

Reescrever o cânone, reinventar o ensino: práticas de escrita criativa inspiradas em clássicos da literatura portuguesa no contexto da formação docente

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.199>

Patrícia Rodrigues

Instituto Politécnico de Santarém, CEAUL

patricia.rodrigues@ese.ipsantarem.pt

<https://orcid.org/0000-0001-5513-5664>

Resumo

O artigo propõe uma reflexão sobre o lugar da literatura canónica no ensino superior, a partir de uma experiência de escrita criativa com estudantes da licenciatura em Educação Básica, futuros professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. A oficina, intitulada “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa” e realizada no ano letivo de 2019-2020, objetivou promover o contacto ativo e criativo com obras do cânone literário português, desafiando os estudantes a criar histórias a partir de personagens, tempos e espaços inspirados em textos clássicos da tradição literária nacional, reorganizados em constelações narrativas originais. Mais do que um exercício técnico, revelou-se um espaço de experimentação estética e de apropriação crítica dos textos literários, que permitiu aos estudantes reformular criativamente as referências canónicas, combinando-as com o próprio imaginário e transformando os clássicos de objetos intocáveis em matéria viva de criação. A partir de pressupostos teóricos de Harold Bloom, Gérard Genette e João Barrento, entre outros, a atividade evidenciou a força intertextual da criação literária, que reescreve, reconstrói e atualiza tradições, revelando o modo como o cânone é, antes de mais, uma herança viva, moldável e em constante reinterpretação. Ao reimaginar os clássicos, a oficina restituiu-lhes a sua potência formativa e revelou a escrita criativa como estratégia pedagógica capaz de cruzar tradição e autoria, leitura e experiência.

Palavras-chave: cânone literário; escrita criativa; didática da literatura; formação de professores; leitura literária

1. Entre heranças e reinvenções: o lugar dos clássicos na formação docente *Uma introdução à oficina como gesto simbólico e pedagógico*

Num momento em que os desafios do ensino da literatura se cruzam com as exigências de uma formação docente crítica e criativa, impõe-se uma reconfiguração das metodologias adotadas no ensino superior, particularmente na formação inicial de professores. A literatura canónica, tradicionalmente abordada sob o signo da reverência e da transmissão de conteúdos legitimados, requer, hoje, uma abordagem renovada, capaz de conjugar fidelidade à herança cultural com abertura à imaginação pedagógica.

No contexto da formação inicial de professores, em particular na Licenciatura em Educação Básica, torna-se cada vez mais urgente repensar o lugar da literatura canónica e as formas como esta é trabalhada no ensino superior, uma vez que a formação inicial de professores, em Portugal, enfrenta o desafio de conciliar o respeito pela tradição literária com a necessidade de inovar metodologias, de modo a responder aos contextos socioculturais contemporâneos e às exigências formativas do século XXI.

A consolidação de uma tradição literária nacional, ancorada em valores estéticos e culturais historicamente instituídos, coexiste com desafios contemporâneos que exigem novas mediações pedagógicas, mais criativas, críticas e sensíveis à experiência do leitor. No campo específico da didática da literatura, assiste-se a uma crescente valorização de metodologias que promovem a fruição estética, o envolvimento afetivo e a apropriação ativa dos textos, sem renunciar à complexidade interpretativa que lhes é própria. No domínio da didática da literatura, esta tensão manifesta-se de forma particular na relação com o cânone literário: um conjunto de obras legitimadas historicamente e inscritas nos programas escolares, mas que, muitas vezes, permanecem distantes da experiência estética e afetiva dos futuros docentes.

A presente investigação propõe uma reflexão sobre o lugar da literatura canónica no ensino superior, a partir de uma experiência de escrita criativa, desenvolvida com estudantes da Licenciatura em Educação Básica, no âmbito da unidade curricular de Literatura Portuguesa Contemporânea. A oficina “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa” constituiu o centro da experiência pedagógica analisada, mobilizando a criação literária como prática de apropriação crítica, reinterpretação simbólica e fruição estética do património literário português.

Ancorada numa metodologia colaborativa e processual, esta proposta didática articulou leitura, escrita e discussão em torno de personagens, espaços e tempos retirados de obras do cânone da literatura portuguesa. Ao convocar os estudantes a escrever narrativas originais com base em materiais canónicos, a oficina procurou reposicionar o cânone não como arquivo sagrado, mas como território disponível à reinvenção, ao jogo simbólico e à crítica construtiva.

Este artigo procura, por isso, demonstrar o potencial da escrita criativa como estratégia formativa no contexto da formação docente, valorizando a sua dimensão estética, intertextual e pedagógica. Nesse percurso, será discutida a historicidade

do cânone, a relevância das práticas criativas no ensino da literatura e o modo como a oficina contribui para concretizar as orientações presentes em documentos oficiais como o Plano Nacional de Leitura (PNL), os documentos curriculares do ensino básico e secundário, as *Aprendizagens Essenciais* (AE), o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO) e o *Referencial de educação artística* (REA).

Mais do que uma proposta de animação pedagógica, esta oficina operou como um espaço de experimentação estética e de formação literária, de deslocamento simbólico e de reinscrição da tradição em territórios contemporâneos, permitindo aos futuros professores experienciar, na primeira pessoa, o potencial da escrita como forma de leitura e de reescrita do património cultural e literário. A partir de figuras, tempos e espaços retirados de obras do cânone português, os estudantes foram desafiados a produzir narrativas originais, combinando elementos herdados com o imaginário próprio, e reinscrevendo-se, assim, na herança literária como leitores-autores. A interligação entre criatividade, tradição e crítica revelou-se especialmente produtiva, não só para reforçar o vínculo dos estudantes com os textos canónicos, mas, também, para fomentar uma consciência mais ativa e emancipada da sua responsabilidade enquanto mediadores literários no futuro exercício docente.

Este artigo organiza-se em nove partes interligadas. Após o enquadramento introdutório, a segunda parte apresenta a fundamentação teórica que sustenta a proposta, com destaque para as conceções de cânone, intertextualidade e reescrita. A terceira parte discute os fundamentos pedagógicos da oficina, em articulação com os documentos orientadores da política educativa nacional (PASEO, PNL 2027, AE). A quarta parte descreve a metodologia adotada, com ênfase na conceção colaborativa da atividade e na sua dimensão estética, simbólica e crítica. A quinta parte analisa as narrativas criadas pelos estudantes, com base em critérios de coerência intertextual, originalidade criativa e consciência crítica. A sexta parte discute as implicações pedagógicas da oficina para o ensino da literatura, propondo a escrita criativa como gesto de escuta e reinvenção. A sétima parte apresenta uma reflexão sobre os limites do estudo e os desafios futuros desta abordagem. A oitava parte apresenta uma síntese crítica das limitações do estudo e dos desafios que permanecem em aberto, delineando horizontes para futuras investigações e para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e criativas. Por fim, a nona parte reúne as considerações finais, articulando uma reflexão sobre literatura, formação docente e criação, e destacando o papel da escrita criativa na construção de uma didática literária mais aberta, crítica e participativa.

Acredita-se que esta abordagem pode contribuir não apenas para o enriquecimento da formação docente, mas, também, para uma renovação da relação com os clássicos, restituindo-lhes a vitalidade simbólica e o poder formativo que justificam a sua permanência nos currículos escolares. Reescrever o cânone, neste contexto, é mais do que um exercício de estilo: trata-se de um gesto de reinvenção do ensino e da própria ideia de tradição.

2. O cânone em disputa: tradições móveis e memórias críticas

Fundamentos teóricos e literários da proposta

A noção de *cânone literário*, tradicionalmente associada a uma seleção das “melhores obras” de uma cultura, que, “uma vez constituído, exerce uma auctoritas da impositividade variável, que não se restringe ao domínio das normas linguísticas” (Aguiar e Silva, 2020, p. 119), tem vindo a ser objeto de revisões críticas nas últimas décadas. Autores como Harold Bloom (2002), John Guillory (1993) e Carlos Reis (1999) salientam que o cânone é menos um reflexo de qualidades intrínsecas dos textos e mais o produto de processos históricos, ideológicos e institucionais de legitimação.

Como sublinha Carlos Reis, “o processo de constituição do cânone é indissociável de uma utilização institucional da literatura, no quadro do sistema de ensino” (Reis, 1999, p. 38). Essa dimensão institucional não elimina, contudo, a existência de um núcleo relativamente consensual dentro do cânone literário, como o próprio autor reconhece em entrevista recente, ao afirmar que “se pensarmos em 100 títulos fundamentais da Literatura Portuguesa, podemos divergir quanto a 20 ou 30 desses, mas 80 ou 70 são consensuais” (Reis, 2015, s.p.). Acrescenta-se, porém, que “[t]odas as escolhas são, até certo ponto, excêntricas, e um cânone é sempre uma escolha” (Feijó, 2020a, p. 9).

Harold Bloom (2002), embora defensor da centralidade do critério estético, reconhece que a tradição é construída por uma “angústia da influência”, em que cada autor dialoga, consciente ou não, com os seus predecessores. John Guillory (1993), por sua vez, defende que o cânone é instituído por práticas culturais e instituições educativas, e que a sua legitimação está menos associada ao valor intrínseco das obras e mais ao capital simbólico que acumulam nos currículos escolares e universitários.

Neste sentido, o cânone é um instrumento de regulação do capital cultural, mais do que uma instância neutra de excelência literária. Frank Kermode (1983) acrescenta a este debate a ideia de que o estatuto de “clássico” é conferido àquelas obras que, ao resistirem ao tempo, mantêm a capacidade de produzir novos sentidos em diferentes contextos históricos. Nesta linha, António M. Feijó sublinha que “o que determina a hospitalidade canónica a um autor é a sua cooptação por pares, por autores contemporâneos ou posteriores, que nele reconhecem uma capacidade de articulação expressiva inédita, um aumento real de possibilidades expressivas no domínio dessa arte” (2020b, p. 15). Já Italo Calvino (2002) resume com acuidade esta abertura do cânone quando afirma que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer o que tinha a dizer” (p. 15). O cânone, assim compreendido, deixa de ser um inventário fechado de obras para se tornar uma constelação em mutação, sempre sujeita à releitura, à reinvenção e à contestação.

Nesta sequência, Terry Eagleton (2008) lembra que o termo literatura deve ser compreendido menos como uma entidade ontológica e mais como uma categoria funcional, definida pelas práticas culturais e interpretativas que a legitimam em cada contexto histórico e institucional.

Por fim, esta proposta alinha-se com uma visão contemporânea da educação literária, que recusa a separação entre leitura e escrita, interpretação e criação.

Como defende Teresa Colomer (2005), a experiência literária só se torna verdadeiramente formadora quando o leitor é chamado a participar ativamente na construção do texto, seja pelo diálogo crítico, seja pela produção de novas narrativas; nesta linha, a experiência estética e educativa da leitura depende de uma relação ativa, crítica e criativa do leitor com o texto. E, como nos diz Jacques Rancière (2010), ensinar não é transmitir saber, mas criar as condições para que outros tomem a palavra, mesmo com palavras herdadas, mas numa voz que lhes pertença; o ensino verdadeiramente emancipador não consiste na simples transmissão de conteúdos, mas na criação de condições que permitam a cada um tomar a palavra, mesmo recorrendo a vocabulário legado, mas num registo singular e autónomo. Em vez de consolidar a hierarquia entre quem sabe e quem ignora, o “mestre ignorante” propõe uma pedagogia que reconhece a igualdade das inteligências, defendendo uma relação horizontal entre educador e educando. Cabe, assim, ao professor não impor respostas, mas fomentar a autonomia interpretativa e criativa, confiando na capacidade de cada sujeito para construir sentido, agir e pensar por si.

Reescrever os clássicos, nesse sentido, não é trair a tradição: é testemunhar a sua vitalidade. É afirmar que, numa sala de aula, a literatura pode ser reencontro e reinvenção, um gesto partilhado de escuta, criação e pertença. Como sublinha Teresa Colomer (2003), a formação do leitor literário não se resume ao contacto com textos consagrados, mas implica a construção progressiva de competências interpretativas e afetivas que se desenvolvem em contextos educativos significativos. O leitor forma-se quando é envolvido num percurso ativo de exploração textual, orientado por propostas pedagógicas que combinam a leitura crítica com a fruição estética. Esta perspetiva reforça o papel do professor como mediador atento, capaz de criar situações de leitura onde os alunos se apropriam dos textos e os transformam em experiências pessoais de linguagem e de mundo.

Este olhar crítico sobre o cânone revela-se particularmente relevante no campo da formação de professores, uma vez que os futuros docentes serão os mediadores da tradição literária nas salas de aula. Reconhecer a dimensão histórica, política e estética do cânone implica prepará-los para agir não apenas como meros transmissores de conteúdos, mas como sujeitos capazes de problematizar e reinventar os modos de ensinar literatura. A formação literária, nesse sentido, não se limita ao domínio de um repertório, mas exige, igualmente, uma atitude crítica face às heranças culturais, bem como a capacidade de promover práticas de leitura e escrita que estimulem a participação ativa, o pensamento autónomo e a apropriação criativa dos textos clássicos.

A escrita criativa foi, durante décadas, relegada a um papel periférico nos currículos escolares e universitários, sendo frequentemente vista como uma prática extracurricular ou não académica (Pope, 2005; Dawson, 2005). Escrever criativamente não é apenas um exercício de expressão individual, mas um gesto de leitura ativa, de escuta do texto e de reinscrição simbólica no espaço cultural. Parte-se aqui do princípio de que todo o ato de escrita é, em última instância, uma forma de reescrita.

Assim, a escrita criativa, tradicionalmente marginalizada nos currículos formais, tem vindo a afirmar-se como uma prática pedagógica relevante no ensino da literatura, sobretudo quando articulada com a leitura crítica e a produção de sentido.

Como destaca João Barrento (2002), “todos vivemos de todos, da tradição própria e alheia, repetindo temas e variando formas” (p. 74). Esta abordagem dialoga também com os pressupostos da intertextualidade, tal como formulados por Julia Kristeva (1974) e desenvolvidos por autores como Gérard Genette (1982) e Linda Hutcheon (1988). A escrita que parte de outras escritas não é necessariamente derivativa, mas pode ser profundamente inventiva, revelando continuidades e deslocamentos, fidelidades e subversões. Escrever a partir do cânone é, portanto, um gesto de reescrita do mundo, um exercício de leitura ativa, de filiação e de rutura. Esta perspetiva sustenta a ideia de que escrever é, inevitavelmente, reescrever, ou, nas palavras de Gérard Genette (1982), produzir hipertextos a partir de hipotextos.

Assim, o conceito de *hipertextualidade*, tal como definido por Genette, designa “toda relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior A (hipotexto), sem que este seja citado explicitamente” (1982, p. 8). Essa relação transformadora, que pode assumir a forma de paródia, *pastiche*, variação ou continuidade, está no centro da oficina ora analisada. Os estudantes, ao partirem de elementos canónicos (personagens, tempos, espaços), criaram textos que são, simultaneamente, produtos de invenção e gestos de leitura. Neste sentido, a escrita criativa assume-se como um espaço de fusão entre leitura e autoria, entre memória cultural e imaginação individual. Como propõe Hans Robert Jauss (1970), cada nova leitura, ou mesmo reescrita, reconfigura o horizonte de expectativas e atualiza os sentidos das obras herdadas, deslocando a sua receção para novos contextos históricos e culturais. Jacques Rancière (2009), por seu lado, inscreve esse gesto no plano da emancipação estética: ao romper com as hierarquias entre saber e criação, promove-se uma experiência sensível partilhada que transforma o espectador (ou leitor) em agente de sentido, e não apenas em recetor passivo.

Ao integrar estas perspetivas numa prática colaborativa e lúdica, a oficina “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa” procurou operar exatamente essa abertura: transformar os clássicos de conteúdos fixos em matéria instável de criação, dando aos estudantes a possibilidade de se reconhecerem como autores e intérpretes da tradição. Esta abordagem inscreve-se num movimento mais amplo de revalorização da escrita criativa no campo educativo. Durante décadas, essa prática foi subalternizada nos currículos escolares e universitários, frequentemente remetida para o domínio extracurricular ou associada apenas à expressão livre e não académica. No entanto, nas últimas décadas, a escrita criativa tem vindo a afirmar-se como uma via pedagógica relevante na formação literária, à medida que se reconhece o seu potencial formativo não apenas enquanto espaço de expressão pessoal, mas, sobretudo, como prática de leitura crítica, de apropriação estética e de reinscrição simbólica do mundo.

Como defende Rob Pope (2005), a criatividade não opera num vazio; é antes um modo de reler, reorganizar e reinterpretar o que já existe, seja no plano textual, seja no plano cultural. Ao escrever criativamente, os estudantes não fogem à análise: ao contrário, posicionam-se, pensam e problematizam, mesmo quando criam. Neste enquadramento, a escrita criativa pode ser entendida como forma de resposta ao texto literário, num gesto que integra escuta, reflexão e reinvenção. Graeme Harper (2010) salienta que qualquer ato de criação escrita contém em si uma dimensão crítica, pois exige um posicionamento do sujeito perante o que escreve e perante o

que leu. Escrever a partir de um clássico, reimaginá-lo ou transformá-lo, é, também, uma forma de leitura ativa e, por isso mesmo, formativa. Esta prática aproxima o estudante do cânone não pela via da reverência, mas pela via da confrontação: é nesse espaço de tensão que se constrói uma relação significativa com o património literário.

Teresa Colomer (2005) destaca que a formação do leitor literário exige mais do que o contacto com “grandes obras”: requer envolvimento, apropriação e capacidade de intervenção simbólica. A leitura torna-se educativa quando o leitor é convidado a participar ativamente na construção de sentido, seja pela análise, seja pela criação. É neste ponto que a escrita criativa revela o seu valor didático e epistémico: ao reescrever, o sujeito reposiciona-se como leitor e construtor de sentidos, desafiando interpretações únicas e abrindo-se a múltiplas possibilidades de leitura e representação.

João de Mancelos (2009) recorda que a escrita criativa contribui para o desenvolvimento do pensamento estruturado, da clareza comunicativa e da consciência discursiva, sendo uma ferramenta valiosa em diversos contextos educativos. Longe de ser uma atividade meramente ornamental, trata-se de uma prática exigente, que convoca o domínio da língua, a imaginação, a organização argumentativa e a sensibilidade estilística. No caso das oficinas de reescrita a partir do cânone, essa exigência multiplica-se: os alunos não apenas criam, mas também dialogam com uma tradição, interrogando-a e reinscrevendo-se nela.

A integração da escrita criativa no ensino da literatura, sobretudo em contextos de formação docente, permite formar leitores-escritores capazes de intervir criticamente no universo simbólico que habitam. Ao escrever a partir dos clássicos, os futuros professores experienciam, em primeira pessoa, aquilo que poderão vir a propor aos seus alunos: uma relação ativa, crítica e criativa com a tradição literária. Nesse gesto de reinscrição, a literatura deixa de ser um objeto distante e sacralizado e passa a ser um campo vivo de produção de sentido. Reescrever os clássicos, neste contexto, é afirmar que o património literário se atualiza sempre que alguém, com consciência e intenção, e a responder-lhe na sua própria voz.

A oficina ora analisada inscreve-se nesse horizonte: ao convidar os estudantes a reescrever os clássicos, propôs-se ativar uma dimensão estética e ética da leitura. Os textos canónicos deixaram de ser objetos distantes, para se tornarem materiais vivos, instáveis, reconfiguráveis. A criatividade não surgiu contra a tradição, mas no seu interior, como força de continuidade e de transformação.

Neste contexto, a escrita criativa torna-se uma prática formativa central na formação docente, na medida em que permite aos futuros professores experienciar o poder simbólico da autoria, a escuta da tradição e a reinvenção das formas. Trata-se, pois, de um dispositivo de emancipação crítica e estética, com potencial para transformar tanto a relação com a literatura como a própria prática pedagógica.

3. Topografias da reinvenção: quando a oficina se torna laboratório de sentido

Cartografias da oficina: jogos literários e criação partilhada

3.1. Pontos cardeais da oficina: fundamentos, vozes e desafios

A oficina de escrita criativa analisada neste artigo foi implementada no âmbito da unidade curricular de Literatura Portuguesa Contemporânea, lecionada no segundo semestre do 2.º ano da Licenciatura em Educação Básica, no ano letivo de 2019-2020. A proposta surgiu da necessidade de aproximar os estudantes dos textos literários clássicos através de uma abordagem estética, participativa e crítica, que rompesse com a perceção da literatura como um conjunto de conteúdos estanques ou de leitura obrigatória desprovida de envolvimento pessoal. Assim, o principal objetivo foi promover uma reapropriação estética e crítica do cânone literário português, encorajando os futuros docentes a relacionarem-se com os clássicos como matéria flexível e relacional, aberta a novos sentidos.

O grupo participante era composto por 40 estudantes, com diferentes níveis de familiaridade com a leitura literária e com os autores do cânone português. Alguns demonstravam interesse pelas obras estudadas nos ciclos anteriores; outros, porém, revelavam distância, resistência ou desinteresse, muitas vezes fruto de experiências escolares marcadas por práticas de ensino excessivamente técnico-formalistas, pouco atentas à dimensão estética e subjetiva da leitura (Todorov, 2009). Essa heterogeneidade constituiu, ao mesmo tempo, um desafio e uma oportunidade pedagógica: criar condições para que todos os participantes se sentissem autorizados a interagir com os textos literários não apenas como leitores, mas como sujeitos criadores. A oficina procurou, nesse sentido, criar um espaço de aproximação simbólica, emocional e criativa à literatura. Pretendeu-se desenvolver competências de leitura crítica, de expressão escrita e de colaboração, mas também recuperar o prazer do texto, o jogo da imaginação e o direito ao gesto autoral. Esta intencionalidade dialoga com o que Terry Eagleton (2011) defende como função social da cultura (e, portanto, da literatura): menos um corpo fixo de conhecimentos e mais uma prática cultural viva, plural e formadora.

A escolha dos autores, personagens e espaços literários que integraram os materiais da oficina baseou-se numa análise dos documentos orientadores do ensino da literatura nos vários níveis de escolaridade. Foram considerados os documentos curriculares de Português do Ensino Básico e Secundário, as *Aprendizagens Essenciais* (AE), o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO). Estas orientações atribuem particular relevo ao contacto com obras de reconhecido valor literário e cultural, ao desenvolvimento da leitura autónoma, da sensibilidade estética e da competência discursiva. A proposta inscreveu-se, ainda, nas recomendações do REA (2013), que enfatiza a importância da criação no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a oficina posicionou-se como uma proposta que responde às prioridades expressas nesses documentos, promovendo a apropriação ativa do património literário, a valorização do cânone sem sacralização e a formação de leitores que também são criadores.

Importa, ainda, referir que esta oficina se insere num conjunto mais amplo de experiências pedagógicas similares, realizadas regularmente no contexto da formação de professores, em que a estrutura base da atividade se mantém, mas os elementos sorteados são adaptados em função dos objetivos letivos e do perfil das turmas. Em edições anteriores, essa prática deu origem a uma publicação conjunta que explorava os contributos da escrita criativa para o ensino da literatura portuguesa (Rodrigues & Silva, 2020). No presente caso, embora a oficina tenha sido concebida e operacionalizada em colaboração com uma colega, a autoria integral deste artigo é individual, assumida com o seu conhecimento e concordância. A colega em causa, além de corresponsável pela dinamização da sessão, procedeu à revisão textual do texto ora apresentado. Coincidentemente, esta edição retomou os mesmos cartões utilizados em algumas versões anteriores da oficina, por se adequarem particularmente ao contexto do grupo em questão, bem como à Unidade Curricular.

3.2. A Oficina "(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa"

A oficina desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Literatura Portuguesa Contemporânea propôs-se criar um espaço de experimentação estética e de mediação crítica com o património literário português. Com base numa metodologia colaborativa e combinatória, desenhou-se um percurso didático que favorecesse a apropriação criativa do cânone por parte dos estudantes, permitindo-lhes reinventar os seus significados e ativar a sua potência formativa.

A proposta consistiu na criação de narrativas originais a partir de um conjunto de cinco elementos canónicos, sorteados aleatoriamente entre cartões previamente organizados: protagonistas, adjuvantes, oponentes, tempos e espaços. Esses elementos foram selecionados com base em três critérios orientadores: (1) a representatividade canónica e cultural, envolvendo figuras centrais da literatura portuguesa (como Blimunda, D. Sebastião, Padre Amaro ou Álvaro de Campos); (2) o potencial de reinvenção, privilegiando elementos suscetíveis de deslocamento ou subversão; e (3) a diversidade simbólica e temporal, favorecendo anacronismos produtivos e a interação entre diferentes contextos. Importa ressaltar que qualquer seleção implica, inevitavelmente, exclusão: ao escolher certos elementos, optámos por deixar outros de fora, não por desvalorização, mas porque toda a curadoria exige critérios e decisões conscientes. Neste caso, a prioridade foi dada a figuras que permitissem múltiplas leituras e caminhos criativos, sem fechar o repertório num único registo simbólico ou histórico.

Cada grupo, composto por três a cinco estudantes, foi convidado a planificar, escrever, rever e apresentar a sua história no decurso de uma sessão de quatro horas (incluindo um primeiro momento dedicado à fundamentação teórica). As etapas da oficina seguiram a estrutura proposta por Luís Filipe Barbeiro e Luísa Álvares Pereira (2007): planificação (15 minutos): reflexão em grupo sobre os elementos recebidos e organização da história; textualização (30 minutos): escrita colaborativa da narrativa; revisão (15 minutos): leitura crítica e aperfeiçoamento textual; ao qual se acrescentou um quarto momento, o da apresentação oral (15 minutos): partilha com a turma e discussão coletiva, o qual teve maior flexibilidade temporal face ao

número considerável de grupos. Esta organização permitiu equilibrar tempo criativo, reflexão coletiva e socialização da produção, sem comprometer a profundidade do envolvimento estético.

O guião da atividade serviu como estrutura de apoio, fornecendo orientações claras, mas suficientemente abertas para estimular a autonomia narrativa de cada grupo. O processo de sorteio e combinação dos cartões teve como efeito imediato a quebra de expectativas e o estímulo à improvisação criativa. Os estudantes foram confrontados com combinações inusitadas, como D. Sebastião em pleno século XXI, ou Inês de Castro num espaço distópico, o que os impeliu a dialogar com os textos de forma inventiva e crítica. Esta metodologia revelou-se especialmente eficaz na formação de futuros professores por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, fomentou a perceção de que os textos literários não são intocáveis ou estanques, mas sim materiais vivos, sujeitos a reinterpretações e a reconfigurações. Em segundo lugar, promoveu uma vivência concreta do processo criativo, que pode ser posteriormente transposta para o trabalho com alunos em contextos escolares.

Ao conjugar leitura, criação e reflexão, a oficina ativou um tipo de conhecimento literário que não se limita à identificação de temas ou estruturas formais, mas que se enraíza numa experiência estética partilhada, corporal e simbólica. Esta abordagem está em consonância com o que defende Wolfgang Iser (1978), ao conceber o texto literário como uma estrutura aberta que exige a participação ativa do leitor para se completar.

Além disso, conforme mencionado anteriormente, a oficina procurou responder às orientações presentes em documentos estruturantes da política educativa portuguesa, posicionando-se como uma proposta que responde às prioridades expressas nesses documentos. A interligação entre tradição e criação, leitura e escrita, crítica e fruição, revelou-se uma via fecunda para a reinvenção das práticas de ensino da literatura na formação inicial de professores. Ao permitir que os estudantes ressignificassem obras do cânone à luz da sua sensibilidade e contexto, a oficina contribuiu para que reconhecessem na literatura uma prática viva, em permanente diálogo com o presente.

Neste contexto, a oficina configura-se não como uma atividade suplementar, mas como uma prática central na formação docente, ao conjugar tradição e inovação, crítica e imaginação, herança e autoria. A secção seguinte analisa, à luz destes princípios, as narrativas produzidas pelos estudantes, explorando de que modo as suas escolhas estéticas e simbólicas reconfiguram os sentidos do cânone e expressam um posicionamento criativo e crítico face à tradição.

4. Ecos e desvios: quando as vozes dos alunos reinventam os clássicos

Análise das histórias produzidas

A análise das histórias produzidas pelos estudantes no âmbito da oficina “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa” permite observar diferentes níveis de apropriação estética, profundidade crítica e criatividade narrativa. Com base em três critérios principais,

complexidade intertextual, originalidade na recombinação de elementos do cânone e coesão simbólica e estilística das narrativas, as produções foram agrupadas em três categorias de criatividade textual: (i) altamente criativas, (ii) medianamente criativas e (iii) menos criativas.

Esta tipologia não pretende hierarquizar os estudantes, mas tornar visível a diversidade de abordagens, estratégias e sensibilidades literárias mobilizadas. Procurou-se, assim, refletir a originalidade das soluções narrativas encontradas, a capacidade de subversão dos referentes canónicos, a integração coerente dos cinco elementos sorteados e a qualidade estética da escrita. Reconhece-se, porém, que qualquer processo avaliativo de produções criativas comporta um grau inevitável de subjetividade, mesmo quando sustentado por critérios definidos. A leitura crítica destas histórias implica sempre uma dimensão interpretativa, pois cada texto revela um modo particular de dialogar com a tradição e de a reinventar. Ressalva-se, neste âmbito, que os textos de estudantes utilizados neste artigo encontram-se anonimizados e são apresentados exclusivamente para fins de análise e reflexão académica.

4.1. Narrativas altamente criativas: subversão estética e reinvenção simbólica

As histórias mais inovadoras distinguem-se pela ousadia formal, pela complexidade simbólica e pela liberdade com que interrogam e transformam os clássicos. Não se limitam a recontar, reinventam. Estas narrativas mergulham nas camadas do texto canónico para delas extrair sentimentos latentes, tensionando estruturas herdadas e projetando figuras do passado em paisagens futuras, distópicas ou metafóricas.

Em “Guerra de Rosas” (Grupo 7), propõe-se um encontro improvável entre a Rainha Santa Isabel, Vénus e Adamastor, todos embarcados num comboio com destino incerto. A figura do Adamastor, símbolo do medo e da resistência, é redimida pelo gesto de amor da rainha, numa inversão simbólica que transforma o milagre das rosas numa metáfora de pacificação e de transfiguração ética. A cesta de pão torna-se um cesto de flores, e a narrativa, apesar da sua brevidade, atinge uma expressividade poética singular, sustentada numa alegoria que reconfigura a identidade nacional como espaço de reconciliação entre forças arquetípicas em conflito. Como sugere Teresa Colomer (2005), o leitor literário forma-se ao apropriar-se simbolicamente da tradição e ao mobilizar os seus sentidos de forma pessoal e situada no presente.

Já em “O Desejado, Xeque-Mate!” (Grupo 10), D. Sebastião enfrenta D. Dinis num duelo virtual de xadrez, com a ajuda de QR codes e da intervenção de Júpiter. Esta sátira tecnológica revela uma inteligência narrativa rara, conjugando mitologia, crítica política e cultura digital. A metáfora do xadrez enquanto campo simbólico de resistência e combate é explorada com argúcia, fundindo o épico e o cibernético com um humor provocador. A intersecção entre figuras míticas, tecnologia e distopia revela uma notável capacidade de articulação intertextual e crítica. O gesto narrativo confirma que, como defende João de Mancelos (2009), a escrita criativa exige domínio técnico, agilidade argumentativa e consciência discursiva.

Em “Lágrimas de Portugal” (Grupo 8), Inês de Castro e Pedro surgem num enredo trágico que se desenrola na Ilha dos Amores. A linguagem é cuidada, lírica, e a intertextualidade com Camões e Pessoa confere densidade simbólica ao texto, que transforma o gesto amoroso numa elegia nacional. A morte de Inês não é apenas um drama pessoal: é o espelho de um país condenado à repetição do seu próprio fado. A narrativa sobrepõe os destinos trágicos dos amantes à melancolia histórica portuguesa, numa construção estética de grande impacto. A fusão dos mitos e dos discursos é uma forma de reinscrição cultural, onde o leitor-escritor se posiciona como intérprete ativo da memória literária (Colomer, 2003).

“Pandemia no Ramalhete” (Grupo 4) apresenta uma estrutura dialogal interna, onde Telmo Pais, confinado, confronta o Romeiro, figura irracional e negacionista, com o Peixe Tobias, símbolo de racionalidade e empatia social. A tensão entre as duas vozes constrói-se como uma alegoria moral do tempo pandémico, sublinhada por um humor discreto e pela reinvenção simbólica dos personagens originais de *Os Maias*. A alegoria da pandemia transforma-se aqui em metáfora ética sobre responsabilidade individual e consciência histórica.

4.2. Narrativas medianamente criativas: fidelidade simbólica com deslocamentos pontuais

Estas narrativas mantêm um respeito mais evidente pelos referentes canónicos, mas introduzem variações significativas ao nível do enredo, do cenário ou das motivações das personagens. Há aqui um jogo entre fidelidade e invenção, entre evocação e deslocamento que, embora menos radical do que nas histórias anteriores, denota uma apropriação reflexiva e consciente dos clássicos.

“Missão impossível” (Grupo 6) explora a cumplicidade entre Mariana Alcoforado e Florbela Espanca como motor de uma fuga do convento. A Fonte dos Amores é convertida em espaço de insurreição íntima, onde se desenha uma reconfiguração poética do feminino. Embora a estrutura da narrativa siga uma lógica tradicional, a evocação de figuras tão marcadas pela clausura ou pela dor amorosa ganha aqui contornos de emancipação simbólica. Trata-se, como sustenta João de Mancelos (2009), de uma escrita que convoca a imaginação e a sensibilidade estilística, mesmo em estruturas narrativas mais convencionais.

“Sarilhos em alto mar” (Grupo 9) combina Padre Amaro e João da Ega numa aventura náutica de contornos morais e políticos. A caravela e o motim operam como dispositivos alegóricos, embora a tensão narrativa se apoie sobretudo em situações caricaturais. A crítica social aflora em momentos pontuais, mas não se desenvolve plenamente, ficando a história aquém do seu próprio potencial simbólico.

Em “Uma viagem atribulada” (Grupo 2), Álvaro de Campos é transportado para o século XIV, onde confronta D. Leonor Teles. A narrativa aposta na fantasia e no anacronismo, combinando figuras míticas e reais num enredo com ecos de banda desenhada. O registo humorístico e leve é eficaz, embora sacrifique parte da densidade literária em nome do ritmo e da diversão.

“Um amor resistente à PIDE” (Grupo 5) constrói um cenário de repressão política em que Carlos da Maia e Madalena Adelaide vivem um romance clandestino. A tentativa de fusão entre o universo queirosiano e o imaginário da resistência

antifascista é interessante, mas permanece relativamente linear. A tensão entre amor e repressão está presente, embora a narrativa não explore em profundidade a carga simbólica do gesto revolucionário.

4.3. Narrativas menos criativas: apropriação tímida e estrutura convencional

As histórias incluídas nesta categoria revelam uma relação mais superficial com os textos de origem. Em geral, apresentam estruturas lineares, com menor investimento simbólico e escassa reinvenção estética. A criatividade está presente, mas não se manifesta com intensidade nem em termos formais nem temáticos.

“As voltas da vida” (Grupo 3) apresenta uma Blimunda enclausurada num bordel e ajudada por Matilde de Melo. A narrativa desenha-se como um relato de fuga, mas sem reconfigurar simbolicamente as personagens nem o espaço. A densidade visionária da Blimunda saramaguiana perde-se numa estrutura narrativa simplificada, com escassos momentos de invenção poética ou crítica.

“Uma trágica história de amor” (Grupo 1) dramatiza o amor entre Bocage e a filha de Baco, com um desfecho marcado pela morte e pelo luto. A aproximação ao modelo da tragédia clássica não é acompanhada por uma reinterpretação crítica ou simbólica das figuras envolvidas. A linguagem é cuidada, mas a narrativa repete convenções amorosas sem os deslocamentos simbólicos ou estruturais que caracterizam as histórias mais criativas.

Apesar de menos arrojadas, estas histórias mantêm um valor expressivo relevante. O simples gesto de reescrever implica uma escuta atenta e uma forma de pertença criativa. Cada narrativa é uma janela para o modo como os estudantes leram, compreenderam e reinventaram os clássicos e nisso reside o maior valor formativo da experiência. Como Jacques Rancière (2011) observa, emancipar significa criar as condições para que cada um construa sentido a partir das suas próprias leituras e experiências. As histórias da oficina não são apenas exercícios escolares: são ensaios de apropriação cultural, gestos simbólicos de autoria e desejo de inscrição na paisagem literária comum.

5. Pedagogias em metamorfose: o que aprendemos com a criação *Reflexões sobre a formação docente e o lugar da autoria*

A diversidade de narrativas produzidas na oficina revela não apenas a pluralidade de respostas estéticas à proposta de reescrita dos clássicos, mas, também, a complexidade da relação dos estudantes com a herança literária e com a própria ideia de autoria. Mais do que avaliar tecnicamente os textos, interessa aqui explorar o que eles dizem sobre as concepções de literatura, leitura e ensino que os futuros professores estão a construir.

Em primeiro lugar, a análise das produções evidencia que o gesto de reescrita, quando enquadrado num contexto pedagógico reflexivo e esteticamente exigente,

constitui uma poderosa estratégia formativa. A partir do momento em que são convidados a dialogar criativamente com o cânone, os estudantes deixam de ser meros recetores de conteúdos legitimados para se tornarem sujeitos ativos da tradição literária. Apropriam-se de personagens, tempos e espaços consagrados e reinscrevem-nos no seu próprio horizonte simbólico, ativando uma forma de leitura crítica que é, também, um exercício de posicionamento ético.

Este movimento transforma o cânone de um objeto de veneração distante num campo de possibilidades. Como referem Terry Eagleton (2008) e Antoine Compagnon (2010), a tradição literária só se mantém viva se for permanentemente interrogada, desafiada e reinventada. A oficina promoveu, assim, uma experiência concreta de agência simbólica, que devolveu aos estudantes a possibilidade de pertencer à literatura como criadores e não apenas como consumidores escolares. Além disso, a proposta permitiu explorar a literatura como território de negociação identitária. As reconfigurações das personagens e dos enredos revelam, frequentemente, inquietações contemporâneas, sejam sociais, políticas, emocionais, que encontram nas figuras do passado um espelho ou uma contraimagem. A Blimunda pós-apocalíptica, o Padre Amaro monitorizado por algoritmos, o D. Sebastião ativista ou a Inês de Castro estudante de Erasmus são mais do que exercícios de estilo: são narrativas que falam de vigilância, desejo, desilusão, deslocamento e desejo de pertença. Ao escreverem estas histórias, os estudantes produzem conhecimento sobre si próprios e sobre o mundo.

Do ponto de vista da formação docente, esta experiência aponta para a importância de metodologias que privilegiem a participação ativa, a criatividade e a escuta crítica na abordagem aos textos literários. As narrativas menos criativas, longe de serem desvalorizadas, são sinais importantes de onde o processo de mediação poderá ter falhado ou precisa de reforço. Além disso, mostram a necessidade de criar condições mais robustas para que todos os estudantes possam aceder à complexidade simbólica da literatura e sentir-se autorizados a dialogar com ela.

A avaliação do trabalho revelou que os estudantes que mais arriscaram na transformação simbólica dos clássicos foram igualmente os que mais refletiram sobre o lugar da literatura na vida e na escola. Muitos deles confessaram, no momento de reflexão após a oficina, que nunca tinham pensado que poderiam "mexer" nos clássicos ou que a literatura pudesse ser um espaço de liberdade criativa. Este tipo de descoberta é fundamental para futuros professores, que serão eles próprios mediadores da relação entre novos leitores e textos herdados.

A experiência da oficina, ainda que breve na sua duração, deixou marcas significativas nos percursos formativos dos estudantes envolvidos. A sua análise permite extrair algumas linhas de reflexão sobre a formação de professores em literatura, em particular no que diz respeito às possibilidades pedagógicas da criação e da reescrita como práticas de leitura crítica.

Em primeiro lugar, tornou-se evidente que a escrita criativa não é um suplemento decorativo ao estudo dos textos literários, mas uma via de aprofundamento da leitura e de ativação do pensamento pedagógico. Ao serem convidados a reinventar os clássicos, os estudantes foram levados a reler com atenção, a identificar lacunas, silêncios, ambiguidades. A criação funcionou, neste sentido, como estratégia hermenêutica e como afirmação de subjetividade. Em segundo lugar, os relatos dos próprios

estudantes sugerem que o envolvimento emocional e intelectual com as personagens, os contextos e os conflitos dos textos analisados se intensificou com o gesto de escrita. A relação com o cânone deixou de ser mediada apenas por códigos escolares ou académicos e passou a envolver dimensões mais íntimas: a empatia, a identificação, a divergência crítica, a imaginação.

Além disso, a partilha das criações em contexto coletivo, seja pela leitura em voz alta, seja pela escuta das reações dos colegas, contribuiu para reforçar a dimensão comunitária da literatura. A oficina tornou-se um lugar de circulação de afetos, de reconhecimento mútuo, de afirmação da diversidade. Os textos clássicos serviram, aqui, como pontos de partida para narrativas singulares, em que cada grupo pôde projetar valores, experiências e mundos possíveis.

Do ponto de vista da formação docente, esta experiência confirma que ensinar literatura requer mais do que conhecimento teórico ou domínio de conteúdos. Exige, sobretudo, disponibilidade para habitar a linguagem com os outros, para acolher a pluralidade das leituras e para reconhecer o potencial formador da criação. Como educadores, não basta transmitir interpretações autorizadas: é preciso cultivar contextos onde novos sentidos possam emergir. A oficina permitiu, também questionar, de forma prática, a relação entre autoridade e autoria. Ao propor a reescrita dos textos clássicos, os estudantes foram confrontados com a possibilidade de intervir num património cultural que amiúde lhes parece distante ou intocável. Essa possibilidade de reescrever e, por isso mesmo, de se reinscrever simbolicamente no texto, teve um efeito emancipador. Os estudantes deixaram de ser leitores passivos e assumiram-se como autores, mesmo que por um momento, mesmo que em regime de oficina.

A oficina mostrou que é possível trabalhar essas competências sem perder o rigor literário, aliando a exigência estética à inclusão e à participação. Não será despendendo, portanto, reconhecer que esta experiência abre caminho para outras propostas de formação docente baseadas na criação como prática crítica e como exercício de cidadania literária. Em tempos de homogeneização curricular e de avaliação normalizadora, devolver à literatura o seu poder de provocar, de comover e de imaginar pode ser, também, um gesto de resistência pedagógica.

Na secção seguinte, propõe-se uma síntese dos principais contributos da oficina para a didática da literatura e da formação de professores, com vista à consolidação de práticas pedagógicas que reconfigurem o cânone como espaço de diálogo, reinvenção e pertença simbólica.

6. Implicações pedagógicas:

ensinar literatura como gesto criativo e crítico

Da leitura à autoria: práticas literárias no ensino

Os resultados da oficina “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa” apontam para a relevância da escrita criativa enquanto prática didática transformadora, capaz de reconfigurar o modo como se ensina e aprende literatura na formação inicial de professores. Ao convocar os estudantes a dialogar com a tradição literária para construir constelações narrativas originais, a proposta rompe com uma abordagem transmissiva e fechada do cânone,

promovendo a experiência estética, a autoria simbólica e a fruição crítica, dimensões muitas vezes negligenciadas nas práticas escolares e universitárias.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade articula-se com os objetivos enunciados em diversos documentos estruturantes da política educativa nacional. O PNL 2027 defende a leitura como um “um direito humano com impact[e] direto no crescimento pessoal dos indivíduos, no desenvolvimento económico, social e cultural do país, estando “o sucesso educativo e a leitura por prazer estão indissociavelmente ligados” (PNL, 2017, p. 23). Já o REA (2013) reconhece a criação como dimensão essencial da formação cultural, propondo práticas que cruzem receção e expressão, análise e invenção.

A oficina responde a esses princípios ao posicionar os estudantes como leitores-criadores: sujeitos que não apenas recebem a tradição, mas a reinterpretam com liberdade, imaginação e responsabilidade estética. Como menciona Tzvetan Todorov (2009), a literatura permite-nos entrar na pele dos outros, experimentar o mundo pelos olhos de outra pessoa; de facto, “a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente” (pp. 23-24). Essa possibilidade multiplica-se quando o gesto de leitura se prolonga no gesto da escrita e, com ele, na reinvenção simbólica da tradição. Neste âmbito, Hans Robert Jauss (1970) sublinha que uma obra literária só se torna significativa na medida em que encontra leitores capazes de a atualizar, processo que, em contexto educativo, pode ser intensificado quando a leitura se transforma em criação. Na mesma linha, Wolfgang Iser (1978) considera que o texto literário não se esgota no que diz, mas no que provoca no leitor, a quem atribui um papel coautorial na construção de sentidos. A oficina explorou precisamente essa dimensão interativa da literatura, mobilizando a imaginação e a memória cultural como forças complementares.

A escrita criativa torna-se, assim, não apenas instrumento de aprendizagem, mas, também, via de emancipação pedagógica. A arte emancipa quando cria um intervalo entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer e ao reconfigurar os clássicos com liberdade formal e sensibilidade crítica, os estudantes tornam-se agentes de novas possibilidades de mundo, quasi-inventores do possível no coração da herança.

Esta perspetiva dialoga, ainda, com Terry Eagleton (2008), que entende a literatura não como um corpo fixo de saberes, mas como uma forma de imaginação social, capaz de desafiar normas, deslocar valores e criar alternativas. Nesse sentido, a prática aqui analisada não visa apenas compreender textos: visa formar sujeitos que saibam fazer com a literatura, e não apenas sobre ela.

Propõe-se, assim, uma reflexão sobre as formas de ensinar literatura na formação inicial de professores, valorizando a dimensão estética, criativa e afetiva do texto literário, em articulação direta com os desafios contemporâneos da educação e com a urgência de formar leitores ativos e escritores sensíveis. Trata-se, portanto, de uma prática didática que, em vez de simplificar os clássicos, lhes restitui a sua potencialidade formativa: desafiadora, transformadora e aberta ao diálogo. A escrita criativa afirma-se, portanto, como uma abordagem pedagógica que cruza literatura, ensino e formação docente, ao mesmo tempo que questiona o cânone sem o rejeitar, mantendo-o relevante, permeável e em permanente construção. Ao revistar a tradição em vez de repeti-la, a oficina evidenciou o potencial formativo dos

clássicos, quando tratados com sensibilidade estética e liberdade criativa. A escrita criativa, nesse contexto, torna-se uma estratégia didática que não apenas reimagina o ensino da literatura, mas também forma leitores-autores capazes de dialogar com o passado e de reinventar o presente.

A oficina “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa” revelou, ao longo do seu desenvolvimento, um conjunto significativo de implicações pedagógicas para a formação inicial de professores. A interligação entre leitura, criação e reflexão crítica permitiu não apenas uma aproximação mais sensível ao cânone literário, mas também uma reconfiguração do papel do futuro docente como mediador cultural, agente criativo e leitor-autoral. Estas implicações desdobram-se em diferentes níveis: (1) a dimensão formativa e identitária da prática de escrita criativa; (2) a relação entre tradição e inovação metodológica; (3) a replicabilidade da proposta em contextos escolares; e (4) a articulação com os documentos orientadores da política educativa nacional.

Nesta sequência, importa destacar a dimensão formativa da experiência vivida pelos estudantes. O exercício de criação literária a partir de elementos do cânone revelou-se não apenas uma atividade de aprendizagem, mas uma experiência estética com potencial formador. Os estudantes foram desafiados a ocupar uma posição de autoria que exigia, simultaneamente, escuta da tradição e reinvenção simbólica, levando-os a reconhecer-se como sujeitos produtores de sentido e não apenas como reprodutores de conteúdos.

Neste processo, consolidaram-se competências fundamentais para a prática docente no campo da literatura: a leitura intertextual, a interpretação crítica, a capacidade de formular perguntas e construir visões alternativas a partir dos textos. A oficina ativou, por conseguinte, uma pedagogia da imaginação e da responsabilidade, em que o docente é concebido como alguém que cria condições para a emergência da autoria nos seus alunos, em vez de apenas transmitir significados estabelecidos.

Outro aspeto relevante diz respeito à correlação entre tradição e inovação metodológica. Ao propor uma leitura criativa dos clássicos, a oficina não rompe com o cânone, mas reinscreve-o num horizonte contemporâneo. Esta abordagem permite superar dicotomias infecundas entre “ensino tradicional” e “ensino ativo”, mostrando que é possível trabalhar obras clássicas com rigor interpretativo e sensibilidade estética, sem recorrer a metodologias autoritárias ou exclusivamente técnicas.

A utilização de dispositivos combinatórios, como os cartões sorteados, e a criação em grupo contribuíram para desestabilizar posições hierárquicas dentro da sala de aula, favorecendo a construção coletiva de saberes e a valorização da diversidade de leituras. Esta abertura metodológica pode ser transposta para outros contextos, sugerindo que o trabalho com literatura se torna mais potente quando se associa à escuta, à experimentação e à liberdade criativa.

Quanto à replicabilidade em contextos escolares, embora tenha sido implementada no contexto do ensino superior, a oficina apresenta um elevado potencial de replicabilidade nos diferentes níveis do ensino básico e secundário. A estrutura da atividade, sorteio de elementos, planificação coletiva, escrita colaborativa e apresentação oral, é suficientemente flexível para ser adaptada às idades e competências dos alunos, bem como às obras estudadas em cada nível de ensino.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), por exemplo, podem ser utilizados contos tradicionais ou obras de autores da literatura infantojuvenil portuguesa, com simplificação dos dispositivos e maior orientação por parte do docente. No 2.º e 3.º CEB, é possível articular a proposta com os textos previstos nos documentos curriculares vigentes, promovendo a apropriação criativa e a autonomia leitora. No ensino secundário, a oficina pode ser explorada como culminar de um percurso de leitura ou como instrumento de avaliação formativa, valorizando a relação entre análise literária e expressão criativa.

Além disso, oficinas deste género podem contribuir para reforçar competências transversais previstas no PASEO, como o pensamento crítico e criativo, a sensibilidade estética, a comunicação e a colaboração. A sua implementação em contexto escolar requer apenas pequenas adaptações logísticas e uma postura pedagógica aberta à escuta, ao risco e à imprevisibilidade da criação. Esta proposta encontra respaldo explícito nos documentos estruturantes da política educativa nacional. O PNL sublinha a importância da leitura literária como experiência formativa e defende práticas que valorizem o prazer de ler, a fruição estética e a apropriação ativa dos textos. O REA, por sua vez, destaca a criação como componente essencial do desenvolvimento artístico e cultural dos alunos. Já o PASEO define como uma das áreas de competência-chave a “sensibilidade estética e artística”, propondo que os alunos sejam capazes de valorizar as manifestações artísticas e culturais como formas de expressão individual e coletiva. A oficina analisada concretiza estes objetivos, ao proporcionar aos futuros docentes uma experiência significativa de autoria, leitura e reinvenção do património literário.

Esta consonância entre prática e política educativa reforça a legitimidade da proposta e sugere que a escrita criativa, longe de ser uma atividade periférica ou decorativa, deve ocupar um lugar central na formação docente e nas práticas escolares de ensino da literatura. Trata-se, em última instância, de formar professores que sejam leitores sensíveis, mediadores criativos e promotores da emancipação literária dos seus alunos.

7. Reescrever para pertencer

Vozes marginais, justiça simbólica e identidade narrativa

A oficina descrita neste artigo revelou, em muitos momentos, uma vontade partilhada de reescrever como forma de pertencer. O ato de recriar personagens, cenas ou finais de textos clássicos não foi apenas um exercício estético ou intelectual: foi também um gesto de inscrição simbólica, uma tentativa de dizer “eu também posso estar aqui” ou “a minha voz também pode habitar este território”. É neste sentido que se pode falar de justiça simbólica: ao convidar os estudantes a intervir em textos consagrados, a oficina rompeu com a ideia de que apenas certas vozes têm legitimidade para narrar, interpretar ou reinventar o passado literário. A tradição deixou de ser um lugar fixo e tornou-se um campo de disputa afetiva e política.

Os textos produzidos evidenciam isso de forma clara. Ao dar voz a personagens silenciadas, mulheres, criados, figuras secundárias, os estudantes propuseram novas centralidades e desenharam outras cartografias do literário. Ao imaginar futuros

alternativos ou cenários contemporâneos, inscreveram os seus próprios referenciais culturais, afetivos e sociais no tecido do cânone.

Esta reescrita é, por isso, também uma forma de autorrepresentação. Muitos estudantes reconheceram, nas histórias que criaram, fragmentos das suas biografias, das suas experiências escolares, das suas inquietações atuais. Ao escreverem, não só dialogaram com os autores consagrados, mas, outrossim, com os próprios percursos de formação, com as suas identidades emergentes como leitores, cidadãos e futuros professores.

Para além da dimensão estética e identitária, a oficina analisada pode ser lida como um verdadeiro dispositivo de mediação cultural. Segundo Jean-Claude Forquin (1993), a mediação cultural consiste em reconhecer e valorizar os saberes culturais e sociais dos alunos como ponto de partida para o ensino, criando articulações entre a cultura escolar e os universos de referência dos aprendentes, de modo a promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Boaventura de Sousa Santos (1995), por seu lado, propõe uma ecologia dos saberes, que desafia a hierarquização entre saberes e promove o diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento, científico, popular, artístico, literário, reconhecendo o valor epistémico de cada um em contextos específicos.

O espaço da literatura, tradicionalmente marcado por critérios de excelência e exclusividade, foi, deste modo, reocupado como espaço de acolhimento e reconhecimento. Ao mesmo tempo, os textos criados não foram ingénuos ou conciliadores: muitos deles expuseram conflitos, denunciando opressões de género, de classe, de origem. Outros assumiram uma voz crítica em relação às narrativas dominantes, revelando consciência histórica e desejo de transformação.

A potência desta dimensão identitária da escrita literária não reside apenas na sua função expressiva, mas, também, no modo como ela constrói pontes. Ao ouvirem as histórias dos colegas, os estudantes reconheceram temas comuns, descobriram outras perspetivas, criaram empatia. O cânone, reescrito, tornou-se um lugar onde as diferenças podiam dialogar, onde o passado se encontrava com o presente, onde a escuta precedia o juízo.

É por isso que, mesmo em regime de oficina, esta prática revelou um potencial político: o de formar leitores-escretores capazes de pensar criticamente os discursos que herdaram, e de se inscrever, com responsabilidade e imaginação, nos espaços de produção de sentido. Escrever para pertencer é, neste contexto, um ato de posicionamento no mundo.

A educação literária, ao assumir este horizonte, deixa de ser apenas um treino de competências e passa a ser um território de construção de identidade e de cidadania simbólica. Os clássicos não perdem com isso o seu valor, antes ganham nova vida, ao serem postos em movimento, ao se deixarem atravessar por vozes que faltavam e que agora chegam.

8. Fragmentos de um percurso inacabado

Limitações e horizontes para novos gestos pedagógicos e criativos

Embora os resultados da oficina sejam encorajadores e os testemunhos recolhidos confirmem o seu impacto positivo, importa reconhecer algumas limitações que condicionam a generalização das conclusões apresentadas. O primeiro aspeto a considerar, conforme referido, é a dimensão reduzida da amostra, composta exclusivamente por estudantes de um curso de formação inicial de professores, com características socioculturais e académicas relativamente homogéneas. Seria desejável testar a proposta em contextos mais diversificados, quer em termos de formação, quer de idade, origem sociocultural e nível de contacto prévio com a literatura.

Em segundo lugar, o tempo disponível para a oficina, embora suficiente para gerar resultados expressivos, limitou a possibilidade de um acompanhamento mais aprofundado dos processos criativos. Um maior número de sessões permitiria integrar fases adicionais de reflexão, partilha e reescrita, tornando o processo mais dialógico e menos centrado na produção final. Poder-se-ia, por exemplo, incorporar momentos de leitura cruzada entre os pares, oficinas de revisão textual colaborativa e sessões de escuta crítica.

Outra limitação prende-se com a ausência de uma recolha sistemática de dados sobre os efeitos da oficina a médio prazo. Seria relevante acompanhar os estudantes após a conclusão da unidade curricular, para perceber de que forma a experiência influenciou as suas práticas e conceções futuras como docentes. Essa vertente longitudinal permitiria avaliar o impacto real da oficina na construção da identidade profissional e no modo como os formandos mobilizam a literatura nas suas práticas de estágio e início de carreira.

Acresce, ainda, a necessidade de aprofundar a dimensão avaliativa da proposta. Embora os critérios de avaliação tenham sido partilhados e discutidos com os estudantes, e a componente reflexiva tenha sido considerada, seria útil explorar modelos de avaliação mais integrados, que valorizem não apenas o produto final, mas o percurso de envolvimento criativo, o risco simbólico assumido e a capacidade de reinscrição crítica dos textos originais.

Por fim, reconhece-se que a própria posição da docente-investigadora que orientou a oficina influencia a dinâmica estabelecida. O entusiasmo, a disponibilidade e a confiança demonstradas pelos estudantes podem estar diretamente relacionados com a forma como a proposta foi apresentada, mediada e acompanhada. Importa, por isso, testar esta metodologia com diferentes perfis de docentes, de modo a compreender melhor as condições pedagógicas e relacionais que favorecem ou dificultam a emergência de práticas criativas e críticas no ensino da literatura.

Estes desafios não anulam a validade da experiência descrita. Pelo contrário, sublinham a importância de continuar a investigar, experimentar e adaptar estratégias que contribuam para uma didática literária mais inclusiva, participativa e transformadora. A oficina aqui relatada constitui, assim, uma primeira proposta situada, que poderá inspirar desdobramentos futuros em contextos diversos, alimentando um campo de práticas pedagógicas em construção permanente.

9. Em lugar de fim: reabrir o cânone, recomeçar o gesto *Considerações finais sobre literatura, formação e criação*

Este artigo partiu de uma pergunta sobre o lugar da literatura na formação docente e chegou a uma proposta de reinvenção do gesto pedagógico através da criação. Ao acompanhar a experiência da oficina “(Outras) escritas dos clássicos: entre o canónico e o contemporâneo na literatura portuguesa”, tentou-se mostrar como a leitura e a escrita podem ser inseparáveis na construção de um olhar crítico, sensível e situado.

O que ficou evidente é que a literatura, quando abordada como espaço de escuta e criação, tem o poder de deslocar certezas, de abrir margens e de fundar pertenças. Ao convidar os estudantes a reescrever os clássicos, propôs-se mais do que uma técnica didática: propôs-se uma mudança de posição, de relação com os textos, com os autores, com a história literária e consigo mesmos.

Neste movimento, os clássicos não deixaram de ser clássicos: tornaram-se mais vivos. Deixaram de ser apenas um passado consolidado e tornaram-se matéria de diálogo, de apropriação, de risco. O cânone não foi rejeitado, mas reaberto. A sua autoridade foi questionada e, por isso mesmo, fortalecida na sua capacidade de gerar sentidos novos.

Para os futuros professores, esta experiência pode ter representado um limiar: o reconhecimento de que ensinar literatura não é repetir um legado, mas ativá-lo; não é fechar sentidos, mas abri-los; não é oferecer respostas, mas provocar perguntas. E talvez essa seja a lição maior desta oficina: que o ensino literário pode ser, ainda, um gesto de esperança. Esperança no poder da linguagem. Esperança na capacidade de imaginar outros mundos. Esperança de que os futuros leitores e escritores que habitam as salas de aula possam encontrar nos livros não apenas histórias, mas também espelhos, janelas, caminhos.

Porque, em última instância, ensinar literatura é isso: reabrir o livro e recomeçar o gesto.

A oficina desenvolvida no âmbito da formação inicial de professores contribuiu para a construção de uma didática literária mais crítica, inclusiva e centrada nos sujeitos da aprendizagem. Ao fomentar a reescrita criativa de textos clássicos, promove-se uma abordagem que não respeita apenas a densidade estética e simbólica das obras canónicas, mas abre, também, espaço à participação ativa dos estudantes na sua reinterpretação.

Em primeiro lugar, o projeto evidencia que o ensino da literatura pode (e deve) ultrapassar o modelo transmissivo, centrado na reprodução de interpretações autorizadas. Quando os estudantes se tornam coautores dos textos que leem, deixam de os ver como objetos fixos e imutáveis. Passam, em vez disso, a compreendê-los como construções históricas e culturais, sujeitas a reinterpretação e reinscrição. Este gesto de reapropriação rompe com o imaginário da literatura como entidade sagrada e inacessível, promovendo uma relação mais dialógica, reflexiva e libertadora.

Esta perspetiva tem similarmente implicações diretas para a formação de professores, sobretudo no que respeita à construção da sua identidade profissional. A oficina mostrou que, ao envolverem-se ativamente com os textos e ao explorarem a

sua dimensão simbólica de forma criativa, os futuros docentes desenvolvem uma consciência mais crítica do seu papel enquanto mediadores culturais. Reconhecem que ensinar literatura não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os alunos estabeleçam relações significativas com os textos e com o mundo que neles se reflete.

Outro contributo relevante da oficina diz respeito à valorização da diversidade de vozes e experiências. As reescritas elaboradas pelos estudantes revelaram preocupações com temas como género, classe social, migração, saúde mental, deficiência e pertença cultural. Estas temáticas emergem não de uma imposição externa, mas da própria vivência dos estudantes, que encontraram nas personagens dos clássicos um ponto de partida para refletir criticamente sobre o presente. Assim, a oficina operou como um dispositivo de inclusão simbólica, permitindo que vozes frequentemente silenciadas ou marginalizadas ganhassem expressão no espaço literário e educativo.

Por conseguinte, esta experiência reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade dos sujeitos e das suas experiências. Tal implica, também, uma reconfiguração da própria ideia de cânone, não como conjunto fechado de obras superiores, mas como espaço dinâmico de negociação, conflito e reinvenção. Ensinar literatura, neste quadro, é ensinar a ler criticamente o passado, a reconhecer as suas exclusões e a imaginar futuros mais justos.

Finalmente, importa realçar que a oficina articula exigência estética e responsabilidade social, duas dimensões muitas vezes tratadas de forma separada no ensino da literatura. Ao propor reescritas que desafiem os códigos dos textos originais e os confrontem com questões atuais, promove-se uma literacia crítica que combina sensibilidade artística e consciência ética. Este equilíbrio é essencial para a formação de professores capazes de intervir pedagogicamente com rigor, criatividade e compromisso.

As práticas descritas podem ser adaptadas a diferentes níveis de ensino e a diferentes contextos culturais, desde que respeitem os princípios de abertura, escuta e coconstrução do conhecimento. Ao assumir o risco do inédito e do imprevisível, estas abordagens colocam os estudantes no centro do processo educativo e desenvolvem à literatura o seu potencial transformador.

A proposta descrita ao longo deste texto ilustra de forma clara que o património literário pode ser um espaço de criação e não apenas de reverência. Ao convocar os futuros professores a imaginar novas histórias a partir de personagens, espaços e tempos herdados da tradição, abriu-se um campo de experimentação onde a literatura foi vivida como matéria vibrante, em aberto ou em processo. Neste percurso, sublinhou-se o papel da escrita criativa como prática de leitura, como gesto de escuta e de invenção, como mediação simbólica entre passado e presente. Os estudantes, ao escreverem os seus textos, não apenas reinterpretaram os clássicos, mas inscreveram-se neles, reinscrevendo-se também como sujeitos leitores, criadores e futuros mediadores culturais. A oficina permitiu-lhes descobrir que a literatura não está concluída, que continua a dizer, a desafiar, a propor perguntas e que o seu lugar na escola não se esgota na transmissão de conteúdos, mas se funda na abertura à experiência e à criação.

Formar professores capazes de integrar leitura e autoria, escuta e criação, tradição e contemporaneidade, é um imperativo formativo no século XXI. O ensino da literatura, neste horizonte, não é um campo fechado de erudição, mas uma prática viva de pensamento, de linguagem e de imaginação. Tal como os clássicos resistem ao tempo por continuarem a gerar sentidos, também o ensino literário deve reinventar-se como campo de possibilidade, onde os textos dialogam com os mundos dos leitores e provocam novas configurações de sentido.

Em última instância, este trabalho propõe uma conceção de ensino da literatura assente na confiança: confiança na potência dos textos, na criatividade dos estudantes, na capacidade transformadora da escola. Ao abrir o cânone à reescrita, abre-se igualmente a docência à autoria e é talvez aí que reside o verdadeiro gesto educativo: não em ensinar respostas certas, mas em abrir espaço a novas perguntas ainda por formular.

Que estas páginas possam inspirar outros gestos, outras oficinas, outras escritas e que os clássicos continuem a dizer o que ainda não disseram, pelas vozes de quem os ousa reinventar. Porque cada reescrita é, em última instância, uma declaração de pertença e de liberdade. Nesse gesto reside, porventura, a mais profunda pedagogia literária: aquela que liga a leitura à escuta, e a escuta à ação.

Referências bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. (2020). *Colheita de inverno: Ensaio de teoria e crítica literárias*. Almedina.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. DGIDC.
- Barrento, J. (2002). *O poço de Babel: para uma poética da tradução literária*. Relógio D'Água.
- Bloom, H. (2002). *O Cânone Ocidental* (Trad. Manuel Frias Martins). Temas e debates.
- Calvino, I. (2002). *Porquê ler os clássicos?* (Trad. José Colaço Barreiros). Teorema.
- Colomer, T. (2003). *A formação do leitor literário: Narrativa infantil e juvenil atual*. Global.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Global.
- Compagnon, A. (2010). *O demônio da teoria: Literatura e senso comum* (Trad. C. Mourão). UFMG.
- Dawson, P. (2005). *Creative writing and the new humanities*. Routledge.
- Eagleton, T. (2008). *Literary Theory: An Introduction*. University of Minnesota Press.
- Eagleton, T. (2011). *A ideia de cultura* (Trad. S. Branco). Unesp.
- Feijó, A. M. (2020a). Introdução. In A. M. Feijó, J. R. Figueiredo & M. Tamen (Coords.), *O cânone* (pp. 9-10). Tinta-da-China.
- Feijó, A. M. (2020b). Cânone 1. In A. M. Feijó, J. R. Figueiredo & M. Tamen (Coords.), *O cânone* (pp. 11-15). Tinta-da-China.
- Forquin, J.-C. (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (Trad. G. Louro). Artes Médicas.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. Seuil.
- Guillory, J. (1993). *Cultural capital: The problem of literary canon formation*. University of Chicago Press.
- Harper, G. (2010). *On creative writing*. Multilingual Matters.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Jauss, H. R. (1970). Literary history as a challenge to literary theory. *New Literary History*, 2(1), 7-37.
- Hutcheon, L. (1988). *A Poetics of Postmodernism History, Theory, Fiction*. Routledge.

- Kermode, F. (1983). *The classic: Literary images of permanence and change*. Harvard University Press.
- Kristeva, J (1974). *Introdução à semanálise* (Trad. L. H. Ferraz). Perspectiva.
- Mancelos, J. (2009). *Oficina de escrita criativa*. Colibri.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, history, practice*. Routledge.
- Rancière, J. (2009). A partilha do sensível: Estética e política (2.^a ed., trad. M. Netto). Editora 34.
- Rancière, J. (2010). *O Mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual* (Trad. M. Correia). Pedago.
- Rancière, J. (2011). *O espectador emancipado*. Orfeu Negro.
- Reis, C. (1999). *O conhecimento da Literatura: Introdução aos Estudos Literários* (2.^a ed.). Almedina.
- Reis, C. (2015). *Carlos Reis em entrevista #1/4*. Imprensa Nacional. <https://impresnacional.pt/carlos-reis-em-entrevista-1-4-na-literatura-esta-muito-da-nossa-maneira-de-ser-da-nossa-atitude-perante-a-vida/>
- Rodrigues, P., & Silva, M. S. (2020). A Oficina de Escrita Criativa como abordagem à Didáctica da Literatura Portuguesa. In D. Simões & M. Teixeira (Eds.), *Propostas Didático-Pedagógicas para as aulas de Português* (Tomo 2, pp. 203-225). Dialogarts.
- Santos, B. (1995). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Afrontamento.
- Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo* (Trad. C. Meira). Difel.

Documentos curriculares de referência

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Martins, G. (Coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2013). *Referencial de educação artística*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Arte/referencial_educacao_artistica.pdf.
- Plano Nacional de Leitura. (2017). *PNL 2027 – Leitura, literacias e aprendizagem: Plano estratégico 2017-2027*. Ministério da Educação. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/35/QE.pdf>