



ESCRIVARTE - Da pintura à escrita: caminhos cruzados entre artes. Uma experiência de escrita criativa em Português Língua Estrangeira

ESCRIVARTE – From painting to writing: intertwined paths between arts. A creative writing experience in Portuguese Foreign Language

Paula Cristina Pessanha Isidoro

Universidad de Salamanca /
Departamento de Filología Moderna
paulapessanhaisidoro@usal.es

Ana Catarina Coimbra de Matos

Centro de Língua Portuguesa - Camões I.P. /
Universidad Autónoma de Madrid
acmatos@camoes.mne.pt

Ângela Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto /
Centro de Linguística da Universidade do Porto
accarvalho@letras.up.pt

Resumo:

De acordo com Corredor Romero (2010), existe uma tendência para pensar que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos se interessam mais por falar e por entender o que se diz oralmente do que por escrever, dado que isso lhes é, supostamente, mais útil no seu dia a dia. Esta crença tem levado alguns docentes a quererem dar resposta a este desejo dos alunos, dando origem ao mito de que falar é mais importante do que escrever. Procurando contrariar esta tendência, decidimos introduzir algumas alterações na forma de abordar a escrita em Português Língua Estrangeira, optando por uma perspetiva na qual os usos lúdicos e estéticos da língua fossem privilegiados. Tendo como objetivo converter a sala de aula num espaço destinado à transgressão de inércias expressivas e de geração de ideias que favorecessem o desenvolvimento conjugado da competência existencial e das diferentes competências comunicativas (Iglesias Casal, 2011), escolhemos a arte como ponte para a escrita, dando origem ao projeto ESCRIVARTE. Nele, fomos criando diferentes propostas didáticas, adaptadas ao contexto específico de ensino-aprendizagem de cada uma das instituições participantes, para potenciar a produção de textos criativos partindo dos quadros do pintor português Rui Carrucho. Estabelecendo esta relação com a pintura, suscitámos nos alunos ideias e emoções que contribuíram para aumentar a motivação, o uso e a aquisição de estratégias de aprendizagem essenciais para a competência escrita. Com este artigo, pretendemos descrever e apresentar



o projeto, bem como partilhar estratégias, resultados e dificuldades inerentes aos processos de escrita criativa, individual e colaborativa, implementados neste âmbito.

Palavras-chave: escrita criativa; pintura; Português Língua Estrangeira; expressão escrita; projeto.

Resumen:

Según Corredor Romero (2010), existe una tendencia a pensar que, al aprender un idioma extranjero, los alumnos están más interesados en hablar y comprender lo que se dice, que en escribir, puesto que aparentemente eso les es más útil en su día a día. Esta creencia ha propiciado que algunos docentes, en un intento de dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes, hayan dado lugar al mito de que hablar es más importante que escribir. Para contrariar esta tendencia, decidimos introducir algunos cambios en el enfoque de la expresión escrita en Portugués Lengua Extranjera, privilegiando una perspectiva estética y lúdica en el uso del lenguaje. Con el objetivo de convertir el aula en un lugar transgresor de las inercias expresivas y generador de ideas que beneficiaran el desarrollo de la competencia existencial, así como de las diferentes competencias comunicativas (Iglesias Casal, 2011), elegimos el arte como elemento de conexión con la escritura, dando lugar al proyecto ESCRIVARTE. Se crearon distintas propuestas de actividades didácticas, adaptadas al contexto específico de enseñanza-aprendizaje de cada institución participante, para potenciar la producción textual a partir de los cuadros del pintor portugués Rui Carruço. La relación establecida entre la pintura y la escritura estimuló ideas y emociones que contribuyeron a aumentar la motivación de los alumnos y el uso y adquisición de estrategias de aprendizaje esenciales para la competencia escrita. En este artículo, pretendemos presentar y describir el proyecto, además de compartir estrategias, resultados y dificultades inherentes a los procesos de escritura creativa, individual o colaborativa, implementados en el marco del proyecto.

Palabras clave: escritura creativa; pintura; Portugués Lengua Extranjera; expresión escrita; proyecto.

Abstract:

According to Corredor Romero (2010), there is a tendency to think that, while learning a foreign language, students are more interested in speaking and understanding what people say than actually in writing. Apparently this is because it is more useful in everyday life. This belief made teachers respond to students' urge and the idea that speaking was more important than writing came along with it. We decided to introduce some changes to the writing approach in Portuguese Foreign Language in order to fight this tendency. Therefore, we chose to privilege an aesthetic and playful perspective in language use. Our aim was to turn the classroom into a place that could overcome lethargic communication and could also pump out ideas that would benefit the development of both general and particular communicative language competences (Iglesias Casal, 2011). Art was chosen as a bridge for writing and this gave rise to ESCRIVARTE project. New didactic activities, adapted to the specific teaching and learning context of each participant institution, were proposed. The paintings of the Portuguese artist Rui Carruço boosted creative written productions. The relationship established between painting and writing stimulated ideas and emotions that contributed to increase motivation, and the use and acquisition of essential learning strategies for written competence. In this article, we intend to present and describe the project, as well as to share strategies, results, and inherent difficulties in the creative writing process, individual or collaborative writing, implemented in the project framework.

Keywords: creative writing; painting; Portuguese as a Foreign Language; writing skills; project.



Introdução

O projeto ESCRIVARTE nasce do desenvolvimento do projeto ESCRITIVA I, II e III - USAL¹, em colaboração com a escritora Margarida Fonseca Santos, e no qual os alunos tinham de escrever, como produto final, textos em 77 palavras que eram depois publicados no blogue da escritora: *Histórias em 77 palavras*².

Depois de três anos a escrever em 77 palavras, de mais de 30 desafios ESCRITIVA e um livro publicado³ sobre a escrita criativa para alunos de Português Língua Estrangeira (PLE), pareceu-nos que era o momento de enveredar por outros caminhos e escolhemos o cruzamento da pintura e da escrita, pois “o nosso hábito de seguir por caminhos já anteriormente percorridos com algum sucesso leva-nos a escrever sempre da mesma forma” (Santos, 2018, p.10).

Considerando que escrita e pintura se podiam aproximar do ponto de vista da criação e procurando que os alunos se abeirassem da arte portuguesa através da pintura, propusemo-nos criar um corpus de textos que nos permitisse realizar diferentes tipos de investigação. Com este projeto, pretendíamos igualmente que o espaço da aula continuasse a ser apenas um dos espaços de trabalho e de reconhecimento do mesmo, mas não o único. Acima de tudo, o nosso principal objetivo era pôr os alunos a aprender a escrever enquanto escreviam (Alonso, 2001, pp. 51-66). Portanto, motivá-los a escreverem em português para adquirirem um maior domínio da estrutura e do funcionamento da língua a partir de um estímulo artístico: os quadros do pintor Rui Carruço⁴.

ESCRIVARTE contou com a participação de professores de PLE e alunos de turmas dos níveis A1, A2, B1 e B2, em quatro universidades espanholas (Salamanca, Madrid, Vigo e Extremadura), numa universidade portuguesa (Porto) e em duas Escuelas Oficiales de Idiomas (Extremadura e Alicante). Este projeto teve por base os quadros do pintor português Rui Carruço e as atividades criadas por cada professor no contexto de trabalho em que se encontrava. Teve-se sempre em mente que a escrita criativa devia ser um processo, o qual deveria ser devidamente contextualizado e integrado nas diferentes unidades letivas.

Ao longo do ano letivo 2018/2019, todas as atividades propostas pelos professores foram partilhadas entre os membros do grupo de trabalho e o resultado final dos textos dos alunos foi sendo divulgado através de uma conta *Instagram* intitulada *Escrivarte*⁵ que continua ativa para uso futuro e esperamos que para dar continuidade ao projeto. Os alunos de Salamanca, de Madrid e do Porto tiveram ainda a oportunidade de conversar com o pintor e partilhar com ele alguns dos seus textos.

Relativamente às diferentes propostas de trabalho, fizemos uma seleção que apresentamos em seguida, respeitando sempre a ideia de que a escrita, neste caso, criativa, é um processo dividido em 3 grandes fases: planificação, textualização e revisão.

1 Projetos solicitados dentro do *Programa de mejora de la calidad incluido en el Plan Estratégico General 2013-2018* da Universidade de Salamanca.

2 <https://77palavras.blogspot.com/>.

3 Isidoro P. (2018). *Desafios de Escrita Criativa*. Lisboa, Portugal: Lidel.

4 <https://www.carruco.com/index.php/pt/>.

5 <https://www.instagram.com/escrivarte/>.



Contextualização teórica

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) atribui aos usos imaginativos e artísticos da língua uma inegável importância “tanto no campo educacional quanto em si mesmos” e dá como exemplo de atividade de expressão escrita “escrever de maneira criativa e imaginativa”.

Entendendo a escrita criativa como “aquela que ultrapassa os limites da escrita profissional, jornalística, acadêmica e técnica” e na qual “criatividade, qualidade estética e originalidade prevalecem sobre o objetivo geralmente informativo” (García Carcedo, 2011), consideramos que esta é a melhor ferramenta para conciliar usos lúdicos e estéticos da linguagem, pois, como aponta Iglesias Casal:

“propor ideias e sugestões para escrever textos criativos é converter a sala de aula num espaço partilhado, um convite para olhar para o mundo de outra maneira, para transgredir as inércias expressivas, para revelar ideias e modos de entender a experiência pessoal” (2011, p. 439).

Na literatura disponível sobre escrita criativa e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, as propostas de trabalho continuam a ser, na sua grande maioria, pensadas para estudantes do ensino secundário, ou para um público adulto cuja idade e nível acadêmico não estão claramente definidos. Por outro lado, na bibliografia de referência, são propostas atividades de escrita criativa quase exclusivamente em formato de oficina de escrita isoladas dos restantes conteúdos e objetivos do programa da disciplina. São atividades muito pontuais no curso, uma maneira de escapar à rotina, e não algo orgânico que faça parte do ensino quotidiano, como qualquer outra atividade.

Ainda que a atenção dada à escrita criativa seja divergente, todos os autores consultados são unânimes no valor que lhe atribuem no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, como afirma Iglesias Casal:

“O estudante é convidado a exercer o autocontrolo do processo criativo, a deixar de ser passivo e a converter-se num aprendiz que lê, analisa, reflete, imagina e escreve num processo que implica partilhar, cooperar, debater, valorizar, respeitar e desfrutar com a escrita dos outros e também com a sua” (2011, p. 445).

No entanto, nos manuais de português para estrangeiros publicados desde 2001, ano da publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), as propostas de escrita criativa são escassas ou inexistentes, o que significa que o professor não possui diretrizes suficientes para a sua introdução na sala de aula, dependendo unicamente da sua curiosidade, iniciativa e criatividade individuais.

Da mesma forma que a escrita criativa está praticamente ausente dos manuais de PLE, o mesmo acontece com a arte. Muito raramente aparece um quadro de algum pintor lusófono conhecido e quase sempre o mesmo é usado como elemento decorativo, sem que lhe seja dada a devida atenção através de propostas de atividades enriquecedoras para o aluno. No entanto, de



acordo com o QECR, quem aprende uma língua estrangeira também deve conhecer a música, a história, as tradições, assim como as artes visuais que compõem a cultura à qual pertence o idioma que se aprende. Além disso, as artes visuais podem tornar-se um mecanismo para a expressão do aluno na aula de Língua Estrangeira (LE), uma expressão com tanta intensidade e interesse como surge na aula de língua materna (L1), em que as artes são veículo de comunicação (Huertas & Abad, 2013, p. 58).

Defende-se o uso da arte como algo que impele o aluno a querer comunicar o que observa, transmitindo aquilo que é observado com a emoção que a arte provoca:

“Já nos aconteceu a todos muitas vezes, como espetadores, depois de assistir a um espetáculo, visitar um museu ou ver um filme, estarmos a contar a nossa experiência a alguém, a descrever o que vimos, se gostámos ou, simplesmente, o que sentimos enquanto estávamos perante essa obra. Ora bem, este é o input que recolhemos neste projeto para o levar à sala de aula de (...) LE. A experiência daquele que olha, do espetador, assim, converte o aluno em protagonista da ação: olhar, observar e comunicar. Aquilo que vê, o que conta e como conta tem para ele uma grande importância” (Huertas & Abad, 2013, p. 58).

O aluno pretenderá, realmente, comunicar. Sente-se motivado, pois há uma mensagem a transmitir. Deseja explicar o que sente ou pensa, contar a teia que o seu pensamento vai construindo à medida que observa e comunica. Quando o faz por escrito, não será já um texto vazio, sem alma, cujo objetivo é escrever um número suficiente de palavras o mais corretamente possível para entregar ao professor. Isto porque o aluno é envolvido pelo significado que passa a ter a sua mensagem, a qual advém da imaginação disparada devido à arte. A arte motiva a escrita, porque motiva o observador a comunicar aquilo que sente, que, possivelmente, não será igual ao que o outro sente pela subjetividade da arte. Há a motivação para descobrir aquilo que a arte nos diz e aquilo que diz aos outros. Existe o gosto por trocar impressões no que se refere à arte.

Foi, precisamente, com o objetivo de colmatar estes dois vazios da arte e da escrita criativa nas aulas de PLE que decidimos aliar ambas, partindo, assim, dos quadros do pintor português Rui Carruço para a produção textual: o elemento pictórico como uma provocação e motivação para a escrita. Reconhecendo que ninguém é indiferente à arte, que a pintura desperta curiosidade e motiva reações espontâneas, de agrado ou desagrado, através dos quadros do pintor procurámos conseguir uma comunicação autêntica na sala de aula, estimulando o aparecimento de sensações, memórias e novas ideias criativas, imprimindo dinamismo e enriquecendo a nossa prática didática (Sánchez Benítez, 2009, p. 2).

Assim, os resultados deste projeto foram além da escrita criativa. Fomentou-se o gosto pela arte, o entusiasmo por conhecer o autor dos quadros e o que está para além da tela. O contato com o pintor no *Instagram*, através dos comentários aos textos publicados, motivou os alunos, e o encontro com o pintor deu um sentido real à escrita, deixando de ser uma mera atividade académica para se converter numa experiência pessoal. O projeto deu origem a um verdadeiro diálogo entre a escrita e a pintura, entre os alunos e o pintor, tendo a língua como instrumento de comunicação em contexto real.



Contextualizando a experiência em sala de aula

Efetou-se, para cada contexto de ensino-aprendizagem em cada uma das instituições de ensino, uma seleção de quadros que respondesse às necessidades de cada turma e aos objetivos didáticos da disciplina. Muitas foram as atividades realizadas, mas daremos conta apenas de três.

Partindo da observação dos quadros, orientada através de distintas estratégias, nas três propostas que se descrevem em seguida procurámos sempre que a experiência do aprendente-observador o convertesse em protagonista da ação: ver, observar e comunicar (Huertas & Abad, 2013, p. 58). Em comum, as três propostas têm a abordagem comunicativa, a orientação para a ação, o trabalho em grupo combinado com a prática individual, o uso das TIC, o fomento da autonomia dos alunos através de práticas de auto e heterocorreção.

Cada proposta incidiu sobre uma temática diferente. Trabalhou-se o tema do amor, o da carta e o da rotina. As propostas que exemplificamos materializaram-se em atividades muito díspares. A proposta A deu mais ênfase à fase da textualização, usando vários quadros para a construção dos textos nos quais as categorias da narrativa estivessem bem definidas. A proposta B derivou de uma pré-atividade literária importante como alavanca para a fase da planificação e teve como ponto de apoio um concurso extra-académico. A proposta C incidiu mais nas atividades da fase de revisão, em que os alunos tiveram um papel ativo, buscando explicações dos seus próprios erros e das opções de correção/reescrita para tentarem corrigir os textos na totalidade.

A descrição das atividades incide particularmente nas estratégias de planificação, textualização e revisão usadas por cada uma das docentes, dado que:

“a aquisição da competência de uso escrito da língua [é] um processo longo, lento e difícil, [que] exige a adopção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem o trabalho, o esforço, a persistência. [...] Reconhecer que a escrita é uma ‘habilidade’ não espontânea e altamente regulada, que exige, por isso, uma longa aprendizagem, não obsta a que se tente ligá-la, na pedagogia, ao prazer, ao jogo, à imaginação, à criatividade” (Fonseca, 1994, pp.172-173).

Proposta A – AMOR À (P)ARTE

Contextualização

Esta proposta, implementada na Universidade de Salamanca, teve como protagonistas 22 alunos, de várias nacionalidades, com predomínio da espanhola, com idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos. Os aprendentes, de nível A2, tinham frequentado um semestre de português (60h) e todos tinham um domínio nativo da língua espanhola, ou quase nativo, independentemente da sua origem.

Nesta unidade, de duração de duas semanas, dedicada ao São Valentim e aos Casamentos de Santo António, em suma, ao amor, os quadros do pintor Rui Carruço serviram para diferentes



fins, mas o processo aqui descrito tinha como objetivo final a produção de um texto narrativo que contasse uma história de amor ou desamor, de extensão variável até ao máximo de 300 palavras (para facilitar a publicação na conta *Instagram* do projeto ESCRIVARTE). Todas as atividades propostas foram realizadas na sala de aula.

Planificação

Na fase de planificação, os alunos organizaram-se em pequenos grupos (4/5 alunos) e foi-lhes dada a instrução do que devia ser o produto final (um texto narrativo de amor ou de desamor, de dimensão variável) assim como das orientações a seguir para a consecução da primeira fase:

- Escolher as personagens, os lugares e as principais ações, a partir da seleção dos quadros do pintor Rui Carruço (previamente organizados, pela docente, de acordo com as categorias acima descritas);
- Descrever as personagens, os espaços e as ações escolhidos através de palavras-chave;
- Definir o(s) tempo(s) da ação;
- Estabelecer uma relação entre os quadros de forma esquemática.

Textualização

Na fase de textualização, os grupos desenvolveram sucintamente, por escrito, cada uma das ações principais e secundárias, a partir dos quadros escolhidos. Escolheram ainda um narrador para a história e reuniram toda a informação num mapa mental.

Posteriormente, passaram essa informação para outro esquema dividindo-a em: introdução, desenvolvimento e desenlace.

Revisão

A fase de revisão não foi propriamente uma fase isolada, dado que a correção foi realizada, pelo professor, durante as fases de planificação e textualização, sempre que o aluno(s) o(s) solicitava(m).

No entanto, dadas as características do grupo, as correções entre pares foram sempre incentivadas, com ou sem indicações do professor (assinalando o erro) e, não raramente, os aprendentes procuravam ajuda diretamente no seio do grupo sem passarem pelo professor.

Dentro da fase de revisão, a reescrita foi o único momento de trabalho individualizado, a pedido de alguns alunos. Dois dos grupos mantiveram-se em trabalho colaborativo até ao final do processo, incluindo a reescrita.



Exemplo de produção escrita (produto final)

Marie, uma rapariga de Paris, andava de bicicleta no Mercado do Porto. Todos olhavam para ela porque era muito bonita. De repente, Bum!!! Ela caiu e o Pedro, um pastor engraçado e trabalhador, que estava vendendo queijo, e João Ramón, um rapaz atraente que caminhava pelo mercado, foram ajudá-la ao mesmo tempo; quando os dois rapazes se viram, apaixonaram-se imediatamente. Eles começaram então uma relação secreta, porque viviam em tempos de ditadura. Os três, que se tinham tornado bons amigos, viviam esse amor em segredo, ajudados pela Marie. Tudo corria bem, mas, com o passar do tempo, começaram os boatos do seu amor, e o pai do João proibiu o seu filho de ver o Pedro, obrigando-o a deixar o país. Assim, o João e o Pedro decidem fugir juntos para Paris, como exilados, com a ajuda de Marie. Ali, eles viveram felizes durante anos e, quando acabou a ditadura portuguesa, voltaram para Lisboa e casaram-se num dos casamentos de Santo António. As pessoas aplaudiram: clap clap clap!! E os sinos começaram a tocar: Ding Dong Ding Dong !!

GIADA MAZZONI, Itália, Professora Paula Pessanha Isidoro,
Universidade de Salamanca
In <https://www.instagram.com/p/BqWi-0CI6dA/>



Quadros de Rui Carruço

Dificuldades

Do ponto de vista dos alunos, a inexistência de texto-modelo ou exemplo de produto final foi indicada como um fator de dificuldade, assim como a negociação na parte da planificação e da textualização devido às numerosas opiniões a ter em conta.

Do ponto de vista do docente, em alguns grupos, a resolução das tarefas que levaria à produção escrita final viu-se negativamente afetada tanto pela falta de seguimento das instruções de trabalho propostas e a passagem direta para a textualização, como pela assiduidade irregular dos alunos e a consequente descompensação dos grupos de trabalho.

Observações

Durante todo o processo, que estava bastante guiado na base, sentiu-se que as consultas de carácter linguístico ao professor eram muito pontuais e limitavam-se a questões idiomáticas ou sintáticas. Os tempos verbais, embora tivessem sido uma fonte de erros, não geravam, nos alunos, nenhum tipo de preocupação.



Relativamente ao processo criativo, o mesmo esteve no auge na fase inicial, o que era perceptível pelas reações dos alunos que demonstravam satisfação (risos, movimentos agitados e concordância e desacordo, escrita rápida, etc.), mas esse ímpeto criador esbateu-se em 2 dos 5 grupos, durante a fase de textualização, talvez pela excessiva orientação das tarefas ou pelo amplo leque de escolhas pictóricas posto à disposição dos alunos.

Proposta B – ENTREGANDO CARTAS DE AMOR

Contextualização

Esta proposta foi implementada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, junto de um grupo de 24 estudantes de nível A2, integrantes do Curso Anual de Português para Estrangeiros – 2.º semestre (curso com 60 horas presenciais distribuídas por 4 horas letivas semanais, organizadas em duas aulas). A turma era muito heterogénea, do ponto de vista da idade, com alunos dos 18 aos 53 anos, e também relativamente à nacionalidade dos aprendentes, compreendendo 14 nacionalidades diferentes: alemã (1), austríaca (1), costarriquenha (1), espanhola (1), francesa (1), inglesa (2), japonesa (3), norte-americana (1), russa (4), síria (1), timorense (2), tunisina (2), turca (1) e venezuelana (1).

Esta proposta didática desenvolveu-se nas duas primeiras semanas de aulas, tendo sido continuada posteriormente, ao longo do curso, no que se refere à correção final dos textos produzidos pelos estudantes e à gravação dos áudios realizada a partir desses mesmos textos.

Esta unidade didática tomou como ponto central o quadro de Rui Carruço intitulado “Entregando Cartas de Amor” e a tarefa final de produção escrita solicitada foi uma carta de amor à cidade do Porto.





Pré-atividade

Na fase de planificação, os alunos foram organizados em pares para observar o quadro projetado, formular hipóteses quanto ao mesmo e sugerir um título para a pintura, o que foi partilhado e discutido com a turma. De seguida, foi apresentado o título original do quadro e solicitou-se que, nos mesmos pares de trabalho, os estudantes tentassem estabelecer alguma relação entre ambos.

Partindo do título do quadro, a professora apresentou o poema de Álvaro de Campos “Todas as cartas de amor são ridículas”, fazendo-o acompanhar do áudio da declamação de Lídia Franco.⁶ Após a exploração coletiva do texto, chamou-se a atenção dos aprendentes para os dois artistas portugueses que tinham sido mencionados até ao momento: Rui Carruço e Fernando Pessoa. Distribuiu-se uma ficha de trabalho com a biografia de cada um dos artistas para preenchimento de espaços (preposições simples ou contraídas e formas verbais).

Planificação

A tarefa foi apresentada – redação de uma carta de amor à cidade do Porto, em grupos de três elementos – assim como os elementos que permitiam a sua planificação.

A proposta de tarefa relacionou-se com um concurso de escrita de cartas de amor ao Porto, organizado pela Câmara Municipal do Porto,⁷ e que estava a decorrer no momento da implementação da unidade didática.

Em documento PowerPoint explicitou-se aos alunos a tarefa assim como as seguintes coordenadas:

Tipo de texto: carta de amor

Destinatário: a cidade do Porto

Objetivo da carta: expressar o seu amor pela cidade. (ver concurso)

Extensão: 100-150 palavras

Chamou-se a atenção para a necessidade de os estudantes definirem e caracterizarem o remetente, terem em conta a estrutura da carta e os recursos linguísticos necessários à escrita do texto solicitado, a importância de consultar um documento sobre conectores e organizadores de discurso distribuído previamente, e que o recurso a desenhos podia ser útil na fase de planificação.

Textualização

Para o cumprimento desta fase, a professora formou os trios e forneceu duas folhas de papel a cada trio, correspondendo, respetivamente, à planificação e à textualização.

6 <http://ensina.rtp.pt/artigo/cartas-de-amor-de-alvaro-de-campos/>

7 <http://www.cartasdeamor.ideiasamodadoporto.com/>



Alertou-se os estudantes para a importância de todos os elementos do grupo participarem ativa e respeitosamente no cumprimento da tarefa, nomeadamente para a geração de ideias e na revisão textual (contínua e final). Enfatizou-se ainda que a escrita do texto devia estar articulada com a planificação feita anteriormente e que consultar material necessário (dicionário, gramática, internet) ou os colegas bem como recorrer a modelos (outras cartas do mesmo tipo) eram estratégias de escrita que podiam ser muito úteis à realização da tarefa. A textualização foi realizada no espaço de sala de aula e acompanhada pela professora assim como por mais dois professores em formação inicial.

Revisão

A fase de revisão contemplou dois momentos. Num primeiro momento, solicitou-se aos trios que fizessem a revisão e correção do texto que tinham escrito noutra cor. Chamou-se a atenção dos estudantes para a importância de ler o texto, esclarecer dúvidas, corrigir erros, introduzir alterações e verificar se o texto correspondia efetivamente ao que tinha sido pedido, se estava correto, organizado e compreensível. Sublinhou-se que o objetivo desta fase não era “passar o texto a limpo”. Depois de recolhidos, os textos foram corrigidos pela professora e devolvidos aos alunos.

Numa segunda fase de revisão textual, solicitou-se aos estudantes que copiassem para Word os seus textos (um documento por trio), atendendo às correções realizadas pela professora. A professora reviu novamente os textos dos alunos.

Pós-atividades

Depois de se atingir uma versão final, os alunos fizeram uma leitura expressiva de cada carta (uma leitura por trio) e gravaram-na em áudio. Os alunos receberam *feedback* das gravações por parte da professora. Quer as cartas quer as suas leituras foram disponibilizadas na conta *Instagram* do projeto.

Quase no fim do curso, os estudantes conheceram Rui Carruço. Prepararam esse encontro através de pesquisas sobre a vida e obra do pintor e foram convidados a preparar questões para colocar ao artista. Rui Carruço participou, assim, numa aula da turma, tendo o encontro terminado com um convívio gastronómico, preparado pelos estudantes, o qual permitiu uma interação mais informal com o artista plástico.

Como última atividade associada ao projeto, os alunos foram convidados, pela professora Natália Monteiro, a partilhar com uma turma de uma escola de ensino básico e secundário do Porto (Escola Filipa de Vilhena) a leitura das cartas que produziram no âmbito do projeto. Uma vez que as cartas foram impressas em formato de postal no verso de um cartão postal com um quadro de Rui Carruço sobre o Porto, foram oferecidos à escola alguns exemplares.



Exemplo de produção escrita (produto final)



Verso dos postais impressos
Porto II, Rui Carruço (2017)

Londres, 4 de março de 2019

Querido Porto,

Tenho saudades tuas e não posso esperar mais para te ver. Como estás, meu amor?

Oh, Porto! Tenho saudades da tua tranquilidade, cheirinho, ribeira, labirintos, jardins, pessoas amigáveis, sinceras e simpáticas.

Neste momento, encontro-me numa cidade muito agitada, superpovoada, que me perturba! Cá, em Inglaterra, a vida é muito caótica e stressante. Todos os dias, acordo cedo para enfrentar a terrível realidade do trânsito e ainda não me habituei a este ritmo de vida. No entanto, eu sei que em alguns meses vou estar de volta para o meu amado Porto. Estou a contar os dias para te sentir ao meu lado e cheirar as tuas deliciosas francesinhas. Estou ansiosa por brindar com os meus amigos e apreciar um copo de vinho do Porto.

Na verdade, não escolhemos onde vamos morar. As cidades escolhem-nos e o Porto, felizmente, escolheu-me e cercou-me com tudo o que adoro, e deu-me uma vida nova e uma perspetiva nova.

Despeço-me, esperando ver-te em breve.

Beijinhos,

AZHAR BONDI, Tunísia,
ELENA SOROKINA ATAÍDE SARAIVA, Rússia,
e PRISCILA MARÍA MONGE MORA, Costa Rica,
Professora Ângela Carvalho,
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
In <https://www.instagram.com/p/BqWi-0Cl6dA/>



Dificuldades

As principais dificuldades sentidas foram a inconstância de assiduidade de alguns estudantes, o que não permitiu a todos os alunos fazerem o mesmo percurso ou poder fazê-lo no mesmo momento, assim como o pouco tempo disponível para produzir unidades didáticas e aplicar o projeto no geral, pois só foi possível aplicá-lo num semestre.

Observações

A participação no projeto fomentou a união da turma e o desenvolvimento de uma melhor dinâmica de grupo. Além disso, a variedade de atividades e o seu caráter menos “canónico” aumentaram a motivação dos estudantes. De 23 alunos, 20 escreveram cartas e, desses 20, duas alunas escreveram uma carta individual além da carta em grupo. No que diz respeito aos áudios, resultaram 9 e também, neste caso, a motivação foi evidente no facto de 2 grupos não terem tido uma gravação, mas duas, porque mais que um aluno quis fazer a leitura expressiva.

Um aspeto extremamente positivo foi a possibilidade de desenvolver o projeto no contexto de uma turma de estágio pedagógico, podendo desta forma apresentar o desenvolvimento de um projeto deste tipo a professores em formação inicial, dando a possibilidade de participarem ativamente em todos os passos. Considera-se, pois, que este é um aspeto que pode levar à inovação pedagógica.

Proposta C – A ROTINA

Contextualização

Esta proposta realizou-se com uma turma semestral de nível A1. Eram 43 alunos universitários, com uma idade média de 20 anos e a grande maioria, hispanofalantes. Os aprendentes eram de diferentes licenciaturas: Estudos Hispânicos, Estudos Ingleses, Turismo e a grande maioria de Tradução e Interpretação.

A atividade inseriu-se numa unidade sobre a rotina que teve a duração de quatro semanas, depois de praticarem a identificação pessoal, a descrição física e psicológica, a descrição do vestuário, a rotina pessoal, o tempo meteorológico e, também, depois de realizarem produções escritas e orais sobre a rotina diária e semanal. O quadro *Aguaceiro*, de Rui Carruço, foi introduzido em aula com o objetivo de os alunos produzirem um texto criativo que contasse a rotina diária das personagens do quadro, tendo em conta a relação que as unisse. O texto teria um máximo de 100 palavras para facilitar a revisão textual e a sua futura publicação no *Instagram* do projeto ESCRIVARTE, na Universidade Autónoma de Madrid.



Planificação

Na fase de planificação, as atividades foram coletivas e, essencialmente, de interação oral.

Na primeira parte, os alunos fizeram uma descrição objetiva e subjetiva do quadro com a orientação das perguntas da professora, de modo a conseguirem imaginar as personagens, o tempo, o espaço e a ação para o quadro. Por exemplo:

O que veem no quadro?

O que se destaca mais no quadro?

Como está o tempo no quadro? Em que estação do ano estão? Que horas são?

Onde estão? Porquê? Para onde vão?

Descrever as pessoas do quadro (a roupa e fisicamente);

Imaginar os dados pessoais sobre o homem e a mulher (nome, profissão, idade, relação entre eles...).

Na segunda parte desta fase, a turma tinha de criar uma possível rotina diária, tendo em conta quem eram as personagens do quadro (a relação que mantinham uma com a outra, os dados pessoais e a rotina). Assim sendo, escolheram-se 2 colegas (um rapaz e uma rapariga) para simularem ser as personagens do quadro e, improvisando, confirmavam, desmentiam e adicionavam informação àquela que ia sendo dada pelos colegas. Nesta parte, a professora interveio apenas quando havia erros ou dúvidas de vocabulário.

Textualização

Na fase de textualização, a produção escrita foi feita individualmente, em casa, com recurso a dicionário e sem tempo-limite. Foi pedido um texto sobre uma rotina que o quadro pudesse ilustrar, tendo como exemplo a produção oral feita pela turma em aula, momento em que os alunos perceberam que podiam inventar qualquer história.

Foi pedido aos alunos que enviassem o texto criativo através da plataforma disponível para a disciplina, de modo a facilitar a visibilidade do texto ao professor para a sua correção.

Revisão

Na fase de revisão, as atividades foram diversificadas e dividiram-se em cinco etapas.

1.^a - Numa sala de informática durante uma aula de uma hora, os alunos abriram a plataforma e encontraram o texto criativo sem a correção, mas com os erros assinalados. Foi-lhes explicado que o que estava assinalado a cor tinha de ser corrigido e o tracejado (___) significava que faltavam palavras ou pontuação. Depois, foi-lhes pedido para corrigirem o texto durante a aula, mas, antes de exporem dúvidas, falámos de alguns erros dos textos.



2.^a - A professora indicou no quadro a maioria dos erros, obtidos num levantamento feito ao ler os textos, e pediu aos alunos para dizerem o que estava incorreto antes de fazer a explicação dos mesmos. Deste modo, realizou-se uma sistematização dos conteúdos estudados com a ajuda dos alunos. Enquanto se explicava, os alunos iam esclarecendo dúvidas e corrigindo os textos.

3.^a - Depois da explicação, acabaram de corrigir o texto, pedindo ajuda aos colegas e à professora quando necessário, e enviaram-no de novo pela plataforma para correção.

4.^o - A professora imprimiu os textos criativos (corrigidos pelos alunos) e corrigiu aqueles que ainda tinham erros.

5.^o - Por último, a professora entregou os textos revistos e os alunos corrigiram os textos no computador, individualmente, em casa, e voltaram a entregar pela plataforma para se publicarem no *Instagram* do projeto.

Exemplo de produção escrita (produto final)



Aguaceiro, Rui Carruço (2016)

Eles são o Pedro e a Carmen. A Carmen é professora. Todos os dias ela acorda às 7:30 da manhã, ela toma o pequeno-almoço com o Pedro e veste-se para ir trabalhar. Ela vai no autocarro n.º 2 para a escola. Depois, ela vai ao ginásio com o Pedro. Quando eles saem do ginásio, eles vão para casa e jantam juntos. O Pedro trabalha numa empresa, ele acorda às 7 da manhã e prepara o café para a Carmen, depois, pega no carro para ir trabalhar. Ele também almoça no trabalho.

CARLOTA GARCÍA BENEGAS, Professora Catarina Coimbra de Matos,
Centro de Língua Portuguesa - Camões I.P. /
Universidad Autónoma de Madrid
In <https://www.instagram.com/escrivarte/>

Dificuldades

Os alunos nem sempre fazem os trabalhos de casa, portanto, nem todos os alunos acabaram a revisão de texto para se poder publicar. A reescrita deveria ter sido feita em aula.

O trabalho de revisão/correção no computador demora muito mais tempo para o professor, mas é mais fácil e rápido para os alunos, evitando uma revisão muito demorada que os desmotive e oferecendo um exercício didático desafiante.

Observações

As ideias para o texto criativo não se reduziram à descrição objetiva do quadro, mas multiplicaram-se abrindo um leque de ideias do imaginário na atividade da planificação. Criar uma



possível biografia com os colegas, que simulavam ser as pessoas do quadro, ajudou-os a desinibirem-se e a criarem um contexto para um texto de rotina no qual qualquer ideia seria válida. Os alunos estiveram entusiasmados e divertidos nesta primeira fase.

Sendo as atividades de textualização e de revisão feitas na plataforma, e a correção na sala de computadores, a atividade correu sem imprevistos e sem complicações. Ninguém se esqueceu do material e todos os que estavam na aula corrigiram um texto. Os alunos que não tinham feito o texto criativo sobre o quadro, que foram muito poucos, puderam ajudar um colega a corrigir o dele.

A revisão/correção foi feita numa aula de uma hora e a grande maioria dos alunos conseguiu corrigir o texto praticamente todo, o que demonstra que compreenderam a explicação dos erros assinalados no quadro e tentaram corrigir tudo o que a professora tinha assinalado no texto. Mencionar erros reais das próprias composições motiva os alunos, que estiveram extremamente atentos e participativos.

Resultados

Uso da arte na aula de língua estrangeira

Os quadros do pintor Rui Carruço não foram uma mera provocação, pois continham a história que, dependendo da experiência interna de cada aluno e do *input* dado pelo professor, se consubstanciou de forma coletiva ou individual num texto. O estabelecimento de relações entre quadros de pintores diferentes, as leituras intertextuais estabelecidas pelos alunos e a presença do discurso estético no seio da aula de PLE fazem-nos pensar que este projeto contribuiu também para o fomento do interesse e do conhecimento da arte.

Produção textual

Quanto às estratégias de planificação, verificamos que os alunos foram capazes de ativar e mobilizar conhecimentos prévios, de criar um contexto e de desbloquear o pensamento criativo, pondo-o ao serviço da escrita. Tudo isto num diálogo curioso e inventivo com a arte, no qual foram sempre os protagonistas, dando espaço ao jogo e demonstrando aquela que, de acordo com Maley (2009), é a característica-chave da escrita criativa: o seu carácter lúdico.

No que se refere às estratégias de textualização, os alunos tinham já muito material para usar, tendo de estruturar contextos, criar um esboço para o texto, adaptando-o constantemente às ideias que surgiam, de forma individual e/ou coletiva. A escrita transformou-se num processo de criação e recriação, em que a preocupação era dar ao texto o sentido daquilo que queriam expressar, partindo das leituras pessoais dos quadros do pintor Rui Carruço, e não redatar apenas aquilo que já sabiam dizer. Escreviam com a opção de poder reescrever, voltar atrás, avançar, aperfeiçoar o texto, melhorá-lo e superarem-se, num mecanismo processual contínuo:



“O processo acontece na nossa mente ao escrever: sai-se do caminho habitual de escrita, em que se procuram palavras para cumprir as regras (e muitas vezes são pouco usadas nos textos que escrevemos), arriscamos soluções originais (mesmo que apenas para nós). Depois reduzimos, substituindo, reescrevendo, procurando a melhor forma para contar o que queremos. O processo é tudo isto, e é o tesouro deste trabalho (Santos, 2018, p.18).”

Relativamente às estratégias de revisão textual, ao transformar os próprios textos em motores de aprendizagem, os alunos debruçaram-se sobre as suas dificuldades espelhadas nas produções escritas criadas por eles e não em exercícios de um manual, por vezes, despidos de contextualização ou sentido para os alunos. Isto permitiu uma correção mais consciente e atenta e uma melhor compreensão e sistematização das regras de funcionamento da língua.

Como produto final, os textos que podem ser lidos na conta de Instagram do projeto correm o risco de parecer ser fruto de uma inspiração súbita, o que não podia estar mais longe da verdade, dado que todo o processo implicou intenso trabalho e persistência, tanto de professores como de alunos.

Motivação

Na avaliação final da disciplina, realizada através de um questionário individual, anónimo e online, 20 dos 22 alunos da USAL, que responderam ao inquérito, referiram como atividade que gostariam de repetir no seguinte semestre “a escrita criativa em grupo”. Por outro lado, nos comentários opcionais que alguns alunos fizeram, podiam ler-se frases como “Gostei de partilhar os meus textos no Instagram para outras pessoas lerem.”, “Senti-me importante ao ver os meus textos publicados no Instagram do projeto.” e ainda “Não pensava que podia aprender a escrever em português desta forma tão divertida” ou “Gostei muito de aprender com os meus colegas, foi mais fácil.”

Este tipo de afirmações demonstra que se verificou um reforço da autoestima e da autoconfiança dos alunos, uma das vantagens que Maley (2009) enuncia como sendo das mais evidentes na introdução da escrita criativa na aula.

Avaliações levadas a cabo na UAM e na FLUP chegaram a conclusões similares, o que nos leva a afirmar que uma elevada percentagem dos alunos que participaram neste projeto estava motivada e manteve essa motivação ao longo de todo o processo.

Criatividade

Um dos objetivos deste projeto ESCRIVARTE era, sem dúvida, fomentar espaços de criatividade na sala de aula através dos caminhos cruzados entre artes. Vendo as respostas dos alunos aos questionários, considerando que demonstram um elevado grau de motivação da sua parte, podemos afirmar que os nossos alunos mostraram ser, de facto, criativos porque ser criativo é também possuir, ou ser possuído, por uma elevada motivação (Morais, 2011, p.4) .



Por outro lado, na medida em que o projeto contribuiu para o reforço da autoconfiança e da autoestima dos participantes, isso potenciou a criatividade porque os alunos estavam, sendo ou não conscientes disso, armados com um protetor contra os riscos que a criatividade implica (Morais, 2011, p.4) e arriscaram muitas vezes por atalhos completamente desconhecidos.

Vendo os produtos finais do projeto como resultado de um processo trabalhoso e de um contínuo empenho de alunos e professoras, o mito da criatividade como inspiração divina, como se se fizesse luz na nossa cabeça de repente, vai por água abaixo, reforçando a ideia de que ser criativo implica trabalho, dedicação e resiliência. (Morais, 2011, p.5).

Por último, ao propormos um diálogo entre arte e escrita aos alunos e pedirmos que usassem ferramentas linguísticas dominadas e aprendidas recentemente, também exigimos que estabelecessem relações entre diferentes tipos de informação. Ditas relações implicaram um domínio da informação, ou seja, dos conhecimentos, algo que os participantes no projeto, de uma forma geral, revelaram ter e saber usar. Isto, é, tal como afirma Moraes (2011) os alunos deram provas da sua criatividade, porque ser criativo é dominar conhecimentos.

Conclusões

Após a implementação e reflexão sobre as distintas propostas didáticas apresentadas, que conjugaram arte e expressão escrita, podemos concluir que os nossos alunos demonstraram não só motivação para a escrita criativa, como melhoraram a sua capacidade de escrever textos criativos em português ao longo do projeto, superando-se a si mesmos e apoiando-se no grupo. Na busca da criatividade, foram igualmente capazes de formular questões não convencionais e de utilizar estratégias de pensamento alternativo e criativo, assim como de refletir sobre a língua portuguesa, aprofundando conhecimentos da estrutura e do funcionamento da mesma a partir dos seus próprios erros.

Tendo em conta a natureza do projeto, no qual a arte teve um lugar central, percebemos que houve, nos nossos alunos, um desenvolvimento da capacidade de análise estética referente à pintura, bem como uma maior atenção às emoções e a sua inclusão dentro do processo de ensino-aprendizagem de PLE.

O uso da pintura na escrita criativa demonstrou que a arte motiva a necessidade de comunicar uma visão pessoal e interagir com os outros de maneira a deslindar o que provoca em cada observador. Os alunos deixaram de olhar para os quadros para aprender a observá-los, senti-los e ir mais além. Deixaram de ter uma visão objetiva e dizer apenas o que viam nos quadros e passaram a querer contá-los mediante uma visão pessoal. A motivação para a escrita nasceu da relação que criaram com a pintura, a qual foi plasmada na mensagem comunicada num texto criativo.

Sendo consensual que só se cria quando se está comprometido com o que se faz (Morais, 2011 p. 4), consideramos ainda ter sido de suma importância para o êxito das propostas e para o nível de compromisso dos alunos a ampliação dos limites de receção das produções textuais, através da conta *Instagram* do projeto, iniciativa que permitiu incorporar competências digitais que lhes são familiares no dia a dia académico e extracurricular.



Por último, este artigo é o vivo exemplo de criação de uma rede de trabalho e reflexão sobre a escrita criativa em PLE que permitiu, aos professores participantes, abordar as suas propostas de uma perspetiva crítica construtiva, fator essencial para a inovação didática.

Referências bibliográficas

- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*. Núm. 28 (pp. 51-66). Madrid, Espanha: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Corredor Romero, A. L. (2010). *¿Cómo enseñan a producir textos los manuales de ELE?* In J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña Gómez, *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (299-306). Salamanca, Espanha: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm
- Huertas, C. D. & Fumadó Abad, M. Á. (2019). Arte en letra: herramientas para la descripción en el aula ELE. In CVC Instituto Cervantes de Nápoles. Recuperado a 19 de setembro de 2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2013/05_diez-fumado.pdf
- Escrivarte - Projeto de escrita criativa a partir dos quadros do artista plástico Rui Carruço, coordenado pela área de Filologia Portuguesa da USAL*. Instagram, www.instagram.com/escrivarte/
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática: Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora.
- García Carcedo, P. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y Textos*. Núm. 33, maio, (49-59). Barcelona, Espanha: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Iglesias Casal, I. (2011). Construir(se) con la palabra: textos y pretextos para la escritura creativa. In J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, & M. Seseña Gómez, *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (439-452). Salamanca, Espanha: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420135>
- Maley, A. (2009). Creative writing for language learners (and teachers). In [teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk). Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers>
- Morais, M. D. F. (2011). *Criatividade: desafios ao conceito*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Santos, Margarida Fonseca. (2018). *Razões para Escrever*. Lisboa: Nós na Linha.
- Santos, Margarida Fonseca. (2013). *Histórias em 77 palavras*. Recuperado de <https://77palavras.blogspot.com/>
- Sánchez Benítez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase ELE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China*. Núm. 8, Suplementos Marcoele. Xi'an, China: Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf