



**Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Letras**

**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas  
Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura**

**PROJETO ESCRITA JOVEM: UM DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A  
ESCOLA POR MEIO DA ESCRITA AUTORAL CRIATIVA**

**Lorena Eufrasio Cardoso**

**Brasília – DF  
2021**

**Lorena Eufrasio Cardoso**

**PROJETO ESCRITA JOVEM: UM DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A  
ESCOLA POR MEIO DA ESCRITA AUTORAL CRIATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Juliana de Freitas Dias

**Brasília – DF  
2021**

# **PROJETO ESCRITA JOVEM: um diálogo entre a universidade e a escola por meio da escrita autoral criativa**

Lorena Eufrasio Cardoso<sup>1</sup>  
Orientadora: Juliana de Freitas Dias

**Resumo:** Os principais objetivos desta pesquisa buscam compreender como a experiência do Projeto Escrita Jovem mobilizou e estimulou a identidade docente para licenciandos/as e graduando/as em formação; identificar como a experiência do Escrita Jovem dialogou com a prática docente de professores/as regentes de escrita e da língua portuguesa; investigar como a experiência do Escrita Jovem moveu a autoria dos/as alunos/as do Ensino Fundamental 2 e as suas percepções sobre a própria escrita.

**Palavras-chave:** Escrita Criativa; Estilística; Autoria; Reescrita; Aprendizagem; Ensino.

## **1. Introdução**

O presente artigo nasceu da experiência de graduandos/as dos cursos de Letras na Universidade de Brasília (UnB), alunos/as da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e professores/as da SEEDF que participaram do projeto de extensão e de iniciação à docência Escrita Jovem, coordenado pela professora doutora Juliana de Freitas Dias com sub coordenação e docência de minha parte e docência dos/as graduando/as de letras na UnB Ana Clara Oliveira, Ellen Kassavara e Kaio Ribeiro. Além de ser um projeto de extensão vinculado à UnB, o Escrita Jovem também está ligado ao grupo de pesquisa Gecria - Educação Crítica e Autoria Criativa. Este trabalho tem como foco principal compreender e investigar como um projeto livre de escrita criativa pode atuar: (i) no desbloqueio criativo dos/as aluno/as e do/a professor/a; (ii) na percepção do/a estudante sobre a sua própria escrita; (iii) na autoria do/a aluno/a, do/a professor/a e do/a professor/a em formação enquanto docente da língua portuguesa.

A partir disso, trabalhamos, em aula, o conceito de escrita criativa autoral, um termo utilizado pelo grupo de pesquisa GECRIA e colocado em prática junto das aulas de escrita criativa que são e já foram ministradas pelos/as pesquisadores/as do grupo:

[...] o trabalho de produção textual que está relacionado a um processo de ação consciente do sujeito escritor a partir de um novo caminho do pensar, de modo a reconstituir as ligações entre as percepções e os conceitos, com foco nos passos fenomenológicos da consciência humana: (i) observação do processo cognitivo (substituição das representações atributivas e prévias por representações relacionadas às percepções sensoriais pessoais, vivas e concretas); (ii) visão de sistemas (dinamização das facetas identitárias com base nos princípios da intensificação/sutilização das forças de criação); (iii) versatilidade da consciência (o

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Letras Português (Licenciatura) na Universidade de Brasília (UnB); pesquisadora do grupo de pesquisa GECRIA - Educação Crítica e Autoria Criativa. E-mail: [lorenae.cardoso2204@gmail.com](mailto:lorenae.cardoso2204@gmail.com) / [lorenacardoso.escrita@gmail.com](mailto:lorenacardoso.escrita@gmail.com)

que se alcança com as reescritas); (iv) desenvolvimento da capacidade cognitiva (pensar vivo e criativo- autoria). (DIAS e outras, 2021)

Assim, não consideramos a escrita algo inconsciente e completamente livre da biografia daquele que escreve. A escrita autoral é um passo para o/a escritor/a se posicionar diante do mundo que o cerca, observar de forma crítica sua própria escrita, suas experiências, suas vivências e ter consciência para reescrever a partir de um olhar linguístico e estilístico. Essa percepção também deve dialogar com uma visão crítica e transformadora da educação e dos saberes que são levados à sala de aula, um ambiente que precisa respeitar a autonomia dos/as professores/as e dos/as alunos/as para que o conhecimento não seja apenas reproduzido de um pensamento dominante. Dias e Coroa pontuam essa observação da seguinte forma:

[...] uma perspectiva crítica nos estudos da linguagem constrói espaços onde devem ser praticadas novas formas de conhecimento e de inteligibilidades, práticas voltadas para a construção de novos modos de pensar, ser e estar na vida social. Nos caminhos da construção crítica de uma prática teórica engajada com a mudança social, destacam-se quatro conceitos norteadores: (i) a linguagem é tomada como uma atividade social, histórica e ideológica; (ii) a linguagem é uma prática que contribui para a materialização de desigualdades, injustiças sociais e para suas transformações; (iii) o estudo da linguagem é uma prática social situada na história e nas relações de poder; (iv) as pesquisas e as práticas de ensino da linguagem são atividades ético-políticas. (COROA E DIAS, 2018, p. 31)

Para tornar o Escrita Jovem realidade, unimos autores/as das áreas de linguística textual, escrita criativa e estilística como principais referências na construção das aulas ministradas aos/às alunos/as da SEEDF. Um desses/as autores/as é Gianni Rodari com o livro Gramática da Fantasia, obra a qual se alinha diretamente com as ideias e os projetos presentes no GECRIA quando tratamos de educação, criatividade e autoria. Rodari (1982) traz em seu livro um grande acervo de referências teóricas da linguística e da educação, unindo essas duas áreas do conhecimento para apresentar dinâmicas que desbloqueiam a criatividade do/a aluno/a por meio de brincadeiras de contação e criação de histórias. Além de levarmos dinâmicas criadas por autores/as da escrita criativa, o próprio GECRIA também criou brincadeiras de escrita criativa utilizando a palavra como matéria-prima para a criação de textos e as experiências dos/as alunos/as funcionaram como gatilho para promover a fluidez da inspiração. Rodari dá grande ênfase ao falar da fantasia e do *nonsense*, aspectos que estão fortemente presentes na criação de histórias e na escrita dos/as alunos/as mais jovens. Assim, ele abre um caminho para que o/a aluno/a se sinta livre para criar o que desejar, sem acreditar que existam regras do que se pode e do que não se pode escrever em uma narrativa.

Para as sugestões de reescrita e os diagnósticos dos textos criados pelos/as alunos/as, trabalhamos também com construções estilísticas a partir do livro *Introdução à Estilística* de Nilce Sant’anna Martins. Martins está presente em cada sugestão de reescrita que passamos aos/às nossos/as alunos/as ao longo do curso, visando construir uma percepção crítica e linguística de seus próprios textos e uma maior consciência na fase de reescrita. Martins (2011) ressalta em seu livro que a estilística é a área que estuda a expressividade da língua em suas possibilidades afetivas e Fairclough (2003) salienta que “Estilos são o aspecto discursivo das formas de ser, identidades. Quem você é, é parte de uma questão de como você fala, como você escreve, assim como é uma questão de incorporação – como você olha, a forma de parar, como se move, e assim por diante”. Dessa forma, levamos ideias de reescrita visando também enriquecer estilisticamente o texto dos/as alunos/as participantes sem que percam sua forma de pensar e agir em sociedade:

Nesta etapa devemos ter um duplo foco de atenção: ao texto que já foi criado e à minha própria voz no texto. É preciso aplicar na reescrita do texto as reflexões feitas sobre as velhas representações, o que deve ser feito, de preferência de modo acompanhado por um/a escritor/a mais experiente. É preciso atuar com representações mentais mais versáteis (nesse momento, trabalha-se o elemento que surpreende ao leitor/a). (DIAS e outras, 2021)

Levamos em consideração também a subjetividade dos/as alunos/as ao criarem seus textos, pois cada um apresenta diferentes vivências e percepções. Stephen Koch (2008) relata que muitos escritores se inspiram em outros textos e autores/as para escrever e acabam por repetir construções parecidas com as que vieram a ler anteriormente, um movimento de intersubjetividade que apresenta um diálogo entre as experiências de mundo que o/a escritor/a carrega e aquilo que ele lê nas páginas de seus livros favoritos, pescando e resgatando construções linguísticas e estilísticas presentes nas frases e parágrafos de textos que movem o/a leitor/a. Outro ponto importante é a ideia de subjetividade que Val (2006) relata ao avaliar e diagnosticar um texto: cada autor deve também considerar a subjetividade do/a leitor/a e dos novos significados que esse/a leitor/a pode trazer ao texto lido. Dessa forma, trabalhamos na criação de uma comunidade de escrita em que o espaço dos/as alunos/as fosse confortável o suficiente para que compartilhassem os seus textos com os/as colegas e com os/as professores/as regentes do Projeto, sem medo de expressar a sua subjetividade e sem medo do julgamento dos/a colegas presentes.

Dessa forma, os principais objetivos desta pesquisa ao entrevistar os/as participantes do Projeto Escrita Jovem são: (i) compreender como a experiência do Escrita Jovem

mobilizou e estimulou a identidade docente para licenciandos/as e graduando/as em formação; (ii) identificar como a experiência do Escrita Jovem dialogou com a prática docente de professores/as regentes de escrita e da língua portuguesa; (iii) investigar como a experiência do Escrita Jovem moveu a autoria dos/as alunos/as do Ensino Fundamental 2 e as suas percepções sobre a própria escrita.

## **2. Relato de experiência: partilha da comunidade de escrita autoral**

No Projeto Escrita Jovem, uma sequência didática foi enviada aos/às professores/as da SEEDF que organizariam seus/suas alunos/as para receber nossa oficina. Em pouco tempo, fomos informados de que a sequência didática com cinco aulas havia sido aprovada pela direção e pelos/as professores/as do Centro de Ensino Fundamental 8 (CEF 8) de Sobradinho II. Com a aprovação dos/as professores/as, pudemos dar continuidade ao Projeto e, finalmente, montar cada aula a partir da sequência didática proposta.

Cada graduando/a ficou responsável por uma aula específica: Kaio ministrou a aula de Contos de Terror, Ellen a aula de poesia, Ana Clara a aula de contos de fantasia e eu ministrei a aula de roteiros de audiovisual. Cada professor/a também decidiu levar um texto autoral para a aula, pois seguimos com a prática de que professores/as escritores/as também podem envolver e inspirar seus/as alunos/as a partir de escritas autorais, criando assim um diálogo entre a docência e a escrita e o/a aluno/a leitor/a. Além disso, cada professor/a em formação teve o auxílio de outro/a professor/a participante do Projeto para ministrar a aula, ou seja, ministramos as aulas em dupla. Mesmo que as aulas fossem ministradas em duplas, todo o grupo do Escrita Jovem estava presente nas aulas para observar e ajudar os/as demais colegas, visando fortalecer e experienciar em completude a experiência da comunidade de escrita que estava sendo criada. Antes de abordarmos todos os temas citados anteriormente, criamos um formulário com perguntas para conhecer os/as nossos/as futuros/as alunos/as. Neste questionário, perguntamos o nome de cada um, como gostariam de ser chamados, o que gostavam de ler e de escrever, suas expectativas para as aulas de escrita e suas percepções sobre a própria escrita. A partir das respostas coletadas, criamos uma playlist musical por meio do aplicativo Spotify para que os/as alunos/as pudessem ouvir suas músicas favoritas enquanto aguardavam a aula começar.

Organizamos, juntos/as, professor/as do Escrita Jovem, uma aula inaugural para conhecer os/as alunos/as e os/as professores/as da SEEDF. Devido a pandemia de Covid-19 e para a segurança de todos/as (professores/as e alunos/as), as aulas foram ministradas de forma online pela plataforma de videochamadas Google Meet.

## **2.1 Aula Inaugural**

A construção da aula inaugural foi feita junto à nossa professora coordenadora, Juliana Dias. Nesta aula, procuramos propor dinâmicas para desbloquear os processos de escrita, conversar com os/as alunos/as sobre suas percepções do que é necessário para escrever e conhecê-los/as melhor por meio de brincadeiras que se tornaram o pontapé de novos textos.

Já na primeira aula, tivemos um bom contato com os/as estudantes por meio da playlist de canções baseadas no gosto deles/as. Os/as estudantes pareceram ter grande interesse por nós, professores/as regentes, pois perguntavam sobre as coisas que nós gostávamos e sobre como havíamos adivinhado sobre as músicas que eles costumam ouvir. As perguntas, de início, apareciam por meio do chat da videochamada no Google Meet. Ao longo das aulas, os/as alunos/as se sentiram mais confiantes em abrir o microfone da videochamada para perguntar e lerem seus textos.

A sequência da aula inaugural foi organizada da seguinte forma: (i) canções de recepção aos/às alunos/as; (ii) boas-vindas aos/às alunos/as com apresentação sobre o GECRIA e dos/as integrantes do Escrita Jovem; (iii) dinâmica corporal inspirada nas artes cênicas para aquecer e soltar a imaginação; (iv) pergunta aos/às alunos/as: o que precisamos para escrever?; (v) dinâmica de catar palavras; (vi) dinâmica das duas verdades e uma mentira; (vii) dinâmica de desbloqueio: escrever 7 minutos sem parar; (viii) prazer de casa: escrever um texto sobre a própria mentira inspirado na dinâmica das duas verdades e uma mentira. A primeira aula teve como principais objetivos conhecer os/as alunos/as presentes na oficina, desbloquear qualquer medo ou insegurança que tivessem em relação à própria escrita e impulsioná-los a escrever por meio das dinâmicas desbloqueadoras.

Com as dinâmicas de escrita, utilizamos o autor Stephen Koch como principal referência para impulsionar os/as alunos/as a iniciarem seus textos sem medo de começar.

Cada professor/a do Escrita Jovem ficou responsável por diferentes dinâmicas da aula Inaugural. Aqueles/as que não estavam ministrando a dinâmica ajudavam dando apoio no chat da videochamada. Observando todas as atividades propostas para a aula inaugural, percebemos que a dinâmica Duas Verdades e Uma Mentira surtiu um bom efeito e fez com que os/as estudantes se envolvessem mais, de modo que se tornaram mais abertos e mais próximos de nós, professores/as regentes.

## **2.2 Contos de Terror**

A aula com a temática Contos de Terror foi ministrada por mim e pelo professor em formação Kaio Ribeiro, graduando e licenciado em Língua Inglesa e Respectiva Literatura na UnB. Kaio planejou toda a aula com o apoio do grupo Escrita Jovem e com a orientação de nossa professora orientadora, Juliana Dias. Todo o grupo esteve presente nessa aula para observar e auxiliar em tudo o que fosse necessário.

Para a aula de contos de terror, convidamos os/as alunos/as e os/as professores/as participantes a assistirem e participarem da aula fantasiados com o tema Halloween. Diversos integrantes desta experiência toparam a ideia das fantasias e, além do tema transparecer em nossa escrita, ele também tomou conta de nossas caracterizações. No segundo encontro online com os/as alunos/as do CEF 8, conseguimos manter uma relação de respeito e sintonia entre professores/as em formação, alunos/as e professores/as da SEEDF. Fomos bem recebidos e os/as alunos/as demonstraram, por meio do chat, muita animação para mais um encontro.

A aula foi dividida da seguinte forma: (i) dinâmica de corpo para alongar e aquecer; (ii) leitura do conto La Llorona da autora Clarissa Pinkola; (iii) dinâmica do lembra-lembra; (iv) dinâmica dos enigmas a partir do jogo de cartas Black Stories; (v) dinâmica de escrita a partir de três enigmas incompletos; (vi) teoria sobre a estrutura dos contos de terror; (vii) leitura do conto O Filho da Lua, texto autoral de Kaio Ribeiro, professor regente; (viii) dinâmica de escrita com foco em finalizar um conto de terror incompleto; (ix) orientação sobre o prazer de casa: finalizar o conto iniciado em sala.

Com a temática de suspense, a aula de contos de terror dividiu opiniões ao dar de encontro com alunos/as que sentiram medo e alunos/as que demonstraram estar incomodados/as por alguns aspectos do terror não dialogarem com suas crenças religiosas. Mantemos a calma para conduzir e orientar esses/as alunos/as da melhor forma possível, sem que houvesse qualquer chance de assustá-los ou deixá-los traumatizados com algum subtema dentro do terror. O contato pelo chat foi essencial para que esse diálogo ocorresse e vários/as deles/as demonstraram satisfação ao serem lidos/as e ouvidos/as sobre suas angústias quanto ao tema.

### **2.3 Poema e Poesia**

Ao alcançarmos a terceira aula com muitos retornos positivos, tanto dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as da SEEDF, seguimos com o Projeto cada vez mais entusiasmados/as. O único ponto em que os/as alunos/as ainda demonstravam certo desânimo foi o período do aquecimento corporal. Mesmo percebendo a falta de interesse deles/as nesse

momento da aula, decidimos mantê-lo, pois percebemos que era um ponto positivo para nos sentirmos mais dispostos e conscientes de nosso corpo frente ao computador para ministrar, observar e assistir às aulas.

A professora Ellen abriu a aula com a percepção de que a poesia é o trabalho do sentimento e da palavra. Dessa forma, além de trabalhar a estrutura dos poemas, ela também frisou e apresentou estruturas linguísticas ligadas à estilística: rima, melodia, ritmo, entre outros aspectos. Assim, a aula foi organizada da seguinte forma: (i) dinâmica de corpo para alongar e aquecer; (ii) leitura do poema *Retina Negra* da autora Cristiane Sobral; (iii) dinâmica de escrita “sua versão de um poema”; (iv) dinâmica de escrita para completar o poema *A Palavra Biltre* do autor Rómulo Vasco da Gama de Carvalho; (v) leitura do poema *À Margem* do autor Lucas Afonso; (vi) dinâmica de criação de Binômios Fantásticos; (vii) dinâmica da Poemática - a fórmula do poema; (viii) leitura dos poemas *Amor*, de Paulo Leminski, e [sem título], de Caio Fernando Abreu; (ix) momento de reflexão sobre as leituras; (x) dinâmica do *Eu nunca poético!*; (xi) reflexão sobre a poesia a partir do movimento das palavras; (xii) dinâmica de reescrita: transformando prosa em poesia; (xiii) orientação sobre o prazer de casa: continuar a criação de uma tirinha respondendo às questões “o que a mente falou pro corpo?” e “o que o corpo falou pra mente?”.

Observando o plano de aula apresentado acima, pudemos perceber que nem todas as atividades puderam ser feitas ou concluídas da forma que planejamos, pois algumas demoraram mais do que outras e, sempre que ministramos momentos de dinâmica de escrita, os/as alunos/as possuíam espaço para ler suas criações. Além de compartilhar suas escritas, também proporcionamos momentos de retorno sobre os textos lidos, assim, formamos um diálogo contínuo com o processo de escrita de cada aluno/a. Com o decorrer das aulas, mais estudantes se sentiram confortáveis em ler seus textos autorais. Dessa forma, os momentos de abertura para participação se tornaram mais longos, o que causou também um ajuste nas aulas seguintes: *Contos de Fantasia* e *Roteiros de Audiovisual*. Precisamos ficar mais atentos ao que estava funcionando e ao que teríamos que reorganizar.

#### **2.4 Contos de Fantasia**

Para o momento da *Escrita Fantástica*, escolhemos o tema *Contos de Fantasia*, aula elaborada, principalmente, pela professora Ana Clara. A aula de *Contos de Fantasia* foi de longe a que mais abraçou os interesses dos/as alunos. Levamos temas e histórias presentes no cotidiano dos/as estudantes, o que os deixou completamente eufóricos. Inclusive, nessa aula, a dinâmica de corpo teve mais participações do que as anteriores.

Para tornar a aula de Escrita Fantástica possível, organizamos a sequência de atividades da seguinte forma: (i) dinâmica corporal para alongar e aquecer; (ii) leitura de um trecho do livro *As Crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa*; (iii) dinâmica de escrita inspirada na leitura anterior: qual é o seu mundo através do guarda-roupa?; (iv) dinâmica de participação: completar trechos de um texto de Alice no País das Maravilhas utilizando a própria voz ou o chat da chamada; (v) dinâmica de contação de história: pelo microfone ou chat da videochamada, os/as alunos/as puderam criar narrativas a partir de imagens apresentadas durante a aula; (vi) dinâmica de criação: escolher um trecho escrito nos slides da aula e continuar a história pelo microfone ou chat da videochamada; (vii) leitura de um trecho do livro *Harry Potter e o Cálice de fogo*; (viii) apresentação da cena cinematográfica do trecho lido anteriormente; (ix) teoria sobre contos de fantasia; (x) dinâmica de criação dos/as amigos/as imaginários/as; (xi) orientação sobre o prazer de casa: criação de uma narrativa a partir da ideia de um/a personagem/a, criado/a pelos/as próprios/as alunos/as, que foi picado/a por uma criatura e agora possui super-poderes.

Como relatado anteriormente, a aula de Escrita Fantástica teve como maior foco as dinâmicas de escrita, pois percebemos que esse ponto teve bastante atenção e participação por parte dos/as alunos/as e dos/as professores/as da SEEDF, que se propuseram a participar de nossas aulas como estudantes também. Mesmo que as dinâmicas tenham apresentado grande importância dentro das aulas, buscamos não abandonar a teoria sobre os temas que levamos para a sala de aula. Como um diálogo, mantivemos a prática e a teoria juntas em nossas propostas pedagógicas.

## **2.5 Roteiros de Audiovisual**

Finalizando nossa trajetória junto do CEF8, chegamos à última aula do projeto Escrita Jovem. Desde os primeiros contatos com a gestão e com os/as professores/as do CEF8, o retorno que recebemos foi de que nossas aulas continuariam presentes em suas falas e ensinamentos.

Como o gênero de roteiro de audiovisual não costuma ser comercializado em sua forma escrita, percebemos o grande desafio de tornar esse gênero interessante, divertido e necessário para a aula que sugerimos ministrar. Dessa forma, organizamos esse momento da seguinte maneira: (i) leitura de um roteiro de audiovisual; (ii) dinâmica de criação de personagem: fazendo uma lista de compras; (iii) dinâmica de criação de personagem: quem o nosso personagem encontra no espelho?; (iv) teoria sobre o papel do roteirista no audiovisual; (v) dinâmica de escrita junto à teoria sobre a estrutura do roteiro; (vi) teoria sobre as

diferenças entre o roteiro adaptado e o roteiro original; (vii) visualização do roteiro escrito e da versão adaptada para a tela do cinema; (viii) leitura de um trecho de Harry Potter e a Câmara Secreta e a visualização do trecho interpretado no cinema; (ix) dinâmica de transformação: texto em prosa para adaptado para o formato audiovisual; (x) dinâmica de escrita junto à teoria sobre a estrutura do roteiro; (xi) orientação para o prazer de casa: finalizar o roteiro iniciado em sala, uma conversa entre personagens criados/as nas primeiras dinâmicas da aula. (xii) agradecimentos e despedida.

Observando a estrutura da aula acima, gostaria de ressaltar que os pontos mais importantes da aula foram apresentar um novo gênero textual aos/as alunos/as e resgatar todos os outros gêneros e temas trabalhados anteriormente, pois o roteiro de audiovisual pode abraçar qualquer tema: terror, suspense, romance etc. Dessa forma, pedimos que os/as alunos/as se lembrassem das aulas anteriores ao escreverem e criarem seus novos personagens unindo, assim, as aulas de fantasia, terror e poesia.

Ao finalizarmos esse percurso, recebemos muitas mensagens de carinhos e textos de presente. Os/as alunos/as mais presentes escreveram poemas e contos inspirados nas aulas e em nós, professores/as em formação. Facilmente, conseguimos observar que este último momento experienciado no Escrita Jovem foi emotivo e saudoso. Os/as alunos/as insistiram que retornássemos logo e desabafaram ao contar que se sentiam completamente confortáveis em ler os textos para nós, um retorno muito importante para nós que desejávamos aprender e criar uma comunidade de escrita onde todos/as pudessem se sentir livres em escrever suas histórias.

### **3. Teoria e Metodologia**

#### **31. Referencial teórico:**

Observando a trajetória da Escrita Criativa na academia, Assis Brasil (2015) resgata o momento de sua criação nos Estados Unidos em 1936 com o *Program in Creative Writing*, da Iowa University. Ressalta também que, no Brasil, a Escrita Criativa na academia iniciou seus passos na década de 60. Para trabalharmos com o conceito de Escrita Criativa neste artigo, selecionamos o seguinte pensamento proposto por Assis Brasil:

“Escrita criativa” também poderá designar uma modalidade específica do texto, em que a originalidade é o melhor parâmetro. Como expressão ampla, é válida tanto para as experiências ficcionais como não-ficcionais, incluindo-se aqui a biografia, a memória, a autobiografia, o gênero epistolar, a crônica, a reportagem, entre outros; mas é inegável que o entendimento comum elege a narrativa ficcional e a poesia como seus melhores espécimes. (ASSIS BRASIL, 2015, p. 106)

Assis Brasil salienta que a escrita criativa é uma modalidade que tem como combustível da ação escritora a criatividade. Unindo este conceito a autoria, podemos trabalhar a autoria criativa, um processo que busca criar novas consciências de ação, o indivíduo visto como um ser de ação:

É a esse processo dinâmico de ressignificação e de reposicionamento do ‘eu’ que damos o nome de autoria criativa, que se manifesta por meio de discursos, em particular, e da vida, em geral. Nesse sentido, a separação entre teoria e prática é desfeita. As experiências da atualidade nos apontam o caminho para a diluição de fronteiras rígidas, e, acima de tudo, para o entrelaçamento do que vem sendo denominado ‘prática teórica’, de modo a revelar o caminho processual das escolhas da vida. (HARVEY, 2003; HAN, 2017; SANTOS, 2010 *apud* Dias e Coroa, 2018, p. 35)

A ideia de autoria levantada por Dias e Coroa (2018), dialoga também com o conceito de Estilo trazido por Fairclough (2003): uma percepção de todas as formas de identidade que o indivíduo apresenta, sua forma de se vestir, sua forma de se expressar, sua forma de se mover, andar, sua forma de reagir e se posicionar frente ao mundo que o cerca e o atinge de diversas maneiras. “Estilos estão ligados à identificação – usando a nominalização mais do que o substantivo ‘identidades’, enfatiza-se o processo de identificação, como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 157), o autor também ressalta que a identidade não está completamente ligada ao processo textual, apenas até um certo grau:

A identidade não pode ser reduzida à identidade social, que parte significa que a identificação não é um processo puramente textual, não somente uma questão de língua. A recente teoria pós-estruturalista e pós-moderna associou intimamente identidade com discurso, e identidade (ou “tema”) é freqüentemente referido como sendo um efeito do discurso, construído no discurso. Tem alguma verdade nisso, mas somente alguma. É parte problemática porque as pessoas não são somente pré-posicionadas em como participam nos eventos sociais e textos, elas são também agentes sociais que fazem coisas, criam coisas, mudam coisas [...] É também problemática porque falha em reconhecer a importância de nossa incorporação, nosso engajamento prático com o mundo, que começa antes mesmo de as crianças aprenderem línguas e continua através de nossas vidas, em processos de identificação, especialmente na formação da “consciência de si”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 158)

Assim, podemos ligar esse pensamento à ideia do sujeito de ação, que pode modificar e modifica o mundo. Além disso, Fairclough (2003) também ressalta que a produção de cultura de um indivíduo não se inicia apenas quando ele aprende a língua, mas antes mesmo, quando ainda somos crianças.

Dessa forma, quando falamos em estilo na produção textual, Bally traz um conceito bastante pertinente ao falar da estilística: “a estilística estuda os fatos da expressão da linguagem, organizada do ponto de vista do seu conteúdo afetivo, isto é, a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos da linguagem sobre a sensibilidade” (1951, p. 16 *apud* Martins, 2011, p. 21). Unindo os conceitos de Estilo apresentado por Fairclough, o conceito de Estilística apresentado por Bally e a ideia de Autoria Criativa de Dias e Coroa, propomos trabalhar, no Escrita Jovem, a construção textual crítica e a autoria dos/as alunos/as por meio de suas criações, sem ensinar a escrita como um processo neutro e sim como um meio de reposicionamento de ideias, pensamentos e autoridade de suas próprias criações.

Dando continuidade aos processos de comunicação entre autor, leitor e texto, damos grande importância à subjetividade dos/as alunos/as ao criar um e à intersubjetividade entre autor/a e leitor/a ao ler, analisar e diagnosticar os textos criados durante todo o nosso percurso no Projeto Escrita Jovem. Val (2006) explicita essa relação de forma bastante clara na seguinte contribuição:

A preocupação de julgar com objetividade as redações escolares tem resultado em esquemas de correção e atribuição de notas através dos quais se tiram pontos por desrespeito às regras do dialeto padrão ou por desobediência às convenções relativas ao uso da escrita, como a ortografia e a pontuação. Quer dizer: o julgamento acaba privilegiando os aspectos mais superficiais do texto escrito, que nada têm a ver com sua essência, isto é, sua textualidade, mas que são os únicos suscetíveis de mensurações objetivas. A mim parece que o ensino de redação só teria a ganhar se se procurasse respeitar na escola o que acontece na vida. A interação comunicativa *de verdade* é um processo essencialmente intersubjetivo: são pessoas que produzem/interpretam textos, e entram nesse jogo com toda a sua individualidade. (VAL, 2006, p. 36)

Para concluir este tópico, gostaria de complementar ressaltando a importância do/a docente e do/a discente nesta experiência, sua relação e em como isso moveu os/as entrevistados/as a seguir com a expectativa de tornarem-se professores/as de escrita.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2019, p.25-26)

Ou seja, educar não existe sem o educando, não há “docência sem discente”, como diz Freire (2019). A relação professor-aluno moveu e move os indivíduos nesta pesquisa, parte deles/as por se sentir ouvido por seus/as professores/as e outra parte por se sentir ouvido por seus/as estudantes. Para que este trabalho se tornasse possível, foi necessário compreender que todas as partes envolvidas são imprescindíveis para a construção de uma comunidade de ensino de escrita.

### 3.2 Procedimentos metodológicos

Conforme detalhado anteriormente, o presente artigo nasceu a partir dos primeiros passos do Projeto Escrita Jovem. Para tornar as aulas possíveis contamos com a participação de 4 professores/as em formação e uma coordenadora. Abaixo, apresento o calendário com todas as informações sobre a organização das aulas síncronas:

**Quadro 1** - Calendário de aulas síncronas do Escrita Jovem

<b>Tema</b>	<b>Professores/as regentes</b>	<b>Orientadora</b>	<b>Apoio</b>	<b>Data</b>	<b>Período</b>
Aula Inaugural	Todos/as os/as participantes do Escrita Jovem	Juliana Dias	-	05/11/2020	15h às 16h30
Contos de Terror	Kaio Ribeiro e Lorena Cardoso	Juliana Dias	Ana Clara Oliveira e Ellen Kassavara	12/11/2020	15h às 16h30
Poema e Poesia	Ellen Kassavara e Kaio Ribeiro	Juliana Dias	Lorena Cardoso e Ana Clara Oliveira	19/11/2020	15h às 16h30
Contos de Fantasia	Ana Clara Oliveira e Ellen Kassavara	Juliana Dias	Lorena Cardoso e Kaio Ribeiro	29/11/2020	15h às 16h30
Roteiro de Audiovisual	Lorena Cardoso e Ana Clara Oliveira	Juliana Dias	Ellen Kassavara e Kaio Ribeiro	03/12/2020	15h às 16h30

**Fonte:** elaborado pela autora

Para investigar os processos de escrita dos/as participantes do Escrita Jovem, organizei os/as entrevistados/as em três tipos: graduandos/as da UnB (professores/as do Escrita Jovem), professores/as da SEEDF e alunos/as da SEEDF. Dessa forma, pude criar um diálogo com diferentes atores dentro da comunidade de escrita, buscando compreender como

a experiência do projeto afetou cada indivíduo participante e em como esses indivíduos se relacionam com a própria escrita.

Escolhi entrevistar os/as participantes do projeto para a coleta de dados:

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 2008 apud SELLTIZ et al., 1967, p. 109)

Levando em consideração o atual contexto da pandemia de Covid-19, todas as entrevistas foram feitas de forma remota por meio de vídeo chamada utilizando a plataforma Google Meet, pois visamos manter a segurança de todos/as os/as participantes. O áudio das entrevistas foi gravado com o auxílio de um dispositivo celular móvel.

O tipo de entrevista utilizado foi a entrevista semiestruturada a partir de um roteiro de perguntas que buscavam explorar os pontos abordados anteriormente:

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. (GIL, 2008, p.122).

Os/as participantes precisaram responder 6 questões no total. As questões foram organizadas de acordo com o tipo de entrevistado/a, sendo sempre 3 questões iguais para todos os tipos de entrevistado/a e 3 questões que dialogavam com o grupo o qual esse entrevistado/a faz parte. Todas as entrevistas foram feitas durante a segunda e a terceira semana de março de 2021.

As entrevistas duraram entre 8 e 34 minutos, sendo a mais curta uma entrevista com duração de 8 minutos e 53 segundos e a mais longa tendo 34 minutos e 34 segundos. A diferença de tempo se deu dessa forma, pois alguns entrevistados/as eram mais objetivos ao responder às questões, enquanto outros precisaram se alongar e divagar mais para responder o que era perguntado.

Ao todo, pude entrevistar 7 participantes do projeto: 3 graduandos/as professores/as do Projeto Escrita Jovem; 2 professoras da SEEDF; 2 alunas da SEEDF. Para proteger os/as participantes que se dispuseram a participar das entrevistas presentes neste trabalho, criei pseudônimos para cada um/a deles/as. Abaixo, apresento um quadro com todos os detalhes das entrevistas:

**Quadro 2 - Detalhes das entrevistas**

<b>Entrevistado/a</b>	<b>Tipo de Entrevistado/a</b>	<b>Data da Entrevista</b>	<b>Duração</b>
Gabriele	Graduanda de Letras Português - UnB	10 de março de 2021	15:56
Maria	Graduanda de Letras Tradução Inglês - UnB	11 de março de 2021	16:18
Tomás	Graduando de Letras Inglês - UnB	11 de março de 2021	18:09
Mariana	Professora da SEEDF	16 de março de 2021	34:34
Bianca	Professora da SEEDF	17 de março de 2021	09:31
Lia	Estudante da SEEDF	18 de março de 2021	10:43
Clara	Estudante da SEEDF	18 de março de 2021	8:53

**Fonte:** elaborado pela autora

A partir das entrevistas gravadas, transcrevi todo o áudio em um arquivo nomeado como Caderno de Entrevistas com 48 páginas, revisei todo o resultado e selecionei os trechos que foram utilizados para a análise final de dados que compõem o corpus deste trabalho. Os trechos selecionados estão presentes na seção Dados Etnográficos desta pesquisa e foram feitas análises descritivas e interpretativas a partir das respostas dos/as entrevistados/as.

#### **4. Dados Etnográficos**

Neste tópico, apresento os resultados e as análises da coleta de dados feita por meio de entrevista semiestruturada. Elaborando esta etapa, busquei compreender, a partir da percepção dos/as participantes do Escrita Jovem, como se sentiram ao experienciar as aulas com foco na escrita autoral criativa e se esse projeto impactou suas vidas de alguma forma, seja profissional ou pessoal.

##### **4.1 A voz dos graduandos**

Para, de fato, ouvir a voz dos/as graduandos/as, professores/as do Escrita Jovem, organizei questões que pudessem dialogar com suas práticas escritoras e docentes tentando compreender como suas percepções sobre a atuação como professores/as foram modificadas durante a sua trajetória ao longo da construção do projeto.

A primeira questão que eu pretendo ressaltar aqui é entender se os/as professores/as do projeto já possuíam interesse em lecionar antes de participar do Escrita Jovem:

[...] e eu sempre gostei muito de criança, então sempre foi assim uma coisa que eu sempre imaginei, me... me imaginei fazendo, mas como eu passei pra bacharelado, eu também tava naquela área insegura pensando assim: “é, talvez, dar aulas o tempo todo não seja a minha”, mas aí apareceu o Escrita Jovem. Então, mais uma possibilidade pra balancear na minha cabeça, né!? É... então só tinha tido essa experiência e o Escrita Jovem me ofereceu ainda mais experiência, que era falar, que não era só dar aulas de inglês, espanhol e regra e gramática, mas sim é... ajudar, eu não gosto falar dar aula, porque a gente meio que, na verdade, a gente acompanha, né!? Os alunos na escrita deles. Então, mais uma experiência diferente, um jeito diferente de ensinar. (MARIA, 2021, CE, p.3)

Pude identificar, por meio da fala de Maria, que ela relacionou seu afeto por crianças com a vontade de dar aulas. Além disso, sentiu-se na posição da professora que pode ajudar, ouvir e acompanhar seus/as alunos/as, algo que contribuiu para a construção do projeto.

Gabriele também afirmou ter vontade de lecionar antes de se tornar professora do Escrita Jovem: “Eu sempre imaginei que eu seria professora de qualquer jeito, porque eu gosto muito de explicar, de dar aula, eu amava explicar conteúdo pros meus amigos”. (GABRIELE, 2021, CE, p.11). Antes de ingressar na universidade, Gabriele tinha dúvidas sobre onde se encaixaria como docente da Língua portuguesa: “mas eu nunca soube, assim, demorei um tempo pra saber tipo ‘ah, eu vou dar aula pro fundamental, pro ensino médio!? E tal...’, e, um pouco antes de entrar na... na UnB, eu decidi, continuo com essa decisão, de... querer dar aula na universidade”. (GABRIELE, 2021, CE, p.11). No entanto, o Escrita Jovem lhe trouxe novas perspectivas ao pensar em se tornar professora de alunos/as mais jovens quando foi questionada se o projeto havia a estimulado mais ainda em querer ser professora:

Com certeza! Principalmente, pra... em escola de fundamental e ensino médio, porque antes eu pensava assim, né?! ‘Num vou suportar, quero ser docente, quero... mas só quero ser professora universitária, num vou suportar os adolescentes, num vou suportar o fundamental’, e, assim, mudou completamente a minha visão, porque é super gostoso, dá uma sensação, assim, é... eu fico muito feliz quando a gente dá as aulas, né!? Antes, depois, durante, e é um sentimento, assim, que perdura e, tipo, faz meu dia, de verdade! Eu gosto muito, eu gosto de preparar as aulas, e... mudou completamente minha percepção da escola assim mesmo de dar aulas pra crianças, adolescentes. (GABRIELE, 2021, CE, p.12)

Tomás também foi questionado sobre a experiência das aulas ministradas e se essas aulas o fizeram sentir mais vontade em atuar como professor:

Sim e não. Eu digo que sim porque foi uma experiência muito legal, foi divertido. Você sente aquela liberdade como ahmmm... como artista, né?! Porque eu não tava

ali apenas como professor, eu tava ali como artista. E você ter esse tipo de liberdade de trazer esses dois amores juntos é muito reconfortante, mas, ao mesmo tempo, não, porque por conta do sistema, a gente sente que você não poderia trazer isso diretamente pra sala de aula, né?! Imagina, sei lá, eu chegar em uma escola pública de alguma favela e na sala ‘e aí, gente, vou tentar aqui uma escrita criativa’, por mais que você... se você se esforçar, é claro que você consegue, mas há vários bloqueios, entende?! Em escola particular, principalmente, às vezes os bloqueios não é nem por conta do ambiente em si, mas por conta da direção do colégio, sabe?! Que não vai dar essa liberdade, então enquanto eu estava ali, sim! Perfeito. Mas pra levar pra fora, levar pra minha carreira, é difícil a gente imaginar um ambiente que de fato você vá ter esse tipo de liberdade. (TOMÁS, 2021, CE, p.17)

Observando a resposta de Tomás, podemos identificar que, para ele, o processo lhe fez se sentir livre como professor e artista, o que o moveu a sentir-se mais autor de sua trajetória dentro da proposta de ensino e da sala de aula relacionando-se com uma turma de alunos/as que nos acolheu como seus/as professores/as. Dessa forma, sentir-se completamente livre em criar e ensinar o fez se sentir mais estimulado, mas o medo de encontrar instituições de ensino que censuram a ideia de um ensino livre e criativo o faz ter medo de estar em sala de aula e não poder propor novas direções a serem percorridas.

Tomás completa desabafando: “[...] eu tenho medo de acabar perdendo essa luz, porque é muito limitante, muito fechado, sabe!? É difícil você trazer alguma coisa nova, é difícil você ahm... se divertir naquilo quando tudo é tão fixo.” (TOMÁS, 2021, CE, p. 20). Além disso, também ressaltou que o momento em que estamos vivendo desde o ano de 2020, a pandemia de Covid-19, o deixa mais desanimado, mas pretende se especializar cada vez para levar novas ideias às suas aulas e se divertir, como professor, em sala de aula: “[...] como a gente tá nesse momento e tal de lockdown, eu confesso que acaba desanimando um pouco, mas é, por isso, que, tipo assim, eu gostaria de me especializar cada vez mais fazendo esses cursos de escrita criativa. Quem sabe até fazer um curso de artes visuais!?” (TOMÁS, 2021, CE, p. 20).

Ao ser questionada sobre os estímulos que o Escrita Jovem causou, Maria também afirmou ter mais vontade de lecionar:

Poxa... foi... foi quando eu estava dando o tema de fantasia, né!? Que eu tava com a Gabriele, mas eu me sentia, realmente, meio que no páreo, né!? Todo mundo tava lá perguntando era pra mim [...] quando uma das alunas fez um poema pra gente e ela rimou meu nome junto. Não tem como, né!? Seu coração derrete. Não tem como, então... eu acho que o feedback, o feedback das crianças foi assim, incrível! Tanto que eu tava animada de voltar, de fazer a aula ontem (10 de março de 2021) por causa disso. Porque eu tava esperando mais esse... essa, é... tá parece assim meio egoísta, né!? ‘Ah, eu vou dar aula pra receber elogios dos alunos’, mas, na verdade, é sentir que você falou e que eles ouviram, né!? Eu acho que isso é o maior estímulo do professor, sabe!? (MARIA, 2021, CE, p. 4)

Para Maria, o maior incentivo é a construção do diálogo entre o/a professor/a e os/as alunos/as, o retorno que os/as alunos/as dão frente aos comandos, às sugestões de reescrita e à liberdade que o/a professor/a propõe na hora da escrita. Um diálogo que se constrói por meio da segurança que o/a aluno/a tem em ouvir o/a professor/a e o/a professor/a tem ao ouvir seu/a aluno/a também, formando assim um ambiente de confiança entre todas as partes.

Gabriele também ressalta que o seu maior estímulo é poder ler e ouvir as criações dos/as alunos e interagir com eles/as ao longo das aulas:

Ah, eu acho que... quando eles compartilham, né!? Quando a gente tem aquele... nosso momento de leitura, que a gente lê umas coisas assim que não dá pra acreditar, sabe!? Que foi uma criança que escreveu, é... que dão uns *insights* na gente. Às vezes, até me deixa pensando 'nossa, por que que eu não escrevi isso', sabe!? E... com certeza, o feedback deles do nosso feedback, então, tipo, essa resposta da nossa resposta. Então, eles leem o... o texto deles, a gente comenta alguma coisa e eles mesmos se animam e vão continuar e comentam alguma coisa que a gente falou, e... tudo mais. E eu acho que é isso, o que mais me incentiva assim. E eles falando, eles falando, né, também no meio da aula que 'nossa, essa aula tá muito boa!', é... incluindo a gente nas histórias, isso é o mais legal. Eu acho que é isso. (GABRIELE, 202, CE, p. 11-12)

O retorno dos/as próprios/as estudantes ao interagir durante a aula é um grande incentivo e faz com que o professor/a sintam-se mais seguro do que está levando para a sala de aula. Outro ponto afetivo ressaltado por Gabriele é que, em algumas aulas, os/as estudantes incluíram os/as professores/as do Escrita Jovem em suas narrativas como personagens de diferentes aventuras, um momento de acolhimento proporcionado pelos/as próprios/as alunos/as.

Ao analisar as respostas dos graduandos/as em Letras da UnB e professores/as em formação do Escrita Jovem, pude identificar que, mesmo antes de ingressarem no curso de Letras, todos/as eles/as pretendiam atuar como professores/as, um perfil de alunos/as universitários que de fato querem exercer a profissão de docentes. Além disso, pretendem também seguir trabalhando com ideias voltadas à escrita, à escrita criativa e ao movimento de escuta de seus/as alunos/as. Os estímulos presentes no Projeto Escrita Jovem que mais os motivaram a continuar desejando a docência como profissão foram (i) os diálogos entre aluno/a e professor/a; (ii) o retorno dos/as alunos/as referentes aos comandos das atividades e às aulas; (iii) a liberdade de poder ensinar como professor/a e escritor/a; (iv) e o planejamento livre e criativo das aulas.

## 4.2 A voz dos professores

Ao finalizar as entrevistas com os/as graduandos/as, parti para a entrevista com as professoras da SEEDF. Neste momento de conversa e questionamentos, pude perceber a importância do contato com os/as professores/as da SEEDF, pois investigar as experiências e as percepções dos/as professores/as foi um dos caminhos que o presente trabalho percorreu no diálogo entre a escola e a universidade.

Ao questionar a professora Bianca sobre as atividades do Escrita Jovem, ela confirmou que pretende dar continuidade ao projeto em sala de aula:

Sim, inclusive, a primeira atividade de vocês. Eu até coloquei aqui na minha programação pra passar pros meninos, porque como esse meio virtual, né!? Impossibilitou a gente trabalhar um pouco mais próximo dos alunos, atividade de vocês, na primeira aula [...] o que é necessário para escrever? Né?! Aquela atividade que vocês colocaram. Aquelas três coisas: o cheiro, o que cai do céu, o que se perde. Nossa, aquilo ali foi fantástico. Os binômios, meu Deus! Nunca tinha passado pela minha cabeça trabalhar isso. E com a aula de vocês, abriu minha mente, sabia!?! (BIANCA, 2021, CE, p. 24)

A professora Bianca ressaltou que a dinâmica das palavras, o que é necessário para escrever, e os binômios fantásticos, de Gianni Rodari (1982), foram atividades que marcaram sua trajetória no projeto, um movimento criativo e autoral que pretende voltar a levar para a sala de aula durante suas aulas de escrita. Inclusive, ela utiliza uma metáfora simples “abriu minha mente”, que completa sua fala anterior “nunca tinha passado pela minha cabeça”, reforçando o quanto as dinâmicas de escrita criativa tornaram-se parte de seu conhecimento pedagógico como professora especialista da língua.

Ao responder a mesma questão, a professora Mariana apresentou um olhar diferente sobre as dinâmicas de escrita, identificando que dinâmicas mais curtas podem incomodar mais os/as estudantes e trazer resultados diferentes, algo que estimula o/a aluno/a a estar escrevendo e estimulando a imaginação:

Depois do Escrita, eu comecei a colocar exercícios mais curtos de escrita pra eles, porque eles chegam com uma... uma vontade muito grande, por exemplo, o Fábio (nome fictício) ‘professora, eu preciso escrever um livro sobre o destino da terra’, ou então eles já chegam com projetos prontos [...] E aí às vezes eles não aceitam tanto... tanta... tanto... é... tantas coisas assim... é... curtas, mas, assim, que movimentam o cérebro, tira da zona de conforto. E eles terem participado do Escrita Criativa, como não era com a professora e eles tinham que cumprir também, aí eles acharam... eles entraram no formato e perceberam que era muito gostoso. E aí eu passei a fazer algumas... alguns exercícios com eles, assim, mais curtos, mais rápidos, mais intensos, mais incômodos [...] Alguns lá é pra incomodar: conta uma mentira, conta num sei o que, duas palavras, o binômio fantástico, num sei que... Sai do sério, entra numa vibe diferente, muda tudo e aí você tá produzindo, sem querer, você tá produzindo, né!? [...] e isso criou neles,

assim, o hábito de quererem ser desafiados com coisas, assim, pra escrever inusitadamente. (MARIANA, 2021, CE, p. 29 e 30)

Como se pode perceber no relato da professora Mariana, identificamos que ela também traz a dinâmica dos binômios fantásticos de Gianni Rodari como algo a ser lembrado durante as aulas, um exercício que incomoda e oferece um caminho de criações inusitadas.

Ao serem questionadas sobre os sentimentos percebidos ao longo do percurso no Escrita Jovem, as duas professoras entrevistadas apresentaram depoimentos similares apontando que o projeto Escrita Jovem as fizeram se sentir jovens novamente:

Sinceramente, eu me senti jovem novamente. De verdade! Porque fazia tempo que eu não lidava com jovens com vocês, né!? Que estão na faculdade, com outras ideias. Eu me sentia, antes, um pouco engessada. E sem criatividade, vou dizer assim. E, depois da aula de vocês, eu já escrevi já dois contos! Eu tava... porque eu tava sem inspiração, então eu me senti renovada, inspirada, mais criativa. (BIANCA, 2021, CE, p. 26)

Além de afirmar sentir-se mais jovem em contato com uma cultura voltada a alunos/as mais novos/as, a professora Bianca também ressaltou que o projeto lhe trouxe novas ideias até mesmo para criar novos contos, ou seja, um momento em que ela pôde expressar sua própria autoria como professora e como escritora.

Mariana, por outro lado, não utilizou, necessariamente, a palavra 'jovem', mas afirmou que se colocou no lugar de aluna e se sentiu como uma criança ao participar do projeto:

Aí eu participei como aluna, eu me dei o prazer de participar com vocês como professores e eu gosto muito de sangue jovem com novas ideias, eu gosto de gente jovem assumindo o lugar, né?! [...] Porque oxigena o processo, sabe?! [...] Então eu tava igual criança, eu no dia do... do conto de terror, eu tava com um chapéu, com tudo escuro, com uma luz embaixo do pescoço, parecia que minha cabeça flutuava [...] eu não quis ficar nem também observando a postura dos meus alunos, assim, eu deixei eles interagir, eles sabem que eu deixo eles livres, né?! [...] Eu escrevi, eu testei binômio, eu testei conto de terror, aquela questão da mentira, eu fiz tudo! [...] não fiz nenhuma crítica ao processo, ao contrário, eu tenho muito elogio ao processo, né?! Porque vocês têm o rosto igual o rosto deles, da idade do rosto deles, cheio de colágeno, né?! Cheio de alegria, né?! (MARIANA, 2021, CE, p. 32-34)

Além de participar como aluna e criar histórias por meio das dinâmicas, ela também afirmou ter se fantasiado de bruxa no dia do conto de terror. Outro ponto que eu gostaria de ressaltar aqui é que, na visão da professora Mariana, nós, professores/as do Escrita Jovem, conseguimos alcançar certo tipo de afinidade com os/as alunos/as participantes por termos

idades mais próximas com os/as estudantes do que os/as próprios professores/as da SEEDF. Além disso, também buscamos levar temas que dialogam com os interesses e as vivências desses/as alunos/as.

A professora Mariana comentou, diversas vezes, durante a entrevista que as aulas do Escrita Jovem conseguiram oxigenar o processo, ou seja, inovar o processo de escrita e criação dentro da sala de aula durante o período das aulas. Além disso, a professora Bianca concordou que esse movimento de oxigenação também ocorreu com ela mesma como docente da língua portuguesa quando questionada sobre o que tirou de melhor de todo o processo: "O que eu tirei de melhor? Foi justamente essa renovação das minhas ideias. O que trazer de novo pro meu aluno. Porque não existe mais aquela aula tradicional. Eu tenho que inovar em sala. Eu tenho que inovar os meus projetos. Então esse foi o lado positivo". (BIANCA, 2021, CE, p. 26).

Ademais, a professora Mariana, quando questionada sobre o que tirou de melhor da experiência, citou três pontos positivos da experiência:

[...] as pessoas sempre falam de renovar e eu gostei muito de uma coisa no Escrita: escutar, né?! Escutar quem tá no processo, escutar o aluno falando, escutar as ideias, escutar o outro. Eu gosto muito disso, eu gosto muito do aluno dando opinião, eu gosto muito do aluno interagindo, eu gosto do aluno falando, mesmo que seja para errar, pra acertar, pra tentar. [...] Então, assim, três pontos que eu tenho que ressaltar: é... gente jovem falando pra gente jovem, eu gosto muito disso! É... a escuta do outro! A escuta do aluno, né?! Das ideias do aluno, do mundo do aluno, da cabeça do aluno, das... da criatividade dele solta sem censura. [...] Então, e o terceiro ponto, né?! [...] trouxe um ar novo no meio da pandemia, né?! Assim, uma dinâmica nova, gente de fora, gente que veio pra escutar, né?! Nem veio pra falar tanto, né?! Porque a gente tava cansado de tanta live, de gente que vinha só pra dar palestra, né?! Então tinha um formato muito interativo, de escuta. (BIANCA, 2021, CE, p. 36)

Ao analisar a resposta da professora Mariana, podemos identificar que o que ela traz nesse relato dialoga profundamente com a ideia de respeitar a subjetividade e a autoria do aluno/a frente às suas criações em sala de aula. Ademais, também houve uma mudança de rotina dentro da nova realidade da pandemia de Covid-19, que está repleta de lives, vídeos ao vivo com menos possibilidade de interação do que a videochamada. No projeto Escrita Jovem, optamos pelo formato de videochamada, pois acreditamos que o contato direto com o/a aluno/a pode auxiliar seu processo de escrita de forma mais eficaz e a relação de confiança entre aluno/a e professor/a também pode ser mais fortalecida.

Diante das respostas das professoras da SEEDF, identifico pontos de grande importância em toda trajetória delas como partes integradoras do Escrita Jovem: (i)

construção da identidade autoral e docente das professoras; (ii) renovação de suas práticas pedagógicas dentro de sala de aula; (iii) percepção de si mesmas como professoras escritoras que se permitiram participar de todas as aulas como autoras de suas próprias narrativas.

### **4.3 A voz dos estudantes**

Neste tópico, analisaremos a trajetória de duas estudantes da SEEDF que participaram como alunas do projeto Escrita Jovem. Ao entrevistar Lia e Clara, pude identificar que vários aspectos percebidos pelas professoras da SEEDF e pelos/as professores/as, e comentados anteriormente, também estavam presentes na fala das alunas entrevistadas, como por exemplo quando Lia afirmou se sentir bem durante as oficinas de escrita do Escrita Jovem, pois sentia que os/as professores/as estavam ali para escutá-la de verdade:

É... eu me senti muito bem, de verdade. [...] eu sentia que vocês queriam, de verdade, escutar a gente e queria ensinar a gente e que os seus elogios e as suas críticas eram construtivas. E seus elogios meio que faziam uma faísca pra gente sempre escrever mais, e, sempre quando eu escrevia um texto, vocês reagiam da forma que eu queria, eu me sentia muito bem-vinda. (LIA, 2021, CE, p. 44)

Nos tópicos anteriores, podemos perceber que professores/as do Escrita Jovem relataram que umas das melhores partes de participar do projeto foi poder ouvir os/as alunos/as, suas criações e questionamentos, e a professora Mariana da SEEDF também afirmou que a escuta foi um movimento presente na experiência. Para acompanhar o processo de escrita dos/as estudantes, levamos sugestões de reescrita ligadas à estilística e à linguística propondo diferentes construções, propondo, também, ideias de complementação dos enredos criados a partir das leituras em voz alta. Observando a fala de Lia, podemos identificar que o ambiente da comunidade de escrita foi construído de forma a fortalecer o vínculo entre os/as professores/as e os/as alunos/as, pois os/as estudantes sentiam-se confortáveis e livres em ler seus textos e receber críticas sobre as próprias criações, compreendendo que a reescrita é um passo importante da reelaboração de construções que podem ser melhoradas a partir de uma visão linguística e estilística.

Ao ser questionada sobre a sua vivência nas aulas do Escrita Jovem, Clara também afirma ter se sentido bem nas aulas:

Eu fiquei muito feliz. Tipo... no começo, eu... eu não tava tipo muito animada, sabe!? Eu não lembro direito, mais aí depois eu achei umas aulas muito divertidas, muito didáticas, deu pra aprender bastante coisa, deu pra fazer bastante texto, que eu antes eu não escrevia tanto, acho que eu tava pausada, assim, digamos, mas eu... deu pra escrever muita coisa, muita coisa. E eu achei que deu pra aprender muita

coisa da escrita e melhorou bastante a minha escrita. [...] Principalmente, a questão dos binômios. Tipo, isso me ajudou muito a escrever coisas melhores. Que, tipo, quando eu tô sem ideia de texto, dá pra pegar binômio. Eu imagino binômio, dá pra escrever uma história inteira só com binômio. (CLARA, 2021, CE, p. 41)

Ela afirma que, mesmo participando de uma aula divertida, pôde aprender e aprimorar seus conhecimentos na área da escrita criativa. Outro ponto que se assemelha ao da professora Bianca é que Clara estava se sentindo estagnada ao iniciar as aulas, mas conseguiu criar textos novos a partir das dinâmicas de escrita ao longo de seu percurso como aluna escritora do projeto. Além disso, a estudante Clara também ressaltou seu apreço à dinâmica dos binômios fantásticos de Gianni Rodari (1982). Podemos, facilmente, identificar que essa foi a dinâmica que mais marcou os/as entrevistados/as, um potencial criador presente em seus textos e motivações.

Buscando compreender a própria percepção de autoria de cada aluna entrevistada, as questioneei sobre se elas se enxergavam como escritoras. Ao lançar essa pergunta, Lia respondeu da seguinte forma:

Quando eu escrevo, normalmente, tem um período, um período que serve como inspiração. Ou uma frase, uma música, que me serve pra poder escrever, sabe!? Mas tem vezes que eu tô com um bloqueio e eu não consigo escrever nada e aí, nesses momentos, eu acho que eu não sirvo pra escrever, mas quando eu escrevo eu coloco todo o meu sentimento, todos os meus pensamentos, eu tento fazer meio que rimas, não sei o motivo, mas eu gosto. (LIA, 2021, CE, p. 46)

Koch (2008) afirma que um escritor precisa encontrar tempo para ler e escrever, mesmo quando não consegue encontrar inspiração e há algum tipo de bloqueio criativo, a solução pode ser escrever. Acima, percebemos que Lia se enxerga como escritora apenas quando está inspirada e suas ideias fluem por meio da escrita, no entanto, não se sente escritora quando não produz. A partir da afirmação de Koch, podemos observar que praticar a escrita é realmente um passo importante para o desbloqueio criativo. No entanto, não estar inspirada não faz com que Lia deixe de ser uma escritora ou deixe de observar o mundo que a cerca como uma escritora. Outro ponto importante de sua fala é quando ela afirma escrever quando se inspira em uma música ou uma frase, algo que sirva para virar texto, pois Koch diz que temos que ler como escritores/as, percebo essa afirmação como uma forma de estarmos sempre atentos a ler o mundo como um escritor: canções, frases soltas em uma conversa descontraída, um trecho eletrizante de um livro, construções gramaticais que nos alimentam linguisticamente e estilisticamente, entre outras possibilidades. As dinâmicas de escrita também

servem como gatilhos para que os/as alunos/as possam escrever e desbloquear sua criatividade, além de trazerem suas vivências para o texto criado.

Clara, por outro lado, foi muito mais assertiva ao responder se se considerava uma escritora: “Sim, porque eu escrevo, eu escrevo bastante, eu só nunca publiquei um livro.” (CLARA, 2021, CE, p. 42). A prática da escrita está presente todo o tempo na vida de Clara e ela se enxerga como uma escritora porque escreve. Não importa se é reconhecida por isso ou se já tenha publicado um livro ou não, só o fato de ter a consciência de que escreve faz com que ela se sinta escritora.

Ao dialogar com as alunas entrevistadas, pude encontrar menções em suas falas de uma comunidade de escrita que foi criada para ouvir e dialogar com seus/as alunos/as. Além disso, há também uma percepção muito forte de sua própria identidade escritora e autora de suas narrativas baseadas em inspirações de suas vidas e em situações que as movem a escrever.

#### **4.4 Escrever na escola**

Para compreender a experiência dos/as entrevistados/as no projeto, também busquei investigar e compreender como essa relação acontecia na época da escola do/as professores/as e dos/as professores/as em formação, e como ainda acontece nas escolas de ensino regular que as alunas da SEEDF frequentam.

Ao questionar os/as entrevistado/as sobre seus sentimentos e relações com a própria escrita no período da escola, mesmo que façam parte de diferentes grupos geracionais, eles/as responderam de forma bastante similar:

É... a gente era meio inimiga. A gente não se gostava muito não. É... porque na escola era mais... É... redação, né!? Fazer redação. E a maioria das redações era do estilo que seria cobrado no vestibular e o que eu nunca gostei muito, porque essa... essa estrutura de ter que começar com a introdução, e... e aí passar pro desenvolvimento e ainda ter que justificar a nossa proposta de... de... como é que eles chamavam? Proposta de... que era pra mo... que cê tinha que dá um jeito do problema que a gente tava falando na redação, dele ser resolvido, né!? E eu odiava isso! Porque eu nunca sabia quem... que eu ia falar. Pra quem que eu ia pedir pra isso mudar. [...] Eu lembro que eu tinha um professor, eu acho que no terceiro ano, que ele é... fazia mais, ele tinha mais abertura a... com gêneros textuais. Lembro até de escrever uma narrativa, é... que eu tenho ela meio na memória ainda, eu creio que eu não tenho mais ela nem escrito, mas o fato dela tá na minha memória é... é um fato de que ela me marcou, porque era primeiro uma das primeiras vezes que não tinha que escrever um texto argumentativo, expositivo, uma carta, sei lá! (MARIA, 2021, CE, p. 2)

Primeiro, Maria se queixou de a escola estar apenas condensada em um modo de escrever, aquele que sempre é proposto em vestibulares, dissertativo-argumentativo. O momento que a fez se sentir atraída pela escrita ocorreu quando um professor se mostrou mais aberto a trabalhar diferentes gêneros textuais. Além do mais, Gabrielle deu um depoimento similar ao ser questionada sobre a sua relação com a escrita na escola:

Era péssima! Era horrível, era bem isso que... que eu falei, né!? Olhava, falava ‘nossa, eu escrevo mal, por que que eu continuo escrevendo isso?’, e, ao mesmo tempo, eu não conseguia parar de escrever, né!? E eu meio que num entendia muito bem, acho que como a gente não é estimulado a escrever, a ser criativo, eu não entendia é... porque que eu tava escrevendo [...] Eu acho que o que eu mais lembro foi na época do ensino médio, né!? Que a gente tá amadurecendo e a escrita amadurece junto, e eu acho que... o que m... o que meio que traz esse sentimento dos professores é a simples é... é... apatia deles. Sabe!? Em relação a isso de, tipo, não incentivar, não per... não perceber ou talvez nem se importar em perceber se um aluno tem gosto por aquilo ou não. E de, por exemplo, corrigir um texto e não dá um feedback e... principalmente, pra aqueles alunos que eles veem que, talvez, gostem mais de escrever e tal. (Gabriele, 2021, CE, 2021).

Ao refletir sobre a prática presente do ensino de escrita presente nas escolas, podemos relacionar esses depoimentos com uma reflexão metafórica de Rodari (1982):

Ao avaliar os testes infantis, infelizmente, a escola volta sua atenção preferencialmente ao nível ortográfico-gramatical-sintático, que não esbarra sequer no nível linguístico, quem dirá no complexo mundo dos conteúdos. O fato é que as escolas lêem os testes para avaliá-los e classificá-los, não para entendê-los. A peneira da “correnteza” detém e valoriza o pedregulho, deixando passar o ouro... (Rodari, 1982, p. 124)

Aqui, Rodari (1982) fala da avaliação dos testes infantis, mas a partir dos depoimentos de Gabriele e Maria, podemos perceber que a escola segue esse modelo por boa parte de sua trajetória com os/as alunos/as, desconsiderando trabalhar aquilo que também é interessante para eles, aquilo que dialoga com suas percepções e vivências, falta tato em perceber se esses/as alunos/as têm habilidades e gostos específicos para leitura e para a escrita. Ao final de sua fala, Rodari ainda apresenta uma metáfora que exemplifica toda a realidade escolar: “a peneira da correnteza detém e valoriza o pedregulho, deixando o ouro passar...”. Dessa forma, podemos interpretar que a escola está mais interessada em vender e registrar que seus/as alunos/as decoram regras e mais regras, ao invés de trabalhar uma escrita livre com foco na criatividade, na imaginação e na reescrita, um campo em que não há tempo de ser trabalho em um sistema reprodutor e competitivo:

De um lado encontra-se o pragmatismo pedagógico, alicerçado no fundamento da produção de competências para o sucesso da sociedade da competitividade em todos os estratos e segmentos sociais. Neste caso, trata-se de instrumentalizar os alunos, pelo ensino da técnica, para que possam, hipoteticamente em igualdade de condições, disputar seu espaço na guerra social. Sua desvantagem atual estaria no menor domínio da língua e no desajustamento às formas adequadas de comportar-se nos padrões da produção. (BRITTO, 2009, p. 11 e 12)

Escrever na escola tornou-se um espaço de competição, abrindo mão da relação com os/as alunos/as, seus processos de escrita e da liberdade em escrever de forma autoral e criativa. Britto (2009) também ressalta que a escrita ensinada de forma completamente neutra não se torna uma atividade crítica e autônoma na vida do/a aluno/a para que ele possa se expressar diante do mundo, é apenas um artifício de repetição de uma ideologia dominante que prega a escrita como um objeto de poder e submissão.

#### **4.5 Porquê escrever**

A escrita surge em nossas ações cotidianas em todos os momentos, pois vivemos em uma sociedade letrada. Basta precisar ler um bilhete, um cartão, uma revista de compras, entre outras atividades necessárias para a vivência diária. Ao questionar os/as escritores/as participantes das entrevistas que compõem os dados etnográficos desta pesquisa, eles/as responderam de forma bastante emotiva, a escrita torna-se representante de práticas afetivas em suas vidas:

Por que que eu gosto de ler. Eu acho que é... que é porque isso aqui, o nosso mundo, eu acho que ele não é suficiente. Eu acho que a gente precisa de algo a mais, é isso que a escrita, é isso que a leitura oferece! É... são 300 bilhões de outros mundos e 400 zilhões de outras possibilidades, entendeu!? Então, eu acho que escrever é... é sonhar! É sonhar que não é só isso que a gente tem aqui. E não é só os sofrimentos do dia-a-dia e da rotina, e... não é apenas se sentir é... preso no que tem que fazer e na vida que foi imaginada pra você. É... ter esperança de que tudo melhora, sabe!? Porque nas histórias, no que a gente escreve, tudo acontece, tudo pode acontecer, ou tudo já aconteceu. (MARIA, 2021, CE, p. 7)

Maria utiliza diversas metáforas para explicar seus sentimentos ao ler e escrever, além disso, podemos ligar seu gosto à leitura a uma prática bastante comum na vida dos/as escritores/as. Koch (2008) afirma que, para nos tornarmos bons escritores/as, precisamos ler. Ler pode nos oferecer repertório linguístico e estilístico e, como Maria diz acima, nos transporta para um mundo de possibilidades e sentimentos sobre eventos que aconteceram, acontecem ou ainda podem acontecer.

Já Gabriele define o seu processo de escrita como um impulso, algo que precisa acontecer, pois sente que é o que ela sabe, verdadeiramente, fazer:

É... por que exatamente eu escrevo!? Eu só sei que... independente do que eu faça, independente se eu fique anos sem escrever, meses ou se eu escreva todos os dias pro resto da minha vida, é... é uma coisa que eu vou continuar fazendo sempre, independente do... contexto, das situações, dos hiatos, que eu tenho muito, apesar de tudo, e... também eu sempre tive aí, é... meio que esse desejo no fundinho, aquele *guilty pleasure* de querer ser alguém, de querer escrever alguma coisa que fosse boa o suficiente, inovadora o suficiente, mas eu acho que, no fundo, não é sobre isso, eu, simplesmente, vou escrever independente das circunstâncias, se eu estiver me achando ruim, eu vou continuar escrevendo, porque é isso que eu sei fazer. É isso que simplesmente sai de mim sem mais nem menos, né!? (GABRIELE, 2021, CE, p. 14)

Em Oficina de Escritores, Koch ressalta que trabalhou e deu aula para diferentes escritores/as, profissionais que, inclusive, ascenderam no mundo da escrita por meio da ficção. O desejo de escrever e publicar suas escritas ao público é um sentimento que faz parte das criações de Gabriele, além dos motivos que já foram citados anteriormente.

Tomás, no entanto, ao ser questionado sobre o porquê de escrever, apresentou uma justificativa que conversa com si mesmo:

Eu acho que eu escrevo porque eu tenho medo de ser apagado. Não pelo mundo, não pelas pessoas, mas por mim mesmo. Eu sinto que eu mudo a cada instante, meus gostos, minhas opiniões, meus sentimentos, minhas sensações. E... Por mais que na vida as coisas sejam passageiras, eu acho que quando eu escrevo sempre sempre sempre tem uma parcela de sentimento minha muito grande em cada texto, em cada palavra, em cada vírgula, eu tenho uma parcela de sentimento muito grande, que, por mais que daqui dois minutos eu não me sinta da mesma maneira, ainda assim é algo que é válido e que merece existir, que merece ser lembrado. Por mais que a lembrança fuja, por mais que o momento fuja, vai tá no papel. Vai tá registrado. E essa é uma confirmação de que eu não vou ser apagado. O meu eu de ontem não vai ser apagado. O meu eu de dois anos atrás não vai ser apagado. O meu eu de criança não vai ser apagado. E é importante eu saber isso. Sabe que independente de eu mudar ou não, eu não vou... eu não sou apagado. Sabe!? Eu não sou inválido. Eu vou estar pra sempre lembrado, mesmo que num papel. Isso é importante pra mim. Meus sentimentos sempre lembrados, mesmo que num papel. (TOMÁS, 2021, CE, p. 22)

O relato de Tomás é bastante similar com o relato da professora Mariana, a escrita representa uma forma de registro e autoconhecimento na vida desses dois indivíduos:

Eu escrevo por duas coisas, né?! Eu escrevo... são dois motivos, uma é... pra me autoconhecer, né?! Pra me... pra botar no papel os meus processos, porque eu sou de uma geração que às vezes botava no papel mesmo até diagrama, mapa mental. [...] E aí eu escrevo pra que... pra cristalizar alguns processos de... de autoconhecimento, pra cristalizar um momento e uma transição de uma coisa que eu passei a pensar diferente. Então é pra autoconhecimento. E a outra é pra registrar coisas que eu acho que eu quero um dia, se alguém... se alguém um dia, se alguma coisa, se alguma palavra vazar, eu quero... acho que é essa sensação de deixar pra... pra posteridade, né?! (MARIANA, 2021, CE, p. 38)

Britto (2009) afirma que a escrita, além de ser uma ferramenta de registro, é também uma forma de organização da fala e dos pensamentos e uma maneira de expandir conhecimentos. Além de identificarmos que a escrita é uma forma de registro dos/as nossos/as escritores/as entrevistado/as, esse registro está ligado a uma questão afetiva, profissional e a uma expansão das descobertas sobre o mundo e sobre si mesmo/a.

As alunas da SEEDF, Lia e Clara, também relacionam a prática de escrita como algo relacionado a uma atividade afetiva e a uma forma de fuga da realidade: “uma coisa que é muito legal na escrita é que quando tô ansiosa tals eu... quando tô escrevendo, eu mergulho naquilo e eu esqueço tudo, todos os meus problemas.” (CLARA, 2021, CE, p. 43); Lia também enxerga a escrita como um meio de fugir e se sentir bem com suas criações: “Bom, eu escrevo numa maneira de desabafar sobre o que eu to sentindo ou pra poder ajudar alguma pessoa. Escrever me faz bem, sabe!? É... me faz, como ler, me faz ir pra um outro mundo.” (LIA, 2021, CE, p. 46-47).

Por meio das respostas dos/as entrevistados/as pude identificar que, mesmo sendo indivíduos de diferentes gerações, compartilham de sentimentos e estímulos bastante similares ao escrever, pois buscam praticar a escrita para criar novas realidades, registrar seus sentimentos, conhecer a si mesmo e se posicionar no mundo que os/as cercam. A escrita está presente em cada prática de seus dias, seja na docência como professores/as e alunos/as artistas ou na vida pessoal como desabafos e externalização de seus sentimentos.

## **5. Considerações finais**

A trajetória dos/as agentes presentes nesta pesquisa tornou este trabalho possível. Compreendendo a sua ação sobre o mundo e sobre suas criações, demos início à construção de uma comunidade de escrita que busca trabalhar a autoria do/a escritor/a, autor/a de suas próprias narrativas.

Ao longo da análise dos dados etnográficos, pude alcançar os diferentes perfis presentes no processo do Projeto Escrita Jovem. Um processo, pois identificamos que a escrita é uma prática fluida que amadurece ao longo das experiências vividas e dos estudos que se debruçam a aprimorar o uso da língua em sua forma textual.

Ao observar as respostas de cada escritor/a entrevistado/a pude perceber que a prática de escrever conversa com sua função profissional, seja um estudante, um professor ou um professor em formação. É uma descoberta de que ser escritor faz parte de sua atuação como docente e discente. A prática escritora parte de dinâmicas de escrita propostas aos/às alunos/as, tirando-os de sua “zona de conforto” e os/as estimulando a escrever. Além disso, o

projeto fez com que as professoras voltassem a conversar com o seu lado escritora, colocando-se no lugar de aluna e criando textos baseados nas propostas de escrita autoral criativa. Dessa forma, percebo que o projeto as movimentou a nutrir seu lado escritora fazendo florescer também as práticas pedagógicas em sala de aula.

Já os/as professores/as em formação, graduando/as da UnB e professores/as do Escrita Jovem, a construção autoral de suas práticas ocorreu de uma forma diferente. A partir das experiências no projeto, pude identificar que a sua vontade de seguir na docência se fortaleceu ao vivenciarem as seguintes experiências: relação de confiança entre professor/a e aluno/a, liberdade ao propor atividades pedagógicas, a segurança em propor ideias para a reescrita e a liberdade de se enxergar como um/a professor/a artista, ou seja, um/a professor/a escritor/a. Desse modo, percebo que a experiência do Escrita Jovem deu espaço para que os/as professores/as pudessem mostrar sua identidade e autoria sem qualquer estigma que pudesse causar constrangimento ou medo. Além disso, sempre demonstraram escrever e gostar disso, o que, conseqüentemente, inspirou os/as alunos/as a se perceberem como escritores/as também.

Por fim, resalto sobre a vivência dos/as estudantes da SEEDF, peça fundamental do processo, pois, como Freire (2019) salienta, não há docência sem discência. Os medos existentes ao escrever na escola e na vida estão presentes desde os primeiros passos em que damos com a escrita. Não muito diferente, as alunas entrevistadas ressaltaram sentir receio de escrever e mostrar os seus textos. No entanto, a comunidade de escrita criada pelo projeto Escrita Jovem demonstrou ser um ambiente convidativo e seguro, sendo assim, as alunas sentiram-se confortáveis com o que criavam durante as aulas, sem receio de mostrar suas vivências e, por meio de suas criações, revelar suas identidades.

Para finalizar este tópico, pude perceber que a criação de uma comunidade escrita, que preza a participação de todos os indivíduos e acolhe suas individualidades, tem como resultado o florescer autoral e criativo em diferentes dimensões: pessoal, profissional e pedagógica. Levando diferentes possibilidades para dentro da sala de aula sem apagar o eu professor/a, escritor/a e aluno/a.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de. **A escrita criativa e a universidade**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 50, dez. 2015

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação Infantil e Cultura Escrita. in: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DIAS, J., COROA, M. & LIMA, S. **Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem.** In Cadernos de linguagem e sociedade. v. 19, n. 3. UnB, 2018.

DIAS, Juliana de Freitas. et al. (no prelo) **Escrita Criativa Autoral e Estilística da Língua Portuguesa.**

FAIRCLOUGH, Norman. **Analisando Discursos: análise textual para pesquisa social.** Tradução Josenia Antunes Vieira. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 59.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Stephen. **Oficina de Escritores.** Tradução Marcelo Dias Almada. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

MARTINS, Nilce. **Introdução à Estilística.** 4a Edição. São Paulo: EDUSP - Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia.** Tradução Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade.** 3 ed. - São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 2006.