

Três práticas de escrita literária para a escola

Caio Augusto Lima de Castro*

Rildo Cosson**

Resumo

Apesar de ser respaldada por uma longa tradição e ter reconhecida sua importância no contexto escolar, a escrita literária é frequentemente negligenciada nos currículos, onde predomina a escrita acadêmica e dissertativa. Acrescente-se a isso o desafio dos aplicativos de Inteligência Artificial Generativa – IA Gen – que performam com mais rapidez e aparente eficiência as tarefas da escritura. Para enfrentar esse cenário adverso, reafirma-se neste texto a subjetividade e a liberdade criativa da literatura, apresentando três práticas de escrita literária, incluindo a escrita a partir da linguagem musical e a escrita por meio de protocolo, além de oferecer orientações para o planejamento de aulas de escrita literária. Nessas práticas, defende-se que a escrita literária deve ser associada à leitura literária, com os professores assumindo o papel de leitores e valorizando a autoria dos alunos. Dessa forma, a escrita literária assume a condição de uma experiência transformadora, essencial para a formação pessoal e cultural, ocupando um lugar central na escola, especialmente em um contexto em que a IA tende a padronizar a escrita.

Palavras-chave: escrita literária; letramento literário; escrita na escola.

* Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor. Supervisor de Ensino de Língua Portuguesa na Escola Projeto 21, Curitiba/PR.

ORCID: 0000-0002-7186-0660.

** Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutor. Professor Visitante. ORCID: 0000-0003-2677-5149.

Three literary writing practices for school

Abstract

Despite being supported by a long tradition and having its importance recognized in the school context, literary writing is often neglected in curricula, where academic and dissertative writing predominates. This challenge is further compounded by the emergence of generative artificial intelligence applications that can perform writing tasks with greater speed and efficiency. To address this challenging situation, the subjectivity and creative freedom of literature must be reaffirmed. This refurbishment is presented in this text through three literary writing practices, including writing from musical language and writing by protocol, as well as offering guidelines for planning literary writing classes. It is contended that literary writing should be associated with literary reading, wherein teachers assume the role of readers and value students' authorship. In this manner, literary writing assumes a transformative status, pivotal for personal and cultural development, it occupies a significant role in academic settings, particularly in a context where artificial intelligence tends to standardize writing.

Keywords: literary writing; literary literacy; writing at school

Recebido em: 31/03/2025 /Aceito em: 20/09/2025

Indagações em torno do ensino da escrita literária

“...estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender”. Essas são as palavras com que G.H., personagem narradora do romance *A Paixão Segundo G.H.*, inicia o relato de sua experiência fundante após entrar em contato com a massa branca de uma barata, em um dos cômodos de seu apartamento. Em certa medida, nós, professores de literatura, nos vemos diante desse “procurar”, desse “tentar entender” enunciados por G.H. quando nos questionamos sobre o ensino e a prática de escrita literária na escola.

A questão não é nova e se apresenta já na entrada dos cursos de Pedagogia e de Letras quando os estudantes percebem que o ementário não a contempla em nenhum lugar, embora, no caso da Letras, uma boa parte dos alunos tenham buscado o curso acreditando que iriam se desenvolver tanto como leitores quanto como autores¹. Continua durante os anos de sua formação quando percebem que a literatura é abordada apenas como leitura, seja como formação de repertório para o ensino no curso de Pedagogia quando há uma disciplina de literatura infantil, seja como formação crítica, como acontece nos cursos de Letras. Avança para a prática em que permanecem a lacuna e o silêncio sobre a especificidade da escrita literária, ainda que não faltem sugestões de atividades envolvendo esse tipo de escrita nos livros didáticos e no cotidiano da escola.

Mais recentemente, quando uma das principais indagações dos professores diz respeito à importância do ensino da escrita e aos desafios para esse ensino diante de um contexto em que a popularização dos aplicativos de IA Artificial Gen é percebida

¹ Cf. Tauveron (2014).

como ameaça, a questão da escrita literária na escola parece mais urgente. Se é certo que, com simples comandos, os algoritmos são capazes de gerar textos em poucos segundos, isso também vale para uma escrita mais autoral como é a literária? Se é função da escola possibilitar o acesso à cultura letrada (Saviani, 1985), quais caminhos seguir para que as práticas de escrita literária sejam favorecidas nesse espaço? Que contribuições a escrita literária pode oferecer aos estudantes? Diante do avanço da IA Gen, haveria lugar para essa escrita na escola?

Essas são algumas das inquietações que estão presentes no cotidiano dos professores de literatura. Não é a proposta deste texto esgotá-las, mas sim apresentar como foram se desvelando e tomando forma durante um percurso formativo, com auxílio da experiência de todos os participantes. Assim, em um primeiro momento, seguindo uma proposta já tratada em outro lugar², iremos realizar uma breve discussão sobre os limites da escrita literária na escola. Depois, apresentaremos três práticas: duas de produção de texto e outra sobre planejamento de escrita literária na escola. Por fim, à guisa de conclusão, na seção 4, buscaremos refletir sobre como elas ajudam a localizar o ensino da escrita literária na escola.

Os limites da escrita literária na escola

Para tratarmos do cenário que a escrita literária encontra na escola pensamos ser importante compreender, inicialmente, em que medida essa escrita se diferencia da escrita acadêmica, particularizando-se. Em outras palavras, precisamos delimitar o objeto sobre o qual incide nosso estudo. Dentro dessa perspectiva,

² Cf. Cosson, Rildo. A escrita literária na escola. São Paulo: Contexto (no prelo).

com o fito de estabelecer uma comparação entre “escrita acadêmica” e “escrita literária”, Coelho (2008) estabelece algumas distinções. Uma delas é que na escrita acadêmica a realidade é apreendida ou representada de forma “objetiva” e “direta”. Por sua vez, na escrita literária, a apreensão da realidade não se compromete com a objetividade, possibilitando, assim, o contato com aquilo que “poderia ter acontecido”. Outra diferença é que enquanto na escrita acadêmica não há espaço para uma interpretação ambígua, porque é mais explicativa; na escrita literária, a ambiguidade é desejada, pois dá margem à subjetividade. Logo, “enquanto a linguagem acadêmica desemboca numa explicação, a linguagem literária tem tantas interpretações quanto forem os leitores” (Coelho, 2008, p. 231). Diferenciam-se também na medida em que a escrita acadêmica requer uma linguagem que expresse clareza e concisão, já a escrita literária possui maior liberdade, partilhando com a linguagem o estatuto de objeto.

Há, ainda, o fator temporal. A escrita acadêmica envelhece mais rapidamente enquanto a escrita literária transpassa os limites temporais, apresentando-se sempre renovada para o leitor. Em síntese, Coelho (2008) afirma que, sendo as duas rigorosas cada uma a sua maneira, ambas apresentam respostas às indagações humanas, encontrando-se, portanto, em uma relação de complementaridade. Mais que isso, tanto a escrita acadêmica quanto a escrita literária oferecem à sociedade aquilo que delas se espera: “indagações necessárias, inquietações necessárias, a busca incessante da transformação, a construção da nossa modernidade” (Coelho, 2008, p. 236). No entanto, considerando o espaço destinado à escrita literária na escola, mesmo se restrito à área de linguagem, há uma clara prevalência

da escrita acadêmica sobre a literária, a ponto da indicada relação de complementaridade se transformar em uma relação de subordinação, quando não de mera complementaridade.

As razões que levam a tal posição têm raízes históricas e razões contextuais diversas cuja análise excede os limites deste trabalho. Não se pode deixar de anotar, porém, que a escrita literária nunca ocupou uma relação de igualdade em objetivos, práticas e valores com a escrita acadêmica. Na descrição das várias etapas do ensino da escrita na escola básica feita por Marcuschi (2010), por exemplo, é possível verificar que nas composições livres praticadas até os anos 50 dominava o rigor ortográfico e gramatical, ou seja, mesmo sendo demandado ao aluno usar sua imaginação, pouco importava qualquer elaboração estética. No período seguinte, os anos 60 e 70, a ênfase sobre a comunicação permitiu uma maior expressividade por parte do aluno que terminava se perdendo na escrita de textos descritivos e narrativos como passos para se chegar ao texto dissertativo.

A partir dos anos 80, a troca da redação pela produção dos textos passou a enfatizar o destinatário e o contexto de uso do texto, privilegiando, supostamente, aqueles mais usados no cotidiano do aluno ou socialmente bem demarcados. Tal orientação se consolidou nos anos 90 e início do século XXI em diante, com destaque para as normatizações dos PCNs e BNCC, que por meio da noção de gênero textual tornaram a escrita na escola uma operação complexa e pragmaticamente orientada, nos melhores casos, e reprodutiva de fórmulas retóricas de gêneros jornalísticos, nos piores. Em uma outra análise, Rezende (2018) observa que a escrita literária vai perdendo espaço progressivamente à medida que avançam os anos de escolarização. Logo, se nos anos iniciais narrativas e poemas

estão presentes nos processos pedagógicos de ensino, ao término dos anos finais e ao longo do ensino médio, esses textos são largamente suplantados pelo tipo dissertativo-argumentativo. A autora destaca também que, no contexto brasileiro, muito mais do que o exercício da expressão lúdica da linguagem, infelizmente, a escrita de narrativas e de poemas centra-se “na reprodução de estruturas modelares” em detrimento de uma escrita literária legítima.

Para superar tal situação, Rezende (2018) sustenta a tese de que a escrita literária no espaço escolar deve estar relacionada à leitura literária que, por sua vez, não pode ser substituída pelo texto de crítica literária. Além disso, de acordo com a autora, “ter a consciência de que se escreve para ser lido ou ouvido e que o leitor ou ouvinte pode se interessar pelo que de singular e único o sujeito escrevedor tem a dizer permite instaurar uma nova dimensão no trabalho da escrita, mesmo que este responda a demandas escolares” (Rezende, 2018, p. 99). Assim sendo, ela enfatiza que a escrita literária na escola não deve ser entendida como a apreensão ou reprodução de padrões. De igual maneira, afirma que é fundamental que o professor permita-se ir ao encontro do texto do aluno desempenhando a função de “leitor”, dando a si “a oportunidade de encontrar-se como leitor na leitura e na escrita”. E, neste ponto, deparamo-nos com os limites da escrita literária na escola, os quais apontam para a importância da formação continuada dos docentes; para a necessidade de a escola reconhecer a presença de uma nova população escolar que se encontra imersa na era da informação e, por conseguinte, para a necessidade de a escola se ressignificar como território cultural.

O horizonte que se apresenta às nossas vistas é complexo e desafiador, contudo, Tauveron (2014), ao discutir sobre as condições requeridas para que a escrita literária se efetive na escola, argumenta que é possível que os alunos sejam capazes de formular um projeto estético consciente desde que algumas condições didáticas sejam articuladas para que isso aconteça. A mais importante delas é considerar os alunos (“sujeitos escolares”) como autores singulares, isto é, compreender que o estudante é capaz de produzir um texto com uma intenção artística. Dessa forma, a definição de “autor” se diferencia da definição de “escritor” no sentido de que somente o segundo tem reconhecidos, pelo sistema literário, tanto a intenção quanto o valor estético daquilo que escreveu. Nesse sentido, a fim de que o aluno seja encorajado a adotar uma “postura de autor”, é necessário que essa mesma postura seja reconhecida e legitimada na sala de aula, sendo assegurada uma leitura literária de seu texto. Também é importante que o autor componha sua produção tendo um leitor em vista e que os projetos de escrita sejam compartilhados e confrontados em seus vários aspectos, reconhecendo falhas e buscando aprimoração. Tudo isso dentro de uma perspectiva de que escrever requer esforço e compromisso acima de qualquer inspiração. Ao professor cabe especificamente não subestimar a competência dos alunos, simplificando ou limitando a atividade de escrita. Acima de tudo, ele deve se posicionar como um leitor literário e não como um mero avaliador a desempenhar a função de corretor³.

As ideias discutidas por Tauveron (2014) lançam muitas luzes para uma das inquietações apresentadas na introdução e aqui repetida por conveniência: “quais caminhos seguir para que

3 Tauveron (2014) denomina “perspectiva ortopedagógica” aquela em que o professor se coloca diante do texto do aluno apenas para corrigi-lo.

as práticas de escrita literária sejam favorecidas na escola”?

Considerar o aluno como autor e encorajá-lo a adotar essa postura certamente é um dos caminhos mais profícuos para que essa escrita seja favorecida na escola, visto que tal perspectiva confere uma consideração verdadeira por aquele que está desenvolvendo sua aprendizagem. É respeitá-lo em sua dignidade de sujeito e em sua singularidade de “ser alguém que aprende”. Assim, para que a escrita literária seja favorecida (e valorizada) na escola, é imprescindível que o estudante, aprendiz da escrita, tenha legitimado sua “autoria”. Além disso, suplantando a atenção “ortopedagógica” pela atenção estética também corresponde a um importante caminho, já que com essa atitude a capacidade criadora do discente é reconhecida e, por conseguinte, não é subestimada nem diminuída. Ademais, tem ele sua intenção artística valorizada por meio da interlocução com a “comunidade de autores” (colegas e professores).

Finalmente, tomar consciência de que os obstáculos para essa perspectiva de escrita na escola residem, em boa medida, na postura do professor também é um importante caminho para que, no exercício da docência e, sobretudo, por meio da formação continuada, a escrita literária possa encontrar um lugar de maior relevância e significado no contexto escolar.

Práticas de escrita literária para a escola

As práticas de escrita literária que apresentaremos nesta seção, bem como as notas sobre planejamento de aulas destinadas à escrita literária na escola resultam das experiências de aprendizagem vivenciadas ao longo do segundo semestre de

2024⁴. Na ocasião, desempenhamos diferentes papéis: Rildo Cosson atuou como docente, ministrando as aulas, que foram organizadas em um total de catorze encontros, sendo doze presenciais na universidade e dois destinados a práticas que se desenvolveram em instituições de ensino de educação básica no município de Curitiba.; por sua vez, juntamente com outros quinze participantes, Caio Augusto L. de Castro integrou o grupo de alunos (todos professores em atuação ou em escolas da rede pública ou em escolas da rede particular), na condição de “aluno especial”.

O objetivo do curso, conforme a ementa, era prioritariamente analisar a escrita literária como parte do letramento literário e refletir criticamente sobre sua inserção no ensino de literatura em escola de ensino básico. Sendo assim, partindo da premissa de que “a escrita literária é parte fundamental do ensino de literatura na escola”, o curso foi estruturado em três movimentos contínuos e imbricados.

O primeiro deles consistiu na leitura e discussões de textos sobre a relação entre escrita literária e ensino de literatura. O segundo movimento teve como foco a prática da escrita literária desenvolvida por meio de consignas. Sendo assim, todos os encontros que ocorreram na universidade foram divididos em um momento de discussão e debate e um momento de realização de escrita literária. O terceiro movimento destinou-se à localização concreta de atividades escolares envolvendo a escrita literária.

Organizamos esta seção de forma que em 3.1 e em 3.2 são apresentadas duas práticas de escrita literária efetivamente. Já em 3.3 apresentamos algumas orientações aos professores sobre o planejamento de práticas de escrita literária na escola.

⁴ Curso sobre escrita literária oferecido no Programa de Pós-Graduação em Linguagem da UTFPR no segundo semestre de 2024.

A escrita literária a partir da linguagem musical

De que maneiras diferentes podemos engajar nossos alunos para produzir um texto de escrita literária? Com toda a certeza, muitas são as possibilidades de resposta a essa pergunta, sendo a interface de propostas de escrita literária com diferentes expressões artísticas um recurso bastante produtivo. No caso da prática descrita nesta seção, a proposta partiu de uma canção popular.

Para tanto, algumas estratégias utilizadas na etapa de motivação bem como as consignas para a escrita foram fundamentais para que o processo de escrita resultasse significativo. A atividade teve início no final de semana antecedente à aula quando recebemos no grupo da turma, criado em um aplicativo de mensagens instantâneas, um link seguido de uma mensagem curta e afetuosa do professor: “Caros, uma canção para embalar o final de semana de vocês”. No dia da aula, uma segunda-feira, a turma foi recebida em sala com a mesma música sendo tocada. Era a canção “Espumas ao vento”, escrita por Accioly Neto (1977) e interpretada por Elza Soares. No retorno do intervalo da primeira parte da aula, todos ouvimos mais uma vez a composição e fizemos uma cantoria juntos. Na sequência, o professor conduziu um momento de interpretação da canção, chamando a atenção para a necessária relação entre a letra e o ritmo e a performance da intérprete. A seguir, passou a consigna para a produção: “O poema foi endereçado a você. Responda, por gentileza”.

Analisando, inicialmente, a etapa da “motivação” para a escrita, reconhecemos na estratégia utilizada um paralelo com a sequência didática para o letramento literário na escola proposta

por Cosson (2009), aqui adaptada para a prática da escrita. Assim, o fato de nos ter enviado previamente a canção via link, convidando-nos a ouvi-la no final de semana, ilustra a afirmação feita na seguinte passagem: “dessa maneira, o primeiro passo na montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois” (Cosson, 2009, p. 79). Ou, no caso desta atividade, “aproximação do texto a ser escrito depois”.

Obviamente, sabemos que o contexto no qual essa estratégia foi utilizada era um ambiente universitário, todavia, acreditamos que é possível adaptá-la e adequá-la aos mais variados cenários da educação básica, contribuindo, portanto, para o cultivo do potencial criador e imaginativo dos alunos, conforme defende Cerrillo (2009) ao dizer que para o cultivo do aspecto lúdico e criativo da linguagem, é preciso que o aluno seja estimulado a escrever sobre aquilo que se constitui como experiência própria, abordando, pois, temas que lhe sejam compreensíveis, “episódios emocionantes”, ou seja, escrever sobre aquilo que é capaz de expressar.

No que se refere à consigna, travestida de uma simplicidade aparente, localizamos uma elaboração bastante significativa. Na primeira parte dela, “o poema foi endereçado a você”, o sujeito (ou seja, aquele a quem a proposta de escrita foi endereçada) é implicado na atividade por meio de um deslocamento discursivo, isto é, deixa de ser uma terceira pessoa que acompanha a meia distância as escusas do eu lírico da canção e passa a ser a segunda pessoa, aquela a quem as referidas escusas se destinam. Na segunda parte da consigna, “responda, por gentileza”, o deslocamento discursivo continua atuante, já que, agora, o

mesmo sujeito tem de se deslocar da segunda pessoa, para a primeira. Além disso, devido ao teor injuntivo, são mobilizadas não somente as habilidades técnicas para a escrita (registro da linguagem - formal? informal? -; gênero textual - poema? carta? post de rede social? -; extensão - curta? média? longa?), mas também as emoções, os afetos, as hesitações, enfim, o repertório requerido para desenvolver uma resposta coerente com a letra da canção. Isso é ilustrado em alguns fragmentos extraídos de um dos exemplares de textos resultantes dessa prática de escrita⁵:

(1) a. deslocamento discursivo

“Cara espuma ao vento,

Você tem razão quando diz que dentro de mim mora um pedacinho de ti. (...) Vejo com enorme gratidão a porta que se encontra sempre aberta, porém, cá estou eu” (...)

b. mobilização de afetos do sujeito

“Vejo com enorme gratidão a porta que se encontra sempre aberta” (...)

c. repertório

“Quantas vezes devo perdoar? “Setenta vezes sete”? Não! Isso só mesmo no texto bíblico. Entre nós, o que vale é a “regra três, onde menos vale mais”.

Como podemos observar, em (1a) o uso da primeira pessoa evidencia o deslocamento discursivo de quem, a princípio, não estava implicado na situação, acompanhando-a como observador, para alguém que passa a responder ao eu lírico da canção. Em (1b), verificamos explicitamente no texto a mobilização de afetos traduzida no sarcasmo e ironia da expressão “enorme gratidão” utilizada em um contexto que a torna plausível e verossímil, no caso uma discussão entre um casal. Já em (1c), percebemos o repertório marcado pela intertextualidade com a narrativa bíblica

⁵ Todos os fragmentos de textos citados são de autoria de Caio Augusto Lima de Castro.

e com uma das canções da música popular brasileira (“Regra Três”).

Tendo sido produzidos os textos, iniciava-se outra etapa importante: o compartilhamento da leitura das produções entre a turma. A premissa para essa etapa era tão somente a atividade da leitura, no entanto, tal ato dialoga com o que afirma Marsuschí (2010) sobre o que se espera de uma atividade de escrita compreendida como uma atividade comunicativa que leva em consideração o espaço de circulação, o leitor presumido, o registro de linguagem etc. Além disso, vai ao encontro das ideias de Rezende (2018) quando afirma que o professor deve permitir-se desempenhar a função de leitor quando diante do texto dos alunos. De igual maneira, vemos que esse momento cumpre ao menos duas das condições propostas por Tauveron (2014), a fim de que o aluno assuma uma postura de autor: (i) sentir-se autorizado a se colocar na sala de aula como um sujeito em processo de aprendizagem; (ii) motivar a classe a formar uma comunidade de autores onde projetos de escrita são compartilhados e confrontados.

A escrita literária por meio de protocolo

Em paralelo à leitura protocolada, a escrita protocolada é uma estratégia de escrita literária em que os comandos a serem seguidos durante o processo de produção são apresentados pouco a pouco, intercalados com momentos de escrita. Essa prática foi aplicada em uma das aulas, cujo tempo de duração foi de sessenta minutos. Para tanto, fomos organizados em duplas pelo professor que, em seguida, foi nos passando as consignas, primeiro de forma oral e imediatamente depois escrevendo-as no

quadro. Cada uma delas deveria ser cumprida em um intervalo de tempo bastante curto. As limitações de espaço nos impedem de apresentar, na íntegra, um dos exemplares resultantes dessa prática de escrita literária intitulado “Saga-Ana”, contudo, alguns fragmentos dele extraídos ajudam-nos a ilustrar nossa análise.

Assim, independentemente do valor estético que “Saga-Ana” possa ter, a maneira como foi produzido revela, por meio das escolhas lexicais, sintáticas e semânticas, não somente o cumprimento das consignas, mas aquela consciência de um “projeto de efeito sobre o leitor”, discutida por Tauveron (2014), ao instaurar seu autor como “sujeito da escrita”. Observemos dois fragmentos que ilustram essa afirmação:

(2) a. “Olhei para o lado e vi uma jovem mulher vestida com uma jaqueta preta. Suas unhas estavam pintadas com esmalte da cor do sangue, sangue que corre pelas veias a nutrir o ser”.

b. “Ana se foi e eu fiquei ali hipnotizado com sua energia... Quantas lutas Ana enfrentara para estar ali? Quantos anseios Ana carregava em seu coração? Afinal, quantas ‘Anas’ Ana poderia inspirar? Envolvi-me nessa teia de indagações durante um tempo”.

Em (2a), ao estabelecer a descrição, ocorre uma inversão sintática na ordem direta entre termo determinante e termo determinado no sintagma. Logo, temos “jovem mulher” ao invés de “mulher jovem”. A associação da cor das unhas ao “sangue” e a relação que é estabelecida com o verbo “nutrir” também são ocorrências que evidenciam a presença de um “sujeito da escrita” e, por conseguinte, revelam sua autoria. Em (2b), a série de perguntas alcança o leitor provocando-lhe o pensamento na elaboração de hipóteses a respeito da personagem apresentada. Ademais, à luz de Tauveron (2014), reconhecemos no texto

produzido ao menos uma das leituras literárias de onde pode ser retirada alguma tática de escrita. Logo, não à toa, o título “Saga-Ana” e a epígrafe do texto⁶ fazem referência direta ao conto “Sagarana” de Guimarães Rosa.

Da mesma forma que a prática apresentada na seção 3.1, as produções foram lidas em sala, cumprindo aquilo que Tauveron (2014) estabelece como condição para superar os limites da escrita literária na escola, a saber, o interesse do professor pelo compartilhamento da escrita e, portanto, a perspectiva de que essa escrita seja lida como os demais textos de “autores-escritores”. Além disso, a leitura para a turma instaurou uma comunidade de autores para a qual cada projeto de escrita foi compartilhado e pela qual foi confrontado. Vejamos os fragmentos a seguir, pois ilustram bem a atuação dessa “comunidade de autores”:

(3)a. “Fiquei imaginando Ana subindo aqueles andares da Universidade como a representação de um farol a iluminar tantos outros caminhos a tantas outras Anas. O voo de Ana agora era a sinalização de que aquele espaço poderia (e deveria) ser ocupado por uma revoada de Anas”.

b. “Um grupo de aproximadamente vinte mulheres desceu a rampa do prédio, como uma avalanche, lutando pelos direitos das estudantes-mães de poderem amamentar dentro da Universidade. Um professor havia sido arrogante com uma aluna e todas as outras se solidarizaram com a luta. Ana não é mãe, mas sabia de sua importância”.

c. “Enquanto caminhava, fiquei imaginando Ana subindo aqueles andares da Universidade como a representação de um farol a iluminar o caminho a tantas outras Anas. O voo de Ana, agora, era a sinalização de que aquele espaço poderia (e deveria) ser ocupado por uma revoada de Anas. Mal sabia eu, contudo, que Ana iria ao encontro de outras como ela. Nunca estivera só. Mulheres vieram antes dela e tantas outras, depois. Dei-me conta disso quando, ao chegar ao sétimo lance da rampa, meio ofegante e com o coração acelerado, avistei um grupo de aproximadamente vinte mulheres a descer a mesma rampa, como uma avalanche, com faixas e cartazes em sinal

⁶ A epígrafe contém o seguinte fragmento: “... Foi de verdade? Foi visão de sonho? Eu já estou velho, para querer saber. Muita gente acha que sim, mas só tem coragem de dizer que não! Sei lá...” (Sagarana - João Guimarães Rosa).

de protesto, lutando pelos direitos das estudantes-mães de amamentarem seus rebentos dentro da Universidade. Um professor havia demonstrado arrogância e truculência contra uma aluna e, por isso, todas as outras se solidarizaram com a luta. Ana não era mãe, dizia o cartaz que segurava, mas sabia da importância de sua saga: “Saga-Ana”.

Em (3a), verificamos a primeira versão do final do texto. Em (3b), o que temos é a contribuição de um dos participantes do curso atuando como um leitor por quem o texto foi confrontado. Como se vê, a escrita em (3b) explicita a elaboração de um parágrafo sugerido como um novo final para o texto. Por sua vez, (3c) aponta para as escolhas e tomadas de decisão do autor em relação à contribuição do membro da comunidade de autores. Investido de sua “autoria”, é ele quem decide sobre o que vai incorporar e o que deixará de lado em relação ao que recebeu da comunidade, conforme se pode perceber nas formulações que se encontram em destaque. Portanto, por meio da prática de escrita protocolada, os princípios elencados por Tauveron (2014) como elementares para que um aluno possa adotar uma postura de autor foram “experienciados”.

Por sua vez, essa “experiência de escrita” remete-nos às discussões de Larossa (2011). De acordo com o autor, experiência é “isso que me passa”. “Isso” porque é algo exterior a nós (princípio da exterioridade, da alteridade). “Me” porque o lugar da experiência é cada um de nós em nossa interioridade (princípio da subjetividade). “Passa” porque “isso que me passa” deixa em nós, território que somos da experiência, um vestígio. Assim sendo, ao desempenhar atividades de escrita literária como essa, tornamo-nos território de uma experiência externa a nós - haja vista as consignas em protocolos fornecidas pelo professor – e por meio da qual já não somos mais os mesmos, porque por ela fomos transformados. Por conseguinte, padecemos dos efeitos dessa experiência, porque também por ela fomos afetados.

Logo, ao passar por essa experiência de prática de escrita literária, chegamos à resposta para mais uma das inquietações apresentadas no início deste trabalho: “que contribuições a escrita literária pode oferecer aos estudantes?”, dentre tantas possibilidades, a certeza de que a escrita literária é promotora de uma experiência profunda e intensa de aprendizagem e de encontro de subjetividades, de personalização, de valorização do sujeito cognoscente. E por se constituir uma experiência profunda de personalização é que, diante do avanço da IA Gen, a escrita literária encontra seu lugar na escola visto que ela é o espaço da manutenção da “escrita pessoal”, o que responde à outra indagação apresentada na introdução e aqui repetida: “diante do avanço da IA Gen, haveria lugar para essa escrita na escola?”. Portanto, se com o advento das plataformas de IA Gen a escrita pessoal tende a ser substituída pela formulaica (exemplo: modelos prontos de redação do ENEM), é a escrita literária que possibilita a manutenção da forma pessoal do escrever e, por isso mesmo, deveria ser privilegiada nos currículos escolares.

Notas sobre o planejamento de aulas de escrita literária na escola

Os apontamentos que apresentamos nesta seção resultam das reflexões realizadas a partir da proposta de escrita de planejamentos de aula de escrita literária que pudessem ser aplicados na escola de educação básica. Entretanto, o desafio era pensar em algo que ainda não havia sido experimentado por nós, a fim de que as propostas pudessem ser discutidas e comentadas em sala.

Nessa perspectiva, tendo em vista o pensamento de Rezende (2018) acerca do ensino de escrita literária não ser “apreensão nem reprodução de uma determinada estrutura”, ou ainda os princípios elencados por Tauveron (2014) para a efetiva condução do trabalho docente no ensino desse tipo de escrita, é fundamental que consideremos a natureza da proposta a ser planejada em função do público-alvo. Em outras palavras, ao planejarmos uma aula de escrita literária nós, professores, devemos nos indagar: “dado o público-alvo para quem estamos planejando, qual proposta propiciará uma maior expressão da subjetividade de nossos alunos”? Essa pergunta é fundamental na elaboração de um plano de escrita literária.

Outro aspecto importante a ser considerado por nós é a aproximação que é feita entre leitura literária e proposta de escrita literária (dimensão “ler para escrever”)⁷. Tal aproximação precisa ser aderente. Em outras palavras, é necessário haver uma integração entre o texto que foi escolhido para a leitura e o texto solicitado como produção escrita.

Além disso, é preciso estarmos atentos às oportunidades que as leituras de textos literários nos oferecem. Para ilustrar essas ideias, consideremos como exemplo uma possibilidade de planejamento de escrita literária a partir do livro *Letras de Carvão*, escrito por Irene Vasco, escritora colombiana, filha de mãe brasileira, especialista em literatura para crianças e jovens. Esse planejamento destina-se a uma turma de quinto ano do ensino fundamental, com aproximadamente 25 alunos.

O objetivo central da proposta é mobilizar as crianças para a escrita de uma carta desenvolvendo, assim, a ampliação da experiência leitora e, por conseguinte, o cultivo do potencial

⁷ Sobre a relação entre ler para escrever e escrever para ler, ver Cosson (2009), capítulo 3.

criativo (Cerrillo, 2009), por meio de um acréscimo ao enredo original. Isso seria possível porque o enredo da obra nos coloca diante da história de uma mulher que narra para seu filho como foi que ela, ainda menina, aprendeu a ler e a escrever.

Oriunda de uma comunidade quilombola chamada Palenque, a narradora conta que naquele lugar poucas pessoas sabiam ler. Uma delas era o dono da mercearia, quem anotava na parede o nome daqueles que comprovam suas mercadorias e lhe ficavam devendo. Quando a dívida era sanada, ele apagava o nome do freguês. É com esse personagem que, em troca de seu trabalho, a narradora aprende a ler e a escrever.

O anseio pelo acesso à cultura letrada demonstrado por ela tinha um objetivo bastante claro: conseguir entender o que estava escrito nas cartas que Miguel enviava para Gina, a irmã da narradora. Ao término daquele ano em que iniciara seu aprendizado, tanto a narradora quanto Gina já conseguiam entender o que diziam as letras, contudo, esse foi o momento também em que as cartas recebidas passaram a ficar cada vez mais escassas. No Natal Gina recebe uma última carta de Miguel; carta essa que, agora, consegue ler e entender. E é justamente esse o ponto que poderia ser tomado como mote para a proposta de escrita literária.

Assim, considerando que no enredo do livro Gina não escreve uma carta em resposta a Miguel, a proposta seria que os alunos dessem voz a ela e escrevessem essa carta, participando colaborativamente da construção da narrativa. O trabalho poderia ser organizado seguindo algumas etapas. A primeira seria a realização da leitura de *Letras de Carvão* tendo em vista cada passo da sequência didática básica proposta por Cosson (2009), a saber, motivação, introdução, leitura e interpretação e

extrapolação. É na parte da interpretação que viria a escrita da carta como uma forma de participação na narrativa e ao mesmo tempo como registro indireto de sua interpretação. Realizada a escrita, ainda como parte dessa etapa, a leitura dos textos produzidos aconteceria em sala, à luz dos princípios estabelecidos por Tauveron (2014). Depois disso, a próxima etapa, como uma transição entre a interpretação e a extrapolação, seria destinada a atividades de revisão, edição e circulação dos textos na escola, o que poderia ser feito em mural, por exemplo, devidamente organizado e preparado pelas crianças com o auxílio do professor.

Uma vez que o enredo de *Letras de Carvão* também toca, com bastante sutileza, em questões sociais (afinal, por que as pessoas em Palenque não sabiam ler?), outra proposta de escrita literária poderia ser a produção de SLAM. Nesse caso, o objetivo seria mobilizar as crianças para refletirem sobre as questões sociais que permeiam seu cotidiano, expressando seus pensamentos e conclusões por meio da linguagem poética própria desse gênero.

Dentro dessa perspectiva, após a leitura do livro⁸, seria iniciado um novo ciclo de escrita literária denominado “etapa da extrapolação”. Para tanto, o primeiro passo seria a realização de uma sondagem sobre as questões sociais próximas da realidade dos alunos. Essa sondagem culminaria na criação de uma nuvem de palavras contendo palavras-chave. Tendo em vista essa nuvem de palavras, na etapa seguinte, chamaríamos a atenção deles para a terminação das palavras, pois dessa maneira, seria possível introduzir um trabalho com as rimas, recurso bastante característico do SLAM. Em uma etapa posterior, dividiríamos a turma em pessoas a favor dos aspectos abordados e pessoas

⁸ Respeitando-se a sequência didática básica proposta por Cosson (2009).

contra. Com essa organização, o SLAM iria sendo construído coletivamente. Após essa etapa, poderíamos passar alguns vídeos com as performances de alguns *slamers*, para que os alunos pudessem ampliar seu repertório e, caso houvesse necessidade, qualificar suas produções. A culminância dessa proposta de escrita literária poderia ser uma performance de SLAM para os alunos de outros anos de ensino.

Finalmente, a prática de compartilhar nossos planejamentos com alguns colegas que nos auxiliem com críticas e observações no sentido de qualificá-los constitui-se também um exercício profícuo de aprendizado para nós, professores, visto que passar pela experiência do olhar do outro disposto a auxiliar na qualificação da proposta apresentada é recordar que todo professor é sempre um aprendiz e, portanto, sua formação precisa ser continuada. E nesse processo contínuo de formação, o erro está presente mais como uma possibilidade de aprimoramento do que como um insucesso a ser escondido ou desprezado.

Considerações Finais

Parafraseando Larossa (2011), o que reivindicamos ao término desta travessia em que discutimos a escrita literária na escola? Certamente, a possibilidade de auxiliar nossos alunos a se constituírem sujeitos da experiência dessa escrita. E nessa condição mesma de “sujeitos da experiência”, pudemos encontrar algumas das respostas àquelas perguntas que apresentamos na introdução. Sendo assim, quais caminhos seguir para que as práticas de escrita sejam favorecidas na escola senão aqueles em que as condições necessárias para que o aluno assuma a postura de autor sejam garantidas, conforme proposto por Tauveron (2014)?

Que contribuições a escrita literária pode oferecer aos estudantes senão a riquíssima possibilidade da experiência como “aquilo que me passa” (Larrosa, 2011) e, por isso mesmo, permitir ao sujeito (território da experiência) ser por ela, de alguma forma, transformado? Ademais, diante do avanço da IA Gen, que lugar a escrita literária na escola deve ocupar senão o de centralidade, já que ela é quem se constitui como espaço privilegiado da escrita pessoal em detrimento da escrita formulaica dos algoritmos?

Saímos dessa experiência deveras transformados. E nessa condição de sujeitos que padecem os efeitos de sua “paixão”, como G.H. em *A Paixão Segundo G.H.*, porém munidos de um repertório ampliado de possibilidades metodológicas e de uma clareza maior em relação a como planejar propostas de escrita literária na escola, vislumbramos nosso cotidiano impelidos a seguir compartilhando aquilo que aprendemos, aquilo que vivemos, enfim, aquilo que experienciamos. Por essa razão, acreditamos que as práticas de escrita literária apresentadas ao longo deste trabalho auxiliarão os professores e professoras a promoverem esse tipo de escrita em seus locais de atuação, contribuindo, assim, para a formação daqueles estudantes com os quais dialogam diariamente e para os quais seu ofício de ensinar é destinado.

Referências

- CERRILLO, Pedro César. A escrita criativa dos alunos. *Revista Desenredo*, Universidade de Passo Fundo, v.2, n. 4, p. 177-191, 2009.
- COELHO, João Paulo Borfes. Escrita acadêmica, escrita literária. In: RIBEIRO, Margarida Calafate; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Moçambique: das palavras escritas*. Porto: Edições Afrontamento, 2008. p. 229-236.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. *A escrita literária na sua escola*. São Paulo: Contexto (no prelo).
- LARROSA, Jorge. *Experiência e alteridade em educação*. In: *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011. Disponível em: .
- LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- MARCUSCHI, Beth. *Escrevendo na escola para a vida*. In: ROJO; Roxane Helena Rodrigues; RANGEL, Egon de Oliveira. (Orgs.). *Explorando o ensino: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010, p. 65-84.
- NETO, Alciolly. *Espumas ao vento*, 1977.
- SAVIANI, Demerval. Sentido da Pedagogia e papel do pedagogo. In: *Revista da Ande*, São Paulo, n. 9, 1985.
- TAUVERON, Catherine. A escrita literária da narrativa na escola: condições e obstáculos. In: *Educar em Revista*, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014.
- VASCO, Irene; PALOMINO, Juan (ilustrador). LEITE, Márcia. (tradução). *Letras de carvão*. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. *In: Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 93-105, 2018.

ROSA, João Guimarães. *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.