

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES POR MEIO DO PROGRAMA IMERSÃO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO GTD DE OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA

THE INITIAL TEACHER TRAINING THROUGH THE TEACHER IMMERSION PROGRAM: THE EXPERIENCE DOING THE GTD OF CREATIVE WRITING WORKSHOP

Aline Cristina de Souza¹
Lorranny Gabriel Silva²

RESUMO: Este artigo tem a finalidade de relatar e discutir a experiência da graduanda participante do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da UFMG, ministrando o GTD de Oficina de Escrita Criativa para estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento da oficina com intuito de fomentar a leitura e compreensão de diversos gêneros textuais, além de promover o letramento literário dos estudantes. Tudo isso a partir da visão de uma docente em formação inicial, com os primeiros contatos dentro de sala de aula, seguindo os preceitos de Letramento Literário (Cosson, 2007), Leitura literária (Paulino, 2004) e escrita com intenção artística (Tauveron, 2014). Os resultados obtidos ressaltam a importância da prática de leitura para o aprimoramento da escrita, transformando os estudantes em autores e não apenas em escritores, buscando inovar na prática de leitura e escrita de vários gêneros textuais. Desse modo, as experiências vivenciadas ao ministrar o GTD contribuíram tanto para os estudantes, com um momento de melhorar leitura e escrita, bem como para a autora, que teve um dos seus primeiros momentos comandando uma sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: PID; GTD; Oficina de Escrita Criativa; Letramento Literário; ensino fundamental.

ABSTRACT: This article aims to report and discuss the experience of the undergraduate participating in the Teaching Immersion Program at the UFMG Pedagogical Center, teaching the GTD of Creative Writing Workshop to students in the final years of elementary school. Thus, this work aspires to present the development of the workshop with the purpose of encouraging the reading and understanding of different textual genres, also in the promoting students' literary literacy. All this came from the perspective of a teacher in initial training, with her first contacts in the classroom, following the precepts of literary literacy (Cosson, 2007), literary reading (Paulino, 2004), writing with artistic intent (Tauveron, 2014). The results obtained highlight the importance of reading practice for improving writing, transforming students into authors and not just writers, seeking to innovate in the practice of reading and writing various textual genres. In summary, the experiences teaching the GTD contributed both to the students with a moment to improve reading and writing, as well as to the author who had one of her first moments commanding a classroom.

KEYWORDS: PID; GTD; Creative Writing Workshop; Literary Literacy; elementary school.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) alinezenaro@gmail.com.

² Lorranny Gabriel Silva, Graduanda em Letras Licenciatura Português e Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). lorranny.g@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Na licenciatura em Letras é muito discutido o papel da leitura e da escrita dentro de sala de aula. Cada vez mais tem-se valorizado a importância de textos autênticos para serem trabalhados nas aulas de línguas, visto que os alunos precisam ter contato com os variados tipos textuais que fazem parte do seu cotidiano, tornando-se capazes de identificá-los, interpretá-los e produzi-los. Sendo assim, o ambiente escolar é o local da construção e consolidação dessas práticas, que por meio de uma análise estética e reflexiva do texto, contribuem para a formação do pensamento crítico do sujeito. Com isso, deve-se considerar a importância da literatura, do hábito de leitura de diversos gêneros textuais, como também o exercício de sua escrita. A partir deste cenário, surgiu a ideia de ofertar o Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) de Oficina de Escrita Criativa, tendo como público-alvo estudantes dos anos finais do ensino fundamental do Centro Pedagógico (CP).

Para entendermos o funcionamento do GTD de Oficina de Escrita Criativa, é importante situarmos o seu contexto. Em primeiro lugar, o GTD é um componente curricular do CP que compõe a parte diversificada do currículo, assemelhando-se às disciplinas optativas da graduação, uma vez que os estudantes podem escolher quais querem cursar. Tais disciplinas são apresentadas em um determinado dia para todos os alunos e, após a leitura das ementas, eles indicam seis opções a serem cursadas ao longo do semestre. O GTD é um dos muitos espaços de atuação dos monitores PID, o qual possibilita espaço para a prática formativa desses graduandos, inserindo-os dentro de sala de aula como professores. Importante ressaltar que as turmas são menores, com até 12 alunos, o que promove maior aproximação entre docente e discente.

Em segundo lugar, a monitora ofertante da oficina faz parte do Programa Imersão Docente (PID) do Centro Pedagógico (CP) da UFMG. Esse programa tem como objetivo inserir os discentes dos diferentes cursos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) dentro do ambiente escolar, visando contribuir para a formação inicial dos futuros professores, em busca da valorização das experiências formativas por meio da observação, do contato direto com a prática e da discussão de novas metodologias e suas aplicações.

Nesse viés, o GTD de Oficina de Escrita Criativa consistiu em uma oferta realizada no segundo semestre de 2024, por uma monitora do PID do CP, tendo como foco principal a prática da leitura e escrita, com intuito de promover o letramento literário dos estudantes do 3º Ciclo de Formação Humana da instituição.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de letramento literário posto por Cosson (2004) foi fundamental para embasar tanto a composição deste artigo quanto o GTD de Oficina de Escrita Criativa. O autor postula que o letramento literário está associado à apropriação do texto, estabelecendo uma conexão da bagagem literária e vivências de leitura que o sujeito carrega, influenciando diretamente no seu processo de formação.

Para complementar, Soares (1999) apresenta que o letramento literário vai além de

saber apenas ler e escrever, trata-se da capacidade de cultivar e exercer as práticas sociais do modo de leitura e da escrita, proporcionando uma transformação cognitiva. A autora ainda acrescenta que o processo de letramento deve ter início ainda na alfabetização, sugerindo o método do alfabetizar letrando, que consiste no aprendizado contextualizado da leitura e escrita através dos gêneros textuais, que são formas de expressão das práticas sociais. Em vista disso, fica claro que a prática de leitura atrelada à escrita é precursora do letramento, ampliando a bagagem sociocultural do sujeito e atuando diretamente no seu processo de formação humano.

É evidente a importância do trabalho com os gêneros textuais dentro de sala de aula para o processo de alfabetização e letramento, a fim de consolidar as habilidades de leitura, compreensão e produção textual dos estudantes. De acordo com Marcuschi (2008), o trabalho com os textos deve ir muito além da proposição de questões de compreensão textual que exigem que os alunos apenas respondam, sem promover nenhuma análise mais profunda do texto. Se as pautas de ensino forem baseadas em um aprendizado mecânico sem o incentivo da reflexão e compreensão do texto, o ensino da língua não alcançará seu objetivo. Para o autor, o domínio e conhecimento dos gêneros textuais são peças fundamentais para o desenvolvimento da fala, leitura e escrita, já que estes são formados em situações comunicativas. Dessa maneira, a multiplicidade de gêneros discursivos no ambiente escolar abre espaço para um ensino da língua pautado nas relações comunicativas, além de auxiliar no letramento literário e na consolidação das habilidades de leitura, compreensão e escrita.

Em relação à leitura literária, é importante frisar que Paulino (2004) valoriza o envolvimento com a obra que está sendo lida, pois é possível vivenciar a experiência fluida e estética que o livro nos proporciona. No entanto, esse envolvimento só acontece se forem adotados métodos e práticas de leitura que instigam o pensamento reflexivo, o debate e que os estudantes passem a vislumbrar a obra sob novas perspectivas.

Por fim, para Tauveron (2014) a expressão intenção artística, refere-se à escrita que tem a finalidade de despertar a sensação, emoção e até mesmo comoção do leitor. Tudo isso acontece a partir das estratégias de escrita, efeitos construídos pelo autor a partir de suas escolhas lexicais, construções sintáticas e utilização de figuras de linguagem.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS PROFESSORES NO CENTRO PEDAGÓGICO

O Programa Imersão Docente (PID) surgiu em 2011 com objetivo de auxiliar na formação inicial de graduandos dos cursos da UFMG, e o espaço de trabalho é o Centro Pedagógico (CP), um colégio de aplicação situado dentro da universidade.

A instituição em que o programa funciona atende estudantes de todo o ensino fundamental: 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos), 2º Ciclo (4º, 5º e 6º anos) e 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos). Por tratar-se de um colégio de aplicação, o CP possui uma proposta pedagógica diferenciada, que dialoga com metodologias e práticas propostas para uma formação humana, com ênfase na reflexão e no questionamento constante. Sob esse ponto de vista, a escola conta com funcionamento em tempo integral, com aulas das 7h30min às 14h30min, sendo que existem dois intervalos de 20 minutos (café da manhã e recreio) e

uma hora de almoço.

No final do ano de 2023 o programa passou por um movimento de transição, sendo oficialmente modificado em 2024, com a unificação dos editais que existiam anteriormente, os quais eram subdivididos em: 1) Acompanhamento de Turma; 2) Educação Especial e 3) Ensino e Pesquisa. Os dois primeiros tinham carga horária de 25 horas semanais, enquanto o último era de 12 horas semanais. Além disso, as funções desempenhadas eram distintas e variavam de acordo com o edital. O monitor do Acompanhamento de Turma realizava o acompanhamento dos estudantes de uma turma específica, como também ficava encarregado de ofertar o GTD. Já o monitor da Educação Especial era direcionado para o acompanhamento de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) de uma turma, responsável por estar junto do estudante em todos os horários, o que dificultava a possibilidade de ofertar GTD. Por fim, o monitor PID Ensino e Pesquisa, atuava em projetos junto à turma e também ministrava GTD.

Diante do exposto, no novo formato, com a junção dos editais e a redução da carga horária para 20 horas semanais, os monitores puderam experimentar a imersão docente por meio do acompanhamento de uma turma, vivenciando a rotina de sala de aula, com seus desafios e potencialidades, sem uma responsabilidade específica, mas sim como monitor de uma turma. Contudo, os bolsistas têm a função de cumprir 15 horas semanais com as atividades escolares relacionadas aos estudantes e as demais horas são destinadas à participação em rodas de formação, reuniões de turma e orientações com o professor-orientador.

O COMPONENTE CURRICULAR GTD

O Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD) é um componente da grade curricular dos estudantes do CP, desenvolvido majoritariamente por monitores bolsistas do PID. Nesse panorama, o GTD ocupa um espaço significativo para a instituição e para o programa, já que abre margem para a prática formativa dos licenciandos, inserindo-os no contexto escolar, por meio de um espaço democrático, flexível com a opção de escolha dos temas das ofertas, como também de metodologias inovadoras. Deste modo, o bolsista tem o espaço para ministrar aulas, no máximo duas vezes por semana, de um tema escolhido que pode ou não estar relacionado à sua área de formação.

O referido componente curricular está presente no currículo de todos os estudantes da instituição, do 1º ao 9º do ensino fundamental. Entretanto, a distribuição dos alunos funciona diferente para os estudantes do 1º Ciclo de formação humana (1º a 3º ano do ensino fundamental), pois cabe aos professores indicarem em quais turmas os alunos estarão. Nos demais anos, os alunos do CP têm a oportunidade de escolher no início de cada semestre os GTDs que desejam fazer parte, podendo escolher três opções. Nesse sentido, as turmas são formadas a partir da eleição do discente bem como da quantidade de vagas disponíveis para cada turma, as quais devem ter no máximo 12 estudantes de cada ano escolar do mesmo ciclo.

Contudo, diferente dos demais ciclos, o 3º ciclo tem um formato diferenciado, visto que na metade de cada semestre, os alunos trocam de turmas seguindo suas segundas opções assinaladas no início do semestre, dando mais dinamicidade e oportunidade de

novas vivências pelos estudantes. É interessante destacar que essa mudança teve como ponto de partida a horizontalização dos diálogos entre discentes e monitores, junto com a comissão do GTD e docentes do referido ciclo.

Posto isto, o GTD, para muitos dos monitores do PID, é o primeiro contato com a docência, tendo como diferencial das demais práticas o apoio de todo um setor pedagógico, a supervisão do professor-orientador e número reduzido de estudantes. Tais elementos possibilitam a experimentação de estar no comando de uma sala de aula, pondo em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação atrelados às vivências dentro do ambiente escolar.

METODOLOGIA

Como indicado anteriormente, dentro do PID os monitores têm a possibilidade de ofertar GTD, com temas da sua área de formação ou com diferentes temáticas, em uma ou duas ofertas. Neste cenário, durante o primeiro semestre de 2024, iniciou-se a busca pela temática. Tal processo ocorreu durante as orientações semanais, em que nos momentos de troca foram considerados temas relacionados aos gostos pessoais da monitora, como também da sua área de formação. Com a delimitação de duas ideias ligadas ao pessoal e à formação, foi o momento de considerar as possíveis maneiras de trabalhar com esses temas dentro de sala de aula.

A primeira possibilidade era referente ao gosto musical da monitora pelos gêneros K-POP e POP. Todavia, com auxílio de sua orientadora ficou evidente que seria uma vertente pouco produtiva para o ambiente escolar, tendo em vista que a jovem não sabia tocar nenhum instrumento e não possuía habilidade com a dança.

Já a segunda ideia estava associada ao curso de Letras, uma vez que nesta graduação os discentes buscam por atividades e/ou disciplinas que valorizem a utilização da literatura para atingir uma escrita estética e fluida, em contraste às demandas de escritas acadêmicas. Nesse cenário, surgiu a proposição de uma oficina de escrita criativa e, a partir disso, foi realizada uma pesquisa inicial para o levantamento bibliográfico do curso.

Em seguida, foram feitas leituras dos materiais teóricos sobre o tema, escolha dos gêneros e seleção dos textos que seriam trabalhados nas aulas. O critério de escolha dos gêneros textuais foram: textos oriundos da oralidade; o grau de complexidade e desenvolvimento do texto (fábulas, lenda folclóricas, poemas (concreto e haikai) e contos); e a escolha de temas e autores fora do cânone, na tentativa de trazer a diversidade de narrativas e de autores para a sala de aula.

Após a seleção dos textos, foi montado o cronograma semestral do GTD de Oficina de Escrita Criativa:

Tabela 1. Cronograma do GTD de Oficina de Escrita Criativa

Número de aulas	Temas
-----------------	-------

1ª aula	– Introdução e apresentação; ideia de criatividade e importância da prática de leitura e da escrita; vídeo da Conceição Evaristo ‘Escrevivência’ (a partir do minuto 10).
2ª aula	– Discussão e concepção sobre o gênero fábula; – leitura e análise das fábulas: o amor pelos dragões; a conclusão do príncipe de Wu; a matéria e o espírito; a moça que queria comer no Leste e dormir no Oeste, do livro ‘50 fábulas da China fabulosa’. – Reconto de uma fábula conhecida pelos alunos.
3ª aula	– Discussão e concepção sobre conto/lenda folclórica; – leitura e análise do conto Flor de Lirolay e da lenda do Guaraná; – Produção textual de um conto/lenda.
4ª aula	– Discussão e concepção de poema concreto e haicai; – leitura e análise dos poemas concretos: café e ouvido seletivo; haicais de Helena Kolody e Paulo Leminski; – Produção textual de um poema misto (haicai e concreto).
5ª aula	– Discussão e concepção de conto; – leitura e análise dos contos: a cartomante, a carteira de Machado de Assis. – Produção de um conto;
6ª aula	– Continuação do processo de escrita/reescrita do conto.
7ª aula	– Autoavaliação; encerramento do GTD com um café literário.

Fonte: próprias autoras.

Por meio da tabela acima, pode-se observar os textos selecionados para compor as sete semanas da oficina com as atividades propostas — discussão, leitura, produção de texto — para as aulas.

Antes do início da oficina, foram estudadas técnicas e metodologias para a condução das aulas e as maneiras de trabalhar com os textos selecionados, tendo em vista o público-alvo estudantes do 7º ao 9º ano do ensino fundamental do CP.

Assim sendo, a metodologia determinada para condução da oficina consiste em: análise e discussão dos textos; roda de leitura; leitura em voz alta e leitura protocolada. Além disso, o método de avaliação foi proposto com base nas produções, participação e autoavaliação.

O GTD DE OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA

A princípio, com a entrada da autora deste artigo como monitora PID após o início dos GTD, no primeiro semestre de 2024, não foi possível ministrar nenhuma aula. Por esse motivo, a primeira experiência de ofertar o GTD ocorreu no segundo semestre de 2024, com duas turmas compostas por discentes do 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano).

Tabela 2. Caracterização das ofertas

Oferta de GTD	Duração do GTD	Quantidade de Alunos	Anos Escolares
---------------	----------------	----------------------	----------------

Turma 1	Agosto a outubro	09	7º e 9º anos
Turma 2	Outubro a dezembro	07	7º e 8º anos

Fonte: próprias autoras

Por meio da Tabela acima, pode-se perceber que a primeira enturmação foi equilibrada se analisarmos em relação à quantidade de alunos, cinco eram meninos e quatro eram meninas. Todavia, não teve equilíbrio se considerarmos a distribuição de alunos de acordo com seus anos escolares, sendo a turma composta por turmas dos dois extremos do ciclo, fato este que enfatizou a forma como os estudantes lidaram com a oficina e como realizaram suas produções escritas.

Enquanto a segunda oferta teve como desafiador o fato de ter sido uma turma composta por apenas estudantes do sexo masculino, mesmo que de anos diferentes, de certa forma vai ao encontro da proposta de dinamicidade e trocas de experiências que o GTD proporciona. Do ponto de vista da proximidade dos anos escolares, foi interessante ver como a interação sétimo e oitavo ano funcionou, rendendo um equilíbrio nas discussões e produções.

Dessa forma, foram sete semanas de oficina para cada uma das turmas. As aulas ocorreram às terças-feiras, no primeiro horário, das 7h30min às 8h50min da manhã. Como explicitado no cronograma da oficina, o primeiro encontro teve como objetivo a explanação da oficina, apresentação dos estudantes inscritos e debate sobre a escrita criativa. Partindo desse ponto, a aula foi dividida em três momentos: apresentação pessoal de cada estudante; verificação da familiaridade dos alunos em relação à leitura e à produção textual; iniciação da discussão acerca das concepções de escrita criativa a partir do vídeo 'Escrevivência', de Conceição Evaristo.

Em primeiro lugar, os alunos realizaram suas apresentações pessoais dizendo o nome, turma, idade e o motivo de ter escolhido o GTD de Oficina de Escrita Criativa. As respostas do último ponto foram variadas: a maioria dos estudantes do 7º ano escolheram pelo fato de ser o GTD da monitora da turma deles, outros porque queriam uma proposta diferente para conseguirem se expressar melhor através das palavras ou queriam melhorar a escrita e alguns não escolheram, eles apenas faltaram no dia da escolha dos GTDs³.

Para a composição do segundo momento, foram pensadas as seguintes perguntas para serem respondidas oralmente pelos estudantes: 1) Sobre quais assuntos você gosta de ler?; 2) Quais são seus hábitos de leitura e de escrita?; 3) Como é seu contato com a internet e quanto tempo você gasta nas redes sociais por dia?; e 4) Você lê ou produz algum texto para publicar na internet? Se sim, cite exemplos. Nesse momento, foi interessante que as respostas dadas foram superficiais e em grande maioria com teor negativo, deixando claro que os estudantes tinham pouco hábito de leitura e de escrita, cumprindo apenas as demandas das aulas de Língua Portuguesa. Em relação à última pergunta, todos os estudantes responderam que leem postagens no *Instagram* e mensagens no *Whatsapp*. Quando questionados a respeito da leitura de livro online ou algo parecido, todos responderam que não.

No terceiro e último momento, os estudantes assistiram os dez primeiros minutos

³ Caso um aluno não esteja presente no dia previamente estabelecido para a escolha dos GTDs, a comissão de GTD analisa as ofertas mais vazias e aloca o estudante.

do vídeo ‘Escrevivência’, de Conceição Evaristo, e comentaram sobre os pontos chaves proferidos pela escritora. A partir desses comentários compomos o quadro da sala de aula com possíveis definições do que seria escrita criativa, com intuito de ressaltar que a ideia de inspiração não existe, que nada surge do nada, mas sim, a partir de um trabalho de leitura e escrita, relacionando com suas vivências de mundo.

Ensinar aos alunos que os autores não são “inspirados”, que seus textos não saem todos prontos de suas cabeças antes de colocar as palavras no papel, mas são fruto de um trabalho de escrita/reescrita longo e por vezes tedioso, por onde o que é finalmente escrito, se descobre escrevendo [...]. (Tauveron, 2014, p.92).

A partir da perspectiva de Tauveron (2014), ao promover a escrita criativa com os estudantes é necessário ensiná-los que as ideias e palavras não são formadas de uma vez na cabeça, que existe todo um processo de escrita e reescrita. Como pode-se perceber a partir do relato de Conceição Evaristo sobre como ela construiu muito do que escreveu a partir de suas vivências, de suas percepções de mundo.

O segundo encontro teve como foco o início com o trabalho dos gêneros orais, sendo o primeiro deles a fábula. Para iniciar a discussão e reflexão sobre o tema, foram pensadas as seguintes perguntas: 1) Já leram alguma fábula?; 2) Quais fábulas conhecem?; 3) O que é fábula?; e 4) Quais as características das fábulas? As respostas das duas primeiras perguntas foram muito parecidas, já que a maioria teve contato com fábulas clássicas como: *A cigarra e a formiga*; *A raposa e as uvas*; *A lebre e a tartaruga*. Na terceira pergunta um aluno começou a responder sobre as características de uma fábula e os outros complementaram até chegarem às seguintes características: ter uma moral, personagens animais com características humanas e presença de metáforas.

Em seguida, ocorreu a iniciação do trabalho com o livro físico *50 fábulas da China fabulosa*, adaptado por Sérgio Capparelli e Márcia Schmaltz. Para incentivar o interesse dos estudantes pela obra, destacou-se a importância das fábulas para a história da China, sendo este um gênero muito famoso e difundido oralmente no país até a atualidade, exatamente por apresentar ensinamentos e valores. Antes da leitura, foi analisada a capa, contra capa e ilustrações presentes no exemplar, pois o letramento literário também perpassa pela materialidade do texto, sendo de suma importância a apresentação e análise do livro que será lido. A escolha do livro teve como base o fato de que os alunos poderiam desconhecer as fábulas, além de ser uma obra fora do cânone europeu, tanto no modo de escrita como das características prototípicas impostas para este gênero. Nessa aula, foram trabalhadas as seguintes fábulas: *A moça que queria comer no leste e dormir no oeste*; *O amor pelos dragões*; *A conclusão do príncipe de Wu*; *A matéria e o espírito*; *O porco de cabeça branca*.

Infelizmente, no CP havia apenas um exemplar do livro, então os estudantes leram a partir do xerox dos contos selecionados. A estratégia de leitura estabelecida foi em voz alta e todos os alunos participaram prontamente, sem nenhuma reclamação. Além disso, ao fim de cada etapa de leitura, o aluno deveria comentar sobre suas impressões e pontos chaves do que havia lido. Tal estratégia segue as proposições de Cosson (2004) acerca da leitura guiada, ficando evidente como a estratégia adotada na oficina compreende a ideia

do círculo de leitura, pelo fato de ser um grupo reduzido, a realização da leitura protocolada e o espaço para intervenção do professor e dos demais colegas.

Um ponto interessante foi que as fábulas chinesas deixaram os discentes confusos, pois os apontamentos deles sobre as características do gênero não se justificavam nas que haviam lido, uma vez que não havia uma moral explícita e não haviam personificações de animais. Debates um pouco se os textos lidos eram ou não fábulas e os estudantes chegaram à conclusão que sim, justificando que os textos serviam de lição e que a moral estava em aberto para servir para várias situações. Com isso, seguiu-se com a proposta de que cada aluno deveria escolher uma das fábulas chinesas lidas e fizesse o reconto do texto de maneira que deixasse explícita uma moral da história.

O momento de reescrita chamou atenção pois vários alunos escolheram as mesmas fábulas: *A moça que queria comer no leste e dormir no oeste* e *O porco de cabeça branca*, as quais cada um reescreveu de uma maneira como também apresentaram morais diferentes sobre uma mesma história.

Segundo a definição do glossário Ceale⁴, o reconto deve apropriar-se do texto modelo, com pouca possibilidade para flexibilização de modificações que se distanciam do texto base, atentando-se ao seu conteúdo e estrutura. Abaixo estão alguns exemplos dos recontos criados pelos alunos da oficina:

Em uma região da China, todos os porcos têm a cabeça preta. Um certo dia todos os criadores de suínos ficaram surpresos ao ver nascer o primeiro porquinho de cabeça branca da região. Todos admiravam o porquinho de cabeça branca.

O criador de porquinhos ficou muito feliz com o nascimento do porco da cabeça branca, então ele decidiu apresentar o porquinho para o imperador, mas ao chegar na outra região, onde o imperador estava, viu que todos os porcos estavam naquela região tinham a cabeça branca.

Moral: Não fique tão animado para depois não se decepcionar.

(reconto de um estudante do 7º ano).

A mulher tinha dois pretendentes, um rico e o pobre. Ela escolheu o rico, pois o rico tem dinheiro, e o pobre é apenas bonito.

Moral: muitas vezes temos que fazer escolhas difíceis na vida e não podemos escolher os dois.

(reconto de um estudante do 7º ano).

Partindo da leitura dos recontos, ficou claro a capacidade dos estudantes de compreender que a partir de uma mesma história há várias formas de leitura e interpretação dentro das possibilidades que o texto permite.

Para iniciar a terceira aula, foi dito que ela também estava focada em trabalhar com textos da oralidade, ressaltando a sua importância para a construção da identidade nacional e o reconhecimento das crenças e valores dos povos originários. Como no encontro anterior, as perguntas de pré-leitura foram: 1) Já leram alguma lenda?; 2) Quais lendas conhecem?; 3) O que é lenda?; 4) e Quais as características das lendas?

⁴ Reconto. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/reconto>. Acesso em: 04 de ago de 2024.

Logo na primeira questão, os alunos tiveram certa dificuldade em responder, já que eles não conseguiam se lembrar de nenhuma lenda até que fossem citados alguns exemplos como curupira e boto cor-de-rosa. Com essa ajuda, eles conseguiram responder e, na questão seguinte, falaram sobre as lendas folclóricas brasileiras, como as citadas e outras mais. Em relação às características das lendas, os estudantes indicaram a ideia de justificar a criação de algo, mistura da realidade com ficção. Em seguida, houve o momento de leitura da lenda argentina *A flor de Lirolay* e *A lenda do Guaraná*.

Os alunos ficaram encantados com a primeira lenda, pelas descrições e complexidades da narrativa, ressaltando a importância de um coração puro para realização de um desejo. Já no segundo, ficou evidente que muitos não sabiam sobre a lenda do guaraná e eles ficaram chocados em como o fruto parece um olho.

Nós postulamos que, da experiência da leitura literária, os alunos vão poder tirar, além dos saberes narrativos tradicionalmente apontados, os saber-fazer pragmáticos (por que e como envolver o leitor no jogo do texto, solicitar seu investimento afetivo e cognitivo, suscitar sua convivência cultural e sua adesão ao mundo fictício criado?) e produzir eles mesmos um texto que demanda “que alguém o ajude a funcionar” (Tauveron, 2014, p. 90).

Um dos pilares da oficina remete-se a importância da experiência da leitura literária para a formação desses autores, dado que com a leitura os alunos enriquecem seus conhecimentos sobre a estrutura do gênero, ampliam o vocabulário e têm contato com as várias maneiras e técnicas utilizadas para manter o leitor atento ao texto.

Posteriormente, foi solicitado que os estudantes escrevessem uma lenda sobre o ipê-amarelo ou jabuticaba, plantas de origem brasileira. As produções foram muito criativas e as escolhas foram direcionadas predominantemente para jabuticaba e voltadas para a relação entre os olhos escuros, brilhantes como a fruta, relacionando-se com a lenda do guaraná. A seguir, tem-se algumas das produções realizadas pelos estudantes.

O fruto brilhante

Há tempos, em uma era distante nasceu um homem tão bondoso e nobre que era como se seus olhos emanavam uma luz tão brilhante e quente que facilmente podia ser confundido com um raio de sol. Uma doçura causava inveja aos olhos de quem via, escurecendo lhes os corações. Um dia aqueles com o coração corrompidos armaram lhe uma emboscada, forçando-o lutar. Após a batalha, com o peso de suas ações enterrou os corações e para seu fruto não ficassem amargos se sacrificou dando-lhes doçura, criando um fruto preto brilhantes como eram seus olhos (sic!). (texto feito por um estudante do 8º ano).

Menino sol

Um certo dia, nasceu um menino com cabelo de sol, mais amarelo que tudo. Quando completou 19 anos. Tinha que se casar, mas não tinha ninguém interessante o bastante para ele. Para escolher alguém ele inicia uma viagem pela América Latina. Ele passou no Brasil, Colômbia e Peru. Mas em nenhum desses lugares tinha uma menina à sua altura. Chegando na Argentina ele se depara com uma menina tão bonita

quanto ele, seus olhos eram mais azuis que o céu, cabelo mais escuro que carvão.

Com muita coragem ele a pede em casamento, mas seu noivo chega e o desafia. Assustada com o pedido e o duelo ela paralisa e cai em choro. Enquanto isso, o duelo começava, e com um corte no coração e uma espada em seu peito, o menino cai morto. E nove anos depois cresce um ipê grande e amarelo, da cor de seu cabelo. (sic!). (texto feito por um estudante do 9º ano).

As produções acima dos alunos do 8º e do 9º ano demonstraram como eles se empenharam nas descrições e caracterização, apresentando um teor fantástico e idealizado na composição da narrativa que se dá por meio das escolhas lexicais e construções sintáticas do texto. Por essa razão, esses estudantes são postos como autores apenas se eles souberem que sua escrita com intenção artística vai ser objeto de leitura semelhante aos autores do cânone, a partir de uma leitura literária atenta à fabricação e composição do texto; ao jogo e utilização das palavras; à emoção que desperta no leitor através da narração ou dos personagens. (Tauveron, 2014, p. 90).

O quarto encontro teve como tema central o poema concreto e o haicai. Diferentemente das aulas anteriores, foi necessário realizar uma aula expositiva com a utilização de apresentação no Canva, já que os estudantes não tinham muitos conhecimentos acerca do haicai e foi necessário relembrar sobre o poema concreto. Os trabalhos escolhidos foram do livro *Toda poesia*, de Paulo Leminski, e *Paisagem Interior*, de Helena Kolody. Vale ressaltar que a escolha desses autores se deu por terem sido os primeiros a trabalharem com o gênero de origem japonesa no Brasil.

Apesar de ter sido uma aula majoritariamente expositiva, os alunos participaram fazendo comentários, analisando os exemplos e demonstrando dúvidas, sendo a maior delas relacionada à simplicidade do haicai. A princípio, por tratar-se de um poema de três versos, os estudantes imaginaram que não demandaria tanto tempo para escrevê-lo, mas à medida que tentavam, perceberam que não seria tão fácil.

No momento da leitura do exemplo ‘Arco-íris’, o debate dos estudantes foi extenso, em virtude do entendimento do que estaria sorrindo, o menino ou o arco-íris. Cada estudante interpretou de uma maneira e justificou suas ideias. Foi interessante, pois não existe uma interpretação certa, mas todos eles conseguiram justificar seguindo os limites do texto. De acordo com Cosson (2004), as discussões nas aulas de literatura são espaços para que os alunos mostrem e compartilhem suas dúvidas e certezas, utilizando as informações do texto para construir argumentos e questionando as informações do próprio texto, tendo como base as suas experiências, dialogando com os demais.

Os poemas concretos ‘Café’ e ‘Ouvido seletivo’ foram tranquilos de serem trabalhados, com fácil entendimento. No momento da tarefa escrita, a temática estava relacionada às queimadas do mês de agosto/setembro no Brasil. Para a realização dessa proposta, foi necessária a criação de um roteiro explicativo seguido de perguntas que direcionassem os estudantes para possíveis direcionamentos do que eles poderiam escrever, sendo feitas as seguintes perguntas para fomentar a reflexão: 1) O que você sente ao ver vários parques estaduais/federais, com a fauna e flora, em chamas?; 2) Como você está se sentindo nesse tempo seco?; 3) Você acha que existe algum culpado para

essas queimadas que estão acontecendo no Brasil? Explique.; e 4) Qual seria uma possível solução para esses problemas? E qual seria o papel de cada um (você, escola, prefeito, governador, presidente) para essa resolução?

Nas produções, o fator que chamou atenção foi que a maior parte dos poemas concretos eram em formato de chama, mas que traziam percepções variadas dos estudantes sobre o tema. De modo geral, os poemas foram bem construídos, mas alguns estudantes fugiram à proposta de produção dos haicais, pois fizeram mais de três versos.



Figura 1. Exemplo de produção haicai – estudante 7º ano
Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Na produção dessa aluna, percebemos o seu empenho na realização das atividades, trazendo uma representação de seu sentimento de angústia tanto na composição do haicai quanto do poema concreto, sendo que no último ainda foram escolhidas as cores vermelha e laranja, para remeter mais ao fogo, às chamas que se espalharam pelos biomas brasileiros.

Na quinta semana do GTD de Oficina de Escrita Criativa, aconteceu a primeira aula sobre o gênero conto, com o objetivo de promover a leitura, discussão e concepção desse tipo textual. Como nos demais encontros, a discussão partiu dos seguintes questionamentos. 1) O que é conto?; 2) Quais são os elementos essenciais para

composição de um conto?; e 3) Quais contos já leram?. A proposição dessas questões foi fomentar a discussão acerca do que é conto, todavia, não existe nenhuma teoria exata que o define. Para explicação e condução desse momento, foi utilizada como base a teoria proposta por Júlio Cortázar, que discute sobre o limite físico da narrativa; a importância da escolha de temas significativos e chamativos; e a utilização de estratégias que criem tensão desde o início do texto. Vale destacar que o autor não busca definir os elementos essenciais de um conto, já esses critérios não abrangem a imensidão de narrativas que existem, mas deixa claro que muitos dos aspectos citados estão relacionados à percepção e ao fazer artístico.

Com base nisso, o ponto chave desse primeiro encontro foi construir em conjunto com os estudantes, através dos comentários, leitura e análises, as várias formas que um conto pode ser escrito, usufruindo da percepção de mundo e fazer artístico do autor para atrair a atenção do seu leitor.

Em seguida, antes da leitura, foi feita uma breve apresentação do Machado de Assis, perguntou-se se os alunos tinham lido algo do autor e apenas um estudante respondeu que havia lido *Dom Casmurro*, mas que não havia entendido nada. Em sequência, fizemos a leitura e análise dos contos ‘A cartomante’ e ‘A carteira’, de Machado de Assis. Nesse momento, optou-se por fazer uma leitura protocolada, visto que para muitos era o primeiro contato com textos do autor e, com isso, uma leitura mediada seria o mais viável para que entendessem o texto. Cada aluno lia uma página e comentava sobre o que havia lido, destacando os pontos chaves.

Esse momento foi muito importante, dado que os próprios colegas destacavam pontos e percepções que haviam sido ignoradas durante a leitura em busca da compreensão do texto. No entanto, as descrições muito detalhadas em certos momentos confundiam os estudantes, dando espaço para a professora intervir e explicar melhor.

Uma dessas estratégias é a chamada leitura protocolada [...]. Ela consiste em estabelecer com os leitores predições sobre o texto com base no título e na capa. O professor inicia a leitura ou os próprios alunos leem um trecho e param para verificar se as predições se confirmaram. Em seguida, discutem e realizam novas predições e assim por diante até terminar o texto. (Cosson, 2004, p.117).

Diante disso, a estratégia de leitura protocolada é muito importante para a promoção do letramento literário dos estudantes, visto que os comentários e intervenções feitos ao longo da leitura auxiliam na compreensão mais profunda do texto, ressaltando pontos e fragmentos que poderiam passar despercebidos na leitura silenciosa, sem intervenções.

Essa aula consistiu na discussão inicial do gênero conto e leitura e discussões dos textos selecionados.

Já o sexto encontro foi destinado para as produções textuais. Em um primeiro momento, retomamos aspectos sobre os contos lidos e destacamos os elementos mais importantes e que levaram ao desfecho dos contos.

O roteiro da atividade exigia que o estudante escrevesse ao menos uma página sobre um conto de suspense ou terror, focado em surpreender o leitor. Destacou-se que o conto deveria ter título, personagens, cenário, enredo, clímax e desfecho. As produções

surpreenderam com as temáticas, mas vale destacar que a investigação policial foi utilizada por mais de um estudante para dar circunstância à narrativa.

Em um dia qualquer, um detetive, recebeu um caso para resolver. Mas dessa vez, esse caso o chamou. Uma vítima morreu com 22 facadas. O Policial disse ao detetive que não era a primeira pessoa a morrer com 22 facadas. O detetive foi ao cenário do caso, mas... O Policial tinha dito que todas as vítimas tinham 22 facadas, mas tinha um morto com 21 facadas e 1 tiro. Achou estranho, pois ele pensou:

— Como tem 21 facadas e 1 tiro? Não era 22 facadas?

O detetive pensou também que, se tinha 1 tiro, é porque tinha uma arma e a bala da arma, era de uma arma que só os Policiais tinham. Logo ele foi um policial ou foi alguém que roubou a arma. Ele viu o policial que tinha conversado mais cedo, voltando a delegacia cheio de sangue nas mãos e em uma faca em sua cintura com sangue. Ficou assustado, e foi até falar com o Policial:

— Porque você está cheio de sangue?

O policial diz que é molho de tomate, e realmente era. No dia seguinte, viu mais um morto da mesma forma, 21 facadas e 1 tiro. O detetive viu quem matou, e bem estressado voltou a delegacia e chamou o policial para um sala fechada. O detetive diz ao Policial:

— Eu descobri quem está matando!

O policial também responde:

— Quem está matando?

O detetive diz com uma cara fechada:

— Foi o seu irmão!, ele roubou sua Maquiagem e está matando todos!

O Policial diz rindo:

— Foi eu quem está matando!!

Figura 2. Exemplo de produção do conto – estudante 8º ano
Fonte: acervo pessoal, 2024.

O texto acima retrata como o intuito da oficina não era exigir que os estudantes realizassem uma produção textual complexa, muito menos avaliar os conhecimentos gramaticais, mas sim examinar a capacidade de instigar o leitor a ler o seu texto, utilizando de estratégias narrativas e textuais para chegar a tal feito.

Como dito previamente, o suspense policial foi o tema escolhido por dois alunos, sendo o conto acima uma das produções. É curioso como o próprio tema já traz o envolvimento do leitor para a narrativa. No caso da produção supracitada, é interessante como o jovem utilizou de uma técnica de escrita que tentou enganar o leitor, induzindo-o a duvidar da verdadeira identidade do assassino. Lamentavelmente, esse momento foi breve devido ao encerramento do conto com a descoberta do verdadeiro assassino.

Ressaltamos que com mais uma ou duas aulas, o autor poderia melhorar e desenvolver mais a estratégia utilizada para brincar com seu leitor.

Por fim, o encerramento da oficina foi marcado com a partilha das produções dos integrantes do GTD através de um café literário. De início, a ideia era realizar um café literário com comidas saudáveis, mais leves, já que o horário da oficina era o primeiro. Entretanto, os estudantes não aderiram à ideia e contribuíram com salgadinhos e refrigerante às 8 horas da manhã. Essa partilha das produções com o todo abriu margem para que os colegas pudessem ter contato com as demais produções, com espaços para comentar sobre suas percepções acerca do texto do outro. “O jovem aprendiz somente é autor quando forma com seus pares uma comunidade de autores, convidados a exprimir e a confrontar seus projetos de escrita singulares” (Tauveron, 2014, p. 91).

Por conseguinte, ao final do GTD de Oficina de Escrita Criativa, percebe-se que a partir da perspectiva de Tauveron, os participantes da oficina puderam experimentar as faces de ser um autor, com espaço para análise, leitura e produção textual com outros autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste artigo buscamos apresentar e refletir acerca do GTD de Oficina de Escrita Criativa, ofertado pela bolsista do PID no ano de 2024, ressaltando a importância desse componente do currículo diferenciado que abre portas para a formação inicial dos futuros professores.

Cabe destacar que a vivência de ministrar o GTD de Oficina de Escrita Criativa foi positiva, considerando que os objetivos propostos foram alcançados e o cronograma foi inteiramente cumprido. É interessante ressaltar que nas duas ofertas foi percebido como os temas e debates foram recebidos por cada uma das turmas, sendo que na primeira os estudantes do nono ano estavam mais engajados, enquanto na segunda, todos participaram igualmente. Já sob o ponto de vista das produções textuais, a segunda turma se sobressaiu cumprindo todas as atividades demandadas dentro dos prazos estipulados.

Embora a experiência tenha sido majoritariamente otimista, houve percalços ligados à falta de compromisso de alguns estudantes, os quais não realizaram todas as produções necessárias dentro da oficina. Ademais, houve desafios inerentes à docência ao estar à frente de uma sala de aula, como problemas técnicos com os materiais de multimídia da classe e conversas paralelas entre os discentes.

Fica evidente que ao final da oficina houve uma evolução dos estudantes em relação à capacidade de leitura, de escrita bem como as mudanças destes para a denominação de autor, sob o viés de Tauveron (2014). Além disso, percebe-se a contribuição da oficina para o letramento literário dos participantes, a partir das teorias de Cosson (2004) e Soares (1999). Tais resultados só foram obtidos pelo trabalho encabeçado nos gêneros textuais, trazendo o real uso da língua para a sala de aula, a partir da experiência de imersão e de incorporação do texto, como posto por Paulino (2004).

Portanto, a realização da oficina foi muito importante para a formação docente da monitora, sendo que esta foi a sua primeira vez ministrando o GTD e seu primeiro contato com a regência para estudantes do ensino fundamental. Além do mais, infere-se que o

contato direto dos estudantes com textos que em sua grande maioria eram desconhecidos para esses jovens tornaram a experiência do GTD de Oficina de Escrita Criativa muito enriquecedora para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BODENMULLER, C. **A flor de Lirolay e outros contos da América Latina**. São Paulo: Panda Books, 2015.

CAPPARELLI, S; SCHMALTZ, M. **50 fábulas da China fabulosa**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

CORTÁZAR, J. **Algunos aspectos del cuento**. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/algunos-aspectos-del-cuento/>. Acesso em: 12 de ago. de 2024.

COSSON, R. **As práticas da leitura literária**. In: Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2004. p. 97-134.

EVARISTO, C. **Escrevivência**. Leituras Brasileiras, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/QXopKuvxevY?feature=shared>. Acesso em: 09 de jul. de 2024.

IURA, E. **Os três primeiros haicais**. Disponível em: <https://www.kakinet.com/caqui/kolody.php?t=1>. Acesso em: 04 de ago. de 2024.

LEITURA PARA TODOS. **Lenda do guaraná**. Disponível em: https://www.ufmg.br/cienciaparatodos/wp-content/uploads/2012/06/leituraparatodos/Textos-Leitura-Etapa-3-e-4/e34_62-lendadoguarana.pdf. Acesso em: 08 de jul. de 2024.

LEMINSKI, P. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras; 1ª ed. 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PAULINO, G; COSSON, R (org.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

SOARES, M. **A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil**. In: EVANGELISTA, A; BRANDÃO, H; MACHADO, M. (Orgs). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p 17-48.

TAUVERON, C. **A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos**. Educar em Revista, Curitiba, n. 52, p. 85-101, 2014.