



ESPAÇOS DE ESCRITA NA UNIVERSIDADE: UMA METODOLOGIA PARA PRODUÇÃO CRIATIVA

Lucas Maciel Honor de Brito¹

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Francisco Rogiellyson da Silva²

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Sandra Maia-Vasconcelos³

Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

A partir de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, este trabalho analisa a experiência de produção de textos narrativos em um minicurso ofertado a estudantes de graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará. O aporte teórico que nos abalizou é o de Calkins (1989), para quem a produção textual deve ser uma atividade processual que permita a reflexão do escritor sobre o que produz. Além disso, acerca da narração de si, partimos das considerações de Maia-Vasconcelos (2016), que defende que a escrita (auto)biográfica tem o potencial de permitir que o sujeito reflita, através de uma seleção estratégica de fatos, acerca do que lhe aconteceu. Metodologicamente, utilizamos o viés da pesquisa-ação numa proposta qualitativa de análise dos dados. Com isso, a metodologia descrita e analisada permitiu um processo de produção que engaja o escritor em formação na vivência de etapas experienciadas por escritores profissionais, ao mesmo tempo que poderá refletir sobre sua própria aprendizagem de escrita, o que fornece a ele autoria e descoberta de sua singularidade como autor. Tal empreendimento, além de oportunizar um espaço de escrita literária para os alunos participantes, também fornece um mecanismo de formação inicial ao professor de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Escrita criativa; Produção escrita; Narrativas de si; Formação do professor.

ABSTRACT

From a socio-interactionist perspective of language, this research analyzes the experience of producing narrative texts in a mini-course offered to undergraduate students in Literature at the Federal University of Ceará. The theoretical contribution that helped us is from Calkins (1989), for whom textual production should be a procedural activity that allows the writer to reflect on what he produces. In addition, about the narration of himself, we start from the considerations of Maia-Vasconcelos (2016), who defends that the (auto)biographical writing has the potential to allow the subject to reflect, through a strategic selection of facts, about what happened to himself. Methodologically, we use the action-research bias in a qualitative proposal of data analysis. With this, the methodology described and analyzed has allowed a production process that engages the writer in formation in the experience of stages experienced by professional writers, at the same time that he can reflect about his own

¹ É graduando em Letras pela UFC. E-mail: lucasmhonor@gmail.com

² É doutorando em Linguística pela UFC. Atua como professor do Ensino básico na área de Língua Portuguesa. E-mail: email@email.com (sem hiperlink e não seguido por ponto)

³ É doutora em Sciences de L'education pela Universidade de Nantes, França. Atua como professora na UFC. E-mail: sandramaiafv@gmail.com.



learning and on his own writing, which provides him authorship and discovery of his uniqueness as an author. This undertaking, besides providing a literary writing space for the participating students, also provides an initial training mechanism for the Portuguese Language teacher.

Keywords: Creative writing; Written production; Self narratives; Teacher education.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como enfatiza Santos (2015), se consideramos provas de vestibulares e de concursos públicos, é perceptível que ocorre uma grande prevalência de gêneros argumentativos como produção textual. Parte-se da hipótese de que, ao escrever textos dessa tipologia, o estudante pode demonstrar melhor sua maneira de pensar criticamente acerca de temáticas transversais, como as recorrentes em provas de vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio, tais quais a violência de gênero, a importância de uma educação inclusiva ou estigmas sociais associados aos transtornos mentais. Por isso, as metodologias de produção textual escolar se direcionam, em sua maioria, à escrita de textos argumentativos, uma vez que essa sequência textual está intrinsecamente ligada à formação de opiniões e a defesa de pontos de vista.

A nosso ver, porém, por ser um tipo textual vinculado à retórica e à lógica, o trabalho centrado unicamente nessa tipologia não torna, como preconizam documentos oficiais da educação brasileira, os alunos capazes de refletir sobre si e, conseqüentemente, pensar criticamente acerca dos fenômenos em que se inserem sob a ótica de sua subjetividade, tais quais aqueles de origem cultural, socioespacial e de esferas mais íntimas, como a familiar e a religiosa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) orientam que, a fim de formar cidadãos capazes de atuar de maneira ética e cidadã nos mais diversos campos de atuação social, é necessário incentivar a produção de diferentes gêneros pelos quais as inúmeras instituições sociais interagem. Consideramos, nessa conjuntura, que, como maneira de refletir sobre si e sobre seu agir no mundo, num processo de (trans)formação criativa, a narração é um, se não o, tipo textual que pode propiciar essa reflexão do sujeito sobre si mesmo, além de permitir uma seleção de fatos que podem ser criativamente narrados.

Partindo dessa problematização, neste trabalho, nosso objetivo é analisar metodologias empreendidas quanto ao desenvolvimento do projeto de extensão Escrita Criativa na Universidade, realizado junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC). Consideramos que, dentro de uma esfera escolar, corporativista e acadêmica, a qual privilegia uma linguagem entendida como neutra e, portanto, mascara os traços de subjetividade, escrever narrativas autobiográficas é um processo que também merece atenção, planejamento e dedicação por parte do professor. Isso porque é necessário entender que, muitas vezes, os sujeitos, além da própria dificuldade de escrever, se sentem tímidos em compartilhar seus saberes em textos que tanto revelam sua identidade. Além disso, o público-alvo do curso foram professores em formação, estudantes do curso de Letras daquela universidade. Consideramos, com Kleiman (2007), que um projeto como esse imerge esses professores num espaço de reflexão sobre sua futura prática, (trans)formando suas concepções sobre escrita.

Para isso, além desta introdução e das considerações finais, o trabalho é dividido em: a) fundamentação teórica, em que realizamos a discussão dos aportes que abalizaram a realização do projeto e que fundamentaram a análise dos dados obtidos; b) metodologia aplicada às oficinas, em que descrevemos a perspectiva e os passos metodológicos empreendidos ao longo do projeto de



extensão (que, mesmo sem primeiramente intencionar uma coleta de dados, estes foram naturalmente obtidos); e c) resultados e discussão, em que realizamos o relato do projeto e apresentamos considerações analíticas acerca dele a partir dos aportes apresentados na fundamentação teórica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Santos (2015), ao propor uma metodologia de ensino de escrita, adota como concepção de linguagem a visão sociointeracionista, entendendo que a língua está a serviço de seus usuários, atuando de maneira funcional e contextualizada, agindo a favor de propósitos interativos reais, orientada para determinados objetivos. Assim, o intuito da proposta de Santos (2015) é promover um ensino de escrita que deixe de ser compreendido como uma experiência de treino e assumam uma natureza funcional, permitindo ao aprendiz posicionar-se como sujeito ativo, dotado de autoria e poder de participação para interferir na construção de sua própria trajetória.

Para a formulação dessa proposta de ensino de escrita, Santos (2015) se ancora na proposta de Calkins (1989), para quem o ensino da escrita se sustenta na crença de que deve ser permitido ao aluno vivenciar o mesmo processo pelo qual passa o escritor profissional. Isso requer atenção a determinadas etapas próprias do ato de escrever, como a escolha do tópico de escrita, construção de esquema, produção do esboço inicial, realização das conferências de escrita, revisão, reescrita, edição, publicação e lançamento da coletânea de textos. Apresentamos, a seguir, um quadro, organizado por Santos (2015), que ilustra didaticamente cada uma dessas etapas vivenciadas durante o processo de escrita.

Quadro 1: Etapas do processo de escrita, segundo Calkins (1989).

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Escolha do tópico de escrita	Leitura de um texto que servirá de motivação para a escrita.
Esquema	Planejamento dos focos de atenção, baseados na representação mental dos fatos/realidade que se pretende abordar.
Esboço	Primeira versão do texto, cujo foco deve ser as ideias, não a aparência do texto.
Conferências de escrita	Submissão do texto ao julgamento de outros leitores, com o objetivo de discutir e oferecer sugestões para o aprimoramento e o desenvolvimento das ideias do texto. Podem ser realizadas diversas vezes, até que o texto tenha clareza de sentido.
Minilições	Intervenção breve e objetiva, feita pelo professor, com o fito de apontar estratégias para solucionar dificuldades.
Revisão	Rever a tessitura textual, a fim de harmonizar a relação entre a representação mental dos fatos/realidade e o plano linguístico.
Reescrita	Refacção do texto. Essa etapa é realizada quantas vezes forem necessárias.



Edição	Momento destinado a lidar com os aspectos formais do texto, tais como pontuação, paragrafação, ortografia, repetições, elos coesivos, escolha do título, digitação do texto, a fim de que se torne publicável.
Publicação	Ato de tornar público o texto. Inicialmente, pode ser feito mediante a socialização do texto em sala de aula, depois para outras turmas. Também pode ser feito através dos meios de comunicação impresso e digital. Esta etapa é tão importante quanto as demais e não deve de modo algum ser negligenciada.

Fonte: Adaptado de Calkins (1989).

As etapas descritas no Quadro 01 não são fórmulas fixas que devem ser rigorosamente obedecidas uma após a outra. Na prática, seguimos uma abordagem intertextual, valendo-nos de um texto motivador para a escolha do tópico de escrita, seguidas das etapas de elaboração do esquema e do esboço para a realização das conferências de escrita – que podem ocorrer em duplas ou em grupos, a depender do envolvimento dos escritores em formação.

As etapas de revisão e de reescrita acontecem durante e após as conferências. Apenas quando não há mais intervenções no conteúdo do texto é que avançamos para a etapa de edição, momento que tem como foco o tratamento formal do texto em relação à escolha da variante linguística e sua respectiva normatização.

A proposta de Santos (2015), na qual nos inspiramos para realização de nossas atividades na experiência implementada e aqui analisada, compreende que as conferências de escrita são uma etapa crucial de auxílio ao escritor em formação durante o percurso de produção textual, uma vez que são momentos em que os textos serão submetidos à apreciação de pessoas tratadas como leitores. A estes, cabe a responsabilidade de recepcionar a criação de seu colega com respeito e responsabilidade, auxiliando-o a analisar criticamente sua produção.

Santos (2015) afirma que, por exemplo, a etapa da publicação é comumente negligenciada no contexto escolar, muitas vezes, sob o pretexto de que não há recursos disponíveis para o custeio de um livro contendo a coletânea dos alunos. Entretanto, a publicação pode ser feita em formato *e-book*, em portfólio decorado pelos próprios alunos. Inclusive, o próprio autor pode enviar seu texto para a *Câmara Brasileira de Jovens Escritores*, que publica mensalmente coletâneas de contos, crônicas e poemas de autores brasileiros acima de 18 anos. Essa etapa é crucial para que o aluno desenvolva sua consciência de autor, que merece ser lido, apreciado, prestigiado. Afinal, a escrita é direcionada a um leitor que o autor tem em mente quando da escrita de um texto, seguindo o princípio interacional da linguagem.

Além das etapas já indicadas no Quadro 01, Calkins (1989) destaca o que chama de *mini-lições*⁴. Trata-se de aulas/oficinas de até 10 minutos no máximo que visam a auxiliar os escritores em formação a superarem certas dificuldades apresentadas durante o processo de elaboração do texto. Como exemplo, podemos citar a dificuldade de criar o início de uma narrativa, que é uma dificuldade

⁴ Neste texto, assumiremos a grafia antiga da palavra, em virtude de quisermos situar o termo na perspectiva de Calkins (1989).



comum que perpassa alguns escritores em formação com os quais tivemos contato durante as várias vezes em que ministramos nossos cursos. Como mini-lição para superar essa dificuldade, geralmente propomos uma breve discussão em torno da maneira como cada autor inicia um conto ou crônica. Levamos diferentes textos para que os recém-escritores possam, além de compreender o funcionamento dos gêneros, inspirar-se e descobrir seu próprio estilo.

Entendemos que as conferências de escrita são fundamentais para aprimoramento e enriquecimento dos sentidos construídos na produção escrita. Para explicar melhor a importância dessa etapa, recorreremos às contribuições de Meurer (1997), ao defender que a produção textual, por se tratar de uma manifestação da linguagem, envolve fenômenos linguísticos e sociocognitivos: aqueles, por se tratarem de atos de fala verbalmente constituídos; cognitivos, pois são realizados através de processos mentais; sociais, em virtude de serem realizados por um sujeito inserido numa rede de relações sociais que acontecem em agrupamentos socioculturais específicos.

Meurer (1997) defende, ainda, que cada um desses agrupamentos é controlado por uma série de instituições (órgãos do governo, escolas, igrejas, por exemplo) com suas próprias práticas e valores, que, por sua vez, influenciam diretamente quem convive nesses grupos; tais valores, segundo o autor, são expressos, em grande parte, por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, os textos são produzidos a partir da internalização das estruturas de outros textos que já circulam na esfera social. Por isso, sempre que alguém escreve, espera-se que se espelhe nas maneiras de falar ou escrever consideradas adequadas às diferentes instituições que regulam a comunidade em que o indivíduo se insere. Esse fenômeno, chamado por Meurer (1997) de princípio de adequação linguística, impõe ao escritor exigências de caráter sociopsicolinguístico, que precisam ser contempladas na produção do texto.

Percebe-se, nessa conjuntura, que essas propostas se inserem no que Bakhtin (1997, [VOLOCHÍNOV] 2006, 2011) propõe acerca dos gêneros discursivos. Segundo esse autor, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados. Eles são estáveis porque são formas padronizadas socialmente pelas quais conseguimos arquitetar os textos que produzimos; essa estabilidade é relativa, ainda segundo o autor, porque, entendendo a interação como um evento único e irrepetível, a proposta bakhtiniana supõe que os sujeitos envolvidos em cada enunciação conferem tonalidades singulares que remodelam essa arquitetura e tornam o enunciado uma manifestação axiológica empreendida por um sujeito responsivamente atuante.

Street (2014), quando discute o letramento autônomo, afirma que algumas metodologias escolares de produção textual, ao pensar a dissertação-argumentativa e a norma-padrão como necessidades onipresentes em quaisquer agrupamentos sociais, pautam a produção de texto como destituída de valores interacionais, portanto de marcas ideológicas e discursivas. Em contraposição a isso, Street (2014) entende que o letramento é ideológico, portanto que a escrita é uma prática social e, como tal, deve ser refletida a partir da pluralidade de conformações sociais que lhe concernem.

Nessa discussão, Street (2014) entende que, infelizmente, algumas práticas escolares limitam o processo de escrita a uma única produção, quando na realidade esse trabalho está apenas começando. Acreditamos que o professor precisa orientar os alunos a revisar o próprio texto, assumindo o papel não só de escritor, mas de leitor, trazendo para a leitura seu aparato mental consciente dos parâmetros de textualização, das práticas sociais, dos discursos que circulam nas diferentes instituições sociais, que levem em conta, portanto, o contexto de produção do texto em específico.



Além disso, temos defendido, como sinaliza Maia-Vasconcelos (2016), que a narrativa autobiográfica é o tipo textual que propicia o engendramento cognitivo de seleções dos fatos pelos sujeitos. Ao passar por esse processo, o sujeito, sob a lente de sua realidade atual, vê-se no papel de personagem e pode redimensionar sua narração. Isso não significa mentir. Isso significa que o nosso passado é mutável, porque sempre será uma reconstrução cognitiva que fazemos a partir da ótica social pela qual visualizamos a realidade no presente. Nesse sentido, o único momento em que passado e presente se unem é no presente, quando as ideias organizam-se narrativamente. Considerando a dialogia como princípio fundamental da linguagem, a seleção desses fatos, que se dá na e através da língua, é recoberta por discursos vários, recuperados através de nossas leituras do passado e transmitidos através de nossa escrita. Nessa proposta, apesar de o leitor não estar presente no ato da composição do texto, não podemos negar sua existência, de modo que se torna essencial que ele seja levado em conta.

Nessa perspectiva, atuar como agente de escrita exige do professor os saberes acadêmicos e a familiaridade com diferentes práticas sociais que fazem emergir a interlocução. Amparados nisso, defendemos ser essencial que o docente também se conscientize de sua condição de sujeito em processo de aprendizagem, para assim estar disposto a continuar aprendendo com seus alunos através das práticas sociais em que os sujeitos se engajam, atendendo a interesses e objetivos individuais. Assumir essa condição é, sobretudo, articular interesses partilhados pelos sujeitos, criar oportunidades de mobilização de seus saberes e propiciar espaços para que os alunos possam ser ouvidos e valorizados.

A partir disso, compreendemos a escrita como produção textual cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de diferentes estratégias. Não se trata apenas de uma escrita cujo objetivo se limita à demonstração de conhecimentos restritos às regras da língua, muito menos limitada ao pensamento e às intenções do escritor. Antes, sendo uma atividade sociointerativa, tanto escritor quanto leitor atuam como construtores/produtores/negociadores dos sentidos do texto. De um lado, o escritor, de forma não linear, reflete sobre o leitor a que o texto se destina e, em função disso, escreve, relê, reescreve, sempre guiado pelo princípio interacional.

Compreendemos, portanto, que as ações do autor são reguladas pelas condições do leitor e dos contextos de produção, de modo que não existe uma escrita para ninguém, mas uma interação a partir da qual se compartilham saberes, crenças, projetos de dizer, reflexões e projeções de si para um interlocutor a quem, via linguagem, revela-se uma de nossas faces. Desse modo, num contexto real de interação, ter algo a dizer e alguém para quem dizer se constitui como requisito inicial para que se logre êxito na atividade de escrita.

Essas são as reflexões teóricas das quais partimos para, ao longo de nossas atividades práticas, podermos formular metodologias que propiciem aos escritores em formação a percepção de que são capazes de escrever. Assim, esses são os pressupostos que abalizam o relato de nossa experiência. A seguir, apresentamos a descrição metodológica.

METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta resultados obtidos ao longo da realização da *Oficina de Escrita Criativa*. O curso foi oferecido por um bolsista de extensão vinculado ao Programa de Bolsistas de Iniciação Acadêmica, por um estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e pela professora orientadora que propôs o projeto, todos vinculados a UFC. O curso foi



ofertado a estudantes da licenciatura em Letras daquela instituição. Kleiman (2007) ressalta que, no processo de formação de professores, é necessário engajar os estudantes em práticas de letramento de sua futura prática, a fim de que percebam que a escrita é produto e produtora de ações sociais. Nesse sentido, consideramos que a *Oficina de Escrita Criativa*, além de ser um espaço de engatilhamento da escrita narrativa autobiográfica, pouco privilegiada no espaço da UFC, também permite o contato dos professores em formação com práticas de letramentos que oportunizarão a reflexão sobre sua futura práxis, de modo a (trans)formar suas concepções sobre ensino de escrita e leitura.

A pesquisa aqui apresentada segue os parâmetros da pesquisa-ação dentro do que caracteriza Gil (2002), segundo quem esse viés metodológico se caracteriza por supor “uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro”, o que significa dizer que, à medida que recolhe os dados da pesquisa e os analisa, o pesquisador intervém na realidade do universo com vistas a cumprir seus objetivos de pesquisa. Nesse sentido, neste texto, optamos por apresentar o relato de nossa experiência, com vistas a, a partir disso, apresentar os passos metodológicos que oportunizaram a concretização do curso.

Desse modo, uma vez que nossa intenção, na ação de extensão, foi construir e aplicar uma sequência didática para o ensino de gêneros, a pesquisa-ação se configurou como o melhor desenho de vertente metodológica para o cumprimento de nossos objetivos, pois possibilitou a tríade coleta-análise-ação, que se retroalimentou até o fim da execução de nossa proposta de ensino.

Nesse construto, ao longo da apresentação e da discussão dos resultados da experiência, além de descrever e relatar, também procuramos apresentar considerações analíticas acerca do ato de incentivar a escrita literária criativa no ambiente acadêmico a um público de professores em formação, a quem caberá a função de ensinar a escrita em sua futura atuação profissional.

Assim, os dados que aqui nos interessam são principalmente: falas dos participantes do curso em momentos de aula; planos de aula preparados para realização das oficinas; análise dos textos produzidos. Além disso, na discussão, apresentamos quadros que resumem os passos de cada oficina que compôs o curso.

Vale ressaltar que, no relato, não apresentamos exemplares dos textos produzidos para ilustrar as considerações, pois, no curso, assumimos como pressuposto o de não recolher os textos dos alunos, a fim de que eles pudessem se sentir mais confortáveis na produção. Santos (2015) afirma que essa ação é de suma importância na escrita criativa, tendo em vista que o escritor poderá, após algum tempo, revisar o seu texto sob um enfoque mais maduro. A seguir, apresentamos o relato da experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, apresentamos o relato da experiência que gerou o curso. Naquela oportunidade, tínhamos o objetivo de engajar os estudantes da licenciatura em Letras da UFC num ambiente de escrita criativa, algo pouco abordado no currículo do curso, assim como inspirá-los metodologicamente para sua futura práxis.

O primeiro ponto a ser levantado foi o motivo pelo qual a grande maioria dos alunos procurou a oficina. As respostas dadas pelos participantes indicaram as mesmas motivações que puseram os ministrantes naquela função: a vontade da prática da escrita criativa e a ausência de um espaço que disponibilizasse e motivasse a produção disso no âmbito da universidade.



Dentre as turmas que compareciam às oficinas (em média de 3 a 9 alunos), a maioria dos participantes relatou já trazer consigo o hábito da escrita desde a época em que frequentaram o ensino básico, mas, por conta dos compromissos acadêmicos do ensino superior, acabaram por deixar de escrever, ou diminuíram significativamente sua rotina de produções para além dos gêneros acadêmicos, como resenhas e projetos de pesquisa. Ademais, na turma, havia aqueles alunos que também gostavam de escrita criativa, mas, por motivos diversos, não se sentiam capacitados para tal exercício, o que os fez comparecer às reuniões com o intuito de escreverem mais e com mais segurança.

Algumas dificuldades já eram previstas, como a timidez dos alunos em expor seus textos para uma sala com outras pessoas que, muitas vezes, eram-lhes desconhecidas. Dessa forma, foram feitas dinâmicas às quais demos o nome de “quebra-gelo” no início de todas as oficinas a fim de gerar interação entre os alunos para que eles se sentissem mais à vontade e confiantes entre si. O uso de jogos como o “Diga tudo em Três Palavras”, de autoria de Paulo Tadeu (2016), cujo objetivo é responder às indagações propostas nas cartas com apenas três palavras, instigou os alunos a pensarem de maneira criativa suas respostas, o que também ocasionou situações divertidas e risadas. Outra dinâmica também muito apreciada, aplicada em algumas oficinas, teve o intuito de instigar os reflexos motores e de atenção dos participantes, como jogo de “Batata-quente”. Essas dinâmicas se mostraram muito eficientes, tendo em vista que, após o momento de descontração, os alunos passaram a interagir com maior facilidade e pareceram mais motivados a produzir seus textos.

O trabalho com as dinâmicas de grupo não teve tão somente a função de tornar lúdico o contato com a turma. Além disso, queríamos, primeiramente, permitir que os participantes trocassem vivências entre si, com o fito de, em alguma medida, tornarem-se mais íntimos. A construção desse vínculo afetivo é importante, pois partimos do princípio de que o processo de escrita, como defende Calkins (1989), não deve ser visto como solitário, mas como uma interação em que muitos sujeitos apresentam suas contribuições para o processo de construção do texto.

De igual maneira, o trabalho com os jogos permitia que os participantes pudessem recuperar vivências acerca de si, explorando sua imaginação e reflexão a respeito dos fatos condicionados pelos motes do jogo. Isso se torna importante porque, conforme Maia-Vasconcelos (2016), a construção narrativa de si constrói-se sempre numa interação entre interlocutores, mesmo no solilóquio. Ao permitir que os participantes narrassem fatos em grupo, evidenciou-se, de modo prático, que nossas construções narrativas autobiográficas são sempre uma versão sobre a realidade.

A primeira proposta a ser trabalhada em grupo se tratava da produção de *fanfictions*, gênero que surgiu e ascendeu com o advento da internet e da reunião de grupos com interesses em comum em torno de um determinado universo ficcional. Dessa forma, esses indivíduos passaram a criar textos autorais que se baseavam em se apropriar desse universo narrativo já existente para criar histórias paralelas em relação à original. Por ser um gênero conhecido e comum a todos da faixa de idade dos participantes da oficina (17 a 22 anos), acreditava-se que a *fanfiction* seria melhor abraçada e apresentaria menos dificuldades na produção dos textos da oficina.

A proposta dada foi a produção de um texto narrativo no qual os alunos pudessem mesclar elementos de seu cotidiano (escola, faculdade, família e hábitos de lazer) com a obra fictícia com que haviam tido contato mais recentemente. Ou seja, a proposta era que criassem textos se apropriando de universos já existentes e com que possuíssem contato recente, como séries, livros e filmes, para, de maneira livre, criar a narrativa que quisessem. Para se basearem e entenderem a organização do



gênero, expusemos exemplares de *fanfictions* encontrados na internet, em sites dedicados ao gênero, como o *Spirit Fanfiction*.

A proposta de produzir uma *fanfiction* torna-se relevante porque, pela transformação do enredo da narrativa original, os autores da adaptação podem evidenciar muito de si. Ou seja, ao adaptarem, os sujeitos levam em consideração suas vivências e a reflexão que possuem acerca delas. Então, por meio desse exercício, ainda que se pense que o sujeito está criando uma história ficcional, acreditamos, na verdade, que há uma face autobiográfica sendo exposta através dessa ficção, o que foi comprovado ao observarmos narrativas envolvendo espaços de lazer, como bares universitários, bibliotecas e pontos turísticos da cidade e do estado.

Para que escrevessem o texto, demos aos alunos o tempo de 1 hora para produção das *fanfictions*. Entretanto, mesmo com a proximidade dos alunos com os elementos apresentados e suas afinidades com as obras midiáticas escolhidas, os escritores em formação demonstraram grande dificuldade na produção do texto ao se apropriar das narrativas já existentes. Alguns associaram a dificuldade de produção do gênero à falta de prática e à ausência de verossimilhança, ou seja, a nosso ver, os alunos não conseguiram lidar suficientemente com a liberdade criativa, à que o gênero dá espaço, justamente pela falta de contato com a produção de um texto como esse e, também, pelo hábito de produzir gêneros acadêmicos, tão fortemente cristalizados. A seguir, apresentamos as etapas que compuseram o plano da oficina.

Quadro 2: Etapas da oficina de produção de *fanfictions*

ETAPAS	DESCRIÇÃO	CONSIDERAÇÕES
Dinâmica “Quebra-gelo”	“Fale tudo em Três Palavras”, jogo de cartas com intuito de fazer indagações que devem ser respondidas com apenas três palavras.	Alguns alunos demonstraram dificuldade por terem tido pouco contato com o gênero anteriormente. Relataram uma sensação de estranhamento com a liberdade que o gênero dava pela falta de verossimilhança, por exemplo.
Apresentação da proposta	Produzir um texto narrativo do gênero <i>Fanfiction</i> , apropriando-se de um universo narrativo já existente e de contato mais recente dos alunos (livros, filmes, séries ou afins). A produção deve mesclar elementos do cotidiano do aluno com os do universo ficcional escolhido.	
Produções	Houve produções de textos envolvendo locais de lazer, como bares, espaços comuns de convivência e pontos turísticos mesclados a personagens de séries, filmes e livros.	

Fonte: elaboração dos autores.

A dificuldade apresentada pela falta de contato com o gênero se mostrou menor em outra experiência, quando apresentamos a segunda proposta a ser trabalhada, cujo objetivo foi a produção de contos, que ainda possuem privilégio escolar em detrimento dos demais, justamente por serem mais facilmente encontrados nas grades curriculares da escolarização básica e em atividades de livros didáticos de ensino fundamental e médio. Certamente, isso deu aos alunos uma maior bagagem de conhecimento e técnica para a produção dos textos, pois os alunos demonstraram maior empenho em suas produções, sendo estas mais ricas em detalhes, com personagens e vozes narrativas melhor



construídas. Além disso, pudemos identificar uma diversidade de temas tratados, justamente por conta das experiências individuais dos alunos.

Quadro 3: Etapas da oficina de produção de contos

ETAPAS	DESCRIÇÃO	CONSIDERAÇÕES
Dinâmica “Quebra-gelo”	Dinâmica no estilo “Batata-quente” para deixar os alunos mais atentos.	
Apresentação da proposta	Produzir um conto motivado pelas imagens levadas à sala de aula, colagens contendo elementos diversos, como ambientações, animais, objetos e rostos de celebridades e pessoas comuns.	Os alunos demonstraram mais familiaridade com o gênero por já o terem trabalhado em sua vida escolar. Os textos foram produzidos sem muita dificuldade e apresentados também de maneira mais fluida.
Produções	Na produção dos textos, observou-se referências a elementos presentes nas imagens apresentadas. Elas serviram para motivar parte ou toda a narrativa apresentada.	

Fonte: elaboração dos autores.

Para mobilizar conhecimentos prévios dos participantes nessa etapa, foi dada a eles uma diversidade de colagens com várias referências visuais, tais como paisagens, animais silvestres, capas de CDs populares e rostos de celebridades. O intuito disso era que os participantes pudessem criar uma história a partir do que os cativava nas imagens. Observamos que os contos produzidos se basearam em elementos presentes nas colagens apresentadas, assim como nos temas que foram extraídos das inspirações dos alunos.

Outro ponto interessante foi a relação do exercício da escrita com os relatos autobiográficos dos alunos. Algumas oficinas cativaram memórias e estas se tornaram temas nas narrativas, seja na descrição de objetos, cenários e situações, seja na construção de personagens baseados em pessoas queridas que passam situações vivenciadas pelos autores.

Esse fator foi bastante observado na oficina de produção de memórias literárias, cuja motivação para escrita foram retalhos de tecidos com estampas diversas, expostos aos alunos e sorteados entre eles: os alunos produziram textos baseados nesses retalhos levados à sala de aula.

Nas suas escritas, presenciamos a produção de textos que se remetiam à infância, como uma narrativa criada por conta da similaridade da estampa sorteada com as estampas do sofá da casa dos avós de um dos cursistas. Algo semelhante a isso também foi observado em outros textos, como a associação das estampas a roupas de parentes e, até mesmo, a relações afetivas amorosas, culminando em textos que evocaram memórias e, assim, configuraram-se como produções autobiográficas. As etapas do plano são descritas no quadro a seguir.



Quadro 4: Etapas da oficina de produção de memórias literárias

ETAPAS	DESCRIÇÃO	CONSIDERAÇÕES
Dinâmica “Quebra-gelo”	Associação livre de palavras. Os alunos, dispostos em círculo, falam, alternadamente, a primeira palavra que lhe ocorrerem ao ouvir a palavra falada anteriormente pelo colega ao lado.	A produção dos textos ocorreu com maior facilidade, sobretudo entre os alunos que mantinham uma frequência maior nas oficinas. O mote apresentado instigou-os no âmbito sentimental e afetivo, o que foi projetado em suas produções narrativas.
Apresentação da proposta	Apresentou-se aos alunos uma variedade de estampas de tecidos em pequenos retalhos. A produção do texto deveria ser a de memórias literárias, cuja escrita foi motivada pelo retalho sorteado pelos alunos.	
Produções	Foram produzidos textos que remetiam a vivências e a experiências dos alunos, como situações vividas na infância na casa de avós ou momentos partilhados com entes queridos.	

Fonte: elaboração dos autores.

Dessa forma, percebeu-se que as dinâmicas criativas de produção dos alunos se tornavam mais fluídas à medida que os motes se aproximavam da intimidade dos participantes, seja ao remeter a emoções, seja ao trabalhar memórias e vivências. Nesse sentido, entendemos que, a fim de que se sentissem à vontade para evidenciar narrativamente essa intimidade, o trabalho inicial com as dinâmicas foi crucial, à medida que, ao revelar um pouco de si para aqueles com quem não tinham tanta aproximação, melhor a criatividade narrativa pôde ser aflorada nos sujeitos.

Uma oficina que se aproximou muito desse lado emocional dos alunos foi a oficina para produção de ensaios biográficos, cujo exercício de motivação foi a música clássica do compositor e músico alemão Ludwig Van Beethoven, *Für Elise*. A princípio, foi questionado aos alunos a capacidade de uma música, mesmo sem a presença de uma letra, conseguir transmitir uma história por meio de sua estrutura, variando ritmos e tons, assemelhando-se à estrutura prototípica da narrativa. A música *Für Elise* foi apresentada nesse contexto, por ter muita similaridade com tal estrutura, uma vez que há três momentos bem estruturados e distintos entre si, interdependentes, os quais dão a sensação de uma sequência narrativa com apresentação, conflito, clímax e conclusão, e, também, por conseguir evocar emoções diversas nos ouvintes em virtude de seu caráter melódico e de suas marcações diferenciadas, alternando-se em ritmos agitados, calmos e frenéticos.

A proposta da produção de texto foi a criação de um ensaio biográfico dividido em três momentos, que, assim como a música, deveria alternar ritmos no fluxo do texto. As etapas da oficina são descritas a seguir.



Quadro 5: Etapas da oficina de produção de ensaios biográficos

ETAPAS	DESCRIÇÃO	CONSIDERAÇÕES
Dinâmica “Quebra-gelo”	Jogo <i>Três Palavras</i> e associação livre de palavras se mostraram os mais efetivos e bem-vindos entre os alunos.	O uso da música como texto motivacional demonstrou êxito ao evocar nos alunos emoções diversas que foram projetadas nas produções. A discussão anterior acerca da ausência de palavras em uma música instrumental também serviu para instigá-los a criar uma narrativa que correspondesse aos ritmos da música.
Apresentação da proposta	Apresentamos a música <i>Für Elise</i> , de Ludwig Van Beethoven. Após a provocação acerca da estrutura da música e da similaridade com a estrutura narrativa, foi proposto que os alunos escrevessem um texto narrativo que seguisse a lógica de três momentos, como a música.	
Produções	Os textos produzidos apresentaram alta carga emocional e privilegiaram temas de intimidades dos alunos. Temas como ansiedade e questões afetivas foram colocados nos textos, que respeitaram a proposta de apresentarem três momentos distintos.	

Fonte: elaboração dos autores.

Dessa forma, diversas produções com altas cargas emocionais foram compartilhadas entre os alunos, que falaram de emoções passadas ou ansiedades presentes, todas elas respeitando o ritmo da música e suas três partes bem diferenciadas entre si. A música pareceu servir não só para sensibilizar os alunos a produzir algo mais íntimo e catártico, mas também para propor uma estrutura rítmica a ser seguida.

Tais dimensões se revelaram importantes porque, a nosso ver, via narrativa, mesmo numa história ficcional, o sujeito pode redimensionar o que pensa, numa perspectiva de autotransformar-se. A atividade demonstrou que é possível formar pessoas que, ao mesmo tempo que se sentem capazes de escrever não só para uma cultura formal, também podem pensar acerca de si e dos contextos e situações nas quais estão inseridas, evidenciando a dimensão interpretativa que possuem acerca deles, ao mesmo tempo em que potencialmente tocam/penetram a percepção de leitores acerca dos mesmos fenômenos.

Portanto, o que se vê é que a produção criativa também auxilia a dimensão exotópica e alteritária própria das interações verbais, tal como afirma Bakhtin (1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos as possibilidades metodológicas e didáticas que viabilizam condições para a escrita criativa através de gêneros narrativos (auto)biográficos. Embasados na crítica de Santos (2015) de que a escolarização básica incentiva a produção de textos eminentemente dissertativo-argumentativos com teor fortemente objetivo, consideramos que a escrita criativa, tal como aqui discutimos, pode engatilhar maneiras de o escritor em formação sentir-se suficientemente liberto para produzir textos capazes de refinar sua imaginação e sua habilidade de escrever de maneira



artística, fornecendo ao sujeito a ideia de que ele também é alguém que pode escrever sob o amparo de uma escrita subjetiva.

Com essa discussão, pudemos formular um protótipo através do qual o professor/formador, que deseje construir metodologias tal como as que aqui compartilhamos, pode erigir suas propostas de curso e/ou de oficina criativa.

Quadro 6: Protótipo de curso de oficina de escrita criativa

Dinâmica quebra-gelo
Apresentação da proposta
Primeira produção
Compartilhamento do texto com outros escritores em formação
Superação de dificuldades através de atividades
Produção final

Fonte: elaboração dos autores.

A primeira etapa – de dinâmica quebra gelo – serve para mobilizar conhecimentos prévios para a produção que será proposta e para empreender uma relação amistosa e amigável entre os participantes das oficinas. A etapa de apresentação da proposta tem o objetivo de direcionar a produção textual que será realizada pelos cursistas. O terceiro momento é aquele em que o escritor em formação realiza o esboço de seu texto, selecionando memórias e formatando-as conforme o funcionamento do gênero. Após isso, o projeto de produção é compartilhado entre os pares, que terão a função de auxiliar os colegas ao mesmo tempo que poderão melhor pensar sobre o próprio texto. Percebendo os debates entre os participantes, o formador deve produzir atividades que possam ajudar os cursistas a desenvolver sua produção. Esse processo deve se repetir até o momento em que o escritor acreditar que seu texto chegou ao ponto que ele desejava, possibilitando sua publicação.

Com isso, uma metodologia como essa permite um processo de produção escrita que engaja o escritor em formação na vivência de etapas experienciadas por escritores profissionais, ao mesmo tempo que aquele poderá refletir sobre sua própria aprendizagem da escrita, o que fornece a ele autoria e descoberta de sua singularidade estilística como autor.

Além disso, é importante ressaltar que a experiência aqui descrita e analisada foi vivenciada por estudantes de graduação em Letras, professores em formação, que, em breve, assumirão a responsabilidade de construir metodologias que permitam seus alunos a interagirem pela escrita. Defendemos, em função disso, que minicursos como o apresentado e analisado viabilizam uma reflexão do professor em formação sobre o processo de escrita, propondo a ele um redimensionando acerca de sua futura prática profissional.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Huditec, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília/DF: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALKINS, L. M. **A Arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Tradução de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 15 out. 2021.

MAIA-VASCONCELOS, S. A criança e suas narrativas: a (auto)biografia no espelho. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 584-602, set./dez. 2016.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. *In*: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997, p. 14-28.

SANTOS, P. P. dos. **Memórias literárias: uma proposta de ensino de escrita sob a perspectiva de Calkins**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal da Paraíba, Cajazeiras-PB, 2015.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TADEU, P. **Diga tudo em três palavras**. São Paulo: Matrix, 2016.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

BRITO, L. M. H; SILVA, F. R; MAIA-VASCONCELOS, S. Espaços de escrita na universidade: uma metodologia para produção criativa. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 8, n. 1, p. 77-90, 2021.