

O escritor, o detetive e o Twine: a ficção interativa ao serviço da escrita criativa na aula de português língua estrangeira

José Carlos Dias

UNIVERSIDADE DE VARSÓVIA
ORCID: 0000-0003-4211-4121

RESUMO

Partindo dos princípios da metodologia da aprendizagem criativa, o presente estudo exploratório visou compreender as potencialidades e os desafios da escrita de ficção interativa com o programa Twine, em contexto de ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira, com alunos do ensino superior. A elevada fluência da expressão escrita resultante do projeto, bem como a percepção positiva manifestada pelos aprendentes no que diz respeito ao prazer de escrita e à utilidade para a aprendizagem da língua são sinais positivos para o futuro do género interativo no ensino. Foi ainda possível identificar e analisar vários dos desafios associados com a didatização da escrita interativa em contexto de ensino, com vista à melhoria da prática docente e ao aumento da eficácia das aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE

ensino/aprendizagem da escrita; escrita criativa digital; ficção interativa; ficção hipertextual; Twine; português como língua estrangeira.

ABSTRACT

The present exploratory study, based on the principles of the creative learning methodology, is aimed at understanding the potentialities and challenges of interactive fiction writing with Twine within the context of teaching and learning Portuguese as a foreign language at the Higher Education level. There are various encouraging signs for the future of the interactive genre, resulting from this project. The students have not only improved their writing skills but have also expressed a positive perception of the pleasure of writing and the genre's usefulness for language learning. It was also possible to identify several challenges associated with the use of interactive writing in a teaching/learning context. The analysis of these challenges will improve teaching methods and practices and the effectiveness of student learning.

KEYWORDS

teaching and learning writing skills; digital creative writing; interactive fiction; hypertextual fiction; Twine; Portuguese as foreign language.

I. INTRODUÇÃO

O presente ensaio alicerça-se na abordagem de Watts e Blessinger (2017) sobre a metodologia da aprendizagem criativa, visão educacional que defende o primado da criatividade durante o processo de aprendizagem. A primeira premissa a que recorro defende que a criatividade pode ser aprendida como qualquer outra coisa, por qualquer pessoa, desde que estejam reunidas as condições certas em termos de motivação e de ambiente de aprendizagem. A segunda premissa afirma que o exercício da aprendizagem criativa deve estar imbuído no ensino de todas as áreas do saber de modo a cultivar, de forma contínua, o pensamento criativo e a resolução de problemas (7). Este ensaio resulta, pois, de um estudo exploratório que visou transpor, para o domínio do ensino das línguas estrangeiras (LE), as premissas desta abordagem metodológica, através de um projeto de escrita criativa digital (ECD) no género da ficção interativa, mais concretamente na ficção hipertextual, recorrendo à ferramenta Twine, da autoria de Chris Klimas.

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) é tanto uma operação de resgate como de (re)descoberta de uma voz. De resgate, porque há um manancial de conhecimento, atitudes e valores existentes no aprendente reféns de uma incapacidade expressiva, que advém do conhecimento limitado da língua em aprendizagem; de (re)descoberta, porque a aprendizagem de uma língua não se cinge ao aspeto linguístico, mas inclui necessariamente a experiência de uma outra cognição e de uma outra mundividência pautada por diferenças culturais e sociais, que vão promover uma reconfiguração da identidade do aprendente e, conseqüentemente, da sua L1, já que toda a aprendizagem é necessariamente cumulativa e interativa. Cria-se assim o espaço heteroglóssico de que fala Margaret Anne Clarke:

The focus, therefore, is no longer on the learning by students about a separate language and culture located on the other side of a national frontier, but on the heteroglossic third space emerging within the consciousness of the language learners themselves. Language learners are addressed, not as 'deficient monoglossic enunciators' but as 'potentially heteroglossic narrators' (Kramsch, 1997) who engage in 'critical cross-cultural literacies'. (Clarke, 2008: 6-7)

E para este efeito, como Clarke (2008) aponta, a EC, encorajando um uso imaginativo da segunda língua, permite aos aprendentes reposicionarem-se a eles mesmos em diferentes espaços, em outras épocas, incluindo cânones e estruturas sociais das quais se poderiam ter anteriormente considerado excluídos. A construção de um poema ou de uma narrativa é um processo pelo qual os aprendentes podem articular as suas diferenças nacionais, conflitos culturais e efetuar reproximações (9-10).

II. A FICÇÃO INTERATIVA E A SUA PRESENÇA NO ENSINO DE LE

O termo ficção interativa¹ começou por ser usado para classificar o tipo de obra em que o jogador/leitor dialoga com o programa via um intérprete (*parser based*), também chamadas aventuras conversacionais. Contudo, hoje em dia, o termo é comumente usado num sentido lato, mais como um hiperónimo da escrita interativa, integrando as obras com intérprete (*parser based*), de escolha múltipla, as novelas visuais e a própria escrita hipertextual com o Twine, foco do presente trabalho. Preferi, pois, adotar, na presente investigação e na comunicação com os aprendentes, o termo “ficção interativa”, neste sentido alargado, por considerar que o resultado do hipertexto criado com o Twine tem muito mais em comum com a ficção interativa de intérprete do que com a tradição autoral da hiperficção, mais experimental e de pendor académico, como bem mostrou Rettberg (2019: 104-105). Assim sendo, optei por definir a ficção interativa (FI) como um género de videojogos puramente textual que apresenta “um sistema que produz uma narrativa durante a interação” (Montfort, 2011: 26); um género que tradicionalmente assenta em três pilares fundamentais: participação numa história, exploração de um mundo virtual e resolução de enigmas (Reed, 2017: 60).

Este alargamento do termo “ficção interativa” deve-se em boa parte ao Twine, *software* de escrita de ficção hipertextual, da autoria de Chris Klimas, lançado em 2009. Esta ferramenta de escrita, ao optar por um modelo gratuito e de código-fonte aberto e uma grande acessibilidade, despoletou um ressurgimento do género da ficção hipertextual e levou a uma democratização da forma do hipertexto por várias franjas sociais e setores profissionais, como o da criação de videojogos e o setor educativo (Ensslin e Skains, 2017; Harvey, 2014). Como referem Ensslin e Skains, “As a creative tool in and of itself, Twine is being put to use as a pedagogical tool in a variety of classrooms” (2017: 12), de que é exemplo esta investigação.

¹ Como refere Montfort (2003: 1586), o termo “Ficção Interativa” foi popularizado pela companhia Adventure International, no início dos anos 80, e parece ter sido cunhado por Robert Lafore, que fundou a companhia Interactive Fiction e produziu programas em BASIC para o TRS-80, incluindo *Six Micro Stories*, que foram distribuídos pela Adventure International.

Relativamente à utilização da FI na sala de aula de LE, a investigação de Joe Pereira (2011; 2013; 2013a; 2014) tem vindo a mostrar vários dos benefícios do género interativo, com destaque para a imersão textual, que promove a fluência da leitura e a aquisição de vocabulário, tornando-se num material de leitura potencialmente mais apelativo para a prática da leitura orientada e autónoma (2013; 2013a).

No entanto, toda esta investigação diz respeito (1) à prática da leitura de (2) ficção interativa com intérprete. A investigação sobre produção escrita de hiperficção com o Twine e o impacto que ela pode ter na aprendizagem de uma língua estrangeira é um trabalho, em grande parte, por fazer, especialmente na área do português como língua estrangeira (PLE). Por este motivo considerou-se necessário, para o presente estudo exploratório, recorrer à investigação sobre escrita criativa na aula de LE para assim melhor poder delinear o projeto de investigação.

III. A ESCRITA CRIATIVA NO CONTEXTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paul Dawson, em *Creative Writing and the New Humanities* (2005), definiu a disciplina da escrita criativa como um corpo de conhecimentos e de um conjunto de práticas pedagógicas veiculadas em oficinas de escrita. No entanto, apontou igualmente outros significados normalmente associados à expressão “escrita criativa” – sinónimo de literatura; qualquer escrito que seja criativo, ou seja, original, não-convencional; um texto que se abre à expressão livre da personalidade. São estes significados menos formais que constituem a base da definição de EC aceite neste ensaio, uma vez que são aqueles que melhor refletem os objetivos da EC dentro do ensino de uma LE.

Referindo-se ao processo de ensino/aprendizagem de uma LE, Alan Maley (2010) define a EC como a produção de textos cujo propósito é mais estético, e menos informativo, instrumental ou pragmático. Como uma das suas características principais, aponta o jogo com a linguagem levado a cabo pelos aprendentes, que se sentem à vontade para experimentá-la e testar os seus limites, num ambiente de aprendizagem que convida à tomada de riscos. Tanto Maley (2012) como Thaler (*apud* Hinzpeter, 2009: 2) chamam a atenção para dois dos seus trunfos: o seu alto potencial motivador, bem como a sua eficácia na retenção da informação em aprendizagem (léxico, estruturas gramaticais, regras do discurso, etc.).

Foram este alcance e eficácia alargados que se tentou encontrar através da escrita de FI. Mais do que propor a realização de diferentes atividades de escrita criativa para os vários temas do semestre, o que já seria possível realizar com o auxílio de vários manuais, aquilo que se procurou fazer foi criar

uma atividade de escrita de fôlego que surgisse como um desafio inovador e motivador, onde a capacidade criativa desempenhasse o papel principal, e que fosse poroso à diversidade que os aprendentes quisessem explorar no resgate e na (re)descoberta da sua voz.

Assim, em vez de tratar a EC como uma atividade, preferiu-se encará-la como um espaço – um campo de treinos, uma caixa de areia, um laboratório, um recreio ou até uma floresta, no sentido iniciático medieval – onde o objetivo seria a produção de uma obra só, criada ao longo do semestre, orientada pelo professor, e “alimentada” pelo trabalho paralelo realizado nas aulas formais de língua, bem como do *input* das outras cadeiras. Esta abordagem exigiu também que se confiasse no *corpus* de conhecimentos, de interesses e valores que os estudantes trazem consigo, esse *corpus* que está em constante expansão através das muitas outras experiências formais e informais de aprendizagem.

IV. FUNDAMENTOS DO PROJETO “FIAGEM”

Expectativas iniciais

As razões da eleição da FI para este projeto de ECD fundam-se, inicialmente, na minha própria experiência com o género enquanto adolescente e no impacto positivo que esta forma híbrida entre literatura e videogame teve na minha aprendizagem da língua inglesa. Havia, portanto, (1) uma crença pessoal no potencial desta forma textual interativa, cuja validade queria testar. Em segundo lugar, a (2) FI respondia bem à premissa de se propor um desafio inovador e criativo, através de uma forma textual nova, possivelmente mais motivadora para estudantes nativos digitais.

Em terceiro lugar, e em contexto de aprendizagem de uma LE, (3) a natureza iterativa da FI afigurava-se-me como uma força única para aumentar a exposição dos aprendentes à língua em aprendizagem, dada a imersão textual da atividade.

Por fim, esta era também (4) uma oportunidade para os estudantes alargarem o seu leque de competências criativas, como sugerido por Clark, Hergenrader e Rein (2015).

A escolha da ferramenta de escrita

A escolha do Twine como ferramenta de escrita deveu-se a três razões principais. Em primeiro lugar, como já referido, por ser uma ferramenta gratuita e de código-fonte aberto. Em segundo lugar, devido à sua facilidade de utilização – o Twine apresenta uma *interface* intuitiva, funcional e visual, baseada em passagens e ligações, que permite entrar rapidamente no processo de escrita,

sem qualquer conhecimento de programação.² Por fim, o Twine tem ainda a grande vantagem de o ambiente de trabalho poder ser utilizado em português, o que para o contexto de LE se impunha como um requerimento essencial.³

V. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO “FIAGEM”

Contexto do estudo

O presente estudo exploratório decorreu durante o 2.º semestre do ano letivo 2016-2017, entre março e junho de 2017. O público era formado por 22 estudantes universitários de nacionalidade polaca do curso de estudos portugueses, lecionado no Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia. Os estudantes estavam divididos em duas turmas: uma do 2.º ano do curso de licenciatura, 12 pessoas, todas do sexo feminino, com um domínio de língua de nível B2; e outra do 1.º ano do curso de mestrado, dez pessoas, nove do sexo feminino e uma do sexo masculino, com um domínio de língua de nível C1.

O projeto foi desenvolvido na cadeira de “Português prático” de cada uma das turmas. A carga horária total da cadeira era de oito horas semanais, divididas por dois professores. Portanto, de facto, couberam quatro horas semanais ao projeto, por turma (60 horas letivas presenciais no total por turma).

Vale a pena acrescentar que, durante o curso, além da língua portuguesa (na variante europeia ou brasileira), os estudantes têm cadeiras de história e literatura de Portugal, do Brasil e dos países africanos de língua portuguesa, de linguística portuguesa, de cinema lusófono, de teoria da tradução, entre outras. A formação acaba, em cada um dos ciclos, com a defesa de uma tese, escrita também em português. Portanto, a língua portuguesa é, simultaneamente, língua em aprendizagem e de aprendizagem.

Metodologia e recolha de dados

Para o presente projeto, optou-se por uma investigação de tipo exploratória, uma vez que, relativamente à escrita de FI em contexto de ensino/aprendiza-

2 Para poder usufruir de todas as potencialidades que o género da FI tem para oferecer é necessário recorrer à programação, mas uma das forças do Twine é a simplicidade, a imediatez e o alívio que oferece ao autor sem quaisquer conhecimentos de programação.

3 À data do início do projeto, o programa já podia ser utilizado na variedade brasileira, mas não em português de Portugal. Procedeu-se, então, à localização da *interface* para português de Portugal, que consistiu na tradução de cerca de 350 *strings*. A *interface* do programa, contudo, apresenta ainda alguns trechos em inglês. Isto acontece também com outras línguas e é causado por problemas no código-fonte do Twine e são do conhecimento do programador. Espera-se que estas inconsistências do código sejam corrigidas numa versão futura do programa.

gem de uma LE, não se “possuía à partida uma compreensão suficiente do fenómeno que [se] começa a estudar nem das relações entre os fatores que eventualmente possam existir” (Sousa, 2009: 30). Decidiu-se ainda, face à falta de investigação específica sobre a escrita de FI para a aprendizagem de uma LE, recorrer à investigação no domínio da EC para desenhar a sequência didática. Como instrumentos de recolha de dados, recorreu-se, fundamentalmente, (1) aos trabalhos escritos e reescritos pelos estudantes ao longo do tempo do projeto e (2) às respostas dos estudantes a um questionário no final do projeto, que recolheu informações relativamente a (i) prazer de escrita (ii) motivação e (iii) relevância das tarefas para a aprendizagem de vocabulário, da construção de frases, de conteúdos gramaticais e dos vários registos de língua. Valem-nos ainda (3) das discussões em aula sobre as tarefas solicitadas e (4) das interações escritas estudantes-estudantes e professores-estudantes sobre o projeto decorridas nas plataformas abertas para comunicação (via email, comentários nas páginas do blogue e canal de Facebook).

Desenho do estudo

A implementação deste estudo exploratório visava encontrar respostas para a questão geral sobre como utilizar a FI em contexto de ensino/aprendizagem de LE com aprendentes que não conhecem este género textual, nem enquanto criadores, nem enquanto leitores. A resposta a esta questão passou, essencialmente, por cinco perguntas:

1. Quanta teoria será necessária/recomendável transmitir para que os estudantes se possam envolver com esta forma de escrita, da forma mais rápida e produtiva possível?
2. Onde deve ocorrer o ato de escrita? No espaço da aula ou fora dela?
3. Como combinar (i.) os objetivos respeitantes à aprendizagem da língua estrangeira (aspetos linguísticos, aspetos sociais e culturais), com (ii.) o desafio criativo da escrita, (iii.) com a aprendizagem sobre o género da ficção interativa e, ainda, (iv.) com a utilização técnica do Twine?
4. Que tipo de desafio de escrita criativa propor? Que subgénero textual?
5. Que modalidade de trabalho será a mais proveitosa? Trabalho individual, pares, grupos ou coletivo? Qual deles trará mais proveito ao desenvolvimento da criatividade e do domínio da língua estrangeira?

Para o presente estudo, optaram-se pelas seguintes respostas, que mais não foram do que uma forma de abrir caminho. Decidiu reduzir-se ao mínimo o discurso teórico sobre a FI e introduzi-lo paulatinamente, com as instruções técnicas sobre a utilização do Twine. Reservou-se uma aula de

1h30m para se apresentar uma brevíssima síntese histórica do género e tocou-se apenas em três características teóricas distintivas do género:

- a narração em 2.^a pessoa;
- o leitor/jogador como personagem da história;
- o conceito de agência diegética.

Muito ficou de fora, mas isso permitiu, por outro lado, uma entrada mais despreocupada no género, e uma descoberta mais pessoal e criativa da expressão em FI.

A segunda decisão pôs o ato de escrita a acontecer fora da aula para as duas turmas, consagrando-se o tempo letivo, principalmente, ao ensino de conteúdos de língua, com momentos para discutir o andamento do projeto. Foi uma decisão arriscada e, em retrospectiva, como iremos ver, poderá não ter sido a melhor decisão para a turma da licenciatura, de nível B2.

Esta segunda decisão levou à constatação de que, para responder adequadamente à terceira pergunta inicial, seria necessário encontrar um apoio adicional para o projeto de escrita em FI. Decidiu-se, então, pela criação do blogue Fiagem, um espaço complementar à aula e de apoio ao desenvolvimento do projeto. O blogue revelou-se de importância fulcral para orientar o trabalho de forma clara, para colmatar as necessidades de aprendizagem e de poder ainda propor conteúdos complementares e desafios adicionais que estimulassem a curiosidade e a criatividade dos estudantes.

Assim sendo, a aprendizagem do Twine foi essencialmente externalizada para o blogue, através de explicações textuais e de vídeos instrucionais em português preparados especialmente para o projeto. Em termos de aprendizagem de língua, o blogue ofereceu momentos importantes de treino da compreensão da leitura e da compreensão do oral. Em termos de aprendizagem criativa, o discurso instrucional utilizado incentivava, sempre que possível, a autonomia e a descoberta de uma solução original para o desafio proposto. Tentou-se manter um registo acessível, informal e bem-disposto de forma a minimizar falhas de entendimento, mas também visando criar um ambiente de aprendizagem informal.

Com a formação necessária para a atividade a acontecer em sala de aula e através do blogue, quase em regime de *blended learning*, e uma vez eleito o género policial, decidiu-se proceder ao desenho de um desafio narrativo que fosse suficientemente aberto à expressão criativa do estudante, mas controlado o suficiente de modo a poder, por um lado, aceitar os conteúdos programáticos predefinidos para o currículo da cadeira, e, por outro, permitir a exploração das potencialidades expressivas da FI. Um autêntico esforço de engenharia didática ou um estimulante quebra-cabeças, para usar uma imagem própria da

tradição da FI. Para cada uma das etapas de escrita, combinaram-se os seguintes conteúdos:

1. Tópico temático do programa da cadeira (predefinido)
2. Atividades de aprendizagem da LE (em aula)
 - 2.1. textos a usar em aula;
 - 2.2. conteúdos de língua (léxico, funções da linguagem, gramática, conhecimento da cultura).
3. Atividades de EC (fora da aula)
 - 3.1. apresentação da moldura criativa (sinopse do capítulo e atos de escrita);
 - 3.2. aprendizagem do Twine (macros e desafios);
 - 3.3. modalidade discursiva: descrição, ação, diálogos, monólogos, reflexões;
 - 3.4. estrutura hipertextual de base.

O projeto concretizado desenvolveu-se ao longo de cinco etapas, sendo a última menos de escrita, e mais de revisão e trabalho sobre o aspeto visual da história. O seguinte quadro tenta sintetizar o desenho das sequências de escrita do projeto:

Ato de escrita	Tópico do ato de escrita	Modalidade discursiva dominante	Estrutura narrativa hipertextual implícita⁴
1.º	A casa da vítima	Descrição	mapa aberto (<i>open map</i>)
2.º	Uma conversa difícil (B2) O interrogatório (C1)	Diálogo	ramifica e afunila (<i>branch and bottle-neck</i>)
3.º	O relatório (B2) A autópsia (C1)	Narração apoiada Narração por conta própria ⁵	corredor (<i>gauntlet</i>)
4.º	O confronto	Narração	caverna de tempo (<i>time cave</i>)
5.º	[revisão, aperfeiçoamento e tratamento visual da história]		

Quadro 1. sequência das atividades de escrita

4 Segue-se aqui a nomenclatura proposta por Sam Kabo Ashwell (2015). A tradução para português é minha.

5 Por “narração por conta própria” entende-se a escolha de uma área temática incomum, que deve ser explorada fundamentalmente de modo autónomo pelos alunos, e onde o professor se limita a fornecer indicações sobre obras ou páginas de Internet adequadas.

Para melhor compreender a estrutura narrativa hipertextual de base usada em cada um dos atos de escrita, deixam-se aqui representações gráficas da mesma, onde claramente se pode compreender, através das setas entre células, como cada uma delas origina um fluxo e dinâmicas interativas distintas.

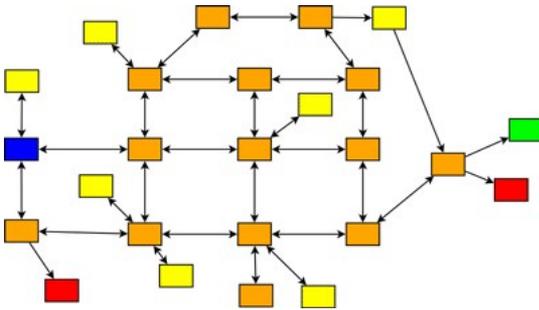


Figura 1. Mapa aberto (ato 1 – a casa da vítima)

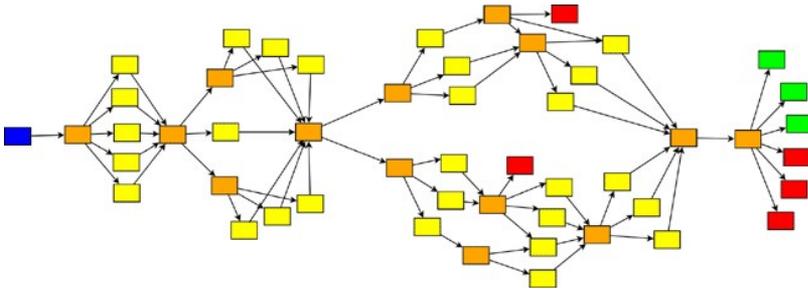


Figura 2. Ramifica e afunila (ato 2 – uma conversa difícil (B2) | interrogatório (C1))

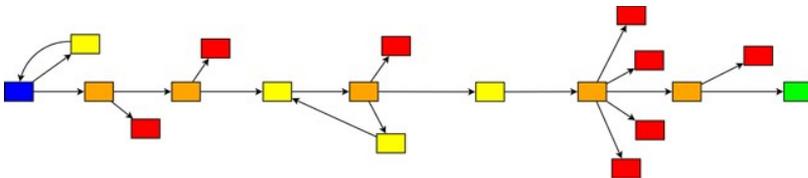


Figura 3. Corredor (ato 3 – o relatório (B2) | a autópsia (C1))

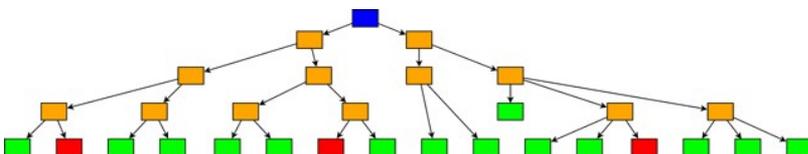


Figura 4. Caverna de tempo (ato 4 – o confronto)

Com esta estruturação, esperava-se criar um ambiente em que os aprendentes se pudessem concentrar fundamentalmente na invenção da trama interativa – nos ambientes, nas sequências, na criação de agência diegética – e no trabalho linguístico exigido pelo texto. Era, assim, uma forma de evitar uma possível sobrecarga cognitiva que o desafio de escrita poderia provocar. No entanto, consciente de que esta moldura narrativa pudesse desmotivar alguns aprendentes, a partir do fim da 2.^a tarefa, estas indicações tornaram-se completamente opcionais, podendo os estudantes levar a sua narrativa para outras direções, possibilidade que foi aproveitada por apenas três dos trabalhos.

A quarta decisão tratou do subgénero de escrita a adotar. A decisão pelo género da novela policial deveu-se fundamentalmente a (1) ser um género familiar, o que significa que havia já um conhecimento teórico geral internalizado sobre as regras que regem este género. Este conhecimento já adquirido conferiria aos estudantes mais tempo para se dedicarem a uma construção imaginativa da fábula e ao trabalho de linguagem. A novela policial é igualmente (2) um género altamente versátil, no sentido em que aceita inúmeros tipos de tramas, de sequências narrativas, de personagens e de registos discursivos. Esta modularidade do género daria um valioso espaço de manobra à necessidade de conjugação dos vários objetivos de aprendizagem do projeto. A decisão revelou-se profícua, mas, pode ter dado azo à limitação da expressão pessoal, como se mostrará mais à frente.

Faltava apenas a decisão quanto ao método de trabalho, decisão que foi deixada aos estudantes na primeira aula do 1.º semestre, depois de uma apresentação do projeto. Na turma do curso de licenciatura, formaram-se quatro pares, e quatro pessoas decidiram trabalhar individualmente; na turma de mestrado, formaram-se dois pares e os restantes seis estudantes optaram por trabalhar individualmente. E, assim, catorze histórias começaram a ser criadas.⁶

VI. RESULTADOS DO ESTUDO

Voz aos estudantes

Escrever ficção interativa na aula de PLE

O questionário aplicado no final do projeto⁷ revelou que a perceção dos estudantes relativamente à escrita de FI foi positiva nos dois grupos, mostrando-se mais atrativa para a turma de mestrado, de domínio mais

⁶ Algumas das histórias podem ser lidas/jogadas em <https://fiagem.blog/resultados-finais/>

⁷ Os dados do questionário podem ser consultados em: <https://fiagem.files.wordpress.com/2019/12/escritor-detetive-twine-anexo.pdf>

avançado de língua. Dos 11 estudantes de licenciatura que responderam ao inquérito final (uma pessoa não respondeu), seis afirmaram que gostariam de tornar a escrever FI, se bem que três disseram que gostariam de experimentar outro programa que não o Twine; cinco disseram que não. No entanto, sete destes 11 estudantes recomendariam a escrita de FI com o Twine a um colega como forma de aprender português.

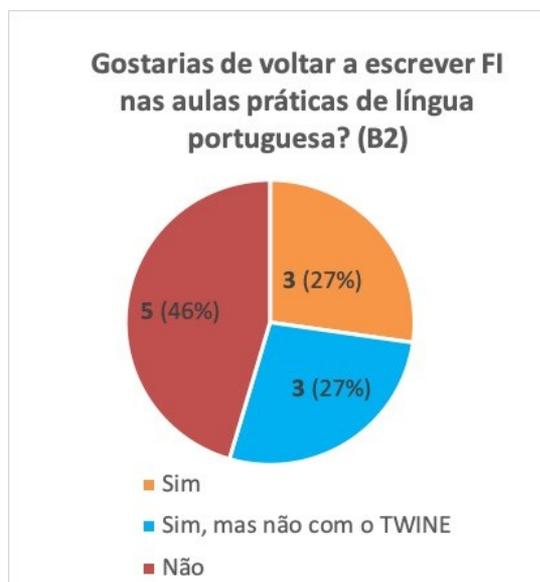


Gráfico 1. Voltar a escrever FI (B2)

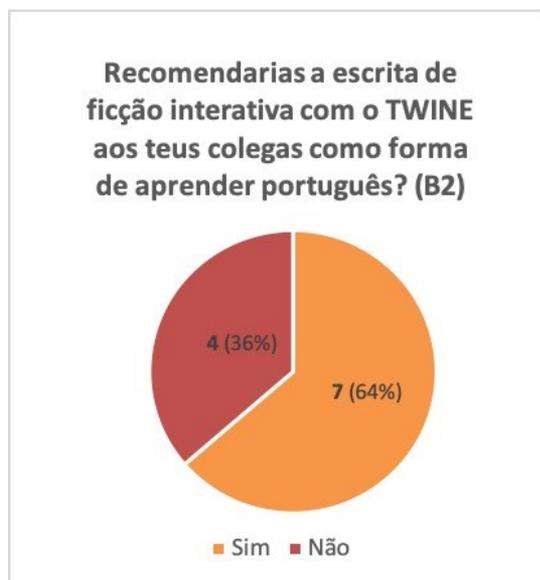


Gráfico 2. Recomendar FI (B2)

Dos dez estudantes do curso de mestrado (todos responderam ao inquérito final), sete afirmaram que gostariam de tornar a escrever FI com o Twine, e três não; oito destes estudantes recomendaram a escrita de FI com o Twine a um colega como forma de aprender português.

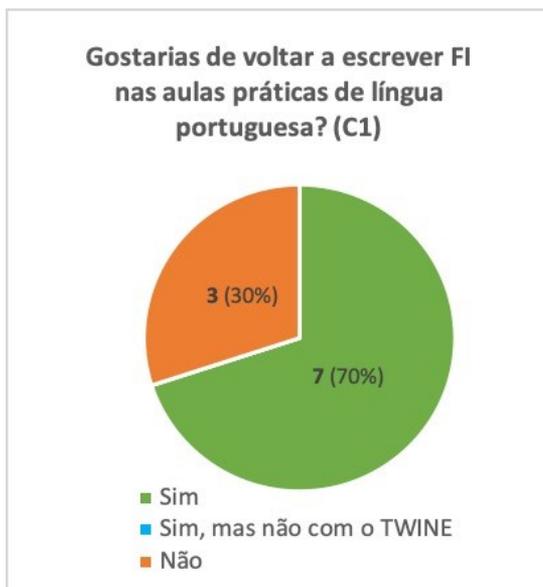


Gráfico 3. Voltar a escrever FI (C1)



Gráfico 4. Recomendar FI (C1)

Portanto, a turma de nível B2, mesmo apresentando uma opinião mais dividida em relação à experiência de tornar a escrever FI, parece reconhecer a validade do exercício que ela oferece. Neste caso, o reconhecimento da turma de nível C1 é maior, o que pode indicar que o esforço de didatização não foi suficiente para o nível intermédio ou que o desafio de escrita apresentado se tenha revelado demasiado exigente para este nível.

Prazer de escrita e motivação

Em termos de prazer de escrita, na turma de licenciatura (B2), os resultados foram mais extremados, com dois momentos de escrita muito bem cotados com 91% de aceitação positiva: o primeiro “A casa da vítima” e o quarto “O confronto”; e dois momentos com uma avaliação maioritariamente menos positiva, 64%, (quatro pessoas não gostaram, três sentiram-se indiferentes). Foram elas o segundo e terceiro momentos de escrita, respetivamente, “Uma conversa difícil” e “O relatório”. Este menor apelo das tarefas intermédias foi acompanhado por uma igual queda na motivação, que registou o seu valor mais baixo nestas tarefas, tendo recuperado nas tarefas seguintes.

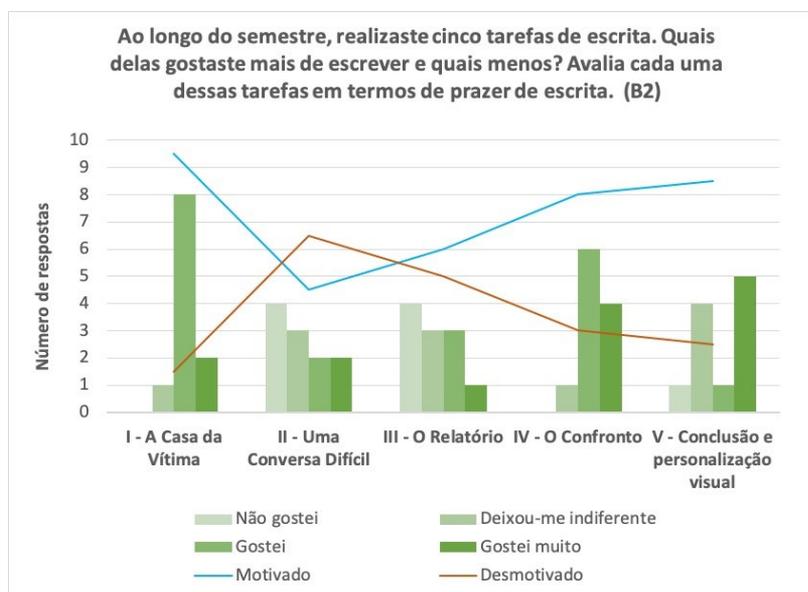


Gráfico 5. Prazer de escrita e grau de motivação (B2)

Na turma de mestrado, houve apenas um ato de escrita considerado menos prazenteiro, mas que, mesmo assim, agradou a metade da turma, foi o tópico 3 “A autópsia” (uma pessoa não gostou, quatro sentiram-se indiferen-

tes, três gostaram, duas gostaram muito). O momento de escrita mais apreciado foi o segundo, a escrita de diálogos, com oito opiniões positivas (cinco gostaram, três gostaram muito). De notar que todos os atos de escrita agradaram sempre à maioria dos estudantes da turma. No entanto, a evolução da motivação da turma de mestrado mostrou-se semelhante à da turma de licenciatura, com esta a apresentar um decréscimo nas atividades intermédias, para depois recuperar no final.

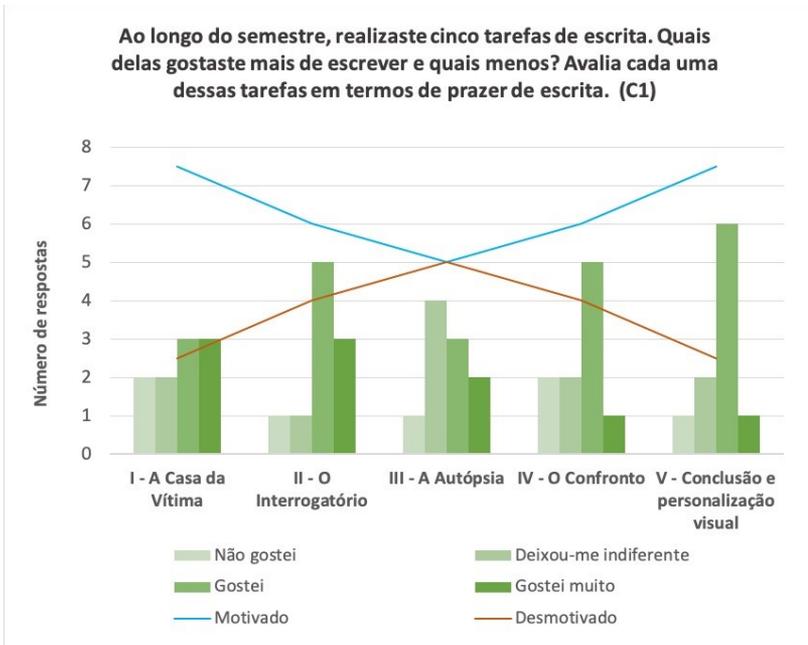


Gráfico 6. Prazer de escrita e grau de motivação (C1)

Esta quebra na motivação, ligeiramente mais acentuada na turma de B2, poderá estar relacionada com a exigência das tarefas solicitadas, não tanto a nível da escrita, mas a nível da aprendizagem técnica do Twine. Foi no 2.º e no 3.º atos de escrita que se tentou introduzir noções mais complexas da FI, como estruturas condicionais, variáveis e macros mais complexas, noções que criaram reações adversas expressas pelos estudantes em aula. Só o guião didático do 2.º ato de escrita inclui quatro vídeos instrucionais, relativamente longos. Foi evidente que, à medida que se foi aligeirando as instruções técnicas sobre o Twine e se tentou encontrar formas alternativas de mostrar as potencialidades do programa (por exemplo, através de uma obra de demonstração, como foi feito no guião do 4.º momento de escrita), a motivação

e o prazer da escrita foram regressando. Isto mostra-nos o delicado equilíbrio em que se teve de basear toda a engenharia didática do projeto, que necessita de ser refinada em futuras edições.

Aprendizagem da língua

Tentou-se igualmente aferir a perceção dos estudantes relativamente ao valor do projeto para a sua aprendizagem da LE, nomeadamente em termos de vocabulário, construção de frases, tópicos gramaticais e registos de língua.

Na opinião dos estudantes do nível de licenciatura (B2), a área da construção de frases e a da expansão do vocabulário foram as mais beneficiadas. Para a área da construção de frases, contribuíram principalmente as tarefas do terceiro e quarto atos de escrita; e para a expansão vocabular, o primeiro e o quarto atos. Na avaliação dos estudantes de nível B2, os registos de língua surgem em terceiro lugar, e a aprendizagem dos tópicos gramaticais em quarto, com apenas cinco alunos dos onze que responderam ao inquérito a classificarem como útil o contributo do projeto para esta área.

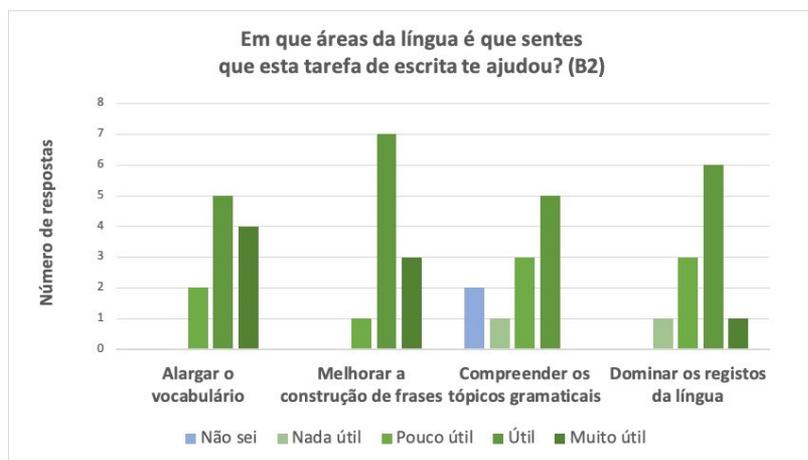


Gráfico 7. Aprendizagem da língua (B2)

Já os estudantes do nível de mestrado foram mais consensuais no reconhecimento da área da expansão do vocabulário como aquela que mais foi beneficiada por todo o projeto, cabendo ao primeiro e ao terceiro atos de escrita o maior contributo para o desenvolvimento deste domínio. Para esta turma, a segunda área mais beneficiada foi a do domínio dos vários registos de língua, para o qual mais contribui o segundo ato de escrita do projeto. Seguiu-se, em terceiro lugar, a área da construção de frases, que também mereceu uma classificação muito positiva, com nove dos dez estudantes a validarem o contributo do projeto. À semelhança da turma de licenciatura,

a aprendizagem dos tópicos gramaticais surge em último lugar com apenas três pessoas em dez a reconhecerem um contributo positivo para esta área.

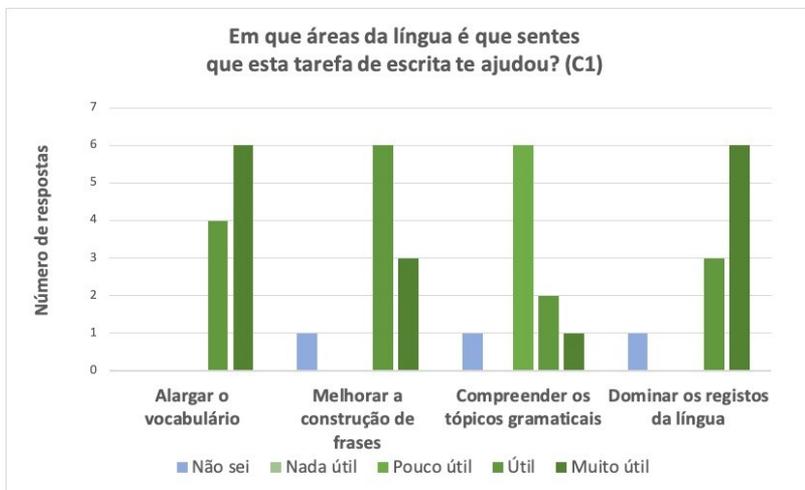


Gráfico 7. Aprendizagem da língua (C1)

A perceção dos estudantes parece, assim, indicar um reconhecimento positivo do projeto na aprendizagem da língua, especialmente no domínio da expansão do léxico, da construção de frases e dos registos da língua. Do mesmo modo, torna-se necessário reavaliar o modo de inclusão dos conteúdos gramaticais na atividade de escrita, que, segundo os estudantes, não surtiu efeito.

Voz ao professor

Atirados para esta tarefa, sem saberem bem o que os esperava, os estudantes foram capazes de responder ao desafio de forma capaz e, em vários casos, surpreendente, criando histórias cativantes, com intrigas consistentes e explorações interessantes da agência diegética. Em termos linguísticos, o resultado não foi menos admirável, com os estudantes a concluírem, com sucesso, um esforço linguístico exigente e de fôlego.

Houve histórias que preferiram o passado comunista da Polónia, outras o presente de países como Portugal, Brasil e Rússia, bem como outros espaços não definidos. Nessas histórias situadas em Portugal ou no Brasil, destaca-se a exploração de espaços culturais e sociais próprios desses países. Algumas adotaram um tom narrativo mais sombrio, várias preferiram apostar no registo humorístico, com exemplos de sarcasmo e ironia.

Num dos vários textos que se destacaram, as estudantes decidiram criar um narrador-comentador que constantemente dialoga com o leitor/jogador, quer diretamente, quer através do seu avatar no jogo. O narrador frequentemente faz troça do caráter e das ações tomadas pelo protagonista/jogador, das amarguras da sua profissão e dos seus pequenos medos, desejos e sonhos, criando momentos deliciosos de humor, conseguidos através de uma utilização altamente sofisticada da linguagem que recorre à ironia, à comparação e a outros tropos para surtir efeito.

Uma outra obra, “Tia Teresa”, consegue criar um ambiente de investigação tenso e perturbador ao escolher como vítima uma criança com síndrome de Down à guarda de uma idosa inquietante. Esta obra conseguiu ainda, em vários momentos da ação, construir soluções de agência diegética surpreendentes, sendo a mais notável, a forma como transformou a autópsia num autêntico labirinto investigativo que o leitor tem de navegar.

Uma outra obra ainda, “This is from Matilda”, mostrou um virtuosismo verbal e uma exploração meticulosa da psique do detetive, misturando, à maneira dos irmãos Coen, uma intriga em que o aspeto policial da narrativa divide protagonismo com a vida pessoal e quotidiana das personagens, com os seus problemas e afazeres. “A Vida Perdida” e “Pepino em Conserva” exploram igualmente este aspeto pessoal do/a detetive. Esta última obra destaca-se ainda por permitir uma exploração dos ambientes físicos e sociais da vida durante o período comunista na Polónia, evidenciando uma investigação histórica realizada autonomamente pela autora.

Em termos quantitativos, os resultados são igualmente relevantes e parecem sugerir que a escrita de FI apresenta um grande potencial para estimular a fluência escrita. Na turma de licenciatura, a dimensão das histórias variou entre as 2717 e as 6486 palavras, com a média a ficar nas 3931 palavras; e na turma de mestrado, entre as 4162 e as 9788, com uma média de 6872 palavras.

Estes resultados qualitativos e quantitativos parecem sugerir que o trabalho de escrita criativa com a ficção interativa permitiu abrir um canal de expressão produtivo. Notou-se, em vários dos trabalhos, um verdadeiro sentimento de gozo durante o ato de escrita. Por exemplo, quando a história oferece a possibilidade ao jogador de se sentar numa *chaise longue* para desfrutar do prazer da cadeira, quando a história dá ao jogador a hipótese de escolher a música que quer ouvir num bar ou quando se preocupa em descrever minuciosamente o estado da tinta de uma parede, estamos perante atos de escrita de deleite. Todas estas passagens textuais são irrelevantes do ponto de vista da fábula, mas importantes do ponto de vista da agência narrativa e da simulação do mundo narrado, e foi muito significativo ver que alguns estudantes estão dispostos a realizar esse investimento acrescido de

esforço de escrita para obterem este efeito. Este investimento adicional parece, então, corroborar o potencial de estímulo da fluência da escrita ativado pela utilização da escrita criativa, em geral, e da ficção interativa, em particular.

VII. LIÇÕES APRENDIDAS

Esta experiência exploratória foi também igualmente importante para compreender melhor as dificuldades e os desafios que rodeiam a escrita da FI quando utilizada para protagonizar um ato de aprendizagem e escrita criativas no domínio do ensino de uma LE.

Trabalhar com a FI no contexto do ensino de LE é uma tarefa exigente, tanto para os estudantes, como para os professores. Uma das estudantes da turma de mestrado comentou assim o seu envolvimento no projeto: “Ao pôr a versão impressa numa pasta com toda a papelada das outras aulas a uma gaveta, senti uma mistura de alívio, tristeza e satisfação.” A escrita é, por si só, uma atividade exigente em termos cognitivos. Estendendo a duração dessa prática e juntando-lhe toda uma panóplia de atividades e de novas aprendizagens linguísticas e técnicas, estamos a criar um desafio inovador, mas altamente exigente, que parece ser mais adequado aos níveis mais avançados.

Da mesma maneira, ensinar com a FI requer do professor um trabalho acrescido em termos de preparação, planeamento e de correção. Por um lado, ele necessita de conhecimentos sólidos do género interativo e do programa de escrita, conhecimentos que exigem um investimento pessoal considerável. Por outro lado, precisa de preparar o quadro didático no qual se irá desenvolver o projeto, uma vez que ainda não há recursos didáticos para trabalhar a FI em sala de aula. Por fim, tem de acompanhar e corrigir os trabalhos escritos que vão sendo produzidos, o que não é tarefa de pouca monta.

Passando ao desenho didático do projeto, se a moldura criativa inicial, incluindo a escolha do género, ofereceu uma boa dose de liberdade e ajudou a guiar aqueles que se pudessem sentir mais intimidados pelo ato da EC, ela não deixa de ser uma moldura e bloqueou, certamente, muitos outros tipos de histórias e de experimentações, que pudessem procurar uma expressão mais pessoal e emocional. É preciso, portanto, também explorar a escrita de FI num ambiente de escrita menos diretiva.

Como já antes se referiu, vale a pena também reanalisar toda a engenharia didática que o projeto envolveu. O trabalho de casar todos os conteúdos e as competências em termos de língua, de história, de género e do programa de escrita foi árduo e exigente. Este primeiro ensaio permitiu detetar problemas e insuficiências no planeamento e na conjugação dos vários conteúdos, que deverão ser corrigidos e melhorados. Deixa-se aqui apenas um

exemplo de uma destas necessidades de reformulação. O 2.º ato de escrita, que solicitava a criação de diálogos, presta-se muito bem a treinar os diferentes registos de língua, mas a estrutura de uma árvore conversacional ou de uma estrutura como a de “ramifica e afunila” (*branch and bottleneck*) pode tornar-se numa hidra descontrolada com efeitos lesivos no envolvimento e na motivação do estudante, à medida que o número de opções aumenta exponencialmente. O decréscimo, já apontado, na motivação parece corroborar esta ideia.

Apesar de o projeto ter apresentado desenvolvimentos diferentes para as duas turmas em três momentos diferentes, numa tentativa de adequação às diferenças de nível, esse esforço não parece ter sido suficiente para responder de forma integral às necessidades da turma da licenciatura. Tal sugere que a abordagem ao ato de EC deveria ter sido diferente desde o princípio ou até aproveitar melhor o facto de se ter estudantes com um nível menos avançado e outros com um nível mais avançado. Por exemplo, criar um sistema de tutoria em que os estudantes da turma de mestrado ajudariam a orientar tanto a parte da narrativa, como a parte linguística dos seus colegas de licenciatura.

Outra decisão a reconsiderar diz respeito ao espaço e tempo das aulas. Ao consagrar-se, principalmente, o espaço da aula ao trabalho com a língua e passar uma boa parte do projeto para um regime de aprendizagem autónoma ou *blended learning*, aumentou-se a exigência do projeto. Creio que alguns dos problemas sentidos com a aprendizagem dos aspetos técnicos do Twine, um dos mais referidos pelos estudantes, poderiam ter sido enfrentados mais eficazmente se tivessem sido tratados durante as aulas. Por outro lado, o trabalho em aula sobre os vários projetos ou sobre as dificuldades encontradas consubstanciava-se como um ótimo momento para o treino da produção e interação orais, que não foram aproveitados.

VIII. CONCLUSÕES

Que conclusões surgem depois de toda esta reflexão sobre as potencialidades da escrita de FI na aula de língua portuguesa? Creio que o presente estudo exploratório conseguiu mostrar resultados promissores para a utilização da FI no ensino de línguas estrangeiras, permitindo aos estudantes a expressão da sua criatividade e de a usar como motor da sua aprendizagem. Relativamente às expectativas iniciais, (1) a convicção pessoal do poder da FI saiu reforçada. (2) A FI respondeu afirmativamente ao desafio de a EC digital despertar prazer da escrita e de conseguir manter um grau de motivação positivo ao longo de uma prova de escrita de fundo. Relativamente à

aprendizagem da LE, (3) a FI revelou-se, sem dúvida, como um exigente espaço de treino, experimentação e diversão, mas que foi percebido de forma positiva, especialmente entre os aprendentes dos níveis mais avançados. O trabalho com a FI mostrou-se estimulador da fluência escrita nos aprendentes e útil para a aprendizagem da língua, especialmente na área do vocabulário, dos registos da língua e da construção de frases. Por fim, (4) os estudantes puderam alargar o seu leque de competências criativas, adquirindo um conhecimento elementar de estruturas de programação e de CSS.

Em suma, a escrita criativa possibilitou a emergência nítida de uma outra voz nos aprendentes, uma voz que podemos não chegar a conhecer se nos cingirmos a práticas de natureza funcional/comunicativa. Por outro lado, esta expressão de criatividade pode ocorrer já no domínio do digital, com uma ferramenta como o Twine, que elimina as barreiras de acesso a um campo criativo que sempre esteve reservado àqueles com conhecimentos de programação. A escrita criativa de ficção hipertextual apresenta-se, portanto, como um campo fértil capaz de proporcionar, como afirma Margaret Anne Clarke, uma aprendizagem fundada na agência, na criatividade e no uso e na prática da língua levados a cabo pelo próprio estudante. E tal abordagem pode ter um papel valioso para desenvolver novas práticas para a aprendizagem de uma língua nos dias de hoje, criando aproximações e desempenhando funções únicas para a transformação e o crescimento das línguas e das culturas (Clarke, 2008: 21).

REFERÊNCIAS

- ASHWELL, Sam Kabo (2015). "Standard Patterns in Choice-Based Games." *These Heterogenous Tasks*. 26 jan 2015 <https://heterogenoustasks.wordpress.com/2015/01/26/standard-patterns-in-choice-based-games> [4 abril 2019].
- CLARK, Michael Dean, Trent Hergenrader, e Joseph Rein (2015). "Introduction." *Creative Writing in the Digital Age*. Eds. Michael Dean Clark, Trent Hergenrader, e Joseph Rein. Nova Iorque: Bloomsbury. 51-120.
- CLARKE, Margaret Anne (2008). "Creative Writing in the Borderlands." *Academia*. http://www.academia.edu/412837/Creative_Writing_in_the_Borderlands [12 abr. 2019].
- DAWSON, Paul (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. New York: Routledge.
- ENSSLIN, Astrid, e Lyle Skains (2017). "Hypertext: Storyspace to Twine." *Research Gate*. https://www.researchgate.net/publication/322211592_Hypertext_Storyspace_to_Twine [2 jun. 2020].
- HARVERY, Alison (2014). "Twine's Revolution: Democratization, Depoliticization, and the Queering of Game Design." *G|A|M|E The Italian Journal of Game Studies* 3: 95-107. https://www.gamejournal.it/3_harvey/ [2 jun. 2020].
- HINZPETER, Kirsten (2009). *Creative Writing in Foreign Language Teaching*. Hamburgo: Faculdade de Educação, Universidade de Hamburgo.

- MALEY, Alan (2010). "Creative Writing for Language Learners (and Teachers)." *Teaching English - British Council*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers>. [12 abril 2019].
- MALEY, Alan (2012). "Creative Writing for Students and Teachers." *Humanising Language Teaching* 14.3. <https://web.archive.org/web/20170711125923/http://www.hltmag.co.uk/jun12/mart01.htm> [18 abril 2019].
- MONTFORT, Nick (2003). *Twisty Little Passages: An Approach to Interactive Fiction*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- (2011). "Toward a Theory of Interactive Fiction." *IF Theory*. Eds. Kevin Jackson-Mead, e J. Robinson Wheeler. Boston, Massachusetts: Transcript on Press. 25-58. http://www.lulu.com/items/volume_69/10228000/10228464/4/print/IFTheoryBookv2.pdf [18 abril 2019].
- PEREIRA, Joe. (2011). "A Narrative at War with a Crossword - an Introduction to Interactive Fiction." *Expectations Eclipsed in Foreign Language Education: Learners and Educators on an Ongoing Journey*. Eds. Hülya Görür-Atabaş, e Sharon Turner. Istanbul: Universidade Sabancı. 87-96. https://www.academia.edu/6346890/A_narrative_at_war_with_a_crossword_an_introduction_to_interactive_fiction [18 abril 2019].
- (2013). "Video Game Meets Literature: Language Learning with Interactive Fiction." *e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 4: 19-45. https://www.academia.edu/6346886/Video_game_meets_literature_language_learning_with_interactive_fiction [18 abril 2019].
- (2013a). "Beyond Hidden Bodies and Lost Pigs: Student Perceptions of Foreign Language Learning with Interactive Fiction." *Cases on Digital Game-Based Learning: Methods, Models and Strategies*. Eds. Youngkyun Baek, e Nicola Whitton. Nova Iorque: IGI Global. 50-80. DOI: [10.4018/978-1-4666-2848-9.ch004](https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2848-9.ch004).
- (2014). "Using Interactive Fiction for Digital Game-based Language Learning." *International Perspectives on Materials in ELT. International Perspectives on English Language Teaching*. Eds. Sue Garton, e Kathleen Graves. Londres: Palgrave Macmillan. 178-197. DOI: [10.1057/9781137023315_11](https://doi.org/10.1057/9781137023315_11).
- REED, Aaron (2017). *Changeful Tales: Design-Driven Approaches toward More Expressive Storygames*. Dissertação de Doutorado. Santa Cruz: Universidade da Califórnia. <https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt8838j82v/qt8838j82v.pdf> [20 abril 2019].
- RETTBERG, Scott (2019). *Electronic Literature*. Cambridge: Polity Press.
- SOUSA, Alberto B. (2009). *Investigação em Educação*. 2.ª edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- WATTS, Linda S., e Patrick Blessinger (2017). "History and Nature of Creative Learning." *Creative Learning in Higher Education: International Perspectives and Approaches*. Eds. Linda S. Watts, e Patrick Blessinger. Nova Iorque: Routledge. 3-12.