

A ESCRITA NAS AULAS DE PORTUGUÊS L2: UM ESTUDO DE CASO



DOI: 10.56515/PLJ562476689

Susana L. M. Antunes¹
University of Wisconsin-Milwaukee

Resumo: Este trabalho resulta de um projeto na Universidade de Wisconsin-Milwaukee, envolvendo os alunos do Programa de Português no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa L2. Focado na aquisição da competência da produção de escrita geral, escrita criativa e na reescrita, o projeto baseia-se num trabalho *in continuum*, envolvendo alunos e comunidade. Os resultados desta metodologia de ensino baseada na pesquisa-ação revelaram um incremento na organização e nas estruturas escritas produzidas, assim como o envolvimento e autoconfiança no processo de escrita. Neste projeto, a adoção da metodologia que envolve a filosofia do estudo de caso, uma das ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, revela-se uma fonte de motivação para os alunos, envolvendo-os no processo de aquisição das competências de português L2. O produto final deste projeto é a publicação anual do jornal em língua portuguesa *O Canto do Mar* (2017-2022). Tornando-se autores, ajuda os alunos a idealizarem o processo de produção escrita numa perspectiva diferente, envolvendo-os e dando-lhes espaço para criarem, aprendendo.

Palavras-chave: Português L2; estudo de caso; produção escrita; criatividade; *O Canto do Mar*.

Abstract: This work is the result of a project at the University of Wisconsin-Milwaukee, involving students from the Portuguese Program in the learning process of Portuguese as L2. This work in progress project focuses on the writing process, one of the four major skills of the language. Based on the acquisition of the ability to general writing production, creative writing and rewriting, the project involves not only the students but also the community. The results of this teaching methodology based on action-research revealed an increase in the written structures produced, as well as the involvement, and self-confidence during the writing process. The adoption of this methodology that involves case study theory, one of the many tools used in the learning process, demonstrates to be a source of motivation for students engaging them in the process of the acquisition of Portuguese L2 skills. The outcome of this project is the annual publication of the Portuguese journal *O Canto do Mar* (2017-2022). Students, being authors, help them to foresee the process of writing production from a different perspective, involving them, and giving them space to create and learn.

Keywords: Portuguese L2; case study; written production; creativity; *O Canto do Mar*.

1. Introdução

¹ Susana L. M. Antunes é doutorada pela University of Massachusetts Amherst, com especialização em literatura portuguesa e brasileira contemporânea e literatura africana em língua portuguesa. É Professora Associada e Coordenadora do programa de Português na University of Wisconsin-Milwaukee, onde ensina língua portuguesa, literatura e cultura lusófona. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2681-2173>

Em *Modernidade Líquida*, o sociólogo e filósofo polaco Zygmunt Bauman (1925-2017) afirma que “O tempo instantâneo e sem substância do mundo do software é também um tempo sem consequências. ‘Instantaneidade’ significa realização imediata, ‘no ato’ — mas também exaustão e desaparecimento do interesse (Bauman, 2001, 125).” As palavras de Bauman retratam uma das condições do momento presente em que conceitos como imediato, instantâneo e rápido são excessivamente valorizados. Cada vez mais as experiências de vida se delimitam pela instantaneidade e rapidez, numa necessidade de absorção de tudo o que o mundo, sobretudo o mundo tecnológico, nos oferece com um simples deslizar de dedo no iPhone. Atravessando mundos em constante transformação que caminham velozmente para uma natureza ilusória e, conseqüentemente, insatisfatória, o ensino de uma forma geral e, muito particularmente, o ensino de línguas, em toda a sua vasta e complexa amplitude, revela-se ainda mais desafiador, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, envolvendo a aquisição e o desenvolvimento da competência da escrita. Este artigo tem como objetivo partilhar e refletir acerca das experiências em sala de aula relativamente ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido e centrado — essencialmente, mas não exclusivamente — numa das competências que integra o processo de ensino-aprendizagem de todas as línguas, isto é, a produção escrita. O presente estudo de caso reporta-se a um período de 5 anos, tendo-se privilegiado o entendimento da escrita como um processo sociocognitivo, multidisciplinar e aprazível, o qual integra, além da expressão escrita, as restantes competências específicas da língua, ou seja, a leitura, a compreensão e a expressão oral e o conhecimento explícito da língua.

Desta forma, propõe-se o seguinte itinerário:

1. Contexto e Historial
2. Metodologia
3. A Trilogia Leitura-Escrita-Leitura
4. Criatividade = Descoberta + Liberdade + Autocriação
5. Grelhas de Avaliação
6. Conclusões: uma viagem *in continuum*

2. Contexto e Historial

Situado na região centro-norte dos Estados Unidos da América, o estado de Wisconsin conta com alguns grupos étnicos significativos, no que diz respeito à percentagem da população de alemães, a saber, irlandeses, polacos, noruegueses, ingleses e asiáticos. Juntamente com as culturas presentes no estado de Wisconsin, assiste-se, de forma paralela, à presença daquelas línguas de forma visível em várias escolas de ensino médio e secundárias. Sendo este um estado sem a presença da diáspora portuguesa, a oferta do ensino da língua portuguesa, seja a versão do Brasil ou a versão da Europa, nas escolas médias e secundárias não existe. Quanto ao ensino superior, das sessenta e oito instituições de ensino superior existentes no estado, a oferta de cursos relacionados com português só se verifica nas Universidades de Madison e de Milwaukee. O projeto que passo a contextualizar envolveu, durante cinco anos (da primavera de 2017 até à primavera de 2022), alunos de português da University of Wisconsin-Milwaukee (UW-Milwaukee) do primeiro ao quarto semestre e, ainda, alunos que, para completarem os estudos de *minor* em português, frequentam estudos independentes (*Independent Studies*), trabalhando a língua ao nível dos quinto e sexto semestres.

O público-alvo é muito heterogéneo e diversificado, sendo formado por alunos universitários que poderão estar no início, no meio ou no final da sua formação. Por outro lado, são alunos que provêm de diferentes campos de formação como, por exemplo, arquitetura, linguística, artes, jornalismo, ciências, química, estudos globais, entre outros. No que diz respeito ao conhecimento de outras línguas, existem alunos sem conhecimento prévio de outras línguas, sendo o português L2 e, por outro lado, existem ainda alunos com conhecimento prévio de outras línguas, como o espanhol, o alemão e o francês, sendo, nestes

casos, português como L3. Este é o contexto comum das aulas de português do primeiro semestre, contexto que classifico como uma mais-valia, se entendermos o multilinguismo como a regra e não como a exceção, uma vez que a riqueza e a diversidade linguística na sala de aula e, naturalmente, o conhecimento cultural daí resultante, despertam os agentes para a necessária partilha e interação multifacetada da qual todos beneficiam durante o processo de ensino-aprendizagem. De notar ainda que muito raramente existem alunos de herança. Da minha experiência ao longo de seis anos na UW-Milwaukee, unicamente tive quatro alunos de ascendência brasileira e um de ascendência portuguesa, uma situação contrastante com o que se verifica em estados onde quer a diáspora brasileira, cabo-verdiana, açoriana ou portuguesa marcam presença bastante acentuada.

No que diz respeito ao historial do presente estudo de caso, é necessário recuar até à primavera de 2017, destacando dois momentos cruciais para o desenvolvimento deste projeto de produção escrita. Um primeiro momento que se reporta às aulas de português do terceiro semestre e um segundo momento intensamente vivido nos encontros semanais do Bate-Papo, uma atividade extracurricular que reunia, antes da pandemia do COVID-19, alunos e membros da comunidade com o objetivo de interagirem em língua portuguesa.

Relativamente ao primeiro momento, numa aula dedicada à poesia, foi lançado o desafio aos alunos para escreverem haicais ou até mesmo pequenos poemas para partilharem na aula seguinte. Assim aconteceu. Na aula seguinte os trabalhos partilhados eram excelentes e eu achei que não deveria ser a única leitora privilegiada daqueles textos. Daí, surgiu a ideia de desafiar novamente os alunos para, conjuntamente, pensarmos em hipóteses de publicação dos trabalhos produzidos. Obviamente que todos sabíamos que a opção mais viável era a publicação online. Logo após esta aula, no encontro semanal do Bate-Papo, o entusiasmo acerca da possibilidade de verem os seus trabalhos publicados era visível. A conversa neste e em muitos outros Bate-Papos que se seguiram foi, sobretudo, focada nesta ideia. Alunos e comunidade interagiram durante semanas sobre a possibilidade de publicação online dos textos produzidos, sobre a escolha do nome da publicação, a escolha da imagem para a capa e a escolha da cor. Um aluno a frequentar o curso de jornalismo voluntariou-se para trabalhar na paginação do projeto que começava a despontar, integrando essa possibilidade num projeto final para uma disciplina do curso que então frequentava. O jornal criativo em língua portuguesa começou a tomar forma nas mentes e nos rascunhos que se iam contruindo, semana após semana. Depois de muitas semanas de interação, foi decidido por unanimidade que a publicação se chamaria *O Canto do Mar* (<https://uwm.edu/spanish-portuguese/media/o-canto-do-mar>) porque, segundo alunos e membros da comunidade envolvidos, o mar é a ponte que liga, é a ponte comum a todas as culturas que se expressam em língua portuguesa, reforçando-se a ideia de que também devemos ser políglotas na nossa língua.

3. Metodologia

Relativamente à competência da produção escrita, as aulas de língua portuguesa da UW-Milwaukee comportam dois momentos específicos que contextualizam a orgânica metodológica do presente estudo de caso, a saber, a produção escrita geral e a produção escrita criativa, os quais passo a descrever:

- i. A produção escrita geral, orientada, é focada nos tópicos que são lecionados durante o semestre, trabalhando-se o vocabulário específico e as estruturas gramaticais subjacentes e adjacentes à produção temática. Como exemplos, os alunos do primeiro semestre são incentivados a pensar na(s) palavra(s) preferida(s) em língua portuguesa e/ou a escreverem um curto pensamento ou reflexão. Quanto aos alunos do segundo semestre, são convidados a escrever sobre a casa de sonho, a comida preferida ou ainda a sobre família. Para os alunos do terceiro e quarto semestres, os temas dividem-se pelas viagens, pela criação de projetos escritos sobre blogues de viagens e ainda pelo meio

ambiente. A competência da produção escrita geral avança bastante mais quando observamos os projetos dos alunos que frequentam estudos independentes em que as oportunidades para trabalharem a língua em profundidade se acentuam. Neste contexto, observa-se o incremento da competência da produção escrita nos projetos finais, nos quais os alunos produzem textos orientados resultantes de investigação levada a cabo, ao longo do semestre.

- ii. A produção da escrita criativa é o espaço onde surgem haicais, pensamentos, reflexões, acontecimentos, histórias, minicontos, experiências pessoais em prosa ou sob a forma de poema. Além da escrita, os alunos são incentivados a ilustrar os seus textos com imagens, desenhos ou fotografias. Por vezes, os alunos escrevem textos que são ilustrados por um amigo, uma amiga, namorado ou namorada. Desta forma, o envolvimento no processo de escrita criativa ultrapassa o espaço da sala de aula, envolvendo e difundindo, simultaneamente, a língua e as culturas, englobando, naturalmente, as diferentes versões da língua portuguesa.

Quer a produção escrita geral, quer a escrita criativa como partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa são coadjuvadas pelo processo de reescrita, mediado pelo professor, cuja função primordial se situa no domínio do incentivo, mantendo a chama acesa para que, durante momentos menos profícuos — porque também existem —, os alunos não se desmotivem, nem desistam de concluir os seus textos que, tal como o artesão, necessitam de ser burilados, cuidadosamente, num processo *in continuum*.

Como refere Polato, “[e]ntendemos por reescrita a importante etapa constitutiva do processo de produção que se dá a partir da etapa de revisão, desencadeada pelo próprio olhar sobre o texto — olhar do aluno/produtor — ou a partir do olhar de outros — o colega ou o professor. Na e pela reescrita do texto, verticaliza-se a consciência de o aluno ser o interlocutor de si e de ter outros interlocutores, assim como a consciência do seu papel de autor (Polato, 2013, p.8)”. Neste sentido, a prática da reescrita deverá fomentar a consciencialização do sujeito-autor que é capaz de refletir sobre o seu processo de escrita, minimizando a ação, geralmente levada a cabo pelo professor, de eliminar impurezas que, usualmente, resultam de desvios às regras de ortografia e de sintaxe. A importância da reescrita é bastante significativa no processo de apropriação da construção textual, uma vez que o aluno se coloca como leitor e revisor ativo do seu próprio texto e/ou do texto do seu colega.

Neste contexto, o presente estudo de caso assumiu uma dimensão qualitativa, fundamentando-se na observação *in loco* e no acompanhamento das duas vertentes da produção escrita nas aulas de português L2.

4. A Trilogia Leitura-Escrita-Leitura

Falar de escrita é falar também de leitura, a competência específica da língua que interage direta e implicitamente com a produção escrita, resultando em práticas dinâmicas que assistem ambos os processos de produção escrita que as aulas de português têm proporcionado.

A leitura é uma forma de comunicação que envolve a vida humana e, conseqüentemente, o desenvolvimento da humanidade, ilustrando o seu pensamento. Sendo um ato unicamente humano, a leitura constitui-se como um fenómeno dinâmico e em contínua transformação.

Como afirma Smith, “(...) a leitura não pode ser separada do pensamento. (...) A leitura pode ser definida como um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita (2003, p. 36)”. Como um processo ativo, a leitura não depende apenas da palavra; depende também do contexto em que esta se insere. É com o contexto e com a palavra que o leitor negocia os significados, aos quais adiciona as intenções do outro – o autor – às suas próprias interpretações para produzir significado. Por outro lado, o leitor é o agente que ativa os textos escritos, conferindo-lhes atualidade e implementando dinâmicas aos textos adjacentes às suas interpretações. Neste sentido, a leitura é uma ferramenta fundamental para provocar

reflexão sobre temáticas diversas, para gerar o diálogo entre o pensamento do leitor e do escritor, revitalizando e eternizando a produção escrita. Consequentemente, a leitura, a escrita e o pensamento trabalham em uníssono, pois, para que haja aproveitamento efetivo resultante do ato de ler, é necessário o ato prévio de escrever, ambos intermediados pelo pensamento. A reflexão que o leitor faz sobre a leitura de livros, de textos diversos e do mundo, edificam estruturas de conhecimento que possibilitam o encontro com a alteridade, encontro que estimulará, naturalmente, o processo de escrita. Será sempre necessário ler para escrever, refletir e reescrever para se voltar a ler. A leitura fará todo o sentido no desenvolvimento de pontos de vista a partir dos quais se organiza e reorganiza a compreensão dos temas para se construir e reconstruir pontos de vista próprios e assumidos, como clarificam as palavras do filósofo Schopenhauer (1788-1860): “Se um poeta deu corpo à sua sensação passageira com as palavras mais apropriadas, aquela sensação vive através de séculos nessas palavras e é despertada novamente em cada leitor recetivo” (Schopenhauer 2010, p.145).

Dos vários pressupostos teóricos e formais relacionados com a aquisição das competências específicas da leitura e da escrita, sublinho o apelo ao desenvolvimento do gosto pela escrita que, inevitavelmente, conduz ao encontro com a leitura ou vice-versa, se tivermos em conta que a escrita e a leitura são duas competências específicas que se apresentam emparelhadas, o que significa também que, motivando para a escrita, estar-se-á a fomentar a leitura, suporte fundamental para o desenvolvimento da escrita. E porque escrita e leitura caminham de mãos dadas, estas duas proficiências são apresentadas como uma trilogia circular que complementa o processo de ensino-aprendizagem, reforçando-se a ideia de que as competências de qualquer idioma não são estanques nem devem ser compartimentadas.

É importante que a leitura não seja de todo dissociada dos hábitos de leitura que os alunos têm no dia a dia, como, por exemplo, ler artigos online, devendo o ato de ler estar ligado a um propósito comunicativo e desempenhar uma função social. Como exemplo, os alunos de língua poderão ser incentivados a consultar **sites** dos países onde a língua portuguesa é usada. Desta forma, os alunos estarão ligados à realidade socioeconómico e cultural daqueles países através da leitura que eles próprios poderão selecionar. Este movimento interativo e dinâmico da leitura com uma função explícita favorece a abertura de novas perspetivas e de novas realidades aos alunos, permitindo-lhes adquirir conhecimento e posicionar-se criticamente perante outras realidades e, simultaneamente, posicionar-se sobre a sua própria realidade.

A leitura e a escrita proporcionam a descoberta de novos horizontes, a reflexão sobre outras possibilidades de interação, a exploração de outros percursos, remetendo para o encontro com outros textos e com os nossos próprios textos. Neste percurso nem sempre fácil — basta termos em conta que a escrita é uma competência que, por si só, lança desafios, por vezes, gigantescos a quem aprende e a quem ensina a língua — o papel do professor-mediador concentrar-se-á no incentivo para trabalhar em conjunto com os alunos os textos produzidos, expandindo o universo deles através da capacidade de interpretação, reflexão e criatividade. A curiosidade natural dos alunos deve ser instigada e orientada para a descoberta, para a apropriação e partilha de um mundo cheio de possibilidades que lhes permitirão ampliar e descobrir as suas capacidades intelectuais, críticas e criativas em liberdade e autocriação. Como atos educativos e formativos, a leitura e a escrita são multidisciplinares e configuram-se como atividades sociais e socializadoras, uma vez que ambas as competências são essenciais para o ser humano se conhecer a si próprio e ao mundo que o rodeia.

Neste contexto, com a escrita permeada pela leitura, os textos não se perdem, renovando-se a cada encontro com um outro leitor. Por outro lado, a trilogia circular e funcional que a equação leitura-escrita-leitura insinua proporciona aprendizagens significativas daí resultantes, destacando-se, no contexto do presente estudo de caso, a importância dos textos escritos pela comunidade e que são publicados n’*O Canto do Mar*. Com esta preciosa colaboração, os alunos de português têm oportunidade de aprender mais ao lerem outros textos, ficando ainda mais incentivados quando constatarem que *O Canto do Mar* também é um

meio de redimensionar as suas aprendizagens, as quais se expandem com as oportunidades de leitura dos textos produzidos pela comunidade e que nos chegam de colaboradores na Pensilvânia, Califórnia, Brasil, Açores, entre outros, os quais produzem uma diversidade de textos que amplia sobremaneira as aprendizagens aos alunos da UW-Milwaukee. Neste contexto, *O Canto do Mar*, embora centrado na produção escrita geral e criativa, faculta a vertente da leitura pelo menos em duas ramificações, a saber i) a leitura dos textos produzidos pelos colegas e ii) a leitura dos textos produzidos pelos colaboradores externos à UW-Milwaukee, sendo alguns deles alunos que já terminaram os seus estudos na UW-Milwaukee, mas que continuam a participar ativamente n' *O Canto do Mar*. Desta forma, a competência da escrita e da leitura são ampliadas, uma vez que o aluno transita por várias esferas, conhece e produz diferentes géneros textuais e apercebe-se mais facilmente das diferentes opções linguísticas que melhor se adequam aos seus propósitos comunicativos.

5. Criatividade = Descoberta + Liberdade + Autocriação

Segundo Milan Kundera, “[e]screver significa (...) para o poeta romper uma barreira atrás da qual alguma coisa de imutável (...) está escondido na sombra” (2016, p. 118). Refletindo sobre as palavras de Kundera, a criatividade, entendida como uma das aptidões fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de qualquer idioma, acresce à competência curricular da produção escrita a vertente simultânea da motivação, do compromisso e do envolvimento dos intervenientes ao longo de todo o processo. No entanto, e pese embora o discurso inclusivo seja um tipo de discurso presente nos dias de hoje, também sabemos que, em qualquer contexto de ensino-aprendizagem, o fator criatividade tem sido, ao longo dos tempos e em diferentes níveis de ensino, relegado para segundo plano. Nas salas de aula, essa desvalorização é notória, não porque os professores não considerem a criatividade uma componente crucial no processo de ensino-aprendizagem, mas porque nem sempre se podem desenhar currículos que não sejam uma repetição constante do já lecionado e que, por isso mesmo, não abrem caminhos e possibilidades para além dos habituais, os quais, regra geral, são bastante rígidos. Por variadíssimas razões, tais como o tempo de aula e os conteúdos que devemos privilegiar, sabemos que a criatividade não é, habitualmente, integrada nas aulas de língua. Por outro lado, também sabemos que a criatividade é uma capacidade subjacente a todo ser humano que, tal como a escrita, requer aprendizagem e domínio.

Apesar de diariamente escrevermos e lermos mensagens, emails, listas de compras, entre outros, a produção escrita, como forma de expressão dos nossos pensamentos, experiências e reflexões, ainda causa desconforto a muitos de nós, relegando para segundo plano a ideia de que (a escrita) permite o registo das nossas ideias para comunicarmos. A escrita criativa também permite que os alunos reflitam sobre as suas preocupações pessoais, tradições e raízes, compartilhando suas próprias experiências.

Durante o processo de ensino-aprendizagem centrado na produção escrita, a reflexão sobre algumas das questões anteriormente mencionadas conduziu-me ao natural envolvimento dos alunos, cujo processo foi iniciado com o apelo para a importância da palavra escrita, para a importância de escrevermos e partilharmos os nossos pensamentos, as nossas reflexões, as nossas histórias, num processo de descoberta de autocriação libertadora. Como afirma a poeta e ativista norte americana Maya Angelou (1928-2014), “[n]ão há dor maior do que carregar uma história não contada dentro de você.” — palavras inspiradoras e partilhadas com os alunos para fomentar o interesse e a motivação para que a produção escrita na sua vertente criativa comece a acontecer. A escrita criativa com o objetivo de atingir um público-leitor real, como são os leitores d' *O Canto do Mar*, amplia a competência comunicativa fundamentada na motivação promovida pela leitura dos textos produzidos e na motivação reforçada pelo diálogo instalado entre autor e leitor, o qual também se verifica na produção de textos escritos de âmbito geral, mas que, no caso da escrita

criativa, proporciona diálogos e interações mais pessoais e subjetivas, levando a que, algumas vezes, o autor prefira manter o anonimato.

É uma afirmação comum dizermos que só se aprende a escrever com gosto se formos livres de escrever o que queremos e, neste sentido, creio que a aprendizagem do descobrimento, da criatividade, da imaginação e da cooperação é o espírito resgatado pelo *O Canto do Mar*, dando voz ao lado mais íntimo, revelando-se na descoberta que a liberdade auto criativa proporciona, como afirma Bauman: “a criação é a única forma que pode tomar a descoberta e a autodescoberta é o principal ato de criação” (2001, p. 212).

6. Grelhas de Avaliação

Avaliar a competência de língua é aferir o grau de desenvolvimento das competências que envolvem as habilidades de compreensão e expressão oral e escrita. A avaliação de uma segunda língua precisa de ter em conta os desafios de transição da língua local para a nova língua, neste caso, a língua portuguesa. A avaliação da compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita que o professor faz deve considerar o conhecimento dos aspetos culturais e linguísticos que os alunos trazem das suas comunidades, que, no presente estudo de caso, quase nunca se relacionam com a língua portuguesa. Por outro lado, a avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores, a qual permite encontrar caminhos para medir a qualidade da aprendizagem dos alunos e oferecer alternativas para uma evolução do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais confiante para alunos e professores. Neste contexto, a avaliação deverá focar-se na melhoria da aprendizagem e não no destaque do erro; deverá acontecer a partir da interação entre o professor e o aluno, servindo igualmente para que o próprio professor se autoavale e encontre novas estratégias que ajudem a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Tendo em conta que os alunos são a chave essencial para o sucesso de qualquer projeto de ensino-aprendizagem, a avaliação também lhes deverá facultar ferramentas para apreciarem a sua própria evolução no decorrer do processo. Como sabemos, a avaliação é um momento de suma importância para toda a comunidade escolar, sendo, por isso, crucial que o professor defina com clareza os critérios de avaliação para que o processo de avaliar seja objetivo e sistemático. A avaliação do desempenho dos alunos deve ser levada a cabo de forma construtiva para que o aluno se sinta motivado a continuar a aprender, partindo da identificação de desvantagens em algumas dimensões da sua aprendizagem.

No presente estudo de caso, optei pela avaliação formativa, numa perspetiva mediadora, clara e orientada, usando a avaliação por competências baseada em descritores de avaliação. As grelhas abaixo transcritas são apresentadas pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Alves, 2001), o qual descreve a aprendizagem e o uso de qualquer língua da seguinte forma:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (Alves, 2001, p. 29).

Neste contexto, torna-se necessário perspetivar a aprendizagem de línguas como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Alves, 2001).

Para o presente estudo de caso, as grelhas que serviram de base ao trabalho de avaliação da produção escrita geral e criativa repartiram-se por:

1. Grelha de autoavaliação da produção escrita para o aluno (Alves, 2001, p. 55)

AUTOAVALIAÇÃO - ESCRITA	
A1 (Iniciação)	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.
A2 (Elementar)	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
B1 (Limiar)	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
B2 (Vantagem)	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim
C1 (Autonomia)	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.
C2 (Mestria)	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.

2. Grelha da produção escrita geral para o professor (Alves, 2001, p. 96)

AVALIAÇÃO POR DESCRITORES – PRODUÇÃO ESCRITA GERAL	
C2	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.
C1	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
B2	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.

A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como ‘e’, ‘mas’ e ‘porque’.
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples.

3. Grelha de avaliação da produção escrita criativa para o professor (Alves, 2001, p. 97)

AVALIAÇÃO POR DESCRITORES – PRODUÇÃO ESCRITA CRIATIVA	
C2	É capaz de escrever, com clareza e fluência, histórias cativantes e descrições de experiências num estilo adequado ao género adoptado.
C1	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, bem estruturadas, desenvolvidas com clareza, e textos criativos num estilo seguro, pessoal, natural e adequado ao leitor visado.
B2	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas de acontecimentos e experiências reais ou imaginários, articulando as ideias num texto coeso e coerente e seguindo convenções estipuladas para o género utilizado.
	É capaz de escrever descrições claras e pormenorizadas, com clareza, sobre uma variedade de assuntos relacionados com as suas áreas de interesse.
	É capaz de escrever uma recensão de um filme, de um livro ou de uma peça.
B1	É capaz de escrever descrições simples e pormenorizadas acerca de uma gama de assuntos que lhe são familiares, dentro das suas áreas de interesse.
	É capaz de escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reacções, num texto articulado e simples. É capaz de escrever a descrição de um acontecimento, de uma viagem recente – real ou imaginada. É capaz de narrar uma história.
A2	É capaz de escrever acerca de aspectos do seu quotidiano, p. ex.: pessoas, lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo, com frases ligadas.
	É capaz de escrever descrições muito curtas e elementares de acontecimentos, actividades passadas e experiências pessoais.
	É capaz de escrever uma série de expressões e frases simples acerca da sua família, das suas condições de vida, da sua formação, do seu trabalho actual ou mais recente.
A1	É capaz de escrever biografias simples e imaginárias ou poemas simples sobre pessoas.
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples acerca de si próprio e de pessoas imaginárias – onde vivem e o que fazem.

Os sublinhados são da minha responsabilidade, pretendendo chamar a atenção para a forma como as grelhas direcionam a avaliação para a competência da produção escrita. Estas grelhas constituem-se como excelentes ferramentas de trabalho, as quais podem e devem ser adaptadas às necessidades vigentes do processo de ensino-aprendizagem que, neste caso de estudo, se concentra na produção escrita.

7. Conclusões: uma viagem *in continuum*

7.1. Considerações finais

De acordo com Bauman, Jacques Derrida, no livro *La Contre-allée*, convida os leitores a pensar em viagem, isto é, a pensar a atividade única de partir, sair da sua zona de conforto física e psicológica, ir para longe, para o desconhecido, arriscando todos os riscos, prazeres e perigos que o “desconhecido” oculta (até mesmo o risco de não voltar) (2001, p. 215-216). A viagem implica também descobrir e criar, o que, por sua

vez, significa sempre quebrar uma regra, em oposição à ideia de rotina que não implica criação (2001, p. 216). Associada ainda à ideia de viagem estão/encontram-se a errância física e a errância de pensamento que coadjuvam a expressão da criatividade. Preconizando o processo de ensino-aprendizagem como uma viagem, saliento as palavras de Paulo Freire ao afirmar que, e cito: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 52), porque, ainda na perspectiva do autor, a educação deve ser direcionada para o “homem-sujeito” e não para o “homem-objeto” (1967, p. 36).

O processo de produção escrita pode ser inibidor para os alunos de português L2 ou L3, por isso, necessita de um acompanhamento sistemático e de uma reflexão orientada. Neste sentido, a atuação do professor deve perfilar-se como motivador e guia/mediador na condução do processo de produção escrita, beneficiando das situações que surjam na sala de aula, integrando-as para criar e dinamizar novas perspectivas. A produção escrita promove o pensamento em diálogo com a leitura, a articulação do raciocínio, novos olhares sobre o mundo e maior capacidade crítica e analítica. Assim como a produção escrita geral, a escrita criativa deve ser entendida como um trabalho *in continuum*, cujo objetivo final não é a avaliação qualitativa. Por outro lado, à escrita criativa acresce-se o facto de proporcionar um envolvimento diferente aos alunos porque, regra geral, a tarefa da escrita criativa relaciona-se com uma opção de interesse pessoal, proporcionando ainda a diversidade quanto à tipologia textual e temática.

Tal como uma viagem, congregando estes pressupostos relacionados com a competência da escrita em língua portuguesa apresentada neste estudo de caso como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem de português L2 e L3, sublinho alguns pontos que merecem referência, a saber:

- a articulação do ensino com as práticas sociais, entendidas estas como ponto de partida e ponto de chegada do processo de ensino-aprendizagem;
- a problematização, elegendo temas extraídos e inspirados pela realidade, como eixos integrativos do processo de ensino-aprendizagem;
- o entendimento do processo de ensino-aprendizagem como um saber de mediação;
- a correlação das competências específicas da língua Ler-Escrever-Ouvir-Falar que conduzem ao desenvolvimento da tarefa de avaliação como um processo efetivo, formativo e dinâmico.

Os resultados revelaram um aumento de produções escritas organizadas e estruturadas, com vocabulário e expressões mais adequados aos objetivos das tarefas, afirmando também um maior nível de criatividade. O trabalho de planear, desenvolver e editar um jornal criativo pode parecer um pouco assustador à primeira vista, mas as recompensas superam os problemas. Dar aos alunos a oportunidade de publicar seus trabalhos, dignificá-los como autores é extremamente importante para os envolver na aquisição da língua portuguesa, através da produção escrita. A cada primavera os alunos decidem, através de voto secreto, a cor da capa d’*O Canto do Mar* e nada é mais natural do que ver a ansiedade nos seus olhos à procura dos seus trabalhos publicados e acessíveis a quem os quiser ler.

Curiosamente, nos últimos semestres algumas das produções escritas têm sido também convertidas em podcasts em que os alunos trabalham, em paralelo, a competência da produção oral.

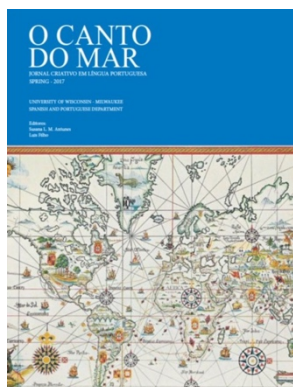
6.2. Próximas Etapas

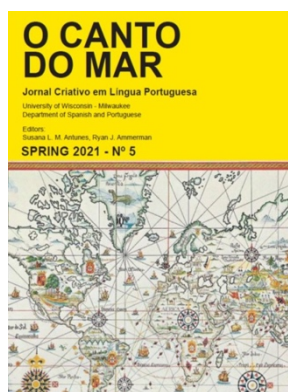
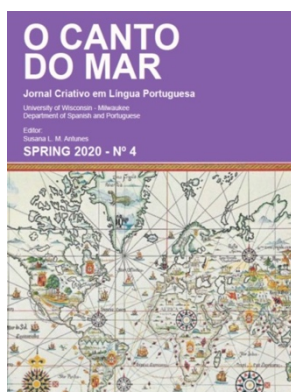
E porque a viagem do ensino é interminável, uma das próximas etapas será trabalhar no sentido de proporcionar mais momentos de partilha textual no processo de reescrita com um aluno-colega da sala, reforçando-se o caráter dialógico da produção escrita e, simultaneamente, a troca de papéis, permitindo o movimento da viagem do texto entre autor e leitor e vice-versa. Esta componente dialógica dará oportunidade ao leitor de analisar o texto com a distância que lhe permitirá apreciar e sugerir, dilatando o processo de ensino-aprendizagem quer autor quer do leitor instituído.

Uma outra etapa será implementar momentos de escrita e reescrita colaborativa em ambiente virtual. Nunca será demais lembrar que a escrita deve constituir-se como um processo interdisciplinar, de descoberta e de liberdade, prazeroso, interessante e interativo, despertando a consciência, a reflexão, a criatividade, a emoção, a compreensão e o desenvolvimento da realidade socialmente contextualizada. Por outro lado, a escrita desenvolve o espírito de comunidade, de unidade pela diferença, ampliando os laços humanos e promovendo a autoconfiança.

Por último, recorde-se que qualquer projeto deve ligar os motivos já existentes nos alunos aos objetivos e ao processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a ideia de que o trabalho realizado na sala de aula deve ser um processo de interação com a realidade mediada pelo relacionamento humano. No entanto, há situações e exemplos contrários que nos permitem refletir sobre a questão da ligação à realidade. Para tal, refiro duas situações resultantes da minha experiência em sala de aula. *O Canto do Mar* foi primeiramente publicado *online*, o que agradou a todos, alunos e comunidade, indo ao encontro do que hoje temos em termos de acesso a muitas publicações escritas. No entanto, quando foi possível imprimir *O Canto do Mar*, permitindo aos alunos tocá-lo, folheá-lo e até cheirá-lo, este foi e continua a ser um momento sempre de grande entusiasmo que, embora se possa considerar desconectada da realidade dos nossos dias, em que tudo está disponível *online*, acaba por ser atrativo e incentivador através do caminho oposto. Por outro lado, a possibilidade de produzirem podcasts em língua portuguesa é sempre uma ideia que os atrai muito, porque de facto o podcast representa para os alunos uma ligação ao seu mundo.

Sempre em crescimento, este projeto tem-se revelado como uma estratégia que incentiva os alunos de português L2 e L3 para a produção escrita geral e criativa, funcionando como uma oficina de escrita em ação contínua e permanente, que conduz ao fortalecimento da competência da escrita que, impreterivelmente, desenvolve e motiva o gosto pela leitura, fomentado, simultaneamente, a criatividade como um espaço privilegiado na sala de aula. Além da competência da escrita geral e criativa, *O Canto do Mar* desenvolve ainda a vertente da interajuda e da interdisciplinaridade com o desenho, a música, a tradução, a fotografia e o desenho gráfico, entre outras. De entre o conjunto de ideias apresentadas, reforço três delas que, na minha perspetiva, vão ao encontro das funções primordiais da escrita e que muitas vezes são minimizadas, a saber, a libertação e a satisfação; e a terceira função resultante da cumplicidade entre escrita e leitura, instituída através da função do leitor que mantém e ativa permanentemente o texto.





Referências

- Alves, José Matias (dir). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Bauman, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edições, 2001.
- Derrida, Jacques, Malabou, Catherine. *La Contre-Allé*. Paris: La Quinzaine Littéraire, 1999.
- Freire, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Polato, Adriana Mendes. “A Mediação do Professor nas Diferentes Etapas do Processo de Produção Textual Escrita”. *Anais do VENIEDUC - Encontro Interdisciplinar de Educação*, Universidade Estadual do Paraná, 2013, 1-12.
- Kundera, Milan. *A Arte do Romance*. Trad. Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- Schopenhauer, Arthur. *A arte de escrever*. Org, Trad. Pref e Notas Pedro Sussekind. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- Smith, Frank. *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2003.