



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
FACULDADE DE LETRAS

VICTÓRIA ANDRADE FERREIRA VERSARI

**O PAPEL DISRUPTIVO DA ESCRITA LITERÁRIA  
NO ENSINO DE LITERATURAS:**

uma experiência CApiana

Rio de Janeiro

2023

VICTÓRIA ANDRADE FERREIRA VERSARI

**O PAPEL DISRUPTIVO DA ESCRITA LITERÁRIA  
NO ENSINO DE LITERATURAS:**  
uma experiência CApiana

Trabalho de Conclusão de Curso, elaborado no âmbito da graduação na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português e Literaturas de Língua Portuguesa, sob a orientação do professor Dr. Marcel Alvaro de Amorim.

Data de avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora:

Professor Doutor Marcel Alvaro de Amorim na instituição de ensino UFRJ

Orientador

NOTA: \_\_\_\_\_

Professor Doutor Tiago Cavalcante da Silva na instituição de ensino CP2

Leitor crítico

NOTA: \_\_\_\_\_

MÉDIA: \_\_\_\_\_

Assinatura dos avaliadores: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família (composta por tantos professores), por me apoiar incondicionalmente ao longo de toda a minha longa trajetória na graduação, desde a escolha pelo magistério até nos momentos mais difíceis ao final dessa etapa.

Agradeço ao meu orientador e professor Marcel Alvaro de Amorim, por me inspirar como docente e como pesquisadora, e por me dar todo o suporte necessário para a realização desta monografia. Agradeço imensamente à professora entrevistada por partilhar comigo suas instigadoras experiências docentes e pela generosidade de permitir que elas fossem partilhadas com o mundo a partir deste trabalho. Também agradeço aos - poucos, mas muito especiais - professores que, ao longo da graduação, mantiveram em mim a chama acesa da escrita e da educação.

Um agradecimento especial a todos os meus primeiros alunos de pré-vestibulares sociais, que me permitiram ensinar-aprender a ser do(dis)cente e experimentar a sala de aula desde o início da minha formação, sendo os primeiros a me despertar para o mundo da escrita criativa, a partir da pergunta: “Professora, como vou gostar de literatura se não me vejo nela?”. Todos estão aqui representados, bem como seus escritos, vivências e sonhos memorados, a partir do poema da epígrafe, composto por um deles em um exercício de escrita literária em sala.

Também não poderia deixar de agradecer a todos os meus afetos que me acompanharam durante essa jornada: amigos da Faculdade de Letras, em especial Laerte Breno e Juliana Carvalho, por estarem ao meu lado até o fechamento desse ciclo e por dividirem comigo nossas primeiras turmas e salas de aula, além do Mario Junior, que me inspira e divide sonhos comigo mesmo do outro lado do Atlântico; aos amigos do teatro, que me motivam também a continuar escrevendo com as letras e com o corpo, mesmo quando duvido de mim, e ao Miguel Abeid, que foi companhia inseparável e suporte essencial para mim ao longo da escrita desta monografia.

Por fim, agradeço a todos aqueles que lutam para manter a universidade pública e o ensino básico público de pé. A educação resiste!

Escrever expressar motivar  
Mostrar o que tem no coração  
Dar uma palavra de fé ao seu irmão  
Mostrar pro sistema  
O poder de uma nação  
Dizer pra todo mundo  
Que não vivemos em vão

(G.R.O.O.V.)

## **RESUMO**

Este presente trabalho visa investigar a prática da escrita literária (sob influência da área da Escrita Criativa) na escola enquanto uma ferramenta metodológica do ensino de literaturas. Para isso, utiliza as proposições da Didática da Literatura e da Educação Literária, as quais focalizam os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina na educação básica e os avaliam sob a perspectiva dos participantes envolvidos nesse contexto. Os dados foram construídos a partir da análise interpretativista e qualitativa da entrevista narrativa de uma professora do CAP-UFRJ, em diálogo com sua ex-estagiária, sobre sua experiência com essa prática em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de 2022. Os dados revelaram que a prática de escrita literária na escola pode se configurar como uma metodologia de ensino, na medida em que auxilia os processos de aprendizagem da disciplina de Literatura, além de ser uma importante ferramenta para estimular o interesse pela literatura, contribuindo para a formação de leitores.

**Palavras-chave:** Escrita Literária; Ensino de Literatura; Escrita Criativa; Formação de leitores.

## **ABSTRACT**

The present work aims to investigate the practice of literary writing (under the influence of the Creative Writing area) at school as a methodologic appliance of Literary Studies. To do so, it uses the propositions of Literature Didactics and of Literary Education, that focus the teaching-learning processes of this discipline in basic education and evaluate them under the participant's perspectives of the social context. The data was built based on an interpretativist and qualitative analysis of the narrative interview with a CAP-UFRJ teacher and her intern relating the experience of this practice in a junior year of 2022. The data revealed that the practice of literary writing can be a teaching method that helps the pedagogical processes of Literary Studies, while also being an important tool to stimulate the interest in Literature and forming active readers.

**Keywords:** Literary Studies; Literary writing; Creative Writing; Active readers.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2. PANORAMA DO ENSINO DE LITERATURAS.....</b>                 | <b>10</b> |
| 2.1. O PARADIGMA HISTÓRICO-NACIONAL.....                         | 10        |
| 2.2. O PARADIGMA ANALÍTICO-TEXTUAL.....                          | 12        |
| 2.3. A PROBLEMÁTICA DOS PARADIGMAS.....                          | 14        |
| 2.4. O ENSINO DE LITERATURA COMO POSSIBILIDADE(S).....           | 15        |
| <b>3. ESCRITA CRIATIVA: ALIADA DO ENSINO DE LITERATURAS.....</b> | <b>18</b> |
| 3.1. PROBLEMÁTICAS DA PRÁTICA TEXTUAL NA ESCOLA.....             | 18        |
| 3.2. ESCRITA CRIATIVA: DISRUPÇÃO DA LÍNGUA.....                  | 20        |
| 3.3. POTENCIALIDADES DA EC NO ENSINO BÁSICO.....                 | 21        |
| 3.4. UMA EXIGÊNCIA POUCO APROFUNDADA NA BNCC.....                | 23        |
| <b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>                       | <b>25</b> |
| <b>5. A DISRUPÇÃO PELA ESCRITA LITERÁRIA NO CAP-UFRJ.....</b>    | <b>28</b> |
| 5.1. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO COM A ESCRITA LITERÁRIA.....       | 28        |
| 5.2. EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS EM SALA.....                           | 29        |
| 5.3. A ESCRITA LITERÁRIA NO CAP-UFRJ EM 2022.....                | 31        |
| 5.4. PERSPECTIVAS SOBRE A EXPERIÊNCIA.....                       | 33        |
| 5.5. CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS.....                            | 35        |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                              | <b>38</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                           | <b>40</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

A presente monografia possui forte ligação com o que defendo e pretendo seguir em minha carreira profissional e acadêmica: conceber o espaço escolar não como um local de aplicação de teorias, mas de produção de conhecimentos, escolares e acadêmicos. A articulação entre a universidade e a educação básica deve ser encarada como um compromisso político urgente, pois a escola é um importante locus de comunicação com a sociedade como um todo. Nesse sentido, concedo protagonismo à literatura na escola e as suas múltiplas possibilidades manifestadas dentro de uma educação literária.

Tida como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 1988, p. 176) e sendo considerada uma necessidade humana, Antonio Candido defende a literatura enquanto um direito. E se é um direito de todos ter acesso à literatura, é dever da escola proporcionar o encontro com as suas diferentes formas. No entanto, a realidade da educação literária no Brasil ainda está longe de ser ideal: o ensino de literatura reside, na maioria das vezes, em segundo plano nas escolas brasileiras, já que as suas abordagens mais comuns impedem o contato com o texto como centro do trabalho docente. Dessa forma, não é atingida a formação de leitores literários críticos durante todo o período escolar (AMORIM et al, 2022).

Na verdade, o texto literário deve ser o próprio objeto do ensino de literatura, a partir de sua leitura, análise e também produção. É a partir do contato com esses textos - não apenas, mas, talvez, principalmente - que se reconhece a própria realidade ou se conhece outras, ficcionais ou não; é a partir deles que, na escola, se proporciona o contato com a dimensão estética de produções artísticas, e é com sua forma que se desenvolve um olhar para a natureza social interativa da linguagem. A literatura na escola possui importância não apenas curricular, mas também social, política, subjetiva, criativa e identitária. Nesse sentido, se trabalhado a partir da *práxis* - não limitando-se à sua mera recepção, mas também a partir da sua reflexão ativa e da sua produção - o texto literário em sala de aula pode assumir-se como possibilidade de construção de conhecimento, tendo a educação literária uma dimensão política de assunção dos educandos como sujeitos da história (FREIRE, 2019).

O interesse nesta pesquisa advém da minha própria experiência enquanto docente em formação, principalmente no período em que estive como estagiária de Língua Portuguesa e Literatura no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, durante o ano de 2022. Essa foi uma das primeiras vezes em que pude experienciar o cotidiano escolar da educação básica do outro lado da sala

de aula e, assim, colocar em prática as reflexões sobre o ensino proporcionadas na graduação de licenciatura em Letras: Português-Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O ensino de literaturas no CAP-UFRJ observado por mim foi, em suma, disruptivo. Ao longo do ano letivo, o encontro e contraste entre cânone literário e textos contemporâneos foi incrivelmente presente. Além disso, a leitura literária sempre residia no centro das aulas, praticada de diferentes formas. O trabalho realizado, de forma diversa, antes, durante e após as leituras também merece destaque: contextualizações históricas e biográficas, atividades pré-leitura, comparações com outras obras artísticas, diários de leitura, resumos, exposições orais, atividades em grupo, exercícios de interpretação e exercícios de escrita literária foram propostos de maneira a despertar o interesse dos educandos e atender suas especificidades de ensino-aprendizagem. O último trabalho, do exercício da escrita literária, me chamou mais a atenção em particular, e é sobre essa escrita na escola como um instrumento de ensino de literaturas que me dedicarei nesta monografia.

Apesar de já ter iniciado estudos e aplicações de escrita literária em pré-vestibulares sociais em que trabalhei ao longo de toda a minha formação, através de oficinas e exercícios pontuais, foi no CAP-UFRJ que testemunhei essa prática se consolidar e se incorporar enquanto ferramenta metodológica do ensino de literaturas, e não apenas como uma atividade extracurricular. Dentro da turma por mim observada, a escrita literária serviu como: a) um instrumento de compreensão e síntese das leituras propostas em sala; b) uma maneira de valorizar a autoria dos educandos, permitindo que tivessem mais autoestima em seus estudos e suas dificuldades de aprendizagem; c) uma estratégia de geração de interesse pelas obras literárias trabalhadas, a partir da sua apropriação; d) uma forma de avaliação fora do convencional, que atestou não somente a apreensão dos conteúdos, mas a produção de conhecimento; e e) um modo privilegiado de construção de uma relação estético-literária junto aos discentes. Tal observação motivou-me ainda mais a investigar como essa ferramenta pode ser incorporada no ensino de literaturas e quais são os seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Dito isso, este trabalho possui como objetivo analisar criticamente a prática da escrita literária na escola enquanto uma ferramenta metodológica do ensino de literaturas, a partir do diálogo de experiências entre uma estagiária e uma professora do CAP-UFRJ de uma turma do 2º ano do Ensino Médio de 2022. Nesse sentido, buscar-se-á, através do relato dessas experiências, refletir sobre os possíveis impactos dessa prática nos âmbitos didáticos e sociais e investigá-la como uma alternativa possível para os problemas do ensino de literatura. A

escrita literária na escola será pensada como um caminho para a construção, no contexto do ensino básico público, de práticas de educação libertadora, isto é, uma educação que, ao contrário da bancária, incentiva a “transformação criadora”: “servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e ações verdadeiras dos homens sobre a realidade” (FREIRE, 2019, p. 101).

Para atingir tal objetivo, será analisada uma entrevista narrativa entre a professora regente e eu, enquanto estagiária da turma e da docente em questão. Essa entrevista abordará especialmente reflexões sobre práticas de escrita literária, motivadas pelas vivências em uma turma de Ensino Médio durante o ano de 2022, bem como as experiências prévias dessa prática.

Metodologicamente, a monografia se organizará em 4 principais seções. No capítulo I, farei um levantamento do panorama geral do ensino de literaturas na educação básica brasileira, suas abordagens, problemas e desafios. No capítulo II, discutirei sobre a prática da escrita literária na escola, sua importância, suas possibilidades e seus efeitos. No capítulo III, será descrita a metodologia utilizada na pesquisa, de cunho qualitativo e base narrativa. Já no capítulo IV, será feita a análise da entrevista narrativa entre a professora e a estagiária.

## 2. PANORAMA DO ENSINO DE LITERATURAS

Nas duas últimas décadas, o ensino de literaturas na educação básica, em especial no segmento do Ensino Médio, tem sido objeto de interesse e debate de muitas pesquisas acadêmicas. As reformulações propostas em documentos oficiais, como nas Orientações Curriculares Nacionais - OCEM (2006) e, posteriormente, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), têm provocado um movimento de reflexão e revisão de determinadas práticas pedagógicas. Entre os autores da área, no entanto, o diagnóstico acerca de como se configura hoje o ensino de literaturas na educação brasileira parece ser o mesmo: ainda observa-se a persistência de práticas historicistas alinhadas a um paradigma analítico-textual nas escolas, ainda que contrárias às novas orientações e bases curriculares. Cosson (2020) dedica um completo estudo para investigar os paradigmas presentes no ensino de literatura, nos quais ganham destaque o paradigma histórico-nacional e o paradigma analítico-textual.

### 2.1. O PARADIGMA HISTÓRICO-NACIONAL

O paradigma histórico-nacional possui origem no final do século XIX e início do século XX, quando o Estado passou a organizar e controlar a educação. Nesse contexto de afirmação de nacionalidade, a disciplina de Literatura Brasileira é instituída no ensino secundário, nascendo, junto a ela, a organização da historiografia literária brasileira. Durante esse processo de construção de autonomia política, a literatura nacional passa a ser preservada, promovida e divulgada sob a concepção de ser “expressão singular da nação” e “alegoria da pátria” (COSSON, 2020. p. 42). Nesse sentido, a literatura brasileira é caracterizada por relatar o Brasil, valorizar a identidade nacional e formar o brasileiro como brasileiro: “O que importa aqui é menos o valor estético que a obra possa ter e mais o seu aspecto documental ou testemunhal de uma brasilidade” (Ibid., p. 44).

Segundo Cosson (2020), a partir do momento em que a Literatura Brasileira entra para a grade curricular do ensino secundário com um horário específico e passa a ser cobrada nos vestibulares, a escola assume o objetivo de ensinar a história da literatura brasileira, através, principalmente, do livro didático (manual de ensino), que é “herdeiro das antologias e das seletas em prosa e verso” (Ibid, p. 58). De acordo com o levantamento do autor, os modernos livros didáticos de literatura brasileira são organizados, em primeiro lugar, por uma introdução teórica em que apresentam conceitos de arte, literatura e da Teoria Literária.

Depois desse intróito, segue-se com a história da literatura e os seus diversos estilos de época, a partir de seus contextos históricos, seguida das características do estilo, os escritores representativos com seus dados biográficos e suas obras mais relevantes e, enfim, alguns de seus trechos como exemplo.

Cosson destaca, também, que, nesses materiais, a seleção dos textos literários exemplificadores seguem escolhas de trechos, obras e autores que justificam as características elencadas e priorizam autorias do final do século XIX e XX, excluindo a vastidão do que pode-se considerar a literatura brasileira, ainda que canônica. Nesse sentido, o ensino de literatura passa a ter como identidade central um caráter não somente pragmático e utilitário, como também conteudista. O conteúdo do ensino é o conhecimento sobre a literatura brasileira como história literária, com a intenção de saber identificar autores, obras e estilos de época, e não a experiência literária em si, sendo, assim, um “saber basicamente escolar” (Ibid., p. 46) e “essencialmente bibliográfico” (Ibid., p. 52), cujo valor é proporcionar uma distinção moral e intelectual aos estudantes.

Nesse paradigma, a metodologia de ensino segue um padrão transmissivista, no qual o papel do professor é informar e o papel do aluno é memorizar e repetir as informações do manual: “Dessa forma, em lugar do professor, tem-se um instrutor” (Ibid, p. 51-52). Cosson ainda destaca que as atividades desenvolvidas no paradigma histórico-nacional, que concedem pouco espaço de voz para o aluno, são, em sua maioria, de verificação da assimilação das informações, a partir da identificação de aspectos formais dos textos literários desligados de seu conteúdo, da identificação de características do período estudado ou ainda da identificação de figuras de linguagem como legitimação do caráter literário dos textos. As práticas de leitura extraclasse são comprovadas por resumos, questionários de informações dos textos, fichas de leituras e roteiros com interpretações prontas e únicas sobre os textos. As avaliações não concedem nenhum espaço para as subjetividades dos alunos.

Os efeitos problemáticos da adoção irreflexiva desse paradigma no ensino de literaturas, segundo Cosson (2020), são inúmeros. Em primeiro lugar, não é proporcionado o contato com o texto literário, mas com textos sobre o texto, sendo a formação de leitores não alcançada necessariamente. Como consequência, tal abordagem de reprodução de informações implica no apagamento do caráter literário e ficcional dos textos. Além disso, ocorre uma homogeneização do que é considerado a literatura nacional e valorizada: “é por meio da escolarização como história da literatura brasileira que se definem e elaboram o cânone e a tradição literária do país” (Ibid., p. 43). O cânone legitimado na escola, construído a partir de autores e obras representantes do país, pressupõe escolhas ideológicas com

exclusões de gênero, raça e classe. Também entra em disputa o caráter linguístico do cânone, já que são selecionados textos representativos da nacionalidade aqueles com registro escrito em língua portuguesa, predominantemente na norma padrão, excluindo textos em outras variedades, em registros orais e em outras línguas, como as línguas indígenas.

## 2.2. O PARADIGMA ANALÍTICO-TEXTUAL

De acordo com Cosson (2020), o paradigma analítico-textual é “resultado de uma construção estilística que relaciona a literatura com outras artes” (Ibid., p. 75) com origem nos anos 1970 - alimentado pelo *new criticism*, pelo formalismo russo e pelo estruturalismo - e que concebe como literatura textos com alto grau de elaboração estética. Nesse sentido, tanto textos canônicos quanto contemporâneos são incluídos na lista de leituras desse paradigma, sempre com o horizonte do critério de possuir traços discursivos distintos: o que importa para um texto literário ser literário é seu “modo de dizer, em detrimento do conteúdo” (Ibid., p. 75). O valor da literatura, segundo essa concepção, é ser um objeto artístico original que possibilita a “fruição estética” (Ibid., p. 75), ainda que a definição do que seja ser fruição estética seja vaga. O autor ainda afirma que a literatura, nessa visão, alcança um caráter universal e atemporal, pois independe de quaisquer circunstâncias para sua contemplação plurissignificada, permitindo diferentes leituras dependendo de como se relaciona-se com a obra.

Assim, o ensino de literaturas com base no paradigma analítico-textual assume três objetivos principais: 1) “desenvolver a consciência estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários de qualidade”; 2) “instrumentalizar o aluno para a análise textual ou desenvolver a capacidade analítica do aluno em relação aos textos literários.” e 3) “fomentar o conhecimento técnico da literatura” (Ibid., p. 77-78). O conteúdo de ensino das aulas de literatura é, portanto, “a análise literária como um procedimento de interpretação da obra individual e, por conseguinte, de sua avaliação ou afirmação como esteticamente literária.” (Ibid., p. 79). Cosson afirma que as atividades desenvolvidas em sala de aula são, geralmente, organizadas nas etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, que centram-se em exercícios de análise textual e de interpretação. Esse tipo de análise requer conhecimentos linguísticos, poéticos e retóricos específicos, calcando-se nos elementos composicionais dos textos, sejam narrativos (narrador, enredo, personagens, tempo, espaço) ou poéticos (versos, rimas, métrica, figuras, sonoridade, ritmo, imagens, temas e motivos), e seus desdobramentos em estratos da língua (níveis gráfico, rítmico,

lexical, sintático e semântico). O material utilizado são textos, em sua maioria, curtos que “permitem a leitura de uma só vez e no limite de uma aula.” (Ibid., p. 89), concentrando-se nos gêneros conto e poema. Segundo o autor, o livro didático perde protagonismo nesse paradigma e funciona somente como antologia, tendo as bibliotecas maior destaque para as atividades. Já a avaliação, por sua vez, ocorre de maneira objetiva, a partir testes que verificam os conhecimentos conceituais com questões sobre um texto lido (ou a ser lido no momento da avaliação), ou de maneira subjetiva, a partir da produção textual ensaística de uma análise da obra ou de um aspecto sobre ela.

Para atingir tais objetivos de ensino, a metodologia utilizada é a análise de textos através da imitação e reprodução de conceitos aprendidos em outros textos. Assim, o professor assume o papel de *expert*, por ser um “leitor especializado que domina tecnicamente a leitura literária” (Ibid., p. 14), e, ao mesmo tempo, de mediador do aprendizado por meio de um modelo de análise literária. O aluno, por sua vez, segue papel de leitor-aprendiz, tendo sua figura idealizada de “leitor universal”, e sendo deixados de lado os seus “conhecimentos prévios, a condição social, a identidade cultural, as aptidões e os desejos” (Ibid., p. 84). A escola, portanto, assume o papel de garantir o acesso e a fruição de textos literários de qualidade, seja por uma justificativa de direito ao acesso, de manutenção da valorização de determinadas obras ou por um discurso salvacionista, de caráter elitista.

Assim como na investigação sobre o paradigma histórico-nacional, o autor também elenca os efeitos nocivos do paradigma analítico-textual no ensino de literaturas. Como principal problemática tem-se o engessamento da leitura literária, já que o conteúdo é minimizado em favor da forma e há um foco excessivo no texto sem objetivo para além dele mesmo. Não somente apaga-se a presença do leitor no processo de aprendizagem como também ocorre uma espécie de alienação do mesmo, pois “o ‘desconhecimento’ das condições de produção, circulação e leitura das obras, assim como em grande parte de seus conteúdos” (Ibid., p. 75), aparta o texto literário de sua historicidade. Além disso, Cosson afirma que ocorre uma elitização dos textos literários que, colocados em uma posição elevada de valor estético, os distancia de seus leitores e “demandam a um só tempo sensibilidade e conhecimento técnico especializado” para decifrá-los (Ibid., p. 77). Ainda, a análise via imitação da análise do professor não leva em consideração a leitura do aluno, “fazendo da aula um exercício algo narcisístico e enigmático” (Ibid., p. 82). Isso não promove, de maneira alguma, a experiência literária e nem forma sujeitos leitores, já que a análise tende a consumir mais tempo do que as demais nas atividades desenvolvidas em sala de aula, deixando de lado a etapa de interpretação, que fica centralizada na figura do professor.

Tendo ganhado mais força no Brasil a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Língua Portuguesa - PCNEM (2000), a abordagem analítico-textual foi sugerida com a intenção inicial de se afastar do ensino de historiografia literária, típico da abordagem histórico-nacional, proporcionando um foco maior na análise dos textos em sala de aula. Entretanto, o que alguns autores têm avaliado é que, na prática, ocorreu a persistência da abordagem historiográfica, agora somada e alinhada a práticas de análise textual a partir de saberes da Teoria Literária.

### **2.3. A PROBLEMÁTICA DOS PARADIGMAS**

Cientes das poucas mudanças adotadas no ensino de literatura ao longo dos séculos, em decorrência da persistência de tais paradigmas até os dias atuais, Amorim et. al (2022) afirmam que o cerne do problema do ensino de literaturas não está na adoção dos paradigmas em si, mas no desequilíbrio entre os três aspectos de abordagem mais correntes (sócio-histórico-cultural, artístico e linguístico) do texto literário, que resultam, geralmente, em uma ênfase única a um desses pólos. Os autores afirmam que a adoção irrestrita e isolada de qualquer um desses caracteres, somada à ausência da reflexão docente sobre a finalidade e os objetivos pedagógicos da abordagem das literaturas na escola, tende a deixar lacunas no ensino dessa arte. Nesse sentido, é evidente a importância de agregar essas três facetas, uma vez que cada uma delas possui pontos interessantes para o processo de educação literária.

Para os autores, o caráter sócio-histórico-cultural é uma importante ferramenta para a apropriação do texto literário pelos alunos, de modo a se “(re)conhecer na literatura” (AMORIM et al, 2022, p. 23), proporcionando ganhos de novos sentidos a partir dos novos leitores. É junto a essa contextualização que também se proporciona a discussão de temas geradores dos textos literários, além da problematização de “perfis sociais excluídos da produção literária” (Ibid., p. 24). Em suma, há a defesa de uma abordagem em que

evita-se partir novamente da historiografia e se propõe partir das percepções subjetivas dos alunos sobre as obras literárias em questão, sua apreciação estética, para, só em seguida, buscar as relações sócio-históricas envolvendo obras, autores, contexto, estilo e escolas literárias. (Ibid., p. 24)

O caráter artístico também pode ser explorado de outras maneiras no ensino, proporcionando verdadeiras experiências de leitura. Os autores destacam a possibilidade de resgatar, no Ensino Médio, práticas comuns ao Ensino Fundamental, tais como rodas de leitura, leituras dramatizadas, produção de textos, debates, dramatizações, paródias, releituras

e apresentações variadas. Essas práticas, que vão perdendo espaço ao longo dos anos escolares, promovem relações afetivas entre texto e leitor, tornando a leitura mais acessível e menos sacralizada, distante, difícil e inacessível. Para os autores, é a partir da integração consciente dessas atividades nas aulas, sem a concepção de serem “aulas de entretenimento”, menores e menos sérias, que será possível “entender a literatura como manifestação artística; do contrário, é descaracterizá-la, tirando dela um de seus aspectos mais elementares.” (Ibid., p. 29).

Contrariando a crítica equivocada de que o aspecto gramatical de textos literários não deve ser trabalhado, os autores afirmam ainda que o caráter linguístico oferece sim subsídios para a educação literária, quando seus aspectos são explorados com o objetivo de proporcionar a compreensão dos efeitos de sentido alcançados nos textos, e não de maneira descontextualizada. Assim, adotar exercícios que contribuem para o entendimento da construção estética do texto literário são muito bem-vindos, já que “É por meio da literatura que a língua pode ser subvertida e é exatamente essa falta de estabilidade do gênero literário que o torna um material tão potente para ser trabalhado em sala de aula” (Ibid., p. 30). Esse trabalho de caráter linguístico, portanto, “deverá estar a favor da leitura literária e não ao contrário.” (Ibid., p. 32).

Por fim, os autores afirmam que os professores, cientes de suas circunstâncias materiais de trabalho e de suas limitações, devem apostar na criação de condições para que a literatura seja mais presente no cotidiano de seus alunos, a partir de um processo de educação literária que ultrapasse as barreiras dos paradigmas persistentes:

mesmo nos moldes tradicionais do ensino de literatura na educação básica, é possível explorar o texto literário de diversas formas, sem que para isso as aulas se convertam em mera memorização de características estilísticas e temáticas associadas a determinados períodos literários. (Ibid., p. 33).

Sendo professores-leitores, ampliando seus repertórios literários, de modo a acompanhar as leituras pessoais dos alunos e não menosprezá-las, e proporcionando familiaridade dos seus alunos com o objeto livro, essa transformação, nos pequenos detalhes da sala de aula, me parece perfeitamente possível.

#### **2.4. O ENSINO DE LITERATURAS COMO POSSIBILIDADE(S)**

É justamente sobre essas possibilidades que permitem tratar o texto literário como próprio objeto do ensino de literatura que Rezende (2013) propõe o deslocamento de um

“ensino de literatura” para o trabalho com a “leitura literária” como centro da aula, “uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno” (REZENDE, 2013, p. 106). Segundo a autora, no Ensino Médio, supõe-se que o aluno já desenvolveu o “gosto” pela leitura durante o Ensino Fundamental, e esse interesse, muitas vezes, não volta a ser desenvolvido ou incentivado no segmento de ensino seguinte. Assim, predomina-se a metaleitura dos textos literários, sem antes mesmo desenvolver a própria leitura, que poderia ser encarada não apenas como uma atividade obrigatória segundo objetivos e conteúdos do currículo, mas como uma atividade que parte também da identificação e do desejo dos estudantes.

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola - que vejo, insisto, como possibilidade - não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (Ibid., p. 111)

O mesmo é defendido por Bajour (2012), quando propõe a concepção da leitura literária compartilhada em sala de aula enquanto uma “escuta nas entrelinhas”, que supõe “intencionalidade, consciência e atividade” (BAJOUR, 2012, p. 19), e não apenas um ato passivo. Essa aprendizagem ativa a partir da leitura literária em sala também é destacada por Dias (2016), quando afirma que a leitura em voz alta, coletiva e performática não apenas promove o sujeitamento dos estudantes, como também uma forma de aprendizado:

Esse encontro entre texto e o leitor em sala de aula, mediado pela voz, materializa, por meio da reivindicação de sentidos, o ato da leitura, propiciado nessa sintonia entre o texto transmitido e o leitor que ao mesmo tempo lê e ouve a experiência mais concreta do fenômeno estético. (DIAS, 2016, p. 222)

Essa proposta de centralidade da leitura literária no Ensino Médio é sustentada, inclusive, pela BNCC:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. [...] Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 499)

Como pode-se observar, é uma espécie de consenso das pesquisas recentes de ensino de literatura de que a leitura é uma atividade privilegiada para a sua efetivação. É com a leitura que se aprende a conhecer, compreender, refletir e até escrever melhor. Mas se é dito que quem lê conhece, compreende, reflete e escreve melhor, proponho aqui a investigação de

uma inversão dessa máxima: quem escreve também lê, conhece, aprende e reflete melhor? Será a escrita literária na escola também um dos caminhos possíveis para a superação de um ensino de literaturas fragmentário, descontextualizado, desintencional e desinteressado?

### 3. ESCRITA CRIATIVA: ALIADA DO ENSINO DE LITERATURAS

Em *Ler como escritor para ensinar literatura*, Antunes defende que o professor-mediador é aquele que se desloca do seu papel tradicional de transmissor de conhecimento, (des)construindo o objeto literário em sala de aula. O autor afirma que essa mediação do professor de literatura inclui ensinar a “ler como escritor”, isto é, apropriar-se do processo de leitura, de forma que o leitor se coloque no lugar de autor para “ler a obra no detalhe de sua construção textual” (ANTUNES, 2008, n.p.). Dessa forma, o leitor participa de um processo de construção de sentido do texto, apossando-se de seu discurso. Antunes afirma que, no ensino de literatura, isso é possível através da prática de produção textual:

Uma das possibilidades de tornar viável essa interação é associar à recepção literária a produção textual. Se o fundamental na obra literária é a construção de um objeto autônomo, é preciso fazer com que essa dimensão textual seja vivenciada e não apenas comentada. Não se trata de transformar as aulas de literatura em aulas de criação literária, mas sim de instituir práticas que permitam aos alunos experimentar o potencial de linguagem. Seria um procedimento similar à experimentação da textura dos materiais, da tonalidade das cores e da variedade das notas musicais num curso de educação artística. (ANTUNES, 2008, n.p.)

Nesse sentido, pode-se afirmar que a produção de textos funcionaria como uma aliada do ensino de literatura com foco na leitura literária, já que o ato de escrever, como uma forma de apropriação do texto, permitiria saber ler melhor.

No entanto, antes que isso possa ser efetivamente possível, esbarramos com uma série de problemas subjacentes à prática textual escolar. E é na tentativa de compreender esses problemas que construímos a subseção a seguir.

#### 3.1. PROBLEMÁTICAS DA PRÁTICA TEXTUAL NA ESCOLA

Grande parte dos pesquisadores da área de ensino de Língua Portuguesa e Literatura (LPL) convergem para a constatação de que as práticas de escrita na educação básica, principalmente no Ensino Médio, estão longe de serem ideais. Na visão de Simka e Simka (2020), na maioria das vezes, a prática textual na escola ocorre sem intencionalidade, significação e estímulo verdadeiro. À base da obrigação, portanto, os estudantes são condicionados a compreender a escrita enquanto um processo mecânico e o texto como um mero produto destinado somente ao ambiente escolar: “[...] o ensino em nossas escolas ainda se encontra atrelado à concepção de escrita como um ato mecânico, desprovido de

criatividade, e não como um percurso mental e linguístico que envolve ações intencionais, conscientes.” (SIMKA; SIMKA, 2020, p. 31).

Desse engessamento textual, são suprimidas as subjetividades e a autoria dos estudantes, que produzem gêneros textuais e modelos consolidados de escrita que reforçam “a subordinação do sujeito a um modo autoritário de experienciar o uso da língua.” (TAUFER et al, 2020, p. 8). Taufer (2019) afirma que isso se deve, no Ensino Médio, a inúmeros problemas, como:

práticas de escrita limitadas ao caráter utilitário da prova de redação do Enem e das provas de redação dos mais distintos exames de vestibular; falta de flexibilidade no planejamento das práticas docentes engessadas pela imposição do livro didático e das diretrizes curriculares; excesso de trabalho a que os professores estão submetidos, assumindo muitas turmas abarrotadas de estudantes com níveis de escolaridade assustadoramente díspares; e a discrepância evidenciada no nível de formação dos professores que atuam com o ensino de LPL na EB. (TAUFER, 2019, p. 131)

A formação dos professores de LPL da educação básica merece aqui uma atenção especial. Uma série de autores dedicam estudos que apontam a formação docente nas universidades como origem para essa problemática no ensino básico, já que, em sua visão, pouco preparam os futuros professores para pensar a escrita enquanto uma dimensão do ensino de literatura e enquanto uma via para valorizar as experiências e as subjetividades dos discentes. Grandó (2018) defende uma proposta para o ensino superior que inclui sistematicamente atividades de criação literária nos cursos de Letras, para que a relação em cadeia de aplicar em sala o que se aprendeu em sala seja modificada.

Desse modo, as crises da leitura e do ensino escolar de literatura colocam em evidência a necessidade de uma reformulação das práticas usuais em sala de aula, o que significa, por extensão, uma reformulação da (e na) própria formação oferecida aos futuros professores de literatura. (GRANDO, 2018, p. 3376)

Segabinazi e Lucena (2016) também se propõem a investigar se as licenciaturas em Letras formam, de fato, professores leitores e qual seria esse impacto na formação de leitores na educação básica. Segundo levantamento das autoras a partir de entrevistas, o diagnóstico de práticas de leitura na graduação é de uma realidade de poucas leituras literárias, com fins meramente didáticos, restritas aos programas dos cursos oferecidos e como meio para a aprendizagem de conteúdos. Assim, na maioria das vezes, os professores formados carregam para o seu exercício em sala de aula a visão da leitura literária como pretexto para outros fins didáticos e não como objeto de ensino. As autoras defendem, portanto, a urgência de se

repensar e constituir uma formação inicial como um lócus que deve propiciar o encontro do leitor com a leitura literária, a partir de práticas leitoras na Academia que lhe ofereçam “experiências”, um “dar a ler” que fuja e transgrida as convenções legitimadas por discursos autorizados da teoria e da crítica para a liberdade do leitor. (SEGABINAZI; LUCENA, 2016, p. 446-447)

Como já discutido, a escrita de textos literários pode oferecer contribuições na formação docente nos cursos de licenciatura em Letras, para formar professores com práticas outras, com fins à educação literária e à formação de leitores, o que poderia gerar uma mudança gradual no panorama do ensino de Língua Portuguesa e Literatura na educação básica. No entanto, esperar uma mudança curricular nos cursos de licenciatura em Letras não deve ser o único caminho, por não ser possível afirmar uma relação direta entre ensino superior e educação básica, além de demandar tempo para que se consolide. É possível repensar, desde já, a escrita literária enquanto uma ferramenta no ensino de literatura na escola, a partir da implementação de práticas da Escrita Criativa, que se diferenciam da mera produção textual de textos não-literários.

### **3.2. ESCRITA CRIATIVA: DISRUPÇÃO DA LÍNGUA**

Segundo Grando (2019), o campo de estudos da Escrita Criativa (*Creative Writing*) surge nos Estados Unidos na década de 1930, na Iowa University, com o objetivo de formar e qualificar escritores, inserindo-os no sistema literário. No Brasil, teve como precursora uma série de experiências, a partir dos anos 1960, de oficinas de escrita literária ministradas em universidades, com o mesmo objetivo, sendo geralmente oferecidas como atividades de extensão. Como campo acadêmico no Brasil, apenas se consolida nos anos 2000, se expandindo justamente “num momento em que se fala de crise da leitura e, por extensão, crise no ensino de literatura.” (GRANDO, 2018, p. 3374).

A Escrita Criativa (EC), enquanto área de conhecimento que desfoca a crítica literária e protagoniza a produção literária, abre possibilidades para se pensar as relações estéticas do texto literário na prática: não apenas porque valoriza o processo, em detrimento do produto, mas também porque permite uma relação outra do sujeito com a língua:

[...] a EC nos retira do lugar da escrita engessada, da escrita viciada, da escrita enformada: as práticas de EC constituem-se como possibilidade de empoderar o sujeito que produz um texto que se quer singular e desenformado, muito distante dos textos quase sem autoria e de caráter generalizante produzidos em massa com fins pragmáticos e utilitaristas. (GRANDO; TAUFER, 2020, p. 27)

Isso é o que defende Barthes (1992) sobre o poder da literatura de desobrigar a linguagem. Segundo o autor, a língua, por obrigar a dizer, é fascista e reproduz esquemas de poder. Entretanto, há só uma maneira de escapar do fascismo da linguagem: através da literatura:

Mas a nós, [...], só nos resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 1992, p. 16)

Paralelamente, no ensino básico, é possível que a prática da escrita literária, sob influências do campo da Escrita Criativa, também trapaceie e desobrigue as práticas de produção textual na escola, constituindo-se como um forma de teimosia e deslocamento no ensino de literatura e contribuindo para o processo de formação de leitores.

### **3.3. POTENCIALIDADES DA EC NO ENSINO BÁSICO**

A prática de escrita criativa na escola constitui uma ferramenta de possibilidade de uma outra abordagem do ensino de literatura, que pode permitir que o educando entenda, na prática, os processos de criação e construção do texto literário, aprendendo a contemplá-lo e não meramente analisá-lo segundo pressupostos teóricos trazidos pelo professor na sala de aula. A escrita criativa no ensino de literatura, portanto, pode funcionar como uma forma de aprendizagem, já que permite o desenvolvimento de uma consciência estética, por meio das possibilidades de manuseio da língua que essas práticas apresentam:

Já há, afinal, indícios consideráveis de que ensinar com/pela criação literária, além de aperfeiçoar a capacidade de escrita, pode levar a uma maior compreensão de conceitos teóricos, a uma ampliação da visão e da sensibilidade sobre o fenômeno literário e, principalmente, a um desenvolvimento da capacidade de leitura crítica de obras literárias. (GRANDO, 2018, p. 3382)

É importante também sinalizar que as práticas de escrita criativa na escola não precisam ser encaradas enquanto apêndices ou atividades extracurriculares, esporádicas ou destinadas a semanas temáticas culturais, eventos, etc. Elas podem permear o próprio processo de aprendizagem, inclusive, enquanto forma de avaliação. Taufer (2019) sinaliza a importância de não perder de vista que essas práticas são um conhecimento em si e que não anulam, de forma alguma, o conhecimento escolar demandado:

Paralelamente a essa discussão, é de fundamental importância considerarmos que o exercício da criatividade nas práticas docentes não exclua a aquisição de conhecimento escolar, uma vez que tal exercício não deve promover o apagamento da aprendizagem que abarque a descoberta e a obtenção do conteúdo. (TAUFER, 2019, p. 135)

Além de auxiliar, através da escrita, os processos de leitura, a escrita criativa pode contribuir para o desengessamento das práticas de produção textual na escola, proporcionando a convivência com outros gêneros discursivos que são deixados de lado no Ensino Médio:

A Escrita Criativa, então, a meu ver, constitui-se com uma alternativa aos processos engessados de produção textual no E.M [...] Aqui, refiro-me, 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. (Ibid., p. 133)

A possibilidade de encarar a escrita enquanto processo também desmistifica o senso comum dos estudantes sobre o autor como um *gênio*, que possuiria dom e necessitaria de inspiração para escrever (GRANDO, 2019). Não constituindo-se mais como uma atividade solitária, o escrever literatura em sala de aula escancara a verdade de que para escrever bem basta uma única coisa: prática. Esse desmascaramento de concepções enraizadas ao longo de toda a formação escolar permite, portanto, que os alunos possam se enxergar também como autores, aproximando-os da literatura a partir da identificação. Assim, o escrever literário também possui a potencialidade de deselitizar a literatura na escola, principalmente - mas não apenas - naqueles contextos em que esta é apresentada unicamente a partir do cânone.

A escrita criativa na escola funciona, nesse sentido, como um instrumento social, político e identitário, pois abre espaços para a tomada de voz por parte dos estudantes, a partir de suas histórias e subjetividades, permitindo que se insiram no mundo enquanto sujeitos, já que

[...] não se pode em autoria para quem não tem a consciência de ser sujeito de sua história, de seu destino; ninguém pode pensar em autoria para quem tem apenas a experiência de ser “objeto”, ou receptáculo passivo do que os outros aprenderam e que, agora, lhes passam, como dever, para cumprir um programa. (ANTUNES, 2016, n.p.)

A construção de uma autoria, então, possibilita a construção de uma voz ativa e a formação de um cidadão ativo no mundo, “fazendo-o entender, de forma explícita, que só poderá se transformar a partir do instante em que se permitir expor suas ideias e opiniões a respeito de qualquer assunto, uma vez que deixará de ser um mero espectador diante da vida, passando a ser o protagonista de seu viver.” (SIMKA, SIMKA, 2020, p. 34).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire comenta sobre a necessidade de uma educação libertadora que se desvencilhe da concepção bancária na qual “Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.” (FREIRE, 2019, p. 81). Assim, a escrita criativa, por proporcionar ação e reflexão ao mesmo tempo (*práxis*), permite a superação da contradição opressor-oprimidos, pois “exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.” (Ibid., p. 53). Dessa forma, o “saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Ibid., p. 81) se faz presente no ensino de literatura a partir da prática de escrita literária.

### 3.4. UMA EXIGÊNCIA POUCO APROFUNDADA NA BNCC

Longe de ser uma tendência isolada em pesquisas recentes de ensino de Língua Portuguesa e Literatura, a escrita literária também é mencionada em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (2018), no que tange a área de Linguagens no Ensino Médio, por proporcionar o foco “na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 471):

Está em jogo, também, nesta etapa, um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos variados, tendo em vista um interlocutor. Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções. [...] Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas digitais, além de outros formatos - oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. (Ibid., p. 523-524)

Em Amorim e Silva (2019), os autores ressaltam que, na BNCC, a escrita literária é mencionada como rica em possibilidades de desenvolvimento, expressão e humanização, propiciando a democratização da leitura literária. Entretanto, para além das menções, são escassas as orientações de suas práticas para os docentes: “ao não discutir de modo aprofundado tais avanços, o texto da BNCC pouco elucida para o professor - quem, de fato, irá, em sua comunidade escolar, construir o currículo com base nesse documento - modos possíveis de trabalho” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 169).

Portanto, para além dos possíveis ganhos didáticos e dos impactos sociais positivos da utilização da escrita literária, com influência do campo da Escrita Criativa, no ensino de literaturas, a menção sem detalhamento dessas práticas na BNCC ilustra a urgência de se

pensar, investigar e refletir sobre como, metodologicamente, ela pode ser inserida no dia a dia da educação básica. Isso ressalta a importância de se registrar e divulgar práticas que docentes vêm utilizando nos últimos anos, através de relatos de experiências, para que mais professores possam se beneficiar dessas práticas que oportunizam a desobrigação da escrita e inserem os alunos em uma dimensão do desejo no contato com a literatura. É diante desta necessidade que esta monografia se constrói.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem adotada nesta pesquisa é de base qualitativa e interpretativista, de natureza etnográfica. Essa forma de produzir conhecimento em Linguística Aplicada não busca, a partir de um observador externo, uma verdade absoluta para as variáveis do mundo social em forma de produtos generalizantes ou de resultados quantitativos, mas investiga as intersubjetividades envolvidas através de aspectos processuais, em vista que é o fator do particular que interessa para desvendar as “várias realidades” existentes (MOITA LOPES, 1994). A escolha por essa posição justifica-se por se tratar da análise de um processo de ensino-aprendizagem em específico, focalizando seu contexto social na perspectiva dos participantes. Portanto, “(...) não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina” (Ibid., p. 331).

Nesse sentido, o recurso de pesquisa utilizado é a entrevista narrativa, que objetiva “encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (MUYLAERT et al, 2014, p. 194). Rompendo a forma tradicional de entrevista com perguntas e respostas objetivas, a entrevista narrativa visa obter a reconstrução de um acontecimento a partir da memória, sob o ponto de vista do participante, em interação e colaboração com o entrevistador, com o uso de uma linguagem espontânea (MUYLAERT et al, 2014). Esse recurso foi adotado devido ao fato de que esta pesquisa pretende compreender uma experiência individual - os relatos de uma professora e uma estagiária sobre a prática da escrita literária em uma turma de 2º ano do Ensino Médio de 2022 do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) - que constitui parte de uma investigação macro - os possíveis efeitos da prática didática de escrita literária na escola.

A ideia de pesquisa se deu durante o meu período de estágio docente em Língua Portuguesa e Literaturas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, durante o ano de 2022. Com 75 anos de existência, o CAp-UFRJ, hoje localizado em duas sedes - uma de Educação Infantil na Cidade Universitária, Ilha do Fundão, e outra de Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Lagoa - foi concebido, assim como outros Colégios de Aplicação, a partir da premissa de constituir um campo de estágio obrigatório para os licenciandos da universidade e como uma unidade de ensino básico que oportuniza a experimentação de novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, minha experiência na instituição foi extremamente rica e permitiu que eu a aproveitasse enquanto contexto de pesquisa.

Apesar de já possuir interesse na pesquisa em escrita criativa, sobretudo enquanto uma prática extracurricular em pré-vestibulares sociais em que atuei como educadora voluntária, foi no ensino básico que testemunhei essa prática se incorporar no ensino de literatura. Acompanhando uma turma do 2º ano do Ensino Médio do CAP-UFRJ e sua professora regente, me ocorreu a curiosidade pelas potencialidades da prática de escrita literária nas aulas de literatura. Assim, a pesquisa terá como participantes: eu, enquanto pesquisadora e entrevistadora, estudante de Licenciatura em Letras: Português-Literaturas da Universidade Federal do Rio de Janeiro e ex-estagiária do CAP-UFRJ, e a professora entrevistada de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio CAP-UFRJ Simone<sup>1</sup>, mulher, branca, faixa etária dos trinta anos, professora da escola federal há 5 anos, doutora em Literatura Brasileira na UFRJ.

O instrumento de geração dos dados analisados foi uma entrevista narrativa escrita, enviada por e-mail e respondida pela professora entre os dias 03 e 10 de Julho de 2023, contendo as seguintes perguntas:

Quadro 1 - Entrevista à professora Simone

|           |  |
|-----------|--|
| Questão 1 | Em meus anos enquanto aluna do Ensino Médio, tive uma vivência do ensino de literatura em que o texto literário não constituía o centro da aula; predominavam metatextos, análises prontas, resumos e biografias. Apesar de sempre ter tido interesse em literatura e praticar escrever textos literários, sobretudo poemas, apenas fui incentivada uma vez a produzi-los na escola e, nessa experiência, a produção não possuía nenhum fim didático: apenas valia um ponto extra. Na graduação, fui muito mais desestimulada do que incentivada nesse quesito. E na sua experiência como aluna na escola e no ensino superior, houve o trabalho com a escrita literária?  |
| Questão 2 | No ano passado, ao começar o estágio no CAP-UFRJ, fiquei surpresa e animada ao perceber que você conduziria uma série de processos de escrita literária junto a sua turma. Não imaginava que esse tipo de prática poderia se incorporar, ao longo de todo o ano letivo, nas aulas de literatura, pois acreditava que era uma prática típica de atividade extracurricular ou de cursos livres, como oficinas de escrita. Quando surgiu essa vontade de trabalhar com escrita literária em sala de aula e o que motivou essa vontade?  |
| Questão 3 | Me recordo muito de, em uma reunião de orientação de estágio específica, constatarmos juntas que a leitura de <i>Dom Casmurro</i> , de Machado de Assis, com a turma não estava gerando o engajamento desejado nos alunos. Nesse dia, você pediu sugestões aos alunos de atividades que gerassem mais interesse. Na aula seguinte, lembro de você sugerir, após a leitura de um capítulo, que a turma realizasse textos literários sobre o que compreenderam. Surgiram produções incríveis, nunca me esquecerei de um <i>rap</i> escrito por um aluno que descrevia a casa de Bentinho. Como foi planejada e como foi conduzida a proposta de escrita literária com a turma em 2022? Ela já tinha sido pensada antes do ano letivo de 2022 ou foi sendo incorporada ao longo do ano? |
| Questão 4 | Ao longo de todo o período em que estive como sua estagiária, tive a percepção de que o seu trabalho com a escrita literária já vinha acontecendo há algum tempo, devido à forma   |

<sup>1</sup> Por questões éticas, o nome utilizado é fictício.

|           |  |
|-----------|--|
|           | embasada com que você trabalhava esse recurso nas aulas de literatura. Você já realizava exercícios de escrita literária com suas turmas anteriores? Se sim, de que forma a experiência com a turma de 2022 se diferencia dos processos anteriores? Se não, você pretende continuar com o processo em outras turmas?   |
| Questão 5 | Achei muito interessante a forma como você conduziu a escrita literária nas aulas de literatura e o quanto elas foram benéficas para a construção de conhecimento dos alunos. Percebi que essa prática da autoria gerou, não apenas uma maior autoestima nos alunos, como também uma maior aproximação deles com o texto literário. Quais são as percepções e efeitos que você enxerga a partir do trabalho que realizou com a turma de 2022 no que tange a escrita literária?   |
| Questão 6 | A minha experiência enquanto sua estagiária no CAp ajudou a moldar o que eu entendo hoje por escrita literária e a sua função na escola: longe de ser um apêndice, ela pode ser incorporada enquanto metodologia de ensino, já que os alunos aprendem escrevendo. Ponto alto para mim foi uma proposta de avaliação para a prova de literatura que incluía a escrita de uma paródia de um poema do Romantismo e a escrita de uma letra de música ou poema sobre a personagem Capitu. De que modo a experiência que você conduziu modificou ou não a sua compreensão em relação à literatura e à escrita literária? |

Como horizontes de análise para responder a questão de pesquisa, a monografia se debruçará a compreender interpretativamente e, em diálogo com os autores da fundamentação teórica, os seguintes movimentos no tecido narrativo: 1) a formação da professora e da pesquisadora - enquanto discentes da educação básica e ensino superior - no que tange ao trabalho com a escrita literária; 2) a experiência prévia da professora com a prática da escrita literária na escola e da pesquisadora em outros contextos; 3) a experiência da professora e da pesquisadora com a turma de 2º ano do E.M. no ano de 2022 no trato com a escrita literária; 4) as perspectivas da professora e da pesquisadora sobre a experiência realizada em 2022; e 5) a concepção de escrita literária da professora e da pesquisadora a partir de suas vivências teórico-práticas.

## 5. A DISRUPÇÃO PELA ESCRITA LITERÁRIA NO CAP-UFRJ

Eu acredito que, com os alunos, parece que a poesia está ali, só esperando para brotar.  
(SIMONE, entrevista de julho de 2023)

Nesta seção, trago a análise da entrevista narrativa realizada com Simone, atual professora de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio do CAP-UFRJ. A análise teve por objetivo investigar criticamente a prática da escrita literária na escola enquanto uma ferramenta metodológica do ensino de literaturas, a partir do diálogo de experiências entre a professora e a pesquisadora - ex-estagiária de uma de suas turmas no ano de 2022. Nesse sentido, como sinalizado, dou ênfase especial à compreensão dos seguintes movimentos: a escrita literária na formação da professora e da pesquisadora; a experiência prévia da professora e da pesquisadora com essa prática; como se deu a prática da escrita literária com a turma de 2º ano do E.M. no ano de 2022; as perspectivas de ambas sobre a experiência realizada, e a mudança em suas concepções teórico-práticas após a experiência.

### 5.1. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO COM A ESCRITA LITERÁRIA

Convém iniciar este capítulo de análise pelo princípio de qualquer experiência docente: a formação. Em minha experiência enquanto discente no Ensino Médio, sempre tive interesse por escrever, mas não me sentia incentivada pela escola. Já na graduação, tive a oportunidade de praticar a escrita literária pouquíssimas vezes, já que o foco residia na escrita acadêmica.

No que tange a experiência compartilhada por Simone, a professora relata que tanto o estímulo com a leitura, quanto com a prática de escrita literária em seus anos de formação no ensino básico também foram insuficientes e, ainda, permeados por uma sensação de solidão:

[...] também nunca fui estimulada a produzir uma escrita criativa. No máximo, escrevi narrativas, mas me lembro da enorme dificuldade que sentia [...] O repertório de leitura da escola não era muito variado, lembro que líamos sozinhos em casa e produzíamos textos também sozinhos, sem muito contato com os professores. Essa solidão me assustava como aluna, me trazia insegurança – precisava “acertar” para ganhar o ponto, né? A maior parte do que li como criança e adolescente foi fora da sala de aula. (SIMONE, entrevista de julho de 2023)

A leitura e a escrita individuais, sem a mediação e acompanhamento do professor, muitas vezes, são desencadeadoras de inúmeros traumas na escola que prejudicam o processo de

educação literária, formando crianças e adolescentes que pouco se interessam por literatura - ou, quando se interessam, entram em contato com uma literatura que escapa ao ambiente escolar. Ler e escrever em sala de aula, portanto, seria abandonar o senso comum de que a escrita é uma atividade solitária e para poucos, tornando-a coletiva e democrática: “Como é que nos formamos leitores e produtores de texto? É na comunidade (comum-unidade), na relação com o outro. (...) Ela está, fundamentalmente, no quanto aquele que ensina e aquele que aprende se abrem, cada vez mais, para a compreensão ativa.” (LEAL, 2008, p. 67)

Já no ensino superior, a professora só conseguiu recordar uma única experiência de transgressão à escrita tradicional acadêmica, na qual escreveu “um trabalho criativo sobre o Machado de Assis. A professora permitia certa criatividade, mas era um trabalho teórico (...) à la Machado de Assis, de forma irônica, parabática.” (SIMONE, entrevista de julho de 2023). Segundo Simone, esse foi o mais perto que ela chegou na universidade de uma prática de escrita criativa.

Com efeito, é possível perceber que, durante o percurso formativo da estagiária e da professora, não houve um incentivo significativo e um trabalho sistemático com a escrita literária. Essa é, muitas vezes, a realidade de inúmeros discentes, em suas diferentes formações.

## 5.2. EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS EM SALA

De acordo com Segabinazi e Lucena (2016), professores tendem a levar para as suas salas de aula as mesmas perspectivas e vivências apreendidas em suas formações iniciais. A experiência compartilhada por Simone, no entanto, escapou a essa relação em cadeia. A professora não se conteve com a sua experiência enquanto discente e, desde o início de sua carreira no magistério, procurou fazer diferente com seus alunos. Ela conta que uma das motivações para iniciar o trabalho com a escrita criativa em sala de aula foi poder propiciar o contato com o literário de forma mais leve, processual e segura, valorizando a autoria de seus alunos:

Acho que o ato de incentivar a escrita criativa vem do enorme desejo de que os alunos entrem em contato com a poesia, com a imaginação da palavra. Vem também da crença de que todos eles podem ser autores, podem “atuar” poeticamente além de ler poesia. [...] Desejo que, para os meus alunos, a escrita seja mais livre e fluida, que possam trocar comigo e entre si, que não se sintam inseguros. Ter segurança para escrever o que é pedido ou o que é despertado por um texto literário demanda exercício, repetição, então tento trazer para eles a escrita num lugar mais autoral promovendo essa ideia de que eles também podem criar. (SIMONE, entrevista de julho de 2023)

Essa possibilidade propiciada pela escrita criativa de redesenhar a relação do sujeito com a língua, fazendo-o inserir-se através dela no mundo e construindo uma voz ativa, também possui uma dimensão do afeto, importante nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura. É o que afirma Silveira (2020):

A EC ensina a ressignificar a relação com as palavras, uma relação que pode ser lúdica, afetiva e de aprendizagem com a linguagem verbal. Ensina sobretudo uma relação de amorosidade com as palavras escritas, nossas histórias e nossa imaginação. [...] A Escrita Criativa, em sua expressão poética e ficcional, é antes de tudo um exercício de liberdade com a linguagem verbal, com a imaginação e as infinitas formas de simbolizar o real.” (SILVEIRA, 2020, p. 77)

A professora Simone afirma que o trabalho com a escrita literária é possível de ser realizado em qualquer escola, independentemente de sua filosofia educacional ou de seus objetivos. Entretanto, ela destaca o CAP-UFRJ como instituição privilegiada para a realização de tal proposta:

Mesmo em escolas em que somos limitados por currículos restritos, apostilas, é possível injetar sonho na escrita. [...] testei em outras escolas antes do CAP e os alunos são muito criativos, sempre responderam bem à escrita inventiva. Não posso negar, por outro lado, que o CAP é um ambiente que favorece a criatividade. (SIMONE, entrevista de julho de 2023)

Por ser uma instituição que não apenas valoriza como também incentiva a experimentação de novas práticas pedagógicas, o CAP-UFRJ é um espaço singular para a permanente aplicação e criação de novas metodologias e estratégias de ensino, sendo assim, uma instituição com maior abertura para a prática da escrita literária nas aulas. Além disso, é uma instituição que preza pela formação inicial e continuada de qualidade de seu corpo docente, possibilitando os meios para que os professores possam se apropriar dessas metodologias e estratégias em sala de aula. Em adição, o CAP-UFRJ é um colégio federal de excelência, da maior universidade do país, localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro. Tais rótulos são importantes para se refletir sobre os inúmeros privilégios e facilidades ao que tange a aplicação das práticas de escrita literária nesse contexto, principalmente em relação à qualidade de ensino oferecida ao corpo discente.

Enquanto licencianda em Letras: Português-Literaturas, trabalhei desde o início da graduação em pré-vestibulares sociais, ministrando aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Em um dos primeiros anos dessa experiência, fui questionada por um aluno sobre a sensação de não-pertencimento da turma em relação aos textos literários trabalhados em sala. A partir dessa provocação, além de iniciar um

movimento de levar textos além do cânone para as aulas, também comecei a organizar exercícios de escrita literária em alguns momentos especiais do ano letivo. Esse importante marco para minha formação me levou a criar uma disciplina extra em outro pré que trabalhei, chamada: Oficinas de Escrita. Por quase um ano, produzimos textos literários a partir de exercícios baseados em autorias faveladas e periféricas. Essa mudança de perspectiva, no entanto, também não me foi despertada pela graduação: foi a prática da sala de aula que me guiou para a possibilidade da escrita criativa.

Nesse sentido, compreende-se que as experiências prévias em sala de aula, tanto da professora quanto da estagiária, contribuíram mais para o trabalho de escrita literária desenvolvido em conjunto com a turma do 2º ano em 2022 do que uma bagagem concedida pelas formações iniciais, seja educação básica ou no ensino superior.

### 5.3. A ESCRITA LITERÁRIA NO CAP-UFRJ EM 2022

Adentrando mais a experiência da docente com a escrita literária em sua turma de 2º ano do Ensino Médio do CAP-UFRJ em 2022, a professora afirma que as propostas de prática de escrita foram surgindo ao longo das demandas de aprendizagem da turma. Ela as incorporou, ao longo de todo o ano letivo, nas próprias aulas de literatura, não sendo, portanto, apêndices ou aulas especiais. Ela relata que esse é seu procedimento habitual de todos os anos e que vai adequando-o às necessidades específicas. Sobre esse planejamento e organização metodológica, ela afirma:

Em geral, sigo o planejamento das semanas e conteúdos a serem trabalhados, sempre tenho em mente que desejo ler integralmente a obra literária e propor escritas inventivas a partir do que surgir como discussão. Não tenho uma ideia fechada do que vou trabalhar com eles, nem de como vou trabalhar, é como se eu tivesse princípios: leitura do texto na íntegra e escrita criativa. Como essa escrita vai se processar vem do dia-a-dia, do modo como cada turma encara o texto (a proposta muda de turma para a turma). [...] Sobre 2022, a proposta foi incorporada ao longo do ano, não havia sido pensada anteriormente. Para mim, o magistério também é um exercício criativo para o docente, as ideias surgem conforme o trabalho flui ou não com os estudantes. Desse ponto de vista, o docente também é autor. (SIMONE, entrevista de julho de 2023)

A metodologia de utilização da escrita literária como um dos instrumentos para o ensino de literatura foi especialmente observada por mim, enquanto estagiária, em um episódio no qual os alunos não estavam engajados com a leitura de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, prevista para aquele ano. Após essa constatação, a professora Simone sugeriu que a turma realizasse a produção de textos literários e artísticos sobre o capítulo lido

no dia. Esse movimento foi crucial para que a turma sentisse mais interesse no texto, porque apropriaram-se dele. Ela ressalta que “Mesmo que eles achem o texto chatíssimo, produções maravilhosas sempre podem surgir, inclusive parodiando o original.” (SIMONE, entrevista de julho de 2023). Esse movimento da professora entra em consonância com o que diz Paulo Freire sobre a importância do docente estar sempre atento a sua prática, avaliando-a criticamente, já que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”.” (FREIRE, 2019, p. 95).

Além de ser utilizada para auxiliar nos processos de leitura a partir da escrita e de escrita a partir da leitura, que são codependentes e indissociáveis (GRANDO; TAUFER, 2020), a escrita criativa também foi aproveitada em 2022 enquanto uma forma não tradicional de avaliação da disciplina de Literatura. Na entrevista, a professora foi lembrada de uma proposta de avaliação que incluía a escrita de uma paródia de um poema do Romantismo e a escrita de uma letra de música ou poema sobre a personagem Capitu, que gerou ótimos resultados na turma. Ela acrescentou:

[...] acho que já estamos todos cansados das provas tradicionais. Eu me lembro também de ter pedido na prova que criassem um símbolo com imagens sobre Dom Casmurro. Não era um desenho, era para ser um símbolo não verbal. Conseguimos apreender muito mais do que impactou os alunos por esse modelo de prova não muito tradicional do que por perguntas. Se a literatura é essa expressão imaginativa com a palavra talvez seja necessário criar outras formas de avaliar que não perguntas e respostas comuns. (SIMONE, entrevista de julho de 2023)

Sendo “uma grande e importante possibilidade de conhecimento que o aluno entrega ao professor.” (TAUFER, 2019, p. 126), as práticas de escrita literária possibilitam que a avaliação seja de fato o que seu termo sugere: uma forma de avaliar a aprendizagem, e não uma forma de taxar os alunos a partir de notas. Dessa maneira, o docente pode utilizá-la como fonte de monitoramento do seu trabalho. Como afirma Leal (2008), a avaliação de outros conteúdos através de produções textuais é benéfica na medida em que o professor,

diagnosticando os saberes e conhecimentos linguísticos revelados no texto, possa transformá-los em subsídios para o seu planejamento, isto é, para o que, de fato, precisa ensinar. Assim, os textos dos alunos se transformam em fontes muito ricas e apropriadas para o professor monitorar o seu trabalho e o desenvolvimento do diálogo ativo com os sujeitos aprendizes. (LEAL, 2008, p. 64-65)

A respeito da sua própria avaliação, a professora comenta que o trabalho de desenvolvimento da experiência dos alunos com o texto literário a transforma enquanto docente, “seja porque me faz repensar a minha prática, porque me aponta caminhos ou porque me acolhe poder

ajudar a inaugurar novos mundos de sentido para eles.” (SIMONE, entrevista de julho de 2023).

Sendo assim, é possível compreender, a partir da experiência realizada na turma de 2º ano do E.M. de 2022 do CAp-UFRJ, como a prática de escrita literária pode se incorporar nas aulas e no planejamento do ensino de literatura.

#### 5.4. PERSPECTIVAS SOBRE A EXPERIÊNCIA

Sem dúvida alguma, na turma de 2022, o principal ganho didático da aplicação de exercícios de escrita literária em sala de aula foi o favorecimento do aprendizado dos discentes, a partir da construção de conhecimentos, em vista que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 24). A professora comenta sobre como os conteúdos de Literatura são melhor apreendidos quando é estabelecida, com a criação, uma proximidade com o texto literário:

Para escrever em diálogo com um texto literário, parodiando o texto, continuando, estilizando (são muitas possibilidades), eles se aprofundam nos sentidos daquela escrita, precisam perceber a poética do escritor. Como quem avalia, verificar o aprendizado do que foi apreendido – e não só aprendido – para ser recriado demonstra que a intimidade com o texto literário aumenta muito quando eles se debruçam de forma criativa. (SIMONE, entrevista de julho de 2023)

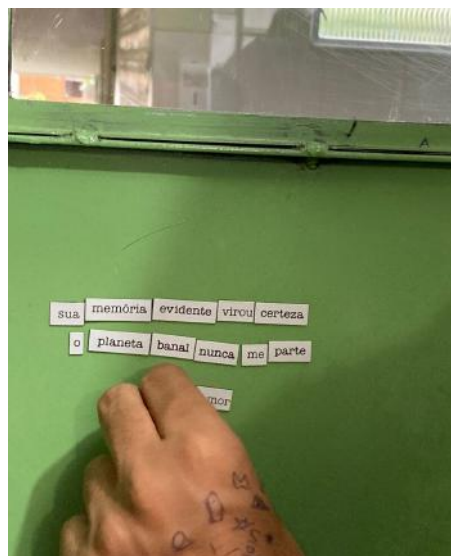
A relação estético-literária dos textos trazidos em sala de aula, portanto, é mais facilmente percebida quando os alunos “lêem como escritores” ou seja, experimentam, na prática, a linguagem literária com a atenção que essa criação exige (ANTUNES, 2008). Dessa forma, o texto não é mais concebido como um produto final, mas como resultado de um processo:

[...] conceber o texto como processo significa levar em conta, da posição de quem lê, não as circunstâncias em que ele foi construído, a história de sua construção, mas o fato em si de que ele foi construído. A consciência dessa dimensão construtiva possibilita, por sua vez, que o texto enquanto construção seja analisado, e, ainda, que os frutos dessa análise constituam uma forma de aprendizado. (GRANDO, 2019)

Não apenas foram favorecidos, nessa experiência, os conteúdos de Literatura, mas também os de Língua Portuguesa. Em uma oficina realizada em sala de aula, que revisava o conteúdo de Classes Gramaticais, foi elaborada uma atividade de escrita criativa a partir do material *Ímã Poesia*, que consiste em um kit com palavras variadas em material de ímã. Os

alunos escreveram poemas na porta da sala de aula, que é feita de ferro, como exercício dessa revisão.

**Figura 1** - Oficina de Classes Gramaticais



**Fonte:** Elaborado pela autora (2022)

Um dos grandes efeitos que pude perceber, enquanto estagiária da Simone, foi o fato de que as práticas de escrita literária realizadas em suas aulas fortaleceram a autoestima dos alunos. Após algumas práticas, eles começaram a se empolgar com a escrita, chegando a vir mostrar textos que eles haviam escrito fora da sala de aula, como poemas de amor, raps, etc. A professora concorda com esse ponto e acrescenta que esse movimento gera segurança e estímulo nos estudantes para continuar escrevendo: “A escrita criativa mobiliza muito a percepção da autoestima dos alunos, porque eles passam a se enxergar como autores – e esse é um processo que admiro demais, como ficam felizes com o resultado do que escrevem. Essa segurança é um estímulo para repetir a escrita.” (SIMONE, entrevista de julho de 2023). Sobre esse efeito social da escrita criativa, Simka e Simka (2020) também convergem:

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. (SIMKA, SIMKA, 2020, p. 33)

Tal consequência benéfica foi observada por mim não apenas no dia a dia da sala de aula, mas também no CAp Literário, ocorrido no mês de Setembro de 2022. O CAp Literário é um festival anual literário e artístico, que envolve a comunidade escolar (alunos, familiares,

licenciandos, professores, entre outros) em prol do incentivo à leitura e à escrita. Nele, os estudantes de todas as turmas “se apresentam como autores, críticos da realidade, e vivenciam a literatura para além da sala de aula.” (CAP LITERÁRIO, 2020).

**Figura 2** - Exposição das produções no CAp Literário



**Fonte:** Elaborado pela autora (2022)

No evento, os alunos expuseram, entre outras produções realizadas por eles, uma “onda de poesia”, como resultado de uma atividade em sala, na qual deveriam escrever um poema ouvindo o barulho da água, conectando as temáticas de representação do amor e do mar em *Dom Casmurro* e no poema *Ofélia aprende a nadar*, de Ana Martins Marques.

Após a análise das perspectivas de ambas as participantes, entende-se que a escrita literária pode ser uma ferramenta didática e também social, podendo ser aliada do ensino de Língua Portuguesa e, principalmente, de Literatura.

## 5.5. CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

A partir de sua vivência teórico-prática, Simone percebeu uma mudança em sua concepção sobre a literatura e a função da escrita literária na escola. Segundo a docente, aplicar atividades de escrita criativa em sala de aula provocou uma certa deselitização da literatura, reforçando-a enquanto um processo de criação:

Trabalhar com a escrita criativa retirou, para mim, o texto literário de um pedestal sagrado inalcançável, o que não o diminui, mas o torna matéria não só criativa, mas

também de criação. Com os alunos, acho que eu aprendi a lidar com o texto como a gente pode lidar com a terra: tocando, explorando, manipulando, plantando. E é bom poder tocar os textos literários. Eles são vivos, criar em cima deles alimenta essa potência viva. (SIMONE, entrevista de julho de 2023)

Na turma de 2022, autores canônicos, como Machado de Assis, foram desmistificados e retirados do seu lugar inalcançável, justamente porque os alunos foram incentivados a criar a partir de sua obra. Acerca desse rompimento do conceito de literatura e do ato de escrever, Grandó (2019) afirma que compreender o texto literário

como processo implica compreender a criação literária (e artística como um todo) como o resultado de um conjunto de escolhas, decisões, intenções, tentativas e posicionamentos da parte do autor, empreendidos ao longo do tempo. Implica, em suma, acentuar a dimensão do trabalho envolvido na criação [...] Essa perspectiva, por si só, já é desestabilizadora do senso comum, que ou a ignora, ou mitifica o ato criativo e a figura do criador.” (GRANDO, 2019, n.p.)

Retirar os autores de seus pedestais, a partir do exercício de escrita com as suas obras, não significa, no entanto, que as práticas de escrita literária tenham a pretensão de transformar os alunos em escritores. Elas contribuem, principalmente, para “conseguirmos fazer com que nossos alunos leiam mais e se tornem melhores leitores de si e do mundo – leitores críticos, portanto” (GRANDO; TAUFER, 2020, p. 27). Isso é o que afirma a professora Simone: “Ninguém é o Machado de Assis, mas será que a gente não pode brincar com as palavras? Jogar com elas, mostrar que não somos o Machado de Assis, mas entendemos a poética dele?” (SIMONE, entrevista de julho de 2023).

Já enquanto estagiária, a grande mudança provocada sobre a minha concepção da função da escrita literária na escola, após a experiência no CAP com a professora Simone, foi a possibilidade de essa prática permear todo o ano letivo, enquanto uma metodologia de ensino, e não apenas como já havia experienciado anteriormente em pré-vestibulares, enquanto aulas especiais ou disciplinas extracurriculares. Percebi que a escrita literária, encarada como um processo didático, é extremamente potente.

Brincar e experimentar com as palavras, durante todo o ano letivo: essa é a grande ruptura provocada pelas práticas de escrita literária na escola. Com essa proposta aplicada no dia a dia da sala de aula, em suas diferentes possibilidades e contextos, é possível que o texto literário seja o centro das aulas de literatura, alcançando assim a leitura e a produção da palavra e do mundo e, conseqüentemente, transformando-os:

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo

mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2017, p. 29-30)

Essa transformação aponta para a possibilidade de a literatura, através da escola, sair de seu lugar enfadonho, inacessível, obrigatório e distante, e se tornar, de fato, um direito de todos, tal como Candido (1988) postulou.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta monografia, tive por objetivo investigar a prática de escrita literária (sob influência da área da Escrita Criativa) como uma ferramenta metodológica do ensino de literaturas, além de sua pertinência enquanto um caminho possível para os problemas existentes dessa disciplina na educação básica. Para tal investigação, foi analisada a experiência dessa prática em uma turma de 2º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2022, compartilhada por mim, enquanto estagiária da turma, e de sua professora regente de Língua Portuguesa e Literatura, Simone.

Para tanto, no primeiro capítulo, apresentei o panorama atual do ensino de literatura na educação básica, que se divide entre os paradigmas histórico-nacional e o analítico-textual, os quais são problemáticos na medida em que são adotados isoladamente e não priorizam o texto literário como elemento central das aulas. Já no segundo capítulo, discuti sobre a influência da Escrita Criativa nas produções textuais escolares, sua importância, suas possibilidades e seus efeitos no ensino de literaturas, proporcionando a prática da escrita literária citada pela Base Comum Curricular (2018). Na metodologia, adotei um paradigma de base qualitativa e interpretativista da Linguística Aplicada, que pretendeu realizar a análise crítica da entrevista narrativa da professora do CAP-UFRJ, em colaboração comigo, enquanto sua ex-estagiária, acerca da experiência da prática de escrita literária em uma turma em 2022.

Na análise de dados, foi perceptível que a prática da escrita literária, pouco incentivada tanto na educação básica quanto nos cursos de licenciatura em Letras no ensino superior, possa ser uma disruptiva ferramenta didática, que permite: I) estimular a escrita em sala de aula enquanto uma prática coletiva; II) redesenhar a relação do sujeito com a língua, a partir do contato com o literário; III) valorizar a autoria e a subjetividade dos discentes, dando-lhes voz ativa e permitindo que se insiram criticamente e discursivamente no mundo; IV) ser inserida no planejamento das disciplinas de acordo com as demandas específicas de ensino-aprendizagem dos conteúdos; V) funcionar como uma forma não tradicional de avaliação, tanto dos discentes, quanto dos docentes; VI) auxiliar no favorecimento do aprendizado, a partir de sua relação com a leitura do texto literário e o contato com sua dimensão estética; VII) possibilitar o entendimento do texto literário enquanto um processo, e não produto final; VIII) fortalecer a autoestima dos discentes; IX) aproximar os discentes dos textos literários, a partir de sua apropriação, desmistificando autorias consagradas, e X) possibilitar que o texto literário seja, enfim, o centro das aulas de literatura.

Esta pesquisa traz como principal contribuição o compartilhamento de uma experiência significativa de prática da escrita literária em sala de aula, possibilitando um olhar mais atento para a sua aplicabilidade no ensino de literaturas da educação básica, principalmente enquanto um caminho alternativo para os problemas atuais desse ensino. Cabe ressaltar, no entanto, que a experiência em questão, realizada no CAP-UFRJ - um colégio público de excelência, da maior universidade do país, localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro -, envolvendo uma professora Doutora pela mesma instituição, está inserida em um recorte social de privilégios que não pode passar despercebido. Outras realidades de ensino estão sujeitas a experiências alternativas e, inclusive, a possíveis limitações da aplicabilidade da prática de escrita literária em sala de aula. Desse modo, a pesquisa não pretendeu esgotar todas as possibilidades de se pensar essa prática na escola e seus efeitos; ela serve apenas como uma possível investigação, além de incentivo para que outras práticas sejam relatadas e compartilhadas, com fins a se divulgar os diferentes meios de se obter na escola a leitura e a escrita da “palavramundo” (FREIRE, 2017).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Benedito. Ler como escritor para ensinar literatura. *In: XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA*. Anais. São Paulo: ABRALIC, 2008. (e-book). Disponível em: <<https://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/047.htm>> Acesso: 21 de jun. de 2023.

ANTUNES, Irandé. A escrita escolar: uma prática que desenvolve nos alunos a consciência de ser 'Autor'?. **Blog da Parábola Editorial**, 2016. Disponível em: <<https://parabolablog.com.br/index.php/blogs/a-escrita-escolar>> Acesso: 28 de jun. de 2023.

AMORIM, A. de.; DOMINGUES, D.; KLAYN, D. V.; SILVA, T. C. da. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Tiago Cavalcanti da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. *In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. São Paulo: Pontes Editores, 2019, p. 153-179.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 6ª edição, 1992.

BRASIL. **Base nacional curricular comum**. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

CAP LITERÁRIO. **CAP Literário: Colégio de Aplicação da UFRJ**, 2020. Apresentação. Disponível em: <<https://capliterarioufrj.wixsite.com/website>>. Acesso em: 15 de jul. de 2023.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DIAS, A. C. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). **Revista Cerrados**, n. 25, 2016, p. 210-228.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2017, 52ª edição.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GRANDO, Diego. Pensar o ensino de literatura pela ótica da Escrita Criativa: propostas e perspectivas. *In: Anais eletrônicos do Congresso Internacional Abralic 2018*. Uberlândia: Abralic, 2018. v. 3. p. 3374-3384.

\_\_\_\_. A Escrita Criativa no contexto do ensino de literatura: inovação pela prática. In: **Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU) 2019**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. Disponível em: <<https://www.aidu-asociacion.org/a-escrita-criativa-no-contexto-do-ensino-de-literatura-inovacao-pela-pratica/>> Acesso: 28 de jun. de 2023.

GRANDO, Diego; TAUFER, Adauto Locatelli. Ensino de literatura e escrita criativa: aproximações preliminares. In: ANGELINI, Paulo Ricardo Kralik; BRASIL, Luiz Antonio de Assis; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; TAUFER, Adauto Locatelli (Orgs.). **Escrita criativa e ensino II: diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária**. São Paulo: Paco Editorial, 2020, p. 17-30.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa; Rocha, Gladys (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 53-67.

MOITA LOPES, Luiz Paula da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A*, Vol. 10, nº 2, 1994, p. 329-338.

MUYLAERT, Camila Junqueira; JR., Vicente Sarubbi; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 48, n. spe2, dez. 2014, p. 193-199.

REZENDE, N. L. de. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SEGABINAZI, Daniela Maria; LUCENA, Josete Marinho. A Licenciatura em Letras: um espaço para formar (professores) leitores? *Desenredo*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 432-452, jul./dez. 2016.

SILVEIRA, Patrícia dos Santos. Relato de uma experiência pedagógica: a escrita criativa na universidade como ferramenta para amar a literatura. In: ANGELINI, Paulo Ricardo Kralik; BRASIL, Luiz Antonio de Assis; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; TAUFER, Adauto Locatelli (Orgs.). **Escrita criativa e ensino II: diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária**. São Paulo: Paco Editorial, 2020, p. 65-78)

SIMKA, Cida; SIMKA, Sérgio. Escrita criativa como encantamento e liberdade. In: ANGELINI, Paulo Ricardo Kralik; BRASIL, Luiz Antonio de Assis; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; TAUFER, Adauto Locatelli (Orgs.). **Escrita criativa e ensino II: diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária**. São Paulo: Paco Editorial, 2020, p. 31-42.

TAUFER, Adauto Locatelli. Prática de escrita criativa na educação básica como alternativa aos processos engessados de produção textual no ensino médio: empoderamento do estudante com vistas à educação básica. In: ANGELINI, Paulo Ricardo Kralik; BRASIL, Luiz Antonio de Assis; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; TAUFER, Adauto Locatelli (Orgs.).

**Escrita criativa e ensino I: diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária.** São Paulo: Paco Editorial, 2019, p. 123-146.