

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

MARIA RITA MENDES RIBEIRO CHAGAS

**A ESCRITA CRIATIVA COMO FERRAMENTA PARA A EMANCIPAÇÃO DO
ALUNO NO ENSINO BÁSICO**

Porto Alegre

2023

MARIA RITA MENDES RIBEIRO CHAGAS

**A ESCRITA CRIATIVA COMO FERRAMENTA PARA A EMANCIPAÇÃO DO
ALUNO NO ENSINO BÁSICO**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado à
Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a
obtenção do título de Licenciatura em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto Bonifácio Leite

Porto Alegre

2023

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a Escrita Criativa no ensino básico brasileiro e tem como objetivo contribuir para a expansão do debate sobre essa área ainda restrita ao ensino superior e aos cursos livres. Para isso, vale-se, em primeiro lugar, de uma investigação acerca da história, desde a colonização portuguesa, do ensino da escrita no Brasil para posterior análise sobre o encontro entre esse campo e a criatividade, a partir de estudos das psicólogas Eunice Soriano de Alencar e Denise de Souza Fleith. Essas seções iniciais possibilitam discussão sobre onde se encontra a Escrita Criativa no ensino básico atualmente bem como sobre o embate entre essa ferramenta – como defendida pelo trabalho, importante para a emancipação do aluno – e as perspectivas atuais de educação, sobretudo, o Novo Ensino Médio. Com bastante embasamento nas ideias de Paulo Freire, esse percurso desemboca em ilustrativo relato de experiência em oficina de Escrita Criativa para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que serve como exemplo de práticas bem-sucedidas que podem vir a ser implementadas no ensino regular.

Palavras-chave: Escrita Criativa; ensino básico; emancipação do aluno.

ABSTRACT

This work proposes a reflection on Creative Writing in Brazilian basic education and aims to contribute to the expansion of the debate on this area that stills restricted to higher education and open courses. To do this, it is worth, firstly, an investigation about the history, since the Portuguese colonization, of the teaching of writing in Brazil for later analysis on the encounter between this field and creativity, based on studies of psychologists Eunice Soriano de Alencar and Denise de Souza Fleith. These initial sections allow discussion about where Creative Writing is found in basic education today, as well as the clash between this tool – as defended by the work, important for the emancipation of the student – and the current perspectives of education, above all, the Novo Ensino Médio. With a strong foundation in Paulo Freire's ideas, this journey leads to an illustrative experience report in a Creative Writing workshop for students in the Final Years of Elementary School, which serves as an example of successful practices that can be implemented in regular education.

Keywords: Creative Writing; basic education; emancipation of the student.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 PERCURSO HISTÓRICO DA ESCRITA EM CONTEXTO ESCOLAR NO BRASIL	9
2 A CRIATIVIDADE E A ESCRITA CRIATIVA	17
3 A ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO BÁSICO HOJE	25
4 ESCRITA CRIATIVA VS. PERSPECTIVAS ATUAIS DE EDUCAÇÃO	32
5 RELATO DE EXPERIÊNCIA EM OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO BÁSICO	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela área da Escrita Criativa, apesar de recente, me acompanhou durante boa parte da graduação em Letras, que iniciei no primeiro semestre de 2019. Em 2021, a convite da escola onde me formei no Ensino Médio – e onde trabalho hoje –, embarquei na inicialmente assustadora jornada de mediar a Oficina de Escrita Criativa da escola, atividade extracurricular oferecida aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desde então, o assunto que já era de minha curiosidade se transformou no meu mais expressivo objeto de estudo: mesmo que meu conhecimento superficial fosse suficiente para dar conta dos encontros introdutórios, senti necessidade de me aprofundar no tema para realizar um bom trabalho.

Com uma pesquisa rápida no Google, pude ver que a Escrita Criativa era também interesse de diversas pessoas, principalmente da área de Marketing – incentivadas, acredito, pela busca de melhores experiências para os usuários de plataformas digitais, visto o crescimento do termo *User Experience (UX) Writing* nos últimos anos. Exemplo disso são sites como Hubify e Hotmart – já conhecidos pela venda de cursos na área da comunicação digital – comercializando aulas de Escrita Criativa. Todavia, por mais atraente que um conteúdo rápido sobre a oficina que eu teria que iniciar em apenas duas semanas parecesse, para mim era insatisfatório levar para a sala de aula material sem autoria minha e que não fosse embasado por teóricos das áreas de Letras e Educação.

A partir disso, me debrucei em textos escritos desde a grande referência para diversos trabalhos acerca da Escrita Criativa, *Creative Writing and the New Humanities* (2005), de Paul Dawson, momento em que me deparei com a questão que fundamenta este trabalho: entre os pesquisadores da área, muito mais se fala sobre a EC no ensino superior do que no ensino básico. Ora, se a EC é importante área acadêmica para, entre outros, a expressão individual e o desenvolvimento de habilidades literárias (DAWSON, 2005), é relevante que ela faça parte, também, do ensino básico regular, uma vez que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escrita é uma habilidade que deve ser desenvolvida não só na área de Linguagens como também na de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, tendo, então, participação expressiva no currículo escolar.

Sendo assim, neste trabalho, pretendo explorar a perspectiva da escrita como uma ferramenta multifuncional, já que ela não apenas possibilita registrar e compartilhar ideias, memórias e experiências ao longo do tempo, mas também desempenha um papel crucial no

desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico (GERALDI, 2003). Ao promover a reflexão e a organização de ideias, a escrita tem participação central na aquisição de habilidades essenciais em várias áreas da BNCC, portanto, sua importância é reconhecida como um elemento-chave no desenvolvimento de competências abrangentes. Depois disso, entra a abordagem da Escrita Criativa, que traz, segundo Sanseverino (2019), a potência emancipadora da literatura para dentro da sala de aula, no ensino básico.

“Emancipação”, inclusive, é palavra importante aqui: os alunos devem ser capacitados a se tornarem sujeitos ativos na construção do conhecimento, promovendo sua autonomia, criticidade e participação ativa na sociedade (FREIRE, 2019). Relacionado a isso, Geraldi (2003) defende que a escrita proporciona aos alunos a oportunidade de expressar suas próprias vozes, ideias e experiências de maneira autêntica. Ao escrever, eles se tornam autores de seus próprios pensamentos, desenvolvendo a confiança e a independência na expressão de suas ideias. Logo, a prática da escrita no contexto educacional básico se configura como uma ferramenta poderosa para promover a emancipação dos alunos, uma vez que estimula o protagonismo, a reflexão crítica e a capacidade de se posicionar de forma autônoma e criativa perante o mundo.

Sobre a criatividade nesse processo, ressalta-se, novamente, a perspectiva freireana. Embora a criatividade não tenha sido um tema de estudo específico para Paulo Freire, sua obra revela a presença constante da criatividade como um elemento fundamental em seu pensamento. Sua abordagem teórica, epistemológica e filosófica proporciona uma compreensão profunda da criatividade como um pressuposto essencial para a educação libertadora. Assim, a manifestação da criatividade, segundo a visão do filósofo, resulta da forma como interpretamos o mundo e nos relacionamos com ele. A ação criativa, então, surge do reconhecimento de que nossa presença no mundo requer uma postura crítica, atenta às realizações passadas de outros indivíduos que ousaram refletir e posicionar-se no mundo.

Logo, para que a Escrita Criativa no ensino básico seja abordada com o propósito fundamental de emancipar o aluno, é necessário afastar-se de uma perspectiva voltada exclusivamente para o uso utilitário, como no caso do UX. A partir dessa concepção, traça-se caráter distintivo importante para diferenciar a abordagem da EC no ensino superior e no ensino básico: enquanto no primeiro ela nasce com o propósito de formar novos autores (DAWSON, 2005, p. 11), no segundo ela não deve se limitar a isso – deve ser ferramenta para “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais

permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 65 - 66).

Assim, este trabalho divide-se para abordar primeiro, como já mencionado, a visão da escrita como uma ferramenta de múltiplos propósitos bem como o percurso da escrita no contexto escolar brasileiro. Em seguida, será possível discorrer sobre a escrita propriamente *criativa* e os motivos pelos quais retratá-la no ensino básico, que têm a ver, como já antecipado, com a emancipação do aluno. Depois, breve investigação sobre práticas de Escrita Criativa embasará seção sobre conflito entre a EC e as perspectivas atuais de educação que, focando-se em lógica mercadológica – como é o caso do Novo Ensino Médio, por exemplo –, ameaça boas práticas para a libertação, conceitualizada por Paulo Freire, dos alunos.

Essas seções, então, chegam, finalmente, no relato da minha experiência de mediação de oficina de Escrita Criativa, por meio do qual pretendo discorrer sobre algumas atividades desenvolvidas a fim de explorar o potencial emancipatório da EC. Uma abordagem das perspectivas futuras para a EC no ensino básico, que encaminha o fechamento deste trabalho, enfim, trata sobre a inserção de práticas de EC na escola para a promoção de uma educação emancipatória e libertadora, embasadas, sempre, pelas diretrizes da BNCC sobre a Língua Portuguesa, que defendem, entre outras coisas, que

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 65)

Dessa forma, passando por bibliografias que permeiam tanto a Escrita Criativa quanto a educação, este trabalho tem como principal objetivo explorar como a EC pode contribuir para uma educação emancipatória e libertadora, garantindo o desenvolvimento de competências abrangentes nos alunos e promovendo ativa participação em práticas de diversos setores e áreas de atuação da sociedade.

1 PERCURSO HISTÓRICO DA ESCRITA EM CONTEXTO ESCOLAR NO BRASIL

A escolha de iniciar o desenvolvimento deste trabalho com uma seção que aborda a história do ensino da escrita a nível escolar no Brasil se deu a partir de necessidade organizacional do texto: com finalidade de encadear processos que desembocam na temática da Escrita Criativa na educação básica, é preciso, antes, fundamentar esse assunto com investigação sobre seus antecedentes. Dessa forma, a partir de um breve panorama histórico, é possível não só traçar uma linha do tempo que elucida a questão da constituição do ensino de escrita da educação brasileira como também olhar para a finalidade desse ensino antes e agora, a fim de explorar os múltiplos propósitos atribuídos à escrita em diferentes períodos, abrindo espaço para uma abordagem da intenção emancipatória da escrita no ensino básico. No entanto, é pertinente antecipar que delinear este percurso não foi tarefa fácil: quanto mais distante o período, mais difícil foi encontrar fontes que tratam do ensino da escrita fora de uma concepção essencialmente gramatical para o ensino do “português correto”.

Posto isso, em primeiro lugar, é preciso pontuar que contar a história do ensino da escrita em contexto escolar no Brasil remonta ao período colonial, no qual, de modo geral, os poucos que se escolarizavam pertenciam a camadas privilegiadas (SOARES, 2002, p. 158). De acordo com Bunzen (2011), para ensinar – além das doutrinas religiosas e o disciplinamento do corpo – ler, escrever e contar, os jesuítas, seguindo as ideias pedagógicas do Padre Manuel da Nóbrega¹, davam aulas para crianças indígenas e mamelucos. Sobre isso, Chambouleyron escreveu que

No dia 29 de março de 1549, desembarcavam, enfim, na vila de Pereira (depois Vila Velha), quatro padres e dois irmãos da Companhia de Jesus, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega. [...] ao irmão Vicente Rodrigues (ou Vicente Rijo) encarregara-se o ensino dos meninos, tanto da doutrina como de “ler e escrever”; neste trabalho seria seguido pelo irmão Diogo Jacomé, na capitania de Ilhéus, na qual fazia, segundo o padre Nóbrega, “muito fruto em ensinar os moços e escravos”; menos de um ano mais tarde, o padre Navarro estava em Porto Seguro, “ensinando a ler e fazer a oração aos pequenos”. (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 66)

No entanto, na virada do século, muito mais se estudou a gramática e a literatura das línguas clássicas, uma vez que, ainda no século XVI, a língua geral – o tupi simplificado, gramaticalizado pelos jesuítas – tornara-se também língua de comunicação (TEYSSIER, 1982, p. 62), fazendo com que o português europeu não fosse única língua falada no cotidiano das capitanias hereditárias. Com relação a isso, Chambouleyron conta que na Carta Ânua de

¹ O padre jesuíta Manuel da Nóbrega participou da primeira missão de catequização no Brasil. Sua concepção pedagógica, compatível com o ideal colonizador e mercantilista, visava a formação de adeptos do catolicismo na colônia (BUNZEN, 2011, p. 889) e, para isso, o ensino do português oral para os nativos foi necessário.

1581, o padre Anchieta relata que houve uma redução no número de estudantes do Colégio de Pernambuco, em Olinda. Segundo o jesuíta, isso ocorreu devido a uma presumida preferência da população local por se dedicar ao comércio, fazendo com que valorizassem o conhecimento de leitura, escrita e cálculo apenas para se tornarem bons profissionais nesse tipo de atividade (2010, p. 90).

No caso desse período, é importante apontar para o fato da escrita ainda não ter um propósito bem definido: para a catequese dos povos originários, ela era ferramenta auxiliar na alfabetização em língua portuguesa (e, inclusive, só era ensinada após o aprendizado da língua oral e do conhecimento dos fundamentos da doutrina cristã), já para a educação de caráter humanista subsequente, a escrita em língua portuguesa sequer tinha espaço. Foi somente com as reformas pombalinas, no século XVIII, que o ensino de língua portuguesa vislumbrou a possibilidade de ser institucionalizado no Brasil, uma vez que a língua geral fora proibida e obrigara-se oficialmente o uso do português (TEYSSIER, 1982, p. 63). Como reflexo disso, na segunda metade do século XVIII, houve espaço para o ensino da escrita e da leitura em português com expressivo foco no ensino da gramática da língua (SOARES, 2002, p. 161).

Esse foco no ensino da gramática, no entanto, foi responsável por uma limitação no ensino de literatura e escrita durante anos, o que só foi sendo lentamente incluído no currículo oficial, segundo Bunzen, em um contexto pós independência, momento em que “a ‘língua nacional’ passou a ser um dos saberes escolares necessários para a formação dos setores burocráticos e intelectuais da nova ‘nação’” (2011, p. 893). Dada essa perspectiva nacionalista, a disciplina de Leitura e Recitação de Português, criada, no Colégio Pedro II, a partir da reforma implementada por Couto Ferraz em 1854, que resultou em um notável avanço no ensino da língua vernácula, chama atenção: os textos em língua estrangeira foram substituídos por obras de autores portugueses e brasileiros, de forma a representar uma “ascensão do estudo da língua portuguesa e de sua literatura, a qual passou a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais” (RAZZINI, 2000, p. 42).

Assim, pode-se dizer que essa reforma marca, de certa forma, o início de um verdadeiro enfoque para o ensino da escrita, já que, durante o final do século XIX, nos primeiros anos da década de 80, houve uma mudança significativa em relação à disciplina de língua portuguesa, que antes da reforma estava em risco de ser reduzida. Nesse período, ela passou a integrar o currículo das cinco séries iniciais do ensino secundário, resultando em um notável aumento no ensino da escrita (BUNZEN, 2000, p. 895). Em relação a isso, Bunzen aponta que, nessa época, houve um aumento de exercícios escritos nos dois primeiros anos do secundário,

atribuindo esse fato à “ampliação da prova escrita de português nos exames preparatórios [para a matrícula nos cursos de ensino superior] de 1891” (RAZZINI, 2000, p. 89). É claro que esse ensino ainda é muito distante do entendimento que se tem hoje sobre a escrita na educação básica e muito menos da Escrita Criativa, apesar disso, os dados servem ao propósito do percurso histórico.

A partir do século XX, finalmente, é possível visualizar mudanças em relação ao trajeto traçado até então, o que nos traz à concepção atual do ensino da escrita. Primeiramente, o decreto 19.890, de abril de 1931², estabeleceu revisão e atualização dos currículos escolares, a partir das quais a disciplina – agora denominada Português – passaria a trabalhar a leitura de textos literários, pois, de acordo com Bunzen, “eles [os textos] ‘disciplinam a inteligência’ e ajudam/previnem os alunos das possíveis dificuldades de redação” (2011, p. 896). Apesar de aparente progresso no que diz respeito ao currículo escolar, em relação ao sistema educacional, mesmo que tenha sofrido expansão jamais vista antes, a inelasticidade da oferta, o baixo rendimento do sistema e o acentuado aspecto de discriminação social marcaram deficiências de caráter estrutural (ROMANELLI, 1986, p. 127).

Essa noção do ensino, no entanto, persistiu até depois da metade do século: em 1951, inclusive, as aulas deveriam incluir atividades de interpretação de textos, prática da linguagem oral, exercícios relacionados à gramática, ampliação do vocabulário e prática de redação. Aqui, é possível chamar a perspectiva adotada nesse contexto do que entendemos hoje por “ensino tradicional”³, já que, ainda segundo Bunzen (2011), era dever do professor avivar no aluno o “amor pela língua pátria e o gosto literário”. Nesse período, era na leitura que se baseavam as atividades: segundo comentário do então ministro da Educação, Simões Filho, sobre as alterações no ensino de português publicadas na portaria 966 de outubro de 1951,

No programa de Português houve redução de matéria teórica para evitar que os professores fossem obrigados a sacrificar aquela que deve estar no primeiro plano: a leitura explicada, com todos os exercícios proveitosos a que dá ensejo. É preciso não esquecer que a leitura inteligente de textos bem escolhidos, além de atender a fins educativos, é a melhor fonte de conhecimentos do idioma e o melhor curso de elocução e estilo.

As noções de português histórico passarão a ser ministradas, elementarmente, na 1ª série do curso colegial, quando os alunos já contam quatro anos de familiaridade com o latim.

O ensino da literatura não consistirá, como acontece atualmente, em notícias e indicações, mais ou menos inúteis, de obras e autores; os movimentos literários serão tratados, a propósito da apreciação dos modelos mais expressivos, feito com espírito de investigação e de crítica. (BRASIL, 1951)

² Para fins de comparação com situação internacional, mesmo que em nível de educação diferente, que serve ao propósito deste trabalho, é relevante ressaltar que, nessa mesma década, nas universidades dos Estados Unidos, já existiam cursos de Escrita Criativa (GRANDO, 2018).

³ Segundo Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2019), ensino em que os alunos são vistos como recipientes vazios que serão preenchidos pelo professor, sem espaço para sua participação ativa e reflexão crítica.

Em contrapartida, nos anos 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) orientou o funcionamento e organização do ensino em todo o país. Em relação aos principais aspectos abordados, a lei determinou a obrigatoriedade do ensino fundamental, a valorização dos profissionais da educação e a flexibilização curricular, que permitiu que as instituições de ensino adaptassem seus currículos às necessidades e características regionais (BRASIL, 1961). No que diz respeito especificamente à expressão escrita, Bunzen (2011) ressalta que nesse momento o ensino tinha como prioridade a livre expressão individual e, além disso, pretendia alcançar uma clara expressão do pensamento através da escrita de frases e redações. Tais noções, enfim, podem ser entendidas como abordagens mais centradas no aluno, com ênfase na construção de conhecimento – da qual se pode inferir perspectiva vygotskyana –, na participação ativa e no desenvolvimento de habilidades e competências, visto, também, a influência da Escola Nova.

Apesar dessa legislação e do que diz Romanelli em relação ao “florescimento da cultura nacional ocorrido em especial nas décadas de vinte a cinquenta”, que indicavam uma “criação de novas modalidades de consciência nacional” (1986, p. 54), o ensino de fato na virada desse século foi marcado ainda pelas transformações causadas pelo processo de industrialização e acesso à educação limitado e desigual. Uma vez que a LDB de 1961 previa a descentralização do ensino, ou seja, dava poder aos governos estaduais para legislar e organizar o seu sistema de ensino (CHAVES, 2021), a implementação dessas ideias pedagógicas variava muito entre as diferentes regiões do Brasil. Enquanto em algumas áreas urbanas mais desenvolvidas havia escolas mais alinhadas com os princípios da Escola Nova, muitas regiões rurais e periféricas ainda enfrentavam carências estruturais e falta de recursos para a educação.

Seguindo esse caminho, o golpe de 1964, que instaurou a Ditadura Civil-Militar no Brasil, resultou, nessa década, em noções de educação retrocedentes em relação ao que vinha se construindo, dada a ênfase na formação de trabalhadores por meio do ensino técnico, em detrimento da promoção de um currículo humanista clássico voltado para o ensino superior (BUNZEN, 2011, p. 900). Sobre esse enfoque, Romanelli apresenta que “o regime percebeu [...] a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (1986, p. 196), ou seja, medidas que agradassem a elite em prol do crescimento da economia. Em relação a isso, a autora, quando fala sobre a relação entre a evolução do sistema educacional e o desenvolvimento econômico no século XX, expõe que

Pelo menos enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, com base em fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer qualquer papel

importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais. (ROMANELLI, 1986, p. 55)

No entanto, ainda em situação ditatorial, a transição dos anos 70 para os anos 80 marca série de denúncias contra o ensino de Português nas escolas públicas⁴: “se a escola pública não conseguia ensinar a ler e a escrever, o ensino de língua materna encontrava-se em crise” (BUNZEN, 2011, p. 902). Foi nesse período que, visando a um projeto para a reformulação do ensino de língua materna, chegou-se a uma concepção de ensino – não só de escrita mas da disciplina de Português no geral – mais próxima da que temos hoje em dia: embasada em ideias bakhtinianas sobre os gêneros do discurso, valoriza o texto “como ponto de partida para o trabalho na escola, especialmente nas práticas de leitura, produção de texto e análise linguística” (BUNZEN, 2011, p. 903). A partir desse momento, é possível pensar em uma aproximação entre a disciplina de Língua Portuguesa no ensino básico e a Escrita Criativa, uma vez que práticas de usos da linguagem e de reflexão sobre os usos passam a ser consideradas.

Essa aproximação, no entanto, não pode ser feita sem antes recuperar uma questão importante para o entendimento do propósito da Escrita Criativa neste trabalho: a emancipação tratada na obra de Paulo Freire. Se para o autor essa questão envolve a conscientização e a capacidade de reflexão crítica sobre o mundo ao seu redor (FREIRE, 2019), existe, então, a necessidade de um rompimento com a educação tradicional, que, de acordo com o educador, trata os alunos como recipientes passivos de conhecimento, reproduzindo desigualdades e opressões existentes na sociedade. Logo, é somente em um contexto de críticas a esse modelo defasado que é possível abrir espaço para um aprofundamento sobre o objeto de estudo deste trabalho assim como para a sua inserção no ensino básico. É claro que, antes disso, um longo caminho decorrente das críticas feitas sobre o ensino de Português até então ainda precisa ser percorrido.

Em relação a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – diretrizes que, publicadas no final dos anos 90, orientam a educação no Brasil –, inspirados por essas novas considerações, são marco para o entendimento da educação no novo milênio. Nesse sentido, para se tratar desse novo documento – bem como da BNCC – é preciso, primeiramente, abordar uma retextualização da LDB da década de 1960: nos anos 90, especificamente em 1996, vigora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), uma vez que a lei anterior, por causa de parâmetros estabelecidos pela Constituição de 1988, tornara-se

⁴ Em 1968, inclusive, Paulo Freire publica *Pedagogia do Oprimido*, obra cujas ideias serão uma das bases deste trabalho.

ultrapassada em muitos aspectos. De acordo com a Carta Magna, deveria-se, a partir da institucionalização do novo regime, assegurar a cidadania baseada na igualdade, na dignidade das pessoas e na participação ativa dos cidadãos na vida política e social do país. Para isso, a Constituição enfatiza a necessidade de garantir direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais a todos os cidadãos (BRASIL, 1988).

De forma correspondente, a LDBEN reorganizou o sistema educacional em etapas e ressaltou a importância da formação integral, contemplando aspectos físicos, emocionais, cognitivos, éticos, culturais e sociais, diferentemente da LDB, que organizava o sistema educacional em níveis distintos e não ressaltava explicitamente a formação integral dos estudantes. Além disso, a LDBEN enfatizou a participação da comunidade escolar na gestão democrática das escolas, trouxe maior flexibilidade curricular e estabeleceu diretrizes específicas para a valorização dos profissionais da educação. Enfim, a nova legislação configurou um ambiente favorável para documentos que fornecessem diretrizes teóricas, curriculares e práticas para a adoção de um sistema nacional de educação básica consistente, visando efetivar, como previsto pela Constituição de 1988, a unificação do sistema educacional em todo o país (BRASIL, 1996).

Finalmente, é possível inserir tanto os PCN quanto a BNCC no debate e abordar esses dois documentos, principalmente, no que tange o ensino da escrita dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Em relação ao primeiro, de 1998, foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para estabelecer diretrizes curriculares nacionais que buscavam uma maior padronização e coerência nos conteúdos e competências trabalhados nas escolas brasileiras. Dessa forma, o objetivo era fornecer uma base comum de conhecimentos e habilidades para os estudantes de todo o país. Sobre o ensino da escrita, o documento, ainda na apresentação da área de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental diz que

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois anos em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (BRASIL, 1998, p. 17)

Duas questões são centrais nesse trecho: a melhora da qualidade de ensino no país a partir do “domínio da leitura e da escrita” e o fracasso escolar expresso pela dificuldade de alfabetizar e – mais relevante para este trabalho – por não se conseguir levar os alunos ao “uso apropriado de padrões de linguagem escrita”, problema consagrado pelo texto como

“condição primordial para que [os alunos] continuem a progredir”. Explorar-se-á, adiante no trabalho, o entendimento dos PCN sobre o uso *apropriado* da língua e a noção de *progresso* dos alunos.

Ademais, uma vez definido, segundo perspectiva bakhtiniana, o texto como objeto de ensino, os PCN do Ensino Fundamental destacam a necessidade de desenvolver habilidades de leitura e produção de diferentes gêneros textuais – como narrativas, descrições, exposições, argumentações. É, também, ressaltada a importância de trabalhar a escrita de forma contextualizada, relacionando-a com situações reais de uso da linguagem. Além disso, o documento menciona a importância de proporcionar momentos de revisão e reescrita dos textos produzidos pelos alunos, o que incentiva a reflexão sobre aspectos como coesão, coerência e adequação ao gênero textual proposto.

No entanto, buscando superar a dificuldade de aplicação prática dos PCN nas escolas – uma vez que não ficam claros os conhecimentos essenciais e as habilidades fundamentais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica –, a BNCC, texto mais atual e que conclui este percurso histórico, surge como alternativa para esta demanda. Publicado em 2018, este documento é resposta à multiplicidade curricular existente entre as diferentes escolas no Brasil: entendia-se que a falta de diretrizes claras sobre o que os estudantes devem aprender em cada etapa de sua formação educacional gerava discrepâncias e desigualdades de conhecimento entre os estudantes de diferentes regiões do país.

No que diz respeito à escrita – entendida como habilidade fundamental dentro do ensino de Português –, a BNCC, à semelhança dos PCN, também aborda o texto como objeto de ensino e, dessa forma, valoriza a produção, edição e revisão deles. Exemplo disso é uma das habilidades, referente à produção de textos do campo jornalístico/midiático, que indica a produção de

textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação [...], ao modo [...], à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2018, p. 141)

Aqui, é interessante traçar comparativo entre a primeira concepção de ensino de escrita e a da BNCC, ainda que com algumas limitações que serão exploradas mais tarde: de ferramenta auxiliar para a alfabetização em língua portuguesa a escrita passa a ser uma habilidade dentro de um contexto, mesmo que primário, de desenvolvimento de uma

consciência crítica e de habilidade de reflexão sobre o contexto em que se está inserido. A partir dessa última concepção, é possível que se pense um ensino da escrita que faça mais do que apenas ensinar a norma culta – ela é importante, claro, mas, seguindo o que diz Britto (1997) sobre o papel da escola ser a garantia de “acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”, deve-se pensar um ensino que esteja de acordo com essas questões. É nesse enquadramento que será abordada a Escrita Criativa.

2 A CRIATIVIDADE E A ESCRITA CRIATIVA

A partir do que foi apresentado sobre os antecedentes históricos do ensino de escrita, é possível abrir o debate para o ensino da Escrita Criativa, ou melhor, antes disso, para a localização da *criatividade* no ensino da escrita. Essa escolha se deu pela inevitabilidade de alicerçar suficientemente o objeto central deste trabalho. Então, esta seção, antes de tratar sobre a Escrita Criativa, com base em estudos das professoras da Universidade de Brasília, Eunice Soriano de Alencar – que, desde o final dos anos 60, estuda a criatividade também no contexto educacional – e Denise de Souza Fleith, coloca-se como importante esclarecimento sobre a relevância do assunto.

Teresa Amabile (1996) e Mihaly Csikszentmihalyi (1996), autores que embasam também o trabalho de Alencar e Fleith, abordam a criatividade respectivamente como uma geração de ideias novas e valiosas, que dependem do ambiente e das motivações intrínsecas, e como um estado de fluxo no qual há uma combinação de domínio de habilidades, pensamento original e impacto cultural. Aqui, a questão comum é o contexto, o *ambiente*, o *impacto cultural*, que pode ser relacionado com o que diz Amabile sobre o desenvolvimento e a manifestação da criatividade, que, para a autora, “não dependem somente dos esforços do próprio indivíduo. Tanto fatores intrapessoais quanto interpessoais, tanto fatores do próprio indivíduo quanto de natureza social poderão favorecer ou dificultar a emergência do processo criativo” (1986, p. 15). Nesse sentido, é possível enfatizar a escola como um ambiente que pode promover a criatividade para os alunos.

Todavia, isso nem sempre acontece: de acordo com Alencar (2015), os fatores que impedem o desenvolvimento da criatividade em ambiente educacional vão desde a resistência à mudança, passam pela pressão ao conformismo na cultura escolar – visto as críticas aos professores que buscam inovar as suas práticas pedagógicas – e pelos procedimentos de ensino convergentes, centrados no professor, com poucas oportunidades para o aluno expressar suas ideias, interpretações e *insights*, e chegam, finalmente, ao fato de que a criatividade e as estratégias para o seu desenvolvimento não são tópicos focalizados na grande maioria dos cursos de formação de professores. Essas questões, inclusive, são temas de debates antigos da autora. Desde 1986, quando publicou o artigo *Criatividade e ensino*, Alencar trata de crenças que limitam o desenvolvimento criativo na escola, como, por exemplo, “de que a criatividade ocorre nas artes e é na área de educação artística que é possível desenvolvê-la” e, ainda, que “dado o programa extenso a cumprir, aliado ao curto

período de tempo que o aluno permanece na escola, tende-se a desenvolver e favorecer apenas o desenvolvimento de um número muito reduzido de habilidades cognitivas” (1986, p. 15).

Ainda em relação a essa problemática, Alencar e Fleith afirmam que a escola não pode transmitir “apenas conteúdos, técnicas e valores, uma vez que isso não é suficiente para garantir a adaptação e o sucesso do indivíduo em um mundo marcado por mudanças que vêm ocorrendo em um ritmo exponencial e por um progresso sem precedentes” (2008, p. 59). Em busca de um ambiente escolar mais aberto à criatividade, as autoras, de acordo com respostas de professores e estudantes, julgam que um ambiente de sala de aula que promove a criatividade proporciona várias oportunidades para que os alunos possam escolher, aceita diferentes ideias e direciona sua atenção para os interesses dos estudantes (FLEITH; ALENCAR. 2006, p. 514). Aqui, um problema que será explorado na seção sobre o embate entre a Escrita Criativa e as perspectivas atuais de educação é importante ser pontuado: não se pode deixar que esta noção de “poder de escolha” se confunda com aquela falseamente difundida pelo Novo Ensino Médio, uma vez que apenas uma pequena parcela dos secundaristas detém essa capacidade de “escolha”.

Resguardada, por enquanto, essa questão, considera-se que a criatividade no ensino deve ser levada em conta em atividades que envolvam analisar criticamente um acontecimento e que levem o aluno a gerar múltiplas hipóteses bem como a explorar consequências para acontecimentos que poderão ocorrer no futuro (FLEITH, 2012). Ainda segundo a autora, uma vez que “as novas tendências no estudo da criatividade têm enfatizado a influência do contexto social, histórico e cultural no processo criativo”, “criatividade não pode ser implementada isolando-se o indivíduo do seu contexto” (FLEITH, 2012). Aqui, o valor dado ao *contexto social, histórico e cultural* abre espaço para relação com a temática central deste trabalho: a Escrita Criativa como ferramenta para a emancipação do aluno. Ora, se a criatividade no ensino leva em conta todos esses contextos, uma escrita criativa – considerando, principalmente, seu caráter subjetivo – ganha ainda mais força como potencial de desenvolvimento de autonomia por parte dos estudantes.

Antes de chegar propriamente na defesa da Escrita Criativa como ferramenta para a emancipação⁵ do aluno é preciso, primeiramente, conceituá-la, uma vez que são diversos os autores que tratam do tema que, desde a década de 1930, tem tido relevância, pelo menos no que diz respeito ao ensino superior. Grande referência para diversos trabalhos acerca da

⁵ É claro que, salienta-se, a Escrita Criativa não apresenta somente potencial de emancipação para os alunos: é uma prática, também, de prazer e divertimento (DI NIZO, 2008). No entanto, mantendo-se, por ora, fiel à perspectiva freireana do trabalho, essa questão será trabalhada em momento posterior, quando for apresentado relato de experiência em oficina de EC.

Escrita Criativa, Paul Dawson, em *Creative Writing and the New Humanities* (2005), ainda na introdução do livro, abre espaço para o entendimento da Escrita Criativa como disciplina ao abordá-la como “um corpo de conhecimento e um conjunto de técnicas educacionais para transmitir esse conhecimento” (p. 2) [tradução minha]. Além dele, Amabile aborda a EC de forma bastante pertinente para o presente trabalho quando a defende em relação a um “ambiente que estimule a leitura, a pesquisa e, sobretudo, a produção de textos com recursos literários, tanto no campo da ficção quanto no da não ficção” (2020, p. 146). Ambos os autores, ao colocarem a EC como técnica educacional, como recurso, abrem espaço para a discussão sobre *o que é e para que* o estudante a utilizará, colocando-o como sujeito.

Aliás, ainda se tratando da EC, mas em contexto de oficina de criação literária, Amabile caracteriza o ambiente como

um espaço que agrega vários agentes da prática literária, cada qual com um percurso, cada qual com sua voz social e percepção de mundo: o ministrante que, ao menos numa boa oficina, também é um estudioso e orienta os participantes a partir de textos exemplares, os aprendizes de escritores que buscam encontrar seu próprio jeito de escrever, que aprendem a exercer a leitura atenta e que são os primeiros leitores dos colegas. (AMABILE, 2020, p. 133)

Em relação a isso, julgo que a oficina de criação – em comparação com os cursos de EC para o nível superior – é bastante próxima e pode, eventualmente, inspirar práticas de EC no ensino básico, já que essas devem levar em consideração o contexto de cada aluno para que esse desenvolva seu próprio jeito de escrever, de se expressar. Consoante a isso, inclusive, Sanseverino, ao tratar da leitura, pilar da escrita, defende que “a centralidade da escrita criativa evidencia que a leitura é uma forma responsiva, que se qualifica quando reconhece os alunos enquanto autores de seu próprio discurso” (2019, p. 13). Eis não só *o quê* mas também *o porquê* da Escrita Criativa: ser ferramenta que, tendo a criatividade em seu cerne, permite que as pessoas que a utilizam se beneficiem duplamente de seu potencial emancipador.

Mesmo que, como já citado anteriormente, a criatividade não tenha sido tema particular de estudo de Paulo Freire, ao falarmos em emancipação, em autonomia, do sujeito aluno, aludimos imediatamente a sua obra. Somado a isso, é perceptível em sua abordagem compreensão da criatividade como um elemento fundamental para a educação emancipatória, já que, de acordo com o filósofo, a expressão da criatividade surge da maneira como interpretamos o mundo e nos relacionamos com ele. Logo, a ação criativa emerge do reconhecimento de que a nossa presença no mundo exige uma postura crítica, atenta às conquistas passadas de outros indivíduos que ousaram refletir e posicionar-se no mundo, ou seja, está diretamente relacionada à consciência crítica e à transformação social, questões intimamente ligadas à ideia de emancipação de Freire.

A partir da obra de Paulo Freire, é possível identificar maneiras pelas quais o conceito de emancipação – que, para ele não se limita apenas à obtenção de direitos legais ou políticos, mas é um processo mais amplo de libertação das opressões sociais, culturais e econômicas – e a prática da escrita podem se relacionar. O empoderamento pela expressão escrita, por exemplo, pode permitir que pessoas, principalmente de grupos marginalizados, cujas vozes podem ser silenciadas, se libertem das restrições e opressões impostas pela classe dominante. Uma escrita com foco emancipatório pode permitir manifestação pela luta contra injustiças. Além disso, a escrita também possibilita a desconstrução de narrativas dominantes com finalidade de desconstruir estereótipos, preconceitos e opressões, permitindo que diferentes perspectivas e realidades sejam valorizadas e representadas. Ou seja, é também por meio da escrita que as pessoas podem compartilhar ideias, mobilizar apoio e criar movimentos de transformação social.

Duas importantes obras para que se entenda o pensamento freireano, *Pedagogia do oprimido* (1968) e *Educação como prática de liberdade* (1967), que enfatizam a importância da conscientização crítica dos educandos, capacitando-os a compreender e questionar as estruturas de opressão presentes na sociedade, são relevantes, também, em uma ligação com a Escrita Criativa, ao se pensar em seu potencial emancipatório, quando se destaca a importância da expressão e da reflexão crítica por meio dessa ferramenta. Freire reconhece o poder da escrita para permitir que os oprimidos expressem suas vozes e perspectivas, desafiando as narrativas dominantes e compartilhando suas experiências, já que, para ele,

fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2014, p. 73)

A partir do que diz o educador, pode-se ressaltar que a escrita emancipatória não apenas possibilita a expressão individual, mas também promove a conscientização coletiva e a ação transformadora. Ao encorajar os educandos a escreverem sobre sua realidade social, política e cultural, as obras de Freire estabelecem uma relação direta entre a prática da escrita e a busca pela liberdade e justiça social, fortalecendo a capacidade dos indivíduos de se tornarem agentes ativos na transformação de sua própria realidade e da sociedade em geral.

Em sua mais expressiva obra, *Pedagogia do oprimido* (2014), Freire tece duras críticas ao que vem a chamar de “educação bancária”, modelo educacional bastante relevante para a defesa do potencial emancipatório da Escrita Criativa. Nesse modelo, os alunos, sem a oportunidade de questionar ou participar ativamente do processo educacional, são vistos como

recipientes vazios a serem preenchidos pelo professor, que é considerado o detentor do conhecimento e o sujeito do processo. Nas palavras do educador,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2014, p. 72)

Contra-pondo-se a essa concepção, a EC surge, de acordo com Taufer (2019), como uma alternativa aos processos engessados da produção textual – no trabalho em questão, o autor aborda a EC no Ensino Médio, mas considero que suas ideias representam, também, o Ensino Fundamental, uma vez que o que está sendo defendido por ele é a expressão individual do aluno. Para o professor, no trabalho a partir de textos, objeto definido pela BNCC, embasada por Bakhtin, um pensamento individual, personalizado e, portanto, mais original está associado “à apropriação do texto por parte do estudante e, conseqüentemente, ao seu empoderamento no que diz respeito à manifestação do processo criativo e da originalidade do pensamento” (TAUFER, 2019, p. 133).

Se, para Freire, a visão bancária da educação minimiza ou até mesmo anula o poder criador dos educandos, estimulando a sua ingenuidade e não sua criticidade, ela satisfaz aos interesses dos opressores, dessa forma, dilatando cada vez mais os moldes educacionais tradicionais e, conseqüentemente, reiterando todo um *status quo* de uma sociedade na qual, há muito tempo, uma classe dominante oprime e priva de liberdade, de autonomia, uma classe dominada. É claro que para o rompimento dessa estrutura é necessária a mobilização de diversas esferas da sociedade, mas é inegável o importantíssimo papel que uma educação que promova uma escrita criativa, com foco em contextos e vivências não apenas desvalorizados mas reprimidos pelos opressores, para a libertação e o desenvolvimento da autonomia da maior parte da população. Relacionada a isso, a passagem de Freire que diz que

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2014, p. 98)

Mais do que mudança social, a Escrita Criativa é capaz de recompor até mesmo toda uma noção de existência do sujeito que, em princípio, oprimido, também por só ver representado no cânone literário realidades que não a dele, enxerga como possibilidade a fala sobre a sua realidade, sobre os seus conhecimentos. Esse movimento, inclusive, resgata uma outra questão importante para a *Pedagogia do oprimido*: o diálogo, que, segundo o autor, é o

“caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2014, p. 99). Relacionado a isso, inclusive, um paralelo com *Os gêneros do discurso* (2003) de Bakhtin é possível: se, para o filósofo russo, nossos enunciados respondem sempre enunciados anteriores, para que se tenha não apenas uma valorização de outros dizeres mas também a possibilidade de libertação pela escrita dos oprimidos, é imprescindível a existência de *novos diálogos*, que, por meio da escrita, uma vez que nossa sociedade se organizou em torno dela, poderão ter reconhecimento.

Em relação a isso, em *Educação como prática de liberdade* (1967), obra anterior à *Pedagogia do oprimido* – publicada pela primeira vez em 1968 – na qual Freire trata também sobre a falta de liberdade como ameaça ao povo, o autor, ao discorrer sobre a necessidade de organização daqueles que futuramente chamaria de *oprimidos*, abre espaço para falar sobre o diálogo quando escreve que “[o indivíduo] no jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia” (FREIRE, 1967, p. 40). Eis, mais uma vez, a importância do diálogo para o educador, relacionado até mesmo à existência, já que, dando seguimento às ideias, defende que “existir é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo” (FREIRE, 1967, p. 59).

Uma vez que é na resposta, no diálogo, que o homem existe, mais uma vez a escrita – e mais ainda a Escrita Criativa, com potencial questionador, imaginativo e de criação de mudanças significativas para as pessoas e para a sociedade – coloca-se como ferramenta importante para a autonomia e para a libertação daqueles que têm suas vozes silenciadas. No que diz respeito a isso, há ainda o que defende Freire quando escreve que “toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora” (1967, p. 42). Então, se há a ameaça de perda da competência de criação quando se suprime a liberdade, é primordial que a relação entre libertação e criatividade, como ferramenta para criar, seja levada em conta na sua associação com a educação, principalmente com o ensino da escrita.

Ainda no tocante a isso, em *Educação como prática de liberdade*, o escritor muito discorre sobre a relação entre o homem e a realidade, principalmente quando fala sobre a importância da conexão entre o homem e o *seu* contexto. Para ele, a compreensão do contexto social, político e cultural é essencial para uma educação autêntica e significativa, que busca

desenvolver uma consciência crítica nos educandos, levando-os a questionar as estruturas de poder e desigualdade presentes em sua realidade. No livro, o educador comunica que

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE, 1967, p. 43)

A partir daqui, já não é mais possível ter dúvidas sobre o *porquê* da Escrita Criativa, já que essa tem total conexão com a ação do homem de relacionar-se com a *sua* realidade. É na educação, é escrevendo, é dialogando que o homem – o homem *oprimido* – toma consciência de si e dos seus, e pode direcionar-se para a busca da autonomia. Na sequência do livro – e em relação a essa busca –, Freire defende que, quando há a radicalização do povo, para ele, um despertar das consciências para a compreensão das estruturas de opressão e desigualdade presentes na sociedade,

A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. [...] Aí é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. E os esquemas e as “receitas” antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma. Renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito. (FREIRE, 1967, p. 53)

Para finalizar a associação entre as ideias de Paulo Freire e a defesa da Escrita Criativa como potencial emancipatório, é conveniente encaminhar este debate para a investigação da existência, ou não, de práticas de EC dentro das salas de aula do ensino básico. Retomando as obras mencionadas no início desta seção, Alencar, em *Criatividade e ensino*, aponta para um maior interesse da Psicologia, na primeira metade do século passado, pela inteligência se comparada à criatividade. Nas palavras da autora, havia um entendimento de que “a inteligência se aplicava a qualquer pessoa, ao passo que a criatividade, acreditava-se, era uma prerrogativa de apenas alguns poucos privilegiados” (ALENCAR, 1986, p. 13). Sendo assim, por muito tempo, estudos sobre a criatividade foram deixados de lado, o que pode ser associado, além do que diz a professora, à sua forte ligação com as ideias de emancipação e autonomia de Freire, visto a dominação de uma classe opressora sobre uma classe oprimida.

Em relação a isso, toda uma cultura que nega a criatividade dos alunos e valoriza um ensino conservador foi percebido por Alencar, que pontua que

Em função de uma ausência de um esforço sistemático para o treino de habilidades criativas e do pensamento crítico, ouve-se com frequência uma queixa por parte dos professores, mesmo daqueles que lecionam em universidades, de que os alunos não

sabem pensar, e que tendem, na maioria das vezes, a simplesmente repetir o que lêem nos livros ou o que o professor diz em sala de aula. (ALENCAR, 1986, p. 16)

Além disso, para não deixar dúvidas de que o tempo pouco influenciou a concepção defendida pela autora, quase 20 anos depois, junto da colega Denise de Souza Fleith, Alencar reitera

a prevalência de uma cultura de aprendizagem que estabelece limites muito abaixo das possibilidades do potencial para criar do ser humano, considerando que um currículo inflexível e rotina em sala de aula que pouco se altera, paralelamente à ênfase exagerada na reprodução do conhecimento, são fatores que restringem a expressão da capacidade de criar do aluno. (ALENCAR; FLEITH, 2008, p. 60)

Todavia, as críticas feitas pelas autoras somadas às ideias de Paulo Freire, que revolucionaram a reflexão pedagógica no século XX, deixam dúvidas sobre o que realmente se faz em relação à criatividade nas escolas brasileiras. Se a concepção de Freire sobre a emancipação dos oprimidos pela educação inspira práticas de ensino até hoje – e seu ponto de vista, como já debatido, tem íntima relação com a criatividade para a autonomia – é estranho aceitar que inexistem (ou que a existência seja tão ínfima) práticas educativas que levem em consideração a criatividade – ou, para restringir ao assunto deste trabalho, práticas de Escrita Criativa. Visto essa contradição, a próxima seção se ocupará da investigação dessas práticas.

3 A ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO BÁSICO *HOJE*

Primeiramente, para resgatar o que foi abordado no final da seção anterior, em artigo sobre a Escrita Criativa no ensino básico, o professor Aduino Taufer se pergunta: “em que medida a sala de aula tem se constituído como um ambiente propício às práticas de escrita que priorizem a criatividade e a manifestação do pensamento livre?” (TAUFER, 2019, p. 132). Somado a isso, de acordo com as psicólogas Alencar e Fleith, que serviram de referências para a seção anterior, ainda há alguns entraves nas escolas para a inserção de práticas criativas. Porém, em vista de uma abordagem que dê voz a professores que, efetivamente em instituições de ensino básico, procuram mudar esse cenário tão criticado por muitos, nesta seção se fará uma breve análise de uma prática e de uma sequência didática que visam a um ensino de Escrita Criativa. Atenta-se, então, para o caráter enxuto da seção, uma vez que é importante ressaltar que o número limitado de materiais⁶ encontrados para as análises é um alerta para que mais educadores considerem

a aquisição da escrita como uma prática que, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 1991, p. 68)

Antes de dar início às investigações, ressalta-se que ambos os materiais foram publicados na revista eletrônica *Bem Legal* – iniciativa de alunos e professores do Instituto de Letras da UFRGS para a divulgação de práticas bem-sucedidas em sala de aula. No relatório de prática de Oficina de Leitura e Escrita Criativa para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Bagé, desenvolvido pela professora Daniela Kercher (2020), mestranda da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), diversos são os pontos a se ressaltar para pensar o ensino de EC. O primeiro deles, sem dúvida, é a visão freireana que serve como pressuposto teórico: na introdução do artigo, a autora ressalta que a escrita deve ser relacionada com o contexto do aluno, possibilitando diálogo entre as leituras propostas e a visão de mundo dos discentes. Depois, ela parte para o relato sobre cada uma das etapas do projeto.

Sobre a primeira etapa, de atividade diagnóstica e introdução, a professora diz que, no primeiro de dois encontros, os 23 alunos, com faixa etária entre 15 e 36 anos, ao tratar de temas de interesse deles, demonstraram entusiasmo por diversos assuntos ligados ao

⁶ Importante ressaltar que, por mais que existam trabalhos que contam sobre práticas bem-sucedidas de Escrita Criativa, sobretudo em Portugal (CARNAZ, 2013; MACHADO, 2012; MATOS, 2005), a presente seção tem como foco produções brasileiras sobre o assunto.

cotidiano. Além disso, nesse encontro, a maioria relatou que não mantinha o hábito de leitura. Para o segundo encontro dessa etapa, em um primeiro momento, foi proposta a leitura de textos do livro *50 fábulas da China fabulosa* (2007), organizado e traduzido por Sérgio Capparelli e Márcia Schmaltz. Por meio da leitura, Kercher diz que

Os alunos identificaram características e elementos das fábulas, como personagens, narrador, enredo, tempo e espaço, com isso, foi possível explorar a compreensão dos textos e identificar qual o nível de conhecimento dos aspectos literários dos alunos. (2020, p. 77)

Já no segundo momento do encontro, os alunos tiveram acesso a sites de minicontos, quando puderam perceber que, mesmo um texto muito pequeno, pode conter elementos de uma narrativa mais extensa. Ao término desse encontro, em grupo de WhatsApp da turma, foi solicitada a tarefa de elaboração de miniconto a partir das leituras e interações promovidas em sala de aula. Em relação a essa proposta, já é interessante ressaltar o caráter dialógico dela, uma vez que a atividade é sequência de leitura e de conversa sobre o texto, principalmente no que diz respeito ao gênero textual trabalhado.

Partindo para a segunda etapa, a professora conta que, em um primeiro momento, houve a leitura dos minicontos dos alunos, dos relatos das experiências e das motivações à escrita. Sobre isso, Kercher ressalta que a maioria dos alunos nunca havia escrito minicontos e que houve inspiração em fatos do cotidiano para a produção dos textos. Aqui, um paralelo é possível com os autores Simka e Simka (2020), que dizem que

O aluno fala o tempo todo, escreve nas redes sociais, mas quando convidado a escrever uma redação parece se paralisar diante da folha em branco. Ele precisa entender que escrever nada mais é que colocar no papel as suas ideias, imaginar-se conversando com alguém, que nesse caso seria a sua folha. Ele entra em pânico porque vem à sua mente que não sabe as regras gramaticais, acentuação, pontuação etc. Ele aprendeu a vida toda que precisa dominar a Língua Portuguesa para ser um bom redator. Pior ainda, sua mente começa, mesmo que inconscientemente, a fazê-lo pensar que, como não nasceu com o dom da escrita, jamais conseguirá. (2020, p. 34)

Mesmo que a professora não tenha relatado a “paralisia diante da folha em branco”, sabe-se que essa é muito comum entre os estudantes. E, ainda em relação à atividade proposta, a solicitação via WhatsApp foi muito certa, uma vez que é um meio de comunicação muito utilizado no cotidiano brasileiro, o que permite aos alunos visualizar o caráter dialógico da escrita. Em relação a essa etapa, também, Kercher diz que, em um segundo momento, foram lidos e debatidos os minicontos da obra *Os cem menores contos brasileiros do século* (2004), organizado por Marcelino Freire.

Partindo para a terceira etapa, a professora propôs mais leituras e debates sobre elas, dessa vez em relação ao conto *Ontologia das Vozes* (2014), de Botelho, e aos causos *Chácara Santo Antônio* e *Estrada do Jaguarão*, de Lopes (2014). Sobre isso, ela conta sobre uma roda

de conversa para contextualização das obras e apresentação de impressões sobre as leituras: “Essas leituras despertaram interesse nos alunos, por serem de autores locais e descrevem cenários inspirados em lugares já conhecidos pelos estudantes” (KERCHER, 2020, p. 79). Na quarta etapa, a leitura e contextualização propostas foram sobre o conto *A moça tecelã* (2004), de Colasanti, cuja personagem principal tece, cria, o seu destino e, por isso, a professora relata que foi a leitura que mais instigou os alunos, pois eles refletiram sobre questões ligadas ao empoderamento feminino e à autonomia. Ainda nessa etapa, mais uma atividade foi proposta: a construção de personagens por meio de aplicativos ou *sites* de criação de avatares: “Para a construção dos personagens os alunos deveriam pensar no nome, características físicas e de personalidade e o contexto em que o personagem está inserido” (KERCHER, 2020, p. 79).

Encaminhando-se para o final do projeto, na quinta etapa, durante a apresentação dos personagens construídos, os alunos explicaram suas escolhas quanto às características físicas, psicológicas e ao contexto social do personagem. Nessa oportunidade, contaram os alunos que os avatares foram inspirados em pessoas de suas convivências, neles mesmos ou em personagens de outras histórias. Na sequência, a atividade proposta foi uma escrita colaborativa de minicontos, na qual cada aluno foi responsável por um trecho, e não poderia alterar a parte dos outros colegas. Sobre essa atividade, a professora relata que “no início da atividade os alunos estranharam e afirmaram que seus textos não teriam ‘sentido’, mas no decorrer da atividade perceberam que seria possível a produção textual colaborativa” (KERCHER, 2020, p. 80).

Para a sexta e última etapa, a proposta foi a elaboração e socialização de um *e-book* com os textos produzidos pelos alunos. Nesse momento, as artes que compuseram o produto final foram produzidas, no laboratório de informática da UNIPAMPA, pelos próprios estudantes que participaram do projeto – que, através da linguagem não verbal, puderam expressar o efeito que pretendiam causar no interlocutor –, que consideraram que a atividade de ilustração e elaboração do *e-book* tornou a produção escrita uma prática prazerosa. Posteriormente, a produção foi revisada pela professora e divulgada pelos alunos tanto para os seus contatos do WhatsApp quanto para toda a comunidade escolar: “Segundo relatos dos estudantes, saber que suas produções seriam compartilhadas em diversos ambientes motivou a escrita e despertou mais interesse na atividade” (KERCHER, 2020, p. 82).

O projeto desenvolvido pela professora Daniela Kercher pode ser considerado um claro exemplo de Escrita Criativa como ferramenta para a emancipação do sujeito aluno. Os estudantes da escola, como conta a professora, que, em sua maioria, antes da aplicação do projeto, liam apenas textos disponíveis nas redes sociais quando consideravam alguma

publicação interessante, além de entrarem em contato com textos literários, conversarem sobre eles e relacionarem-nos com os seus próprios cotidianos, puderam expressar-se sobre questões ligadas aos seus cotidianos a partir de diálogo com os textos propostos. É claro que, ressaltado, apenas uma oficina de seis etapas não pode garantir a plena autonomia dos alunos, mas foi uma iniciativa louvável da professora para dar luz à educação libertadora.

Além desse relato de experiência, outro trabalho que pode ser encontrado na mesma revista é o de Franco et al. (2019), que propõe uma sequência didática que abrange o ensino da Escrita Criativa por meio de *fanfiction* – textos ficcionais sobre personalidades da cultura pop escritos por fãs – para o segundo ano do Ensino Médio. Sobre esse projeto, destaca-se, pela afinidade com o que vem sendo discutido até agora, que os autores o pensaram

com a finalidade de desenvolver a autonomia criativa dos alunos em produzir textos narrativos, promovendo o letramento digital no que diz respeito à publicação de histórias na *web*, atentando para as diferentes formas de divulgação dessas narrativas, suas formatações digitais e repercussões na internet. (FRANCO ET AL., 2019, p. 133)

Aqui, há uma questão importante: mesmo que as *fanfictions* sejam escritas sobre personagens e universos já existentes, o que poderia configurar uma falta de originalidade, elas são ótimos exemplos da questão dialógica tão importante para o ensino de escrita. Diversas são as produções que conseguem transportar os mais famosos personagens da cultura pop para cenários muito parecidos com os dos autores desse gênero textual, conferindo a autonomia criativa supracitada.

Em relação à sequência didática, dividida em oito etapas, há, em um primeiro encontro, a proposta de uma leitura de um texto do gênero *fanfiction* seguida de perguntas e pesquisa sobre a saga *Harry Potter*, obra que serve de inspiração para o texto lido. Espera-se, escrevem as autoras, que as diferenças encontradas entre as personagens do livro e da *fanfic* chamem atenção dos alunos, pois elas nortearão o próximo momento do encontro: a discussão sobre o gênero textual abordado pelo projeto. Depois disso, a orientação para a segunda etapa é um debate sobre um texto que trata sobre a produção de *fanfiction* e os direitos do autor na era digital, que já contribui para uma diversificação dos gêneros trabalhados em aula, importante para garantir, de acordo com a BNCC, a expansão das possibilidades de uso da língua. Nessa oportunidade, também há a indicação de revelar o produto final do projeto, bastante parecido com aquele proposto no relatório anteriormente apresentado: um *e-book* gratuito, disponibilizado na página da escola, contendo as narrativas produzidas pelos próprios alunos.

Em sequência, na terceira etapa, há, finalmente, a primeira proposta de produção textual, a partir da leitura e discussão do conto *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault.

Para essa atividade, as autoras do projeto destacam que os alunos devem levar em conta o contexto da história para escrever uma continuação do conto, levando em conta o que já teriam discutido sobre o gênero textual *fanfiction*. Depois, na quarta etapa, é proposta a produção de uma outra história, criada a partir de objetos – que, na sequência didática, não são exemplificados – providenciados pelo professor e, também, o preenchimento de uma ficha técnica sobre a história que servirá para o projeto final. Além disso, questões sobre o que torna uma narrativa menos interessante também são discutidas. Sobre isso, é importante ressaltar que a forma como o problema foi abordado pela sequência didática, por meio de perguntas que façam os próprios alunos questionarem o que conhecem sobre fatores de narrativas desinteressantes, é importante para conferir autonomia aos estudantes, que se tornam participantes do processo de entendimento e interação com o objeto estudado.

Na quinta etapa, para explorar outro texto que será trazido para o universo das *fanfics*, é proposta a leitura e discussão do conto “O afogado mais bonito do mundo”, de Gabriel García Márquez, o qual servirá de base para a atividade, chamada, pelas autoras, de desafio, de criar uma situação vivida pela personagem principal do conto dentro do universo da história. Após, o aluno deverá, também, narrar uma história dessa personagem em outra realidade. O que se pede aqui nada mais é do que a escrita de uma *fanfic* baseada no conto de Márquez. Encaminhando-se para o final do projeto, a sexta etapa resgata a ficha técnica produzida anteriormente para a escrita das *fanfics* que integrarão o produto final, as quais serão apresentadas para a turma e discutidas na sétima etapa. Finalmente, a última etapa se deterá na edição do *e-book*, que será publicado no website da escola, como forma de tornar público o projeto.

Essa sequência didática, apesar de muito interessante para se pensar a Escrita Criativa como ferramenta para a emancipação do aluno, uma vez que também aborda questões relativas ao diálogo sobre diferentes textos bem como a relação deles com o contexto do aluno, contudo, parece “perder” as primeiras produções escritas, já que essas, de acordo com o trabalho, não integrariam o produto final. Dessa forma, existe o receio de relações dialógicas, que seriam formadas caso os textos fossem, assim como os do *e-book*, compartilhados entre a comunidade escolar, serem interrompidas. Mesmo assim, devido ao gênero textual *fanfiction* ser bastante popular, ele por si só já abre portas para a abordagem de diferentes vozes e realidades, ponto bastante positivo do projeto no que tange a autonomia dos alunos por meio da EC.

Enfim, os dois trabalhos abrem portas para relevantes discussões acerca da Escrita Criativa no ensino básico. É visível que o ponto comum deles é o olhar para o aluno como

sujeito criador que vê finalidade naquilo que está criando, o que vai ao encontro do que dizem Simka e Simka, quando propõem que

O discente necessita ver a arte de ler e escrever não como uma obrigação, como uma forma de cumprir uma tarefa que o professor pede, muitas vezes vista como algo sem importância, porque não vê sentido naquilo que faz, mas, sim, como algo atraente, uma oportunidade de falar ao mundo o que sente, de contestar aqueles que querem impor sua opinião, de se fazer visto, respeitado e admirado. (2020, p. 33)

Ademais, ligado até mesmo a uma questão um pouco mais burocrática, os dois trabalhos abraçam o que defende a própria BNCC sobre a Língua Portuguesa, que, embasada por uma perspectiva bakhtiniana, assume a importância do texto como elemento central do trabalho e incorpora as abordagens enunciativo-discursivas, que devem garantir sempre a conexão dos textos com seus contextos de produção. Além disso, as diretrizes promovem o desenvolvimento de habilidades para o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em diferentes formas de mídia e sistemas de significação (BRASIL, 2018, p. 65). Ainda em relação a isso, há a importância da abordagem de textos pertencentes a diversos gêneros, cujas compreensões e produções oral e escrita, de acordo com o documento, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso, portanto, abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 24).

Outrossim, imaginando-se que ambos os projetos, com finalidade emancipatória, podem ser aplicados também em instituições de ensino de periferia, questões acerca do papel social do ensino da escrita podem ser resgatadas. Aqui, fala-se sobre a recuperação da cidadania que, no caso de grupos marginalizados, segundo Kleiman, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante (1995, p. 47 - 48). Os projetos em si, enfatiza-se, não seriam capazes de modificar uma estrutura tão robusta e tradicional quanto a escola, mas servem de inspiração para que se pense o que, aos poucos, deve mudar – e também como mudar – em relação à forma com a qual se enxerga o ensino institucionalizado das práticas de escrita, que, como citado anteriormente, na maioria das vezes, trata da leitura e da escrita como uma obrigação.

Tendo em vista que, como explorado também na seção anterior, a Escrita Criativa é importante ferramenta para os estudantes do ensino básico – logo, deve-se buscar proporcionar um ambiente propício às práticas de escrita que priorizem a criatividade e a manifestação do pensamento livre –, o questionamento feito pelo professor Aduino Tauffer

(2020) sobre o papel da sala de aula nesse sentido é pertinente, uma vez que a escola como um todo ainda precisa aprimorar suas abordagens para fomentar a criatividade. No entanto, é encorajador ver exemplos como o relato de experiência de Kercher (2020) bem como a proposta de sequência didática de Franco et al. (2019). Como ponto em comum dos trabalhos, é relevante ressaltar o incentivo aos alunos para relacionar a escrita com seu contexto pessoal, estabelecendo diálogos entre as leituras propostas e suas próprias visões de mundo.

Em relação ao relatório de prática, ressalta-se o trabalho inspirador, que demonstra um compromisso genuíno com a educação e o desenvolvimento dos alunos. Ao criar e implementar a Oficina de Leitura e Escrita Criativa, a professora proporcionou um espaço enriquecedor, no qual os estudantes puderam explorar sua imaginação, expressar suas ideias e se conectar com a leitura e com a escrita de forma significativa, uma vez que estavam relacionadas com o contexto dos alunos. Através de atividades como discussões literárias, produção textual e criação de um *e-book* coletivo, Kercher promoveu um ambiente de aprendizagem colaborativo e empoderador. Assim, o projeto fortaleceu a autoestima dos alunos, ao reconhecer e valorizar suas vozes. Tão expressivo quanto esse relatório é a proposta de sequência didática de Franco et al., que, ao abordar a Escrita Criativa por meio da *fanfiction*, trata de um gênero textual já popular e, portanto, em que podem ser retratadas as mais diversas realidades.

Ao explorar ambos os trabalhos, que, além de ilustrar onde se encontra a Escrita Criativa no ensino básico, contribui, também, para a exemplificação do porquê dela, abre-se espaço para a dissertação sobre mais práticas de EC que, de certa forma, estão no ensino básico, como ainda será feito neste trabalho. Antes disso, visto que as atuais perspectivas de educação são fatores que impedem uma maior abordagem da EC, considera-se importante analisá-las para que se entenda o motivo da negligência em relação às práticas que envolvem a criatividade no ensino básico. A próxima seção, então, será responsável por essa problemática.

4 ESCRITA CRIATIVA vs. PERSPECTIVAS ATUAIS DE EDUCAÇÃO

As duas últimas seções, cujo ponto em comum é a abordagem favorável à Escrita Criativa para um ensino que vise à libertação do aluno, culminam no questionamento das razões pelas quais essa modalidade não tem tanto espaço na educação brasileira atual. Embora as autoras Alencar e Fleith, que embasaram a segunda seção deste trabalho, tendam a atribuir responsabilidade pela falta de criatividade no ensino aos professores e às escolas, essa questão está muito mais ligada à estrutura da sociedade capitalista em que estamos inseridos. Em relação a isso, o professor Aduino Tauffer aponta para o fato de que muitos sistemas educacionais estão submetidos à estagnação social e ao desenvolvimento humano precário, já que não valorizam o pensamento criativo aplicado ao ensino (2019, p. 6). Esta seção, então, será responsável pela investigação sobre as perspectivas atuais de educação e, relacionada a elas, a problematização da falta de espaço da EC no ensino básico.

Em primeiro lugar, deve-se destacar que, desde o período da industrialização do nosso país, por volta da década de 1950, a educação para a maior parte da população, que não detém capital econômico, quando existe, é voltada, seguindo as imposições de uma classe dominante, para o trabalho. Sobre esse período, Romanelli diz que as transformações nas relações de produção, juntamente com o aumento significativo da população vivendo em áreas urbanas, tornaram urgentes medidas para erradicar o analfabetismo e proporcionar um nível mínimo de qualificação profissional para o maior número possível de pessoas (1986, p. 59). É nesse momento, segundo a historiadora, que surge a necessidade da leitura e da escrita para fomentar a concorrência no mercado de trabalho. Todavia, por causa da alta oferta de trabalhadores e das diferentes áreas de atuação, não são todos que precisam da qualificação oferecida pela escola, já que, em sua maioria, utilizam da força física para trabalhar.

Ao se considerar que a educação no capitalismo é voltada para o trabalho e, por causa disso, não são todos os trabalhadores que a enxergam como útil, tem-se o primeiro ponto chave desta seção: a precarização da educação, que afeta a possibilidade da inserção de práticas de Escrita Criativa em sala de aula, tem como antecessora a precarização das condições de trabalho. Por isso, ao analisarmos as perspectivas atuais da educação, é de extrema importância que se tome cuidado para não reproduzir falas de senso comum que culpabilizam somente as escolas e os professores: a questão principal é sistêmica. Somado a isso, o ensino da escrita para uma educação que vise somente ao trabalho valoriza processos padronizados e limita a criatividade e, conseqüentemente, a libertação e a emancipação, o que vai de encontro à defesa de Freire de

que esta luta [pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimido] não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas ‘liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se’. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é amor à vida, mas o amor à morte. (FREIRE, 2014, p. 64)

De tudo isso, entende-se que a concepção atual de educação atrapalha o desenvolvimento de perspectiva favorável à Escrita Criativa, pois está alicerçada a uma educação burocrática, que, segundo Grigoletto, tem como objetivo primordial cumprir “uma tarefa estabelecida por outrem e na qual aquele que escreve está pouco implicado subjetivamente, limitando-se a cumprir uma ordem” (2011, p. 96). Em defesa desse ponto de vista, Simka e Simka ainda dizem que

O ensino de escrita nas escolas é praticado atualmente como um produto, ou seja, o aluno é solicitado a produzir um determinado texto sem que se observem as estratégias metacognitivas presentes na articulação entre o produtor e o texto. Resumindo, o aluno produz o texto de forma mecânica, sem conhecer e participar da construção deste. Essa falta de envolvimento faz com que a atividade se torne desestimulante, porque não há significado para ele. (2020, p. 32)

Esse cenário que enfrentamos é entendido como perigoso também quando se assume um ponto de vista bakhtiniano, uma vez que o filósofo russo, ainda no século XX, pontuou que “as condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Ou seja, a educação, como é entendida hoje, é pilar que mantém o sistema econômico vigente e, para isso, padroniza processos, principalmente de escrita, para fomentar a normalização de um entendimento mecânico dessa prática, que acaba por alienar os alunos em relação ao potencial emancipatório dela.

Para um aprofundamento sobre essa questão, uma recapitulação sobre o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, sobre o ensino da escrita é necessário. Para dar início a essa discussão, serão considerados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que surgiram, em 1997, da necessidade de oferecer uma educação de qualidade para a população, como previsto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. O documento é um referencial que busca orientar os professores da educação básica para

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular [...] (BRASIL, 1997, p. 17)

Ao considerar anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais, os PCN propõem, para a disciplina de Língua Portuguesa, desenvolver a capacidade de “interpretar diferentes textos

que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1997, p. 19). Para isso, seguindo ponto de vista inspirado em Bakhtin, o documento entende que as aulas devem acontecer a partir do texto, objeto central:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. (BRASIL, 1997, p. 21)

Dando sequência a esse entendimento, os PCN destacam os atuais, para a época em que foram publicados, níveis de leitura e de escrita, “diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo” (1997, p. 23), para alertar a necessidade de atender a uma demanda que exige o texto como unidade básica de ensino. Aqui, no que diz respeito aos níveis “superiores” de leitura e escrita, é possível resgatar o entendimento dos PCN sobre o uso *apropriado* da língua e a noção de *progresso* dos alunos, já mencionados anteriormente, e questionar se essas noções não estariam ligadas apenas a um viés voltado às demandas de uma sociedade industrializada e, portanto, intimamente ligada ao trabalho.

Para explorar essa questão, devemos olhar para o que dizem os PCN ainda em sua introdução. A citação é extensa, mas muito serve ao propósito desta seção:

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. (BRASIL, 1997, p. 17)

Aqui, o primeiro ponto a ser destacado é a forma com que a valorização da criatividade é retratada. Mesmo que o documento não deixe claro um entendimento sobre esse assunto, pode-se inferir – por tratar do desenvolvimento da eficiência da comunicação e expressão do aluno – que se refira ao potencial criador do sujeito, mas apenas dentro de uma lógica que superestima a norma padrão da língua portuguesa e que, conseqüentemente, exclui estudantes de classes mais baixas. Ou seja, o que os PCN criticam nesse momento é a forma elitizada com que a educação era concebida nas décadas de 1960 e 70, uma vez que, nesse período, pouco se valorizava quem propunha uma educação de qualidade para toda a população. Com um olhar mais otimista em relação ao documento, pode-se dizer que o que ele critica nesse

trecho não é a criatividade no ensino em si, mas o entendimento dela em um contexto que exclui a maior parte dos estudantes.

Ademais, a crítica dos PCN ao ensino tradicional segue coerente para um entendimento sobre uma educação libertadora quando menciona a “excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto” (1997, p. 18). Para esse documento, então, o que se espera do aluno é a ampliação do “domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (1997, p. 32). Em sequência, ao tratar dos seus objetivos gerais para o ensino da língua portuguesa, os PCN tratam sobre a utilização da linguagem “na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (1997, p. 32). Em relação a essas duas últimas citações, alguns pontos devem ser destacados.

Em primeiro lugar, já resgatando aquela discussão sobre o uso *apropriado* da língua e a noção de *progresso* dos alunos, é importante atentar para as expressões “participação social no exercício da cidadania” e “atender a múltiplas demandas sociais”. A escolha das palavras aqui podem nos fazer questionar se o real propósito da nova proposta é uma educação que atenda toda a população ou que apenas busque estar de acordo com as demandas econômicas de uma sociedade inserida em uma lógica neoliberal. Sobre isso, é relevante ressaltar o contexto social da criação dos PCN: segundo Zanlorense e Lima, ao assinar o compromisso frente à proposta da Conferência Nacional de Educação para Todos, convocada pelo Banco Mundial em 1990, que previa eliminar o analfabetismo até o final do século, o Brasil incorpora “a política do capital financeiro e passa a organizar-se segundo as propostas dos organismos financiadores e busca a elaboração de suas propostas curriculares” (2008, p. 3).

Nesse sentido, as autoras defendem, então, que “a educação forma o trabalhador segundo a necessidade de exploração existente na sociedade” (2008, p. 4). Logo, por mais que os PCN se baseiem em um discurso favorável a uma educação de qualidade e diferente dos modelos tradicionais e ultrapassados para todos, a intenção não é a libertação e a autonomia dos estudantes, mas a preparação para um mercado de trabalho competitivo e que, por isso, muda constantemente. Em relação a esse contexto, não é possível pensar o ensino da escrita criativa da forma como ela é proposta neste trabalho, uma vez que

as exigências dos organismos internacionais apresentadas como propostas para que aconteçam as reformas no âmbito educacional, nada mais é do que a busca em adequar a escola e os sujeitos com as novas necessidades do mercado mundial. Ou

seja, atender as exigências do sistema capitalista para alcançar o desenvolvimento desejado e inseri-se no mundo globalizado. (ZANLORENSE; LIMA, 2008, p. 4)

Visto que não é possível o desenvolvimento do ensino da Escrita Criativa para uma educação libertadora se o modelo de educação busca responder aos interesses e à manutenção do capitalismo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta de atualização dos PCN, também impede a concepção de ensino adotada por este trabalho. Mesmo que esse documento, na sua introdução, diga estar “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7), sabe-se que, dentro do sistema econômico em que estamos inseridos, por mais nobres que sejam os princípios orientadores da BNCC, a educação ainda está voltada para a formação de trabalhadores capacitados para as mais diversas demandas do mercado de trabalho. Assim sendo, o documento atualizado, mesmo que trate, em alguns momentos, sobre a criatividade no ensino, pouco tem impacto na institucionalização de uma educação libertadora.

Além da concepção sobre a criatividade, é importante mencionar que a BNCC, quando fala sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental, trata sobre o fortalecimento da autonomia dos adolescentes e coloca como necessário oferecer-lhes “condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p. 58). Mais uma vez, mesmo que se utilize a palavra autonomia, essa pouco pode ter relação com o significado adotado por Freire (2019), que propõe que o educando, a partir de consciência crítica, faça parte da construção do ensino: se a educação é voltada para a formação de trabalhadores, o contexto e a voz dos estudantes não têm espaço. No documento, “autonomia” parece ter muito mais relação com o “saber fazer” individual do que com a tomada de consciência sobre o seu contexto, que levaria à libertação. E, como já visto, a libertação do sujeito aluno é desinteressante para a manutenção do capitalismo.

Nesse sentido, mesmo que a BNCC, para a área da Língua Portuguesa, considere, de forma semelhante aos PCN, “as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual” (BRASIL, 2018, p. 65), não é possível atrelar ao ensino o papel de reduzir a desigualdade, uma vez que essa é pilar que mantém o sistema econômico vigente. Dessa forma, mais uma vez, o texto do documento parece descontextualizado das suas reais possibilidades dentro de uma lógica neoliberal, o que nos faz questionar se, em algum momento, os responsáveis por ele de fato acreditaram em uma educação democrática e libertadora. Por fim, é de se questionar sobre o que diz a BNCC sobre a “ampliação dos letramentos, de forma a

possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 65 - 66): mais uma vez essa participação parece ter íntima ligação com as demandas do mercado de trabalho, o que nos serve pouco para a constituição de um ensino libertador, que vise à autonomia do educando e aberto, por isso, ao ensino da Escrita Criativa.

O último texto, e o mais problemático, a ser analisado nesta seção é aquele que, no portal do Ministério da Educação (MEC), diz respeito ao Novo Ensino Médio (NEM). A defesa dessa nova concepção para o ensino alega que, uma vez aprovada a BNCC, direitos iguais de aprendizagem são compartilhados entre todos os estudantes brasileiros: ideia que, na prática, é falsa, uma vez que existem desigualdades entre os educandos, a começar pelas diferenças estruturais entre as escolas do centro e da periferia econômica. Não é possível haver um ensino igualitário com a mesma oferta de itinerários e disciplinas eletivas, como prevê o NEM, se não são todas as escolas que dispõem dos mesmos recursos. Nesse sentido, antes mesmo de discutir a dificuldade de abordagem da Escrita Criativa como ferramenta para a emancipação dos estudantes, é importante esclarecer um posicionamento contrário a essa “nova” concepção de ensino que evidencia ainda mais as disparidades entre os alunos de diferentes realidades e, na prática, apenas replica o ensino que pretende apenas formar trabalhadores sem a proposta de um ensino crítico e libertador.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudança estrutural no Ensino Médio, priorizou em seu discurso termos como flexibilização e protagonismo do aluno, assumindo alinhamento claro com o projeto econômico do então presidente Michel Temer, uma vez que valoriza o indivíduo frente ao coletivo. Sem considerar as diversas implicações para as várias disciplinas que perderam espaço na escola, sobretudo as da área de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, e aqui focando apenas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura, sendo esse último bastante prejudicado pela reforma, visto a drástica redução de carga horária, o NEM impossibilita o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o contexto de cada aluno visando à autonomia, pois o seu discurso ideológico impede, por causa da individualização, até mesmo o reconhecimento do sujeito dentro do coletivo. Dessa forma, a inserção de um ensino de escrita criativo e libertador não pode prosperar, e o ensino tradicional, criticado até mesmo pelo NEM, segue em voga.

Porém, mesmo que o cenário atual da educação básica no Brasil, que tende a levar mais em consideração a produção de valor do que a produção de conhecimento, não seja convidativo para uma abordagem da Escrita Criativa, uma vez que o sujeito que não se

enxerga na coletividade pouco critica as estruturas que o oprimem, esse não pode ser a configuração do nosso sistema educacional por muito mais tempo. De acordo com Sanseverino (2019),

A aprendizagem pressupõe o ato criador do educando. No caso da leitura, deve ser o aluno que faça (e escreva) sua leitura, enquanto ato de criação (curiosidade, ligação entre palavra e mundo, experiência viva). Por esse caminho, a educação é transformadora, emancipadora, pois desloca da recepção passiva (ou da memorização mecânica de informações) para o ato criador da leitura e da escrita. (SANSEVERINO, 2019, p. 10)

Logo, uma perspectiva da EC para além do ensino superior, onde, como já visto, é bem mais desenvolvido, é de extrema importância, principalmente para romper com um ensino que impede a reflexão crítica por parte do alunado e, dessa forma, mantém o *status quo*. Ainda segundo o autor, que trata, sobretudo, do ensino de Literatura, é a partir do texto que há a possibilidade de “conceber o letramento literário como uma apropriação emancipatória” (SANSEVERINO, 2019, p. 16). Assim sendo, a próxima seção irá se debruçar sobre um relato de experiência em oficina de Escrita Criativa, destinada a alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para embasar discussão sobre o que poderia ser aproveitado para uma abordagem dessa ferramenta no ensino básico.

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA EM OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA

Embora de cunho pessoal e particular, principalmente por ter sido desenvolvido em uma realidade bastante privilegiada, o relato apresentado serve para a análise de práticas que funcionaram no trabalho com a Escrita Criativa com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. De início, então, é importante deixar claro que o contexto, tanto da escola – particular e situada na Zona Norte de Porto Alegre – quanto dos participantes do Clube de Escrita Criativa, nome da oficina, era muito favorável para o desenvolvimento de atividades que estimulasse a criatividade dos alunos para além das atividades de escrita propostas em sala de aula, propósito da criação da oficina pela coordenação da escola: no período entre 2021 até abril de 2022, em que os encontros do Clube aconteciam de forma remota por causa da pandemia do Covid-19, todos os estudantes tinham acesso a computadores e à internet em casa; depois, quando os encontros passaram a ser presenciais, na escola, diversos eram os recursos, além daqueles que os alunos já dispunham em casa, disponíveis para o desenvolvimento das atividades.

Além disso, é relevante ressaltar que, até o início da edição de 2023 do Clube, quando os grupos se unificaram, os alunos se dividiam em uma pequena turma de 6º e 7º ano, cujos participantes tinham entre 12 e 13 anos, apesar da ocorrência de participantes do 6º ano ter sempre sido bastante inexpressiva, e outra de 8º e 9º ano, na qual a idade dos alunos variava entre 14 e 15 anos. Durante esse período, cada grupo tinha entre 5 e 8 alunos e, atualmente, o Clube conta com 14 participantes. Outro fator a ser mencionado é que essa unificação dos grupos se deu por demanda dos próprios alunos, que, após a volta do ensino remoto, puderam conviver e fazer amizade com estudantes de outros níveis de ensino, além do mais, hoje em dia, não há alunos do 6º ano que participam do Clube. Dessa forma, as atividades que antes eram planejadas para dois níveis diferentes, apesar de, diversas vezes, terem sido replicadas para os dois grupos, são compartilhadas entre todos.

Dada essa breve introdução, o presente relato será dividido entre os anos em que se deu o Clube de Escrita Criativa. A começar pelo ano de 2021, quando, no recesso escolar de julho, fui convidada a assumir a oficina a partir de agosto daquele ano. De início, me senti bastante desafiada, uma vez que, mesmo já trabalhando com a correção das redações dos alunos da escola há aproximadamente um ano e meio, essa seria minha primeira experiência ministrando uma oficina, todavia, minhas ideias foram acolhidas pela coordenação desde o início do projeto. Assim sendo, recorri à minha maior referência sobre escrita até o momento, o livro *Da Redação à Produção Textual* (2009), do professor Paulo Coimbra Guedes, que,

antes de buscar material mais específico sobre a Escrita Criativa, me foi bastante útil. A primeira atividade, a partir do texto de Guedes, foi, então, um texto de apresentação pessoal para o grupo de 8º e 9º ano, que serve para dar início à discussão sobre o poder emancipatório da EC.

De acordo com Guedes, o texto de apresentação pessoal “tem a utilidade, do ponto de vista de quem o escreve, de fixar a auto-imagem momentânea, que pode funcionar como ponto de partida de um maior autoconhecimento” (2009, p. 90). Dessa forma foi pautada a primeira atividade do Clube: como uma forma de se pensar não ainda a emancipação do sujeito aluno, uma vez que minha percepção sobre a Escrita Criativa ainda não havia encontrado esse caminho, mas o autoconhecimento dos participantes. Importante ressaltar que, mesmo que autoconhecimento e emancipação do sujeito tenham, em algum momento, semelhanças, o primeiro encontro do Clube não tinha como foco a autopercepção da própria realidade, muito importante para a emancipação, e sim uma autorreflexão sobre si ao se apresentar para o outro. Inclusive, essa atividade ainda tinha como motivação um trecho do livro *As vantagens de ser invisível* (2007), de Stephen Chbosky, que diz “Como eu não conheço você, imagino que talvez possa escrever sobre algo que você possa contar” (p. 27), que tinha como objetivo incentivar que os participantes refletissem sobre o que eles sabiam contar sobre eles mesmos.

Outro fator importante sobre essa atividade foi a ênfase dada para a delimitação do tema, a unidade temática das qualidades discursivas, seguindo a citação de Guedes que diz que “Tratar de tudo um pouco equivale a tratar de tudo um muito pouco, do que resulta não um texto mas uma lista quase sempre desordenada de pequenos dados, que não chegarão a compor um todo” (p. 92). Com essas questões discutidas com os participantes, as produções dos textos foram curtas, e os temas variaram desde a paixão por música até a relação com o próprio cabelo, personificado em um texto bastante interessante de uma aluna que, tendo passado por sessões de quimioterapia quando criança, julgou que os diferentes cortes e estilos dos cabelos seriam capazes de apresentá-la melhor do que ninguém. Apesar de ser um encontro introdutório, os textos cumpriram bem o propósito da autorreflexão e da importância da unidade temática, e os alunos se mostraram satisfeitos com os resultados e dispostos a, coletivamente, ler os textos no final da videochamada de duas horas, duração padrão dos encontros da oficina.

Para o grupo mais jovem, a estratégia foi diferente, o que culminou, mesmo sem ser esse o principal objetivo, à reflexão dos estudantes sobre as suas próprias realidades, tão importante para o processo de emancipação. Buscando uma atividade mais lúdica para os

mais novos, para até mesmo entender o nível de engajamento deles no Clube, o exercício consistia em uma retextualização de uma cena do filme *A Família do Futuro* (2007), da Disney, em que os alunos deveriam se colocar no lugar dos personagens principais, no audiovisual, pai e filho que se encontram, graças a uma máquina do tempo, no tempo de adolescência do primeiro, que, após uma briga que resultou em pane na invenção, se veem presos no futuro, o tempo corrente do filho adolescente. As crianças, já familiarizadas com o filme e, por causa da pandemia, com muitas ideias sobre o que esperavam do “futuro”, acabaram por escrever muito mais do que o planejado: transformaram uma, aparentemente, simples retextualização de uma cena de um filme infantil em uma verdadeira, e, por vezes, longa, reflexão sobre o momento em que estávamos vivendo.

Mais uma vez, o final do encontro foi marcado por um momento de apresentação dos textos, daqueles que assim desejaram, repleto de incentivos aos colegas que se dispuseram a contar suas histórias em voz alta. Foi nessa ocasião, inclusive, que comecei a delinear um pensamento sobre a Escrita Criativa que mais se aproxima ao deste trabalho: aquele que leva em consideração a emancipação e a libertação do sujeito ao refletir e contar sobre o que conhece. A partir de então, o embasamento teórico para formular as atividades do Clube, todas autorais, foi desde Paulo Freire até estudiosos da EC, como Amabile (2014) e Taufer (2019; 2020). A importância desses autores foi, além da constante busca pela autonomia e libertação a partir da escrita, no sentido de desvincular as atividades de escrita do Clube daquelas que os alunos conheciam das aulas de Redação, que, por relatos deles mesmos, pouco abria espaço para o desenvolvimento de histórias criativas e das quais eles realmente gostassem. A citação de Freire serve para introduzir essas questões:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2014, p. 104)

Em relação a isso, um comentário comum em ambos os grupos dos primeiros encontros do Clube era justamente sobre a quantidade de conversa que tínhamos antes de propriamente iniciar as atividades. Alguns alunos, inclusive, viam esse momento como algo negativo, por julgarem que, se não estivéssemos sempre produzindo textos, o Clube nada mais seria do que um momento de “recreação” para os participantes que, nas aulas regulares, por causa do ensino remoto, não estavam mais acostumados com o diálogo em sala de aula. Essa questão, no entanto, foi resolvida pela abordagem de temas e referências relevantes para a atividade que seria trabalhada no dia. Por exemplo, em um encontro de temática comum para os dois

grupos, que tinha como objetivo falar sobre sentimentos, o debate preliminar se pautou no conhecimento dos participantes sobre as emoções básicas e quais seriam as metáforas e comparações que podem ajudar a caracterizar cada uma delas. A atividade foi inspirada no que diz Guedes sobre o “relato de uma emoção forte”, e as crianças trataram a questão com a seriedade que julgavam necessária para uma “aula” ao mesmo tempo que contaram sobre aquilo que conhecem.

Para finalizar o ano de 2021, uma atividade muito bem-sucedida que fez com que os estudantes pensassem, mesmo sem este ter sido o objetivo principal, no contexto histórico em que estávamos inseridos envolveu a criação de super-heróis e vilões. Nessa ocasião, os participantes precisaram pensar sobre os seus personagens e qual história eles viveriam a partir de uma pergunta que acabou sendo gatilho para que refletissem sobre os eventos da pandemia: *Qual crise a sociedade que será retratada na história estará enfrentando?*, questão que buscava resgatar a origem dos super-heróis, que foram criados a partir de cenários catastróficos e aparentemente sem solução. A atividade, dessa forma, quase unanimemente foi respondida com histórias nas quais os heróis derrotavam a pandemia ou outros vilões que impediam o desenvolvimento da ciência durante a crise sanitária que a sociedade enfrentava, o que foi bastante produtivo para que os estudantes se posicionassem criticamente em relação ao momento político que estavam vivendo.

Já no ano de 2022, em que, aos poucos, houve flexibilização das medidas de segurança da pandemia, não demorou muito, graças aos constantes pedidos dos alunos para a coordenação da escola, que o Clube passasse para a modalidade presencial, fator muito importante para o estabelecimento de um maior diálogo entre os integrantes da oficina. A partir do mês de maio, então, os encontros se deram na escola, em salas de aula desocupadas no turno da tarde. Procurando distanciar os encontros de semelhança com as aulas regulares, a disposição das mesas e das cadeiras era alterada: frequentemente juntávamos algumas mesas e dispúnhamos as cadeiras em volta delas. Nos dias mais quentes, sentávamos em círculo no chão da sala ou no pátio da escola. Foi perceptível a alegria dos alunos frente a essa mudança: passaram a identificar no Clube não apenas um momento para produzir textos de forma prazerosa mas também um espaço onde compartilhavam o gosto pela escrita com outras pessoas que os entendiam, criando um senso de pertencimento em um grupo que não se desenvolveu durante os encontros *online*.

Em relação às atividades desenvolvidas, diferentemente do ano anterior, poucas foram as vezes em que foram pensadas exclusivamente para o grupo de 6º e 7º ano ou para o de 8º e 9º ano. Considerando isso, uma das primeiras atividades presenciais consistia na produção de

um texto a partir de imagens que foram selecionadas, ordenadas e apresentadas para os grupos. Nessa ocasião, os participantes deveriam escrever um texto de associação das imagens. Como já era costume, ao final do encontro, os alunos leram as produções para a turma – essa prática, inclusive, passou a ser um momento ainda mais esperado por eles quando o Clube foi transformado em atividade presencial: no início de cada encontro, havia até mesmo uma competição de quem seria o primeiro a pedir para ocupar o lugar de primeiro leitor da semana – e ficaram extasiados com a forma que cada colega utilizou os mesmos estímulos visuais. Também, foi interessante perceber o gênero textual escolhido por alguns alunos: para além da usual pequena narrativa com a qual estavam acostumados – e que, no caso dessa atividade, por ter imagens ordenadas, era o mais intuitivo –, alguns optaram pela produção de carta e poema.

Em outro encontro, bastante ansiado pelos participantes, que já tinham solicitado que fosse trabalhado este gênero algumas vezes, a atividade tinha como comando a produção de uma *fanfic*, gênero digital que estimula a imaginação e a criatividade a partir da construção de histórias de livre e espontânea vontade, por puro prazer em escrever e dar continuidade aos romances favoritos (COSTA; CAMPOS, 2013). A *fanfic*, além disso, é capaz de aproximar o público, os fãs, de um mesmo produto, seja romance, série ou filme, e abrir espaço para discussões para além da obra em si. Levando isso em consideração, os textos produzidos no encontro abriram espaço para a abordagem de questões que acabaram sendo deixadas de lado pelos autores das obras favoritas dos alunos, estimulando também a consciência crítica sobre os produtos midiáticos consumidos pela nova geração. Importante mencionar, além disso, que, por causa da semelhança de idade e de contexto dos participantes, algumas obras retratadas nas *fanfics* foram repetidas, abrindo espaço para a discussão sobre diferentes formas de entendimento do produto original.

O trabalho com o gênero *fanfic* também foi um importante marco para que os alunos começassem a produzir de forma mais autônoma, sem a necessidade de um comando em comum, textos de seu interesse: foi superada a ideia de que o Clube de Escrita Criativa seria uma extensão, um complemento, das aulas de Redação da escola – como inicialmente havia sido pensado por alguns participantes. Dessa forma, passaram a chegar nos encontros já com ideias de textos que gostariam de escrever e utilizavam o momento do Clube para produzi-los, discutir sobre a melhor forma de se expressar e pedir a opinião dos colegas sobre os personagens e universos que estavam criando. Em relação a isso, tomo como exemplo um participante que escreveu seu tão sonhado e idealizado livro de ficção científica, seu gênero favorito, durante os encontros do Clube, a partir de conversas com os colegas e constantes

enquetes sobre qual seria o melhor rumo para a história. O diálogo acerca de questões referentes à escrita, possibilitado pelos encontros presenciais e eventual forte laço de amizade entre os alunos, marcava todos os encontros.

Todavia, não era sempre que o encontro era de “tema livre”, como chamavam os participantes, e uma atividade bem sucedida envolvia um jogo de tabuleiro já conhecido pelos grupos: Detetive, da empresa Estrela. O objetivo do exercício era propor, de forma divertida e lúdica, uma produção escrita a partir de uma mesma situação, a misteriosa morte de Carlos Fortuna, para explorar diferentes pontos de vista sobre um mesmo acontecimento. Para isso, cada participante deveria, primeiramente, selecionar o peão do jogo que usaria tanto para jogar quanto para a produção escrita – a saber: Sr. Marinho, Dona Branca, Srta. Rosa, Dona Violeta, Mordomo James, Tony Gourmet, Sérgio Soturno ou Sargento Bigode. Porque o número de personagens era menor do que o número de participantes, alguns deles foi repetido, o que não atrapalhou o andamento da atividade já que a produção textual foi realizada de forma individual. Depois, os alunos deveriam definir as características, sobretudo psicológicas, dos seus personagens, que não deveriam seguir à risca aquelas informadas pelo manual de instruções do jogo. Definidas essas questões iniciais, era hora de iniciar o jogo para montar o roteiro da produção de texto que seria feita posteriormente.

A cada rodada do jogo, os alunos anotavam os movimentos de cada jogador bem como as suas impressões e palpites de cada momento, que deveriam esconder dos outros colegas a fim de não “entregar o jogo”. Essa etapa foi crucial para que, na hora da escrita, todos tivessem uma lista dos acontecimentos da partida e pudessem recheiar suas histórias com detalhes. Na hora da produção do texto, cada aluno escreveu uma narrativa em primeira pessoa a partir do ponto de vista do seu personagem sobre a investigação criminal que haviam feito. Ao jogador que acabou escolhendo o peão que, ao final do jogo, descobriram ser o assassino, ficou incumbida a função de criar uma história sobre a fracassada tarefa de acobertar o crime. Importante ressaltar que, já que os encontros do Clube duravam apenas duas horas, essa atividade precisou ser dividida em duas semanas: uma para que os participantes jogassem o jogo e outra para a produção escrita. O resultado foi uma coletânea de textos que dialogam entre si e que servem como um bom exemplo de uma mesma história contada por pessoas diferentes que a vivenciaram de maneira diferente.

A atividade em torno do jogo Detetive foi, com certeza, a favorita dos alunos, tanto que pediram para executá-la outra vez ainda no ano de 2022. Pensando nisso, soube que teria que propor tarefa similar em algum momento do Clube. Relembrei, então, de uma das primeiras atividades que realizei quando ingressei no curso de Letras, no primeiro semestre de 2019: na

disciplina de Leitura e Produção Textual, ministrada pela professora Juliana Schoffen, a partir de uma reportagem sobre um conflito que havia ocorrido recentemente no carnaval, na Cidade Baixa de Porto Alegre, dividimo-nos em grupos que deveriam redigir textos do ponto de vista das diferentes pessoas envolvidas na situação. De forma similar, o primeiro encontro do Clube de Escrita Criativa de 2023 propunha a produção de um texto a partir de uma reportagem do jornal Zero Hora, de 2019, intitulada *Barulho dos shows da Festa da Uva incomoda moradores de pelo menos cinco bairros*, sobre reclamações de alguns presidentes de bairros próximos ao local do evento e consequente explicação por parte dos produtores da festa.

Contavam 12 alunos neste encontro, que foram instruídos a assumir o ponto de vista das pessoas, transformadas em personagens, envolvidas no ocorrido para produzir um texto, de gênero que julgassem mais coerente, para expor seus pensamentos sobre o assunto. O destaque, aqui, vai para três textos: uma mensagem de grupo de WhatsApp de um dos presidentes de um dos bairros afetados pelo barulho bradando duras críticas ao evento, como se chamasse um levante dos moradores contra a organização da festa; uma nota de repúdio publicada no Instagram do cantor Thiaguinho, que, na reportagem, foi apontado como uma das causas do barulho alto na madrugada por causa do atraso no seu show, pela sua assessoria de imprensa; e um comentário com opiniões de um leitor do jornal bastante desinformado que não mediu esforços para entender sobre o que se tratava a reportagem, mas quis opinar mesmo assim. Foi interessante ver a forma que os alunos se apropriaram de gêneros textuais do cotidiano e de situações bastante verossímeis para a realização dessa atividade.

Atualmente, o Clube conta com 14 participantes e acontece durante as tardes de sexta-feira. Os alunos, principalmente aqueles que participam da oficina desde 2021, sentem-se bastante à vontade, e são encorajados, a produzir textos de seu interesse e a discutir com os colegas questões referentes à composição deles. Além disso, as atividades são propostas, em sua maioria, por meio de fichas com situações, por exemplo, o recebimento de um prêmio importante, a participação em um documentário autobiográfico, o encontro com uma criatura desconhecida, sobre as quais os alunos devem escrever. Importante pontuar que essa estratégia se dá mais como uma forma de estímulo para os participantes do que como uma delimitação do que devem escrever. Ao final de cada encontro, ainda, há leitura do que foi produzido, seguido de sugestões e comentários dos colegas. Nesse momento, é sempre interessante acompanhar o quão positivos são os diálogos e como os alunos, como amigos, apoiam uns aos outros.

Ao longo desses mais de dois anos, foi muito importante para a minha formação como professora ter contato com uma oficina de Escrita Criativa, principalmente para perceber a

forte ligação entre autonomia e produção escrita. Quando o processo de escrita é realizado por prazer, que ocorre quando o indivíduo vê sentido na tarefa que está sendo realizada, há uma forte conexão entre aluno e texto, uma vez que esse reflete a maneira com que o aluno enxerga a sua realidade. Por isso, a importância de se considerar a EC como uma prática de libertação do sujeito, pois essa é ferramenta capaz de propor uma reflexão crítica do alunado sobre o mundo em que vive e expressão, à sua maneira, de forma libertadora, pois percebe que pode participar na sociedade em que está inserido, sobre a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO BÁSICO

O caminho feito por este trabalho – que parte de um percurso histórico de investigação sobre o ensino da escrita em língua portuguesa no Brasil, perpassa discussões acerca da criatividade na escrita, bem como da dificuldade de inserção da Escrita Criativa no ensino básico brasileiro hoje, para chegar em um ilustrativo relato de uma oficina de EC – evidencia uma citação de Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*: “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (2014, p. 40). Em relação à EC, da maneira que foi discutida aqui, essa frase está associada ao seu potencial emancipatório. Se, como foi visto, a escrita possibilita a desconstrução de narrativas dominantes, essa tem fortes laços com a busca pela libertação, pela autonomia.

Meu interesse pela temática deste trabalho foi construído tanto pela oportunidade de ministrar uma oficina de Escrita Criativa quanto pelos meus anos na graduação em Letras na UFRGS. Falando mais especificamente do tempo na universidade, o contato com disciplinas que tratam tanto do ensino da escrita – cito aqui Leitura e Produção Textual, Lingüística e Ensino e Programas para o Ensino da Língua Portuguesa – quanto da educação brasileira no geral – História da Educação, Políticas da Educação Básica e Educação Contemporânea: currículo, didática, planejamento, para mencionar algumas – foram cruciais para cimentar minha jornada até aqui. A partir disso, carrego para a minha caminhada como professora de Língua Portuguesa e Literatura ensinamentos valiosos sobre a importância do diálogo e do poder criador e emancipatório proporcionados pela escrita para que os alunos entrem em contato com formas que fogem do tradicionalismo das aulas de Redação.

É claro que, como dito por Freire, essa liberdade – que sabemos poder encontrar a partir da escrita – exige uma permanente busca. Para isso, o primeiro passo para que se vislumbre uma educação que encontre na Escrita Criativa formas para a emancipação dos estudantes é uma maior ampliação da conversa sobre a temática no ensino básico. Sabe-se que, desde os anos 1930, a EC é pauta no ensino superior e tem sido ferramenta importante para a formação de novos escritores. Todavia, é hora de ampliar o debate, pois

O aprendizado da escrita é um processo, que além de exigir destreza no manuseio de instrumentos, exige operações mentais complexas, por isso o seu aprendizado requer o ensino formal, intencional e contínuo que, normalmente se dá por meio da escolarização. Assim, cabe à escola levar o aluno a codificar a linguagem por meio da escrita, ao mesmo tempo em que promove sua inserção na cultura escrita. (HERKENHOFF, 2019, p. 42)

Para que isso aconteça, deve-se considerar, em primeiro lugar, que o ensino formal da escrita precisa, além de estar presente no ensino básico, ser universal: é fundamental lutar pelo fim do ensino de qualidade restrito a apenas uma pequena parcela da população, e é fundamental expandir o ensino da EC para além dos cursos superiores e das oficinas livres. Além disso, outra questão que foi explorada neste trabalho é importante ser recapitulada aqui: quando pensamos na falta de criatividade no ensino – agora sem particularizar o ensino da escrita –, é quase inevitável que procuremos culpados pela falta de inserção de práticas que valorizem-na. Essa culpa recai, como foi visto em Alencar (2015), na escola e nos professores, mesmo que de forma injusta, pois é o sistema no qual estamos inseridos que valoriza para o ensino público, principalmente desde o início da industrialização no Brasil, a formação de trabalhadores.

Associado a isso, é possível colocar no debate a defesa de Freire que diz que “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (2014, p. 47), e aqui proponho essa inserção crítica na realidade por meio da Escrita Criativa. A EC, como foi abordada neste trabalho, é ferramenta para a emancipação do sujeito aluno, pois, a partir de competência criadora, possibilita entendimento e posicionamento em relação ao mundo e, por causa disso, em relação a si. Todavia, impulsionado por políticas como o Novo Ensino Médio, educação e trabalho estão estritamente ligados: se esse é marcado por precarização, aquela também é. Dessa forma, o caminho para a inserção da criatividade no ensino básico, sobretudo no ensino de escrita, já que essa possibilita a reflexão para além do *status quo*, parece longo:

A intensidade de labor necessário à atividade de escrever, não rara a grandes escritores, toma dimensão mais complexa se pensada no contexto da escolarização, em que objetivos da tarefa, sistematização e avaliação estão submetidos a um programa de aprendizagem. Em se tratando de escrever literatura, o afazer escolar adentra o território artístico e parece oferecer ora liberdade para criar, ora desautorização para acessar um território destinado a seletos. (DIAS, 2020, p. 12)

Apesar de aparente pessimismo quanto a um terreno favorável para a abordagem da EC no ensino básico, não se pode fechar os olhos para o crescente número de trabalhos que tratam da temática. Ainda que a educação seja pilar que mantém o sistema econômico vigente – que acarreta, entre outras coisas, processos padronizados de escrita que conferem alienação dos estudantes em relação ao potencial emancipatório dela –, a partir de obra de Paulo Freire no final do século XX, foi possível organizar ideia que, felizmente, não permeia só este trabalho: a escrita deve ser relacionada ao contexto do aluno. Dessa forma, contrária à educação bancária, que minimiza o poder criador do estudante, artigos publicados na revista *Bem Legal*

e analisados anteriormente propõem um olhar para o discente da educação básica como sujeito criativo: “Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (FREIRE, 2014, p. 51).

Trabalhos assim mostram que se, por um lado, existe a precarização da educação, responsável por afetar a possibilidade da inserção de atividades de EC em sala de aula, por outro temos um movimento, ainda que, no Brasil, pequeno, de inserção dessas práticas pelos professores, esses outrora responsabilizados pela falta de criatividade nas escolas. Logo, pode-se inferir que o que existe não são docentes desinteressados no processo emancipatório dos seus alunos – pelo contrário, há esforços mesmo em uma realidade desfavorável ao desenvolvimento do pensamento crítico, sobretudo no ensino público –, mas uma falta de diálogo sobre as potencialidades da EC para uma formação libertadora entre ensino básico e ensino superior. A Escrita Criativa não pode se fazer presente somente nas oficinas privadas ou, como referido no início deste trabalho, no *marketing*, no *User Experience*, pois é grande ferramenta para a educação emancipatória:

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais. Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionalizar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques. Sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. (FREIRE, 2014, p. 114)

Para finalizar, acredito que o diálogo para a divulgação do potencial de emancipação do aluno pela Escrita Criativa no ensino básico acabe encontrando, em relatos de práticas de escrita bem-sucedidas, inspiração para a aplicação de atividades de EC em sala de aula. Esses, que podem ser tanto do ensino básico quanto do ensino superior ou até mesmo de oficinas livres, então, são peças importantes no processo de abordagem da EC para um ensino que valorize contextos e vozes até então invisibilizados. Sendo assim, quanto mais professores, por causa de uma ampliação no debate sobre a inserção da EC no ensino básico, estiverem contando suas boas experiências em classe, maior a expansão de possibilidades para que os discentes enxerguem na escrita uma forma de libertação: se as condições atuais da educação não valorizam as vivências dos próprios alunos, para que a mudança possa partir daqueles que estão à frente da sala de aula, a interlocução entre docentes do ensino superior e do ensino básico configuraria um primeiro passo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Eunice. M. L. S. DE .. Criatividade e ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 6, n. 1, p. 13–16, 1986.
- ALENCAR, Eunice. M. L. S. DE . et al.. Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo Gestores Educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 105–114, jan. 2015.
- ALENCAR, Eunice. M. L. S. DE .; FLEITH, Denise. DE S.. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 59–65, jan. 2008.
- AMABILE, Luís Roberto. O FANTASMA, O ELEFANTE E O SÓTÃO: APONTAMENTOS SOBRE A ESCRITA CRIATIVA NA ACADEMIA. **Cenários**, Porto Alegre, n. 9, p. 53 - 61, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. O que muda no Novo Ensino Médio?. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951**. Aprova programas para o curso secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1951.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. 1997. 262f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1584600>.

Acesso em: 31 mai. 2023.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, ed. 34, p. 885-911, 2011.

CARNAZ, Maria Elisabete Alves Rosa. **Da criatividade à escrita criativa**. Instituto Politécnico de Coimbra, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.26/12238>>.

Acesso em: 26 jun. 2023.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. Um breve comparativo entre as LDBs. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs>.

Acesso em 30 mai. 2023.

COSTA, Mila; CAMPOS, Jailma. **Reflexões sobre a Apropriação Pedagógica do Gênero Digital Fanfiction para Práticas de Leitura e Escrita**. 2013. Disponível em: <<https://revistaapalavrada.files.wordpress.com/2014/05/5-reflexoes-sobre-a-apropriacao-digital-fanfiction-para-praticas-de-leitura-e-escrita-mila-jailma-do-s-uchc-bulhc.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2023.

DAWSON, Paul. **Creative Writing and the New Humanities**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2005.

DIAS, Ana Crelia. ESCRITA LITERÁRIA EM CONTEXTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM. In: TAUFER, Adauto et al. (org.). **ESCRITA CRIATIVA E ENSINO II**. São Paulo: Paco Editorial, 2020. p. 11 - 16.

DI NIZO, Renata. **Escrita criativa: o prazer da linguagem**. São Paulo: Summus, 2008.

DOMINGOS, Ana Cláudia. O LEITOR NO ESPELHO: UMA EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA CRIATIVA NO CURSO DE LETRAS. In: TAUFER, Adauto *et al.* (org.). **ESCRITA CRIATIVA E ENSINO I**. São Paulo: Paco Editorial, 2019. p. 19 - 39.

FLEITH, D. de S. Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. 55-61, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5229>. Acesso em: 6 jun. 2023.

FLEITH, Denise. DE S.; ALENCAR, Eunice. M. L. S. DE.. Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 513-521, set. 2006.

FRANCO, Larissa et al. ERA UMA VEZ: O ENSINO DE ESCRITA CRIATIVA POR MEIO DE *FANFICTION*. **Bem Legal**, Porto Alegre, v. 9, p. 133 - 144. 2019. Disponível em:

- <<https://www.ufrgs.br/revistabemlegal/volume-9-dois-2019/>>. Acesso em: 18 jun. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio De Janeiro; São Paulo: Paz E Terra, 2019.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio De Janeiro; São Paulo: Paz E Terra, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GRANDO, Diego. **A ESCRITA CRIATIVA NO CONTEXTO DO ENSINO DE LITERATURA: INOVAÇÃO PELA PRÁTICA**. 2018. Disponível em: <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/215.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2023.
- GRIGOLETTO, Marisa. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. *In*: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (orgs.). **O inferno da escrita**. Campinas; Mercado de Letras, 2011.
- GUEDES, Paulo C. **DA REDAÇÃO À PRODUÇÃO TEXTUAL: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HERKENHOFF, Joana d'Arc; SOUZA, Renata. A ESCRITA LITERÁRIA NA ESCOLA. *In*: SANSEVERINO, Antônio. **AULA DE LITERATURA: UMA CONVERSA SOBRE LIVROS, UMA ESCRITA CRIATIVA**. *In*: TAUFER, Adauto *et al.* (org.). **ESCRITA CRIATIVA E ENSINO I**. São Paulo: Paco Editorial, 2019. p. 9 - 18.
- KERCHER, Daniela. OFICINA DE LEITURA E ESCRITA CRIATIVA: RELATO DE PROJETO DESENVOLVIDO EM TURMA DE TOTALIDADE 6, EJA. **Bem Legal**, Porto Alegre, v. 10. p. 75 - 86, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/revistabemlegal/volume-10-dois-2020/>>. Acesso em: 18 jun. 2023.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15 - 61.
- MACHADO, Susana. **A escrita criativa no 1o ciclo**. Instituto Politécnico de Beja, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.26/3911>>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- MATOS, João Carlos. Escrita criativa. **Cadernos de Estudo**. Porto: ESE de Paula Frassinetti. n.º 2, 2005, p.37-43. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/871>>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese (Doutorado) — IEL/Unicamp, Campinas, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/199827>>. Acesso em: 2 ago. 2023.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes,

1986.

SIMKA, Cida; SIMKA, Sérgio. **ESCRITA CRIATIVA COMO ENCANTAMENTO E LIBERDADE**. In: TAUFER, Adauto et al. (org.). **ESCRITA CRIATIVA E ENSINO II**. São Paulo: Paco Editorial, 2020. p. 31 - 42.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcus. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

TAUFER, Adauto *et al.* (org.). **ESCRITA CRIATIVA E ENSINO I**. São Paulo: Paco Editorial, 2019. p. 41 - 60.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, Digital Source, 1982.

TAUFER, Adauto *et al.* (org.). **ESCRITA CRIATIVA E ENSINO I**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

_____. **ESCRITA CRIATIVA E ENSINO II**. São Paulo: Paco Editorial, 2020.

ZANLORENSE, Maria Joselia; LIMA, Michelle Fernandes. **UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE A ELABORAÇÃO E A DIVULGAÇÃO DOS PCN NO BRASIL**. 2008.

Disponível em:

<https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>.

Acesso em 10 jul. 2023.