

**AÇÕES LETRADAS NO ENSINO DE LITERATURA:  
DISTINÇÕES ENTRE REDIGIR E PRODUZIR TEXTOS**

Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos (UENF)

[elidatua@gmail.com](mailto:elidatua@gmail.com)

Analice de Oliveira Martins (UENF)

[analice.martins@terra.com.br](mailto:analice.martins@terra.com.br)

**RESUMO**

Dentre os conteúdos que compõem o programa das aulas de Língua Portuguesa, é possível destacar os estudos linguísticos, os estudos literários e os estudos de gêneros textuais, seja no Ensino Fundamental, seja no Médio. Vinculadas a essa ementa, estão atividades de leitura e de escrita, as quais não só contribuem para o desenvolvimento e êxito de ações letradas como também constituem uma condição para a existência destas. Ser letrado não é apenas saber ler e escrever, mas ser capaz de se apropriar destas habilidades e saber manipulá-las criativamente. Assim, ações letradas no âmbito educacional têm a ver com a proposição de atividades que visem ao letramento do educando. Trazendo o conceito de letramento para o campo literário, este estudo teve como objetivo discutir questões ligadas à escrita na escola, distinguindo redação de produção de texto. Para tanto, foram consideradas as contribuições teóricas de Cosson (2016), Geraldi (1987), Possenti (1988; 2002; 2005; 2013) e Guedes (2009), entre outras. A fim de ilustrar tais discussões, foi considerado o trabalho bimestral denominado *Recepção e produção de Literatura através da conexão entre o mundo medieval e o mundo contemporâneo*, realizado no IFF – campus Macaé, no ano letivo de 2019. É possível afirmar que o exercício da escrita na escola tem grande potencial criativo e deve ser estimulado e praticado a partir da perspectiva da produção textual.

**Palavras-chave:**

Literatura. Redação. Produção de texto.

**ABSTRACT**

Among the contents that set the class program of Portuguese Language, it is possible to highlight the linguistic studies, the literary studies and studies of textual genres, both in elementary school or in high school. Linked to this menu, there are reading and writing activities, which not only contribute to the development and success of literate actions but also constitute a condition for their existence. Being literate is not just being able to read and write, but also being able to appropriate these skills and manipulate them creatively. Thus, literate actions in the educational field have to do with the proposition of activities aimed at the student's literacy. Bringing the concept of literacy to the literary field, this study aimed to discuss issues related to writing at school, distinguishing writing from text production. Therefore, among others, Cosson's (2016), Geraldi's (1987), Possenti's (1988; 2002; 2005; 2013) and Guedes' (2009) theoretical contributions were considered. In order to illustrate such discussions, we took into consideration the bimonthly work entitled *Reception and Production of Literature through the connection between the medieval world and the contemporary world*, held at IFF – Macaé campus, during the 2019 school year. School writing as

great creative potential and should be practiced from the perspective of textual production.

**Keywords:**

**Literature. Writing. Text production**

## **1. Introdução**

A escola constitui a principal responsável pela formação de leitores. Nela os estudantes recebem não só a instrução formal para a leitura e a escrita, mas também o acesso a conteúdos literários: se há, na família, desde os primeiros anos, o contato com alguma manifestação literária, por meio de contos de fadas, por exemplo, é na escola que esse encontro se intensifica. Mais que o acesso a conteúdos literários, as aulas de Língua Portuguesa devem trazer ao leitor em formação situações de interação com o texto e com outros leitores, não reduzindo a abordagem da literatura a meros aspectos gramaticais e formais da língua. As ações desenvolvidas na escola precisam promover a reflexão dos leitores sobre as “historinhas” que lhes são contadas, passando por atividades como o relato de histórias, a ilustração de livros, a produção de novos desfechos para narrativas clássicas, as rodas de conversa, entre outras. A literatura no Ensino Infantil e no Fundamental é, assim, diluída nas aulas de leitura e escrita, propondo aos estudantes, desde tenra idade, a experimentação e a apropriação do texto. Contexto esse que se formaliza no Ensino Médio quando o ensino de literatura passa a ser contextualizado por aspectos teóricos e históricos, como a periodização estética ou escolas literárias: Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Quinhentismo, Barroco, entre outras.

Nessa perspectiva, as atividades de ler e de escrever extrapolam o princípio de decodificação e codificação e passam a compor a subjetividade do indivíduo, fazendo com que a experiência com o texto literário seja distinta daquela com o texto informativo. Nota-se que, na literatura, há uma força humanizadora, a partir da qual, o leitor projeta expectativas, percepções e experiências, valendo-se do texto e das imagens que este desperta. Repercutindo em sensações e prazeres, a leitura mobiliza a atenção do leitor e provoca um intenso exercício de alteridade, permitindo-lhe a vivência da narrativa, das ações e sentimentos dos personagens, dos gestos incubados nos verbos, dos detalhes que saltam com as descrições. Construindo referências implícitas e explícitas, a leitura contém o potencial de alimentar o trabalho de escrita e promover o exercício de apropriação do texto literário.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Da mesma forma que a leitura, a escrita constitui-se como um espaço de experimentação linguística e sensorial, no qual o estudante assume papel simultâneo de autor e de leitor, de responsável pelo texto e pelo efeito deste sobre quem o lê. Escrever, nessa perspectiva, passa a linha da objetividade informativa e se aloca na subjetividade criativa, diante da qual a escrita assume uma função expressiva.

Considerando a possibilidade de uma perspectiva autoral para a escrita realizada na escola, esta pesquisa tem como objetivo discutir a distinção entre atividades de redação e atividades de produção de texto, adotando como hipótese a relevância destas sobre aquelas. Compreende-se, assim, que a escola, além de responsável direta pelo ensino formal da língua, é uma instituição que deve unir formação intelectual e cultural em prol de sujeitos autônomos e criativos.

## **2. Metodologia**

Quanto ao seu objetivo, esta pesquisa caracterizou-se como exploratória e seguiu um cunho bibliográfico, considerando as contribuições teóricas de Cosson (2016), Geraldi (1987), Possenti (1988; 2002; 2005; 2013) e Guedes (2016), entre outros. Sua proposta consiste na distinção entre os conceitos de redação e de produção textual, encaminhando a discussão para o campo literário e educacional, refletindo sobre a escrita realizada em contexto escolar. Para ilustrar a discussão, foi considerado o trabalho intitulado *Recepção e produção de Literatura através da conexão entre o mundo medieval e o mundo contemporâneo*, realizado em 2019, no IFF, campus Macaé, na disciplina Língua Portuguesa e Literatura, ministrada pela professora Olívia de Melo Fonseca. Tal atividade envolveu quatro turmas de 1º ano de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (cerca de 120 alunos) e resultou na produção e exposição de livros artesanais, desenvolvidos em coautoria por grupos compostos de dois, três e quatro alunos.

Os textos produzidos pelos estudantes tiveram como ponto de partida estudos literários realizados no decorrer de um bimestre letivo e resultou em 27 livros, dos quais três foram selecionados para ilustrar a revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa. Adotando a perspectiva do Paradigma Indiciário proposto por Carlo Ginzburg, foi realizada uma leitura atenta e analítica dos textos que compuseram a amostragem desta pesquisa, tendo atenção aos detalhes ou evidências que sinalizam vestígios de autoria. Assim, a pesquisa tomou um rumo qualitativo, ao qual

importou a singularidade dos dados e a discussão que se desejou fazer sobre as relações entre sujeito e linguagem, autor e texto produzido. No intuito de preservar a identidade dos estudantes, não foram revelados nomes, sendo informadas apenas as suas iniciais.

### **3. *Literatura: aspectos culturais e didáticos***

Para que serve a literatura? Eis uma pergunta que muito reflete o caráter utilitário de nossa época, como propõe e problematiza Leyla Perone-Moisés (2016, p. 82), em *Mutações da literatura no século XXI*. O contexto formado pelo declínio do prestígio social e cultural da literatura no final do século XX, pelo pragmatismo do sujeito contemporâneo e pelo domínio tecnológico e econômico trouxe ao estudo de literatura – e até à sua permanência no cenário cultural – o questionamento a respeito de sua finalidade. Compagnon (2009) já havia trazido essa questão para o livro *Literatura para quê?*, detalhando-a a partir de quatro aspectos que discorrem sobre a importância da literatura e conduzem para algumas respostas possíveis à pergunta que nomeia a obra. Com algumas adaptações, podemos assim sintetizar a proposição de Compagnon (2009) a respeito da literatura:

- O poder moral que a literatura detém, seu valor como constituição do ser humano;
- A liberdade que a literatura promove ao leitor por removê-lo da sujeição a posicionamentos autoritários;
- A linguagem literária que ultrapassa os limites ordinários;
- A negação de poder da literatura além do exercício sobre ela mesma: “A literatura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino”. (COMPAGNON, 2009, p. 42)

No ensaio *Apropriação singular das obras e cultura literária*, Rouxel (2013, p. 165) também discorre sobre a função ou finalidade da literatura, tendo em vista seu conteúdo existencial, ou seja, as emoções fundamentais da psique humana, compreendendo que a leitura das obras literárias permite construir o humano no sujeito. O leitor apresenta uma capacidade de singularização do texto e a cultura literária constitui-se um espaço simbólico “composto às vezes de referências comuns e outras vezes de referências pessoais reconfiguradas por sua subjetividade. Ela [a cultura literária] não é essa abstração, lugar de um consenso ilusório, mas um conjunto limitado e móvel de dados concretos, marcados pela singu-

laridade do sujeito e constituindo-a” (ROUXEL, 2004, p. 168).

A relação da leitura e da literatura com a formação do sujeito perpassa o contexto escolar, especialmente quando se discute o tipo de leitura – ou literatura –, ao qual os estudantes têm acesso ou pelo qual têm interesse. Se, por um lado, a escola se constitui como a representante formal das práticas de leitura, direcionando os estudantes para os cânones, por outro, os estudantes já possuem seus próprios interesses e gostos, compondo seu próprio repertório ou lista de leitura. Assim, há um leitor em formação que sofre influência de duas instâncias, uma externa e outra interna, respectivamente, interferências escolar e privada:

Se considerarmos agora a questão dos dois *corpora* (escolar e privado), observamos as seguintes situações: ora o jovem leitor lê com o mesmo prazer e sem hierarquizar tanto obras literárias reconhecidas quanto *best-sellers* originados da literatura de reprodução e da paraliteratura; ora, ao contrário, numa vontade de afirmação identitária, distingue e separa os dois *corpora*, a ponto de se questionar, como o faz um professor da Academia de Rennes, sobre a existência de duas culturas.

Entretanto, o que parece determinante e até mais importante que o pertencimento das obras a um corpus legítimo ou não é a relação com o texto, que se manifesta na leitura [...] (ROUXEL, 2013, p. 170)

Recorrendo a Cosson (2018, p. 47), temos que a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico, mas compreendida enquanto sistema discursivo que é, exigindo, portanto, que a escola ofereça ao estudante uma formação crítica, que lhe permita o acesso ao sistema polissêmico que constitui a literatura. Além disso, Cosson (2018) ressalta que é necessário a escola promover o diálogo entre a literatura e outras artes, bem como promover a formação de comunidades de leitores. Nesse processo, a atuação do professor torna-se essencial e cumpri uma dupla mediação: a que diz respeito ao acesso a textos clássicos e a que se refere ao desenvolvimento do olhar crítico. Assim, Cosson (2016) alerta para a importância da consolidação da prática de leitura na escola, visto que, quando esporádica ou sem a orientação de uma proposta didática consistente, esta não garante ao estudante a formação de estratégias para o letramento literário: “A literatura constitui prática e discurso e deve ser compreendida criticamente pelo estudante e fortalecida pelo professor, fazendo com que aqueles não sejam apenas consumidores” (COSSON, 2016, p. 47).

Letrar-se para a literatura envolve a explanação de informações, de contextos e de usos criativos da linguagem, o que, sob a orientação docente, interfere positivamente na formação do estudante enquanto leitor de textos literários. O letramento literário funciona como um processo

de apropriação da literatura enquanto linguagem, segundo esclarece Cosson (2016). Nesse perspectiva, o autor explica que *processo* é um ato contínuo, o que, no letramento para a literatura, representa as práticas de leitura iniciadas na infância, com as cantigas de ninar, e se estende até a vida adulta, com os romances, por exemplo. E *apropriação*, por sua vez, significa fazer com que algo se torne próprio a alguém, que lhe pertença.

O viés de letramento desenvolvido por Cosson (2016; 2018) está fundamentado na formação de círculos de leitura e visa ao compartilhamento do texto e das percepções dos leitores a seu respeito, estendendo-se para o contexto escolar enquanto espaço propício e essencial para tal prática. Assim, “um círculo de leitura é essencialmente o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constitui para tal fim” (COSSON, 2016, p. 158).

#### **4. Distinções: produzir texto não é redigir texto**

Escrever textos vai além da escrita com finalidade em si mesma, não bastando o acumulado de palavras, organizadas coesiva e coerentemente em uma página. Essa é uma atividade que visa ao exterior do papel, que necessita de interlocução, passando pelo processo de criação e de recriação. Escrever é uma atividade de produção e está cingida pela intervenção subjetiva de quem a realiza, sendo, por isso, marcada pela singularidade.

João Wanderley Geraldi (1987), em *O texto na sala de aula*, traz uma distinção entre redação escolar e produção de texto. Conforme o autor, a primeira se concentra em exercícios meramente gramaticais de escrita por si mesma, para a qual a interlocução se encerra na figura do professor – um verificador do cumprimento da tarefa escolar –, dispensando o processo criativo, pelo qual se interessa a produção de texto. Sírio Possenti, em *Discurso, Estilo e Subjetividade* (1988), e em *Aprender a escrever (re) escrevendo* (2005), discorre sobre atividades de escrita comprometidas com o sentido, para as quais o estudante vale-se da reescrita e segue a tradição das normas – mas sem perder de vistas as marcas de autoria.

Em *Indícios de autoria*, Possenti (2002) também discute a noção de criação à qual a produção textual remete, relacionando estilo, singularidade e autoria nas situações de escrita: “é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade,

que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação - bem feita - com a questão do estilo [...]” (POSSENTI, 2002, p. 108).

Recorrendo a Guedes (2009), é possível localizar um trajeto da escrita escolar, o qual percorre pelos conceitos de composição, redação e produção de texto, trazendo não só uma perspectiva histórica como também teórica para tal distinção. Ambas as concepções designam o mesmo fenômeno, escrever textos, mas, distinguem-se “por se vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social” (GUEDES, 2009, p. 88).

Dessa forma, tem-se *composição*, *redação* e *produção de texto*. A primeira é a mais antiga está vinculada à teoria que embasa a gramática tradicional, tendo a linguagem como instrumento de organização e expressão do pensamento dentro dos princípios da lógica formal e, portanto, de uma visão elitista: “Interessa mais a correção do processo de raciocinar do que a finalidade com que o raciocínio é enunciado” (GUEDES, p. 88). A segunda, a *redação*, consolidada dos anos 1950 aos anos 1970, quando começa a findar, compreende a linguagem como um meio de comunicação, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, como também esclarece Guedes (2009, p. 89). Já a última, *produção de texto*, é entendida por Guedes (2009) como uma ação entre outras, um trabalho entre outros, não um dom especial: “não se trata de compor, isto é, de juntar com brilho, nem redigir, isto é, de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado de natureza com vistas a um interesse humano” (GUEDES, 2009, p. 90). Na escrita enquanto produção de texto, é possível inferir as dimensões humanas da diversidade, da criação e da interatividade:

[...] composição pressupõe leitores iguais ao autor, que vão aplaudir a riqueza do vocabulário ou o virtuosismo com que o pronome oblíquo é colocado, ou, em outro gênero, a riqueza da rima. Redação pressupõe leitores que vão executar os comandos os comandos. Produção de texto pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho. (GUEDES, 2009, p. 90)

Dentre essas distinções, é importante ressaltar que a escrita sob a concepção de *produção de texto* ganha realce porque pressupõe o diálogo entre aquele que escreve e aquele que lê, traçando uma interação entre as figuras do autor e do leitor, dando a este papel de interlocutor: aquele

que gostará ou não do texto lido e projetará nas palavras as suas percepções, sentidos, imagens e confrontos de ideias.

### 5. *Ações letradas no ensino de Literatura*

Adotando a perspectiva de que a escrita escolar deve se caracterizar como atividade de produção textual, e não de redação, conforme abordagens de Possenti (1988; 2002; 2005), Geraldí (1987) e Guedes (2009), temos, no trabalho intitulado *Recepção e produção de Literatura através da conexão entre o mundo medieval e o mundo contemporâneo*, um exemplo de escrita que ultrapassa as margens dos treinos gramaticais e configura-se como uma atividade de produção.

Essa tarefa, que consistiu na produção de livros artesanais utilizando recursos verbais e não verbais (Fig. 1), resultou textos cujas narrativas articularam elementos contemporâneos e medievais. Para alcançar esse resultado, a proposta de escrita foi construída a partir de considerações sobre os estudos de literatura portuguesa medieval, Trovadorismo. Além de cumprir a função de avaliação escolar, passando pelo crivo de um professor, o trabalho culminou na exposição do acervo produzido. Com essa etapa, a escrita dos estudantes cumpriu uma importante etapa: manter interlocução com leitores reais, não se reduzindo a um leitor artificial, o professor. A natureza dessa artificialidade se dá pelo papel ocupado pelo professor nesse processo, cabendo a ele muito mais função de revisor do que de leitor do texto: a leitura do professor visa a uma correção do texto, não a um confronto de gosto e de prazer com o texto.

Fig. 1: Alguns exemplares de livros produzidos pelos estudantes na disciplina Língua Portuguesa.



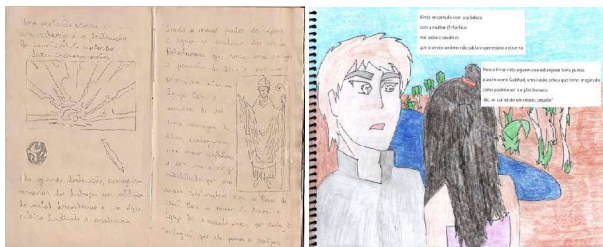
Fonte: Arquivo da escola.

O trabalho desenvolvido privilegiou o texto narrativo e o uso de



elementos verbais e não verbais, conforme ilustra a Fig. 1, que contém sete exemplares dos livros produzidos pelos estudantes. Por conta desse critério, ao pensar na produção de textos que estamos referenciando, devemos pensar nesta como uma composição mista, que contempla a elaboração tanto empalavras quanto em imagens (Fig. 2).

Fig. 2: À esquerda, o livro *Liberdade em sacrifício*; à direita, o livro *Galahad e Iara*.



Fonte: Livros *Liberdade em sacrifício* e *Galahad e Iara*.

Em *Liberdade em sacrifício*, o grupo de autores, formado por quatro alunos, traz uma narrativa de aventura e de mistério, motivada pelo aparecimento de um “objeto cúbico brilhante” que aparece no Reino de Lions após uma explosão. Há um contexto medieval, no qual a Igreja detinha todo poder e “se apoderou dos objetos”, aumentando seu domínio:

No Reino de Lions, em uma noite estrelada algo avassalador e inesperado iria acontecer.

Uma explosão aconteceu em um vilarejo e a destruição foi inevitável. A explosão deixou inúmeros mortos.

Da grande destruição, conseguiram recuperar dos destroços um estilhaço de metal desconhecido e um objeto cúbico brilhante e misterioso.

Sendo o maior poder da época, a Igreja se apoderou dos objetos. Relataram que seria uma mensagem e presentes de Deus e por isso precisavam estar na Igreja. Com a desculpa de ser uma mensagem de Deus, conseguiram uma maior influência e com isso o rei foi substituído por um mais colaborativo com a ‘Casa de Deus’.

[...]

Dez anos depois, outra explosão aconteceu no mesmo lugar, agora vazio. Com isso, surge Nox com seu enorme robô, um relógio com pernas para se locomover. Nox não sabia onde ou quando estava, mas percebeu que lhe faltava algo.

[...]

(Livro *Liberdade em sacrifício*, dos alunos J.P., A.N., C.R. e J.V.)

Em uma narrativa que une elementos futurísticos, como robôs, e medievais, como cavaleiros e dragões, a trama segue promovendo o que

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Cosson (2016) chama de apropriação literária. Os alunos-autores não se limitam aos mecanismos de redação, mas atuam em um processo criativo (GERALDI, 1987), trazendo textos marcados pela singularidade. Isso pode ser observado na escolha vocabular dos autores, que, com uma linguagem simples e coloquial, como na expressão “com a desculpa de”, remontam, a seu jeito, o contexto da Idade Média: “Com a desculpa de ser uma mensagem de Deus, conseguiram uma maior influência e com isso o rei foi substituído por um mais colaborativo com a ‘Casa de Deus’”.

Mantendo o fluxo da narrativa, o livro *Galahad e Iara*, adota os versos e une o contexto da Europa medieval – “Lancelot”, “cavaleiro”, “Santo Graal”, “espada” – ao do folclore brasileiro – “nova terra”, “Brasil”, “Iara”. É construída uma narrativa de aventura comprometida tanto com o efeito do texto sobre o leitor – exploração de rimas e ritmo – quanto com o sentido do texto (POSSENTI, 1988):

Este nobre cavaleiro, herdeiro de Lancelot  
foi nomeado Galahad  
Era o mais puro entre todos  
comparado até mesmo com uma divindade

Na busca do Santo Graal  
em uma missão partiria  
um objeto mágico  
o qual só o legítimo o encontraria

Após muita procura  
o cálice ele encontraria  
mal sabia que ao tocá-lo  
a outro lugar ele o levaria

Ao pisar em uma terra  
percebeu que estava em um lugar hostil  
um lugar que nunca esteve  
que futuramente seria chamado: Brasil


Somente com uma espada  
A nova terra foi desbravar  
Por lá não havia nenhum castelo  
Muito menos aldeões a cultivar.

[...]

(Livro *Galahad e Iara*, dos alunos V.N, J.M. e G.R.)

A relação entre estilo, singularidade e autoria estabelecidos por Possenti (2002) pode ser identificada na produção textual intitulada *Encanto digital*, de um grupo de alunas, pela identificação deste com uma

temática contemporânea, o empoderamento feminino. Visto que o diálogo da narrativa com a contemporaneidade não recebeu uma delimitação temática, as autoras tiveram liberdade para atuar subjetivamente nessa escolha, optando por um assunto que certamente lhes despertou interesse, o protagonismo feminino.

	<p>Apresento-lhes uma história de uma princesa com uma ma-reada trajetória, casar-se não queria, pra sempre livre seria.</p> <p>Entretanto, seu pai, Rei Ricardo II, do reino de Wessex, por uma aliança política, ofereceu a mão de sua filha Bettina para casamento ao reino de Nortumbria. [...] Bettina logo recusa a decisão de seu pai ao ouvir a palavra casamento. [...] seu pai vai a uma feiticeira, que não era muito bem falada na região, e pede para ela fazer um forte feitiço do amor para que Bettina se apaixone pelo príncipe [...] Depois de tudo que ela tinha visto no telefone [pensamentos feministas], recusa-se a casar com um príncipe estranho só para governar.</p> <p>Uma noite antes do casamento, Bettina resolveu embedar seu pai e o obriga a assinar um decreto passando o reino para a princesa.</p> <p>Bettina, então, torna-se rainha e dispensa o príncipe, governando Wessex com justiça entre os sexos.</p> <p>Bom, meus amigos, essa foi uma história diferente do clichê “FELIZES PARA SEMPRE”. Digamos que essa história tenha sido: “EMPODERADA PARA SEMPRE”</p>
---	---

Fonte: Livro *Encanto digital*, das alunas B. F., N. S., L. K. e T. R.

Ainda em *Encanto digital*, é possível destacar marcas de uma escrita pessoal e atual a partir da escolha vocabular que refletiu a linguagem cotidiana: “mareada trajetória”, “bem falada”, “diferente do clichê” e “empoderada”.

## 6. Considerações finais

Quando a escrita escolar está subordinada e restrita às circunstâncias de registro de respostas para questões de interpretação e de treino dos gêneros discursivos, ela não cumpre o papel de interlocução com um leitor real e tem como único destinatário o professor, o qual se configura como avaliador, e não como leitor do texto. Assim, a escrita emerge com a finalidade de ser aferida e, posteriormente, descartada ou arquivada nos cadernos ou nas folhas de redação.

A adoção de propostas que tragam uma finalidade concreta para as atividades de escrita é essencial para quebrar a artificialização da escri-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ta cujo objetivo se reduz à correção gramatical. Entre as razões que podem ser relacionadas, está a urgência na atualização do conceito de escrita, adequando-o ao proposto por Guedes (2009), Possenti (1988; 2002; 2005) e Geraldí (1987), tomando-a como produção textual, ou seja, uma atividade que tem em vista a interação com leitores.

Vincular a produção escrita às aulas de leitura e de literatura não significa eliminar a correção gramatical dos textos e a revisão da escrita, mas trazer ao estudante o papel de autor, de quem exercita a criação e articula a linguagem com a intenção de construir efeitos sobre quem lerá o texto.

Nos livros produzidos na atividade didática *Recepção e produção de Literatura através da conexão entre o mundo medieval e o mundo contemporâneo*, foi possível observar que a produção textual vinculada aos estudos literários cumpriu o papel de ação letrada para a apropriação da linguagem literária. Nela, foi oferecida ao estudante a oportunidade de experiência literária, tanto na perspectiva de leitor quanto na de autor.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1987.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. Índícios de autoria. In: *Perspectiva*, v. 20, n. 1. jan.-jun. 2002. p. 105-24.

\_\_\_\_\_. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. CEFIEL-IEL: Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. Enunciação, autoria e estilo. In: *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a questão da autoria. In: *Matraga*, v. 20, n. 32. jan.-jun., 2013. p. 239-50.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo, Alameda, 2013. p. 165-89.