

**CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ**

**JOÃO PEDRO LOURENÇO PAULOSSO**

**A ESCRITA CRIATIVA E OS ATELIÊS NA ESCOLA: DA REDAÇÃO  
MANIQUEÍSTA PARA A REDAÇÃO INQUIETA**

**Ribeirão Preto**

**2021**

**JOÃO PEDRO LOURENÇO PAULOSSO**

**A ESCRITA CRIATIVA E OS ATELIÊS NA ESCOLA: DA REDAÇÃO  
MANIQUEÍSTA PARA A REDAÇÃO INQUIETA**

Trabalho de conclusão de curso de Letras do Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Letras.

Orientador: Prof. Me. Michel Luís da Cruz Ramos Leandro

**JOÃO PEDRO LOURENÇO PAULOSSO**

**A ESCRITA CRIATIVA E OS ATELIÊS NA ESCOLA: DA REDAÇÃO  
MANIQUEÍSTA PARA A REDAÇÃO INQUIETA**

Trabalho de conclusão de curso de Letras  
– Licenciatura Plena do Centro  
Universitário Barão de Mauá.

Data de aprovação: 07/12/2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Me. Michel Luís da Cruz Ramos Leandro  
Centro Universitário Barão de Mauá - Ribeirão Preto

---

Dr<sup>a</sup> Renata Maria Cortez da Rocha  
Centro Universitário Barão de Mauá - Ribeirão Preto

---

Me. Erika Chiarello de Andrade  
Centro Universitário Barão de Mauá - Ribeirão Preto

**Ribeirão Preto**

**2021**

P356e

Paulosso, João Pedro Lourenço

A escrita criativa e os ateliês na escola: da redação maniqueísta para a redação inquieta/ João Pedro Lourenço Paulosso - Ribeirão Preto, 2021.

45p.il

Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Me. Michel Luís da Cruz Ramos Leandro

1. Ateliê 2. Escrita criativa 3. Redação I. Leandro, Michel Luís da Cruz Ramos  
II. Título

CDU 801.82

Dedico este trabalho à Mônica, Madalena, Nilton, Michel, Renata, Fábio e ao Tempo, por nunca terem deixado eu desistir da escrita.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Me. Michel Luís da Cruz Ramos Leandro, pela orientação fantástica e por acreditar que seria possível desenvolver este trabalho, mesmo que em meio ao caos gerado pela pandemia de COVID-19 e aos momentos de extrema ansiedade de seu orientando.

Agradeço também ao Dr. André Luiz Alselmi, coordenador e professor, a todos aqueles que compõem o corpo docente do curso de Letras do Centro Universitário Barão de Mauá e aos que não fazem mais parte desse time maravilhoso de professores, porém, um dia fizeram e, também deixaram a sua marca em minha história. Obrigado a cada um de vocês por cada momento único de aprendizagem.

Aos amigos que conheci no período da graduação, obrigado por fazerem parte da minha vida, há aqueles que tenho como minha família para além dos laços de sangue, dos quais mencionarei o Neto, Saylon, Bruna, Sarah, Daniele, Matheus e Paulo.

Nilton, obrigado por existir e me amar, você foi crucial para que eu não jogasse tudo para o alto nos meus piores momentos.

Para minha mãe e minha família, obrigado desde sempre, pois foi nesse pequeno grande núcleo em que fui forjado. Mãe, o seu suporte e seu amor me fazem olhar para nossa jornada todos os dias: você é a mulher mais forte que conheço e ser seu filho é uma honra.

Por fim, agradeço ao Fábio, por mostrar como as nuvens podem ter formas diferentes a depender da perspectiva, assim como a chave abrirá e trancará portas para que nenhuma cidade despenque dos céus.

Para todos que fazem parte da minha história, obrigado!

“E quem pensa por si mesmo é livre, e ser livre é coisa muito séria”.

**(Renato Russo)**

## RESUMO

A redação escolar é muito trabalhada nas escolas e cobrada nos vestibulares, nesse sentido, é um campo fértil para pesquisas acadêmicas, por isso, o objetivo deste trabalho é refletir de que modo a Escrita Criativa (EC), por meio dos ateliês, pode contribuir para que os estudantes na produção textos que desloquem do “maniqueísmo” para a “inquietação”. A pesquisa é do tipo bibliográfica que, segundo Gil (1999), perpassa quatro etapas, a saber: a) levantamento bibliográfico preliminar; b) busca das fontes; c) a leitura do material; d) redação do texto. Diante disso, o trabalho conceitua o que é a Escrita Criativa, assim como os conceitos de “maniqueísmo” e “inquietação”, apoiados em Bernardo (2010), além disso, faz uma discussão rápida sobre a ausência de oficinas de Escrita Criativa na formação superior, em seguida, traz os princípios dessa escrita voltados para o ensino e aprendizagem de estudantes da educação básica, por fim, evidencia os mitos sobre a escrita e a importância dos ateliês na escola. Diante disso, concluiu-se que a Escrita Criativa é uma ferramenta importante para o trabalho com a “inquietação” na escola, possível de contornar o “maniqueísmo” das/nas redações escolares, além de contribuir para a desconstrução dos mitos sobre a escrita que circulam dentro e fora do espaço escolar, assim, constatou-se que os ateliês de escrita possibilitam um trabalho com a redação escolar de modo mais produtivo e polissêmico.

**Palavras-chave:** Ateliê. Escrita Criativa. Redação. Ensino.

## ABSTRACT

Writing is a focal point of studies in School and a requirement on college exams - it is also a fertile field for academic research, therefore, this essay objective is to reflect on how Creative Writing (CW), by using writing Ateliers, can contribute, to students, the text production that transports them from “Manicheism” to “Restlessness”. The research is of the bibliographical kind which, according to Gil (1999), goes through four phases: a) Preliminary bibliographical survey; b) Search for sources; c) Material Reading; d) Text writing. That said, this work conceptualizes what is Creative Writing, and the concepts of “Manicheism” and “Restlessness”, supported by Bernardo (2010), furthermore, add a short discussion on the absence of Creative Writing Workshops in higher education - then brings forth this writing education and learning principles for basic education students – concluding – the writing myths are highlighted alongside the importance of the presence of writing ateliers. That said, we conclude that Creative Writing is a powerful tool for working the “restlessness” in schools, making it possible to bypass the “Manicheism” of school writing, besides contributing to the deconstruction of myths about writing that circulate inside and outside of the school environment – thus, it was found that writing workshops enable a more productive and polysemic work with school writing.

**Keywords:** Atelier, Creative Writing, Essay, Education, Writing.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>DO “MANÍQUEÍSMO” PARA A “INQUIETUDE”: A REDAÇÃO INQUIETA.....</b>	<b>11</b>
2.1	A redação “maniqueísta” e a redação “inquieta” no espaço escolar .....	12
2.2	O que é a escrita criativa? .....	16
2.3	A escrita criativa no espaço acadêmico: impasses e preconceitos .....	18
<b>3</b>	<b>DESCONSTRUINDO OS MITOS SOBRE A ESCRITA .....</b>	<b>23</b>
3.1	Mito nº 1: escrever é um ato de inspiração! .....	23
3.2	Mito nº 2: a escrita como “dom” ou “técnica” .....	26
3.3	Mito nº 3: a escrita é um produto, cujo processo é sempre prazeroso! .....	27
3.4	Mito nº 4: a teoria não serve para a prática! .....	28
3.5	Mito nº 5: rascunhos devem ser jogados no lixo! .....	31
<b>4</b>	<b>INQUIETUDE E CRIATIVIDADE: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>33</b>
4.1	Os ateliês de escrita criativa na escola .....	34
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>41</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém. Provavelmente a minha própria vida.”(Clarice Lispector)*

Na escola o estudante entra em contato com novas maneiras de compreender o mundo, aprende-se a ler e a escrever e isso é tão determinante como a escrita foi para a humanidade há milênios. No entanto, é comum que muitas escolas sigam metodologias tradicionais que, ao longo do tempo, colocam o estudante em um molde e transformam a sala de aula em um espaço de reprodução e não de produção (criação).

É na sala de aula onde os traços sobre as linhas de um caderno abrem as “portas” para as ideias: escrita que impulsiona o movimento do pensar. A criatividade e a escrita caminham como “amigas em uma mesma calçada”, em que o esforço para as manter unidas não é algo fácil, porém, separá-las, pode impedir que o autor(a) não “floresça” na arte da escrita.

Diante disso, neste trabalho de conclusão de curso, buscamos questionar e ultrapassar um trabalho com a escrita na escola que designamos de “maniqueísta” (BERNARDO, 2010), isto é, uma escrita que não se movimenta e fica presa apenas no plano da paráfrase (repetição), para uma escrita “inquieta” (idem, 2010), isto é, que faz os estudantes desbravarem “mares nunca antes navegados”, parafraseando Camões, cujo processo é tão valorizado quanto o produto.

A maneira como a produção de texto é trabalhada na escola permite ao estudante manifestar sua voz dentro das propostas que são apresentadas? Como buscar a inquietude que não engesse o processo de trabalho com a escrita no espaço escolar? Essas são perguntas que buscamos responder ao longo da pesquisa, para isso, o campo da Escrita Criativa (EC), ainda embrionária no Brasil no âmbito acadêmico, assim como os ateliês de escrita, podem contribuir para a diversificação de atividades de produção de texto no chão da escola. Por sua vez, estimular ao máximo os estudantes e os docentes, desafiando-os a transitarem por uma estrada que não tenha como destino expresso a redação finalizada, mas, sim, uma estrada que convide cada um a refletir sobre a escrita, o seu processo e a complexidade criativa.

O objetivo deste trabalho, então, é refletir de que modo a Escrita Criativa (EC), por meio dos ateliês na escola, pode contribuir para que os estudantes, por meio da produção textual desloquem do maniqueísmo para a inquietação.

Os objetivos específicos estipulados são: a) conceituar o que são Escrita Criativa, assim como os conceitos de maniqueísmo e inquietude; b) refletir sobre o trabalho da escrita na escola; c) criticar a ausência de oficinas de escrita na formação superior; d) formular os princípios da Escrita Criativa voltados para o ensino; e) identificar a importância dos ateliês de escrita na propagação das oficinas de Escrita Criativa na escola.

Na primeira seção do trabalho, definimos o conceito de maniqueísmo e inquietude, a partir de Bernardo (2010), conceitos centrais do trabalho, que impactam diretamente a redação escolar, além disso, abordamos, também, o que é a Escrita Criativa, a sua presença no espaço acadêmico e a sua importância e riqueza para o trabalho com a escrita no espaço escolar.

Na segunda seção, desconstruímos os mitos sobre a escrita como a ideia de “inspiração” e “dom”, a prática desvincilhada da teoria, a escrita como algo sempre prazeroso e o descarte dos rascunhos. Elementos que contribuem para a baixa autoestima dos estudantes perante a produção de seus textos na escola.

Na terceira seção, apresentamos uma proposta de trabalho com a escrita na escola por meio dos ateliês, que buscam viabilizar o processo de escrita como etapa imprescindível para a elaboração do texto, não apenas focado no produto, mas, sobretudo, no processo.

A Escrita Criativa e os ateliês contribuem para que a redação escolar seja algo mais interessante para os estudantes, isto é, instrumentos de intervenção para novas possibilidades de escrita, que superam a repetição imposta pelo tradicionalismo, ao guiar os estudantes a enxergarem o mundo com criticidade e utilizar isso como força motriz para formulação de suas próprias escritas/opiniões/argumentos, afinal, como disse Clarice Lispector, “escreve-se para salvar a si mesmo”.

## 2 DO “MANIQUEÍSMO” PARA A “INQUIETUDE”: A REDAÇÃO ESCOLAR

A questão sobre o trabalho com a produção de textos na escola é um tema muito discutido devido a sua complexidade, isso porque muitos estudantes saem do Ensino Médio com pavor das aulas de Língua Portuguesa, principalmente em relação às aulas de redação. De onde será que surge o medo da prática de escrita nos sujeitos-estudantes?

Não é a intenção respondermos à pergunta feita anteriormente neste momento, mas, a partir dela, refletir sobre a escrita e sua prática na escola em um “[...] ponto de vista menos tecnicista e mais filosófico para o ensino de redação [...]” (BERNARDO, 2010, p. 09).

Para este trabalho o termo “redação” equivale ao sentido de “produção de texto”. A escolha em utilizar o primeiro termo é devido a sua difusão na escola e, também, pelo referencial teórico que partilhamos nesta pesquisa.

A escrita tecnicista consiste em um processo de produção textual cuja reprodução de sentidos está em seu bojo, isso ocorre porque a escola tende a trabalhar a produção textual por meio de “macetes”, “receitas”, isto é, valoriza-se a estrutura textual e desconsidera a produção de sentidos do que é dito nestas redações.

É comum o professor ouvir dos estudantes as seguintes indagações: como eu devo começar a redação? Quantas linhas devo escrever? É para escrever de lápis ou caneta? Como finalizo o meu texto? É preciso ter título? Apesar de ser importante a contextualização do que o professor espera do seu aluno nessas produções textuais, essas perguntas demonstram o quanto o processo da escrita é concebido de modo burocrático pelos estudantes.

De maneira oposta à burocratização da escrita na escola, um modo de possibilitar um trabalho menos engessado é a compreensão de que escrever: “[...] implica reflexão crítica, e reflexão crítica, por sua vez, supõe exercício permanente do raciocínio filosófico” (BERNARDO, 2010, p. 09). Nessa concepção teórica, as perguntas *para quem, para quem e por que* escrever devem vir antes da própria ação de escrever, visto que quem escreve precisa, inicialmente, ter o que escrever e para quem escrever, nesse sentido, o processo de interação é algo importante para a construção da textualidade.

A escrita na escola precisa ser trabalhada como produto e processo, em que esta leva àquela. A defesa neste trabalho é por um processo de escrita na escola que

faça sentido ao estudante para que ele consiga vencer o “bloqueio/medo” do papel em branco, isso indica que escrever nem sempre é um ato prazeroso, visto que trabalhar as ideias de uma produção de texto é ter que lidar com a textualidade e esse é o papel do professor: fazer com que os estudantes consigam lidar com a angústia da transposição das ideias para o papel, afinal, é preciso respeitar a palavra e ao escritor cabe o comprometimento com o que diz/produz.

Para aprofundar a discussão sobre um trabalho com a escrita menos tecnicista e mais reflexiva, neste primeiro item abordaremos o conceito de redação “maniqueísta” e redação “inquieta”, ponto nodal desta pesquisa, após, desenvolveremos o conceito de escrita criativa (EC) e sua difusão, abordando os impasses e preconceitos que esse tema enfrenta no espaço acadêmico.

## **2.1 A redação “maniqueísta” e a redação “inquieta” no espaço escolar**

Pensar a escrita é pensar sobre a existência. Escrever é materializar por meio das palavras qualquer coisa sobre a existência do autor, suas ideias presentes em sua memória e seus desejos. A escrita é a ferramenta da humanidade para a própria humanidade, isto é, ato e registro que contém todo o conhecimento humano produzido até este momento e que, assim, continua a se movimentar em todas as direções temáticas com discussões e publicações diversas na sociedade.

Escrever não é uma tarefa fácil. Como obstáculo para o trabalho com a produção de texto na escola há o ato de escrever na via do “maniqueísmo”, trata-se de uma alternativa opressora de trabalho com a escrita no espaço escolar, pois esse modo de lidar com o processo de produção textual está atrelado à repetição e à reprodução de “fórmulas” que consideram apenas uma possibilidade discursiva, isto é, apenas um modo de escrita e quem dita isso é o discurso pedagógico (muitas vezes na representação do livro didático).

Este lugar de julgamento em que a escola se coloca ao avaliar as produções dos estudantes no binarismo bom e mal, certo e errado, impulsiona a produção textual para aquilo que deve ser feito de modo a alcançar a melhor nota em um vestibular ou para agradar o padrão exigido pelo livro didático. Esse tipo de escrita voltada para o vestibular nem sempre colabora para a construção de “novas” possibilidades do dizer, o que chamaremos de polissemia, de modo que a produção textual se limita ao que é estabelecido pelo professor e o contrário é considerado errado.

Nessa abordagem, um gênero textual é reconhecido apenas em sua estrutura, então, desconsidera-se a sua função social e isso torna-se mais uma muralha no processo de escrita para o estudante, pois não é possível produzir textos em um campo aberto, isto é, que considere a criatividade como “combustível”, em razão da exploração de não ultrapassar as paredes construídas dentro do que delimitam as regras ditadas pela escola para determinado gênero.

O maniqueísmo na escola é uma forma de não considerar o que o estudante tem a dizer nas produções de texto, pois o modo como o professor trabalha a escrita parte de modelos, "esqueletos", de textos prontos, que cabe ao estudante imitar. O estudante é como um “papagaio”, metáfora pertinente para evidenciar o papel do aluno como um reproduzidor e não autor do seu próprio discurso. Esse conceito está embasado em Bernardo (2010) que argumenta:

Inclusive, vimos como a característica da redação maniqueísta é a repetição, repetição que trava os processos, que volta sempre sobre os mesmos passos. Ora, então não será à toa os ditadores viverem repetindo em todos os seus discursos as palavras "liberdade" e "democracia" - como se a repetição hipnótica desses termos bastasse à ânsia popular de liberdade mesmo e de democracia mesmo. Também não será à toa os professores viverem repetindo que seus alunos não têm responsabilidade, ocultando a verdade de que a escola e os professores simplesmente impedem o exercício da responsabilidade. (BERNARDO, 2010, p. 85).

O texto mais solicitado nos vestibulares é o dissertativo-argumentativo. Esse gênero exige do autor um posicionamento crítico sobre o tema. É nesse sentido que Bernardo (2010) argumenta o quanto os professores trabalham a escrita em uma perspectiva de produto e não processo. Os sentidos ficam no plano da paráfrase (o mesmo) em que os estudantes embasam seus pontos de vista reproduzindo, muitas vezes, a opinião do professor ou algum argumento encontrado em suas pesquisas. Isso evidencia um trabalho com a escrita na escola em que os estudantes não exercem sua responsabilidade por aquilo que dizem, por isso é comum os professores ouvirem dos estudantes a seguinte fala: “Professor, é assim que eu devo escrever?”, exercício maniqueísta de escrita. Neste discurso pode-se observar que o estudante não escreve para ser lido, mas para ser aprovado.

A compreensão de como a redação maniqueísta funciona como um fator limitante da produção escrita na escola é importante para elencar a sua oposição: a “redação inquieta” (BERNARDO, 2010). Aqui, a vontade do estudante em colocar suas ideias no papel é considerada, pois, o processo de escrita é visto como importante na garantia da competência comunicativa dele. A inquietude, segundo Bernardo (2010) implica em compreender a escrita como um ato de desejo que pode provocar, muitas

vezes, a angústia. É a inquietude como inerente ao processo de produção textual que implica a reflexão. Nesta vertente, para escrever é preciso ter o que dizer – fruto do desejo do autor – e, também, é preciso lidar com a angústia, isto é, o autor precisa selecionar *o que dizer*, organizar *o como dizer* e saber *o porquê* de se dizer.

A falta de incentivo para escrever algo que seja da vontade do estudante sufoca as possibilidades de autoconhecimento, o exercício da criatividade e o priva de desenvolver uma visão crítica do mundo, visto que apenas reproduzir ideias já estabelecidas não garante a inquietude. Manter a criatividade de alguém atrofiada nas receitas prontas para escrever uma redação ideal é o mesmo que impedi-lo de escrever o que deseja dificultando-o de se responsabilizar sobre o que escreve.

A escrita na escola, muitas vezes, é enfadonha, visto que escrever uma redação passa a ser um mecanismo de cobrança, escreve-se para obtenção de uma nota, então, o efeito disso, segundo Bernardo (2010, p. 75) é que "aquele que repete, de fato, não se expressa através de sua boca ou caneta, utilizando-o como "cavalo" passivo, como "montaria" de ideias externas".

A redação inquieta é o caminho de “dentro para fora” e de “fora para dentro” porque compete um processo de escrita que tem em seu bojo a reflexão e, conforme já dito, a angústia se faz presente nesse processo pois, como externalizar o desejo? Os estudantes são consumidores natos dos textos que as mídias oferecem (televisão, redes sociais, revistas, jornais etc.) e, também, dos textos que são trabalhados na escola. No entanto, os gestos de leitura deles nem sempre levam a uma interpretação crítica do que leem, por causa disso é muito comum, por exemplo, nas redações do Enem, os estudantes utilizarem citações de filósofos, sociólogos ou algum especialista na área sobre a temática abordada, a fim de validar a sua argumentação, afinal, é isso o que aparece nas redações que tiram nota mil.

Leandro (2021) argumenta que há diversos sites e cursos online que publicizam essas citações em forma de material didático, o resultado disso é a citação pela citação, ou seja, nem sempre os estudantes selecionam essas citações levando em consideração a intencionalidade comunicativa, as condições históricas e ideológicas em que essas citações foram produzidas, mas sim como um elemento de obrigatoriedade imposta, inclusive, pelas cinco competências avaliativas do Enem. Nesse cenário, a citação pela citação, há apenas a perpetuação de um conteúdo que não foi acessado integralmente ou com pouca profundidade reflexiva, então, a escola não forma nem leitores e nem produtores eficientes de textos.

Sabe-se que as situações e momentos vivenciados pelos estudantes podem lhes trazer uma certa “inspiração” para o processo de escrita, mas, sabe-se também que o ato de escrever e, para escrever bem, é necessário muito mais que “inspiração” e sim transpiração. Isso significa que o discurso do senso comum de que a escrita é inspiração, no sentido de que basta o redator esperar para que uma ideia lhe ocorra espontaneamente, não é defendida neste trabalho, pois compreendemos que:

[...] nada está acabado, que o sentido das coisas, dos textos, da vida é tecido a cada momento [...]. E essa capacidade de tecer o novo é essencialmente do ser humano, do ser que está “vivo”, aquele que não para no tempo, aquele que questiona, transforma, produz coisas novas e dá significados novos aos textos, à vida. (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 20).

Exercitar a escrita é uma prática que demanda esforço e dedicação, por isso defendemos o conceito de trabalho, pois é importante desenvolver as ideias que nascem das tentativas de escrita, nesse sentido, os rascunhos também fazem parte da tecitura do escrever, cujo processo de escrita do estudante pode ser visualizado pelo professor. Escrever é um ato de eterno rascunho e os pontos finais são sempre provisórios, porque a possibilidade da reescrita evidencia essa trama das tecituras pelo redator.

De acordo com Bernardo (2010) é necessária a prática da reescrita porque todo dizer implica a sua organização. A inspiração recebe a descrença do autor, visto que a escrita é algo que precisa ser praticado e experimentado.

Para que o estudante possa exercer sua criatividade ao escrever, é necessário que a escola queira escutar o que ele tenha a dizer e possibilite o acesso a obras que possam fomentar ainda mais a vontade de criação/produção, pois sabemos que discutir a questão da escrita está intrinsecamente relacionado à discussão sobre o acesso à leitura. Isso leva-nos a pensar sobre as políticas públicas e a sua contribuição para o acesso à leitura dentro da escola e fora dela, em que taxar o livro elevando os preços não é o melhor caminho.

Práticas de escrita que permitam ao estudante “extravasar” (ir além da repetição) e descobrir o que pode ser produzido por meio de suas ideias é uma forma de tornar o processo de produção de texto mais satisfatório, dado que a inquietude pode impulsionar a produção de um texto não para ser considerado o melhor já escrito, mas para ser o resultado satisfatório de práticas que usam o redigir para algo que vá além da avaliação escolar. O que defendemos é que a escrita na escola precisa considerara voz do estudante, isto é, aquilo que ele tem a dizer e não o que deve dizer.

## 2.2 O que é a escrita criativa?

A escrita criativa é um dos caminhos em que é possível considerar o que o estudante tem a dizer, isto é, torná-lo responsável por aquilo que produz. Escrever criativamente é usar as palavras de modo a desafiar as convenções que normalmente aprisionam o texto, essas que exigem textos estruturalmente padronizados com argumentação impessoal e, conforme abordamos, são manifestadas, muitas vezes, em redações para vestibulares.

A poesia de Manoel de Barros é uma possibilidade de observarmos o poder da língua/linguagem. Com os seus “desconcertos”, o poeta “brinca” com as palavras e produz desenhos verbais que desafia o sentido denotativo das palavras:

Veio me dizer que eu desestruturo a linguagem. Eu desestruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar de debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que a palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar de debaixo de mim o lugar, eu desaprumei. Ali só havia um grilo com a sua flauta de couro. O grilo feridava o silêncio. Os moradores do lugar se queixavam do grilo. Veio uma palavra e retirou o grilo da flauta. Agora eu pergunto: quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram de debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras pois que desestruturaram a linguagem. E não eu. (BARROS, 2015, p. 98).

De acordo com Leandro (2019), em um primeiro momento, a leitura de um poema de Manoel de Barros pode causar um certo desconforto no leitor, isso porque o corpo-textual “estranho” de sua poesia desloca o leitor para um mundo de infinitas possibilidades linguísticas e é justamente esse o objetivo da Escrita Criativa – o de “perturbar” o sentido das palavras – isto é, “feridar o silêncio”, fazendo com que de corpo-textual “estranho” torne um corpo-textual familiar. É preciso garantir aos estudantes o acesso à literatura e, também, a outras manifestações de escrita para além da redação, muitas vezes formatada, do vestibular.

A criatividade está em tudo aquilo que se cria. Exemplificando: quando temos o contato com um texto que traz a imersão e desenvolve determinada sensação por meio de seus recursos linguísticos ao leitor, temos a criatividade do autor posta em ação. Buchholz diz que “(...) a escrita criativa é um termo usado para distinguir diferentes tipos de escrita – particularmente os que usam o domínio da imaginação – da escrita em geral” (2013, p. 02), por sua vez, Mancelos argumenta que a escrita criativa possibilita “(...) um espaço interdisciplinar, onde a Teoria da Literatura, a

História Literária e a Linguística colaboram para ajudar a compreender o complexo fenômeno de criar” (2010, p. 159).

Muitos manuais de escrita propõe desvendar os “segredos ocultos” para que o leitor domine as técnicas da escrita criativa (de agora em diante designaremos EC), de fato, a EC possui técnicas para ajudar no processo de produção textual e, assim, colaborar para o desenvolvimento de uma narrativa, porém, escrever não é apenas uma questão de técnica, mas, também, um esforço contínuo de quem escreve, já que “escrever exige [...] aperfeiçoamento incessante que constrói o saber [...] trata-se de uma comunicação da pessoa com ela mesma; da relação com sua história e com o seu mundo pessoal” (DI NIZO, 2012, p 18).

A EC é um processo para a criação de textos variados e pode ser utilizado para promover uma escrita menos maniqueísta no ambiente escolar, pois leva em consideração o universo cultural dos estudantes, uma vez que é a partir desse repertório (e sua ampliação – papel da escola) que eles conseguirão produzir textos polissêmicos, ou seja:

[...] a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. (OSTROWER, 1987, p. 20).

Se podemos incorporar a escrita no ambiente escolar e explorar os seus meios por um viés pragmático para que o estudante possa se interessar por ela, qual o motivo para isso não ser utilizado? Pensando nisso podemos nos questionar se isso é abordado na formação de professores nas universidades, principalmente nos cursos de Letras. A falta de um componente curricular sobre EC impossibilita novas práticas que ampliem possibilidades de produção textual que, por sua vez, formam professores que acabarão replicando um trabalho com o texto na escola de modo tradicional, isto é, o uso do texto como medida punitiva ou apenas repetitiva, resquícios de uma universidade que precisa refletir o seu currículo.

A ausência da EC no componente curricular dos cursos universitários evidencia de que é preciso compreender como a academia lida com esse campo de saber, isso porque defendemos que a EC deve fazer parte da grade curricular de cursos universitários, assunto que será abordado no próximo item.

### 2.3 A escrita criativa no espaço acadêmico: impasses e preconceitos.

No Brasil, observa-se um certo atraso em relação à presença da EC nas universidades. Brasil (2015) argumenta que, na atualidade, a EC é um campo científico acadêmico recente, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) é a primeira do país a possuir um curso de pós-graduação sobre esse assunto, movimentando pesquisas no âmbito de mestrado e doutorado que ajudam a expandir esse ramo dentro e fora do universo acadêmico.

Mas, por que demorou tanto tempo para a EC chegar ao meio acadêmico brasileiro, uma vez que, existem especializações para essa área há décadas em países como os Estados Unidos, México, Portugal, França etc.? Esse atraso está ligado há dois fatores: o primeiro tem a ver com a sustentação do discurso de que a escrita é para poucos e que para “dominá-la” é preciso conhecer os seus “labirintos/mistérios/segredos”; o segundo, devido a um fator histórico-cultural que cultiva uma certa visão da escrita atrelada ao sofrimento, isto é, a ideia de que bons escritores precisam vivenciar várias intempéries<sup>1</sup> para alcançarem “maturidade” em suas produções textuais.

A EC, muitas vezes, é abordada por dois vieses que provocam olhares desconfiados para esse campo do conhecimento, um deles é a interdisciplinaridade: proveniente de pessoas das mais diversas áreas de atuação que buscam uma escrita mais fluída, sem bloqueios e que direcione o autor a expressar suas inquietações às suas intencionalidades comunicativas. Essa diversidade tem o potencial de provocar impressões de que a EC é ampla demais, o que torna difícil determinar um foco/objeto de estudo, mas, aqui é importante dizer que o objetivo central da EC é fazer com que qualquer indivíduo escreva sem “bloqueio” e/ou medo. O outro viés é em relação ao espaço que a EC tem dentro do espaço acadêmico que, conforme mostramos, ainda é algo muito tímido, visto que:

[...] é possível afirmar que se trata de uma reserva disseminada entre acadêmicos – talvez os mais resistentes – e, talvez no mesmo grau de incidência, entre escritores que produziram a maior parte de sua obra no século passado, quando ainda não havia, pelo menos no Brasil, as oficinas literárias tais como as conhecemos hoje [...] aprendendo por si próprios, experimentando vitórias e fracassos, é compreensível que os escritores tenham consolidado a ideia de que a literatura é uma batalha pessoal, cuja

---

<sup>1</sup> É o caso da escritora Mary Wollstonecraft Shelley, autora de *Frankenstein ou o Prometeu Moderno* (1818), que enfrentou várias intempéries em sua biografia (a morte precoce dos filhos, o relacionamento conturbado com o poeta Percy Bysshe Shelley, entre outras situações).

vitória é incerta, quando não, previamente destinada à derrota [...] os quais dramatizavam o esforço da escrita. (BRASIL, 2015, p. 01).

Dramatizar o processo de escrita não é algo que atrai os jovens para essa prática visto que “[...] normalmente na casa dos 20 anos, [...] pretendem seguir a carreira literária com intenção profissional [...] acompanham uma tendência geracional, que não tolera nenhum pacto com o autodidatismo” (BRASIL, 2015, p. 02). Logo, mesmo que ainda esteja engatinhando, a EC no âmbito acadêmico passa por resistência, isso por parte dos escritores e acadêmicos já mencionados, que questionam se é de fato possível ensinar a escrever, mais ainda, se é possível ensinar a ser criativo na escrita.

Mesmo com esse cenário, o que não pode ser ignorado é a existência de diversas oficinas de escrita fora do espaço acadêmico que foram criadas ao longo das décadas, pode-se considerar que mesmo que a EC seja recente no Brasil e lide com a resistência por parte da academia em seus currículos, os impasses para a sua disseminação em instituições da educação básica que integram a EC em sala de aula tem sido algo, aos poucos, implantada pelos professores. Os cursos de Letras, por exemplo, devem incluir na formação de seus estudantes um componente curricular sobre EC, pois isso pode contribuir para que o caminho para as práticas de trabalho com a escrita no chão da escola não priorize a repetição, mas sim a inquietude defendida neste trabalho, pois:

[...] a área acadêmica da Escrita Criativa é experiência de larga expansão em nosso País. O movimento verificado para sua implantação em todas as universidades é, atualmente, irreversível; o tempo para que isso se transforme em realidade, contudo, decorre do interesse, da experiência anterior e, mais do que nunca, das condições gerais de vida da sociedade brasileira. (BRASIL, 2015, p. 05).

É possível observar o crescimento da EC nas universidades ao longo dos últimos anos e encontrar instituições privadas e públicas com especializações de pós-graduação, cursos de extensão e disciplina opcional que integra a graduação, como são os casos da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia (IHAC - UFBA) e a já citada Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O que é um avanço significativo para a existência da EC na academia, no entanto, o caminho a ser trilhado ainda é enorme.

Abordar a história da escrita é importante para estabelecer os caminhos que elucidam a EC no decorrer da história, transitando entre a origem da escrita e sua importância na sociedade contemporânea. Antes de qualquer categoria de registro, a

informação era transmitida de forma oral, o que começou a mudar por volta de 3500 a.C., quando ocorreu a invenção da escrita pelos sumérios, na Mesopotâmia. Placas de argila eram marcadas com pictogramas, formando um sistema rudimentar chamado: escrita cuneiforme, auxiliando, por exemplo, na organização das cidades e registros do cotidiano. Os egípcios também possuíam sua forma de escrita por pictogramas, os hieróglifos, que datam de 3000 a.C. A escrita era restrita a poucas pessoas nessas sociedades, sacerdotes e escribas, que ficavam responsáveis por dominar uma grande variedade de símbolos para documentar o que fosse necessário.

A educação, por muito tempo, foi exclusiva a quem detinha o poder, seja o sujeito da instituição religiosa, a realeza ou a elite. A invenção da prensa móvel de Johannes Gutenberg no século XV fez com que livros tivessem uma produção muito mais ágil e numa escala jamais vista, o que mudaria a forma do ser humano de lidar com a informação.

Como máquina duplicadora, a prensa de tipos móveis não apenas tornava os textos mais baratos e acessíveis. Seu verdadeiro poder estava em torná-los mais estáveis. “A cultura dos escribas”, escreveu Eisenstein, era “constantemente enfraquecida pela erosão, corrupção e perda.”<sup>9</sup> O texto impresso era confiável, autêntico e permanente.<sup>10</sup> Quando Tycho Brahe passou incontáveis horas debruçado sobre tabelas estelares e planetárias, ele contava com a possibilidade de outros se referirem às mesmas tabelas, no presente e no futuro. Quando Kepler computou seu catálogo, muito mais preciso, ele se aproveitou das tabelas de logaritmos publicadas por Napier. Enquanto isso, as prensas tipográficas comerciais não estavam divulgando apenas as teses de Martinho Lutero, mas também a própria Bíblia, ainda mais importante. A revolução do Protestantismo dependia mais da leitura da Bíblia do que de qualquer outro ponto da doutrina — forma impressa sobrepujando a manuscrita; o códex suplantando o pergaminho; e o coloquial substituindo os idiomas antigos. Antes da forma impressa, as escrituras não tinham sido de fato fixadas. Todas as formas de conhecimento alcançaram estabilidade e permanência, não porque o papel era mais durável do que o papiro, mas simplesmente porque havia muitas cópias. (GLEICK, 2013, p. 327-328).

O acesso aos livros e um maior volume de publicações só aumentou e isso ajudou a difundir a leitura permitindo que mais obras fossem escritas, mas, mesmo assim, eram poucos os que tinham dinheiro e alfabetização para comprar e consumir livros. Fato que se arrastou por séculos até que chegamos no XXI. Os livros, hoje, são uma forma singular de registro para perpetuar a informação. Ocorre que agora qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, com um smartfone em mãos, pode consumir e produzir o conteúdo que bem entender e no momento que quiser.

Por que falar sobre a origem da escrita, a popularização dos livros e das oportunidades de expressão com a *internet*? Quando a escrita foi inventada,

documentar era um hábito, isso evoluiu junto com a civilização, a escrita se tornou uma ferramenta poderosa não apenas para o registro, mas também para a expressão humana: produzir livros se tornou mais prático e “barato”, as aberturas para novas obras se expandiram, o limite não estava mais no verbal e nas mãos de escribas.

Ser escritor tornou algo cada vez mais viável as pessoas que tinham condições para isso, ou seja, a invenção e o aperfeiçoamento da máquina de escrever tornou ainda mais fácil a produção de livros. No século XX as oficinas de escrita surgiram e, com isso, os caminhos percorridos por escritores passam a ser passados de gerações a gerações para outros indivíduos que buscavam o conhecimento para se aperfeiçoar nessa “arte”.

Esse movimento para aprender os melhores caminhos para escrever não é tão novo assim, muito pelo contrário, Brasil (2015), destaca como a busca pelo exercício da criatividade está vinculado ao viés artístico desde muito tempo:

A história da escrita criativa é muito antiga, e podemos pensar em suas lendas fundadoras, das quais a mais aliciante e conhecida é a relativa ao nascimento de Virgílio (70 a.C.-19 a.C). Conta-se que sua mãe, quando ainda grávida, sonhou que dava à luz um loureiro<sup>7</sup>. Intrigada, foi consultar um adivinho; esse adivinho previu que o filho que ela levava no ventre tornar-se-ia um grande poeta; mas a condição era que, no momento certo, ele fosse para Roma – os pais viviam em Mântua – para lá aprender com os grandes poetas. É possível que esta seja a mais antiga referência à necessidade de um aprendizado que servisse de base para uma carreira artística, e que deixa de lado a ideia de que o poeta era um ser que encontrava inspiração apenas no divino, como a pictografia, mesmo posterior, iria convalidar<sup>8</sup>. Este “aprender” é a chave para a dessacralização do fazer poético, repousando-o no ensinamento de um poeta mais experiente, que passaria seu conhecimento ao aprendiz, tal como aconteceu desde sempre, e sem contestação, no atelier do artista plástico. (BRASIL, 2015, p. 03).

O ato de escrever é um processo que parte da vontade do autor em querer dizer algo, como ele fará isso, muitas vezes, nem ele mesmo sabe. Expressar com exatidão aquilo que se pretende dizer exige prática e um exercício constante não apenas da escrita propriamente dita, mas também de leitura do mundo.

O trabalho com o texto na escola precisa ir além da reprodução das palavras ditadas por um professor pois, não permitir ao estudante explorar a sua língua/linguagem, impede o protagonismo redator e impossibilita o estudante de se conhecer como autor. A realidade proporciona as mais diversas situações que vão trazer experiências, o estudante com indivíduo em sociedade, precisa ter um discernimento crítico para ter autonomia em suas escolhas linguísticas.

Embora a discussão sobre a disseminação da EC nas universidades esteja florescendo, levá-la para a sala de aula da Educação básica tem sua relevância, uma

vez que o texto pode ter dimensões que impulsionem o estudante a querer se expressar, explorar a escrita e, assim, desvencilhar a ideia de que para escrever precisa possuir algum “dom” e/ou talento.

Na próxima seção discutiremos os “mitos” da escrita que sustentam a prática da redação maniqueísta no espaço escolar (em detrimento da redação inquieta). A ideia de refletir sobre esses mitos veio do livro *Preconceito linguístico* (2015), do linguista Marcos Bagno que, neste caso, discute outros mitos, os da língua, que sustentam o discurso preconceituoso em relação à variação linguística – fenômeno constitutivo da língua.

### 3 DESCONSTRUINDO OS MITOS SOBRE A ESCRITA

A importância de “dessacralizar” muitas ideias que vagam no lugar comum, por exemplo, a de que para escrever bem é necessário nascer com talento ou possuir uma boa técnica, corroboram para que muitos estudantes se sintam incapazes de produzir textos. O ato de escrever é processo e saber *o que e como expressar*, demanda prática, o conjunto não estaria completo sem a inquietude, que é parte fundamental para a consumação da escrita.

No primeiro mito discutiremos sobre o discurso da inspiração que sustenta a ideia de que sem isso é impossível produzir um texto, para essa discussão utilizaremos o game *Alan Wake*, a fim de demonstrar como a leitura de mundo do autor exerce influência sobre aquilo que ele produz.

No segundo mito, exploraremos o problema ao encarar o ato de escrever como “dom” ou “técnica”, isso traz um caráter limitante para os estudantes, pois faz com que a escrita seja reconhecida para poucos.

No terceiro mito lançaremos o olhar sobre a “escrita como um produto, cujo processo é sempre prazeroso”. Colocação ilusória sobre o processo de produção textual que, muitas vezes, está sim atrelado ao prazer, mas, não é sempre que isso acontecerá, visto que a angústia também faz parte da “arte” da escrita.

No quarto mito refletiremos sobre o discurso corriqueiro de que a teoria não serve para a prática. Na verdade, ambas possuem um papel determinante em sala de aula, dado o fato de que o professor utilizará da sua bagagem teórica para embasar suas práticas em sala de aula.

Por fim, no quinto e último mito discorreremos sobre a importância do rascunho e como sua pouca valorização em sala de aula limita a produção textual do estudante, ao passo que não respeita o seu processo por valorizar apenas o produto pronto (a redação).

#### 3.1 Mito nº 1: escrever é um ato de inspiração!

Qual a figura que podemos resgatar do imaginário popular quando o assunto é o indivíduo escritor? Como base para elaborar a resposta dessa questão, utilizaremos o personagem *Alan Wake*, do jogo homônimo desenvolvido pela *Remedy Entertainment*, lançando em 2010.

Para contextualizar, o enredo do jogo gira em torno do personagem que é um escritor e está “sofrendo” um bloqueio criativo há cerca de dois anos, em razão disso, ele e sua esposa viajam de férias para uma cidade à beira de um lago, onde se hospedam em uma cabana localizada em uma ilha.

Alan abastece o gerador para ligar a eletricidade e, ao entrar na cabana para ajudar sua esposa com a organização da casa, ela o chama do segundo andar. Ao chegar lá, para a sua surpresa, ele encontra uma máquina de escrever que o impulsiona a lidar com o seu bloqueio criativo. A surpresa o irrita, pois era para ser uma viagem que o colocasse longe da pressão de seu editor e da cobrança de escrever um novo best-seller.

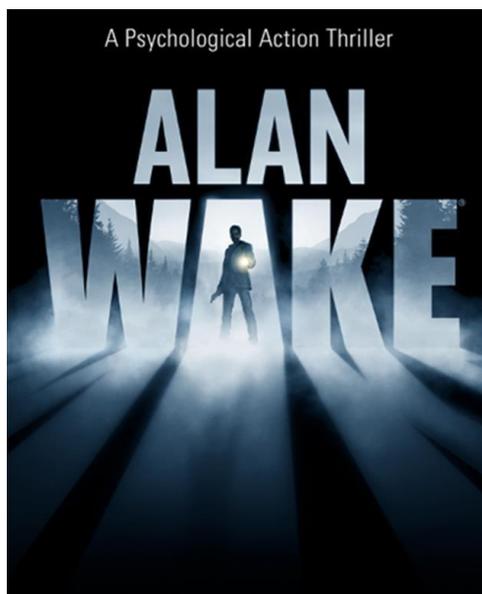
Durante uma discussão com a sua esposa, Alan divaga entre o “mundo real” e o “mundo imaginário” e, sem perceber, logo sai da cabana para poder se acalmar, então, sua esposa grita e quando retorna às pressas, algo a puxa para dentro do lago, ele mergulha atrás dela e acorda em seu carro batido à beira de um penhasco.

A partir desse momento, o protagonista enfrenta a escuridão que o assombra em seus pesadelos, protegendo-se com um revólver, garrafas de café e uma lanterna, cujo consumo de pilhas é demasiado, sua jornada se dá na busca de Alice, sequestrada pela Presença Sombria e levada para o Lugar Sombrio, uma dimensão paralela (ambos em tradução livre). Alan busca encontrar uma maneira de derrotar a Presença Sombria, trazendo elementos deste “mundo imaginário” para os seus manuscritos.

Alan Wake é um jogo sobre um escritor que enfrenta suas criações (imaginações) em busca de resgatar sua amada. Deparamos com um escritor que lida com o incomodo de seus pesadelos e com a pressão do editor e seus leitores pela produção de um novo livro. Há a mensagem de que esse personagem busca por inspiração e isso reforça a ideia de que ela acontece como num “toque de mágica”, desqualificando todo o esforço criativo do autor. Esforço esse que o faz transitar entre o “mundo real” e o “imaginário” – o que demonstra o poder da escrita o seu processo criativo – escrever é trabalhoso!

Outra característica presente no jogo e no imaginário popular é em relação à figura do escritor: geralmente uma pessoa mais velha e reclusa, alguém que passa horas e dias escrevendo incessantemente. Na verdade, a EC evidencia que o processo de escrita é polissêmico, então, cabe a escola levar os estudantes a refletirem sobre os seus processos de escrita, seja qual for o gênero textual em foco.

Figura 1: Capa do jogo Alan Wake



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Alan\\_Wake#/media/Ficheiro:Alan\\_Wake\\_capa.png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Alan_Wake#/media/Ficheiro:Alan_Wake_capa.png)

Compreender que o ato de escrever é impulsionado pelo desejo de dizer algo ao mundo, por mais trivial que seja, faz parte do desenvolvimento do hábito de escrita e pode ser realizado por qualquer pessoa. Bernardo (2010) argumenta que o ensino da redação costuma balizar a questão do estilo pessoal de quem escreve em dois limites perigosos: a exigência de correção e a exigência de criatividade.

Por um lado, o professor, atrelado à gramática normativa e a visão de “língua certa”, tem a necessidade de corrigir o estudante a todo momento, muitas vezes, levando-o a ridicularização, visto que “[...] o gramático, delegado da língua, não hesita em apontar o crime para prescrever a punição: o ridículo. Quem não for delegado, no entanto, hesita para pensar. [...]” (BERNARDO, 2010, p. 119). No entanto, a exigência de criatividade também desencadeia no estudante um imaginário de que “só quem é inteligente é capaz de ser criativo”, discurso sustentando no senso comum, sobre isso, Bernardo argumenta que:

Criatividade não se exige. Criatividade não se pode exigir, posto sua imprevisibilidade e natureza subversiva. O professor que atribui nota a criatividade ou originalidade deixa o aluno num duplo nó sem saída. Se for criativo como o professor espera, então não o será por si. Se não atender ao que o professor espera, se machuca do mesmo jeito. Acaba recebendo a punição em qualquer caso: ou por escrever copiando o professor, ou por não copiar o desejo do professor. A questão do estilo nos traz a necessidade da diferença, e não passa por exigências. Passa, talvez, pela coragem que o desejo nos empresta. (BERNARDO, 2010, p. 120).

A escrita quando categorizada como um talento para poucos, muitos estudantes chegam a conclusão que não serão capazes de elaborar algo sofisticado que vá além do seu primeiro rascunho, falta-lhe “inspiração”, quando, na verdade, é necessário estimular o desejo pela escrita, mas, para isso, as propostas de produção de texto precisam partir de situações sociais, além disso, é preciso que o professor auxilie o estudante a trabalhar o seu processo criativo (como ocorrido no game Alan Wake), deste modo, ao invés de falta de “inspiração”, o correto é dizer que falta ao estudante, muitas vezes, uma necessidade real de escrita e, também, um fator essencial: a prática da leitura de mundo.

### **3.2 Mito nº 2: a escrita como “dom” ou “técnica”:**

Não é raro encontrar estudantes que possuem medo das avaliações escolares, em especial, quando falamos sobre redação que, muitas vezes, é enfatizada com uma das etapas mais difíceis das provas dos vestibulares. De fato, o peso da nota de uma redação é parte considerável na soma total da média em um vestibular, no entanto, quem escreve bem nesta situação não significa que domina todas as outras situações sociais que envolvem a escrita.

Bernardo (2010) expõe a prática de punição – por meio das notas – praticado na escola contra os alunos, em especial, em relação aos que ainda estão no caminho de desenvolvimento de uma escrita considerada de qualidade, uma vez que suas produções textuais ainda não atingiram as expectativas do avaliador – do professor e/ou a banca do vestibular:

Na educação tradicional (e atual), os que escrevem sem clareza são imediatamente punidos com a nota baixa e marcados com adjetivos discriminadores. Se são punidos, tendem a considerar que cometeram uma espécie de crime. Se escutam falar de escrever como um dom, entendem que seu crime está em não serem bem-dotados (ou bem doados). Logo, lhes parece perfeitamente lógico concluir que “não têm mais jeito, nunca mais escreverão direito. (BERNARDO, 2010, p. 36).

Os estudantes que são inseguros em expressar suas opiniões no papel, muitas vezes, são deixados à deriva na escola. A punição aqui é empregada em cima do processo da elaboração e não da redação em sua etapa final, efeito colateral de um descuido do professor, que deve nortear a construção do texto na medida em que o estudante vai se encontrando no processo de criação, o oposto disso é uma infeliz realidade para muitos estudantes que tentam se encaixar ao que é pedido na escola

(e no vestibular) e tem suas jornadas bloqueadas logo no início de suas tentativas de produção textual – os rascunhos.

Bernardo argumenta que: “A expressão truncada pode estar refletindo, sintomatizando, apontando outras trancas, outros trancos, como baixa autoestima e pavor do julgamento alheio.” (2010, p. 37). Travas que podem ser intensificadas em um ambiente que não foca o processo, mas apenas o produto.

É muito comum professores sustentarem dois tipos de discurso: o primeiro de que determinado estudante tem o “dom” da escrita porque foi capaz de trazer algo “novo” (polissêmico) em sua produção – uma espécie de “novidade” linguística; o segundo é de que para escrever bem é preciso dominar determinadas “técnicas” – que podem mecanizar ainda mais o processo. Expressar-se é ter a coragem de expor suas ideias para o julgamento alheio, compreendendo que escrever é uma ação de eterno rascunho, pois:

Escrever é devanear – com certa disciplina e certo rigor, assim como as crianças são disciplinadas e rigorosas em seus jogos. Escrevo para me afirmar, para procurar alguém e para investigar o mundo, mas o prazer mesmo é o próprio escrever – e, enquanto a caneta corre o papel, toda rabiscativa, fantasio o rosto dos leitores (e das leitoras) gostando, se estimulando, inclusive e principalmente, a escrever também. Pois o prazer mesmo se encontra no preparar a festa – a impossível festa. (BERNARDO, 2010, p. 183).

A ideia difundida pela escola que a escrita é “dom” ou “técnica” não são as melhores formas de definir aquele que possui maior clareza em sua expressão escrita. Bernardo (2010) argumenta que a clareza na expressão do sujeito é algo que acontece no ato do trabalho da escrita e no movimento da construção dos sentidos ao longo desse processo – textualidade/tessitura – quando isso não ocorre, muitos estudantes abandam a caminhada “rabiscativa” da caneta e passam a acreditar que escrever é para poucos.

### **3.3 Mito nº 3: a escrita é um produto, cujo processo é sempre prazeroso!**

A inquietude é a matéria prima para a produção textual e é nela em que está a força motriz do ato criativo, ou seja, a inquietude é a manifestação do desconforto. Escrever nem sempre é prazeroso à medida que encontramos obstáculos para nos expressarmos por intermédio das palavras. Os bloqueios estão sempre à espreita, esperando a oportunidade certa de emperrar todo o processo criativo, colocando em xeque aquilo o processo e abrindo margens para a insegurança sobre o que se pretende escrever.

Então, como escolher o melhor modo de expressão escrita? Como selecionar um vocabulário que consiga atingir a intencionalidade de quem escreve? Como alcançar a clareza do texto? As respostas para esses questionamentos chegam, muitas vezes, por meio do leitor que divide com o autor os seus gestos de interpretação. A escrita, então, pode ser metaforizada como um “espelho”:

Escreve para se responder quem é. Ao fazê-lo, empresta forma a sentimentos confusos e a partir de então descobre o que sentia, [...]. Como fazer do papel um espelho, mas um espelho às nossas ordens. “Espelho, espelho meu, existe alguém mais angustiado do que eu?” Ao escrever, me revelo – revelo a mim mesmo que posso organizar as palavrinhas, donde que posso organizar, construir e montar o mundo novo. Revelo-me a extensão [...] da minha utopia. O ato de escrever, antes de tudo, é legítimo ato de autoafirmação. E “autoafirmação” não é coisa ruim, pejorativa, como dizem os que não gostam de ver os outros se afirmando. A afirmação de si mesmo é a primeira condição para responder à primeira pergunta. Quem não se afirma é o oprimido, é o submisso, o que se encontra caído ao chão à espera das ordens. (BERNARDO, 2010, p. 31).

A angústia durante o processo de produção textual é algo comum, o autor precisa “costurar” as partes do seu texto – coesão e coerência – para garantir que a sua intencionalidade comunicativa seja atingida. Organizar ideias em uma ordem que faça sentido para quem escreve e para quem lê, exige esforço e não serão poucos os rascunhos – representação da reescrita. Em razão disso, é necessário que o professor investigue as necessidades dos estudantes, o percurso de elaboração dos textos deles e as suas vulnerabilidades, assim, poderá ajudá-los a encarar o processo de escrita com autoestima.

A EC “ensinada” nas mais variadas oficinas deve levar os escritores a encararem os seus dissabores, pois escrever exige dedicação e responsabilidade pelo dizer, então, neste caso, o prazer do processo de produção de um texto é algo que precisa ser conquistado com muito trabalho e prática – é preciso fazer com que os estudantes se sintam motivados a encarar esse desafio.

### **3.4 Mito nº 4: a teoria não serve para a prática!**

A teoria é a parte especulativa de uma ciência, é por meio dela que o professor sustentará a sua prática. No caso da escrita, é primordial que o professor saiba qual é a sua concepção de leitura, escrita, texto, gramática, literatura, pois o resultado da soma desses diversos elementos irá conduzir a sua prática docente. O que une a teoria à prática é a necessidade de ambas caminharem lado a lado, teoria é o suporte da prática, por sua vez, a prática é o “espelho” (distorcido ou lúcido) da teoria.

Uma prática docente sem um fundamento teórico corre o risco de perpetuar o ensino tradicional – transmissão do conhecimento, a cópia e repetição dos conteúdos, avaliação voltada apenas aos critérios de punição – ações que garantem a redação “maniqueísta”, sobre isso, Bernardo (2010, p. 22) argumenta que:

O senso comum acha que teoria é sinônimo de falação passiva, algo sem nada a ver com a prática ou com ação. Em geral, o senso comum reduz as coisas à compreensão da média da humanidade – porém, pela situação presente da humanidade, temos o direito de associar média com mediocridade. O senso comum, neste caso, é igualzinho à escola: atrasado de alguns séculos, reproduzindo conceitos enrijecidos.

O apontamento crítico do autor, na citação acima, evidencia que o discurso do senso comum contribui para a sustentação do imaginário de que a teoria não “conversa” com a prática, afinal, muitos graduandos possuem essa queixa: aquilo que aprenderam durante a formação não serve quando estão, definitivamente, no mercado profissional.

É importante não confundir teoria com técnica. A teoria parte da prática a fim de melhorá-la. A técnica engessa a prática. A teoria é movimento. A técnica é estática.

Bernardo (2010) argumenta que, por exemplo, a palavra “democracia” é repetida em regimes autoritários diversas vezes, para ele, “[...] quanto mais uma expressão é repetida, mais o que ela denota não existe [...]” (idem, 2010, p. 25), isso indica que um estudante, por exemplo, ao escrever sobre democracia em uma redação, pode ser que ele faça isso na tentativa de garantir o que a escola espera dele – a reprodução dos sentidos e da técnica – todavia, isso não indica que ele sabe o que diz.

Na sociedade contemporânea a disseminação de informações falsas e o fenômeno da pós-verdade – quando a opinião pública reage mais a apelos emocionais do que a fatos objetivos – evidencia que o compromisso com o dizer nem sempre é levado em consideração. Isso ocorre, em partes, devido a burocratização pedagógica que, ao invés de buscar estratégias que levem os estudantes a ocuparem uma posição de protagonista, na verdade, faz com que a escola seja meramente um lugar onde se cumprem regras, o que impede a autonomia.

Nesse sentido, como trabalhar a escrita pelo viés da inquietude com a burocratização pedagógica em cena? Por burocratização pedagógica queremos dizer toda ação realizada na escola que não contribui, de fato, para a aprendizagem dos estudantes, por exemplo, por causa da falta de formação continuada do professor, aliás, isso é um direito desse profissional, muitas vezes o seu planejamento escolar é

feito apenas para o cumprimento dessa burocracia, o que alimenta o discurso que a teoria não serve para a prática, visto que o espaço escolar é o lugar do enfadonho, neste sentido:

[...] “redação” não é algo distinto de “ação”, como veremos a seguir. Neste sentido, a teoria também não é algo distinto da prática, mas quase o contrário: ambas se contêm e se remetem, como dois conjuntos pertinentes um ao outro. O senso comum, a respeito, diz pomposamente que “a teoria na prática é outra”. A pompa dos ditados populares, incluindo este, esconde a síntese apressada e leviana de uma realidade um tanto mais complexa. Quando “a teoria na prática é outra”, ou a prática esconde a verdadeira teoria que a forjou, ou a teoria esconde simplesmente a sua incompetência teórica. (BERNARDO, 2010, p. 26-27).

Bernardo (2010) argumenta que a prática que desdenha a teoria nasce, geralmente, em sistemas autoritários que precisam de “robozinhos” que não questionem e respeitem a norma estabelecida, por sua vez, a teoria que desdenha a prática condena a si mesma à decadência e “[...] preludia os sistemas assassino-autoritário” (idem, 2010, p. 27).

As diversas áreas do conhecimento como a Sociolinguística, a Linguística de Texto, a Análise de Discurso, a Psicolinguística, a Fonética/Fonologia, a Gramática, os estudos de Aquisição da Linguagem, entre outros, todos, direta ou indiretamente, contribuem teoricamente para enriquecer a prática pedagógica em relação ao trabalho com a escrita na escola, portanto, são imprescindíveis para o professor que queira fazer a diferença em sala de aula, afinal, como ensinar e fazer o outro aprender negando o conhecimento historicamente produzido pela ciência?

O compromisso do campo teórico da EC é, por meio da interdisciplinaridade, contribuir para que os professores e os estudantes pratiquem a escrita com compromisso e trabalho. O trabalho implica resistência e insistência, então, mais uma vez a questão da inquietude se faz presente:

[...] A redação que se faz andarilha precisa sempre de mais informações, sempre de maior conhecimento sobre métodos de raciocínio e de investigação, sempre de muita observação e de muita vontade de entender os homens e o mundo para melhor transformá-los e transformar-nos. Em resumo: sempre de muito trabalho. [...] Estou chamando de mundo o objeto dos nossos textos, ou a meta dos nossos textos – quer dizer, estou chamando de mundo quase tudo [...]. (BERNARDO, 2010, p. 43).

Pode-se concluir que desconstruir o mito de que a teoria não serve para a prática é muito importante na escola, visto que, conforme mostramos, uma precisa da outra. Não é possível trabalhar a “redação andarilha” se a escola escolher ficar estagnada em relação às suas práticas pedagógicas. É preciso ultrapassar a prática

da redação “maniqueísta” cuja “[...] repetição trava os processos, que volta sempre sobre os mesmos passos [...]” (BERNARDO, 2010, P. 85), por isso, a luta é pela redação “inquieta” e o seu exercício efetivo no chão da escola.

### **3.5 Mito nº 5: rascunhos devem ser jogados no lixo!**

Para que as competências e habilidades de escrita do estudante se desenvolvam, é valiosa a prática constante dessa ação, então, a produção de rascunhos para acentuar a leitura/escrita que se faz de determinado assunto, de acordo com a EC, indicia o percurso da produção textual do estudante. Porém, muitas vezes, o professor – igual o vestibular – está preocupado apenas com o produto (a redação pronta) e, por causa disso, o destino dos rascunhos dos estudantes é o lixo da sala de aula.

O rascunho é parte fundamental da produção textual e é por meio dele que o estudante poderá encontrar a sua “voz” no texto. Por rascunho compreende-se a buscar por atingir a intencionalidade pretendida na ação de escrever (e reescrever) os textos. O rascunho permite o “erro” porque é por meio dele que o trabalho com a escrita ocorre de maneira comprometida com o dizer.

Para Bernardo (2010), a definição desse esforço é o que ele designa de “rasgo”, etapa determinante quando deixamos o hábito de imitar, o mesmo que utilizamos ao aprender a falar e a escrever e passamos para um outro patamar do esforço: o da criação, que torna o desafio cada vez maior na produção de textos com qualidade que, com o decorrer do tempo, passa de cópia para criação textual:

Obviamente defendo o rascunho. Não acredito na inspiração. Acredito no esforço múltiplo de uma pessoa, que faz e desconfia do que faz, refaz e desconfia do que refez, até esgotar aquele movimento numa obra, num produto, de modo a partir para outros que devem ser feitos e refeitos. Para a redação, este esforço tem seu ponto no rasgar. Não, é claro, no rasgar desiludido que abandone o ato. Sim no rasgar ansioso e ativo, que instante contínuo reescreve. Pode fazer isto o aluno que precisa entregar a redação de trinta linhas em uma hora para nota? Pode fazê-lo assim o político que discursa sobre os acontecimentos da véspera? Não podem. Se não, perdem o ano, o emprego ou o momento crítico. Mas o tempo destas instituições faz parte das normas desindividualizantes, uma vez que se impõe sobre o tempo de cada um, procurando mesmo acabar com o direito de cada um ao seu tempo. Normas contra as quais é necessário lutar, para lutar pela liberdade individual. A curto prazo, aluno, jornalista e político têm mesmo de redigirem sem rascunho, para não atrapalharem a si mesmos. A médio e a longo prazo, porém, eles podem considerar o que fizeram como um rascunho, refazendo-o sem pressão das instituições, como uma forma de, respeitando a vida da própria palavra, conquistarem o respeito por si mesmos. A redação, no sentido da cuidadosa rede de ações, se faz no rasgo. E se faz fora do tempo programado e padronizado, à revelia dos programadores. (BERNARDO, 2010, p. 32).

O esforço do estudante para desenvolver suas ideias no papel em branco deve ser estimulado na escola. Sabe-se que a questão do tempo das aulas e a fragmentação dos conteúdos escolares contribuem para a prática da redação “maniqueísta”, todavia, no processo de escrita é importante o “rasgo”, metáfora discutida na citação acima, em que o autor argumenta que escrever é um ato de produzir “rascunhos”, no sentido de que todo dizer é temporário e pode ser (re)elaborado.

O “rasgo” é justamente a ação que deve estar presente em sala de aula, pois é quando o estudante se sente capaz de expor sua escrita ao leitor e sabe que o olhar desse outro indica os efeitos de sentido provocados pela sua escritura, isto é, pelo seu “rasgo” escancarado, materializado no papel. Então, pode-se concluir que a prática do “rasgo” – metáfora de quem se expõe no texto – precisa se tornar algo corriqueiro na escola, afinal, escrever (inquieta)mente é um ato de coragem.

#### 4 INQUIETUDE E CRIATIVIDADE: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes de iniciarmos a discussão sobre os ateliês de escrita criativa na escola, é importante destacar que a metodologia utilizada nesta pesquisa é do tipo bibliográfica que se vincula à leitura, análise e interpretação de diversos materiais como livros, artigos, dissertações e teses acadêmicas, para isso, foram percorridos quatro etapas indicadas por Gil (1999, p. 59-60): a) levantamento bibliográfico preliminar; b) busca das fontes; c) leitura do material; d) redação do texto. Para a etapa final – redação do texto – utilizaram-se os fichamentos e resenhas feitas ao longo do percurso.

No levantamento bibliográfico e na busca de fontes, utilizamos o banco de pesquisas da Capes, Scielo e CNPq, além disso, utilizamos as palavras “escrita criativa” e “escola” no Google Acadêmico. Infelizmente encontramos pouquíssimos materiais disponíveis sobre o assunto da EC atrelada ao ensino, o que evidencia a falta de trabalhos acadêmicos sobre esse campo.

Na fase da leitura do material selecionado focou-se nos objetivos deste trabalho de conclusão de curso, a saber:

**Objetivo geral:** Refletir de que modo a escrita criativa, por meio dos ateliês na escola, pode contribuir para que os estudantes produzam textos que desloquem da prática “maniqueísta” para a “inquietude”.

**Objetivos específicos:** Conceituar o que é escrita e fazer uma ponte com o conceito de redação maniqueísta e redação inquieta de Bernardo (2010); refletir sobre a escrita escolar; examinar a ausência de oficinas de escrita criativa na formação superior; formular os princípios da escrita criativa voltados para o ensino e, por fim, reconhecer a importância dos ateliês de escrita na propagação das oficinas de escrita criativa na escola.

Com os objetivos delimitados, a leitura bibliográfica permitiu encontrar respostas e formular perguntas que ajudaram a constituir a identidade desta pesquisa. Produções de fichamentos foram essenciais para a sistematização dos conhecimentos aprendidos. E os encontros de conversa entre orientador e orientando foram fundamentais para a reflexão sobre os textos.

Partiu-se da hipótese que a EC, muitas vezes, não faz parte da prática de redação na escola, isso porque o maniqueísmo não permite espaço para a inquietude, então, este trabalho se justifica por procurar articular o trabalho com a escrita na

escola por duas vertentes: o viés filosófico (maniqueísmo e inquietude) e o viés da EC na promoção de uma prática pedagógica que valorize o processo e não só o produto na escola.

Por fim, na última etapa – redação deste trabalho - partiu-se das leituras feitas da bibliografia para o alcance dos objetivos estabelecidos. Nesta seção, em especial, buscaremos formular alguns princípios para a prática da escrita criativa na escola, para isso, defenderemos os ateliês de escrita, pois poderão contribuir para que o trabalho da produção textual na escola foque a inquietude (não o maniqueísmo).

#### **4.1 Os ateliês de escrita criativa na escola**

Nesta última seção, focaremos o trabalho com a EC na escola por meio dos ateliês. O objetivo é contribuir para professores (e oficinairos de escrita) que queiram promover um trabalho com a escrita na escola por um viés filosófico – o da inquietude (BERNARDO, 2010), levando os estudantes a valorizarem o processo e não só o produto (produção final do texto), inclusive, uma prática pedagógica que desconstrua os mitos abordados anteriormente.

Rodrigues; Gomes Neto; Costa e Fabiano-Campos (2017), a partir de Kavian (2009), argumentam que os primeiros ateliês de escrita surgiram na Europa francófona com diferentes objetivos, a saber: a produção de textos literários e não literários, a expressão de si; a busca pelo desbloqueio criativo, entre outros. No caso desta pesquisa, interessa-nos pensar nos ateliês como procedimentos para desenvolver a escrita dos estudantes da educação básica. Compreendemos o ateliê por dois vieses: 1. A estrutura física da sala de aula; 2. Um trabalho com a escrita que valoriza o processo.

Em relação ao primeiro viés, sabe-se que muitas escolas, principalmente as públicas, não possuem salas com ambientes adequados para a aprendizagem. A sala de aula tradicional – carteiras enfileiradas – não deve ser a única forma de conceber o espaço de aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos que a ideia de ateliê provoca o professor a buscar estratégias de organização do ambiente escolar com mais intencionalidade e produtividade, isto é, ambientes que permitem aos estudantes gostarem da escola. Uma simples mudança das cadeiras e carteiras das salas de aulas tradicionais poderá surtir um efeito positivo na autoestima e motivação dos estudantes em relação à aprendizagem, afinal, ninguém gosta de estar em um ambiente engessado e, muito menos, sujo.

Ao nosso ver, há escolas que invertem valores: possuem lousas digitais, computadores nas salas de aulas, salas 3D, mas, por sua vez, não têm biblioteca. Há escolas que possuem salas de química e biologia, mas nunca são utilizados pelos estudantes. Por outro lado, há escolas que não possuem um lugar específico para apresentações artísticas e, muito menos, salas de Artes e Educação Física. Isso tudo impede o envolvimento e o protagonismo dos estudantes perante os desafios que enfrentarão em relação aos conteúdos que estudarão. De nada adianta um slide colorido e uma performance lúdica do professor se a prática copista e maniqueísta estiver em voga. Por isso, compreendemos que ateliê significa a busca por um espaço mais estimulante e organizado para que os estudantes exercitem a escrita, porém, sabemos que a concretização disso requer resistência por parte do professor e, até mesmo dos estudantes.

O segundo viés depende mais do professor do que do estudante. Compreender a prática de escrita na escola pelos ateliês significa mudar o paradigma das aulas de redação na escola: a valorização do produto sem considerar a importância do processo, então, inverte-se essa lógica, é preciso valorizar o percurso dos estudantes a fim de contemplar, no final, o produto. Afinal, muitos estudantes não se arriscam a produzir textos que vão além dos modelos impostos pela escola por não valorizarem o processo e, para que isso ocorra, é preciso ensinar-lhes que o caminho percorrido também importa.

Feitas essas considerações, cabe destacar que existem diversos referenciais teóricos que adotarão uma ou outra perspectiva de trabalho com a escrita na escola. No caso desta pesquisa, partiremos da proposta de Rodrigues; Gomes Neto; Costa e Fabiano-Campos (2017) que, ao trabalharem um ateliê intitulado “Emoção e Escrita”, articulado com a prática em sala de aula, voltados para estudantes do Ensino Superior, sugerem cinco fases: 1. Estímulo e envolvimento temático e metodológico; 2. Escrita; 3. Reescrita; 4. Socialização e 5. Avaliação do professor.

Apesar de essas fases terem sido elaboradas com base no ateliê “Emoção e Escrita”, julgamos interessante de serem utilizadas para quaisquer gêneros textuais que o professor trabalhe em sala de aula. Todavia, cabe destacar que os passos não são rígidos – engessados – pelo contrário, eles permitem que o professor estude, reflita e pesquise as fases que promoverá. Partimos do pressuposto que o professor é um profissional com autonomia, por isso, essas cinco etapas devem estimulá-lo a pensar e planejar as partes que trabalhará com a sua turma e que atenda, por sua vez, a demanda específica do perfil da sala em que atua.

Na primeira fase os estudantes são estimulados a se envolver nas atividades de escrita, sejam quaisquer gêneros textuais, para isso, é importante que o professor explicita aos estudantes o seu suporte teórico e prático, o seu planejamento e o que espera alcançar ao final do processo. É importante que o professor escute os estudantes para que compreenda quais são as expectativas deles, isso é imprescindível pois, muitas vezes, o professor espera que os estudantes sejam o reflexo do seu “espelho” e isso impede o trabalho com a inquietude em sala de aula – que busca levar os estudantes a encontrarem a sua “própria” voz. Em linhas gerais, nesta fase, o professor deve provocar os estudantes a refletir sobre o gênero textual selecionado, para isso, precisará planejar estratégias que estimulem uma conversa inicial com os estudantes, por exemplo, levar um texto para ser lido, um trecho de um filme, uma música, entre outros.

Na segunda fase, o foco é a escrita propriamente dita – pode ser individual ou coletiva a depender do objetivo do professor. É preciso apresentar aos estudantes o que o professor espera da escrita deles e os procedimentos do que devem fazer, isso é importante porque, muitas vezes, o fato de o professor não discorrer sobre isso faz com que os próprios estudantes indaguem: Quantas linhas? Caneta ou lápis? Tem que ter título? Entre outras indagações. Então, o professor estabelece um tempo apropriado (se é que existe) para que os estudantes produzam seus textos e, depois, pode, inclusive, ler para a sala se considerar conveniente neste momento. Um modo de ler os textos dos estudantes em público é classificando numericamente sem divulgar os nomes, isso poderá ajudar em relação aos estudantes mais tímidos e retraídos. Nesta fase deve-se valorizar os rascunhos, conforme já defendemos.

Na terceira fase – reescrita – os estudantes deverão reescrever seus textos com base no que desejam alterar. Após terem escutado a leitura dos textos dos colegas, os estudantes poderão refletir sobre a escrita deles e a sua para, assim, intervir em seu texto com propósito e não apenas porque o professor quis. Isso é importante para que no processo de escrita, os estudantes ganhem mais autonomia e possam, junto com o professor, buscar a produção de um texto que julguem ter qualidade para determinada situação comunicativa.

A quarta fase – socialização – pode acontecer de diversos modos e cabe ao professor planejar levando em consideração o perfil da turma, porém, a mera leitura do texto em voz alta, por parte do estudante, perante a sala, não basta, pois corre o risco de se tornar algo burocrático. É importante o envolvimento coletivo, se não, o professor corre o risco de perder a atenção de muitos estudantes, então, uma

sugestão é tornar os estudantes interlocutores/leitores dos textos dos colegas, ou seja, enquanto um deles lerá um texto de alguém da sala, outro lerá o seu texto. Observe que os estudantes agirão como se fossem “professores” pois desempenharão o papel de comentaristas com seriedade e respeito pelo texto do colega, pode-se, nesta ação, preservar a identificação do autor porque o que importa é o impacto que esse texto trará para os interlocutores/leitores, afinal, escrever apenas para o professor corrigir e dar nota não estimula ninguém. Os critérios podem ser construídos coletivamente, visto que muitos estudantes precisam aprender a fazer julgamento com responsabilidade. Em suma, valoriza-se aqui a prática coletiva de avaliação e autoavaliação, isto é, “(...) com base na reflexão crítica sobre as próprias práticas de escrita (...)” Rodrigues; Gomes Neto; Costa e Fabiano-Campos (2017, p. 45).

Na última fase – avaliação do professor - Rodrigues; Gomes Neto; Costa e Fabiano-Campos (2017, p. 45) sugerem como foco os fatores de textualidade: coesão; coerência e os fatores pragmáticos como intertextualidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade; alguns aspectos da superfície linguística, por exemplo, questões de concordância nominal e verbal, ortografia, entre outros fatores que forem relevantes para o gênero trabalhado. Além disso, o professor pode formular outros critérios, devidamente divulgados aos estudantes desde a primeira fase, em relação ao envolvimento, isto é, questões mais procedimentais e atitudinais. Deste modo:

(...) espera-se que, nos ateliês, o processo avaliativo seja contínuo, formativo, participativo e dialógico. Embora existam críticas a rótulos de modelos avaliativos, entendemos que nossa proposta avaliativa deva se ancorar no respeito ao autor e, em decorrência, ao seu texto na diversidade, relativamente a outros autores e outros textos. Essa avaliação ancora-se, sobretudo, no reconhecimento de que os sujeitos são heterogêneos; logo, em um ateliê, espera-se que os textos produzidos sejam, certamente, bem diferentes entre si, em forma, estilo e conteúdo, mesmo que tratem de uma mesma temática e tenham seguido um mesmo protocolo de escrita. (RODRIGUES; GOMES NETO; COSTA; FABIANO-CAMPOS, 2017, p. 46).

Os ateliês de escrita, assim como as galerias de artes visuais, pressupõem o uso de procedimentos que propiciem a construção coletiva do saber e da vivência do processo. Processo que é contínuo e respeita as diferenças. Os ateliês possibilitam um trabalho com a escrita de forma situada e que “(...) leva em conta a sensibilidade autoral de cada participante (...) que aprimora suas competências para desenvolver o letramento concernente aos mais variados gêneros (...)” (RODRIGUES; GOMES NETO; COSTA; FABIANO-CAMPOS, 2017, p. 47). Isso certamente trará mais

confiança aos estudantes em relação aos seus textos e possibilitará que a inquietude – que focaliza a interlocução – impeça uma prática pedagógica maniqueísta – que focaliza burocratização – em prol do processo e do produto, isto é, não só do segundo.

Mais uma vez ressaltamos que as cinco fases propostas não devem ser cristalizadas, mas, sim, oportunizar ao professor (re)pensar o seu trabalho em sala de aula quando o assunto é redação. A defesa pelo ateliê decorre do referencial teórico em que esta pesquisa se ancora: Bernardo (2010) que discute a redação por um viés filosófico e o campo da EC. Isso porque entendemos que trabalhar a criatividade na escola exige o como começar, o gerar, pois, muitas vezes, definir essa criatividade é algo complexo, no entanto, percebê-la no chão da escola é algo fácil, por exemplo, quando um professor elogia a redação de um estudante por ele ter ido além do maniqueísmo – repetição – para a inquietude – o risco.

Pelo campo da EC ser ainda muito jovem no Brasil e, também, pela falta de bibliografias que tratam desse assunto com foco no cenário da escola, procuramos nesta pesquisa justamente preencher essa lacuna, para isso, trouxemos princípios básicos para o professor que queira iniciar uma prática pedagógica mais rica para as suas aulas de redação, a saber: os próprios ateliês. Isso porque os ateliês exigem planejamento, mas, também, preveem flexibilidade ao longo do processo.

O exercício da criatividade precisa levar os estudantes a estabelecerem novas relações com a escrita (e, também, com a leitura). Corrêa (2005) cita sete componentes básicos para a criatividade: promover atitudes criadoras; dinamizar potencialidades individuais; favorecer a originalidade, a apreciação pelo novo; desenvolver a inventiva, a expressão individual, a curiosidade e sensibilidade; promover o respeito pelos problemas; promover a receptividade às ideias novas e desenvolver a autonomia. Além disso, a mesma autora apresenta os critérios para a criatividade: originalidade; produtividade ou fluidez; flexibilidade; elaboração; análise; síntese; sensibilidade para os problemas; abertura mental; comunicação e inventiva. Todos esses componentes e critérios precisam ser levados em consideração para os professores que decidirem encarar o desafio da prática da escrita, por meio dos ateliês, na escola.

Teixeira (2018) argumenta que, se partirmos do pressuposto que pensar é um modo de escrever, e que escrever é um modo de pensar, em trânsito, isso implica que o processo de escrita implica movimento em que:

O gesto de riscar uma superfície passa a ser arriscar-se, arriscar o pensamento. E esse prolongamento do corpo, o risco, poderá estar

impregnado das forças da vida, e será ético. E a palavra verdade terá outro significado. Não falaremos mais de um sujeito preenchedor de formatos universais, mas de subjetividades abertas, contraditórias, expansivas, únicas, que se movem de si mesmas por não fugirem do mal-estar que é estar vivo, misturando-se cada vez mais ao mundo e não apenas catalogando-o. A verdade será um ponto, um instante, um exercício de si, de diferença, num momento em que nos implicamos com o nosso próprio pensar, dizer, fazer. E escrever será um gesto de intimidade com as forças de nosso tempo. (TEIXEIRA, 2018, p. 15).

Essa intimidade do gesto leva-nos a pensar na inquietude, visto que escrever está intrinsecamente ligado com o ato de fazer escolhas – morfológicas, sintáticas, lexicais – em que a organização de um texto é tão variável quanto as suas possibilidades de produção de sentidos. Teixeira (2018) defende a escrita-experiência – elétrica – em que a possibilidade de se encontrar nesse processo é equivalente a de se perder. É um modo de lidar com o processo de escrita pela via da reflexão, do diálogo e do poético – escrever é muito mais que a garantia de uma certa estrutura textual esperada. Por ser processo, a escrita-experiência faz com que quem escreva se permita entranhar nas palavras e, para isso, é preciso uma certa dose de coragem, visto que escrever de forma maniqueísta, apesar de tedioso, mais seguro, pois:

Se escrevo e nunca chego, se escrevo lutando, sabendo que possivelmente estou blefando, um molusco atravessa a ponte. Se já não sei mais se escrevo ou se leio, ou ambos concomitantemente, se a leitura do outro inaugurou um outro texto que antes eu achava que conhecia, um molusco atravessa a ponte. Se, no texto que escrevo, há fricção suficiente para deixar os sentidos abertos e se completar na leitura do outro, na partilha das palavras, um molusco atravessa a ponte. (TEIXEIRA, 2018, p. 153).

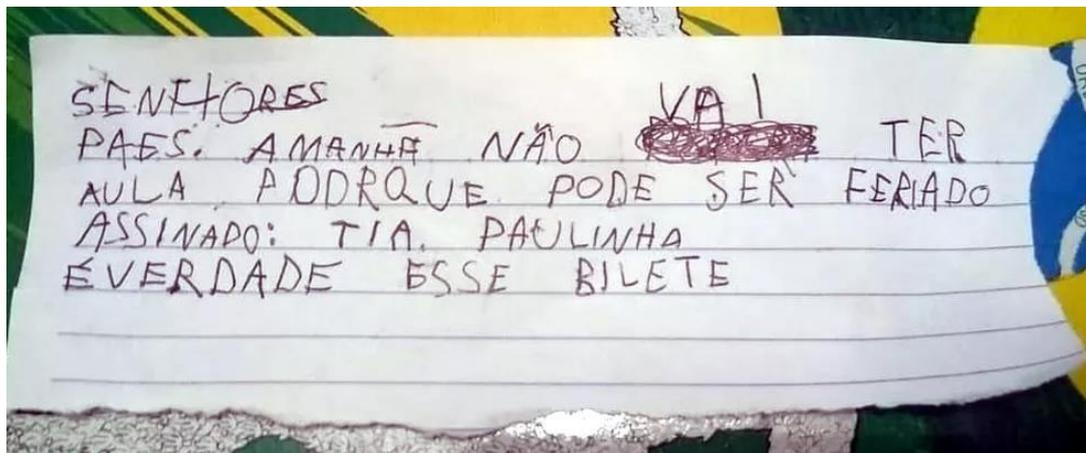
Teixeira (2018, p. 151) explica em uma nota de rodapé da sua tese que o “molusco que atravessa a ponte” foi extraído de um poema que ela escreveu, provocando-a a pensar sobre o esforço do molusco atravessando a ponte como o estado de poesia, que não está localizado nem no escritor e nem no leitor, mas no “algo que acontece”, isto é, a escrita-experiência, quando um sentido outro emerge ao texto, quando o que não se tinha pensado encontra-se no processo. O molusco não existe sem a ponte porque a ponte é “(...) tudo que chamamos de encontro, de alteridade, que nos ressoa, permite sermos ainda mais nós mesmos (...)” (TEIXEIRA, 2018).

Então, para nós, lidar com o trabalho com a escrita na escola é justamente proporcionar pontes – muitas vezes não seguras – aos estudantes, isto é, levá-los a questionar o que leem e o que escrevem – desconfiar dos sentidos produzidos – ter a coragem de entregar o seu texto ao leitor, que não se limita ao professor e à nota

escolar, é proporcionar uma pedagogia que compreende a escrita como processo, em constante movimento de produção – ação – do dizer.

A expressão “É verdade esse bilhete”, produzida por Gabriel Lucca, de Bocaina, São Paulo, 05 anos de idade, em 2018, tornou-se um dos memes mais acessados naquele ano:

**Figura 2: Bilhete escrito por Gabriel Lucca endereçado à sua mãe**



Fonte: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2018/12/12/e-verdade-esse-bilhete-google-aponta-meme-como-um-dos-mais-buscados-do-ano.ghml>

É possível observar a esperteza do autor ao produzir um texto endereçado à sua mãe que apresenta as características essenciais de um bilhete: cumprimento, o corpo textual do recado e assinatura, neste caso, o garoto se passa pela professora a fim de validar o seu discurso e “viraliza” com a cartada final: “É verdade esse bilhete”. Essa expressão valida a escrita-experiência do garoto. Há neste texto um objetivo e um interlocutor. Lucca, por meio de um gênero tão corriqueiro como o bilhete, produz o “novo”, destaca-se pela sua criatividade – a sua artimanha do dizer.

O interessante é que esse texto não foi produzido a pedido da professora ou por causa de alguma lição do livro didático, pelo contrário, o autor do bilhete reconhece, tão cedo, as relações de poder que envolvem a língua/linguagem, em especial, a escrita. Escrita que passa a ter contato pela escola. O bilhete é o que chamamos de “risco” – o risco do dizer que pode (ou não) dar certo. E arriscar-se é comprometer-se com o que diz, portanto, trabalhar com a escrita na escola, na perspectiva da inquietude, faz com que os estudantes se movam pela/na linguagem em que os ateliês intensificam essa relação, visto que “um molusco atravessa a ponte” (TEIXEIRA 2018).

## 5 CONSIDERAÇÃO FINAIS

*“O escritor é um homem que mais do que qualquer outro tem dificuldade para escrever.”  
(Thomas Mann)*

Este trabalho possibilitou a reflexão sobre o papel que os ateliês exercem ao provocar a inquietude da escrita no chão da escola. A Escrita Criativa (EC) utilizada como um campo fértil para resgatar a autoestima do estudante em relação às suas produções de textos expõem a valorização não só do produto, mas, sobretudo, do processo.

Discorreu-se sobre Escrita, Criatividade, Maniqueísmo e Inquietude, conceitos nodais para este trabalho. Discutimos, também, que a escrita é fundamental para o processo de autoconhecimento do estudante, nesse sentido, o modo como é trabalhada na escola, tem papel determinante no estímulo dessa prática no ambiente escolar, por isso, valorizar o processo e os rascunhos de quem escreve são pontos relevantes para que a formação aconteça.

A falta da Escrita Criativa no espaço acadêmico afeta a formulação de materiais sobre esse assunto e, conseqüentemente, a sua prática na educação básica (e superior). Além disso, é preciso estimular pesquisas acadêmicas sobre esse assunto a fim de ampliar as suas repercussões dentro e fora da academia. Afinal, a questão da escrita é algo que perpassa qualquer curso universitário.

A nossa defesa é que os ateliês possam ocorrer na educação básica e superior, pois possibilita um trabalho com a escrita de modo mais produtivo, polissêmico e inquietante por procurar romper com a maneira tradicional, isto é, maniqueísta de escrita. A prática é flexível e afeta o professor, pois o impulsiona a (re)pensar o seu planejamento de aula, além disso, instiga-o a refletir sobre o espaço físico onde ocorrem suas aulas, nesse sentido, sensibiliza também o estudante que se sentirá mais mobilizado e confiante a escrever com mais empenho em busca da criatividade.

Acreditamos, também, que os ateliês contribuem para a desconstrução dos mitos em relação à escrita, na medida em que valoriza o percurso, a escrita-experiência (TEIXEIRA, 2018), ou seja, o ato de autoafirmar-se pela escrita, já que, antes de tudo, conforme aponta Bernardo (2010), a escrita é uma questão de desejo e é preciso coragem para mostrar ao leitor os seus “rasgos”, metáfora potente sobre o processo da escrita.

Com esse trabalho, podemos evidenciar que é sim possível enfrentar os modelos prontos de redação que são divulgados dentro e fora da escola, isso porque esses modelos impedem que os estudantes pratiquem a autoria e se responsabilizem por aquilo que produzem. Entendemos que um dos grandes responsáveis pela prática das redações maniqueístas são os vestibulares que retroalimentam um ciclo vicioso: escreve-se para ser aprovado, então, imitam-se as redações que obtiveram notas altas. Nesse sentido, compreendemos, que a dificuldade de escrever é algo intrínseco ao seu processo, todavia, isso não deve impedir o seu ato, visto que escrever é, sobretudo, um ato político!

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Ensaaios fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- BRASIL, Luiz Antonio de Assis. **A escrita criativa e a universidade**. Porto Alegre: Letras De Hoje, 2015.
- BUCHHOLZ, Sofia Bragança. **Manual de escrita criativa**. 2014. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/xerife4500/manual-de-escrita-criativa>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- DI NIZO, Renata. **Escrita Criativa: O Prazer da Linguagem**. São Paulo: Summus, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LEANDRO, Michel Luís da Cruz Ramos. Argumentação e Autoria na Redação do Enem e o Discurso do “Segredo” da Escrita nos Cursos Online. *In*: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; SILVEIRA, Éderson Luis. (org.). **Educação, Linguagens e Ensino: saberes interconstitutivos**. São Carlos: Pedro & João, 2021. v. 01. p. 73-88.
- LEANDRO, Michel Luís da Cruz Ramos. **Autoria e resistência: Carolina Maria de Jesus em discurso**. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-03102019-231200/en.php>. Acesso em: 12 mai. 2021.
- MANCELOS, João de. O Ensino da escrita criativa em Portugal: preconceitos, verdades e desafios. **Revista Exedra**, [s.l.], n. 9, p. 155-160, mar. 2010. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/14-JoaodeMancelos.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- MARCHIONI, Rubens. **Criatividade e redação: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.
- NEWMAN, J. *The Evaluation of Creative Writing at MA Level*. Edinburg: Edinburg University Press, 2007.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- RODRIGUES, Maria das Graças; Gomes Neto, João; Castilho da Costa, Alessandra; FABIANO-CAMPOS, Sulemi. Atêlie de escrita: a emoção como fonte geradora. *In*: PAULIUKONIS, Aparecida Lino; MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria (org.). **Linguística Textual e Ensino**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 33-48.
- ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.
- TEIXEIRA, Angela Castelo Branco. **À escrita: um outro se arrisca em ti**. 2018. 138 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/154980>. Acesso em: 24 out 2021.