

A ESCRITA CRIATIVA NA SALA DE AULA COMO DESCOBERTA DE SI: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

*CREATIVE WRITING IN THE CLASSROOM AS SELF-DISCOVERY: REFLECTIONS AND
POSSIBILITIES*

Douglas Freitas dos Santos¹, Janayna Bertollo Cozer Casotti²

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil

Orcid: 0009-0009-2450-0142

e-mail: dougfreytas.prof@gmail.com

Bolsista CNPq

192704/2025-7

² Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil

Orcid: 0000-0001-7459-4268

e-mail: janayna.casotti@ufes.br

Recebido em 13 de outubro de 2025.

Aceito em 30 de dezembro de 2025.

Resumo: A escrita é um fenômeno complexo, onipresente e multifuncional nas mais diversas sociedades, incluindo as brasileiras de maneira geral. Apesar disso, em muitas escolas, tem-se a ideia, conscientemente ou não, da escrita apenas como instrumento para registrar, avaliar, receber uma nota. Essa concepção faz perder toda a complexidade descrita anteriormente em relação à escrita, reduzindo-a a uma mera ferramenta e não atrelando a ela sua potencialidade, como quando falamos em nos expressar, comunicar e identificar-se pela escrita. Nesse sentido, este artigo busca refletir sobre o papel da escrita criativa na sala de aula como caminho para a descoberta de si. Abordamos, dessa forma, concepções de criatividade e escrita criativa, um panorama do cenário de produção textual em sala de aula e as possibilidades e os desafios subjacentes à escrita criativa como fenômeno nessa conjuntura. Nosso arcabouço teórico conta com estudiosos desde a Linguística Aplicada até aqueles que se dedicam à escrita criativa em uma perspectiva educacional, literária, terapêutica e/ou psicopedagógica. Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico qualitativo projetado na expectativa de que as salas de aula de língua(gens) repensem suas práxis e acolham a escrita criativa como um fenômeno que vai além da instrumentalização da escrita, podendo inclusive ajudar em outras práticas sociais.

Palavras-chave: Escrita criativa. Ensino de produção textual. Sala de aula. Descoberta de si. Bibliografia qualitativa.

Abstract: Writing is a complex, omnipresent, and multifunctional phenomenon in diverse societies, including Brazilian ones. Despite this, many schools — consciously or not — uphold an idea of writing merely as a tool for recording information, assessment, and/or receiving grades. This view causes writing to lose the complexity described previously, reducing it to a mere instrument and failing to harness its full potential for self-expression, communication, and identity formation. This article therefore reflects on the role of creative writing in the classroom as a path to self-discovery. Accordingly, we address conceptions of creativity and creative writing, provide an overview of text production practices in the classroom, and discuss the possibilities and challenges inherent to creative writing in this context. Our theoretical framework incorporates scholars ranging from Applied Linguistics to those dedicated to creative writing from educational, literary, therapeutic, and psychopedagogical perspectives, such as Junqueira, 2019; Ribeiro; Aguaded; Pedreira, 2019; Amabile, 2020; Rodriguez; Costa, 2020; Lago, 2022; Assis Brasil, 2023; Moura; Oliveira, 2023; Verdejo; Rosa, 2023; and Bittencourt; Jacques; Silva, 2024. This work is, therefore, a qualitative bibliographic study designed in the hope that language classrooms will rethink their praxis and welcome creative writing as a phenomenon that transcends instrumentalization — one that may even enhance other social practices.

Keywords: Creative writing. Teaching of text production. Classroom. Self-discovery. Qualitative bibliographic study.

Primeiras palavras

Escrever é um ato de descoberta. Se eu soubesse tudo de antemão, por que me daria ao trabalho de escrever?

Natalie Goldberg

A escrita vem sendo utilizada como forma de comunicação há milhares de anos para os mais diversos fins. Apontada como sinônimo de registro, conhecimento e até poder (Gnerre, 1991; Kleiman, 1995; Verdejo; Rosa, 2023), seu valor foi elevado a ponto de inúmeras sociedades serem conhecidas como grafocêntricas, sendo o seu domínio capaz de elevar *status* e a sua ausência capaz de significar o oposto disso (Verdejo; Rosa, 2023). Nesse contexto, a escrita, como forma de comunicação, ganha um valor inestimável:

Desde a pré-história, a comunicação determinou a organização social e a divisão do trabalho. No mundo atual – globalizado e multimeios –, a comunicação tem sua importância ainda mais acentuada, visto que a experiência humana tem sido cada vez mais trespassada pelos discursos (orais, impressos ou virtuais). Saber utilizar a linguagem de maneira organizada e contextualizada à situação enunciativa significa sucesso nas relações humanas, sejam elas afetivas, de trabalho ou de qualquer outra natureza. Mais ainda: dominar a linguagem é, também, ter domínio sobre o próprio pensamento, pois possibilita articular ideias e pensamentos, além de traduzir em palavras emoções e sentimentos que, de outro modo, permaneceriam obscuros (Abed, 2016, p. 48).

Isso pode levar a sociedade a transformar a escrita em produto, como os que resultam em redações, monografias, dissertações, teses e livros. Essa supervalorização tem implicações na sala de aula, onde notamos uma preferência por determinados tipos e gêneros textuais em detrimento de outros (cf. Vidon, 2017).

É o caso da escrita criativa (doravante EC) que, embora considerada constantemente como benéfica em diversos sentidos (cf. Junqueira, 2019; Ribeiro; Aguaded; Pedreira, 2019; Amabile, 2020; Rodriguez; Costa, 2020; Lago, 2022; Assis Brasil, 2023; Moura; Oliveira, 2023; Verdejo; Rosa, 2023; Bittencourt; Jacques; Silva, 2024), é negligenciada em muitas escolas brasileiras, que acabam priorizando o desenvolvimento exclusivo de textos do gênero dissertativo-argumentativo.

Considerando a presença massiva desse gênero em vestibulares e provas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante Enem), não se pode dizer que não há justificativa para a sua valorização em sala de aula; entretanto, a escola e a educação jamais podem ser reduzidas à preparação para provas, condicionando o ensino e a aprendizagem a treino.

Temos de ampliar os nossos olhares em relação aos múltiplos papéis que escola, educação e escrita desempenham, pois, quando reduzidas a instrumento, reduz-se também todo o seu potencial como fenômeno que fabrica não apenas produto, mas desenvolve processos e transforma vidas, conforme observado por Santos (2022) quando defende que a: “(...) escrita é um processo de duas vias – o sujeito que trabalha na escrita e a escrita que trabalha no autor, perceptível na mudança de posicionamento do sujeito em relação a seu próprio texto” (2022, p. 196).

Nesse sentido, acreditamos que a EC pode ser um caminho para enxergar as grandes potencialidades que ela pode trazer para o sujeito que a compõe. Este estudo, dessa forma, busca refletir sobre o papel que a EC pode desempenhar na sala de aula como possibilidade da descoberta de si, buscando compreender como as práxis¹ de EC podem evidenciar as marcas, as vivências, experiências, subjetividades, identidades, enfim, de escritores.

Temos conhecimento de que as práxis de produção textual em sala de aula vêm sendo incessantemente repensadas, com uma gama de pesquisas brasileiras das mais diversas naturezas – sobretudo voltadas para o ensino de português como língua materna –, contribuindo para o entendimento de escrita como processo e não apenas como produto. Todavia, o universo EC “no mundo acadêmico, é pouco falado ou feito (Bittencourt; Jacques; Silva, 2024, p. 13)” ou, ainda, fica muito circunscrito ao campo da literatura, carecendo de olhares em outros âmbitos. Assim, concordamos com Moura e Oliveira (2023, p. 69) quando as autoras expõem que “(...) há muito ainda a ser explorado dentro desse processo tão fecundo a quem o utiliza”. Este artigo, portanto, escrito por dois linguistas aplicados amantes da literatura, traz, ao lado das

¹ Ancoramo-nos em Ferraz (2012), Menezes de Souza e Duboc (2021), Freitas dos Santos e Kawachi-Furlan (2025) e Merlo e Souza (2025) para explicar este conceito: um fenômeno que envolve prática e teoria de uma maneira indissociável, ou seja, uma ação consciente de suas bases teóricas.

vozes de especialistas da EC, as lentes da Linguística Aplicada, provocando o diálogo transdisciplinar de que esses universos necessitam.

Assim, após esta introdução, concentramo-nos em tratar de criatividade e concepções de EC, da sua potência como fenômeno e caminho para uma educação transformadora. Logo após, refletimos sobre como a produção textual vem sendo tratada na sala de aula e abordamos a escrita enquanto obra autoral. Finalmente, nos encaminhamos para as considerações finais, retomando todos os *insights* aqui expostos. Esperamos que, ao lerem este texto, nossos interlocutores possam refletir sobre as imensuráveis possibilidades que a EC oportuniza, enveredar pelos próprios caminhos possibilitados por ela e, aqueles que são docentes, possam se constituir em agentes de letramento da EC em suas salas de aula, retomando, assim, a potencialidade da escola, educação e escrita para além da instrumentalização.

Escrita criativa: algumas reflexões importantes

A criatividade é tema de interesse de muitas áreas, tais como a filosofia, as artes, a psicologia, a biologia, dentre muitas outras (Ribeiro; Aguaded; Pedreira, 2019). Os autores supracitados explicam que

(...) por muitos anos, o fenômeno da criatividade foi tido como um ato místico, incompreensível e inexplicável, capaz de igualar o homem ao divino por meio da criação (DOLLINGER, 2007), e foi marcado por correntes filosóficas, sociais ou científicas que desde sempre procuraram explicá-lo (2019, p. 55).

Na literatura, o tema da criatividade também foi guiado pela curiosidade. Apontados ora como gênios ora como “viajantes²”, social, histórica e culturalmente, autores/as do ramo literário foram tidos/as como extraordinários/as e fizeram muitos pesquisadores investigarem suas imaginações e criatividade, tratadas popularmente como fora da normalidade, tamanho misticismo em torno do tema.

Nesse campo da literatura, Correa, Ignácio e Morbin (2014, p. 11) argumentam que “a capacidade humana de criar histórias ou cenários e imaginar objetos é a base da criatividade”. Em um sentido mais abrangente, mas vinculando-se à educação,

² Termo popular e pejorativo, utilizado para designar aquelas pessoas que refletem, filosofam e pensam em demasia e para além do escopo comum de pessoas mais pragmáticas e menos reflexivas, filosóficas, pensativas e/ou artísticas.

Muniz e Martínez (2013) relacionam a criatividade com o sujeito, sua subjetividade e seu entorno social, marcando o fenômeno como complexo e perpassado pela história de vida da criança no seu processo de aprendizagem.

Ribeiro, Aguaded e Pedreira (2019), ao discorrerem sobre o que é a criatividade, apresentam o fenômeno como a capacidade humana de criar soluções para problemas no dia a dia ou “a necessidade de ‘um novo olhar’ diante da vida e das situações” (p. 55). Em consonância com os autores, Junqueira (2019) defende que, bem como a linguagem, a criatividade é algo inerente a qualquer ser humano. A autora ainda diz que o fomento do fenômeno em uma determinada ocasião permite que a criatividade possa estar presente em experiências posteriores. Para ela,

(...) o ato de inovar, de criar, permite que uma gama de possibilidades esteja presente nas diversas situações – das mais simples às mais complexas – dentro de um contexto social. Essa criatividade, por sua vez, não está presa a apenas uma área de atuação/conhecimento; pelo contrário, a liberdade proporcionada pela criatividade propicia também a sua atuação em qualquer que seja a esfera social observada/estudada (Junqueira, 2019, p. 4).

Destarte, qualquer pessoa, em busca por soluções nas suas mais diversas ações, é considerada criativa por (tentar) resolver seus problemas, sejam eles artísticos ou não. Na sala de aula, também é importante considerarmos que, independentemente da qualidade ou do ineditismo da criatividade exposta por sujeitos, devemos valorizá-la e estimulá-la, conforme indicam Ribeiro, Aguaded e Pedreira (2019):

Enquanto qualidade humana, a criatividade deve ser estudada a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, ou seja, aquilo que um indivíduo descobriu é novo e não importa se em outro lugar do mundo alguém descobriu a mesma coisa. A novidade pode ser grande ou modesta, como alguém que inventou algo muito útil ou uma criança que acaba de fazer seu desenho (2019, p. 56).

Com tais considerações em torno da criatividade, a visão estereotipada de escritores literários como figuras extraordinárias e inalcançáveis se torna uma falácia, permitindo que qualquer pessoa compreenda como real a possibilidade de ser criativo e, assim, possa desenvolver-se como um/a escritor/a criativo/a. Mas o que é escrita criativa, afinal?

Assim como a criatividade, a EC é um fenômeno complexo com diversas definições, dada a sua presença no mundo inteiro (cf. Abed, 2021; Amabile, 2020;

Lago, 2022). Sua terminologia pode variar entre “escrita criativa, escrita literária, criação literária, laboratórios de criação, oficinas de escrita, entre outros termos” (Abed, 2021, p. 10). Foi considerando as complexidades da literatura e o espaço limitado que a EC tem muitas vezes, que optamos, desde o início da escrita deste artigo, por nos referir ao nosso objeto de estudo como “escrita criativa”. Essa visão ampla que defendemos, contudo, não é unânime no ramo.

Bittencourt, Jacques e Silva (2024), por exemplo, nos dizem que “a escrita criativa nada mais é que habilidade de criação e recriação de textos literários ou não literários” (p. 10). A perspectiva é abrangente o suficiente para que gêneros textuais infinitos sejam contemplados, uma vez que literários e não literários são considerados, dando espaço para que contos, crônicas, ensaios, artigos, poemas, dentre outros, estejam no bojo. Talvez tal percepção se alinhe à ideia de “escrever com criatividade”, independentemente do gênero, o que se coaduna com a contribuição de Moura e Oliveira (2023, p. 50), já que:

(...) podendo estar presente em qualquer gênero textual, a escrita criativa surge como um processo de escrita capaz de melhor desenvolver as habilidades cognitivas do escritor, de maneira mais criativa, pessoal, original e envolvendo aspectos emocionais do aluno/escritor.

De fato, as vivências e os conhecimentos proporcionados pela EC são vários e podem extrapolar gêneros que são geralmente associados à EC. Entretanto, a palavra “habilidade” usada pelo trio de autoras para descrever o fenômeno nos impede de vê-lo no seu mais pleno potencial.

Nesse caminho de contribuições para a conceituação da EC, Ribeiro, Aguaded e Pedreira (2019) apoiam-se em Carnaz (2013) para explicar a EC como “uma das dimensões da didática da escrita e, por isso, deve estar em concordância com as outras dimensões restantes, isto é, com o conhecimento sobre os textos, as técnicas de escrita etc.” (2013, p. 68). Considerando a discussão já proposta em torno da genialidade e, por consequência, da existência de dom e/ou talento do fazer literário, como se este fosse biológico e, portanto, não social e/ou ensinável, as palavras dos autores são cruciais para compreendermos que a EC deve ter espaço em salas de aula. Todavia, descrever a EC como o ensino de saberes em torno de gêneros textuais e técnicas para compô-los é também limitá-lo a um conjunto didático de normas.

Nessa relação entre EC e ensino, talvez por conta da origem da EC remontar a uma universidade e também, aqui no Brasil, a duas instituições de renome – a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – que oportunizam tradicionalmente práxis de EC, esta é comumente referida como um campo acadêmico. Considerando a perspectiva do escritor Reginaldo Pujol Filho, Amabile (2020, p. 141) problematiza que “não parece ser o melhor caminho limitar a Escrita Criativa a ‘um campo de estudo acadêmico’”, uma vez que “as oficinas [de EC] ocorrem também, e, quiçá, principalmente, fora da universidade”.

Outra visão comumente atrelada à EC é a de oficina de criação literária (Amabile, 2020). Nessa perspectiva, o objetivo da EC pode ser o de fomentar a leitura, circulação e produção de textos tradicionalmente literários, como contos, romances, crônicas, novelas, poemas, dentre outros. Nesse caso, há uma restrição não só de gêneros, mas também da qualidade da EC em promover benefícios e caminhos que o próprio Amabile (2020) traz ao longo do seu texto, como ao testemunhar a sua própria experiência:

(...) no início de 2010, fui aceito na Oficina de Criação Literária da PUCRS, decidi me mudar para Porto Alegre, e as coisas começaram a acontecer. Naquele momento, a oficina (e depois o mestrado) foi o que eu precisava, pois me proporcionou contato frequente e metódico com a criação literária. Na PUCRS, encontrei acolhimento na figura do Luiz Antonio de Assis Brasil, na atenção que ele nos dispensava, nas aulas em que se percebia um percurso didático claro, planejado de antemão. Eu me enturmei com os colegas, muitos de fora do Estado e que estavam em Porto Alegre por causa da oficina. E fomos bem recebidos pelos que já moravam aqui. A monitora da oficina cuidava para que nos entrosássemos. Os participantes formaram um grupo. Nós nos líamos, nas aulas e fora dali. Nós nos reuníamos. Eu me lembro de que fiz uma festa junina em casa no dia do jogo do Brasil na Copa do Mundo. Pelo menos naquele ano, criamos laços e levamos a sério a literatura (2020, p. 144-145).

Ler as palavras de Amabile nos impele a adotar uma concepção de EC ampla, humana e transformadora, evitando, assim, termos como ferramenta, instrumento, veículo, ainda que, sim, a EC tenha uma função, uma utilidade, que pode servir para âmbitos institucionais, mas, também, para construir, solidificar e socializar o ser – ações que superam uma lógica mercantilista e neoliberal. Destarte, caracterizamos a EC como um fenômeno plural, que envolve produtos mensuráveis no âmbito da criatividade textual, mas que também é composto por processos e interações sociais

a partir do que o/a escritor/a, seja ele/a considerado/a do ramo da literatura, ou não, (se) expressa. Finalmente, concordamos com Bittencourt, Jacques e Silva (2024) ao também descreverem a EC como “a ampliação da imaginação sobre a escrita” (p. 13), o que vai ao encontro do que Moura e Oliveira (2023, p. 51) propõem:

A escrita criativa é um processo construído pelo conjunto de ações que, organizadas, podem levar a alcançar o objetivo de melhorar o desenvolvimento das habilidades de escrita. O que ocorre porque o jovem escritor tem a possibilidade de se expressar de forma mais original, conseguindo ultrapassar problemas comuns em seu processo, como os bloqueios pela necessidade de atingir uma nota, ou a necessidade de seguir modelos em curto espaço de tempo.

Dito de outro modo, embora a EC tenha, em seu bojo, a produção de gêneros mais tipicamente literários, o aprendizado obtido nesse processo de elaboração pode e deve ser considerado na escrita de outros gêneros, ainda que eles possam parecer distantes da EC. Quantos textos acadêmicos, por exemplo, se permitem a ir além do óbvio, do esperado e se propõem, mesmo que em baixa frequência ou pouca intensidade (haja vista o percurso social, histórico e cultural do âmbito), a desafiar as normas, tornando-se, assim, singulares não só nos seus conteúdos, mas também em suas estruturas? O artigo “*Reading Ourselves: Placing Critical Literacies in Contemporary Language Education*”³, dos professores Ana Paula Duboc e Daniel de Mello Ferraz e o capítulo de livro “*Applied linguistics “made in Brasil”: A guessing game*”⁴, da também professora Clarissa Menezes Jordão, são exemplos quando pensamos em criatividade até mesmo em gêneros mais fechados à inovação. Além desses exemplos, o avanço de metodologias científicas como as narrativas autobiográficas e autoetnografias nos mostram um avanço dentro da academia e nos fazem ver que cada vez mais a ciência, antes vista como fria, neutra e imparcial, agora se mostra mais aberta a emoções e subjetividades, possibilitadas por meio da EC, por exemplo.

³ DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. de M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 227-254, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbla/a/5fBc6fcgNQxKkw53cM6THgn/?lang=en>. Acesso em: 30 set. 2025.

⁴ JORDÃO, C. M. Applied linguistics “made in Brasil”: a guessing game. In: SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (Org.). **Applied linguistics questions and answers: essential readings for teacher educators**. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 13-25.

Tal percepção se coaduna com o que Assis Brasil (2023) defende, dizendo que “todo e qualquer texto encerra uma imensa carga de conhecimento do mundo, de experiências humanas, afetivas e literárias, e esse é um precioso material a ser trazido à sala de aula, num plano de franco debate e respeito mútuo” (2023, p. 56).

Uma das maneiras de conhecer alguém, dessa forma, é por meio da sua produção, que indicará, explicitamente ou não, sua autoria marcada por vivências múltiplas e complexas. Valendo-se de Émile Benveniste (1995), Rodriguez e Costa (2020) defendem que, por meio da linguagem, o ser humano se constitui, desenvolvendo suas identidades e subjetividades. Sobre este último conceito, ancorados em Woodward (2014), Coelho e Mariano (2021) veem a linguagem como o entendimento do ser sobre si mesmo. Nesse sentido, o outro se faz premente pois é a partir dele que as subjetividades são construídas. Assim, “por meio da linguagem o ser humano estabelece vínculos com os outros e consigo mesmo” (Rodriguez; Costa, 2020, p. 30). Cuzzuol (2005) contribui para o debate afirmando que “o uso da linguagem permite ao sujeito a expressão de seus desejos na representação de seus pensamentos, ao mesmo tempo na criação dos mesmos” (2025, p. 2). Ancorada em Bakhtin (2005), a autora aponta para os conteúdos presentes nas palavras, marcadas como resultado das ideologias e vivências do sujeito. Aproximando-se do mesmo referencial e de Gege (2009), Vidon *et al.* (2014) afirmam que “(...) a palavra é ideológica por natureza e comporta nossas avaliações, de forma que a interação é um evento dinâmico onde o que está em jogo são posições axiológicas, confrontos de valores sociais. Esta interação é, portanto, o diálogo ininterrupto que resulta desse confronto e que constitui a natureza da linguagem” (2014, p. 20).

Tal perspectiva é consonante com Casotti e Silva (2018) que, também mencionando o Círculo de Bakhtin, salientam o caráter ideológico e dialógico da linguagem como

(...) um fenômeno ideológico e, assim, não constitui produto acabado, mas um grande diálogo na corrente de comunicação verbal, que acompanha a trajetória do homem no seu contexto sócio-histórico. Desse modo, a categoria básica da concepção de linguagem é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o caráter dialógico, que liga locutor e interlocutor, num processo contínuo de interlocução (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2006) (Casotti; Silva, 2018, p. 152).

Há, portanto, propósitos na comunicação e na escrita que superam a obtenção de notas e/ou títulos e, nesse caminho, ideologias sempre se farão presentes, em graus relativamente notáveis a depender de variadas circunstâncias. Nesse sentido,

(...) o enunciado, em qualquer esfera de comunicação, por ser individual, reflete a individualidade do locutor e, assim, apresenta um estilo individual. Há gêneros – como os literários – de cujo empreendimento enunciativo esse estilo individual faz parte. Mas também há os que são menos propensos a refletir tal individualidade, por possuírem estrutura mais rígida, como os documentos oficiais (Casotti; Silva, p. 153).

Concordamos que, em alguns textos, é mais perceptível a individualidade, autoria e subjetividades dos/as seus/suas escritores/as. Contudo, nos inspirando no debate de Garcez e Schulz (2016) em relação a políticas linguísticas, é válido salientar que até mesmo em documentos oficiais – que exigem objetividade e racionalidade –, como são compostos por pessoas “de carne e osso”, querendo ou não, influem no texto escolhas editoriais. Assim, do diário – um dos gêneros aparentemente mais íntimos da EC – ao romance fantástico da Idade Média – um dos gêneros aparentemente mais distante de nossas vivências físicas e temporais –, os escritores imprimem, (in)conscientemente, a sua marca, composta por vivências, experiências e valores que são ao mesmo tempo sociais e singulares. Consideramos, nesse sentido, as elucidações de Freitas dos Santos e Kawachi-Furlan (2025) ao afirmarem que “(...) cada perspectiva é localizada, ou seja, embora compartilhadas algumas vivências, os pontos de vista são singulares e trazem nuances importantes que não nos permitem universalizá-los”.

Para ilustrar nossas ideias, destacamos o texto a seguir, desenvolvido, a partir de um exercício de escrita criativa de uma das oficinas literárias da especialização *latu sensu* “Escrita criativa e carreira literária”, por um dos autores deste artigo:

Parabéns pra você

Em qualquer outro cenário, a configuração poderia ser apontada como opressora. Nas minhas festas de aniversário, entretanto, fazia parte do ritual as dezenas de convidados ficarem diante da mesa, cantando uma melodia comum, ao mesmo tempo em que direcionavam as palmas para mim. Eu, sozinho, nunca sabia o que fazer senão esperar que o momento acabasse.

O momento, contudo, não acabava na cantiga. “Para quem vai o primeiro pedaço?” queriam saber incontáveis seres sem forma, mantendo viva a configuração convidados *versus* aniversariante.

Eu não me lembro da primeira vez. O que, de fato, vinha à minha cabeça era dar o primeiro pedaço para a mamãe, o outro para o irmão e, finalmente, o terceiro para o papai.

Sentia, de súbito, a tensão após o primeiro pedaço cair, e, no terceiro, despencar. Como se a curiosidade de verdade só valesse para o primeiro pedaço, enquanto que nos outros saísse regradada, mas sem alma. O olhar sempre para baixo do pai imitava a falta de ânimo dos convidados.

Todo ano a cena se repetia e, ao final, eu pensava, *o próximo eu tenho de dar pro pai; o próximo eu tenho de dar pro pai*.

Acontece que o pai se foi e, com ele, levou as festas, as palmas, o bolo. Só se esqueceu de mim.

Fonte: Os autores

O autor não consegue se lembrar, com precisão, das exigências propostas pelo seu professor na época. Porém, se lembra de que a atividade pedia um exercício de memória que pudesse ser ficcionalizado. Na época em que foi passado o exercício, o autor compareceu a uma festa de aniversário infantil cujos rituais de parabéns se fizeram presentes, tais como no evento narrado no texto ficcional acima. Assim, o autor também se enveredou por um exercício de revisitação de seus próprios aniversários, marcados por festas cheias de pessoas, comida e diversão, mas também pelo temido momento de decisão de para quem iria o primeiro pedaço de bolo. O autor, nas suas memórias fora do ficcional, sempre decidia pela mãe primeiramente, tal como tecido na narrativa aqui trazida. Felizmente, o fato de o pai abandonar a si e sua família aconteceu apenas na ficção. Contudo, ele se valeu de memórias fora da ficção, suas vivências e criatividade para sair do lugar comum e, assim, transformar suas experiências em escrita criativa a partir de um exercício pedagógico.

Logo, a produção textual em sala de aula pode ser trabalhada de maneira criativa e autoral, tal como apontado por Junqueira (2019, p. 5): “Enquanto forma de prática

social, a escrita se torna criativa quando é, também, uma atividade sensorial e, como tal, tudo o que o autor vivencia influi direta ou indiretamente nas palavras/imagens ou qualquer outro recurso que utilize para expressar-se textualmente”. A autora também nos lembra que “(...) os gêneros textuais não são coercitivos. Eles têm flexibilidade e, portanto, são compatíveis com a criatividade existente em cada um” (p. 8). Em vez de um ensino prescritivo, a educação, nessa perspectiva, precisa se pautar em reflexões contínuas com os estudantes, pensando funcionalidades e especificidades contextuais, para que se tenha em vista o propósito do texto, sua circulação social, histórica e cultural e o público-alvo/interlocutor, de modo que suas obras sejam coerentes com o seu entorno, que a linguagem utilizada faça jus a isso e que o/a autor/a consiga refletir, com autonomia, sobre seus textos, conforme defendido por Abed (2016, p. 52):

É preciso, pois, trabalhar a metacognição e desenvolver atividades epilinguísticas (i. é: que façam o estudante refletir sobre a linguagem), de modo a criar um arcabouço de ferramentas linguísticas e emocionais de que o pequeno escritor possa se utilizar ao produzir os mais variados textos. Ensinar alguém a escrever significa, então, fornecer uma gama de conhecimentos teóricos e de habilidades práticas que lhe possibilitem extrapolar os conteúdos previamente ensinados e recombina as ferramentas linguísticas em diferentes contextos, podendo fazer seus próprios saltos e descobertas na expressão escrita.

Dessa forma, devemos superar o discurso simplório e binário de indicar um texto como “certo” ou “errado”, “bom” ou “ruim” e apontar apenas os erros, mas buscar identificar, principalmente, as potencialidades emergidas por meio do processo de elaboração textual, considerando que cada pessoa pode apresentar um caminho e tempo singulares e nada uniformes no exercício da produção. Entendendo que um texto é resultado de processos complexos que dependem de questões como o/a interlocutor/a, o espaço físico e temporal e o propósito, há que se considerar que seus/suas autores/as precisam de tempo para maturar um dado processo de criação. Dessa forma, esses/as autores/as talvez entendam que seus textos não sejam tão ruins como comumente propagado. A escola, nesse processo, tem um papel imprescindível, pois, “o processo de formação, a partir de todas as esferas sociais das quais o aluno participa é o propulsor do tipo de escritor que ele se torna” (Junqueira, 2019, p. 11). A mesma autora nos diz

Escrever, produzir um texto, remete a uma série de conhecimentos que vão além da gramática. Para se escrever sobre algo é necessário ter conhecimentos sobre o que está sendo escrito. Esse conhecimento é adquirido por leituras, por convivências, interações sociais (2019, p. 12).

Com a autora, fica evidente que a escrita não é um domínio inato para o qual seu/sua produtor/a só necessita de talento, haja vista que a escrita é compreendida como processo social e cultural. Mariano (2024), ao relacionar o fenômeno de acontecimento ao ato de escrita, referenciando-se Deleuze (2016), nos diz:

Um acontecimento no movimento de devenir sugere uma interconexão entre a experiência e a produção escrita. Enquanto causa ruptura, os elementos históricos, como tais, são recuperados por descontinuidades. Dessa forma, os sujeitos estão intrinsecamente ligados ao acontecimento e são, de certa forma, uma manifestação dele (2016, p. 202).

Ao se valer da relação entre experiência e produção escrita, fica evidente que o texto, enquanto acontecimento, deriva das vivências do/a seu/sua autor/a e, portanto, práticas e conhecimentos plurais devem ser proporcionados para que o/a escritor/a tenha referências múltiplas que lhe auxiliem nesse processo, tal como é elucidado nas palavras de Soares (2022):

O desenvolvimento da escrita dos estudantes está inscrito em sua história familiar, social e escolar. Por isso, quando eles escrevem, direcionam-se a si mesmos, aos seus pares, as suas famílias, aos seus professores. Mas é comum ouvirmos declarações de que os jovens não escrevem. São falas tão recorrentes, na escola e fora dela, que os próprios jovens ficam convencidos disso: ainda que eles escrevam, não enxergam legitimidade, não reconhecem suas escritas (2022, p. 216).

Não podemos fazer eco ao discurso de que o/a estudante não se vê naquilo que ele/a mesmo/a produz e, portanto, não consegue fazer assimilações entre o que ele/a escreve e o que ele/a é e faz. Se a linguagem é uma característica humana e a pessoa não se enxerga nela, ele/a pode não se enxergar como um ser. Nosso papel na escola será, pois, auxiliar o/a estudante nesse processo de identificação, representação e identidade, mas, antes, é preciso resgatar a importância e o protagonismo que a escola tem na vida dos seus agentes. Professores, estudantes e demais atuantes escolares precisam ver sentido e sentir prazer na educação.

No caso da escrita especificamente, a escola precisa solidificar a legitimidade no fazer discente, contrariando a falácia do talento ou genialidade do/a escritor/a

enquanto figura inalcançável. Em outras palavras, oposto ao mito do dom do/a escritor/a-gênio, o domínio da escrita vai muito além de fatores genéticos – ele é desenvolvido a partir de penosos caminhos repletos de exercícios, estudos, reflexões e transformações, mas também de prazer, diversão, satisfação (Abed, 2016; Abed; Ayub, 2017) e emancipação (Verdejo; Rosa, 2023). O/A escritor/a precisa ter ciência da complexidade e multifuncionalidade oriundas da escrita em tempo adequado, para que ele/a entenda que se comunicar eficientemente não é tarefa fácil; que muitos escritores consolidados e reconhecidos também são vítimas de diversos obstáculos e precisam recorrer, com muito suor, às suas criatividade para saírem de situações difíceis, não podendo contar com a suposta divindade que tantos lhes atribuem, mas, sim, com recursos variados a depender do contexto singular de cada um.

Sabendo do mito do talento e consciente do esforço constante ao qual escritores devem se agarrar, o/a educando/a compreenderá que ele/a também pode ser autor/a; que um bom texto geralmente passa por muitas revisões e que, portanto, paciência e perseverança são imprescindíveis no processo de escrita. Mas, para ter ciência de tudo isso e efetivamente se tornar autor/a, o/a aprendiz precisa contar com a escola e a sociedade que devem, além de construir essa consciência, proporcionar para ele/a todo esse espaço e solidificar nele/a a confiança, que virá por meio de atividades e investimentos variados a longo prazo.

Da mesma maneira, também é preciso destacar os benefícios que a prática traz; que, para além de alcançar uma boa nota no vestibular e/ou na escola, a escrita ultrapassa os limites de uma lógica mercadológica e neoliberal, conforme pode ser visto na pesquisa de Amabile (2020) em relação ao papel da escrita na vida de um autor estadunidense de grande impacto crítico e comercial:

(...) o vencedor do Pulitzer, George Saunders, conta como a experiência de participar do *Syracuse Creative Writing Program* mudou sua vida. Ele tinha então 27 anos quando recebeu uma ligação do renomado escritor e professor Tobias Wolff informando-lhe que ele fora aceito. Dirigiu então seu carro do Texas, onde vivia, para o Estado de Nova Iorque, onde ficava a universidade. A convivência com Wolff e outros professores, que organizavam jantares e atividades culturais, além do fato de que estava inserido num grupo de aspirantes a escritores, proporcionou a Saunders a certeza de que poderia ter um futuro na área. Ele ainda conheceu ali Paula Redik, uma colega de curso com quem se casou, teve filhos e com quem continua casado até hoje (2020, p. 145).

Vemos, na narrativa composta pelo pesquisador, o grande potencial que a escrita tem para além de fins lucrativos. Fica explícito, também, tanto no relato pessoal de Amabile na seção anterior, como na narrativa da relação entre a escrita e a vida de Saunders – dois exemplos vivos dos papéis fulcrais que os professores desempenham face a este caminhar. Superando a figura de simples instrutores treinados para reproduzir teorias, propor exercícios, expor técnicas e corrigir textos, os professores, no relato dos dois escritores, acolhiam, oportunizavam jantares e atividades culturais e inspiravam seus alunos na certeza de que poderiam ser escritores (ou já o eram). Sobre o tema, Lago (2022) diz compreender “que o objetivo de uma oficina de EC é o de materializar a criatividade através da escrita, com o auxílio de um profissional apto que guie o processo através de diferentes dinâmicas” (p. 86).

Ressalvas feitas à concepção de EC como oficina, concordamos com a necessidade de um/a profissional, na figura de professor/a, para promover os encontros, não para limitar a autonomia discente (cf. Moura; Oliveira, 2023), mas, sim, para motivá-la por meio de exercícios, acolhimentos e reflexões. Nesse sentido, para além do/a docente informado/a, muitos pesquisadores (Ribeiro; Aguaded; Pedreira, 2019; Lago, 2022; Moura; Oliveira, 2023) apontam o ambiente como fundamental para o desenvolvimento da EC. Amabile (2020, p. 145) vai além ao caracterizar a EC justamente como “um espaço, uma atmosfera, um ambiente que incentive o escritor ou o aspirante a escritor tanto na parte psicológica quanto na cognitiva”. Em outros momentos, o autor defende que

(...) os encontros conhecidos como oficinas literárias formam a espinha dorsal da Escrita Criativa, um campo que vem ganhando proeminência no Brasil como área acadêmica. Quando falo da Escrita Criativa como *um ambiente que estimule a leitura, a pesquisa e, sobretudo, a produção de textos com recursos literários* a ideia do encontro está implícita, pois o ambiente agrega e acolhe escritores e aprendizes, professores e pesquisadores. Nesta concepção, o encontro é o que move a Escrita Criativa (Amabile, 2020, p. 146, grifos do autor).

A escola, dessa forma, deve providenciar um ambiente acolhedor e inspirador para que seus aprendizes possam se sentir livres, confortáveis e assistidos nesse processo. Entretanto, não é essa a realidade de muitas escolas espalhadas pelo Brasil:

(...) percebe-se que para as crianças menores, em jardins de infância e pré-escola, talvez em faixas etárias de até 9 ou 10 anos, as salas são coloridas e bem atrativas. À medida que os educandos crescem, as salas geralmente são de cor branca ou gelo, com as carteiras dispostas em fila; em muitas salas sequer há algum objeto ou mural na parede; e assim se vai reproduzindo a escola do século XIX, em pleno século XXI (Ribeiro; Aguaded; Pedreira, 2019).

Nossas crianças, dessa forma, são obrigadas a crescer muito rápido em um ambiente que não lhe permite brincar, imaginar ou exercitar a criatividade, como se, a partir dos 11 anos, elas se tornassem adultas e, portanto, deveriam ser formatadas nessa nova era. Há, nesse imaginário, a ideia de que nem crianças de 11 anos, nem adultos de fato poderiam exercer suas criatividade, o que lhe nega um direito importante, pois não permite a pessoa estar em contato com atributos que a localizam como um ser histórico, cultural, social, humano, conforme defendido por Abed (2016) no resgate que faz ao clássico *Direito à literatura*, do saudoso Antonio Candido.

Para além do cenário físico ilustrado pelos autores acima, o que vemos, muitas vezes, são práticas descontextualizadas, formatadas com regras infinitas que raramente incitam os aprendizes a realmente se expressarem com autoria:

Infelizmente, a metodologia adotada pelas escolas no ensino de redação nem sempre segue esta linha autoral e subjetivante. Muitas vezes, os esforços concentram-se em formar redatores, não autores, o que acaba desmotivando os alunos, que, com isso, não se empenham na tarefa visceral e entusiasticamente. Sem considerar o desejo dos aprendizes, a aprendizagem fica “descorporificada” (nos termos de Alicia Fernández (1990)), o que resulta em uma situação educacional ineficaz. Além disso, não mobilizando a vontade e a motivação no ato da produção escrita, ocorrerá uma separação artificial entre as técnicas de linguagem e a vontade de se expressar (Abed, 2016, p. 56).

Este ensino dessubjetificador e desmotivador corrobora a falácia de que “estudantes de Escolas Públicas possuem limitações criativas, principalmente no que se refere à escrita literária” (p. 32), o que é denunciado por Coelho e Mariano (2024). Conforme elucidado por Junqueira (2019), um dos principais obstáculos para desenvolver a criatividade é a crença de que tal fenômeno é restrito a algumas pessoas, o que leva às já mencionadas problemáticas em torno do “dom”, “talento” e “genialidade” atribuídas a escritores/as. Com tal pensamento, para escrever bem, só restaria nascer com certa divindade. Nessa lógica, professores fingiriam estar ensinando e alunos fingiriam estar aprendendo.

Em termos mais concretos, em muitas escolas, a criatividade não é estimulada

e aos estudantes lhes resta a memorização de regras para que possam gerar textos dissertativo-argumentativos – gênero presente em muitas salas de aula no país, haja vista a necessidade de seu domínio para obter uma boa pontuação no Enem, ser aprovado/a no vestibular e, assim, continuar seus estudos e desenvolver pesquisas e textos geralmente calcados em muitos preceitos que os levaram até ali. Vidon (2017) explica a trajetória do texto dissertativo-argumentativo até se tornar, em muitos casos, dispositivo obrigatório e exclusivo em sala de aula. O autor menciona os primórdios da “modernidade”⁵ e o início da ciência moderna e ensina que, no período histórico mencionado – marcado pela racionalidade, necessitava-se de um suporte textual que fizesse jus ao princípio do *zeitgeist* da época – ou seja, que pudesse imprimir a razão tão buscada naquele momento:

(...) a expansão dos usos da linguagem escrita, especialmente a partir dos séculos XIV, XV e XVI, com o avanço das burocracias letradas, as facilidades advindas da utilização da imprensa, a propagação do livro e de uma cultura da escrita, colocam o *texto escrito dissertativo* como o lugar perfeito de registro das demonstrações científicas, espécie de espelho, portanto, desse novo homem, racional, objetivo, lógico, abstrato, e não passional, subjetivo, intuitivo, corpóreo.

(...) os exercícios escritos de dissertação tornam-se, assim, a partir dos séculos XV, XVI e XVII, exercícios do raciocínio lógico (Vidon, 2017, p. 82, grifos do autor).

Dito de outra maneira, o texto dissertativo pareceu, à época, uma ótima escolha para ensinar e aprender, dadas as suas características e funcionalidades. Esse pensamento perdura até hoje nas mais diversas salas de aula espalhadas pelo Brasil, o que faz perder uma imensidade de potencialidades dos professores e seus/suas estudantes, impedindo-os de se expressarem com criatividade, autoria e, em muitos casos, paixão, subjetividade, identidade, prazer e propósito – fenômenos que já sabemos ser possível a escrita trazer. Ao contrário, muitas práticas de produção textual caem em armadilhas tão incoerentes como o paradoxo do texto dissertativo-argumentativo apontado por Vidon (2017, p. 81): “pensa-se que o “discurso expositivo ou dissertativo” é isento de argumentação, caracterizando-se, essencialmente, por uma suposta neutralidade, objetividade e imparcialidade”. Como conceber, dessa forma, um texto que se julga neutro, objetivo e imparcial quando, nele, também são

⁵ A palavra está em aspas pois o autor a utilizou dessa forma.

exigidos argumentos e, conseqüentemente, posições e defesas que considerem subjetividades?

É neste cenário limitador, intimidador e dessubjetificador que é importante a/o professor/a atuar nas brechas (Duboc, 2012; Basoni, 2022; Freitas dos Santos; Kawachi-Furlan, 2025) e, assim, promover rupturas no ensino, transformando-o em uma educação emancipatória, dialógica, contextualizada e humanizada. Para tanto, este/a professor/a precisa acreditar que a criatividade é construída socialmente, e não um dom ou talento biológico atribuído a poucos supostos sortudos. Ele/a também precisa acreditar no potencial da EC e dos seus próprios estudantes, acolhendo-os, incentivando-os e trabalhando contextualmente a escrita e a criatividade que pode emergir dela. Outrossim, o/a professor/a precisa ter subsídios para desenvolver tal educação. Impossível, dessa forma, não advogarmos por uma formação docente transformadora que também proporcione aos (futuros) professores esse caráter humano e autoral que a escrita tem de ter. Ademais, acreditamos que os/as professores/as podem muito, mas pouco podem quando lhes são impostas ordens arbitrárias e hierárquicas materializadas em documentos e burocracias que pouco agregam à realidade discente e docente. Queremos, dessa forma, evidenciar o poder que professores têm de transformar a realidade, mas uma grande parte de todo o trabalho escolar também compete a autoridades e à própria sociedade, conforme nos lembram Ribeiro, Aguaded e Pedreira (2019, p. 61): “(...) cabe salientar que não só a escola, mas também as famílias, principalmente os pais, têm o dever de potencializar a criatividade dos filhos”.

Atuar em prol do que temos de melhor significa compreender a linguagem com seu potencial criativo. E a EC é caminho mais que propício nesse processo.

Algumas conclusões

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica (Kleiman, 1995; Pécora; Osakabe, 1991) e, portanto, não é justo privar estudantes de se expressarem da melhor maneira considerando suas circunstâncias. Devemos, portanto, continuamente investigar as potencialidades que o ensino e a aprendizagem de escrita desenvolvem, como muitos cursos de graduação e pós-graduação já têm se proposto a fazer intensamente. Contudo, para além de escrever bem (sabendo que tal característica é complexa e

subjetiva) gêneros que já são social, histórica e culturalmente esperados na escola, os alunos necessitam aprender uma variedade de outros textos que infelizmente ainda não estão presentes no dia a dia de muitas salas de aula espalhadas pelo país, como aqueles tipicamente pertencentes à EC. Tal modalidade também pode nos fazer ver a escrita para além de um simples instrumento – ela pode nos fazer ver que a escrita também pode ser associada ao prazer, à imaginação, às subjetividades, à autoria e, evidentemente, à descoberta de si enquanto escritor/a e ser humano.

Para que essas potencialidades ocorram, é preciso findarmos, de uma vez por todas, com a fetichização em torno do/a autor/a enquanto ser místico, gênio, extraordinário, mostrando-o/a como alguém que vive(u), “de carne e osso”, os períodos temporais, sociais, históricos e culturais de suas vidas, empregando, conscientemente ou não, suas ideologias por meio da própria linguagem. Ao fazer isso, evidenciaremos a capacidade que toda pessoa tem de criar histórias, imaginar diálogos, estruturar poemas e procurar soluções para os seus problemas, sejam eles do campo da ficção ou não.

Ao considerarmos que o exercício criativo inspira outros cenários em que ele também seja praticado (Junqueira, 2019), temos o dever, enquanto sociedade, de subsidiar a criatividade dos nossos pares, para que eles tenham a oportunidade de se sentirem autônomos, reflexivos e, evidentemente, criativos.

É importante salientar (sempre) que mais do que um amontoado de técnicas importantes e complexas (e que podem ser transferidos a outras práticas fora dela), a EC tem um caráter humano e enriquecedor na vida de quem a adota, propondo desafios, experimentações, vivências, leituras, emoções, sentimentos e olhares que outros textos, com perspectiva de escrita mais fechada, podem não dar conta.

Finalmente, como acreditamos em uma educação transformadora, reflexiva e democrática, não temos dúvidas de que a escrita criativa é um importante caminho para isso.

REFERÊNCIAS

- ABED, C. Z. Aspectos emocionais das dificuldades de produção de texto. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 46-59, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100005. Acesso em: 05 jan. 2026.
- ABED, C. Z.; AYUB, D. C. O papel da volição no ensino de produção de texto: Uma análise da percepção discente. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v.25, n.26, p.70-82, 2017. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v25n26/08.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2026.
- ABED, C. Z. Presença da escrita criativa no Brasil. **Revista Revera**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 8-40, 2021. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistarevera/index.php/revera/article/view/79>. Acesso em: 05 jan. 2026.
- AMABILE, L. R. Do que estamos falando quando falamos de escrita criativa. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, v. 28, p. 132-149, 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/172813>. Acesso em: 05 jan. 2026.
- ASSIS BRASIL, L. Ensinar escrita criativa. **APP Palavras- Revista em Linha**, Lisboa, v. 2, n. 2, p. 55-59, 2023. Disponível em: <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/43>. Acesso em: 05 jan. 2026.
- BASONI, I. C. G. **Espelho, espelho meu, que professora sou eu? Reflexos e Refrações sobre a formação do professor de língua portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico**. Tese de doutorado. 258 fls. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16432_Tese_Isabel%20Cristina%20Gomes%20Basoni_Lingu%EDstica_Ufes.pdf. Acesso em: 05 jan. 2026.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.
- BITTENCOURT, E. da S.; JACQUES, J. S.; SILVA, K. L. B. Escrita criativa e autoria: educação e literatura pelas trilhas do dadaísmo. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 69, p. 1-14, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/26543>. Acesso em: 05 jan. 2026.
- CARNAZ, M. E. A. R. **Da criatividade à escrita criativa**. Dissertação de mestrado. 133 fls. Mestrado em Didática da Língua Portuguesa. Escola Superior de Educação. 2013. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12238/1/ELIZABETE_CARNAZ.pdf. Acesso em: 06 jan. 2026.

CASOTTI, J. B. C.; SILVA, S. L. Propostas de produção de textos em livro didático de Língua Portuguesa: desafios para a prática docente na contemporaneidade. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, 2018, p. 147-166. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/854>. Acesso em: 05 jan. 2026.

COELHO, L. R.; MARIANO, N. A. Sujeitos e identidades: a consagração da escrita identitária e dialógica. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 25, n. 1, p. 32-40, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/35686>. Acesso em: 05 jan. 2026.

CORREA, H. G. S.; MORBIN, H.; IGNÁCIO, A. V. A. A influência dos jogos físicos e digitais nas habilidades de leitura, escrita criativa e gramática na educação básica. **Connectionline**, Várzea Grande, n. 31, p. 9-24, 2024. Disponível em: <https://periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/view/2437>. Acesso em: 05 jan. 2026.

CUZZUOL, C. E. Reflexões sobre a subjetividade na produção textual. **Revista Educação e Tecnologia**, Aracruz, ano 1, n. 1, p.1-8, abr./set. 2005. Disponível em: https://faacz.com.br/revistaeletronica/wp-content/uploads/2025/06/edutec_prod_textual_claudia_2005_1.pdf. Acesso em: 05 jan. 2026.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. Tese de doutorado. 258 fls. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo. 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/pt-br.php>. Acesso em: 05 jan. 2025.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. de M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 227-254, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/5fBc6fcqNQxKkw53cM6THqn/?lang=en>. Acesso em: 05 jan. 2026.

FERRAZ, D. de M. **Educação de língua inglesa e novos letramentos**: espaços de mudanças por meio dos ensinamentos técnicos e tecnológicos. 2012. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo. 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-11122012-090909/pt-br.php>. Acesso em: 05 jan. 2026.

FREITAS DOS SANTOS, D.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Praxiologias (de)coloniais em cenário de inglês para fins acadêmicos: olhares autoetnográficos de professores de língua(gem)s. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 33, p. 180-205, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/89467>. Acesso em: 05 jan. 2026.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. ReVEL na escola: do que tratam as políticas linguísticas. **ReVEL**, [S. l.], v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/1fc4077482ba3d206870ef1299923a0f.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2026.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOLDBERG, N. **Mente selvagem**: como se tornar um escritor. Tradução de Tati Moraes. Rio de Janeiro: Gryphus, 1994.

JORDÃO, C. M. Applied linguistics “made in Brasil”: a guessing game. In: SILVEIRA, R.; GONÇALVES, A. R. (Org.). **Applied linguistics questions and answers**: essential readings for teacher educators. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 13-25. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/259996/ARES%2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jan. 2026.

JUNQUEIRA, P. C. Processos interacionais - da escrita à escrita criativa. **REVISTA ANÁPOLIS DIGITAL**, Anápolis, v. 8, n. 1, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://zenodo.org/records/5231700>. Acesso em: 05 jan. 2026.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 7-11. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LAGO, T. L. Oficina de Escrita Criativa na Educação Terapêutica: um relato pedagógico. **Revista Crátilo**, Patos de Minas, v. 14, n. 2, p. 84-94, 2022. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo/article/view/2997>. Acesso em: 05 jan. 2026.

MARIANO, N. A. O lugar de criação como acontecimento de práticas de escrita. In: DAMASCENO, G. L. N. et al. (Org.). **Estudos Linguísticos e Direitos Humanos**: práticas de linguagem e inclusão. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 195-212. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/estudos-linguisticos-e-direitos-humanos-praticas-de-linguagem-e-inclusao-vol-2/>. Acesso em: 05 jan. 2026.

MENEZES DE SOUZA; L. M. T.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, v.26, n.56, p. 876-911, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/51599>. Acesso em: 05 jan. 2026.

MERLO, M. C. R.; SOUZA, R. S. Contribuições da autoetnografia para a educação linguística com crianças. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 33, p. 132-154, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/88904>. Acesso em: 05 jan. 2026.

MOURA, N. C. K.; OLIVEIRA, A. H. A escrita criativa como prática de produção

textual no ambiente escolar. **Revista Ensin@ UFMS**, Três Lagoas, MS, v. 4, n. 8, p. 49-72, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/19314>. Acesso em: 05 jan. 2026.

MUNIZ, L. S.; MARTÍNEZ, A. M. A aprendizagem da leitura e da escrita: análise da produção científica. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 951-981, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/960c/ce5068bc6480532fa58ea344234ea67c6281.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2026.

PÉCORA, A. A. B.; OSAKABE, H. Apresentação. In: GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 1-3.

RIBEIRO, L. V. R.; AGUADED, I.; PEDREIRA, M. C. C. Criatividade: educação e escrita criativa. **Revista Educação**, Brasília, ano 42, n. 159, p. 53-78, jun./set. 2019. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Revista-Educacao-159.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

RODRIGUEZ, M. N.; COSTA, L. N. Escrita criativa: subjetividade e interação. **Revista da Extensão**, Porto Alegre, v. 1, n. 20, p. 27-34, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revext/article/view/108201>. Acesso em: 05 jan. 2026.

SANTOS, F. H. G. “Espelho, espelho meu, existe um texto mais bonito do que o meu?": Práticas de escrita e reescrita em um projeto literário estudantil. In: REZENDE, N. L. et al. (Org.). V Jornada de Literatura e Educação, 2022, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: FEUSP, 2022. p.195-198. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/biblioteca/13-02-23-anais-v-jornada.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2026

SOARES, S. V. Perspectivas didáticas da escrita literária para o Ensino Médio. In: REZENDE, N. L. et al. (Org.). V Jornada de Literatura e Educação, 2022, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 216-219. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/biblioteca/13-02-23-anais-v-jornada.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2026

VERDEJO, P. B.; ROSA, I. I. D. Crônica e fotografia em contextos de desenvolvimento de escrita criativa: estudo de uma prática de intervenção escolar. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 1022-1035, out.-dez. 2023. Disponível em: <https://brajets.com/brajets/article/view/1095/669>. Acesso em: 05 jan. 2026.

VIDON, L. A proposta de redação do ENEM e a velha dissertação: uma relação problemática. **Raído**, v. 11, n. 25, p. 78-88, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6465>. Acesso em: 05 jan. 2026.

VIDON, L. N. et al. Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativo-argumentativos: concepções, propostas pedagógicas e práticas de produção de

texto. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 4, n. 8, p. 9-23, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/3615>. Acesso em: 05 jan. 2026.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Sobre os autores

Douglas Freitas dos Santos

Bolsista CNPq 192704/2025-7. Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (2024), possui graduação em Língua e Literatura Inglesa pela mesma universidade (2018) e especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade de Ensino de Minas Gerais (2023). Também é formado em Letras/Português e Espanhol pela Universidade de Uberaba (2024) e tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: autoetnografia, material didático, ensino de línguas para fins específicos, educação linguística, decolonialidades, representatividades, sala de aula e escrita criativa.

Janayna Bertollo Cozer Casotti

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (2010). Também fez pós-doutorado na Universidade Aberta, Lisboa, Portugal (2015), com bolsa da CAPES, e na Universidade de São Paulo (2021). Possui mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e especialização em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1999). É licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina (1996). Atualmente, é professora efetiva da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordena o Projeto de Extensão Releitores e o Grupo de Pesquisa em Leitura e Produção de Textos em sala de aula (CNPq). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente com os seguintes temas: ensino de leitura e produção de textos, gêneros do discurso, materiais didáticos, letramentos e formação docente.