

ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA GLOBAL

24-25 JAN
ESECS | IPLEIRIA

Congresso Internacional
PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA GLOBAL

EVENTO
PRESENCIAL E ONLINE

RESUMOS ALARGADOS

FICHA TÉCNICA

Título

Elaboração, implementação e validação de recursos didáticos de Português como Língua Global

Organizadores do volume

Fausto Caels, CELGA-ILTEC/UC, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, 0000-0001-7589-2793 (orcid)

Catarina Castro, CETAPS, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, 0000-0001-7263-7455 (orcid)

Catarina Mangas, CICS.NOVA, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, 0000-0003-0843-5861 (orcid)

Design e paginação

Fausto Caels

Margarida Tavares

Edição

Instituto Politécnico de Leiria

Ano 2025

DOI 10.25766/8sah-es40

ODS



A originalidade dos textos apresentados é da exclusiva responsabilidade dos seus autores

Da imagem à palavra: Produção escrita processual através de microrrelatos fotográficos

Sónia Dias Mendes¹

¹ ProTextos – Ensino e Aprendizagem de Texto

Contextualização da temática

A comunicação em apreço visa apresentar o projeto de escrita criativa ‘Microrrelatos Fotográficos’, implementado na Universidade de Bucareste (Roménia), durante o ano letivo 2022-2023, no âmbito do Mestrado em Tradutologia Latino-Românica – Português. Os estudantes, de nacionalidade romena, possuíam Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas e nível B2 no concernente à proficiência em língua portuguesa.

Esta iniciativa foi desenvolvida na disciplina *Aperfeiçoamento do Conhecimento Linguístico* e procurou aliar a arte fotográfica à criação literária, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolverem competências de expressão escrita em língua portuguesa através da elaboração de microrrelatos inspirados em fotografias.

O microrrelato, género discursivo com tradição em língua espanhola, consiste numa narração ficcional muito breve, com dimensão inferior ao conto, que conta uma história com impacto a fim de criar no leitor expectativa, surpresa e/ou perturbação. A par de outras estratégias, na sua redação, recorre-se a uma grande economia verbal a fim de que cada palavra conte, num duplo sentido: (i) cada palavra é importante; (ii) cada palavra relata (Lagmanovich, 2006).

A imagem fotográfica, foi, como referido *supra*, o ponto de partida para a produção escrita. Contudo, mais do que mera descrição ou ligeira inspiração, as fotografias – cuidadosamente selecionadas –, tiveram, na esteira de Barthes (1984), o objetivo de levar os estudantes a *ver* além do óbvio, a imaginar num campo cego os personagens que delas saíam para continuar a viver – nos microrrelatos dos discentes.

Reconhecendo que existe uma relação estreita entre as competências de compreensão e de produção escritas e que a leitura constitui a atividade linguística mais eficaz para a aquisição do código escrito (Cassany, 2008; Galera Noguera, 2003), partimos do estudo do género discursivo *microrrelato*, em termos teóricos e textuais, para, posteriormente, os estudantes estarem mais aptos a redigir textos da mesma ordem. Concretizando, no âmbito do recurso à leitura como “modelo” para a escrita, foram considerados elementos aos níveis global – universo de referência, esquema de composição, entre outros – e de construção, nomeadamente, coesão e nexos textuais (Antunes, 2010).

Reputando, associadamente, que a produção escrita em língua estrangeira é (deve ser) uma atividade recursiva e interativa, o projeto em apreço adotou uma abordagem processual tendo por base o modelo cognitivo (Cassany, 2008; Flower & Hayes, 1981), que considera três elementos: a situação de comunicação, a memória a longo-prazo e o processo de escrita.

Defensores que somos de uma pedagogia apensa à autonomia, assumimos o papel de facilitador de aprendizagens (Alarcão, 2008; Conselho da Europa, 2001; Day 2001), colaborando com o aluno durante o processo de elaboração do seu texto, ao nível das ideias, da planificação, da redação e da reescrita, promovendo, concomitantemente, o diálogo constante (Galera Noguera, 2003; Harmer, 2007; Morrow, 1991).

Deste projeto, resultou a coletânea ‘Microrrelatos Fotográficos’ (Mendes, 2023), que reúne os textos dos alunos (https://drive.google.com/file/d/1AyzRGhkqbRQWiF-RBA6NkLc1R_DdHpso/view?usp=sharing).

A presente comunicação pretende, face ao exposto, discutir a pertinência do projeto, recorrendo, para o efeito, a exemplos da comunicação estabelecida entre docente e discentes assim como da progressão dos estudantes ao longo das etapas, quer ao nível das ideias quer ao nível da produção escrita (*vide* Objetivos –Metodologia).

Problema de investigação – Pertinência do estudo – Estado da arte

A escrita é essencialmente uma atividade social: diariamente a ela recorremos para comunicar com outros seres humanos, em contextos sociais determinados. Daqui não resulta, porém, que sejamos competentes nesta matéria – mesmo em língua materna. Com efeito, de todas as competências comunicativas em língua – compreensão e produção orais e compreensão e produção escritas – (Conselho da Europa, 2001), a expressão escrita é a que comporta maior complexidade (Cassany, 2008; Galera Noguera, 2003; González Las, 2000; Reid, 2002).

Como sabemos, durante o processo de redação de um texto, o falante de língua (não) materna deve ativar uma série de conhecimentos do código escrito, a saber: adequação, coerência, coesão, correção gramatical e disposição espacial do texto na página (Cassany, 2008). Do mesmo modo, deve conhecer o objetivo da tarefa, o motivo pelo qual se encontra a realizá-la, a finalidade e, por fim, o destinatário, sob pena de se comprometer a motivação do aluno e a qualidade do produto final (Galera Noguera, 2003; Scrivener, 2011). E deve ainda, como advogámos *supra*, empreender a tarefa de modo processual, assente em etapas de carácter ilimitado e não linear – produção das ideias, planificação do texto, elaboração de rascunhos, redação, revisão e reescrita (Harmer, 2007; Serafini, 1995), sempre auxiliado pelo professor.

Porém, nem sempre estes requisitos são cumpridos. Por um lado, a produção escrita na aula de língua é frequentemente assistemática e não programada, realidade agravada pelo facto de, regra geral, não se ensinar a escrever (Fonseca, 1992; González Las, 2000). “Ora o ensino-aprendizagem de uma atividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado” (Fonseca, 1992, p.223); no entanto, muitos professores revelam parco conhecimento nesta matéria (González Las, 2000; Mendes, 2024). Como consequência, os discentes apresentam lacunas no que à implementação de estratégias processuais diz respeito (Baharudin, 2023; Ceylan, 2019) – realidade por nós comprovada em contexto de ensino superior.

A estes factos, acresce que o que se pretende que seja um feedback processual e construtivo às composições dos alunos se materializa, comumente, na correção “tradicional”, centrada no produto final e nos erros gramaticais, que, para além do efeito desmoralizante provocado no discente, desvia a atenção – de professores e alunos – dos restantes elementos que compõem os textos (Cassany, 2006; Ur, 2009).

Objetivos – Metodologia

Considerando a exposição empreendida nas secções *supra* e reconhecendo a relevância que o desenvolvimento da competência de produção escrita desempenha em contexto universitário, equacionámos um contributo para este hiato através da conceção e implementação do projeto de escrita criativa ‘Microrrelatos Fotográficos’, assente nos seguintes desideratos:

1. Desenvolver competências de produção escrita em língua portuguesa através da elaboração de microrrelatos inspirados em fotografias, estimulando a criatividade e a interpretação visual além do óbvio.

2. Fomentar o domínio do género discursivo microrrelato.
3. Promover a adoção de uma abordagem processual na escrita e incentivar a autonomia dos alunos, tendo o professor como facilitador.
4. Proporcionar uma experiência de escrita criativa que culmina na publicação dos trabalhos numa coletânea, motivando os alunos e valorizando as suas produções.

As etapas, de carácter recursivo, interativo e não linear, seguiram grosso modo o seguinte esquema por cada aluno em cada fotografia:

Etapas 1. Observação da fotografia, com o auxílio de um guia fornecido pelo professor.

Etapas 2. Registo das respostas e identificação de 2 a 3 temas “sugeridos” pelas imagens, seguido de diálogo com o professor.

Etapas 3. Desenvolvimento dos temas em esquemas narrativos, seguido de diálogo com o professor (quando necessário, o aluno refaz as Etapas 1 e 2).

Etapas 4. Redação do microrrelato segundo o tema e esquema seleccionados, seguido de feedback do professor: foco no conteúdo, progressão textual e adequação ao género discursivo.

Etapas 5. Reescrita do microrrelato, seguido de *feedback* do professor: foco nas alterações realizadas e em aspetos linguísticos.

Etapas 6. Reescrita do microrrelato, equivalendo à versão final (se necessário, o aluno reescreve o texto).

Palavras-chave: PLE; Produção escrita processual; Colaboração mútua; Microrrelato; Fotografia

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?* (pp. 10-14). Areal Editores.
- Antunes, I. (2010). *Análise de textos: Fundamentos e práticas*. Parábola Editorial.
- Baharudin, F., et al. (2023). Process of writing. The challenges in writing skills among ESL learners. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(10), 33-52.
- Barthes, R. (1984). *A câmara clara: Nota sobre a fotografia*. Nova Fronteira.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (2008). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Ceylan, O.N. (2019). Student perceptions of difficulties in second language writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 151-157.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process: Theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- Fonseca, F.I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, 1, 223-251.
- Galera Noguera, F. (2003). La lectoescritura. Métodos y procesos. In A. Mendoza Fillola (Org.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp.217-261). Pearson Educación.
- González Las, C. (2000). Orientaciones para la enseñanza de la composición escrita. In C. Reis et al. (Org.), *Didáctica da língua e da literatura* (Vol. I, pp.383-392). Almedina.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson Education.
- Lagmanovich, D. (2006). El microrrelato. Teoría e historia. Palencia: Menoscuarto.
- Mendes, S. D. (2023). *Microrrelatos Fotográficos*. Centro de Língua Portuguesa/Camões Bucureste.
- Mendes, S.D. (2017/2024). *A formação contínua em didática do PLNM: Contributos para uma proposta em regime de eLearning destinada aos Leitores Camões, I.P.* Editura Universităţii din Bucureşti / Bucharest University Press.
- Morrow, D.S. (1991). Tutoring writing. Healing or what? *College Composition and Communication*, 42(2), 218-229.
- Reid, J. (2002). Writing. In R. Carter, & D. Nunan (Orgs), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 28-33). Cambridge University Press.
- Serafini, M. T. (1995). *Como escrever textos?* Editora Globo.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching. The essential guide to English language teaching*. Macmillan Education.
- Ur, P. (2009). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge University Press.