente (cf. Puren, 1988).

2.2.1.7 A Abordagem Comunicativa (AC)

A Abordagem Comunicativa (AC) surgiu dentro da didática das línguas como uma visão da aprendizagem que assenta no sentido e no contexto do enunciado numa situação de comunicação. Denomina-se “abordagem” e não “metodologia” devido à ausência de um núcleo duro teórico e de materiais didáticos próprios (Puren, 1994: 29). As ideias de Noam Chomsky revolucionaram o mundo da linguística e facilitaram os primeiros passos da AC. Opondo-se às teorias estruturalistas que defendiam que cada língua era constituída por um sistema de estruturas complexas, Chomsky apresentou o conceito de *Language Acquisition Device*, segundo o qual qualquer ser humano possui a capacidade inata para decifrar e compreender um código linguístico, graças a uma função intelectual específica. Assim, Chomsky defende a existência de uma “gramática universal” que explica como a criança constrói progressivamente a sua própria linguagem e o domínio da palavra. Estas premissas levam-no a afirmar que o mesmo se passa na aprendizagem de uma língua estrangeira, em que o sujeito deve construir progressivamente a sua própria linguagem interna e progredir naturalmente comunicando. Daqui se depreende que o sujeito não só participa na sua aprendizagem, como também é o ator principal nesse processo.

Em França, a AC desenvolveu-se a partir de 1970, como reação à MAV. Deve-se mencionar que, na mesma época, o ensino do francês enquanto língua estrangeira (FLE) se viu confrontado com um novo tipo de problema: o ensino do FLE a estudantes estrangeiros, no seu país, para lhes permitir acesso a documentos escritos de carácter informativo. A escolha de objetivos, conteúdos e métodos dependia, pois, das necessidades presentes e futuras desses estudantes. Esta nova abordagem que se impunha tinha como principal preocupação adaptar-se às necessidades de linguagem de cada público.

Para Tagliante (1994), a principal mudança é a liberdade de progressão, lexical e gramatical: as novas ferramentas linguísticas (lexicais e morfossintáticas) são introduzidas à medida das necessidades demonstradas pelo aluno. Segundo a mesma, um ensino comunicativo das línguas privilegia as necessidades linguísticas, comunicativas e culturais do sujeito.

A influência dos trabalhos do Conselho da Europa, e particularmente do *Niveau Seuil*, foi determinante para as metodologias que defendem a aprendizagem da competência comunicativa (Tagliante, 1994). Segundo Claire Del Olmo (2014), Hymes (1972) apresenta a

noção de competência comunicativa, ultrapassando o conceito de competência linguística de Chomsky, defendendo que a competência comunicativa é constituída pelo domínio das regras gramaticais assim como das regras de utilização da língua consoante os contextos. Hymes (1972) afirma que a criança aprende a construir frases gramaticalmente corretas, mas também a produzir essas frases de forma apropriada a um contexto, composto por uma situação de comunicação dada com locutores que têm um papel social particular. A criança constrói essa competência progressivamente, em função do seu espaço de socialização.

A constituição da competência comunicativa varia consoante os teóricos que a estudaram. Seguiremos, como Claire Del Olmo (2014), a definição de Moirand (1982) que contempla as seguintes componentes:

- Componente linguística: corresponde ao conhecimento e ao domínio dos modelos fonéticos, lexicais, gramaticais e textuais do sistema linguístico.
- Componente discursiva: está ligada ao conhecimento e ao domínio dos diferentes tipos de discurso e da sua organização em função da situação de comunicação.
- Componente referencial: compreende o conhecimento e o domínio dos campos de experiências, dos objetos do mundo.
- Componente sociocultural: baseia-se no conhecimento e no domínio da história cultural, das normas de interação entre os indivíduos e as instituições.

Segundo Moirand (1982), a competência comunicativa do locutor de uma língua é constituída pelo conjunto dessas competências que criam entre si uma relação de interdependência (Olmo, 2014). O objetivo da AC é desenvolver a competência de comunicação dos alunos na língua alvo. Tem como fim desenvolver a capacidade do aluno em “falar com” um locutor da língua que aprende (Puren *apud* Olmo, 2014: 54). Apesar de todas as inovações que a AC trouxe à didática das línguas estrangeiras, esta abordagem recebeu algumas críticas, destacadas por Claire Del Olmo (2014):

- Muitos autores apontaram as carências ao nível do ensino/aprendizagem da gramática e do léxico.
- É-lhe criticado o facto de se focalizar exclusivamente e apenas no ensino da componente linguística da competência de comunicação.

- Também é questionada a pertinência dos exercícios de simulação e dos *jeux de rôle*, muito utilizados pela AC, porque limitam a autonomia e a criatividade dos alunos e os levam a sentir grandes dificuldades quando estão em situação de comunicação real.
- Atualmente os cidadãos têm trajetórias de vida que os levam cada vez mais a viver e trabalhar noutros países. Assim, o desafio principal do ensino das línguas estrangeiras é desenvolver a competência plurilingue dos indivíduos.

2.2.1.8 A Abordagem Acional (AA)

A partir de 1990, Puren (1994) defende que o desenvolvimento da capacidade de falar com o outro (comportamento social de referência na AC) está ultrapassado. O mesmo autor afirma que surgiu um novo desafio: o de desenvolver a capacidade de viver com o outro e falar com ele.

A partir do início do século XXI, os países europeus são progressivamente levados a viver e a trabalhar em conjunto, e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECL) coloca o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras numa perspetiva de tipo acional. Segundo a AA, o aprendente de língua estrangeira é um ator social tal como qualquer utilizador de uma língua e as tarefas que deverá realizar não serão apenas de natureza linguística.

De forma resumida, Girardet (2011) explica a perspetiva acional da seguinte forma: o utilizador da língua, enquanto ator social, vai agir dentro dos grandes domínios da vida social (pessoal, educacional, profissional, público). Dentro de cada um destes domínios, será confrontado com diferentes contextos. Por exemplo, na sua vida pessoal: assistir a um casamento; na sua vida profissional: passar por um estágio de formação. Esses contextos determinarão um certo número de situações. Por exemplo, para assistir a um casamento é necessário responder ao convite, oferecer um presente, felicitar os noivos... Dessas situações sairão tarefas (verbais ou não verbais), tais como, telefonar ou escrever para agradecer.

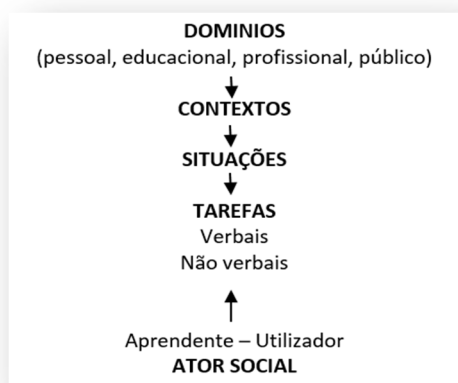


Figura 2: Representação do conceito de Abordagem Acional de Girardet (2011)

O esquema de Girardet (2011) serve tanto para o utilizador como para o aprendente. Este último é simplesmente um utilizador que realiza tarefas no contexto situacional da aula. A sala de aula não é apenas o local onde o aluno se prepara para enfrentar novas situações, onde ele aprende o que vai utilizar mais tarde, mas também um espaço social no qual a língua é utilizada nas suas funções naturais (como, por exemplo, partilhar conhecimentos, expressar opiniões, realizar projetos) e aprendida graças a essa utilização.

De um ponto de vista filosófico, esta perspetiva faz-nos passar do homem comunicante ao homem atuante, embora o QECRL continue a considerar a tarefa comunicativa como o meio privilegiado para a aquisição de uma língua estrangeira:

As tarefas da sala de aula quer sejam “autênticas”, quer essencialmente “pedagógicas”, são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negociem e expressem sentido, de modo a atingir um objetivo comunicativo. Numa tarefa comunicativa, a ênfase é colocada sobre o resultado da execução da tarefa, estando conseqüentemente o significado no centro do processo, à medida que os aprendentes realizam as suas intenções comunicativas (QECRL, 2001: 218).

Alguns autores interpretam mesmo o QECRL como uma forma de continuar e aperfeiçoar a abordagem comunicativa: “Le CECRL établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l’idée de tâches à accomplir dans l’utilisation ou dans l’apprentissage des langues” (Rosen, 2009, *apud* Richer, 2010: 22).

Para Girardet (2011), o QECRL não defende a adoção privilegiada de qualquer metodologia. Aquilo que o define é, antes, o seu ecletismo. Se um determinado método for

considerado eficaz para adquirir uma competência específica, não existe razão válida para o não aceitar. Cabe ao aprendente ator social, responsável e consciente da sua aprendizagem, com a ajuda do professor, validar esse método.

Terminaremos o presente capítulo referindo que o QECRL fez evoluir o estatuto da aula de língua estrangeira: durante a MAV, e com a utilização dos documentos autênticos, o objetivo consistia em transferir a cultura estrangeira para dentro da sala de aula, em transformar a aula de língua estrangeira num espaço virtual. Com a noção de “aprendente ator social”, a aula de língua passou a ser um espaço real e natural de comunicação.

2.2.1.9 O ecletismo atual

Poderíamos imaginar a metodologia ideal seguindo a filosofia de Cousin:

(Si) tous les systèmes [...] nous livrent en quelque sorte, divisés et opposés les uns aux autres, tous les éléments essentiels de la moralité humaine, (...) il ne s'agit plus que de les rassembler pour restituer le phénomène moral tout entier (Cousin, 1886, *apud* Puren, 1994: 15).

Mas, sabemos, tal ideia seria negar a complexidade da realidade e cair numa explicação simplista e errada do mundo: “Dans la réalité, tout est déterminé, et par conséquent tout est complexe. Une science de faits n'est pas une série d'équations. Il faut que l'on retrouve en elle la vie qui est dans les choses, la vie avec son harmonie sans doute, mais aussi avec sa richesse et sa diversité” (Cousin, 1886, *apud* Puren, 1994: 16).

Atualmente, segundo Seara (2004), assiste-se em didática das línguas estrangeiras a uma crise de metodologias. Não existe uma metodologia única, forte, global e universal aceite por todos. Para Puren (1994), nos últimos anos, a problemática dominante relativamente ao ensino do FLE centra-se na multiplicação, diversificação, variação, diferenciação, ou adaptação dos modos de ensino/aprendizagem, fenómeno que ele classifica como um estado de “ecletismo”. Para este autor, existe ecletismo quando os tipos de práticas observados são mais numerosos e diversificados que aqueles previstos pela metodologia de referência.

Puren (1994) distingue dois tipos de ecletismo, o primeiro de adaptação, o outro de princípio. No ecletismo de adaptação, adaptam-se as aulas às situações de ensino/aprendizagem e às tradições didáticas dos professores. No ecletismo de princípio,

embora ainda apenas numa perspectiva prática, defende-se uma reconciliação entre os diferentes métodos do ensino das línguas.

A principal tese de Puren é que, no passado recente, no campo da didática das línguas estrangeiras, se passou de uma lógica revolucionária (novas teorias e novos materiais constituem uma nova coerência metodológica) a uma lógica de gestão (valorização de práticas instaladas e objetivos criados). Como fator decisivo para essa mudança, Puren aponta a Abordagem Comunicativa: centrando-se no aprendente, a AC invalida a polarização do tipo teorias/materiais e legitima a polarização do tipo situações/práticas, na qual apenas o professor é capaz de levar a cabo essa centralização, no terreno e em tempo real.

Importa, agora, para continuar a nossa reflexão, analisar, embora brevemente, o papel e as (novas) características dos principais intervenientes desta nossa proposta de didatização das línguas estrangeiras através do filme de ficção: o aluno e o professor. Terminaremos esta parte, descrevendo o ambiente que consideramos ideal para que o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira seja eficaz, fundamentalmente baseado numa afetividade positiva que vá ao encontro das personalidades individuais dos aprendentes.

2.2.2 O aluno, o aprendente

O conceito de aprendente surgiu pela primeira vez no discurso didático do ensino das línguas estrangeiras nos anos 70, mas foi durante muito tempo considerado como sinónimo de aluno, o que correspondia a uma visão essencialmente passiva do sujeito, que era o recetor de informações fornecidas pelo professor (cf. Valenzuela, 2010). Mais tarde, o ensino centralizou-se no aprendente, graças a um conjunto de influências: a AC, a influência da psicologia cognitiva (que entrou no ensino das línguas estrangeiras como reação à psicologia behaviorista que dominava nas metodologias áudio-oral e audiovisual) e a tomada de consciência do papel da cognição no processo de ensino/aprendizagem (cf. Onursal Ayirir, 2011).

Por seu lado, o QECRL define os aprendentes como [...] “as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem”, e afirma que “são eles que têm de desenvolver as competências e as estratégias (...) e realizar tarefas, atividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos” (2001: 199).

Depreende-se daí que, por ter interesses diferentes, cada indivíduo aprende também de forma diferente. A mesma aula, o mesmo conteúdo lecionado terão repercussões diferentes em cada aprendente devido “essentiellement au style cognitif (qui) est la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information perçue à travers les différentes modalités sensorielles qui sont à sa disposition face à une connaissance nouvelle” (Flessas, 1997: 53).

No que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira, o aprendente não o faz de forma aleatória, antes aplica os conhecimentos que tem do seu próprio funcionamento mental, edificando estratégias de aprendizagem que, segundo Legendre (1993), se podem definir como um conjunto de operações e recursos pedagógicos, planificados pelo sujeito com o fim de favorecer o cumprimento de objetivos numa situação pedagógica.

Para Porcher (2004), o verdadeiro desafio das estratégias consiste na construção da autonomia do aprendente. Respeitando o seu estilo de aprendizagem, este último utiliza estratégias que o conduzirão primeiro ao nível do “aprender a aprender”, para chegar depois, com o tempo, ao estado do “saber aprender” (Conselho da Europa, 2001). Se, para Porcher (2004), ser autónomo é saber comunicar e aprender sozinho e se, em didática, a autonomia do aprendente se concebe como a dispensa progressiva de acompanhamento, será legítimo questionar qual vai ser o (novo) papel a desempenhar pelo professor no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

2.2.3 O professor

Como sabemos, no ensino tradicional, a primeira função do professor consistia em transmitir um saber e um saber-fazer, seguindo metodologias já constituídas. Dentro deste contexto, o professor não precisava de criar recursos pedagógicos, antes devia aplicar, organizar e adaptar os RECURSOS que existiam. Todavia, a evolução das correntes metodológicas modificaram o papel do professor. Por exemplo, a Abordagem Comunicativa trouxe um relacionamento mais equilibrado e pessoal entre o professor e o aluno. Com o objetivo de comunicar de forma autêntica, a aula de língua estrangeira passou a desenvolver e explorar interações verdadeiras entre o professor e os alunos, bem diferentes das simulações dos *jeux de rôle*. O professor adquiriu assim um papel mais de animador, mediador e coordenador do que de instrutor. O próprio QECRL defende que os professores [têm] “de

tomar decisões, em cada instante, acerca das atividades da sala de aula” (2001: 198). Nesse sentido, compreende-se que, para a psicologia cognitiva, a aprendizagem dependa de estratégias que o professor pode e deve ajudar a elaborar, respeitando as diferenças individuais como a idade, os estilos de aprendizagem, as aptidões, a atitude face à língua estrangeira, a motivação do aprendente (Cyr, 1998) e os contextos de aprendizagem. Tomando em consideração estes fatores, o ecletismo metodológico atual veio dar a possibilidade aos professores de adaptar os seus objetivos e materiais pedagógicos segundo esta visão. Para ilustrar esta concepção cognitivista, podemos citar como exemplos a criação de ambientes de aprendizagem que se adaptam às diferenças individuais dos alunos (Basque, 2008) ou a utilização de suportes variados (textuais, visuais, auditivos) que vão ao encontro dos diferentes estilos cognitivos dos aprendentes. As principais características de um método cognitivista são privilegiar os relacionamentos, dar importância à afetividade e aos estilos de aprendizagem dos alunos, favorecer a sua responsabilização, privilegiar os processos que conduzem ao conhecimento, recuperar as atividades de memória e os trabalhos de grupo (cf. Cuq e Gruca, 2005), tudo isto com o objetivo de permitir a autonomia dos aprendentes. Neste mesmo âmbito, o reconhecido especialista em FLE, Pierre-Yves Roux, num artigo de 2014, defende o ecletismo metodológico atual dizendo que se trata de uma pedagogia “do equilíbrio” entre pressupostos teóricos e um pragmatismo ditado pela experiência e pelas capacidades do professor, mas também pelo comportamento e os hábitos de aprendizagem dos seus alunos. Indo mais longe, ele afirma que os professores se opõem cada vez mais às metodologias constituídas e à utilização dos manuais tal como sugerido pelos autores. Por outro lado, graças à reprografia e à infinidade de recursos acessíveis através da Internet, os professores de hoje constroem métodos que lhes são próprios e sustentados em elementos de variadas fontes. Seguindo este raciocínio, concordamos com Chevalier (2002), para quem o professor é um chefe de orquestra pelo seu papel fundamental que se divide por várias funções: conhecer e avaliar o seu público, elaborar um programa, encontrar o instrumento adequado e pô-lo em prática. Tudo isso pressupõe conhecer os instrumentos e as redes que permitem aceder ao conhecimento desses instrumentos. Mas, para não cairmos num ecletismo excessivo, diremos que a primeira e a mais importante estratégia do professor de língua estrangeira é a da coerência (cf. Porcher, 2004). Com efeito, uma escolha eclética de práticas para a aula significa uma seleção pensada e não um conjunto incoerente de técnicas de ensino. Nesse sentido, defenderemos sempre um ecletismo capaz de se adaptar às

diferentes situações de ensino/aprendizagem, colocando o aprendente no centro da relação pedagógica.

2.2.4 As emoções no ensino-aprendizagem das línguas

*On ne voit bien qu'avec le cœur;
L'essentiel est invisible pour les yeux.*
(Saint-Exupéry)

Durante o século XX, cognição rimava sobretudo com razão. Esta divisão prevalecia sobretudo porque se considerava que a cognição estava separada da emoção. Todavia, ao entrar no novo século, assistiu-se a um importante progresso nos estudos científicos sobre as emoções, tornados possíveis graças a novos métodos como as tecnologias de visualização do cérebro (cf. Goleman, 1997).

Em *O Erro de Descartes*, Damásio sugere que os sentimentos exercem uma poderosa influência sobre a razão e defende que devemos esforçar-nos por “compreender a sua complexa maquinaria biológica e sociocultural” (Damásio, 2011: 315). Para o neurologista e neurocientista português, o erro de Descartes resulta do facto de assumir que existe uma “abissal separação entre o corpo e a mente (...). É a sugestão de que a razão, os julgamentos morais e o sofrimento provocado pelas dores físicas ou agitações emocionais podem existir separados do corpo” (Damásio, 2011: 318).

Na atualidade, a ciência encontra-se finalmente em condições de explicar com alguma autoridade a psique humana nos seus aspetos mais irracionais (cf. Goleman, 1997). Assim, é aceite pela generalidade que as emoções desempenham um papel em toda a ação, na medida em que elas determinam a atitude e a performance de um indivíduo (cf. Izard, 1993, *apud* Del Olmo, 2014:108). Por seu lado, Goleman (1997) fala de impulso como meio pelo qual a emoção se exprime; a razão de ser de um impulso é um sentimento que ambiciona transformar-se em ação. Adianta ainda que quem está sob o domínio do impulso, por ausência de autodomínio, sofre de uma deficiência moral. Também Cotovio² defende a necessidade de domínio sobre o impulso, no campo da aprendizagem, afirmando que a capacidade de autocontrolo e autodisciplina é duas vezes mais importante que o QI para o rendimento escolar. Para este médico Psiquiatra e Psicoterapeuta, um dos grandes desafios da escola consiste em evitar que os jovens de hoje, reféns das novas tecnologias de informação, percam as suas competências de inteligência emocional, onde estão o autocontrolo, a autorregulação,

² Cotovio, Vítor (2017). *Educação e liderança*. Conferência, Fátima.

a auto-motivação, a empatia (olhar nos olhos do outro, rindo e chorando com ele), a capacidade de ler sinais, de antecipar e de dar a resposta adequada.

Como já referimos no capítulo anterior, as metodologias/abordagens do ensino das línguas estrangeiras evoluíram muito nos últimos anos graças à contribuição de disciplinas como a comunicação e a psicologia. Atualmente os investigadores em Didática de Língua Estrangeira aceitam com seriedade os aspetos emocionais pois consideram que a dimensão afetiva atinge diretamente a sala de aula, inclusive a de línguas estrangeiras, e se traduz por sentimentos, emoções, crenças e atitudes que condicionam de forma significativa o comportamento (Arnold, 1999). Estabelecem também uma relação entre emoção e eficácia da aprendizagem, pois o facto de estimular diferentes fatores emocionais, como a confiança em si, a empatia, a motivação, pode facilitar sobremaneira o processo de aprendizagem de uma língua (cf. Piccardo, 2007, *apud* Rémon, 2013:79). Numa visão holística, essa eficácia deriva diretamente da motivação: “ (...) l’engagement émotionnel dans une activité d’apprentissage intensifie la motivation à effectuer cette activité et en facilite par là même l’accomplissement” (Develotte, 2005, *apud* Rémon, 2013 :79).

Neste caso, “as emoções não são apenas contidas e controladas; são positivadas, energizadas e alinhadas com a tarefa entre mãos” (Goleman, 1997: 112).

No lado oposto encontramos o “filtro afetivo” que se interpõe entre a informação recebida e a sua aquisição pelo aprendente, definindo-se como um mecanismo de defesa psicológica através do medo de errar ou de parecer ridículo (cf. Kertesz-Vial, 2000, *apud* Rémon, 2013:79).

Também o QECRL reconhece de forma clara a importância dos afetos na aprendizagem das línguas estrangeiras quando refere explicitamente a *competência existencial*:

A atividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afetada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por fatores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal (2001: 152).

Assim, tendo em conta estas últimas considerações, podemos defender que, para que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira seja eficaz, é fundamental que

o professor crie e desenvolva ambiente(s) afetivamente positivo(s), nas suas aulas, que vão ao encontro das personalidades individuais dos aprendentes.

É neste contexto que, humildemente, proponho uma abordagem metodológica muito pessoal para o ensino de uma língua estrangeira, com base no suporte fílmico.

2.3 Enquadramento teórico

2.3.1 O cinema, uma arte e uma linguagem

Na tentativa de explicar a construção deste “meu” método - de utilizar com frequência o filme de ficção na aula de língua estrangeira - está uma situação pedagógica pessoal ocorrida no início dos anos 90. Com efeito, nesse período assistia-se a um domínio avassalador do inglês que colocava em perigo a continuação do ensino da língua francesa na escola em que lecionava. Essa amarga constatação colocou-me perante o enorme desafio de encontrar soluções para resistir à tendência em curso e até recuperar a atratividade do francês. Após alguma reflexão, tentei (re)descobrir princípios didáticos e práticas de sala de aula que permitissem a emergência, nos alunos, de atitudes (de novo) favoráveis à língua francesa. Foi, pois, no meio dessa luta pela sobrevivência da disciplina de francês no Ensino Secundário, que comecei a utilizar de forma sistemática o filme cinematográfico, e me dei finalmente conta do inegável poder de atração do cinema sobre os alunos, por via das emoções que neles cria e do potencial didático das imagens em movimento.

Mas antes de abordar a utilização do filme em contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, importa-nos, nesta parte, definir o cinema enquanto arte e linguagem, assim como tentar explicar de que forma se pode experienciar um filme. Terminaremos pelo que consideramos mais importante para a nossa reflexão, analisando a dimensão emocional do cinema e a imersão do espetador pela ficção cinematográfica.

Riciotto Canudo, um intelectual italiano radicado em França, foi o responsável pela primeira grande tentativa de sistematização teórica sobre o cinema, com o seu *Manifeste des sept arts*, publicado em 1911. Nesta obra, Canudo tentou situar o cinema como sétima arte, entre as artes do espaço (arquitetura, escultura e pintura) e as artes do tempo (música, dança e poesia) (cf. Grilo, 2007). O seu objetivo prioritário era definir e estabilizar um estilo de expressão cinematográfica, por oposição ao teatro. Neste contexto, a noção de linguagem

cinematográfica foi utilizada para reivindicar a posição do cinema como meio de expressão artística (cf. Aumont, Bergala, Marie e Vernet, 1983). O traço essencial desta nova linguagem era a sua universalidade, uma espécie de “esperanto visual”, compreendido por todos:

Le cinéma, multipliant le sens humain de l'expression par l'image, ce sens que la Peinture et la Sculpture avaient seules gardé jusqu'à nous, formera une langue vraiment universelle aux caractères encore insoupçonnables. Pour ce, il lui est nécessaire de ramener toute la figuration de la vie, c'est-à-dire l'art, vers les sources de toute émotion, cherchant la vie en elle-même, par le mouvement (Canudo, 1927, *apud* Aumont, Bergala, Marie e Vernet, 1983 :112).

Em 1924, o teórico húngaro Béla Balázs abordou de forma mais concreta a questão da linguagem cinematográfica, caracterizando-a segundo quatro princípios:

- no cinema existe uma distância variável entre espectador e cena apresentada;
- a imagem total da cena subdivide-se numa série de planos (princípio do corte);
- há uma variação de enquadramento dos planos durante a mesma cena;
- é a montagem que permite a inserção dos planos numa sequência ordenada.

No entanto, durante anos, a ideia da existência de uma linguagem cinematográfica gerou reticências. Só em 1968, Jean Mitry defendeu a mesma tese, argumentando que o cinema era uma forma estética, como a literatura, que utilizava a imagem como meio de expressão. Neste debate, juntamos ainda Christian Metz que, anos mais tarde, veio defender a existência de certos aspetos da percepção cinematográfica que permitiam ao espectador compreender o filme:

Le cinéma [...] on peut le considérer comme un langage, dans la mesure où il ordonne des éléments significatifs au sein d'arrangements réglés différents de ceux que pratiquent nos idiomes, et qui ne décalquent pas non plus les ensembles perceptifs que nous offre la réalité (Metz, 1972, *apud* Aumont, Bergala, Marie e Vernet, 1983 :131).

Por estas palavras, o que Metz quis enfatizar foi o papel relevante da operação de montagem que dá ordem e coerência aos planos visuais e sonoros, embora, já em 1920, Lev Kouléchov, professor na primeira escola de cinema do Estado, tivesse afirmado que [...] “Le moyen dont dispose le cinéma pour produire une impression artistique réside dans la

composition, l'enchâînement, des fragments filmés" (Kouléchov, 1920 apud Banda e Moure, 2008 : 510).

Mais recentemente, Jacques Rancière, importante filósofo e pensador de cinema francês, sugeriu a mesma ideia ao afirmar, em 2012, que "[c]ada fragmento visual equivale a um pedaço de linguagem, que é ele próprio um pedaço de narração" (Rancière, 2012: 70) e, posteriormente, que (...) "as imagens cinematográficas são em si mesmas fragmentos inertes de celuloide que só ganham vida graças à operação da montagem que os encadeia" (Rancière, 2014: 285).

Termino apresentando um breve excerto de Sérgio Dias Branco, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, por considerar que ele comporta a ideia essencial a reter deste pequeno capítulo introdutório. De facto, como ele bem observa,

[a]s imagens e os sons são as substâncias do cinema, são a sua matéria, o suporte das suas qualidades. "Cinema" é abreviatura de "cinematógrafo", que a etimologia ensina que significa escrita (ou descrição) do movimento. Não se trata de uma reprodução do mundo, mas de uma produção de um mundo. Não se trata de uma simples sobreposição, mas de uma composição [...] tendo (os filmes) uma estrutura acabada e uma identidade artística (Branco, 2016: 148).

2.3.2 Um filme: definição

Citando de novo Sérgio Dias Branco, "no cinema, os sons e as imagens oferecem-se em espetáculo - isto é, procurando atrair a atenção [...] no desejo de convocar os sentidos do espectador" (2016: 128). Ora, na sua forma mais básica, ver um filme é ver imagens e ouvir sons (Chion, 2008) articulados entre si de forma a produzir uma narrativa, alicerçada sobre três elementos fundamentais: na "sequência" (conjunto de cenas à volta de uma ideia); na "cena" (um conjunto de planos num mesmo cenário); no "plano" (a mais pequena unidade fílmica). Por conseguinte, e no seguimento da nossa reflexão, importa agora colocar-nos, por uns momentos, na posição do espectador 'analfabeto cinematográfico', convidado a visionar o primeiro filme da sua existência.

Antes porém, se quiser corresponder a tal desafio, deverá munir-se de uma ferramenta explicativa, uma espécie de gramática cinematográfica, a fim de iniciar a construção da sua literacia fílmica, com base nos seguintes conceitos: no que respeita à imagem, esta é apresentada dentro de um "enquadramento", definido como a porção de espaço que a

câmara escolhe captar e isolar; o “plano”, sob o ponto de vista da rotação, é o fragmento filmado entre o momento em que a câmara arranca e o momento em que pára; sob o ponto de vista da montagem, “plano” corresponde ao fragmento de filme entre dois cortes (cf. Grilo, 2007); a “profundidade de campo” designa as áreas de nitidez da imagem; dentro dos movimentos da câmara distinguimos o *travelling*, que consiste no deslocamento da visão dentro do espaço captado, e “panorâmica”, que constitui a rotação da câmara em torno do seu eixo (vertical ou horizontal).

Referimos ainda que esta imagem do cinema é uma imagem-movimento (diferente da imagem em movimento) “porque produz sobre as coisas um movimento que lhes passa a pertencer pela virtude do cinema” (Grilo, 2007: 31).

No princípio do cinema, os primeiros sons resumiam-se ao ruído do projetor e à música que – de piano ou orquestra, dentro da própria sala de projeção – acompanhava cada sessão (cf. Grilo, 2007). A partir de 1927, institucionalizou-se o cinema sonoro, o que, no seu início, se tornou trágico para muitos atores porque não conseguiam falar com sotaque americano ou simplesmente porque não tinham uma voz adequada (cf. Thomson, 2015). Para Thomson, “o diálogo é uma oportunidade para revelar sagacidade e para tentar chegar até ao público” (2015: 154). Quanto à música, esta nunca deixou de acompanhar o cinema, ajudando-o essencialmente a criar emoções específicas relacionadas com as imagens mostradas.

Termino esta curta reflexão sobre o som cinematográfico, através de uma metáfora que explicita, fundamenta e justifica por inteiro a utilização do cinema no ensino de uma língua estrangeira: “Estava prestes a acreditar que o cinema é um enorme oceano de material visual que requer uma atenção plena? Acredita que o cinema consiste em ver? Porém, o som é como um segundo oceano escondido dentro do primeiro” (Thomson, 2015: 153).

2.3.3 A experiência fílmica pelos sentidos

Considero que o ato de ver um filme é uma experiência sensorial, um choque que nos modifica, “pois [m]uitos dos movimentos do cinema lembram os da vida, mas acabam por lutar com ela” (Branco, 2016 : 129).

Desvio-me das ideias de Deleuze que, para definir o sublime, afirma que a imagem cinematográfica deve ter um efeito de choque sobre o pensamento e forçar o pensamento a pensar-se a si-próprio (cf. Deleuze, 1985). Escolho o caminho de Merleau-Ponty que afirmou,

no dia 13 de março de 1945, no Instituto de Altos Estudos Cinematográficos, que “um filme não se pensa, percebe-se”. E Christian Metz (1975) não podia estar mais de acordo ao afirmar que “[l]’exercice du cinéma n’est possible que par les passions perceptives: désir de voir (pulsion scopique, scoptophilie, voyeurisme), qui était seul en jeu dans l’art muet, désir d’entendre qui s’y est ajouté dans le cinéma parlant” (Metz, 1975: 41).

2.3.3.1 A percepção visual

Um filme percebe-se em primeiro lugar através do olhar, que tem um papel fundamental no cinema como órgão de revelação do mundo (cf. Elsaesser e Hagener, 2011). Com efeito, com o aparecimento do cinema, surgiu também uma nova forma de viajar no tempo e no espaço, graças ao olho móvel da câmara. Esta possibilitou, pela primeira vez, ver o mundo de outra forma, através de um olhar mecânico, manipulando as imagens ao ralenti, em acelerado, para trás ou para a frente. Podemos ainda referir a importância do olhar para distinguir, no sistema cinematográfico da narrativa, entre identificação primária - identificação com o olhar da câmara – e identificação secundária – identificação com o olhar de uma personagem. O filme de Hitchcock, *A Janela Indiscreta* (*Rear Window*, 1954) tornou-se um caso de estudo, por ser considerado como a metáfora perfeita sobre o ato de ver um filme: em primeiro lugar, o cinema enquanto janela oferece um acesso ocular a um dado acontecimento que satisfaz a curiosidade do espectador; em segundo, o ato de visão transforma o ecrã real num espaço imaginário que vai para além do ecrã; em terceiro, a distância relativamente aos acontecimentos do filme torna seguro e sem perigo o visionamento do filme pelo espectador (Elsaesser e Hagener, 2011).

2.3.3.2 A percepção sonora

A ordem hierárquica da imagem e do som, na qual a percepção sonora completa a visual e onde as duas se encontram subordinadas à narração, foi colocada em causa por via das capacidades das novas tecnologias sonoras que ocorreram ao longo do século XX. O desenvolvimento da gravação sonora e das tecnologias de reprodução áudio e da sua amplificação (*Dolby, surround, altifalantes*) transformou a atividade de audição, enquanto ato privado e individual, numa experiência física e num acontecimento coletivo. Elsaesser e

Hagener (2011) defendem que o espectador é mais suscetível aos sons do que às imagens, pois o corpo humano percebe os sons de três formas: pelo ouvido externo, pelo ouvido interno e ainda através da audição óssea. O ouvido permite que o filme atinja em profundidade o íntimo do espectador, estabilizando o seu corpo e sublinhando a espacialidade da experiência cinematográfica. Segundo Elsaesser e Hagener, “[l]e spectateur n’est plus un réceptacle passif d’images au sommet d’une pyramide optique, mais plutôt un être corporel entrelacé acoustiquement, spatialement et affectivement dans la texture filmique” (Elsaesser e Hagener, 2011: 156).

Não indo tão longe quanto Chion (2008) para quem o cinema era um acontecimento áudio antes de se tornar num acontecimento visual, aceitamos a conclusão de que som e imagem atingiram uma nova interdependência, que pode ser resumida pela bela fórmula sinestésica de Staub e Huillet, quando afirmaram que os espectadores deviam viver os filmes “ouvindo com os olhos e vendo com os ouvidos” (Staub e Huillet, apud Elsaesser e Hagener, 2011: 173).

2.3.3.3 A percepção pelo corpo

O cinema enquanto janela mantém o espectador à distância, ao mesmo tempo que o atrai emocionalmente para um outro mundo, um universo imaginário que ultrapassa o nosso mundo tridimensional. Conta-se que o filme dos irmãos Lumière, sobre a chegada de um comboio à estação de Ciotat, provocou o pânico entre os espectadores, persuadidos de que a locomotiva ia entrar na sala; da mesma forma, a introdução do som *Dolby* no filme *Star Wars*, de George Lucas, deu a impressão aos espectadores de ocuparem o mesmo espaço acústico das personagens do filme. Assim, se considerarmos a experiência cinematográfica como a entrada num outro mundo, a ideia do cinema-janela desaparece. Encontramos, então, o espectador perante a possibilidade de mergulhar no filme, de se esquecer por momentos, enquanto sujeito individual, a favor de uma experiência comum, e, por outro lado, de absorver o filme, de incorporar aquele mundo e de constituir-se num sujeito imaginário (Elsaesser e Hagener, 2011). O espectador, através de uma porta que é o ecrã, entra “[...] dans le monde des terres promises et des stimuli qui ouvrent des mondes (internes) complètement différents” (Elsaesser e Hagener, 2011 : 63).

Afastando-nos das teorias que davam primazia às abordagens cinematográficas centradas na visão, podemos afirmar hoje que o espectador não percebe o filme unicamente através dos olhos. Segundo Vivian Sobchack, citada por Elsaesser e Hagener (2011), o espectador vê, compreende e sente os filmes com o conjunto do seu ser corporal. O corpo é a condição irredutível da possibilidade de experiência sensorial e estética no cinema. Apoiamos a nossa reflexão em Damásio, que fala em imagens que provêm de *sondas sensoriais especiais* do nosso corpo. Precisa Damásio:

São imagens que têm base no estado de atividade das partes do corpo a que chamamos órgãos sensoriais periféricos. As imagens ocorrem quando essas partes especializadas do corpo são modificadas por objetos exteriores ao corpo. Resultam do contacto físico desses objetos com o corpo (Damásio, 2012: 210).

Completamos o raciocínio com uma afirmação de Siegfried Kracauer, igualmente citado por Elsaesser e Hagener (2011), para quem, contrariamente a outros tipos de imagens, as imagens cinematográficas afetam, em primeiro lugar, os sentidos do espectador, implicando-o fisiologicamente antes de este poder responder intelectualmente.

Podemos assim afirmar que perceber um filme não se reduz a uma simples função ótica ou cerebral, mas que tal processo implica todo o corpo: músculos, atitude, fluxo sanguíneo, equilíbrio, entre outros, solicitando o espectador de uma forma incontestavelmente subjetiva, mas também afetiva, direta e ativa.

2.3.4 A evolução da prática cinematográfica

A evolução das práticas cinematográficas foi seguindo os hábitos da sociedade de consumo. Lipovetsky (2006 *apud* Darmon, 2014: 68) divide essa evolução por três períodos distintos:

- desde o surgimento do cinema até ao início da Segunda Guerra Mundial, em que o cinema é considerado apenas como um divertimento para as massas;
- desde o pós-guerra até aos anos oitenta, com o desenvolvimento da sociedade de consumo e a democratização do acesso aos bens de cultura e de moda, em que o cinema era visto como um grande espetáculo;

- na atualidade, marcada pelo consumo emocional e pela procura de prazer, o cinema segue essas correntes diversificando e aumentando os géneros de filmes propostos nas salas, de novo bem frequentadas; ao mesmo tempo, o novo espetador passa também a ver cinema em casa, graças às novas tecnologias audiovisuais, em ecrãs cada vez mais pequenos, como no computador ou telemóvel.

Num estudo recente, Laurent Darmon (2014) abordou o consumo cinematográfico e a avaliação de um filme pelo espetador, revelando-nos as razões pelas quais as pessoas veem filmes. Segundo ele, essas razões são as seguintes:

- emocionais (afeto e prazer),
- instrumentais ou utilitárias (conhecimento e distração),
- pessoais (distinção e expressão dos seus valores),
- sociais (comunicação e integração social).

A nossa reflexão debruçar-se-á agora essencialmente sobre a primeira razão enumerada, a dimensão emocional do cinema.

2.3.5 A dimensão emocional do cinema

Na sua obra *O Sentimento de Si* (2013), António Damásio acentua a importância das emoções na vida dos seres humanos da seguinte forma:

Sem qualquer exceção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas, de todos os graus de instrução e de todos os níveis económicos têm emoções, estão atentos às emoções dos outros, cultivam passatempos que manipulam as suas próprias emoções, e governam as suas vidas, em grande parte, pela procura de uma emoção, a felicidade, e pelo evitar das emoções desagradáveis (Damásio, 2013: 55).

Damásio defende que poucas “ou nenhuma percepções de qualquer objeto ou situação, presente na realidade ou recordado na nossa memória, podem ser classificadas como neutras em termos emocionais” (*Ibidem*). O que leva ao surgimento de uma emoção é o aparecimento, na mente, de um “estímulo-emocional-competente” que se transforma em imagens ao passar pelas diversas regiões sensoriais, como por exemplo, os córtices visuais e

auditivos. A atividade nestes locais é a causa do estado emocional que ocorre no corpo e no cérebro e ao qual chamamos emoção. Durante as emoções temos a sensação de um aumento ou diminuição da velocidade dos processos mentais e de sentimentos de prazer ou desprazer. Assim, resume Damásio (2013) o sentimento de uma emoção, que pode ser induzida diretamente (através de trovoadas, cobras, memórias felizes, etc.) ou indiretamente, como, por exemplo, através do cinema.

No cinema tradicional, o espectador vibrava perante os acontecimentos da história contada, respondendo à dimensão ficcional do filme. Atualmente, prefere a procura de emoções desencadeadas pelas variações de ritmo, de intensidade, das cores e dos sons que percebe. Passou-se de um cinema de sentido a um cinema de afetos e sensações (cf. Odin, 1988).

2.3.5.1 Prazer estético/visual

Um filme pode ser uma fonte de prazer enquanto obra de arte. A emoção estética provém do prazer de contemplar. A motivação do espectador de cinema é acima de tudo o desejo de ver qualquer coisa que lhe proporciona prazer: a imagem em movimento. Essa imagem sobre o ecrã tem sobre ele um poder hipnótico que o coloca à mercê de toda a espécie de emoções. O seu estado de imobilidade física facilita uma receptividade emotiva que lhe permite entrar completamente dentro do filme, o que se adequa ao que disse Morin: “Nous devenons tous sentimentaux, sensibles, larmoyants lorsque nous sommes privés de nos moyens d’action” (Morin, *apud* Darmon, 2014: 295).

É esta a grande força do cinema: colocar o espectador num estado de quase-hipnose e de grande sensibilidade a tudo o que lhe é mostrado (cf. Bellour, 2009). Esse estado produz no espectador um fenómeno de empatia que o leva a participar emocionalmente no filme. Com isto, passa-se do conceito de identificação primária, em que o espectador segue o olho da câmara, ao de identificação secundária, que permite ao mesmo espectador envolver-se emocionalmente pela ação narrativa do filme. Edgar Morin (1956) refere também a importância da música, que acrescenta uma dimensão suplementar, pela sua capacidade em desencadear emoções em simbiose ou completando as imagens.

2.3.5.2 Da procura de novas sensações à libertação do espectador

O prazer da evasão vem do prazer de nos colocarmos no lugar do outro, à procura de emoções novas, obedecendo a uma misteriosa necessidade de nos sentirmos vivos. Muitos artigos e obras recentes falam de um “novo espectador” que espera do cinema não que este lhe conte uma história, menos ainda que lhe proponha uma explicação racional do mundo, mas antes que lhe proporcione sensações inéditas (cf. Aubert, 2004).

Vivemos atualmente um presente sensualmente desequilibrado que nos solicita os sentidos a toda a hora. Esse fluxo indiferenciado e constante de estímulos que nos atinge é essencialmente constituído por imagens e sons que nos surgem através de ecrãs, cartazes ou músicas e são fruto das tecnologias contemporâneas (cf. Ayed, 2015). Resulta daí uma certa lassidão e um desejo desenfreado de sensações extremas.

No cinema, filmes como *Os Salteadores da Arca Perdida* (1981), *A Guerra das Estrelas* (1977), *Mad Max* (1979), *Terminator* (1984) ou *Vertigem Azul* (1988) visavam principalmente atingir diretamente o sistema sensorial do espectador e oferecer-lhe mais emoções. Tinham igualmente em comum o fato de privilegiarem a dimensão sonora do espetáculo cinematográfico assim como certos processos técnicos de imagem, tais como o *travelling*, que favorece uma percepção essencialmente emocional. Perante tal desafio, o cinema narrativo foi obrigado a adaptar-se, optando por adotar as características dos filmes sensoriais. Hoje, numerosos cineastas tentam conciliar uma forma clássica de narrativa com uma abordagem que privilegia os estímulos audiovisuais e as percepções sensitivas (cf. Aubert, 2004).

Mas, no passado recente, o que verdadeiramente revolucionou a relação entre o filme e o seu espectador foi, num primeiro momento, o aparecimento e o desenvolvimento da imagem-vídeo e, mais recentemente, a “revolução digital” que transformou profundamente os nossos sistemas de representação. Com efeito, o consumo de imagens modificou-se completamente e passou a pertencer à esfera do que é privado. Assistiu-se ao desaparecimento dos constrangimentos de programação das salas de cinema, dando origem ao livre acesso do público à imagem cinematográfica (cf. Aubert, 2004). Graças à utilização do leitor de DVD e do comando, pequeno instrumento que permite uma verdadeira leitura do filme, o espectador passou a usufruir de uma nova liberdade que lhe permite escolher os filmes e as imagens mais aptas a proporcionar-lhe emoções e prazer.

Quanto à revolução digital, esta apenas veio modificar os nossos hábitos tradicionais de percepção da realidade, possibilitando-nos imersões inéditas (cf. Vial, 2013). No cinema, trata-se de mais um passo do espectador em direção ao interior do filme, um pouco à semelhança do criador do *Happening*, Allan Kaprow, que na sua busca permanente de uma solução para o dilema da separação entre a arte e a vida, criava ambientes nos quais o espectador pudesse fundir-se com a obra, dizendo: “Go in instead of look at!” (Kaprow, *apud* Ayed, 2015).

2.3.5.3 A imersão do espectador pela ficção cinematográfica

Graças aos progressos técnicos já aqui referidos, o cinema pode levar o espectador a perder o controlo sobre si mesmo. Há quem defenda que o interesse que o filme desperta assemelha-se ao dos sonhos e que o espectador se comporta como se estivesse a sonhar. No cinema, tal como no sonho, a distinção entre a sensação e a representação desaparece e o espírito de espectador deixa de querer saber o que é real ou simplesmente possível. As suas emoções são amplificadas pela força das imagens, da música e dos efeitos sonoros que a era digital facilmente permite. Mas a imersão total do espectador faz-se sobretudo graças ao caráter narrativo do filme, que conta qualquer coisa de imaginário, uma história.

O ser humano apresenta desde o início da sua vida uma predisposição para as histórias (cf. Bruner, 2002). Crianças e adultos ficam extremamente sensíveis e fascinados perante o inesperado e o desconhecido. A dinâmica de uma narrativa surge quando aparece uma rutura na banalidade e o papel das histórias é transformar o inesperado em qualquer coisa de familiar e menos inquietante. Segundo Bruner (2002), a ficção cria mundos possíveis, mas que são extrapolados a partir do mundo que conhecemos. A arte de contar histórias apoia-se num mundo que nos é familiar, transforma-o numa forma estranha para nos desafiar a habitá-lo por alguns momentos. A ficção tem assim o poder de perturbar a nossa conceção da realidade.

Na literatura, segundo Hemingway (citado por Jullier, 2012), uma boa história é uma história que nos deixa a impressão de ter vivido as aventuras do herói. No cinema, os filmes ajudam-nos a construir o nosso conhecimento do mundo. Para Jullier (2012), o filme de ficção tem um interesse prático: as imagens, mesmo desfamiliarizadas da realidade, conseguem modificar o nosso olhar sobre a vida e o mundo.

Podemos então considerar a ficção como a simulação de outros modos de vida, como a representação de situações que não poderíamos viver sem correr riscos. Podemos assistir a

simulações da realidade e, vendo-as, aprender as estratégias para reagir. Como se fosse verdade, mas não é. Podemos então controlar as nossas emoções e aceitar o perigo sem fugir, como se fosse um treino com rede. Uma parte do nosso cérebro reage como se estivesse realmente a viver a situação, e a outra parte controla as reações que poderíamos ter na realidade (cf. Bach, Houdé, Léna e Tisseron, 2013).

Consideramos, assim, que o ato de ver um filme é uma experiência perceptiva rica, porque compromete a imaginação, que transforma o espetador.

Chegámos, finalmente, ao ponto que procurávamos, a dimensão emocional veiculada pelo cinema, que nos surge como a porta que vai permitir a entrada, de forma justificada e credível, do filme de ficção na aula de língua estrangeira.

2.4 O cinema na aula de língua estrangeira

A fim de juntar “cinema” e “emoção” num contexto de aprendizagem, importa introduzir, embora de forma sucinta, alguns conceitos que julgamos essenciais para a continuação da nossa reflexão tais como os que passamos a definir.

2.4.1 O poder da imagem e do ecrã

A chegada de um novo meio de comunicação pode ser considerada como resultado de uma evolução técnica e sinal de uma revolução social que transforma a nossa vida e modifica as nossas relações com os outros e com o mundo. Com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa (cinema, TV, vídeo) a imagem assume-se, na sociedade digital atual, como um elemento central na vida dos homens (cf. Moreira & Ferreira, 2016). As pessoas acreditam cada vez menos no discurso, e o peso das fotos é tão forte que pode influenciar a opinião mundial. Podemos citar as fotos, ainda recentes, dos refugiados sírios ou das execuções do Daesh que provocaram emoções fortes e que podem até modificar a história da Europa. Com o surgimento da Internet, as possibilidades de divulgação de imagens aumentou exponencialmente e provocou, de forma significativa, o fim da separação entre a esfera privada e a esfera pública, levando, por exemplo, jovens adolescentes a exporem a sua intimidade perante uma webcam a milhões de desconhecidos. Parece-nos, assim, contraditório que uma sociedade tão dominada pelas imagens quase renuncie à sua

aprendizagem. É urgente e necessário, pelo contrário, desenvolver uma literacia visual, devido à inflexão civilizacional que constitui a substituição do primado da leitura do texto pelo da imagem.

Vivemos hoje no meio de uma revolução (digital) também importante que fora anunciada, alguns anos atrás, por Orwell (1984): a sociedade do ecrã. Durante largos anos, o ecrã de cinema foi único e incomparável. Hoje, funde-se numa galáxia de dimensões infinitas, na época do ecrã global (cf. Lipovetsky e Serroy, 2011). Historicamente, o segundo ecrã, a televisão, continuou a ser coletivo mas não mais público. O terceiro que surgiu foi o ecrã do computador: simboliza a passagem de um modo coletivo a um modo pessoal (PC: *personal computer*). Graças ao acesso à Internet, o mundo entra no ecrã. O quarto ecrã é o do telemóvel. É mais do que pessoal, é íntimo, não se partilha com ninguém e acompanha-nos para onde vamos. Com esta passagem do ecrã público ao ecrã íntimo, passamos de uma audiência de massa para uma audiência fragmentada e individual, que procura expressar-se, mostrar, pesquisar, pedir e até reivindicar (cf. Marzloff, 2009).

A relação que temos com o texto e com as imagens compromete funcionamentos cognitivos e psicológicos diferentes. Na cultura oral, estes dois suportes misturavam-se de forma evidente; mas, com o surgimento da imprensa, deu-se vantagem à relação com o texto e aos processos mentais que lhe estão associados, de tal forma que as primeiras invenções que usavam ecrã (cinema e televisão) organizaram-se seguindo modelos do livro. A invenção do digital veio libertar os ecrãs do modelo do livro e desenvolveu outros modelos, de tal forma que hoje podemos opor duas culturas: a do livro e a do ecrã (cf. Bach, Houdé, Léna e Tisseron, 2013).

Na nossa opinião, os ecrãs terão um papel importante na pedagogia e na educação atuais, mas a revolução cultural que implicam obrigará a repensar a própria pedagogia. As suas principais vantagens são a forma como facilitam as várias formas de motivação que favorecem a aprendizagem, estimulam as diferentes formas de inteligência e apelam à curiosidade dos alunos.

Computadores, smartphones, tablets, etc. estão hoje omnipresentes na vida e na intimidade dos adolescentes, em casa, na escola, por todo o lado. Esse fato é agravado pela sua atração pelas redes sociais. Mas a adolescência, sendo um período de grande potencial cognitivo, também está cheia de fragilidades emocionais ligadas a fenómenos físicos e cerebrais. O que acontece na adolescência é uma abertura a todos os possíveis que é hoje

confrontada com a exploração quase sem limites do mundo digital e virtual. Para além da puberdade e das modificações físicas e sexuais, a adolescência é palco de um distanciamento do pensamento em relação à realidade. Os juízos e preferências dos adolescentes concentram-se menos em objetos concretos do que em propostas lógicas, em ideias e hipóteses nos domínios de estados mentais e sentimentais (cf. Bach, Houdé, Léna e Tisseron, 2013).

É, pois, neste contexto que ousamos fazer a nossa proposta de utilizar o filme de ficção como forma de imergir o aluno adolescente, através do ecrã, dentro de uma história, com o fim de facilitar a sua aprendizagem de uma língua estrangeira, concordando com o psicólogo espanhol Fernando Alberca, que diz o seguinte sobre os adolescentes:

Os filmes que veem enchem-lhes a vida de experiências, mesmo que não as tenham realmente vivido. (...) Os filmes preferidos são aqueles em que encontram mais emoções coincidentes com as que sentem nesses momentos. (...) nos filmes aprendem a dissimular, a conquistar, a desculpar-se, a corar, a esperar, a querer (Alberca, 2013: 93).

2.4.2 A aula de LE

Para o pedagogo francês Antoine de La Garanderie (2013), o vocabulário da escola resume-se a deveres, disciplinas, esforços, castigos, notas... Os alunos dotados sentem prazer em aprender, mas aqueles que o não sentem fazem esforços dolorosos para o conseguirem. A escola transformou-se num local de tédio. Como causas citam-se os programas, os professores ou os horários. Segundo o pedagogo acima citado, a escola pouco oferece aos alunos para alimentar a sua felicidade. Mas será que é proibido ao aluno ser feliz na escola e a trabalhar bem? La Garanderie defende que o aluno deve sentir prazer nos seus atos de aprendizagem e conhecer o sentido daquilo que vai aprender. A sua pedagogia do conhecimento propõe atos que dão prazer: “Connaître c’est naître à la chose. Cela entraîne une dilatation, un accroissement d’être qui procure du plaisir” (La Garanderie, *apud* Maillard, 2007: 27).

Tendo em conta que a aquisição de uma língua materna faz parte da construção de uma pessoa, a aprendizagem de uma língua estrangeira também nos toca em profundidade. Block (2007, *apud* Aguilar-Rio, 2013) diz que a apropriação de uma segunda língua é um processo transformador da personalidade, o que nos leva à ligação entre personalidade e

aprendizagem. Arnold (1999) fala de fatores emocionais que influem na aprendizagem de uma língua estrangeira, tais como a ansiedade, a inibição, a motivação e a empatia, para explicar que uma situação de aprendizagem desperta emoções e um questionamento da própria imagem que o aprendente tem de si. Depreende-se disto que uma boa aprendizagem dependerá essencialmente do ambiente emocional positivo que o professor conseguir criar.

Defendo, pois, que a aula de língua estrangeira deve constituir um mundo à parte na escola, um microcosmo em *décalage* com o resto dos espaços, por causa da língua e cultura diferentes que lá se praticam. Deve acontecer numa sala específica que recrie, pela decoração exótica, um pouco do ambiente do país alvo, para dar aos alunos o sentimento de que a aula de língua estrangeira não é igual às outras, e ajudá-los a imergir na língua e na cultura do outro, abrindo uma porta para o mundo.

Chegamos assim à nossa proposta de utilizar o filme de ficção como meio de viajar ao encontro do Outro, investindo de forma particular nos afetos/emoções que esse movimento proporciona. O filme, enquanto expressão, permite a circulação de afetos e uma apropriação de conteúdos linguísticos e culturais através da identificação que é para o aprendente também uma forma de se tornar outro. Se o conseguirmos, estaremos próximos da definição que Deleuze dá de uma aula de língua estrangeira: “Un cours c’est de l’émotion. S’il n’y a pas d’émotion, il n’y a pas d’intelligence, aucun intérêt, il n’y a rien” (Deleuze, *apud* O’Connell, 2017).

2.4.3 A dimensão emocional do filme de ficção na aula de LE

2.4.3.1 A emoção fílmica e a memória

A atenção tem uma importância capital na aprendizagem. Existem dois tipos de atenção: a atenção originada por uma situação ou objeto e a atenção originada pelo próprio aluno que deseja estar atento. Considera-se que um dos principais deveres do professor, neste caso de língua estrangeira, é desenvolver a atenção dos alunos de forma a facilitar a sua aprendizagem. Para isso, deve criar condições favoráveis aos processos de memorização. Na utilização do filme, o professor terá que ter em conta, em primeiro lugar, as diferenças de personalidade dos espetadores-alunos. Fatores como a origem social, as experiências de vida, os conhecimentos cinematográficos, a cultura, as convicções religiosas ou o estado emocional

(alegria, melancolia, tristeza) fazem os alunos reagir de forma diferente ao filme e memorizar também de forma distinta as informações que captam no ecrã. No entanto, os estímulos fílmicos emocionais são memorizados mais facilmente. Segundo Kensinger (2009, *apud* Del Olmo, 2014), uma emoção negativa conduz a melhor memorizar os detalhes da situação; uma emoção positiva a melhor memorizar a situação no seu conjunto. Por outro lado, também os materiais lexicais e linguísticos carregados emocionalmente são de forma geral melhor assimilados.

2.4.3.2 A emoção fílmica e a motivação

Segundo o dicionário Larousse, a motivação corresponde às razões, interesses e elementos que levam alguém a agir. Frijda (2003, *apud* Del Olmo, 2014) considera a emoção como um estado motivacional que leva os indivíduos a agir e a modificar a sua relação com o mundo. Na aprendizagem de uma língua, segundo a tese de Del Olmo (2014), a motivação mais favorável está ligada às atividades que despertam prazer e interesse ao aluno. Ora, notamos que o ato de ver cinema origina prazer e interesse quando o filme é emocional. Como toda a gente, o aluno de língua estrangeira também se interessa por ficções carregadas de emoções e de acontecimentos inesperados. Assim, fascinado pelos filmes de ficção carregados de emoções, o aluno efetuará uma série de reflexões que lhe permitirão expressar o sentido daquilo que percecionou. Será esse acesso ao (seu) sentido do filme que o motivará.

2.4.3.3 A emoção fílmica e o grupo-turma

Um grupo de pessoas, para existir, necessita de um mínimo de coesão (cf. Forsyth, 2009, *apud* Del Olmo, 2014). Ora, no espaço escolar, essa coesão corresponde ao ambiente que predomina na turma e se traduz por atitudes, sentimentos, valores, e relações que são considerados propícios para a aprendizagem. As vantagens da coesão do grupo-turma são inúmeras: ela favorece a motivação, a participação, a assiduidade, os sentimentos de satisfação, a segurança e as relações entre os membros do grupo (cf. Toczeck e Foulin, 2006, *apud* Del Olmo, 2014). Esse sentimento de pertença à turma e à escola é extremamente benéfico para motivar os alunos nas suas atividades escolares. A relação professor/aluno também sai reforçada uma vez que existe maior proximidade entre os dois.

Para favorecer a desejada coesão do grupo-turma, o professor pode explorar a dimensão emocional do cinema de ficção. Segundo Rimé e Zech (2001, *apud* Del Olmo, 2014), quando indivíduos viveram o mesmo acontecimento emocional, precisam de partilhá-lo para o compreenderem melhor. Para estes autores, a partilha de emoções reforça os laços sócio-afetivos. Defendemos assim que o professor, que leva os seus alunos à troca de opiniões e emoções que sentiram durante o visionamento de um filme, desenvolve efetivamente a coesão do grupo-turma e o sentimento de pertença social.

2.4.3.4 A emoção fílmica, a empatia e a competência intercultural

Quando nos interrogamos sobre a finalidade do ensino de uma língua estrangeira, percebemos que o ensino de uma língua no seu estado puro é impossível e não tem sentido (cf. Windmuller, 2011). Uma língua é uma aprendizagem que caminha com outro fim: a comunicação com os membros de uma cultura estrangeira. Consideram-se os aprendentes como atores sociais e o processo de aprendizagem surge como uma forma de agir e de encontro com o outro, que se apresenta ao mesmo tempo idêntico e diferente (cf. Adallah-Pretceille & Porcher, 1996, *apud* Windmuller, 2011). Mas essa descoberta do outro não é neutra, pois participa na construção pessoal e cultural do aprendente. Segundo o QECRL,

[o] aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais (QECRL, 2001: 73).

As gerações atuais de adolescentes, cujo nascimento coincide com a fulgurante evolução das novas tecnologias, desenvolveram também novas práticas culturais (cf. Collés, Develotte, Geron e Tauzer-Sabatelli, 2011). Com efeito, a presença dos ecrãs adquiriu um lugar imprescindível no ambiente familiar, social e escolar da vida dos jovens. Nesta era do triunfo da comunicação através das múltiplas redes sociais, essencialmente graças ao digital e à Internet, a incompreensão parece, no entanto, geral (cf. Morin, 2000). Perante tal dilema,

consideramos pertinente utilizar o filme como meio de imergir o aprendente numa realidade estrangeira, o que lhe permitirá o encontro com o outro na sua intimidade, desenvolvendo a sua competência de comunicação intercultural (CCI). Ora os filmes de ficção oferecem justamente múltiplas informações sobre a sociedade atual ou passada. Através das suas imagens descobrimos estilos de vida, formas de comportamento e de falar, valores morais, indícios de diferenças sociais, geracionais, sexuais, étnicas, etc., ao mesmo tempo que identificamos estereótipos sociais e culturais.

Segundo Fantini (2000, *apud* Del Olmo, 2014), o aprendente de uma língua estrangeira deve ser empático numa situação de comunicação intercultural, definindo a empatia como a capacidade que nós temos para compreender o outro, os seus pontos de vista e aquilo que sente num determinado contexto. No entanto, ser empático numa situação de comunicação intercultural pode ser complexo, visto que uma emoção pode expressar-se de formas diferentes consoante as culturas observadas. Por exemplo, o humor diverge de cultura para cultura, pois não rimos todos das mesmas coisas. Aqui, o documento fílmico pode ser um meio privilegiado para apresentar emoções e as situações que as despertam, levando os aprendentes de língua estrangeira a apreender as normas culturais dos nativos da língua alvo.

Com esta parte, terminámos o principal objetivo do trabalho que nos propusemos, ou seja, justificar e demonstrar o potencial didático-pedagógico, no âmbito do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, do filme de ficção, essencialmente através da sua dimensão emocional.

2.5 Trabalhar com o cinema na aula de língua estrangeira

Les films sont le dialogue du monde d'aujourd'hui.

(Elia Kazan)

2.5.1 Introdução

Hoje, o cinema entra paulatinamente na escola, quer seja pela via oficial (muitos manuais já apresentam unidades inteiras dedicadas ao cinema) ou simplesmente graças a iniciativas individuais de professores que organizam o visionamento de filmes para os seus alunos. Para o professor de língua estrangeira, mais do que impor aos seus alunos escolhas ou modelos estéticos, trata-se de criar condições a fim de permitir um diálogo sobre os filmes (cf.

Condé, Fonck e Vervier, 2007). O professor deverá assumir-se enquanto espectador especialista capaz de definir a forma mais pertinente de abordar o filme de ficção e de determinar as estratégias de aprendizagem mais indicadas, tirando partido do facto de que o cinema reúne as qualidades de um tema que serve as três principais regras morais da democracia conversacional (cf. Flahault, 1999) que são: a) fazer circular a palavra para que cada um tome prazer e participe na conversa; b) permitir a afirmação do sujeito no meio dos outros e o reconhecimento da sua própria existência; e, por fim, c) utilizar uma linguagem que convenha a todos quantos participam na conversa.

Assim, para dar seguimento, de forma prática, às ideias defendidas nesta minha reflexão, passo a indicar, embora de forma breve e pouco detalhada – pois não era este o objetivo central do trabalho – as circunstâncias de acesso ao filme, no cinema e na sala de aula, assim como as regras básicas que se devem seguir quando se trabalha com o filme de ficção na aula de língua estrangeira.

2.5.2 Visionar um filme no cinema

Começamos por privilegiar o visionamento natural do filme que consiste em ver o filme em sala escura, uma única vez, tendo depois que nos basear naquilo que fora memorizado pelos alunos para os levar a refletir e expressar opiniões sobre o que viram e ouviram.

A sala de cinema, fora da escola, pode ser considerada um bom instrumento para a aula de língua estrangeira. É uma atividade que se inicia com o visionamento integral do filme em sala, dando depois a possibilidade de trabalhar pequenos excertos na aula, para incidir mais sobre aspetos linguísticos ou interculturais.

Uma saída da escola para ir ao cinema constitui um acontecimento que deixa marcas nos alunos. A perspetiva (demasiado) linear da aula de língua vê-se subvertida e os alunos têm a possibilidade de ultrapassar os muros da escola, para viverem uma experiência que lhes proporciona prazer, em conjunto e num clima de certa liberdade. A sala de cinema é um verdadeiro local de vida social. Aí os alunos estabelecem relações entre si, pois partilham as mesmas emoções e sentimentos, dependendo do sentido das imagens. Na era dos *tablets*, dos telemóveis, das redes sociais, dos inúmeros pequenos ecrãs que denunciam práticas individuais, uma ida ao cinema em grupo traduz-se por uma experiência coletiva importante -o ver juntos- que cria cumplicidade e favorece a comunicação.

Na fase de preparação, o professor deverá mostrar especial atenção na escolha do filme: escolher um gênero com interesse para os alunos, mas ao mesmo tempo um filme que os alunos não conheçam e do qual nunca tenham ouvido falar. Como atividades de antecipação ao visionamento do filme, o professor poderá pedir, por exemplo, que os alunos imaginem e apresentem sugestões sobre a história, tendo como base o cartaz ou o título do filme.

De regresso à escola, após o visionamento do filme no cinema, a aula de língua estrangeira vai organizar-se a partir daquilo que os alunos dizem, pois todos têm uma opinião sobre o filme. Nesse momento, a aula de língua afasta-se da sua habitual vida ritualizada e os alunos aprendem com mais facilidade as estruturas linguísticas estrangeiras, porque querem expressar o que viram e sentiram juntos. Tendo em conta que se trata de falar de um filme na sua totalidade, o professor deverá ajudar e apoiar os alunos com instrumentos pedagógicos que possibilitem contar a história, dar opinião, falar das personagens, analisar a forma fílmica e a música ou outros elementos importantes sobre o filme.

Apesar de a finalidade da aula de língua constituir a aprendizagem da língua, o visionamento de um filme em sala de cinema poderá fazer esquecer, por momentos, essa finalidade, como bem ilustra a frase de Henry (2002): “Prendre appui sur le cinéma, sur les images, sur une ambiance et une situation, et sur le plaisir que l’ensemble procure, a pour premier effet de susciter un changement dans la représentation de l’apprentissage que se font les étudiants” (2002: 54).

2.5.3 O suporte fílmico na aula de língua estrangeira

O desenvolvimento rápido das novas tecnologias de divulgação de imagens veio tirar o filme do seu enquadramento específico (ou seja, da sala escura) e criar um novo desejo de cinema. Graças à imagem vídeo, aos suportes digitais como o DVD e à Internet, o espetador passou a poder possuir a imagem e manipulá-la à sua vontade, parando-a, avançando-a rapidamente ou ao ralenti. Tal possibilidade não só autoriza como também convida o espetador à análise da plasticidade do filme que as condições de projeção tradicionais nem sempre permitiam. Consideramos que o professor de língua estrangeira pode perfeitamente tirar partido destas novas possibilidades técnicas e de acesso às imagens que oferece a sociedade moderna para modelar a sua aula. Utilizando DVDs, por exemplo, o professor pode facilmente personalizar o visionamento e a análise do filme apresentado aos alunos, decidindo

livremente sobre o desenrolar da sessão, com pausas, avanços, repetições, escolha de cenas ou capítulos, etc.

Tratando-se de um documento autêntico, o filme corresponde a uma porta aberta que permite observar uma língua e uma cultura em ação, reproduzidas como se fossem partes da realidade. Ao mesmo tempo, o cinema é uma linguagem infinitamente diferente da linguagem verbal, o que o torna num suporte nem sempre de fácil acesso: “Le film est toujours compris, mais il l’est toujours plus ou moins” (Metz, 1964: 79).

Convém aqui distinguir entre capacidade para interpretar um filme e a capacidade para compreender documentos portadores de sons e de imagens em movimento. Se a linguagem cinematográfica não possui códigos de interpretação específicos e aceita todas as reações individuais do espectador, que podem variar pela sua cultura, formação, situação social ou percurso individual, já a compreensão audiovisual, ou seja, a capacidade de decodificar os símbolos de um filme, exige uma aprendizagem igual à da leitura e afeta o grau de compreensão do aluno/espetador. Assim, o valor de um filme como meio de ensino depende do nível de alfabetização cinematográfica dos alunos. Podemos considerar a compreensão audiovisual como uma competência importante e independente das outras competências e que tem como objetivo facilitar o sentido do documento portador de som e imagens em movimento.

Não querendo fazer dos alunos especialistas de cinema, o professor deve, no entanto, apresentar-lhes uma terminologia de base e instrumentos de análise e de observação que, ao aparecerem regularmente na aula, criarão hábitos de trabalho enriquecedores. Como materiais para desenvolver ou melhorar essa literacia fílmica nos alunos, podemos criar anexos com vocabulário específico, explicações de técnicas cinematográficas e seus objetivos e efeitos, significado dos movimentos de câmara, noção e significado do grande plano, géneros de filmes, cenários, os elementos sonoros, o verbal e o não-verbal, o sociocultural, etc. Em todo o caso, o mais importante será sempre a participação ativa do aluno/espetador e, em particular, a diversidade de interpretação e de apreciação dos filmes apresentados.

2.5.4 Princípios metodológicos

O cinema é um suporte verdadeiramente interessante na aprendizagem de línguas estrangeiras, mas de difícil acesso aos alunos, como já aqui foi referido. A sua utilização

pedagógica depende largamente de iniciativas individuais de professores particularmente interessados pela sétima arte, que conseguem mobilizar os seus alunos em projetos invulgares. O meu interesse pelo cinema é antigo: logo nos meus primeiros anos de leção, no final dos anos oitenta, tive a oportunidade e a possibilidade de propor regularmente aos meus alunos filmes em língua francesa, aproveitando não apenas o raro equipamento audiovisual existente na escola como também os bons amigos que mantinha em França e me faziam chegar às mãos as preciosas cassetes VHS. Ao longo dos anos, com a evolução das novas tecnologias, sobretudo com a revolução digital e a Internet, o acesso às imagens e aos filmes em língua estrangeira foi verdadeiramente facilitado. Após muitas experiências – algumas mal sucedidas! – ainda hoje continuo a utilizar o cinema como suporte privilegiado na aula da língua estrangeira que leciono, seguindo os princípios metodológicos que passarei a apresentar. Por norma, as minhas experiências baseiam-se no trabalho sobre o filme integral, mais do que sobre pequenas sequências isoladas, com o objetivo de levar o aluno a entrar em contacto com uma língua e uma cultura, mas também a adotar uma prática cultural e a tornar-se cinéfilo.

Para concretizar estas ideias, relativamente abstratas, passarei a dar exemplo de possíveis atividades. Segundo a minha experiência, a forma mais pertinente de trabalhar com o filme de ficção na aula de língua estrangeira consiste em dividir a sessão/aula em três momentos: antes, durante e depois da projeção do filme.

2.5.4.1 Antes do visionamento

Esta fase tem como objetivo despertar o interesse dos alunos e prepará-los para o visionamento do filme. O professor deve evitar o consumo passivo de imagens pelos alunos, fornecendo-lhes informações linguísticas e culturais que facilitem a sua perceção, mas sem cair no estudo exaustivo do filme, para não diminuir a curiosidade dos alunos. Pretende-se aqui criar expectativas, ativar os conhecimentos prévios que os alunos transportam em si relativamente ao que veem e, ao mesmo tempo, estimular uma atitude intelectual interrogativa. Nesta etapa, o professor pode, por exemplo, começar por deixar visionar apenas o início do filme, sem som, durante alguns minutos, e convidar os alunos a estabelecer hipóteses sobre as personagens, o espaço e a história, para os tornar mais atentos às imagens e orientar a sua entrada no filme. Após este primeiro momento, podem visionar a cena na

íntegra com imagem e som, o que irá despertar a atenção dos alunos para o conteúdo verbal que acompanha as imagens.

Este trabalho de preparação, necessário antes do visionamento do filme, obriga a uma seleção rigorosa de tarefas, privilegiando aquelas que podem desencadear operações mentais propícias à aprendizagem. Deve-se propor atividades de questionamento e pesquisa de meios para que o aluno possa compreender e, de seguida, verbalizar. Neste âmbito, damos os seguintes exemplos de possíveis atividades, tiradas da nossa experiência:

- a partir do título: criar e apresentar hipóteses sobre a história;
- a partir do cartaz, do trailer (com e sem som), da música: imaginar o que poderá ser visionado e que tipo de emoções, sensações e sentimentos poderão ser experimentados;
- a partir de imagens de personagens do filme: debater níveis de empatia;
- a partir de imagens de locais: situá-los geograficamente;
- a partir de acontecimentos históricos apresentados: investigá-los na Internet;
- a partir do género de filme: debater preferências;
- a partir de estereótipos culturais: desmontá-los criticamente.

2.5.4.2 Durante o visionamento

Passamos agora ao 'durante', fase que tem como principal objetivo impedir que os alunos tenham uma postura passiva perante as imagens e facilitar a sua compreensão do filme. O professor deve apresentar tarefas, ou simples instruções de observação, que deverão ser realizadas durante o visionamento. Esta ideia supõe que o professor disponha de numerosas instruções que serão distribuídas a grupos de dois ou de três alunos. Essas tarefas serão sempre necessárias e incidirão sobre vários aspetos do filme, quer sobre o plano visual quer sobre o plano sonoro. Deste modo, os alunos terão em mãos um trabalho que farão durante o visionamento, o que vai favorecer a sua atenção, mas sem limitar o prazer de visionar o filme. Após a projeção, os alunos serão convidados a apresentar ao grupo o resultado das suas observações. Este exercício permite criar um verdadeiro diálogo entre os alunos, dando vida a uma discussão que nos transporta para a vida real. Constatam-se também que as observações, fruto de diferentes instruções, se completam e ajudam a abordar as diferentes dimensões do filme, tanto a nível da forma como do conteúdo. Com base na nossa

prática, sugerimos alguns exemplos de possíveis instruções de observação, que poderão ser distribuídas em grupo ou individualmente, dependendo do tipo de trabalho planejado para a fase do “depois” do visionamento:

- observar as personagens e definir as relações que existem entre si;
- situar cenas onde é utilizada a técnica do grande plano e refletir sobre o seu valor;
- saber identificar e perceber contextos culturais e sociais ou profissionais presentes no filme;
- reter momentos de particular emoção;
- registrar temáticas estudadas nas aulas e presentes no programa da disciplina;
- reter palavras ou frases que se repetem nos diálogos e definir o registo de linguagem;
- registrar cenas que permitam situar geograficamente a ação do filme;
- identificar indícios que permitam datar cronologicamente a ação do filme;
- estar atento às músicas e associá-las aos diferentes momentos da ação;
- anotar reações que revelem a psicologia de uma personagem.

2.5.4.3 Depois do visionamento

Finalmente, a fase do “depois” do visionamento do filme – o retomar do trabalho em aula – efetuar-se-á com o objetivo de estimular a produção oral e escrita, através de exercícios criativos. Numa primeira fase, os alunos poderão comparar e discutir com os colegas os resultados das suas instruções de observação, propostas pelo professor antes do visionamento. Nessa atividade de expressão oral, os alunos serão convidados e encorajados a apresentar as suas emoções e as suas reações perante o filme, e será fundamental que reine um clima de confiança, para que cada um se possa expressar sem medo.

Ao nível da produção escrita, propomos algumas ideias, retiradas da nossa experiência, tais como:

- redigir uma ficha de visualização e apresentação do filme;
- resumir a história;
- imaginar uma continuação ao final;
- descrever uma personagem;
- fazer uma crítica ao filme;

- investigar os principais atores na Internet.

Em síntese, importa sublinhar que as tarefas e exercícios apresentados são apenas algumas sugestões e ideias que ousei propor para trabalhar com o filme de ficção na aula de língua estrangeira. Qualquer professor que se encaminhe nesta direção metodológica poderá fazer, talvez bem melhor, em termos de criatividade e eficiência, dependendo da forma como ‘sente’ quer o cinema quer a turma. Na Internet, existem inúmeras propostas didáticas interessantes relacionadas com o uso do filme na aula de língua estrangeira. Destacamos alguns endereços que consideramos do nosso interesse, pois enquadram-se precisamente neste âmbito do ensino/aprendizagem do Francês através do cinema:

- www.lepointdufle.net (Em linha desde 2002, este site constitui um gigantesco repertório de recursos pedagógicos para aprender e ensinar Francês. Permite também descobrir uma grande quantidade de informações gerais sobre diferentes temas (história, cinema, literatura, francofonia, etc.) propondo exercícios associados a esses temas);

- www.franparler-oif.org (Trata-se de um site da Organização Internacional da Francofonia, animado pela Federação Internacional de Professores de Francês, e destina-se à comunidade mundial de professores de Francês, propondo inúmeros recursos pedagógicos);

- www.cinemafrancais-fle.com (Este site destina-se aos estudantes e aos professores de Francês Língua Estrangeira interessados em descobrir e/ou aprofundar os seus conhecimentos em matéria de cinema francês);

- www.upopi.ciclic.fr (O site UPOPI (*Université populaire des images*) tem como principal compromisso a sensibilização às imagens para todos. UPOPI oferece a possibilidade de descobrir de forma sensível as imagens e de as analisar graças a numerosos conteúdos);

- www.transmettrelecinema.com/ (*Transmettrelecinema* foi concebido pelo CNC (*Centre National du Cinéma et de l'Image Animée*) para acompanhar os dispositivos de sensibilização ao cinema oferecendo numerosos recursos cinematográficos (cerca de 500 filmes);

- www.tv5monde.com/ (A TV5Monde é uma rede de televisão francesa, que transmite globalmente vários canais com programação em língua francesa. É uma das três maiores redes do mundo, juntamente com a MTV e a CNN. Além de ser a primeira rede mundial de televisão em francês, a TV5Monde divulga e compartilha a diversidade de culturas e de pontos de vista);

- www.lyceensaucinema.org/ (Este site de educação para o cinema tem como objetivo desenvolver nos alunos e estudantes uma abordagem crítica em relação à imagem animada, fornecendo-lhes meios para analisar e compreender um filme, e favorecer o acesso à cultura cinematográfica);

- www.flenet.unileon.es/ (FLENET é um projeto de investigação sobre as aplicações pedagógicas das novas tecnologias da informação e da comunicação no domínio do Francês Língua Estrangeira (FLE). Oferece recursos e metodologias que favorecem a utilização da Internet no campo do ensino e aprendizagem do Francês);

- www.fr.ver-taal.com/trailers.htm (Define-se como um site rico em recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagem do Francês: exercícios de vocabulário, de gramática e de compreensão oral com base em *trailers* de filmes franceses);

- www.filmfra.com/ (Neste site, podemos visualizar gratuitamente filmes franceses legendados) ;

- www.flecampus.ning.com/ (Flecampus é uma rede social educativa que permite trocar e refletir sobre recursos, métodos e experiências pedagógicas relacionadas com o ensino do Francês. Permite o acesso a filmes e séries televisivas assim como a toda a atualidade cinematográfica francófona)

- www.ifprofs.org/ (A comunidade IFprofs permite a ligação entre milhares de professores de Francês de todo o mundo que podem assim dialogar e trocar recursos e experiências pedagógicas), etc.

Caberá aos professores interessados pesquisar e escolher os que melhor se adequam aos seus objetivos de lecionação e às características dos seus alunos.

Desta parte, conclui-se que trabalhar com o filme de ficção exige um grande investimento por parte do professor que deve preparar com muito cuidado as três etapas que acompanham o visionamento do filme. Na primeira fase, deve encontrar objetos de trabalho importantes e específicos para o filme escolhido. Deve também visionar previamente as imagens para selecionar as temáticas, os momentos e as personagens do filme que poderão ser objeto de observação, na segunda fase, e de trabalho prático, na última fase, por parte dos alunos. Felizmente, a Internet é hoje uma ajuda indispensável para este tipo de trabalho pois permite o acesso imediato a uma vasta documentação que vai do trailer dos filmes a excertos, críticas, dossiês pedagógicos, etc.

2.6 Conclusão

Desde o início do meu percurso de professor de língua estrangeira tentei interpretar, nas minhas aulas, o conteúdo da frase, já aqui referida, que passo a citar: “Un cours c’est de l’émotion. S’il n’y a pas d’émotion, il n’y a pas d’intelligence, aucun intérêt, il n’y a rien” (Deleuze, *apud* O’Connell, 2017).

Com efeito, tentei sempre criar um ambiente de bem-estar no qual os alunos sentissem segurança e, ao mesmo tempo, prazer pelas atividades que lhes propunha para aprender Francês. Devido ao fascínio que tinha pelo cinema francês, foi com naturalidade que comecei a utilizar o filme de ficção como recurso pedagógico, inicialmente apenas para motivar os alunos relativamente a uma disciplina em quebra de popularidade. Nos anos de lecionação que se seguiram, continuei a dar destaque à presença do cinema nas minhas aulas, aperfeiçoando progressivamente o método pessoal de trabalhar os filmes. Foi por essa razão que escolhi o tema “O filme de ficção na aula de língua estrangeira” para este trabalho de reflexão teórica.

Além de refletir de forma crítica sobre a minha prática de lecionação, o presente trabalho deu-me também a oportunidade de percorrer as metodologias de ensino das línguas estrangeiras, desde o século passado até aos nossos dias, a fim de compreender o ecletismo didático atual no qual enquadro a minha proposta de utilização do cinema na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ao longo da reflexão, tentei demonstrar como, na área específica do cinema, se criou uma Linguagem própria e como as emoções do filme de ficção são percebidas pelo aluno-espetador. É precisamente a dimensão emocional do cinema que ajuda a memorização, cria motivação, torna coeso o grupo-turma e provoca a empatia necessária para entrar na cultura do outro. Ficou também provado que visionar de forma ativa um filme é estar consciente, ao longo do visionamento, daquilo que se vê, ouve e lê. Ora, para que tal aconteça, é necessário que o professor saiba preparar os alunos para o visionamento do filme, distribuindo-lhes instruções de observação que, após a projeção do filme, serão confrontadas oralmente em diálogo com o grupo-turma. Pensamos que, através das atividades propostas para trabalhar com o suporte fílmico, os alunos podem exercer as três competências fundamentais para apreender uma língua, ou seja, ler, escrever, e falar-ouvir.

Com a realização deste trabalho, também me apercebi da importância que a imagem adquiriu na nossa sociedade dominada pelo digital e pela multiplicidade dos ecrãs, que também invadem a escola apesar da sua resistência. A invenção do digital veio opor duas culturas: a do livro e a do ecrã. Segundo Lipovetsky, cabe à escola o papel de conciliar estas duas culturas, ensinando a leitura e a escrita de imagens, utilizando o cinema como media de exceção cultural e artística. Mas, dentro da escola, a situação ainda está longe de ser aceitável, como dizem António Moreira e Vítor Ferreira (2016):

[...] o cinema tem sido, cada vez mais, utilizado como recurso didático em contexto educativo, porque, efetivamente, possui uma linguagem inventiva e uma narrativa composta por temas e conteúdos quase ilimitados. Educar para a leitura fílmica, neste contexto, significa sensibilizar-se, saber sensibilizar, formar o estudante por meio de experimentação e envolvê-lo em todo o processo de ensino aprendizagem. Tal formação será o primeiro passo para combater um certo alheamento da escola em relação ao cinema (Moreira e Ferreira 2016: 8).

Defendo, pois, que a escola necessita urgentemente de uma “alfabetização da imagem”, e que esta só acontecerá através de professores formados nessa matéria e com recursos ajustados. Em relação ao aluno, o processo passará, penso, pelo exercício de criação cinematográfica, verdadeira forma de se apropriar dos códigos específicos do cinema. Isso será também uma oportunidade para o aluno fugir do consumo alienante de imagens em que vive, construir um olhar pessoal e evidenciar uma relação crítica para com as imagens em movimento.

Outra ideia que permanece é que, uma vez que a experiência de visionar um filme marca o espectador, a aprendizagem através de um suporte cinematográfico pode ajudar a construir a personalidade do aluno e a educá-lo na sua cidadania, tendo em conta o contacto que, através dele, estabelece com outra cultura. Teimando em continuar a apresentar reservas à entrada do cinema no seu espaço, a escola recusa, ao mesmo tempo, um formidável aliado na construção dos jovens cidadãos de hoje e de amanhã.

Finalmente, considero a reflexão verdadeiramente útil e gratificante: senti-me viajar, através das leituras, por recantos do conhecimento que desconhecia. Fiquei esclarecido relativamente a muitas dúvidas e sombras, a nível didático-pedagógico, que transportava há décadas. Fica uma certeza: poderei ser ainda melhor professor depois deste trabalho.

Dada a natureza essencialmente teórica deste projeto remetemos para Anexo um pequeno dossiê onde constam elementos essencialmente práticos demonstrando a aplicabilidade do pensamento exposto nestas páginas.

FONTES CONSULTADAS

Aguilar-Rio, José Ignacio (2013). *L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle*. Consultado a 03.10.2016 em <https://journals.openedition.org/lidil/3323>.

Alberca, Fernando (2013). *Socorro, o meu filho é adolescente!*, Lisboa, ed. Matéria Prima.

Ali Bouacha, Abdelmadjid (1978). *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, ed. Hachette.

Arnold, Jane (1999). *Affect in Language Learning*, Cambridge, ed. Cambridge University Press.

Astruc, Alexandre (1994). *Du stylo à la caméra*, Paris, ed. L'Archipel.

Aubert, Jean-Pierre (2004). *Du cinéphile au vidéophage : naissance d'un nouveau spectateur*. Consultado a 01.10.2016 em <https://journals.openedition.org/narratologie/3>.

Aumont, Jacques; Bergala, Alain; Marie, Michel; Vernet, Marc (1983). *Esthétique du film*, Paris, ed. Armand Colin.

Ayed, Inès Ben (2015). *L'œuvre d'art sensorielle en tant qu'objet empirique*. Consultado a 12.07.2017 em <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01107864>.

Bach, Jean-François; Houdé, Olivier; Léna, Pierre ; Tisseron, Serge (2013). *L'enfant et les écrans*, Paris, Institut de France, Académie des sciences.

Banda, Daniel e Moure, José (2008). *Le cinéma : naissance d'art*, Paris, ed. Flammarion.

Basque, Josianne (2008). *L'influence du béhaviorisme, cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique*. Consultado a 03.03.2017 em: https://hchicoine.files.wordpress.com/2008/05/design_pedagogique-basque-1999.pdf.

Bellour, Raymond (2009). *Le corps du cinéma : hypnoses, émotions, animalités*, Paris, ed. POL

Branco, Sérgio Dias (2016). *Por dentro das imagens*, Lisboa, ed. Documenta.

Bruner, Jerome (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?*, Paris, ed. Retz.

Chevalier, Yves (2002). "Le nouveau est-il vraiment nouveau?" In *Le français dans le monde*, nº 323, CLE International.

Chion, Michel (2008). *A Audiovisão – Som e imagem no cinema*, Lisboa, ed. Texto & Grafia.

Closset, François (1950). *Didactique des langues vivantes*, Paris/Bruxelles, ed. Didier.

Collés, Luc; Develotte, Christine; Géron, Geneviève ; Tauzer-Sabatelli, Françoise (2011). *Didactique du FLE et de l'interculturel*, Buxelles, ed. EME.

Condé, M. ; Fouck, V. ; Vervier, A. (2007). *A l'école du cinéma – Exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*, Bruxelles, ed. de Boeck.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Lisboa, ed. Asa.

Cuq, Jean-Pierre e Gruca, Isabelle (2005). *Cours didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, ed. PUG.

Cyr, Paul (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, ed. CLE International.

Darmon, Laurent (2014). *Itinéraire de l'évaluation d'un film par le spectateur au cinéma : les chemins de la déception*, Avignon. Consultado a 06.07.2017 em <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00990262>.

Damáσιο, António (2013). *O sentimento de si – Corpo, emoção e consciência*, Lisboa, ed. Circulo de leitores.

Damáσιο, António (2011). *O erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano*, Lisboa, ed. Círculo de leitores.

Del Olmo, Claire (2015). *La dimension émotionnelle véhiculée par le cinéma dans l'enseignement*, Toulouse. Consultado a 13.07.2017 em <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127231>

Deleuze, Gilles (2016). *A imagem-movimento*, Lisboa, ed. Documenta.

Deleuze, Gilles (1985). *L'image-temps*. Paris. ed. de Minuit.

Elsaesser, Thomas e Hagener, Malte (2011). *Le cinéma et les sens*, Rennes, ed. PUR.

Flahault, François (1999). "Une manière d'être ensemble", in *La Conversation*, nº 182, Paris, ed. Autrement.

Flessas, J. (1997). *L'impact du style cognitif sur les apprentissages*. Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française. Vol: XXV, 2. Consultado a 10.06.2017 em http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-25-2-048_FLESSAS.pdf.

Gaonac'h, Daniel (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, ed. Hatier/Didier.

Girardet, Jacky (2011). *Enseigner le FLE selon une approche actionnelle: quelques propositions méthodologiques*, Conferência, São Paulo. Consultado a 03.06.2016 em https://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf.

Goleman, Daniel (1997). *Inteligência emocional*, Lisboa, ed. Círculo de leitores.

- Grilo, João Mário (2007). *As lições do cinema*, Lisboa, ed. Colibri.
- Henry, Catherina (2002). "Etudier les films en version intégrale", in *Le Français dans le monde*, nº 320, CLE International.
- Jost, François (2014). *Sous le cinéma, la communication*, Paris, ed. Librairie Philosophique J. Vrin.
- Jullier, Laurent (2012). *Analyser un film – De l'émotion à l'interprétation*, Paris, ed. Flammarion.
- Klein, Wolfgang (1989). *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, ed. Armand Colin.
- La Garanderie, Antoine (2013). *Plaisir de connaître Bonheur d'être*, Lyon, Editions de la Chronique Sociale.
- Linard, Monique (1969). "Sur quelques problèmes de l'audio-visuel dans l'apprentissage des langues vivantes dans l'enseignement secondaire", in *Les Langues Modernes*, nº 6.
- Lipovetsky, Gilles & Serroy, Jean (2011). *L'écran global*, Paris, Editions du Seuil.
- Maillard, Catherine (2007). *La gestion mentale – Voyage au centre des émotions*, Lyon, ed. Chronique Sociale.
- Marzloff, Bruno (2009), *Le 5^e écran*, Paris, ed. Fypéditions.
- Metz, Christian (1975). *Le signifiant imaginaire*, Paris, ed. 10/18.
- Metz, Christian (1964). "Le cinéma : langue ou langage ? ", In *Communications*, 4, Recherches Sémiologiques.
- Moirand, Sophie (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, ed. Hachette.
- Molière (2014). *Les Fourberies de Scapin*, Paris, ed. Gallimard.
- Moreira, J. António & Ferreira, Vitor (2016). *Cinema e educação*, Santo Tirso, ed. Whitebooks.
- Morin, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- Morin, Edgar (1956). *Le cinéma ou l'homme imaginaire*, Genève, ed. Gouthier.
- Moyne, Albert (1996). *Pour vaincre l'ennui à l'école*, Paris, ed. Albin Michel.
- O'Connell, Anne-Marie (2016). *Machine désirante ? Une lecture deleuzienne de l'affect en classe de langue*. Consultado a 02.03.2017 em <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01325518/document>.

Odin, Roger (1988). "Du spectateur fictionnalisant au nouveau spectateur : une approche sémio-pragmatique", in *Iris* nº 8.

Onursal Ayirir, Irem (2011). *La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères*. Consultado a 10.02.2017 em: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/392-published.pdf>.

Porcher, Louis (2004). *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, ed. Hachette Éducation.

Postic, Marcel (1990). *A relação pedagógica*, Coimbra, ed. Coimbra editora.

Puren, Christian (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, ed. Crédif-Didier.

Puren, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, ed. Nathan-CLE international.

Rancière, Jacques (2014). *A fábula cinematográfica*, Lisboa, ed. Orfeu Negro.

Rancière, Jacques (2012). *Os intervalos do cinema*, Lisboa, ed. Orfeu Negro.

Rémon, Joséphine (2013). *Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques*. Consultado a 30.09.2016 em <https://journals.openedition.org/lidil/3317>.

Richer, Jean-Jacques (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, ed. Maison des Langues.

Rivenc, Paul (2003). *Brève histoire de la Problématique SGAV. Étapes dans la construction d'une méthodologie*. Consultado a 18.12.2017 em <https://www.cairn.info/apprentissage-d-une-langue-etrangere-seconde-3--9782804142773-p-85.htm>.

Roux, Pierre-Yves (2014). *L'enseignement du français langue étrangère : entre principes e pragmatisme*. Consultado a 07.06.2017 em <http://salledesprofs.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>.

Saint-Exupéry, Antoine (1999). *Le Petit Prince*, Paris, ed. Gallimard.

Saint-Exupéry, Antoine (1942). *Pilote de guerre*, Paris, ed. Gallimard.

Tagliante, Christine (1994). *La classe de langue*, Paris, ed. CLE International.

Thomson, David (2016). *Como ver um filme*, Lisboa, Bertrand Editora.

Valenzuela, Oscar (2010). *La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage*. Consultado a 03.06.2016 em https://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf

Vial, Stéphane (2013). *L'être et l'écran*, Paris, ed. PUF.

Windmuller, Florence (2011). *FLE – L'approche culturelle et interculturelle*, Paris, ed. Belin.

ANEXOS

ANEXO Nº 1

Nível de escolaridade: todos



Unidade temática: preparação para a análise de filme

VOCABULAIRE DU CINÉMA : 36 TERMES EXPLIQUÉS

- 1) **Accéléré** : effet qui permet de voir une action en un temps moins long que sa durée réelle.
- 2) **Arrière-plan** : décor qui se trouve derrière l'action ou les comédiens.
- 3) **Bruitage** : c'est la création des sons qui seront ajoutés aux images composant le film. Il se fait en post-production.
- 4) **Cadrage** : résultat de l'action de cadrer, faire le cadre ; et le cadre, c'est ce que voit le cadreur dans l'œil, le viseur de sa caméra.
- 5) **Champ** : c'est tout ce qui sera visible à l'écran, tout ce qui entre dans le cadre.
- 6) **Clap** : ardoise dont on claque la partie supérieure sur la partie inférieure afin d'indiquer le début de l'enregistrement aux différentes personnes intervenant sur un tournage. Il permet également la synchronisation des bande-image et bande-son.
- 7) **Contre-champ** : prise de vue faite dans le sens opposé à celui du plan précédent.
- 8) **Coupe** : la coupe est un changement de plan qui marque une rupture dans la continuité d'un film.
- 9) **Court-métrage** : Il s'agit d'un film dont la durée est inférieure à 59 minutes.
- 10) **Effets spéciaux** : (généralement réalisés en studio) destinés à modifier une image dans le but de créer un effet spectaculaire, fantastique ou tout simplement ultra-réaliste.
- 11) **Équipe technique** : toutes les personnes intervenant dans la fabrication d'un film.
- 12) **Figurant** : personne que l'on voit dans une scène de film, mais qui n'a aucun dialogue à dire.
- 13) **Flash-back** : séquence qui interrompt l'action en cours et relate des événements la précédant.
- 14) **Flash-forward** : contrairement au flash-back qui relate les événements précédant l'action en cours, le flash-forward raconte des événements qui lui sont postérieurs, des événements du futur.

- 15) **Générique** : il se trouve en début et/ou en fin de film. Il présente :
- Une liste des personnes (acteurs, producteurs, etc) qui ont participé à la conception du film
 - Une liste de remerciements à tous les partenaires du film
 - Les titres musicaux utilisés dans le film
- 16) **Girafe** : il s'agit d'une perche où on fixe un micro afin d'enregistrer le son lors de la prise de vue.
- 17) **Gros plan** : le gros plan coupe un personnage au niveau des épaules. De cette façon, on isole le visage du personnage et on met en avant son regard.
- 18) **Hors champ** : il comprend tout (éléments de décor, personnages, etc) ce qui est situé en dehors du champ de la caméra.
- 19) **Mixage** : mixer, c'est mélanger et doser les bandes « musique », « bruits », et « paroles » de façon à réaliser la bande son définitive du film.
- 19) **Montage** : le montage consiste à assembler et à raccorder, dans l'ordre prévu par le découpage, les différents plans choisis parmi ceux obtenus lors des prises de vue.
- 20) **Panoramique** d'accompagnement la caméra accompagne un déplacement de personne ou d'objet (cas le plus fréquent: déplacement d'une auto)
- 21) **Plan** : morceau de film entre deux raccords.
- 22) **Plateau** : lieu où les acteurs et l'équipe technique se rassemblent pour tourner le film.
- 23) **Plongée** : si la **contre-plongée** consiste à effectuer une prise avec un angle au-dessous d'un objet ou d'un personnage, la plongée, elle, consiste à faire exactement le contraire : effectuer cette prise avec un angle au-dessus du personnage. Donc, ici, la caméra « regarde » de haut en bas.
- 24) **Post-production** : ensemble des opérations qui viennent après le tournage.
- 25) **Prise** : enregistrement d'un plan pendant un tournage.
- 26) **Raccord** : terme utilisé pour l'enchaînement de deux plans.
- 27) **Répétition** : ici, les acteurs répètent leurs scènes et dialogues sous la supervision du réalisateur qui leur donne des conseils et les « coache » afin d'obtenir le meilleur résultat possible lors du tournage.
- 28) **Scénario** : version écrite d'un projet de film contenant les scènes et dialogues du film.
- 29) **Scène** : ensemble de plans qui se suivent tout en étant liés par une unité dramatique ou se déroulant dans un même lieu.

30) Séquence : succession de scènes qui présentent chacune une unité de lieu, mais qui sont liées par le même temps, et qui sont découpées en plans.

31) Son direct : opération qui consiste à enregistrer les bruitages pendant les prises de vues, lors du tournage. C'est l'opposé de la postsynchronisation.

32) Studios : endroits consacrés au tournage des films et dans lesquels on monte des décors artificiels.

33 Tournage : ensemble d'opérations de prise de sons et de prise de vues utilisées dans la production d'un film.

34) Travelling : c'est tout déplacement (lors des prises de vues) de caméra installée sur un support mobile : grue, véhicule, avion, etc.

35) Très gros plan : plan très serré d'une partie du corps (exemple d'un doigt, d'une cicatrice) qui prendra toute la surface de l'écran.

36) Zoom : effet qui, sans nécessiter un déplacement de la caméra, crée une impression de mouvement de la caméra vers l'avant ou l'arrière.

ANEXO Nº 2

Nível de escolaridade: todos



Unidade temática: preparação para a análise de filme

Les genres cinématographiques : comment les reconnaître ?

Drame

C'est un genre très répandu qui se veut sérieux, réaliste, dans lequel des personnages sont confrontés à de graves problèmes et/ou vivent des conflits passionnels. Il suscite chez le spectateur des sentiments allant plutôt vers la tristesse, la terreur ou la pitié en jouant sur sa sensibilité même s'il peut contenir de l'humour et occasionnellement provoquer le rire.

Action

Le "film d'action" englobe les films qui se caractérisent par une succession de scènes spectaculaires (courses-poursuite, explosions en tout genre, bagarres, chutes...).

Aventure

Dans un film d'aventure, un héros (fictif ou non) subit un événement extraordinaire et imprévu. En découlent donc de sa part autant d'actions extraordinaires. Ce genre se marie avec de nombreux autres comme la science-fiction.

Comédie

La comédie est destinée à susciter le rire chez le spectateur à travers des situations, des répliques, des actions humoristiques. C'est un genre populaire très efficace pour souligner les travers d'une société, d'une époque et/ou d'individus. Bien qu'il soit léger, cela n'empêche pas le genre de traiter de problèmes tout à fait sérieux.

Policier / Crime

Il s'articule autour d'une chasse à l'homme (généralement un meurtrier, un voleur,...) menée par la police ou un détective. On suit donc au fil de l'intrigue les avancées d'une enquête pour au final trouver le criminel et comprendre les raisons de ses actes. C'est un genre efficace pour explorer les notions de bien et de mal, de "gentil" et de "méchant".

Documentaire

Son but est de raconter la réalité au travers d'un point de vue avec une visée explicative. Il repose sur des documents existants témoignant de faits réels. Il peut contenir des interviews et une voix off. Même s'il y ressemble, un documentaire n'est pas un reportage.

Fantastique

Le fantastique repose sur l'apparition surnaturelle d'éléments pas nécessairement anormaux dans un environnement réel. Ce genre très vaste invite au mystère, à l'horreur et fait la part belle aux monstres, fantômes et mondes parallèles. A la différence de la science-fiction, tous ces éléments surnaturels sont de nature miraculeuse ou magique.

Guerre

Ce genre raconte une histoire dans un contexte de guerre. Il aborde les différents conflits qui ont émaillés l'histoire de l'humanité et s'attarde sur les batailles en montrant leur aspect naval, aérien et/ou terrestre.

Historique

Film qui relate et se contextualise dans des faits passés.

Horreur/ Epouvante

Le but de ce genre est de créer un sentiment de peur, de terreur et/ou d'angoisse. Il rejoint le fantastique avec la présence de créatures surnaturelles telles que les loups garous, les zombies ou les vampires.

Musical

Un film appartient à ce genre dès qu'il contient de la musique, des chansons et/ou de la danse qui se manifestent concrètement (en faisant partie de l'action) et régulièrement à l'écran.

Romance

Le thème de l'amour sert d'axe central à ce genre de film. Les personnages principaux sont généralement un couple déjà établi ou en devenir confrontés à des obstacles qui mettent leur relation à rude épreuve (maladie, tromperies, mensonges, problèmes sociétaux...), en général des tensions de la vie quotidienne. Le terme "romance" est un abus, il faudrait plus parler de "film d'amour".

Science-Fiction

La science-fiction repose sur des hypothèses de ce qu'auraient pu être le futur, le passé ou le présent. Ce genre extrapole les connaissances scientifiques actuelles. A la différence du fantastique, les éléments qui constituent le monde de l'histoire sont expliqués rationnellement et peuvent être très proches de la réalité.

Super-Héros

Film dans lequel un ou plusieurs des personnages possèdent des pouvoirs surhumains (Superman). Généralement justiciers, les super-héros luttent contre des menaces face auxquelles les individus normaux sont impuissants.

Thriller

De l'anglais *to thrill* : frémir. Ce genre utilise abondamment le suspens pour créer chez le spectateur un sentiment de tension proche de la peur dans jusqu'à la fin du film. Ce genre permet de traiter une très grande variété de thèmes.

Western

Le western se définit par la situation géographique et la période durant laquelle se déroule l'action. Ainsi est qualifié de western un film dont l'action se déroule en Amérique du Nord pendant la Conquête de l'Ouest.

ANEXO Nº 3

Nível de escolaridade: todos

Unidade temática: Grelha de análise de filme

**ANALYSE DE FILM****CLASSE:** _____

Éléments du groupe

<i>Titre</i>	
<i>Réalisateur</i>	
<i>Année</i>	
<i>Durée</i>	
Genre	
Scénario	
Acteurs	
Espaces <i>extérieur ?</i> <i>intérieur ?</i> <i>ouvert ?</i> <i>fermé ?</i>	
Temps	
Narrateur	

Synopsys	<i>très court résumé du film</i>
Personnages	<i>Type, âge, physique, profession...</i>
Fonctions des personnages	<i>Principaux, secondaires, protagonistes, antagonistes, aides, opposants...</i>
Langage / Dialogues	
Bande sonore	<i>Fond musical, bruitages</i>
Symboles/ Interculturalité	
Message / Point de vue du réalisateur	
Commentaire personnel	

ANEXO Nº 4

Nível de escolaridade: 10º, 11º

**Unidade temática:** Redigir uma crítica de filme**AVANT LA PROJECTION DU FILM**

Emettre des hypothèses à partir du titre. Emettre des hypothèses à partir du titre. Qu'est-ce que vous pensez aller voir ?

Affiche

Que vous inspire-t-elle ?

Documentation

Renseignez-vous sur le réalisateur, sa vie, le contexte dans lequel il a fait le film, la place de l'œuvre dans sa filmographie, dans la culture actuelle... Rassemblez des extraits de presse, interviews, dossiers, autres critiques, biographies... sur le film, mais aussi sur d'autres œuvres connues avec lesquelles vous pourrez établir des relations. Le commentaire intègre régulièrement des références précises. Diversifiez vos sources.

Grille de lecture.

Préparez à l'avance votre « grille de lecture » du film, c'est-à-dire les aspects particuliers que vous comptez observer. Une critique n'est pas une analyse complète, vous avez donc la possibilité de choisir les critères sur lesquels vous allez fonder votre jugement : étude des personnages, de la mise en scène, etc.

Projection du film.

Au fil de votre visionnement, prenez des notes, de quoi donner à votre texte quelques touches de vécu.

Générique

Le générique fournit des indications très intéressantes si vous souhaitez en savoir plus sur le réalisateur, le producteur, le sponsor ou l'importance des moyens financiers.

APRÈS LA PROJECTION APRÈS LA PROJECTION DU FILM DU FILM DU FILM**Analyse du film**

L'analyse porte sur deux aspects essentiels : le récit et le langage cinématographique.

Le genre

Identifier le genre du film : documentaire, animation (dessin animé, 3D, manga...), fiction (comédie, comédie dramatique, drame, comédie musicale), fantastique, science-fiction, policier, thriller, road movie, western, horreur, catastrophe...

Les personnages

Ils peuvent être tranchés, taillés d'une pièce ou nuancés, aux motivations complexes. Leur apparence extérieure : physique, habillement, objets familiers, trahit une vie intérieure que l'on peut décoder. Faites bien la différence entre acteur et personnage.

Les acteurs : jouent-ils bien ? Sont-ils bien dans leurs personnages ? Quelle est la place des acteurs, des « vedettes » ?

Le temps

Quelle est la durée du film ?

Quelle est la durée de l'action représentée ?

Comment est rendu le déroulement du temps ?

L'histoire se passe-t-elle dans le présent ? Y a-t-il des « flash-back », des sauts dans le futur... ?

La narration

Comment le film est-il construit ?

L'introduction introduction : au début du film, il faut exposer la situation, présenter les personnages, bref, donner un certain nombre d'informations. Comment le fait-on ? Que dire des premières images ?

Le nœud

Quels sont les grands moments, les scènes importantes ? Comment s'agencent-elles ?

La fin

Que dire des dernières images ? La fin est-elle « ouverte » ou « fermée » ?

Le rythme

Quel est le rythme du film ? Quelles figures de style sont utilisées ?

Quelles transitions joignent les séquences ?

En quoi telle ou telle séquence participe-t-elle à la construction du sens du film ?

Le cadrage

Avez-vous remarqué des cadrages, des usages intéressants de la caméra ?

Quels effets ont-ils ?

Quelles couleurs dominant ? Quels éclairages ?

Y a-t-il des images, des détails symboliques qui se répètent ? Quand ? Avec quels effets ?

La traduction

Lorsque le film est sous-titré, que pouvez-vous dire de la traduction ?

Le récit

Comment avez-vous compris le film ?

Reconstituer les moments clé du film.

L'histoire est-elle facilement compréhensible ? Originale ou non ?

Le contenu

Le film est à la fois un récit et un discours, porteur d'une vision du monde, d'une idéologie. Qu'est-ce que le réalisateur a souhaité faire passer comme message à travers son histoire, ses personnages ?

Rédaction de la critique

La critique contient des informations sur le contenu et sur la forme, des explications, des relations, des évaluations, des interprétations.

Au moment de rédiger, représentez-vous les circonstances de communication :

- À qui s'adresse votre critique : est-il amateur, spécialiste...?

- Quelle est la longueur dont vous disposez ?

- Avez-vous la possibilité d'insérer des images ?

Faites une présentation synthétique en quelques lignes qui met en évidence les informations essentielles du film dégagées par l'analyse et permet au public de se représenter ce film dont il ignore tout. Il ne faut pas raconter toute l'histoire quand on critique un film. Normalement, on peut donner au lecteur une idée de l'intrigue dans l'espace de quelques lignes. Avec le premier paragraphe, vous offrez une description du film tout en expliquant pourquoi le film en question vous a plu ou déplu.

- Dans les prochains paragraphes, vous présentez les arguments à l'appui de votre thèse.

- À la fin de l'article, vous laissez le lecteur avec votre opinion générale du film et indiquez si ce film vaut la peine d'être vu, selon vous. Vous pouvez également communiquer les impressions et les réflexions que le film a suscitées chez vous.

FICHE PRATIQUE

Titre du film : _____

Nom du réalisateur : _____

Adaptation d'un livre ou autres ?

Pays de production :

Version originale ou non : _____

Année : _____

Durée du film : _____

Musique de : _____

Interprètes : _____

Genre : _____

A quel public s'adresse l'histoire ?

Résumé de l'histoire

Critique du film

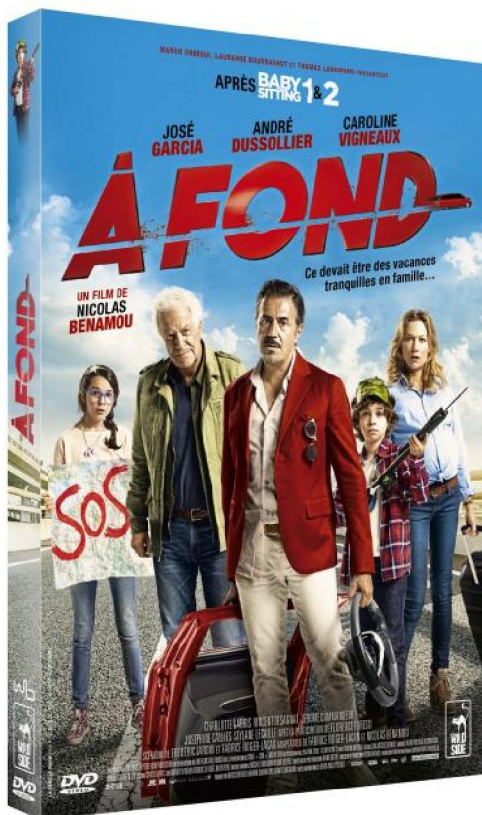
(http://www.cinemaparlant.com/fichesactivites/ft_redigercritique.pdf)

ANEXO Nº 5

Nível de escolaridade: 8º ano



Unidade temática: Loisirs; Voyager; Partir.



Date de sortie : 21 décembre 2016 (1h 31min)

De : Nicolas Benamou

Avec : José Garcia, André Dussollier, Caroline Vigneaux plus

Genres : Comédie, Action

Nationalité : Français

SYNOPSIS

Une famille embarque dans son monospace flambant neuf, au petit matin, afin d'éviter les embouteillages pour les vacances d'été. Tom, le père, enclenche son régulateur de vitesse électronique sur 130 km/h. Au moment où une dernière bourde de Ben, le beau-père, pousse Julia, excédée, à demander qu'on fasse demi-tour, Tom

s'aperçoit qu'il ne contrôle plus son véhicule. L'électronique de bord ne répond plus, la vitesse est bloquée à 130 km/h. Toutes les manœuvres pour ralentir la voiture emballée restent sans effet. Une voiture folle, six passagers au bord de la crise de nerfs et un embouteillage monstre qui les attend à moins de deux cents kilomètres de là...

Casting d'humoristes

Le casting du film est riche en humoristes (ou anciens humoristes) puisqu'il comporte José Garcia, Caroline Vigneaux, Charlotte Gabris (déjà présente aux génériques de *Babysitting 1 et 2*), Vincent Desagnat, Jérôme Commandeur et Florence Foresti.

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=240842.html

ANEXO Nº 6

Nível de escolaridade: 8º ano



Unidade temática: Loisirs; Voyager; Partir.

Proposta de trabalho sobre o filme “A fond”.1- LE TITRE: **à fond**

En verlan = À donf ...

-TROUVE DANS LE FILM D’AUTRES MOTS OU EXPRESSIONS EN VERLAN

2- LES COULEURS

-QUELLES SONT LES COULEURS DOMINANTES DANS LE FILM ?-QUELLE COULEUR DOMINE ? POURQUOI ?-CETTE COULEUR DOMINANTE DISPARAIT PEU A PEU AU LONG DU FILM SUGGERANT UN PARCOURS INITIATIQUE DU PERSONNAGE PRINCIPAL. QUELLE EST CETTE TRANSFORMATION ?

3- LES NOMS DES PERSONNAGES

RELEVE (TOUS) LES NOMS DES PERSONNAGES ET REFLECHIS SUR LES ORIGINES DE CES NOMS ET LEUR INCLUSION DANS LA SOCIETE FRANÇAISE ACTUELLE.

4- LES PROFESSIONS

TROUVE DANS LE FILM DU VOCABULAIRE LIÉ AUX PROFESSIONS SUIVANTES :-CHIRURGIEN :-GENDARME :-PSYCHIATRE :-JOURNALISTE :-PEINTRE :-CONCESSIONNAIRE :

5- GEOGRAPHIE DE LA France

DESSINE L’HEXAGONE DE LA France ET LE PARCOURS DU VOYAGE DE CETTE FAMILLE.

6- STEREOTYPES

DANS LE FILM, QUELLES CARACTERISTIQUES EXAGEREES DONNE-T-ON DE :

-LA POLICE ?

-LA CHIRURGIE ESTHETIQUE ?

-VENDEURS DE VOITURES ?

-LA TECHNOLOGIE ?

7- ACTEURS

FAIS UNE RECHERCHE SUR INTERNET POUR MIEUX CONNAITRE LES ACTEURS :

-JOSE GARCIA

-ANDRE DUSSOLIER

8- GRAMMAIRE

REVISE LE VERBE « S'APPELER » ET LE FUTUR PROCHE DANS LE SCENE TRANSCRITE CI-DESSOUS :

-Il faut arrêter avec ces histoires de fille ou de garçon !

-Ouais, mais c'est mieux un garçon !

-Et donc, **vous allez l'appeler** comment ? J'ai pensé à Ben. Qu'est-ce que vous en dites ? BEN COX ! Ça claque ! ... Qu'est-ce que vous en dites ? ...**Vous allez l'appeler** comment ?

-On ne le dit pas ! De toute façon on ne l'a pas trouvé. Et même si on savait on ne dirait pas !

-Ah ! Ben non ! Pas au volant !

-C'est la clinique ! ... Docteur Cox, j'écoute.

-Alors, c'est quoi ce petit nom ?

-Ah ! Je suis désolé, je ne peux pas vous renseigner, je ne suis pas de garde.

-Je sens que **vous allez l'appeler** Adam.

-Jamais de la vie !

-Baptiste !

-Non !

-Alors, c'est Hugues !

-Non !

-Si ! Je suis sûr, Hugues !

-Non ! Je vous dis que non !

-Menteur !

-Pourquoi Hugues ?

-Parce que Hugues ! **Vous allez l'appeler** Hugues !

-Pas du tout ! **On ne va pas l'appeler** Hugues ! **On va l'appeler** Gaspard !... Je l'ai dit ?

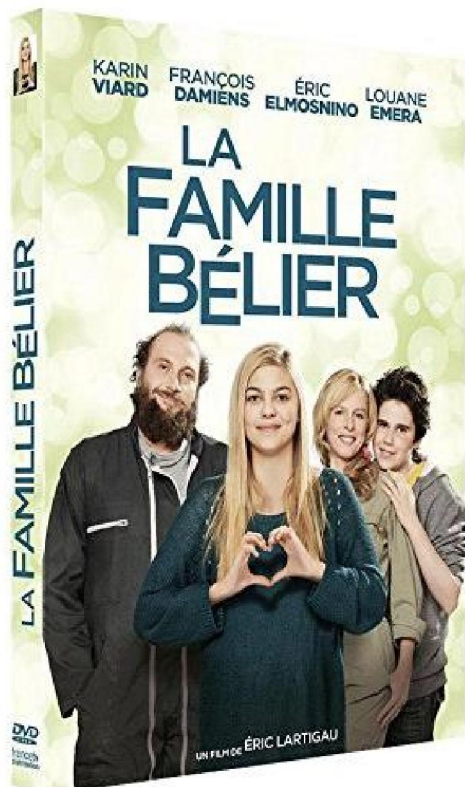
-Ah ! C'est très joli Gaspard. En plus, j'adore les prénoms en « pard ».

-Ah ! C'est une idée de Julia.

ANEXO Nº 7

Nível de escolaridade: 10º ano

Unidade temática: En groupe ; en société.



Date de sortie : 17 décembre 2014 (1h 46min)

De : Eric Lartigau

Avec : Louane Emera, Karin Viard, François Damiens

Genre : Comédie

Nationalités : Français, Belge

SYNOPSIS

Dans la famille Bélier, tout le monde est sourd sauf Paula, 16 ans. Elle est une interprète indispensable à ses parents au quotidien, notamment pour l'exploitation de la ferme familiale. Un jour, poussée par son professeur de musique qui lui a découvert un don pour le chant, elle décide de préparer le concours de Radio France. Un choix de vie qui signifierait pour elle l'éloignement de sa famille et un passage inévitable à l'âge adulte.

Une préparation intensive

Dans La Famille Bélier, Karin Viard et François Damiens interprètent des parents malentendants, tout comme leur fils. Aucun des acteurs ne connaissait la langue des signes exceptés Luca Gelberg et Bruno Gomila qui, eux, sont réellement sourds. Les autres ont dû prendre des cours intensifs.

Louane Emera

A 18 ans, la jeune femme fait ses débuts sur les plateaux de tournage, mais a été révélée au public en 2013 par l'émission The Voice. Dans La Famille Bélier, elle interprète tout naturellement une jeune chanteuse quittant ses parents pour tenter sa chance dans la musique.

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=214860.html

ANEXO Nº 8

Nível de escolaridade: 10º ano



Unidade temática: En groupe ; en société.

Analyse d'un film



Titre du film, année de sortie	Date de sortie : 17 décembre 2014 (1h 46min) De <u>Eric Lartigau</u> Avec <u>Louane Emera</u> , <u>Karin Viard</u> , <u>François Damiens</u>
Personnage principal Personnages principaux	<i>rôle :</i>
Contexte	<i>temps :</i> <i>lieu :</i>
Genre du film	<i>drame - comédie - action - historique - aventure - horreur fantastique - catastrophe - policier - romantique</i>
Éléments du film en lien avec le cours (mots-clés)	
Effets cinématographiques	<i>Rythme du film :</i> <i>Effets spéciaux :</i> <i>Décors naturels ou recréés :</i> <i>Musique et bande son :</i> <i>Violence explicite ou suggérée :</i>
Message véhiculé, valeurs, morale	

Résumé du film (synopsis):

.....

Mon avis sur le film : rédige une courte critique.

.....

ANEXO Nº 9

Nível de escolaridade: 10º ano



Unidade temática: En groupe ; en société.

Analyse d'une scène

**Le sujet**

que raconte la scène ?
que se passe-t-il ?

Lieu – décor

extérieur ? intérieur (ouvert ? fermé ?)
richesse ? dépouillement ?
choix attendu ? inattendu ?
symbolique ?

Temps - durée – rythme

époque, moment de la scène ?
que s'est-il passé avant ?
que se passera-t-il après ?
durée de la scène ? rythme ?

Personnages

caractéristiques physiques ?
personnalité ?
symbolique ?

Ton

dialogues (détendu, agressif...) ?
scène d'action ? d'émotion ?
sentiments perçus ? gravité ? gaieté ?...

Mise en scène de l'image

quels mouvements de caméra ?
nombre de changements ? rythme
quels choix de cadrages (échelle de plans) ?

Musique – sons

choix musical ?
atmosphère créée ?
présence de bruitages ? effets produits ?

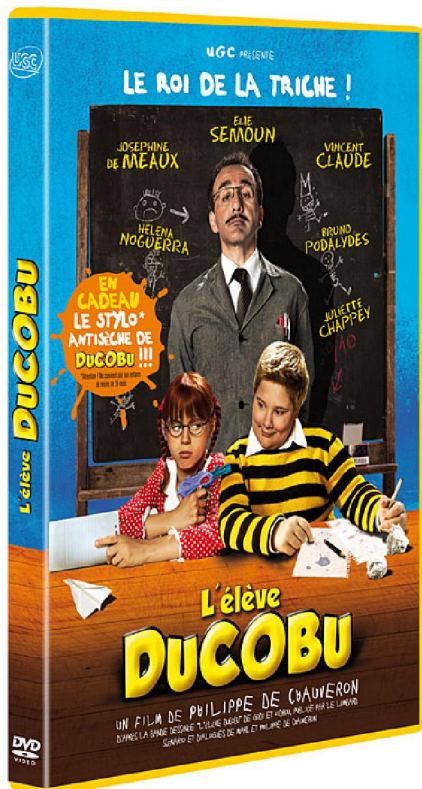
Le message

quel message est véhiculé ?
quel est son but ?
est-il convaincant ?
à qui s'adresse-t-il ? (pub)

ANEXO Nº 10

Nível de escolaridade: 7º, 8º, 9º

Unidade temática: L'école ; la rentrée.



Date de sortie : 22 juin 2011 (1h 36min)

De : Philippe de Chauveron

Avec : Vincent Claude, Juliette Chappey, Elie Semoun

Genre : Comédie

Nationalité : Français

SYNOPSIS

L'élève Ducobu s'est encore fait renvoyer d'une école. Cette fois, pour éviter de finir en pension, il n'a plus qu'une seule chance : réussir à Saint-Potache. Pour s'en sortir, ce cancre attachant va devoir se surpasser et mettre au point les tricheries les plus ingénieuses et les plus spectaculaires jamais imaginées. La partie est loin d'être gagnée car Mr Latouche, son redoutable professeur, est un adversaire coriace et Léonie, la première de la classe sur qui il tente de copier, ne va pas rester longtemps sous son charme...

L'élève Ducobu : la BD

L'élève Ducobu est une série de bandes dessinées et de romans belge créée en 1992 par Zidrou et Godi, dont le héros est un cancre qui emploie toutes sortes de techniques pour tenter de copier sur sa voisine. En janvier 2011, la série s'était déjà vendue à 2 000 000 exemplaires (soit une moyenne d'environ 150 000 par album).

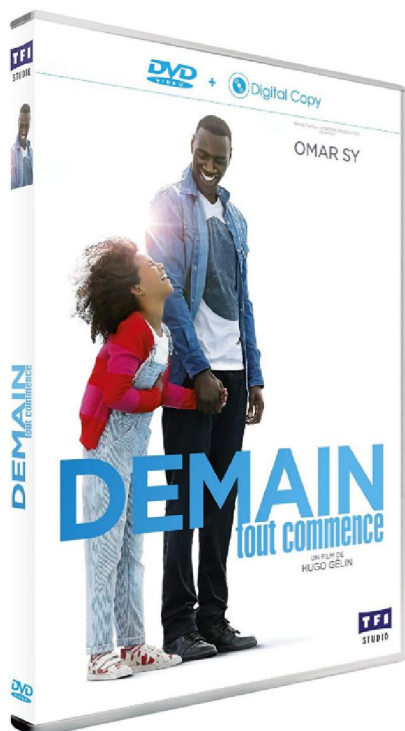
http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=179173.html

ANEXO Nº 11

Nível de escolaridade: 10º ano



Unidade temática: En groupe; en société.



Date de sortie : 7 décembre 2016 (1h 58min)

De : Hugo Gélin

Avec : Omar Sy, Gloria Colston, Clémence Poésy

Genres : Comédie, Drame

Nationalités : Français, Britannique

SYNOPSIS

Samuel vit sa vie sans attaches ni responsabilités, au bord de la mer sous le soleil du sud de la France, près des gens qu'il aime et avec qui il travaille sans trop se fatiguer. Jusqu'à ce qu'une de ses anciennes conquêtes lui laisse sur les bras un bébé de quelques mois, Gloria : sa fille ! Incapable de s'occuper d'un bébé et bien décidé à rendre l'enfant à sa mère, Samuel se précipite à Londres pour tenter de la retrouver, sans succès. 8 ans plus tard, alors que Samuel et Gloria ont fait leur vie à Londres et sont devenus inséparables, la mère de Gloria revient dans leur vie pour récupérer sa fille...

REMAKE

Demain tout commence est le remake de la comédie mexicaine réalisée par Eugenio Derbez, *Ni repris ni échangé*, tournée en 2013.

Pourquoi le titre *Demain tout recommence* ?

Hugo Gélin a voulu intituler son film Demain tout commence en hommage à sa grand-mère décédée : « Il s'agit d'une phrase que ma grand-mère a prononcée toute sa vie. C'était une actrice et une productrice et elle a mené une vie incroyable. Malheureusement, elle a traversé une épreuve terrible puisqu'elle a perdu son fils unique. »

<http://www.allocine.fr/film/fichefilm-240944/secrets-tournage/>

ANEXO Nº 12

Nível de escolaridade: 11º ano

Unidade temática: Autour d'un film ; autour d'une œuvre intégrale.



Date de sortie : 18 janvier 2017 (1h 54min)

De : Christian Duguay

Avec : Dorian Le Clech, Batyste Fleurial, Patrick Bruel

Genre : Drame

Nationalités : Français, Canadien, Tchèque

SYNOPSIS

Dans la France occupée, Maurice et Joseph, deux jeunes frères juifs livrés à eux-mêmes, font preuve d'une incroyable dose de malice, de courage et d'ingéniosité pour échapper à l'invasion ennemie et tenter de réunir leur famille à nouveau.

Deuxième adaptation

Il s'agit de la seconde adaptation du livre de Joseph Joffo, *Un sac de billes*, paru en 1973. Christian Duguay succède ainsi à Jacques Doillon, dont le film date de 1975. Le film avait connu un succès certain à l'époque avec plus d'un million d'entrées en salles.

Méthode de travail

La directrice de casting Valérie Espagne a rencontré plus de mille enfants avant de tomber sur Dorian Le Clech et Batyste Fleurial, dont l'alchimie a particulièrement enthousiasmé Christian Duguay. Le réalisateur détaille sa méthode de travail avec les deux garçons : « Tous les soirs, je travaillais les scènes du lendemain avec eux pour bien marquer l'évolution de leur personnage. »

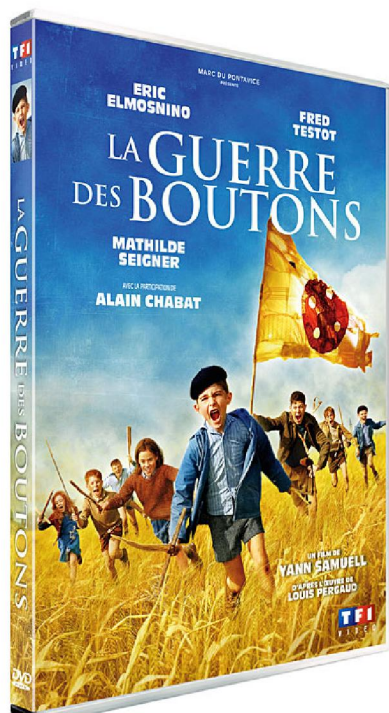
<http://www.allocine.fr/film/fichefilm-235620/secrets-tournage/>

ANEXO Nº 13

Nível de escolaridade: 7º, 10º.



Unidade temática: La famille ; en groupe.



Date de sortie : 14 septembre 2011 (1h 49min)

De : Yann Samuëll

Avec : Eric Elmosnino, Mathilde Seigner, Fred Testot

Genres : Famille, Aventure

Nationalité : Français

SYNOPSIS

1960, un village dans le sud de la France. Une bande de garçons, âgés de 7 à 14 ans, menée par l'intrépide Lebrac, est en guerre contre les enfants du village voisin, leurs ennemis jurés. Une guerre sans merci, qui dure depuis des générations. On se bat pour l'honneur et la fidélité et, pour gagner, tous les moyens sont bons. Même, s'il le faut, combattre nu comme un ver, ou pire, accepter l'aide de Lanterne - une fille ! - la nouvelle recrue de la bande, pleine de panache et d'ingéniosité. Mais il n'est pas facile d'être une armée de petits hommes sans se faire attraper par Papa et Maman ! Quand, après la bataille, on rentre à la maison, les vêtements en lambeaux et des boutons en moins, mieux vaut se faire discret...

Adaptation

La Guerre des Boutons est une adaptation du livre de Louis Pergaud, devenu populaire grâce à une adaptation cinématographique en 1961 tournée par Yves Robert sous un titre éponyme.

Acteurs vedettes

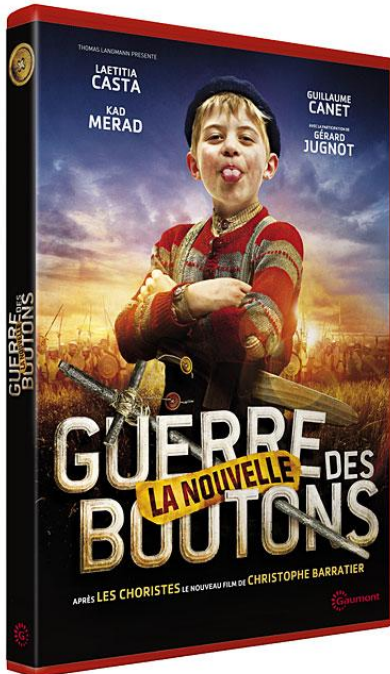
Plusieurs acteurs de renom figurent au générique du film. Mathilde Seigner prête ses traits à la mère de Lebrac; Fred Testot s'est glissé dans une soutane pour jouer un curé. Quant à Eric Elmosnino et Alain Chabat, ils campent les instituteurs des deux villages ennemis.

<http://www.allocine.fr/film/fichefilm-188649/secrets-tournage/>

ANEXO Nº 14

Nível de escolaridade: 7º, 10º.

Unidade temática: La famille ; en groupe.



Date de sortie : 21 septembre 2011 (1h 40min)

De : Christophe Barratier

Avec : Laetitia Casta, Guillaume Canet, Kad Merad

Genres : Comédie, Aventure

Nationalité : Français

SYNOPSIS

Mars 1944. Alors que la planète est secouée par les soubresauts de la guerre mondiale, dans un petit coin d'une campagne française se joue une guerre de gosses... Car, depuis toujours, les gamins des villages voisins de Longeverne et Velrans s'affrontent sans merci. Mais, cette fois, leur guerre va prendre une tournure inattendue : tous les petits prisonniers se voient délestés des boutons de leurs vêtements, en sorte qu'ils repartent presque dénudés, vaincus et humiliés. Ce conflit porte désormais un nom : la "guerre des boutons". Et le village qui aura récolté le plus de boutons sera déclaré vainqueur... En marge de ce conflit, Violette, une jeune fille d'origine juive, fait battre le cœur de Lebrac, le chef des Longeverne. La véritable origine de Violette sera-t-elle dénoncée et découverte ?

Nouvelle adaptation

La Nouvelle Guerre des Boutons est une adaptation du livre de Louis Pergaud, devenu populaire grâce à une adaptation cinématographique en 1961 tournée par Yves Robert sous un titre éponyme.

Changement d'époque

Si le roman de Louis Pergaud se déroule à la fin du 19ème siècle, l'adaptation cinématographique de Christophe Barratier déplace la situation environ 50 années plus tard, au moment de l'Occupation allemande... Une toile de fond historique qui a sa charge émotionnelle bien à elle.

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=188340.html

ANEXO Nº 15

Nível de escolaridade: 9º, 10º.



Unidade temática: Au travail ; choisir un métier ; trouver sa place.



Date de sortie : 6 décembre 2006 (1h 35min)

De: Didier Bourdon, Yves Fajnberg

Avec: Didier Bourdon, Pascal Légitimus, Arly Jover

Genre: Comédie

Nationalité: Français

SYNOPSIS

Francis menait une confortable vie de cadre supérieur, jusqu'à ce que *la chief-manager* de sa maison mère américaine décide d'éjecter tout le monde. Pour ce quarantenaire, c'est un tel choc qu'il n'ose même pas l'avouer à sa jeune femme, Inès. Désespéré et seul, Francis échoue chez une voyante qui, à défaut de lui apporter des réponses, va lui donner une idée... Après avoir tenté en vain de se retrouver une situation, poussé par l'obligation de maintenir le train de

vie familial, Francis se décide à devenir voyante. Bien que Ludovic, son ami d'enfance, tente de l'en dissuader, il se documente et invente le personnage de Madame Irma. Chaque jour, dans sa caravane, déguisé des pieds à la tête, il écoute et conseille toutes sortes de gens. Les affaires marchent bien mais au-delà de cela, Francis redécouvre ce qu'il avait perdu depuis longtemps : le goût de vivre et des autres. Problème : Inès et ses proches ignorent tout de sa double vie. Entre Ludo, qui sent la catastrophe arriver, le bistrotier qui s'intéresse à Madame Irma, et Inès qui s'inquiète pour son couple, Francis va se retrouver dans des situations que même la plus grande des voyantes n'aurait pu prédire...

La performance de Didier Bourdin

Toute l'équipe de Madame Irma n'a pu cacher son admiration devant la performance accomplie par Didier Bourdon, qui incarne le personnage principal du long métrage. Pour Yves Fajnberg, "ce qu'accomplit Didier dans le film est incroyable. Il fait plus que jouer un double rôle, il joue quelqu'un qui joue quelqu'un ! Il joue Francis qui joue Madame Irma. Nous l'avons tous vu créer ce personnage et c'était un processus très impressionnant. Didier réussit à nous faire partager la métamorphose de ce directeur au chômage qui devient cette femme de caractère au grand cœur, mais plus que cela encore."

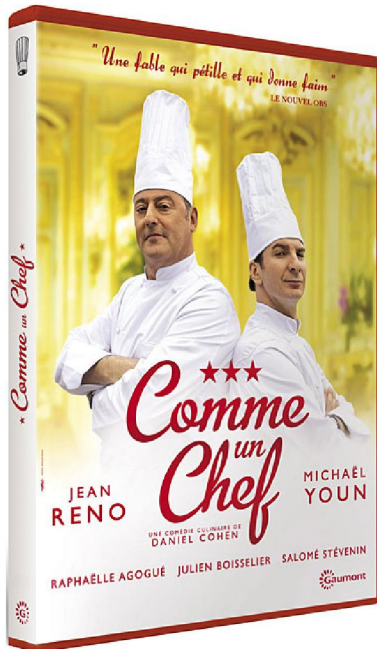
<http://www.allocine.fr/film/fichefilm-109251/secrets-tournage/>

ANEXO Nº 16

Nível de escolaridade: 9º, 10º.



Unidade temática: Au travail ; choisir un métier ; trouver sa place.



Date de sortie : 7 mars 2012 (1h 25min)

De : Daniel Cohen

Avec : Michaël Youn, Jean Reno, Raphaëlle Agogué

Genre : Comédie

Nationalité : Français

SYNOPSIS

Jacky Bonnot, 32 ans, amateur de grande cuisine, au talent certain, rêve de succès et de grand restaurant. La situation financière de son couple le contraint cependant d'accepter des petits boulots de cuistot qu'il n'arrive pas à conserver. Jusqu'au jour où il croise le chemin d'Alexandre Lagarde, grand chef étoilé dont la situation confortable est mise en danger par le groupe financier propriétaire de ses restaurants...

A la rencontre des chefs étoilés

Pour les besoins de son film, le réalisateur Daniel Cohen a rencontré des grands chefs comme Alain Passard, Alain Ducasse et Pierre Gagnaire. Œuvrant en tant que consultants, ces derniers n'ont pas hésité à fournir de précieux conseils au cinéaste afin qu'il aborde le film de la manière la plus authentique possible.

De vrais cuisiniers

Lors des séquences de cuisine, les jeunes gens s'affairant aux fourneaux derrière le duo Reno/Youn sont de vrais cuisiniers préparant de véritables plats. Un souhait de Daniel Cohen qui a confié qu'il était "plus facile d'avoir des cuisiniers à qui on donnerait quelques codes de jeu plutôt que des acteurs ayant appris des gestes de cuisiniers."

<http://www.allocine.fr/film/fichefilm-193511/secrets-tournage/>


ANEXO Nº 17

Nível de escolaridade: 9º, 10º.



Unidade temática: Au travail ; choisir un métier ; trouver sa place.

Grille d'analyse de film

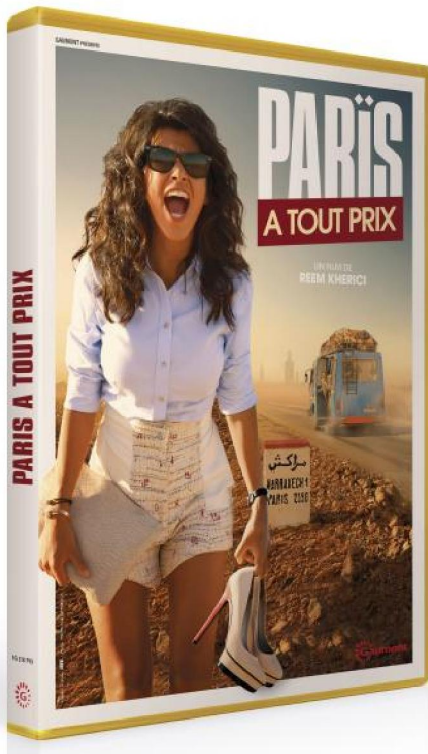
	<p><i>Titre du film</i> : le chef <i>Réalisateur</i> : Daniel Cohen <i>Année</i> : 2012 <i>Nationalité</i> : Française <i>Durée</i> : 1h 24min</p>
Genre	<p>➤ <i>dramatique – comédie – documentaire – western – policier – musical – science-fiction – d'horreur – fantastique – aventure – dessin animé...</i></p>
Lieux Secteur professionnel (Type de service et d'établissement), zone géographique (pays, ville, quartier, milieu rural, urbain)	<p>-à Paris -Au grand restaurant Cargo-Lagarde (étoilé)</p>
Personnages Catégories socioprofessionnelles (types de métier)	<p>Alexandre Lagarde, grand chef étoilé du Cargo-Lagarde Jacky Bonnot, jeune cuisinier plein de talent culinaire Béatrice, fiancée de Jacky, attend un enfant de lui Stanislas Matter, actionnaire majoritaire du Cargo-Lagarde Amandine, fille d'Alexandre, prépare une thèse sur les auteurs russes</p>
Synopsis (court résumé du film en 5 lignes)	<p>Jacky Bonnot, 32 ans, amateur de grande cuisine, au talent certain, rêve de succès et de grand restaurant. La situation financière de son couple le contraint d'accepter des petits boulots de cuisinier qu'il n'arrive pas à conserver. Jusqu'au jour où il croise le chemin d'Alexandre Lagarde, grand chef étoilé dont la situation confortable est mise en danger par le groupe financier propriétaire de ses restaurants.</p>
Objectifs du film Quel est le message du film ? Qui a fait le film et pourquoi ?	<p>Le film s'intéresse à l'art culinaire.</p>
Avis critiques Mettre vos impressions et sentiments qui reposent sur votre subjectivité, sur votre interprétation.	<p>-Une bonne comédie, très amusante et sympa. Avec un excellent acteur (Jean Reno), le scénario est original, l'interprétation est parfaite. -Le thème de la cuisine est à la mode en ce moment. Certes c'est loin d'être un chef d'œuvre mais le jeu des acteurs remonte la côte du film. Une comédie plutôt sympathique. -Ce n'est pas un excellent film, certes, mais c'est un bon divertissement. Les acteurs ne sont pas mauvais, un bon duo entre Reno et Youn.</p>

ANEXO Nº 18

Nível de escolaridade: 9º, 10º.



Unidade temática: Au travail ; choisir un métier ; trouver sa place.



Date de sortie : 17 juillet 2013 (1h 35min)

De : Reem Kherici

Avec : Reem Kherici, Cécile Cassel, Tarek Boudali

Genre : Comédie

Nationalité : Français

SYNOPSIS

Maya, d'origine marocaine, vit à Paris depuis 20 ans. C'est une *it girl* de la mode. En pleine ascension, elle s'apprête à décrocher son premier CDI de styliste dans la maison de haute couture pour laquelle elle travaille. Mais un simple contrôle de police, où l'on découvre que son permis de séjour est périmé, la renvoie en moins de 24 heures directement au Maroc. Retour auprès de ce pays et cette famille qu'elle voulait oublier. Choc des cultures, choc des préjugés, Maya va tout faire pour rentrer. Vraiment tout.

Quand l'avenir d'une parisienne *trendy* devient la galère d'une immigrée sans papier.

Succès à l'étranger

Paris à tout prix connaît un succès international avant même sa sortie en France, puisqu'il sera distribué dans 50 pays dans le monde.

Premier film

Paris à tout prix est le tout premier long-métrage de Reem Kherici, qui a fait ses premiers pas de comédienne dans *OSS 117 : Rio ne répond plus* (2008).

Immersion

Par souci de réalisme, Reem Kherici a souhaité vivre chez une famille marocaine pour en saisir le fonctionnement quotidien, ce qui lui a permis d'apprendre beaucoup sur une toute autre culture.

<http://www.allocine.fr/film/fichefilm-210282/secrets-tournage/>

ANEXO Nº 19

Nível de escolaridade: 9º, 10º.

Unidade temática: Au travail ; choisir un métier ; trouver sa place.



Grille d'analyse de film

<p>Titre du film : PARIS A TOUT PRIX Réalisateur : Reem KHERICI Année : JUILLET, 2013 Nationalité : Française Durée : 1h35</p>	
Genre	<p>> <i>dramatique – comédie – documentaire – western – policier – musical – science-fiction – d’horreur – fantastique – aventure – dessin animé...</i></p>
Lieux	
<i>Secteur professionnel (Type de service et d'établissement), zone géographique (pays, ville, quartier, milieu rural, urbain)</i>	
Personnages Catégories socioprofessionnelles (types de métier)	<p>Maya, la styliste marocaine - Alexandra, l'infirmière, amie de Mayan - Tarek, le frère de Maya au Maroc - Firmin, le copain d'Alexandra - Emma, la styliste concurrente de Maya - Mehdi, l'ami marocain de Maya et de Tarek - Nicolas, le patron de Maya - Marine, l'employée styliste subalterne - le père de Maya - la grand-mère de Maya - Djalila, la femme de Tarek - Diva la chatte de Maya.</p>
Synopsis <i>(court résumé du film en 5 lignes)</i>	<p>Maya, d'origine marocaine vit à Paris depuis 20 ans. C'est une it girl de la mode. En pleine ascension, elle s'apprête à décrocher son premier CDI de styliste dans la maison de haute couture pour laquelle elle travaille. Mais un simple contrôle de police où l'on découvre que son permis de séjour est périmé, la renvoie en moins de 24 heures directement au Maroc. Retour auprès de ce pays et cette famille qu'elle voulait oublier. Choc des cultures, choc des préjugés, Maya va tout faire pour rentrer. Vraiment tout. Quand l'avenir d'une parisienne trendy devient la galère d'une immigrée sans papier.</p>
Objectifs du film Quel est le message du film ? Qui a fait le film et pourquoi ?	<p>Le point de vue de jeune femme issue de l'immigration, qui nous dit : notre pays est celui dans lequel on a grandi, avant d'être celui dont viennent nos parents. Sans d'autre ambition que de divertir, le message véhiculé est pro-intégration.</p>
Avis critique <i>Mettre vos impressions et sentiments qui reposent sur votre subjectivité, sur votre interprétation.</i>	

It girl é um termo utilizado para se referir a mulheres, geralmente muito jovens, que, mesmo sem querer, criam tendências, despertam o interesse das pessoas em relação ao seu modo de vestir, de andar, pensar ou ser. As "it girls" têm, via de regra, o que muitos chamam de "carisma", algo que atrai a atenção para elas.

ANEXO Nº 20**Nível de escolaridade: 10º.****Unidade temática:** En groupe : l'amitié.

Date de sortie: 8 février 2012 (1h 39min)

De: Thierry Binisti

Avec: Agathe Bonitzer, Mahmoud Shalaby, Hiam Abbass

Genre: Drame

Nationalités: Français, Israélien

SYNOPSIS

Tal est une jeune Française installée à Jérusalem avec sa famille. A dix-sept ans, elle a l'âge des premières fois : premier amour, première cigarette, premier piercing. Et premier attentat, aussi. Après l'explosion d'un kamikaze dans un café de son quartier, elle écrit une lettre à un Palestinien imaginaire où elle exprime ses interrogations et son refus d'admettre que seule la haine peut régner entre les deux peuples. Elle glisse la lettre dans une bouteille qu'elle confie à son frère pour qu'il la jette à la mer, près de Gaza, où il fait son service militaire. Quelques semaines plus tard, Tal reçoit une réponse

d'un mystérieux "Gazaman"...

TOURNAGE

Le réalisateur aurait voulu tourner la moitié des séquences en Israël et l'autre moitié à Gaza : "Si on prend une équipe de comédiens et de techniciens en Israël, il est impossible de les faire entrer à Gaza, et inversement", explique-t-il. L'équipe a quand même essayé en demandant au Centre Culturel français de Gaza, mais pour des questions de sécurité (de risque d'enlèvement), Israël ne laisse entrer aucun Israélien à Gaza. Alors, bien que les séquences de Gaza vues de l'extérieur montrent Gaza, celles en intérieur ont été tournées dans des villes arabes israéliennes.

LANGUES

Pour les besoins du film, l'acteur Mahmoud Shalaby (d'abord musicien) a appris le français. De son côté, Agathe Bonitzer a également dû apprendre les bases de l'hébreu très rapidement.

<http://www.allocine.fr/film/fichefilm-179070/secrets-tournage/>

ANEXO Nº 21

Nível de escolaridade: 10º.



Unidade temática: En groupe : l'amitié.

Une amitié à contre-courant

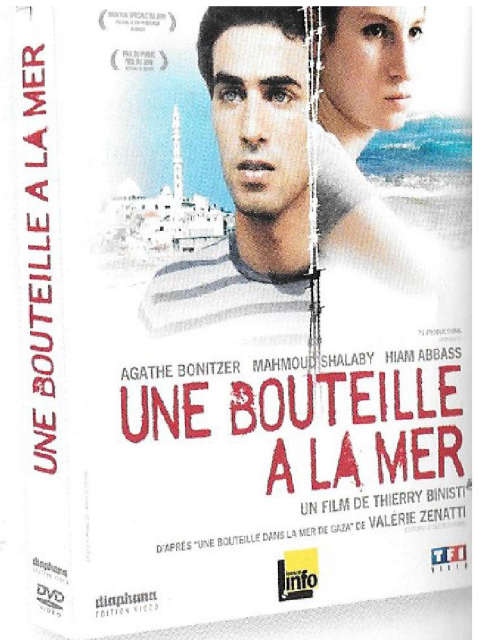
Elle habite à Jérusalem et lui à Gaza. Elle a 17 ans et lui 15. Elle est juive et lui musulman. Ils n'auraient jamais dû se parler. Mais elle a jeté une bouteille à la mer...

Jérusalem, la bombe d'un *kamikaze* palestinien vient de faire exploser un bar. Pour les habitants, c'est une tragédie ordinaire. Pour Tal, 17 ans, Française récemment installée dans la capitale israélienne, il s'agit d'un acte incompréhensible. S'interrogeant sur la haine¹ qui perdure entre Juifs et Arabes, elle rédige une lettre à un palestinien imaginaire. Cette lettre, elle la glisse² dans une bouteille et demande à son frère de la jeter à la mer. Quelques semaines plus tard, un certain Naïm entre en contact avec elle. Débute alors une relation par *e-mail* assez particulière...

Naïm vit dans la bande de Gaza, à 70 km de Jérusalem. Il est extrêmement compliqué d'obtenir une autorisation pour en sortir. Là-bas, c'est pire que la prison, accéder à Internet est difficile. Les militaires israéliens bloquent les convois³ militaires...

« Ce n'est pas une histoire d'amour, bien que cette relation les empêche l'un et l'autre de tomber amoureux de quelqu'un d'autre ! ». C'est une liaison secrète...

Le film ne prend pas parti, il montre la complexité de la situation. Et sa force réside au final dans sa manière de mélanger la politique et l'intime. Envie de piercing, relations avec les parents : une bouteille à la mer se révèle d'une justesse étonnante dans son portrait de la jeunesse.



1- Naïm et Tal vivent une histoire d'amitié « à contre-courant ». Identifiez les éléments qui, d'après le texte, font obstacle à cette amitié.

- | | |
|--|---|
| a) <input checked="" type="checkbox"/> Religions différentes. | g) <input checked="" type="checkbox"/> Haine entre les peuples. |
| b) <input type="checkbox"/> Handicap personnel. | h) <input checked="" type="checkbox"/> Différence de langue. |
| c) <input checked="" type="checkbox"/> Contrôle militaire. | i) <input checked="" type="checkbox"/> Impositions politiques. |
| d) <input checked="" type="checkbox"/> Persécution des semblables. | j) <input checked="" type="checkbox"/> Difficultés bureaucratiques. |
| e) <input checked="" type="checkbox"/> Persécution des autorités. | k) <input checked="" type="checkbox"/> Distance physique. |
| f) <input type="checkbox"/> Correspondance égarée. | l) <input checked="" type="checkbox"/> Différence de classes. |

2- Pour parler de l'espace de cette amitié, complétez avec les prépositions de lieu.

sur
dans
à
en
chez
au
aux
face à face
près-

Tal habite **a)** Jérusalem, **b)** Israël, tandis que Naïm vit **c)** la Bande de Gaza, **d)** 70 km. Ces jeunes ne peuvent penser à se rencontrer **e)** la terrasse d'un café pour parler **f)** ; à aller **g)** boîte ou se promener **h)** la plage. Ils passeront une vie sans être l'un **i)** de l'autre, ni même en cachette, **j)** l'un ou **k)** l'autre.

3- Une relation débute, d'autres relations existaient déjà, tandis que d'autres surviendront. Formez des phrases en respectant le temps et le sens.

Situer dans le temps	Personnages	Verbes	Sentiments
• Avant/outrefois (imparfait)	• Naïm et Tal	• partageront	• cet amour naissant.
• Actuellement (présent)	• Tal et ses parents	• vivaient	• en harmonie.
• Dans l'avenir (futur)	• Juifs et Arabes	• plongeront	• une profonde amitié.
	• ces peuples	• demeureront	• dans un climat de conflits.
		• sentaient	• une haine incontournable.
		• alimentent	• dans la tristesse.
		• maintiennent	• de l'indifférence.

4- Tal et Naïm cherchent à mieux se connaître.

6.1 Dressez le portrait que chacun envoie à l'autre par e-mail.

6.2 La description « télégraphique » de Tal surprend Naïm. Aidez-le à faire une description surprenante de la jeune fille en employant des :

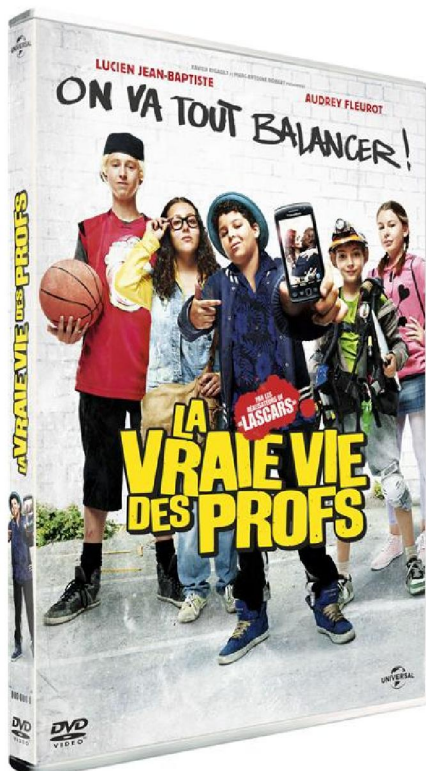
- adjectifs qualificatifs : *des lèvres rouge vif, charnues, expressives...* ;
- compléments du nom : *des yeux de gazelle...* ;
- phrases relatives/des comparaisons : *des yeux qui brillent comme des étoiles* ;
- figures de style et du vocabulaire recherché : *ton charmant sourire rend jalouses toutes les filles du monde et illumine mes nuits sans sommeil...*

ANEXO Nº 22

Nível de escolaridade: 10º, 11º



Unidade temática: En groupe; vie privée, vie publique.



Date de sortie : 20 février 2013 (1h 40min)
 De : Emmanuel Klotz, Albert Pereira Lazaro
 Avec : Emir Seghir, Sami Bouzid, Audrey Fleurot
 Genre : Comédie
 Nationalité : Français

SYNOPSIS

Albert et JM, deux « lascars » de 5ème, sont contraints par le directeur de rejoindre le journal de l'école avec de bons élèves - les « boloss ». C'est l'humiliation suprême ! Passé le choc des cultures, tous s'accordent sur une « pure idée » qui va faire l'effet d'une bombe : transformer le journal en un site internet consacré à la vie privée de leurs profs, un « Closer » du collège ! Avidé de succès, leur chef de bande Albert est prêt à tout pour percer les secrets des adultes. Et même à fouiller leurs poubelles ! Avec JM, la jolie Sissi, Juju la fille de prof coincée et le petit Mousse, un

génie de l'informatique, ils vont se lancer dans des enquêtes insolites et ébouriffantes, et plonger dans l'intimité de leurs profs ! L'in vraisemblable sera sur leur chemin : *bikers* poilus, poursuites à vélo, caïds belliqueux, *night-club* douteux, *booty shake* et... cactus douloureux. Ils oseront tout ! Cette bande n'a qu'une devise : La vie est trop courte pour être petite !

A l'origine

Alexandre Jardin a eu l'idée de La Vraie vie des profs après une "tourné" dans de nombreux collèges et lycées de France, dans lesquels il partageait avec les élèves sa passion de la lecture. Cependant, le scénariste ne désirait pas écrire une histoire du point de vue des adultes, mais plutôt de celui des enfants.

Le langage des jeunes

Les enfants du film utilisent un langage bien à eux, proche de celui parlé dans les écoles, ce qui était important pour les cinéastes. Si cela permet aux enfants de s'identifier immédiatement aux personnages.

<http://www.allocine.fr/film/fichefilm-209672/secrets-tournage/>

ANEXO Nº 23

Nível de escolaridade: 10º, 11º



Unidade temática: En groupe ; vie privée, vie publique.

LES PERSONNAGES

Juju

La fille de la prof de maths, elle est le cœur du journal de l'école. Droite et fidèle, elle constitue le type même de la bonne copine qui ne vous laissera jamais tomber.



Jean-Mohamed

Meilleur ami d'Albert, il cache un cœur romantique et tourmenté, sous ses airs de racaille. À la fois en quête d'amour et de son père absent, c'est un lascar au cœur tendre.



Sissi

Rédactrice en chef du journal du collège, son style première de la classe ne l'empêche pas d'être toujours partante pour l'aventure. Elle est surtout très ouverte, curieuse des autres et extrêmement débrouillarde.



Karim

La terreur d'Albert, un loubard de troisième, chef de bande despotique, magouilleur et jaloux.



Le directeur

Un tantinet psychorigide, timide et maniaque, il met un point d'honneur à porter haut les valeurs de l'école républicaine, au prix de nombreux et douloureux renoncements personnels.



Mme Oufkir

Professeure de français au collège, elle allie les belles lettres et les belles formes. Sous une apparente froideur, elle cache une fantaisie et un tempérament aussi flamboyants que... sa chevelure.



Mousse

Le petit frère d'Albert, innocent, attachant et frondeur, suit les grands partout et ferait n'importe quoi pour son frère qui aura bien besoin de ce petit génie de l'informatique.

ANEXO N° 24

Nível de escolaridade: 11º



Unidade temática: Vie privée, vie publique.



Date de sortie : 29 octobre 2008 (1h 28min)

De : Laetitia Colombani

Avec : Kad Merad, Catherine Deneuve, Emmanuelle Béart

Genre : Comédie

Nationalité : Français

SYNOPSIS

Passionné par les actrices, Robert est sans doute le fan le plus collant du cinéma français. Agent de service la nuit dans une grande agence artistique, il consacre toutes ses journées à "ses" stars, qu'il suit sans relâche, et dont il n'hésite pas à se mêler de la vie. Réunies sur un même tournage, ses trois actrices préférées découvrent un jour qu'elles ont le même problème... avec le même fan. Elles vont alors décider de s'unir pour lui régler son compte : elles étaient ses idoles... elles vont devenir son pire cauchemar !

Genèse du projet

Ce sont deux anecdotes qui ont donné à Laetitia Colombani l'idée du scénario. Pour la première, la réalisatrice était en tournée au Japon pour promouvoir son film A la folie, pas du tout. C'est là qu'elle rencontra une jeune comédienne japonaise qui était harcelée par un fan qui s'en prenait aussi à d'autres très grandes stars.

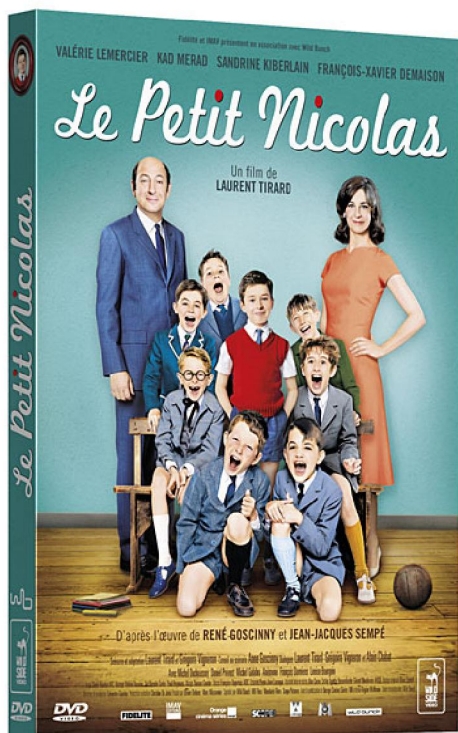
http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=110285.html

ANEXO Nº 25

Nível de escolaridade: 7º, 8º, 9º



Unidade temática: L'école; la rentrée.



Date de sortie : 30 septembre 2009 (1h 30min)
 De : Laurent Tirard
 Avec : Maxime Godart, Valérie Lemerrier, Kad Merad
 Genres : Comédie, Famille
 Nationalités : Français, Belge

SYNOPSIS

Nicolas mène une existence paisible. Il a des parents qui l'aiment, une bande de chouettes copains avec lesquels il s'amuse bien, et il n'a pas du tout envie que cela change...

Mais un jour, Nicolas surprend une conversation entre ses parents qui lui laisse penser que sa mère est enceinte. Il panique alors et imagine le pire : bientôt un petit frère sera là, qui prendra tellement de place que ses parents ne s'occuperont plus de lui, et qu'ils finiront même par l'abandonner dans la forêt comme le Petit Poucet...

Adapté de l'œuvre de René Goscinny et Jean-Jacques Sempé

Le Petit Nicolas n'est autre que l'adaptation live des aventures du facétieux écolier, personnage créé par René Goscinny et Jean-Jacques Sempé en 1959. A l'époque, *Le Petit Nicolas* faisait ses débuts dans *Sud-Ouest Dimanche* et les premiers numéros de *Pilote*. Il était entouré de toute une bande de copains : Alceste, le gros qui mange tout le temps, Geoffroy qui a un père qui lui achète tout ce qu'il veut, Agnan, sur qui on ne peut pas taper parce qu'il porte des lunettes, Marie-Edwige, la seule fille, etc. Dans son univers, il y avait aussi des adultes : ses parents, sa maîtresse "qui est chouette", le Bouillon, le surveillant pas coton, et bien d'autres encore.

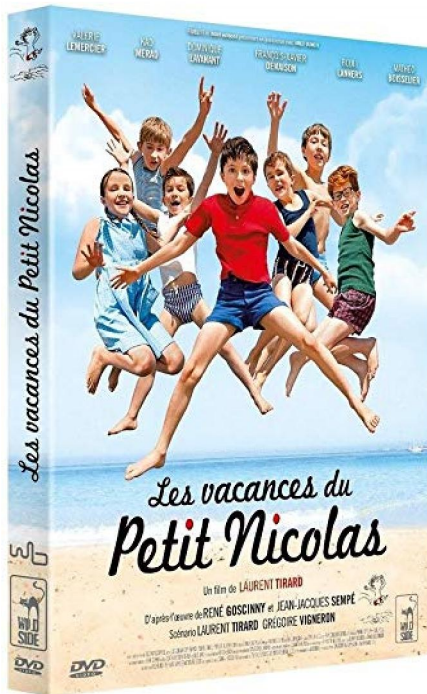
http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=129660.html

ANEXO Nº 26

Nível de escolaridade: 7º, 8º, 9º



Unidade temática: L'école; les loisirs ; les voyages.



Date de sortie : 9 juillet 2014 (1h 37min)

De : Laurent Tirard

Avec : Valérie Lemerrier, Kad Merad, Mathéo Boisselier

Genres : Comédie, Famille

Nationalité : Français

SYNOPSIS

C'est la fin de l'année scolaire. Le moment tant attendu des vacances est arrivé.

Le petit Nicolas, ses parents et Mémé prennent la route en direction de la mer, et s'installent pour quelques temps à l'Hôtel Beau-Rivage. Sur la plage, Nicolas se fait vite de

nouveaux copains : il y a Blaise, qui n'est pas en vacances parce qu'il vit ici, Fructueux, qui aime tout, même le poisson, Djodjo, qui ne parle pas comme eux parce qu'il est anglais, Crépin, qui pleure tout le temps, et Côme, qui veut toujours avoir raison et c'est très énervant. Mais Nicolas fait aussi la connaissance d'Isabelle, une petite fille qui le regarde tout le temps avec de grands yeux ronds et inquiétants, et à laquelle il croit que ses parents veulent le marier de force. Les quiproquos s'accroissent, et les bêtises commencent. Une chose est sûre : ce sera, pour tout le monde, des vacances inoubliables...

Suite

Toujours réalisé par Laurent Tirard, *Les vacances du Petit Nicolas* fait suite au premier volet des aventures du petit farceur imaginé par Sempé et Goscinny, sorti en 2009.

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=220705.html

ANEXO Nº 27**Nível de escolaridade: 11º****Unidade temática:** Autour d'un film; autour d'une œuvre intégrale.

Date de sortie : 13 octobre 2010 (1h 51min)

De : Gilles Paquet-Brenner

Avec : Kristin Scott Thomas, Mélusine Mayance, Niels Arestrup

Genre : Drame

Nationalité : Français

SYNOPSIS

Julia Jarmond, journaliste américaine installée en France depuis 20 ans, enquête sur l'épisode douloureux du Vel d'Hiv. En remontant les faits, son chemin croise celui de Sarah, une petite fille qui avait 10 ans en juillet 1942. Ce qui n'était que le sujet d'un article devient alors, pour Julia, un enjeu personnel, dévoilant un mystère familial. Comment deux destins, à 60 ans de distance, vont-ils se mêler pour révéler un secret qui bouleversera à jamais la vie de Julia et de ses proches ? La vérité issue du passé a parfois un prix dans le présent...

Adaptation

Elle s'appelait Sarah est l'adaptation du roman éponyme de Tatiana De Rosnay publié en 2006 aux Editions Héloïse d'Ormesson.

Rendre hommage

A travers l'un des personnages de son film, Gilles Paquet-Brenner rend hommage à son grand père disparu, un musicien juif allemand ayant fait sa vie en France : "Je lui rends hommage dans le film via le personnage de l'homme au violon qui a cette bague contenant du poison pour décider du moment où il va mourir".

<http://www.allocine.fr/film/fichefilm-171087/secrets-tournage/>

ANEXO Nº 28

Nível de escolaridade: 11º



Unidade temática: Autour d'un film; autour d'une œuvre intégrale.

Lisez cet extrait du livre *Elle s'appelait Sarah*, de Tatiana de Rosnay.

La fillette fut la première à entendre le coup puissant contre la porte. Sa chambre était la plus proche de l'entrée de l'appartement. Dans la confusion du sommeil, elle avait d'abord pensé que c'était son père qui remontait de la cave où il se cachait, qu'il avait dû oublier ses clefs et insistait parce que personne ne l'avait entendu quand il avait frappé discrètement. Mais bientôt des voix s'élevèrent dans le silence de la nuit, fortes et brutales. Ce n'était pas son père. « Police ! Ouvrez ! Tout de suite ! » Le martèlement reprit, plus fort encore. Vibrant jusque dans la moelle de ses os. Son jeune frère, qui dormait à côté d'elle, commença à s'agiter dans son lit. « Police ! Ouvrez ! Ouvrez ! » Quelle heure était-il ? Elle jeta un coup d'œil entre les rideaux. Il faisait encore sombre. (...)

« Ouvrez ! Police ! »

La petite se hâta à pas de loup¹ vers la chambre de sa mère, à l'autre bout du couloir. Quand elle sentit la main de sa fille se poser sur son épaule, celle-ci se réveilla dans l'instant.

« C'est la police, Maman, murmura la fillette, ils donnent de grands coups contre la porte. »

La mère glissa ses jambes de sous les draps et dégagea les cheveux qui lui pendaient devant les yeux. La fillette trouva qu'elle avait l'air fatiguée et vieille, bien plus vieille que ses trente ans.

« Est-ce qu'ils sont venus pour prendre Papa ? implora-t-elle en s'agrippant au bras de sa mère, est-ce qu'ils sont là pour lui ? »

La mère ne répondit pas. À nouveau, les voix puissantes leur parvinrent depuis le palier². La mère enfila rapidement une robe de chambre, puis elle prit sa fille par la main et se dirigea vers la porte. Sa main était chaude et moite. Comme celle d'un enfant, pensa la fillette.

« Oui ? » dit timidement la mère derrière le loquet³.

Une voix d'homme cria son nom.

« Oui, monsieur, c'est bien moi », répondit-elle. Son accent était soudain revenu, fort et presque dur.

« Ouvrez immédiatement. Police. »

Les hommes frappèrent une dernière fois. La mère ouvrit la porte d'une main tremblante et maladroite. La fillette tressaillit, s'attendant à voir des uniformes vert-de-gris.

Deux hommes se tenaient sur le seuil. Un policier, avec sa cape bleu marine qui lui tombait sous le genou et son grand képi, et un homme vêtu d'un imperméable beige, qui tenait une liste à la main. Celui-ci répéta le nom de sa mère. Puis celui de son père.

Il parlait un français parfait. C'est que nous n'avons rien à craindre, pensa la fillette. S'ils sont français et pas allemands, nous ne sommes pas en danger. (...)

« Mon mari n'est pas là, balbutia la mère. Je ne sais pas où il est. Je ne sais pas. »

L'homme en imperméable beige la poussa pour pénétrer dans l'appartement.

« Dépêchez-vous, madame. Je vous laisse dix minutes. Prenez quelques affaires, assez pour deux ou trois jours. »

Elle s'appelait Sarah, Hélioise d'Ormesson, 2007

Martins, Maria F. e Reis, Maria Olinda (2013). Le Nouveau .FR – Francês 11º ano , Lisboa, Ed.

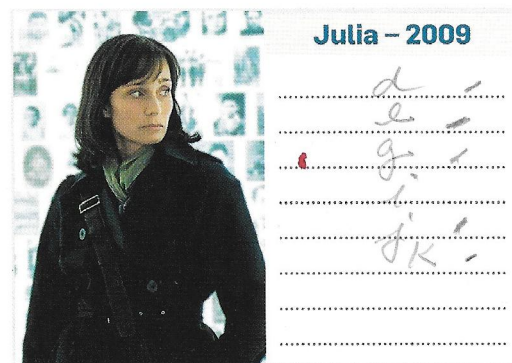
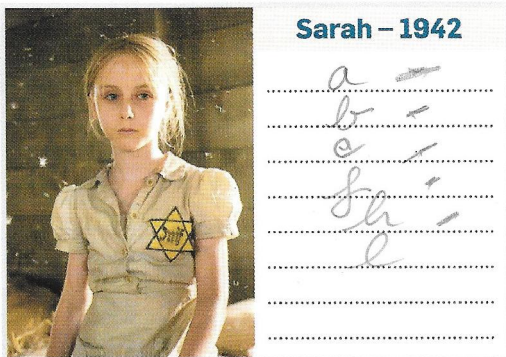
Texto.

Qui est Sarah ?

Pour obtenir la réponse à la question, visionnez le film jusqu'à 60', puis montrez que vous avez bien compris en réalisant les activités ci-dessous.

1 Deux histoires sont racontées en parallèle. Dressez le portrait des protagonistes, Julia et Sarah, en plaçant les alinéas au bon endroit.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| a) Elle a perdu ses parents. | g) Elle est journaliste. |
| b) Son nom de famille est Starzinsky. | h) Elle a survécu à la guerre. |
| c) Elle est juive. | i) Elle est mariée. |
| d) Elle est enceinte. | j) Son nom de jeune fille est Jarmond. |
| e) Elle a une fille. | k) Elle vit aux États-Unis. |
| f) Elle a été adoptée. | l) Elle a un petit frère. |

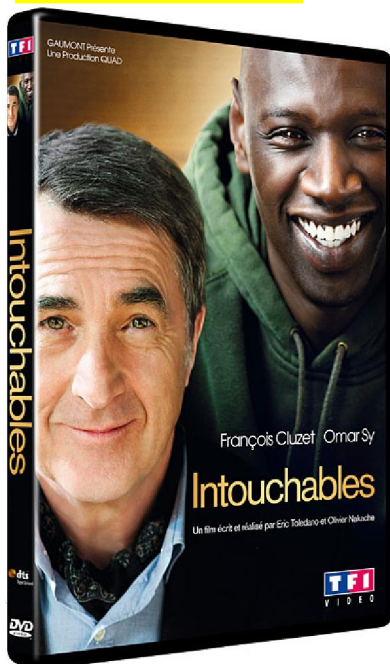


2 Les histoires des deux protagonistes sont présentées en alternance.

2.1 Dites si les événements appartiennent à l'histoire de Sarah (S) ou à celle de Julia (J).

- | | | |
|----|---------------------------------------|---|
| a) | <input checked="" type="checkbox"/> S | Des policiers frappent à la porte de l'appartement. |
| b) | <input checked="" type="checkbox"/> S | La fillette s'enfuit du camp, aidée par le policier Jacques. |
| c) | <input checked="" type="checkbox"/> J | Elle écrit un article sur la rafle de juillet 1942. |
| d) | <input checked="" type="checkbox"/> J | Jacques Chirac reconnaît la responsabilité de l'État français dans la persécution juive. |
| e) | <input checked="" type="checkbox"/> S | Elle habite, avec ses parents, un appartement de la rue Saintonge. |
| f) | <input checked="" type="checkbox"/> S | Elle est brutalement séparée de ses parents. |
| g) | <input checked="" type="checkbox"/> J | Elle découvre que les propriétaires de l'appartement de famille s'appelaient Starzinsky. |
| h) | <input checked="" type="checkbox"/> S | Accompagnée des Dufaure, elle part en train, pour Paris, à la recherche de Michel. |
| i) | <input checked="" type="checkbox"/> J | Elle va aménager un appartement de la rue Saintonge. |
| j) | <input checked="" type="checkbox"/> J | Le beau-père lui raconte comment il a connu Sarah dans l'appartement où il habitait. |
| k) | <input checked="" type="checkbox"/> S | Le couple Dufaure finit par héberger les deux fillettes en fuite. |
| l) | <input checked="" type="checkbox"/> S | Un petit garçon lui ouvre la porte de son appartement où elle finit par découvrir Michel. |
| m) | <input checked="" type="checkbox"/> S | La police emmène la famille au Vélodrome d'Hiver, puis au camp de Beaune-la-Rolande. |
| n) | <input checked="" type="checkbox"/> S | Elle cache son frère dans un placard. |

2.2 Ordonnez, chronologiquement, les événements des deux histoires de 2.1.

ANEXO Nº 29**Nível de escolaridade: 10º****Unidade temática: Autour d'un film.**

Date de sortie : 2 novembre 2011 (1h 52min)

De : Eric Toledano, Olivier Nakache

Avec : François Cluzet, Omar Sy, Anne Le Ny

Genre : Comédie

Nationalité : Français

SYNOPSIS

A la suite d'un accident de parapente, Philippe, riche aristocrate, engage comme aide à domicile Driss, un jeune de banlieue tout juste sorti de prison. Bref la personne la moins adaptée pour le job. Ensemble ils vont faire cohabiter Vivaldi et Earth Wind and Fire, le verbe et la vanne, les costumes et les bas de survêtement... Deux univers vont se télescoper, s'approprier, pour donner naissance à une amitié aussi dingue, drôle et forte qu'inattendue, une relation unique qui fera des étincelles et qui les rendra... Intouchables.

De précieux conseils

Avant de se lancer dans l'aventure, Eric Toledano et Olivier Nakache ont rencontré Philippe Pozzo di Borgo à Essaouira au Maroc, où il vit et où il s'est remarié. Une rencontre décisive pour les réalisateurs, qui ont vu leur envie de faire ce film se décupler tant le discours tenu par leur hôte était émouvant et sincère. Philippe a pu leur donner une multitude d'indications et de conseils sur chacune des scènes du film.

Pas de pitié

Intouchables est avant tout une comédie. L'humour y est omniprésent. Chose primordiale pour Philippe Pozzo di Borgo, qui ne voulait pas que son histoire personnelle fasse l'objet d'un film axé sur la pitié et la compassion.

Une question de handicap

Le handicap est le mot maître du film. Les deux acteurs campent en effet des personnages aux handicaps bien marqués : Philippe (François Cluzet) est victime d'un handicap physique, tandis qu'Abdel (Omar Sy) est victime d'un handicap social. Ces fardeaux vont les rapprocher jusqu'à ce qu'ils créent une complémentarité inattendue.

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=182745.html

ANEXO Nº 30

Nível de escolaridade: 10^o

Unidade temática: Autour d'un film.

Transcription de "l'entretien" de Driss dans "Intouchables"

Une secrétaire : "Yvan Laprade"

Driss : "C'est bon, c'est bon..."

Yvan Laprade : "C'est moi..."

Driss : "ça fait deux heures que j'attends, vas-y...non, non, c'est moi..."

Magali : "Bonjour"

Driss : "Je viens faire signer un papier"

Magali : "Et bien je vous en prie, asseyez-vous. Euhhh...vous avez des références ?"

Driss : "Ouah...des références j'en ai."

Magali : "Ouah, ben on vous écoute"

Driss : "J'sais pas Kool On The Gang...Earth Wind Fire...c'est de bonnes références ça non ??"

Philippe : "Je connais pas...asseyez-vous"

Driss : "Si vous connaissez pas c'est que vous y connaissez rien en musique"

Philippe : "Écoutez j'ai pas l'impression d'être totalement inculte dans le domaine musical même si je ne connais pas votre soul j'sais pas quoi là"

Driss : "Non Kool On The Gang"

Philippe : "Et vous ? Vous connaissez Chopin, Schubert, Berlioz ?"

Driss : "Moi si je connais Berlioz ? ouh la ça m'étonnerait que vous connaissiez Berlioz..."

Philippe : "Pourtant je suis un spécialiste"

Driss : "Ah bon ? Vous connaissez qui là-bas ? Quel bâtiment ?"

Philippe : "Comment ça quel bâtiment ? Non mais mon vieux Berlioz avant d'être un quartier c'était un compositeur célèbre ! écrivain et critique du XIX^o"

Driss : "C'est une vanne ! je sais qui c'est Berlioz ! Mais je vois que l'humour c'est comme la musique : vous y connaissez rien en fait !"

Philippe : "Expliquez-nous un peu votre papier là ?"

Driss : "Il me faut une signature pour dire que je me suis présenté à l'embauche...que malheureusement malgré les qualités évidentes...enfin bref vous mettez votre baratin habituel comme quoi vous êtes pas intéressés...faut trois refus pour que je puisse retoucher mes Assedic"

Philippe : "Oui je comprends vos Assedic. Vous n'avez pas d'autre motivation dans la vie ?"

Driss : "Si si j'en ai d'autres ! Y'en a une juste là là...ça c'est très motivant ça...bon ! c'est pas que je m'ennuie mais qu'est-ce qu'on fait ?? on signe ? on signe pas ?"

Philippe : "Non non, je ne suis pas en mesure de vous le signer sur le champ"

Driss : "Ah bon pourquoi ?"

Philippe : "Pourquoi ?"

Driss : "Ouah c'est emmerdant ça...parce que ya une histoire de délai et j'suis pas mal en retard..."

Philippe : "Oui c'est emmerdant comme vous dites."

Driss : "Et la motivation elle peut pas signer pour vous là ?"

Philippe : "Non, non, non, Magali n'a pas procuration."

Driss : "C'est dommage...comme ça elle aurait pu me griffer un 06 en même temps"

Philippe : "Bon, bah, revenez demain ! A 9 heures ! Le papier sera signé, j'veux surtout pas vous priver de vos Assedic ! Bon j'veux raccompagne pas..."

Driss : "Non c'est bon ! Vous levez pas ! enfin j'veux dire euhhh restez assis tout le monde...j'reviens demain !"

ANEXO Nº 31**Nível de escolaridade: 10^o****Unidade temática: Autour d'un film.****Après avoir vu le film – questions de compréhension:**

1. À votre avis, pourquoi Driss a-t-il besoin de la signature de Philippe au début du film?
2. Pourquoi Philippe demande-t-il à Driss s'il n'a pas d'autres motivations dans la vie?
3. Avec qui Philippe entretient-il une relation épistolaire?
4. Que veut dire Philippe quand il dit: "Je sens rien du tout mais je souffre quand même"?
5. Quels sont les effets du joint selon Driss?
6. Quel est le vrai handicap pour Philippe?
7. Pourquoi Philippe a-t-il insisté pour que Driss lui rende l'œuf de Fabergé qu'il avait volé?
8. Qu'est-ce qui a réellement rapproché les deux hommes?
9. Pourquoi Philippe ne supportait pas les remplaçants de Driss?
10. Qu'est-ce que la mère de Driss lui reprochait?
11. À votre avis, pourquoi l'ami de Philippe a-t-il quand même acheté le tableau peint par Driss alors qu'il n'était pas vraiment enthousiaste?
12. Commentez la devinette suivante de Driss:
"Question: Où est-ce qu'on trouve un tétra? Réponse: Là où on l'a laissé."
13. Selon vous, y a-t-il une moralité dans ce film? Laquelle?
14. À votre avis, pourquoi est-ce que Driss a dit que c'était compliqué quand Philippe lui a demandé si Adama était son frère?
15. Pourquoi Adama est-il venu chercher Driss?
16. Que pensez-vous des goûts soudains de Driss pour l'art abstrait?
17. Que signifie l'œuf de Fabergé pour Philippe?
18. Pourquoi est-ce que Driss emmène Philippe au bord de la mer?

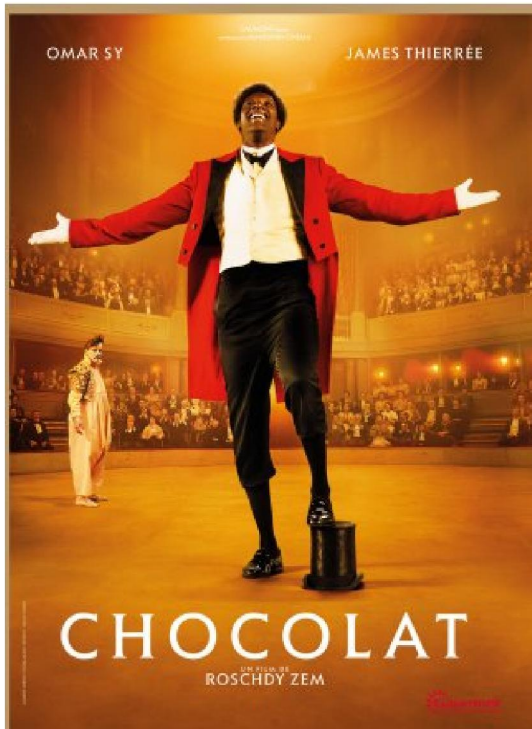
ANEXO Nº 32

Nível de escolaridade: 10^o

Unidade temática: Autour d'un film.

Identifiez le personnage d'après la citation:

1. _____ "Cent euros que je les mets dans le vent."
2. _____ "Vous les avez bien mis dans le vent, hein"
3. _____ "Il y a un fauteuil roulant dans le coffre. Il est paralysé, je te dis."
4. _____ "Pendant que tu réfléchis, appelle sa fille de 15 ans pour lui dire que son père est mort."
5. _____ "C'est dégueulasse ça, hein, Philippe. J'ai du mal à chaque fois avec."
6. _____ "Bon, va falloir quand même songer à le passer, ce foutu permis."
7. _____ "Avant d'être un quartier, Berlioz est un compositeur célèbre, écrivain et critique du dix-neuvième [siècle]."
8. _____ "Tu penses que c'est avec tes magouilles que je vais payer le loyer, les courses..."
9. _____ "Tu prends tes cliques et tes claques et tu fous le camp d'ici."
10. _____ "Je vous préviens qu'il a passé une mauvaise nuit. Un peu comme vous apparemment."
11. _____ "Autrement, comment vous vivez l'idée d'être un assisté?"
12. _____ "Beaucoup de sérénité qui se dégage de ce tableau. Même une certaine violence."
13. _____ "Parce que c'est la seule trace sur notre passage sur Terre."
14. _____ "Enfin Philippe, ce n'est pas à toi que je vais expliquer qu'il faut être vigilant."
15. _____ "Ce n'est pas Mesrine, mais il a quand même un petit dossier ton Driss."
16. _____ "Ça fait longtemps que je n'ai pas vu Paris à une heure pareille."
17. _____ "C'est sûr qu'il y a plus basique comme approche."
18. _____ "Je fais semblant d'être surpris. Chacun fait un effort."
19. _____ "C'est vrai qu'elle aurait bien besoin d'un léger recadrage."
20. _____ "Qu'est-ce que tu veux que je leur raconte. Je connais le tarif. Une petite garde à vue et puis bye-bye."

ANEXO Nº 33**Nível de escolaridade: 10º****Unidade temática: En société.**

Date de sortie : 3 février 2016 (2h 00min)
 De : Roschdy Zem
 Avec : Omar Sy, James Thiérrée, Thibault de Montalembert
 Genres : Biopic, Drame
 Nationalité : Français

SYNOPSIS

Du cirque au théâtre, de l'anonymat à la gloire, l'incroyable destin du clown Chocolat, premier artiste noir de la scène française. Le duo inédit qu'il forme avec Footit, va rencontrer un immense succès populaire dans le Paris de la Belle époque avant que la célébrité, l'argent facile, le jeu et les

discriminations n'usent leur amitié et la carrière de Chocolat. Le film retrace l'histoire de cet artiste hors du commun.

Trois raisons

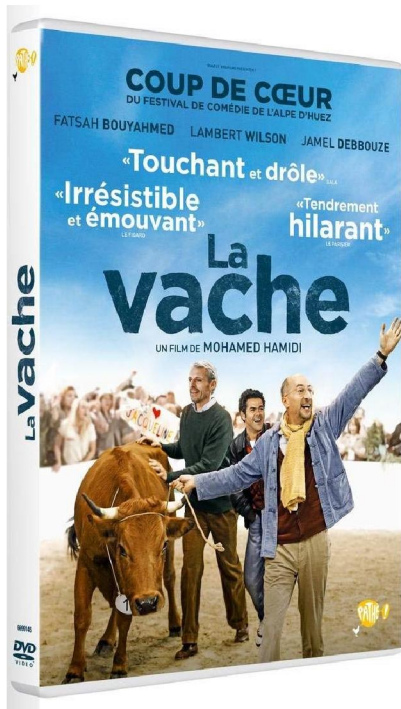
Avant de prendre en mains le projet, Roschdy Zem ne connaissait pas l'histoire des clowns Footit et Chocolat. Il a accepté de retranscrire ces parcours hors du commun à l'écran pour trois raisons : filmer le Paris du 19ème siècle, raconter l'histoire d'une amitié forte entre deux hommes et parler du personnage de Chocolat qui est un épicurien embrassant la vie.

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=217656.html

ANEXO Nº 34

Nível de escolaridade: 11^o

Unidade temática: Information et communication.



Date de sortie: 17 février 2016 (1h 31min)

De: Mohamed Hamidi

Avec: Fatsah Bouyahmed, Lambert Wilson, Jamel Debbouze

Genre: Comédie

Nationalité: Français

SYNOPSIS

Fatah, petit paysan Algérien n'a d'yeux que pour sa vache Jacqueline, qu'il rêve d'emmener à Paris, au salon de l'Agriculture. Lorsqu'il reçoit la précieuse invitation devant tout son village ébahi, lui qui n'a jamais quitté sa campagne, prend le bateau direction Marseille pour traverser toute la France à pied, direction Porte de Versailles.

L'occasion pour Fatah et Jacqueline d'aller de rencontres en surprises et de vivre une aventure humaine faite de grands moments d'entraide et de fous rires. Un voyage inattendu et plein de tendresse dans la France d'aujourd'hui.

Les vaches et le cinéma

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la vache est un animal très cinématographique ! Hormis les documentaires agricoles lui étant consacrés (Bovines) et les dessins animés comprenant un personnage animé de ce type (La Ferme se rebelle), nous pouvons par exemple citer les films *La Vache et le Président* ou encore *La Vache et le prisonnier* qui possèdent tous les trois une intrigue dans laquelle une vache est au centre.

Portée politique

Mohamed Hamidi voulait que *La Vache* soit une sorte de fable possédant un aspect politique induit et non démontré. Le réalisateur a cherché, via cette histoire, à montrer que les individus, d'où qu'ils viennent, peuvent cohabiter et partager des choses malgré les différences de culture, de statut social ou de religion.

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=236418.html

ANEXO Nº 35

Nível de escolaridade: 11º



Unidade temática: Information et communication.

~Mes stars et moi (film)**Fiche 1**

Comment s'appelle le fan obsessionnel des stars ?

Que fait-il comme travail? Quand travaille-t-il ?

Que fait-il pendant la journée?

Décrivez sa famille.

.....

~Mes stars et moi (film)**Fiche 2**

Comment Fatah est-il devenu célèbre ?

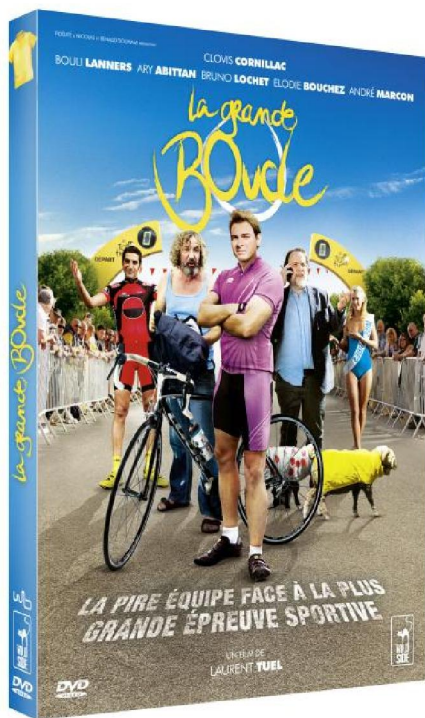
Fatah réussit-il à arriver à temps au Salon ?

Comment y entre-t-il?

Comment est-ce que son village accompagne ses aventures ?

.....

Quel prix gagne-t-il ?

ANEXO Nº 36**Nível de escolaridade: 11º****Unidade temática:** Information et communication; séduction et manipulation.

Date de sortie : 12 juin 2013 (1h 38min)

De : Laurent Tuel

Avec Clovis Cornillac, Bouli Lanners, Ary Abittan

Genre : Comédie

Nationalité : Français

SYNOPSIS

François est un passionné du Tour de France. Licencié par son patron et quitté par sa femme, il part faire la Grande Boucle avec un jour d'avance sur les pros. D'abord seul, il est vite rejoint par d'autres, inspirés par son défi. Les obstacles sont nombreux mais la rumeur de son exploit se répand. Les médias s'enflamment, les passants l'acclament, le Maillot Jaune du Tour enrage. François doit être stoppé !

Tournage sur le Tour

Pour que le film soit plus réaliste, les producteurs et Laurent Tuel ont décidé d'intégrer au montage des images réelles du Tour de France. Ils ont fait le pari de tourner pendant cinq étapes du Tour 2012, et ainsi aménagé leurs journées de façon à ne pas gêner la course.

Comme des professionnels

Clovis Cornillac, qui interprète François Nuel, a dû suivre une préparation physique particulière. Un entraînement qui a débuté trois mois avant le tournage à raison de trois heures trente de vélo par jour. Au final, le comédien a parcouru en cinq mois près de 5 500 kilomètres

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=205384.html

ANEXO Nº 37

Nível de escolaridade: 8º, 11º



Unidade temática: Chez le médecin ; Sciences et technologie.



Date de sortie : 26 février 2014 (1h 48min)

De: Dany Boon

Avec: Dany Boon, Alice Pol, Kad Merad

Genre Comédie

Nationalité : Français

SYNOPSIS

Romain Faubert est un homme seul qui, à bientôt 40 ans, n'a ni femme ni enfant. Le métier qu'il exerce, photographe pour dictionnaire médical en ligne, n'arrange rien à une hypocondrie malade qui guide son style de vie depuis bien trop longtemps et fait de lui un peureux névropathe. Il a comme seul et véritable ami son médecin traitant, le Docteur Dimitri Zvenska, qui dans un premier temps a le tort de le prendre en affection, ce qu'il regrette aujourd'hui amèrement. Le malade imaginaire est difficilement gérable et Dimitri

donnerait tout pour s'en débarrasser définitivement. Le docteur Zvenska pense avoir le remède qui le débarrassera en douceur de Romain Faubert : l'aider à trouver la femme de sa vie. Mais découvrir la perle rare qui sera capable de le supporter et qui par amour l'amènera à surmonter enfin son hypocondrie s'avère plus ardu que prévu...

Maladie contagieuse

L'histoire de *Supercondriaque* est en fait une autodérision de la part de Dany Boon. Il avoue être lui-même très craintif de tomber malade et que cela tourne parfois à l'obsession.

Un sujet de société

Au-delà de sa dimension comique, *Supercondriaque* traite en réalité d'un vrai phénomène de société : l'automédication. Le film tente de montrer de quelle façon il est possible de vivre lorsqu'on est hypocondriaque

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=212120.html

ANEXO Nº 38**Nível de escolaridade: 11º****Unidade temática: Sciences et technologie.****Personnages**

Romain Faubert est hypocondriaque et consulte son médecin à la moindre alerte. Il vit seul et a peu de contacts humains. Il prend peu à peu conscience de sa maladie et tente de changer, grâce notamment aux encouragements de Dimitri. Mais c'est sa rencontre avec Anna qui va le faire évoluer.

Dr. Dimitri Zvenka est le médecin traitant de Romain. Bien que son patient l'exaspère, il éprouve de la sympathie pour lui et l'aide à trouver l'amour.

Anna Lempreur (née Zvenka) est la sœur de Dimitri. C'est une femme passionnée qui accueille des réfugiés de son pays chez elle. Elle est mariée mais son couple bat de l'aile car elle ne partage que peu de choses avec son mari. Lorsqu'elle rencontre celui qu'elle croit être Anton Miroslav, elle met tout en œuvre pour le protéger.

Norah Zvenka est la femme de Dimitri. C'est une psychologue et elle n'apprécie pas que Romain Faubert s'immisce dans leur vie et pousse son mari à l'éloigner.

Guillaume Lempreur : c'est le mari d'Anna. Il ne comprend pas pourquoi sa femme aide les clandestins et lui reproche d'accueillir Anton Miroslav chez eux. Il dénonce le révolutionnaire à la police.

Anton Miroslav est un héros de la révolution tcherkistanaise. Il s'enfuit de son pays pour trouver refuge en France. Il vole les papiers de Romain Faubert et s'installe chez lui. Lorsqu'il apprend que Romain a des ennuis, il n'hésite pas à aller le sauver.

Analyses thématiques**L'hypocondrie**

L'hypocondriaque a en permanence peur de tomber malade et est obsédé par cette idée.

Un sujet de comédie

Dans le film Supercondriaque, Romain Faubert a la phobie des microbes et des maladies, à tel point qu'il utilise sans cesse un gel désinfectant, refuse d'embrasser quelqu'un le jour du nouvel an et ne va pas au cinéma s'il y a des moquettes au sol. Le comportement de Romain est comique, même si on ressent de la sympathie pour ce personnage que son trouble empêche de vivre pleinement.

Le Tcherkistan, un pays imaginaire

Dany Boon a inventé ce pays d'Europe de l'Est. Anton Miroslav est un révolutionnaire qui tente de faire chuter le régime autoritaire. En cela, il est recherché par les autorités et risque la peine de mort. De nombreux Tcherkistanaïens ont fui le pays et se sont réfugiés en France. Anna Lempreur et son frère Dimitri Zvenka, tous deux d'origine tcherkistanaise, viennent en aide aux migrants.

L'identité

Les sites de rencontres

Dimitri encourage Romain à embellir la réalité sur son profil, de manière à avoir de meilleures chances de rencontrer une femme.

Romain Faubert / Anton Miroslav

Romain Faubert et Anton Miroslav sont des hommes que tout oppose : l'un est timide et a peur des microbes, l'autre est un héros de la révolution qui semble n'avoir peur de rien. Avec Anna, Romain change d'identité pour prendre celle d'Anton Miroslav, révolutionnaire tcherkistanais. Il adopte un accent slave et essaie de se faire passer pour un homme dur. Malgré tous ses efforts, il ne parvient pas à cacher sa sensibilité, qui plait beaucoup à Anna.

Références historiques et culturelles**Références littéraires****Rimbaud**

Romain aime la littérature ; il a tenté de réciter un poème à une femme rencontrée en discothèque, ce qui l'a fait rire aux éclats.

Victor Hugo

Anna choisit le nom de Jean Valjean (du roman *Les Misérables* de Victor Hugo) pour faire les faux papiers d'Anton Miroslav.

Molière

Le film *Supercondriaque* et la pièce de Molière, *Le malade imaginaire*, ont en commun le thème de l'hypocondrie.

Références historiques**Les migrants à Calais**

L'arrivée des migrants du Tcherkistan dans le film fait écho à l'affluence des migrants en Europe. La scène a d'ailleurs été tournée à Calais, lieu où de nombreux réfugiés venus d'Afrique et notamment de Syrie se sont installés en attendant de pouvoir traverser le tunnel jusqu'en Angleterre.

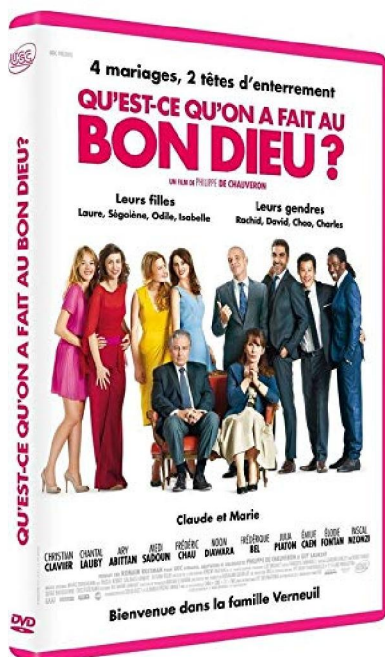
Les migrants (près de 6000 le 15 octobre 2015) vivent dans un bidonville appelé « la jungle » à proximité de Calais. La France attend 60 000 demandeurs d'asile tandis que l'Allemagne prévoit d'en accueillir 800 000.

ANEXO Nº 39

Nível de escolaridade: 10º



Unidade temática: En société



Date de sortie : 16 avril 2014 (1h 37min)
 De : Philippe de Chauveron
 Avec : Christian Clavier, Chantal Lauby, Ary Abittan
 Genre : Comédie
 Nationalité: Français

SYNOPSIS

Claude et Marie Verneuil, issus de la grande bourgeoisie catholique provinciale sont des parents plutôt "vieille France". Mais ils se sont toujours obligés à faire preuve d'ouverture d'esprit...Les pilules furent cependant bien difficiles à avaler quand leur première fille épousa un musulman, leur seconde un juif et leur troisième un chinois. Leurs espoirs de voir enfin l'une d'elles se marier à l'église se cristallisent donc sur la cadette, qui, alléluia, vient de

rencontrer un bon catholique.

Après l'école, le mariage

Philippe de Chauveron s'est fait connaître du jeune public avec sa comédie basée sur la bande-dessinée du même nom, *L'Elève Ducobu*, dont il a, l'année suivante (2010), porté la suite à l'écran (*Les Vacances de Ducobu*). Il signe, avec *Qu'est-ce qu'on a fait au bon dieu ?*, son cinquième film et sa première comédie communautariste.

Champions du monde

C'est en découvrant, "statistiques à l'appui", que les Français étaient les chefs du mariage mixte que le réalisateur eut l'idée première du film. "Différentes études disent qu'environ 20 % des unions qui ont lieu dans notre pays se font entre des individus d'origines et de confessions différentes. Chez nos voisins européens, le chiffre tournerait plutôt autour des 3%." Venant lui-même d'une famille bourgeoise catholique, il s'est amusé à imaginer ce que donnerait la mixité dans un milieu aussi conservateur. De Chauveron connu par ailleurs lui-même ce type de situation puisque son frère se maria avec une femme d'origine maghrébine et qu'il épousa de son côté une femme africaine.

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=222259.html

ANEXO Nº 40

Nível de escolaridade: 9º, 11º



Unidade temática: Environnement; écologie.



Date de sortie : 11 février 2015 (1h 38min)

De : Stéphane Meunier

Avec Didier Bourdon, Lorànt Deutsch, Lionel Astier

Genre : Comédie

Nationalité : Français

SYNOPSIS

"Saint-Loin-la-Mauderne", un petit village frappé de plein fouet par la crise et la désertification. Son dernier espoir : relancer l'usine de fumage de saumon. Seul problème, les assurances exigent la présence d'un médecin à demeure. Or, le dernier a pris sa retraite il y a plus de cinq ans sans jamais trouver de remplaçant. Derrière Germain, leur

maire bourru mais charismatique, les habitants vont tout faire pour convaincre le très parisien docteur Maxime Meyer que le bonheur est à Saint-Loin-la-Mauderne!

Sujet d'actualité

Un Village presque parfait parle d'un problème de société très actuel et bien réel, à savoir la désertification médicale : la "fuite" des médecins des campagnes.

Casting rural

La plupart des villageois présents dans le film ont été joués par les actuels habitants du village. Ils occupaient pour la plupart les mêmes métiers que dans la réalité.

Parcours initiatique

Si le sujet central d'Un Village presque parfait est la désertification des campagnes, un autre thème tient une place importante à travers le personnage du médecin joué par Lorànt Deutsch, qui subit une transformation radicale au cours du film. Celui-ci explique : "Il suit un parcours purificateur, où il va se révéler à lui-même. C'est donc une trajectoire initiatique : il évoluait jusque-là dans un monde de faux-semblants et découvre dans ce village sa vérité."

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=223958.html

ANEXO Nº 41

Nível de escolaridade: 9º, 11º

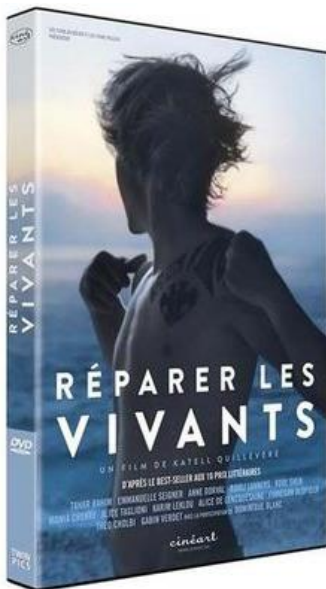


Unidade temática: Environnement; écologie

Grille d'analyse de film



	<p><i>Titre du film : Un village presque parfait</i></p> <p><i>Réalisateur : Stéphane Meunier</i> <i>Année : 2015</i> <i>Nationalité : Française</i></p> <p><i>Durée : 90 minutes</i></p>
Genre	<p>> <i>dramatique – comédie – documentaire – western – policier – musical – science-fiction – d'horreur – fantastique – aventure – dessin animé...</i></p>
Lieux	<p>Petit village dans les Pyrénées</p>
Secteur professionnel (Type de service et d'établissement), zone géographique (pays, ville, quartier, milieu rural, urbain)	
Personnages (métiers...)	<p>Germain, le maire - le docteur Maxime Meyer - Carmen, la femme du maire - Henri, le directeur « guichet automatique » de la Banque Postale locale - Yvon, le pêcheur - Denis - Ève - Clothilde - Josiane - Chavi - Estéban</p>
Synopsis	<p>Saint-Loin-la-Mauderne est un petit village pyrénéen charmant, mais isolé et en proie à l'abandon depuis la fermeture de l'usine qui faisait travailler la quasi totalité des habitants. Tous, y compris le maire, vivent des minimes sociaux. Un espoir renaît lorsque l'Union européenne propose une aide pour implanter une nouvelle entreprise. Seule condition: avoir un médecin en poste au village. Le maire et les villageois entreprennent des recherches pour recruter ce nouveau médecin, en vain. Mais une nuit, un policier municipal originaire du village va effectuer un contrôle routier sur un jeune médecin parisien qui souhaite embrasser la carrière de chirurgien esthétique. Pris avec une petite quantité de drogue, un « marché » est passé: le policier municipal passe l'éponge si le médecin vient faire une période d'essai au village. Le maire et les habitants feront tout pour rendre le village le plus accueillant possible, afin que le docteur s'installe définitivement. Convertir le terrain de rugby en terrain de cricket, sport favori du médecin, mettre en plat du jour du seul restaurant du village son plat favori, écouter ses conversations téléphoniques pour en savoir plus sur ses intentions, tout y passe.</p>
Objectifs du film	
Quel est le message du film ?	<p>C'est une problématique très actuelle, puisqu'on voit de plus en plus de gens qui quittent leur environnement ultra-urbain pour une vie plus paisible à la campagne.</p>
Qui a fait le film et pourquoi ?	<p>Pour moi, les problématiques mises en avant dans le film – la paupérisation et la désertification des médecins dans les zones rurales – sont très proches des préoccupations des Français.</p> <p>Il y a un côté un peu tragique dans le fond, avec le poids de l'administration européenne qui pèse lourd et le risque d'extinction de nos petits villages,</p> <p>La solidarité et l'entraide sont très fortes parmi les villageois.</p>
Avis critique	
Mettez vos impressions et sentiments qui reposent sur votre subjectivité, sur votre interprétation.	

ANEXO N° 42**Nível de escolaridade: 11º****Unidade temática:** la (con)science et l'éthique.

Date de sortie : 2 novembre 2016 (1h 44min)

De Katell Quillévéré

Avec : Tahar Rahim, Emmanuelle Seigner, Anne Dorval

Genre : Drame

Nationalités : Français, Belge

SYNOPSIS

Tout commence au petit jour dans une mer déchaînée avec trois jeunes surfeurs. Quelques heures plus tard, sur le chemin du retour, c'est l'accident. Désormais suspendue aux machines dans un hôpital du Havre, la vie de Simon n'est plus qu'un leurre. Au même moment, à Paris, une femme attend la greffe providentielle qui pourra prolonger sa vie...

Adaptation

Réparer les vivants est l'adaptation cinématographique du roman du même nom écrit par Maylis de Kerangal.

Un défi de cinéma

Deux raisons ont poussé Katell Quillévéré à réaliser ce film. Transformer son propre vécu de l'hôpital à l'écran et filmer le corps de manière à la fois anatomique, poétique et métaphysique.

Hôpital désaffecté

Katell Quillévéré et son équipe ont tourné dans une aile d'hôpital désaffectée qui a été réaménagée pour les besoins du film. Le tournage s'est ainsi déroulé dans un endroit où des gens avaient été malades ou ont trouvé la mort. Un choix qui avait pour but d'imprégner le film d'une certaine authenticité.

Authenticité

Katell Quillévéré et le scénariste Gilles Taurand ont passé beaucoup de temps à l'hôpital et rencontré énormément de professionnels. Ils ont aussi assisté à une greffe du cœur en compagnie des acteurs qui allaient jouer un rôle en chirurgie et du directeur de la photographie Tom Harari.

http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=238997.html

ANEXO Nº 43

Nível de escolaridade: 11º



Unidade temática: la (con)science et l'éthique.

Grille d'analyse de film	
	<p><i>Titre du film</i> : Réparer les vivants <i>Nationalité</i> : Française <i>Réalisateur</i> : Katel Quillévéré <i>Année</i> : novembre 2016 <i>Durée</i> :</p> <p>Il s'agit de l'adaptation du roman éponyme de <u>Maylis de Kerangal</u>, publié en 2013.</p>
Genre	<p>➤ <i>dramatique – comédie – documentaire – western – policier – musical – science-fiction – d'horreur – fantastique – aventure – dessin animé...</i></p>
Lieux	
<i>Secteur professionnel (Type de service et d'établissement), zone géographique (pays, ville, quartier, milieu rural, urbain)</i>	
Personnages	<p>Thomas Rémyge – Marianne – Claire - Dr Pierre Révol – Vincent –Jeanne - Anne Guérande - Virgilio Breva – Maxime – Sam - Alice Harfang – Simon – Juliette – Johan – Chris –Gisèle -Hamé Gaye - Lucie Moret</p>
Synopsis	<p>Tout commence au petit jour dans une mer déchaînée avec trois jeunes surfeurs. Quelques heures plus tard, sur le chemin du retour, c'est l'accident. Désormais suspendue aux machines dans un hôpital du Havre, la vie de Simon n'est plus qu'un leurre. Au même moment, à Paris, une femme attend la greffe providentielle qui pourra prolonger sa vie...</p>
<i>(court résumé du film en 5 lignes)</i>	
Objectifs du film	<p>Quel est le message du film ? Qui a fait le film et pourquoi ?</p>
Avis critique	<p><i>Mettre vos impressions et sentiments qui reposent sur votre subjectivité, sur votre interprétation.</i></p>
	<p>Ce film aborde la question du don d'organes, mais c'est aussi et surtout un sujet d'intérêt social : la perte d'une vie pour en sauver une autre.</p>

ANEXO Nº 44 – Condições de visualização

