

## A ESCRITA LITERÁRIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LITERATURA

Pedro Afonso Barth<sup>1</sup>  
Leonardo Vinícius Sfordi da Silva<sup>2</sup>  
Diego Sanches Martins Trevejo<sup>3</sup>

**RESUMO:** A escrita literária na escola pode ser uma ferramenta importante na sensibilização de crianças e jovens para a importância da leitura e da literatura. Este artigo propõe uma reflexão acerca das possibilidades dessa forma de escrita no ensino de literatura. A pesquisa pretende, a partir disso, desmistificar a falácia de que apenas escritores consagrados podem ser autores de textos literários e fazer com que essa atividade seja levada, de maneira adequada, ao mundo dos alunos. Ancorados nos estudos de Jauss (1994), Tauveron (2014), Colomer (2007), Zappone (2008), entre outros, propomos uma possibilidade de prática de escrita literária e sua correção. Para que esta proposta se efetive, discutiremos o papel do discente, da escola e dos alunos frente ao texto literário. Destacamos que o artigo é também um relato de pesquisa ação, já que a prática de escrita literária foi executada e teve como principal resultado a emancipação crítica do aluno-autor.

**Palavras-chave:** Escrita literária; Aluno-Autor; Literatura; Ensino de Literatura.

**ABSTRACT:** Literary writing in the school can be an important tool in the sensibilization of children and young people to the importance of reading and literature. This article proposes a reflection on the possibilities of this form of writing in literature teaching. The research intends, from this, to demystify the fallacy that only established writers can be authors of literary texts and to make that activity be taken, in an appropriate way, to the world of the students. Anchored in the studies of Jauss (2002), Tauveron (2011), Colomer (2005), Zappone (2008) among others, we propose a possibility of literary writing practice and its correction. For this proposal to be effective, we will discuss the role of the student, the school and the students in front of the literary text. We emphasize that the article is also an action research report, since the practice of literary writing was executed and had as main result the critical emancipation of the student-author.

**Keywords:** Literary writing; Student-Author; Literature; Literature teaching.

### INTRODUÇÃO

A literatura é uma arte que nos provoca, nos instiga e nos humaniza. Por isso a formação de leitores literários deve ser uma prioridade em qualquer nível de ensino. Ainda mais que para muitos brasileiros será somente durante a escolarização que acontecerá o acesso e a leitura de textos literários. Por isso, é tão importante sua presença na escola, já

---

<sup>1</sup> Doutor pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) (2016-2019). E-mail: [pedroabarth@hotmail.com](mailto:pedroabarth@hotmail.com)

<sup>2</sup> Especialista em Metodologia do ensino de língua portuguesa pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2018). E-mail: [leonardo\\_sfordi90@hotmail.com](mailto:leonardo_sfordi90@hotmail.com)

<sup>3</sup> Graduando do quinto ano de Letras: Português/Inglês e literaturas correspondentes pela Universidade estadual de Maringá (UEM). E-mail: [diego.smtrevejo@hotmail.com](mailto:diego.smtrevejo@hotmail.com)

que recai sobre o ambiente escolar a responsabilidade de dar ferramentas para construção do letramento literário. O pleno domínio dos textos literários, inclusive, pode incentivar o aluno a ser autor de suas próprias produções ficcionais. Entretanto, na maior parte das escolas brasileiras a realidade do ensino de literatura é muito longe do ideal: no ensino fundamental a literatura é frequentemente esquecida e pouco explorada; Por sua vez, no ensino médio é trabalhada apenas como conteúdo de vestibular: são trabalhados resumos com os pontos principais das obras que cairão em tais concursos. É um panorama preocupante e limitador. Justamente por isso, cabe a professores, acadêmicos e estudiosos de literatura pensarem em aplicações para revitalizar e reviver a presença na literatura no ambiente escolar. Além da importância do ensino da literatura, a própria existência da literatura enquanto manifestação artística valorizada está em questão. A formação de leitores deve ser uma demanda urgente de qualquer educador que trabalha com a Língua Portuguesa.

Este artigo propõe uma reflexão acerca das possibilidades da escrita literária no ensino de literatura. Ou seja, pensamos na integração de conteúdos gramaticais, de produção de textos e de leitura de gêneros textuais com conhecimentos e leituras literárias. A pesquisa pretende, a partir disso, desmistificar a falácia de que apenas escritores consagrados podem ser autores de textos literários e fazer com que essa atividade seja levada, de maneira adequada, ao mundo dos alunos. Ancorados nos estudos de Jauss (1994), Zappone (2008), Tauveron (2011, 2003), Colomer (2005), entre outros, propomos uma possibilidade de prática de escrita literária e sua correção. Esse artigo está dividido em duas seções: na primeira, apontaremos as possibilidades que o trabalho com a escrita literária possibilita à escola. Além disso, discutiremos o papel do discente, da escola e dos alunos frente ao texto literário e elencamos a importância de estabelecer critérios de avaliação das produções dos alunos. A segunda parte é dedicada à descrição de uma prática de escrita literária desenvolvida em um segundo ano do ensino médio em uma escola estadual localizada em Maringá, no estado do Paraná.

## POSSIBILIDADES DA ESCRITA LITERÁRIA NA ESCOLA

Relacionar escrita literária com escola, em um primeiro momento, pode parecer incoerente, já que a literatura é uma arte e existe a concepção de que quem se dedica a ela precisa de inspiração, ou precisa ter um dom especial, ser predestinado a escrever. E sendo assim, parece não ser possível adquirir esse dom\inspiração em um ambiente escolar. Entretanto, tal concepção é duplamente equivocada: em primeiro lugar, porque a escrita é um processo que pode ser sempre aperfeiçoado com técnicas e a escola pode sim incentivar a escrita criativa. Em segundo lugar, na escola, principalmente no ensino fundamental, é comum que sejam dadas aos alunos como tarefas a produção de textos ficcionais. Por exemplo, relatos de férias, narrativas, a continuação do final de uma história são práticas de produção de texto solicitadas frequentemente por professores de Língua Portuguesa. A diferença é que tais atividades não são vistas como integrantes da área do conhecimento da Literatura e sim da redação, como produções de texto.

O que defendemos é a compreensão de que toda produção escrita ficcional mobiliza competências desenvolvidas pelo letramento literário. Portanto, escrever ficção também é aula de literatura. Para defender essa ideia, nos cercamos de duas posições teóricas: pensamos tanto na convergência interdisciplinar de conteúdos de Língua, produção textual e de literatura, quanto no conceito de letramento literário. Há décadas que o conceito de interdisciplinaridade vem sendo enfatizado em escolas brasileiras. Entretanto, na prática, é recorrente que não seja aplicado: ainda vemos em algumas escolas os conteúdos das disciplinas separados não sendo relacionados com outras áreas do saber. No caso da disciplina de Língua Portuguesa isso é ainda mais grave: no interior da disciplina conteúdos de gramática, literatura e produção de texto, geralmente, são concebidos e aplicados de forma separada e não relacionada. Assim, professores organizam os períodos de Língua portuguesa em aulas de redação, de literatura, de leitura, de gramática, não buscando relacioná-las. Tal concepção precisa ser rompida. Em relação a isso, Segabinazi e Lucena apontam:

[...] é preciso romper, em particular no ensino médio, com a ideia de que as aulas de literatura são realizadas pelo viés historicista e exclusivamente pelo estudo dos cânones literários, de uma cronologia da história literária, e dar vazão ao estudo do texto literário em suas diversas formas de realização

e em variados suportes; bem como, desfazer o estudo sistemático da língua que impera historicamente nas escolas a partir das aulas de gramática normativa (SEGABINAZI; LUCENA; 2017 p. 127).

A integração dos saberes no ensino da língua portuguesa é fundamental, já que os saberes da literatura ampliam e se correlaciona com o ensino de língua, gramática, redação. Ou seja, toda aula de língua portuguesa pode mobilizar conhecimentos que são importantes para o Letramento literário. Esse conceito deve ser entendido como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Em relação a isso, Zappone (2008, p. 31) aponta que:

Para a apropriação do conceito de letramento aos estudos literários, estabelecemos a pertinência do sintagma *letramento literário*, sendo esse compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos. A escrita literária foi conceituada por meio do estabelecimento de três aspectos: 1) a presença de ficcionalidade; 2) a caracterização da escrita enquanto uma modalidade discursiva própria, presente não apenas em textos escritos (grafados ou impressos), mas em modalidades híbridas que associam sons, imagens, movimentos, etc.

O tema geral da aula não precisa ser a historiografia da literatura para configurar uma aula de literatura. Se estivermos diante de um texto ficcional, ou se o texto (seja ele escrito ou não) permite uma leitura literária, ou seja, apresenta várias possibilidades de interpretação, temos diante de nós um objeto de ensino que permite um trabalho com letramento literário. Assim, por exemplo, uma aula sobre o gênero textual quadrinho\HQs mobilizará saberes, conhecimentos, debates pertinentes ao letramento literário. Além do conceito de Letramento Literário outro suporte teórico que permite uma visão ampla a respeito do ensino da Literatura é a contribuição da Estética da Recepção (JAUSS, 1994). Essa corrente teórica demonstrou que o texto literário não pode ser considerado como um detentor absoluto de sentidos: ele apenas terá seus sentidos completados quando encontrar uma recepção, ou seja, quando a obra for efetivamente lida por alguém. Um texto literário é um terreno aberto para novas interpretações: somente será compreendido a partir da sua relação com a realidade, percepção que é mediada no ato da leitura. Portanto, o leitor precisa gradativamente ampliar o seu horizonte de leituras, para conseguir completar os sentidos do texto.

Sendo assim, trabalhos escolares que exigem produções escritas que apresentam elementos de ficcionalidade, serão também práticas de ensino de literatura (produção de quadrinhos, relatos de viagem, redações narrativas, contos, continuação de histórias, construção de bonecos, etc.), pois elas treinam a capacidade de leitura e interpretação. Para escrever é preciso ter repertório, ter leituras anteriores que servirão como referência e\ou contraponto. Além disso, aquele que escreve sai da sua zona de conforto e sentirá a necessidade de buscar mais leituras de referências. Uma vez que delimitamos os pressupostos teóricos que ancoram nossa defesa a escrita literária, podemos tratar mais especificamente das suas possibilidades de trabalho no ambiente escolar. Colomer (2007) aponta que a escrita de textos literários na escola abre possibilidades interessantes. A principal delas é o fato de que os alunos terão a experiência de criar mundos ficcionais, de serem autores de um universo próprio. Sob o ponto de vista gramatical e de produção de texto, tais produções permitem que os alunos dominem a expressão do discurso escrito e compreendam o funcionamento de alguns gêneros textuais; possibilitam a percepção da importância da força expressiva da linguagem. Além disso, os alunos podem criar argumentos, tramas e ideias originais, brincar com o sentido das palavras ao criar efeitos sobre os seus leitores. As vantagens e possibilidades da produção literária para crianças (no ensino fundamental) são enfatizados nos estudos da estudiosa francesa Catherine Tauveron (2014). No Brasil a tese de Elisa Dalla-Bona (2012) aponta o impacto positivo de práticas de criação literária para a formação literária de crianças. Em relação a esses estudos destacamos a seguinte citação:

A escola não tem por vocação formar escritores, mas tampouco pode impedir que as vocações se revelem. Mais precisamente, a escola não pode impedir as crianças de explorar ao seu nível os poderes da escrita e de testar as potencialidades estéticas e mais geralmente subversivas de sua língua. No início do período escolar, a criança ainda tem um longo caminho a percorrer para alcançar o domínio da língua e do discurso, mas, ao mesmo tempo, ela pode ser estimulada a se reconhecer como um autor e desenvolver um trabalho textual com uma intenção artística, visando um efeito sobre o leitor (DELLA-BONNA, BUFREM, 2013, p. 183).

Por mais que não seja a responsabilidade da escola a formação de escritores, ela pode e deve despertar sensibilizações. E o contato com as possibilidades de criação da língua

escrita é uma importante instância para que a criança tenha consciência dos usos e efeitos dos textos que produz. Nesse sentido, a pesquisa de Della-Bonna (DELLA-BONNA, 2012; DELLA-BONNA; BUFREM 2013); comprovam da importância da produção de textos para crianças no ensino fundamental. Já em relação à escrita literária no ensino médio, os estudos são mais escassos, possivelmente pelos motivos já citados: a crença de que quando se pede a escrita de uma crônica, de um conto, ou de um relato se está trabalhando escrita\redação e esse ato não estaria relacionada com conhecimentos literários. Além disso, no ensino médio é ainda mais presente a concepção de que a produção de alunos é apenas um treino de escrita, escrita de redações e textos exigidos pelo vestibular. Também e assim não pode ser considerado um exercício criativo. Também é presente que a verdadeira arte literária é advinda de um dom especial e não de técnicas de escrita. Como vimos, tais concepções são equivocadas: também no ensino médio, práticas de escrita de textos ficcionais mobilizam conteúdos e saberes literários. Entretanto, há um ponto fundamental que deve ser abordado em relação à produção do texto literário na escola: a gratuidade. Sobre esse aspecto, Zappone afirma:

Assim, o tipo de escrita que interessa aos estudos literários demarca-se como uma escrita imotivada, gratuita, cuja marca fundamental seria a ficcionalidade que se opera por diversas formas de figuração mimética (dramática, lírica, narrativa, épica) que se caracterizam por formas enunciativas com traços específicos (ZAPPONE, 2008, p.30).

O texto literário é uma expressão artística, por isso ele não apresenta uma finalidade demarcada; não precisa de uma razão para existir. É arte. Contudo, uma produção escrita solicitada em um ambiente escolar não será gratuita, pois ela cumpre uma função determinada: é uma tarefa que o aluno cumprirá com a supervisão do professor. A implicação disso é que a produção do aluno pode não ser considerada como uma autêntica obra de literatura, caso não atingir uma elaboração estética e criativa. Porém, isso não impede que possamos considerar o incentivo à escrita criativa na escola como ações de letramento literário ou de formação do leitor. Um conceito importante, desenvolvido por Tauveron (2002-2003), ao tratarmos de escrita literária na escola é o de aluno-autor. O aluno, ao produzir textos ficcionais, torna-se autor, pois passa a entender o poder criador da linguagem. Em outras palavras:

Os alunos colocados em situação de produção de texto literário desenvolvem uma intenção artística e a capacidade de pensar na escrita como uma atividade de concepção deliberada de problemas de compreensão e de interpretação para o leitor. Autor é aquele que estimula a construção de caminhos, investiga pistas não exploradas, é sensível à beleza das palavras. O objetivo é transformar simultaneamente a relação do aluno com seu texto e a relação do aluno com seu leitor. De escritor, o aluno se transforma em autor, mestre dos efeitos que cria no texto, com histórias concebidas como áreas de exploração aberta (DELLA-BONNA, BUFREM, 2013, p. 183).

Não é objetivo de uma prática escolar transformar o aluno em um escritor profissional, até porque como discutimos anteriormente, talvez a produção não tenha a gratuidade necessária a um texto literário. Mas sim permitir a percepção de autoria: o aluno irá perceber-se como autor, como editor de discursos, como criador de sua história. A escrita literária pode apresentar diversas finalidades quando empregada nas salas de aula. Destacaremos duas funções de importância no contexto escolar: 1) escrita para o desenvolvimento do aluno-autor; 2) escrita literária como objeto de fixação de um conteúdo programático de literatura. A primeira função é voltada ao desenvolvimento do aluno enquanto produtor de textos ficcionais, empregando uma escrita pessoal e de viés emancipatório; enquanto a segunda função – propriamente escolar – tem o objetivo de utilizar a escrita como um exercício de fixação de um conteúdo proposto. Essas duas funções não precisam ser excludentes necessariamente, elas podem trabalhar em conjunto, cabendo ao professor saber fazer esta mediação de modo eficiente.

É importante considerar que o ensino da literatura tradicional, voltado à apreciação do cânone, provoca um distanciamento no aluno: pode existir a impressão que ele sempre se sente como um mero expectador. É a partir daí que a escrita literária pode ressignificar o papel do aluno com esta disciplina e tornar-se efetivamente emancipatória. Dessa forma, por ser uma prática de letramento literário, será criada a percepção que a Literatura não está restrita ao cânone e que ele mesmo pode integrar-se com esta arte de forma prática e efetiva no cotidiano. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a escrita literária vem, então, quebrar a “pedagogia do silenciamento” frequentemente empregada no sistema escolar: “Um dos maiores pecados da escola em relação à escrita tem sido exatamente este: o de desprezar as múltiplas formas de escrita alimentadas na sociedade” (FERRAREZI, 2014,

p.84). Ferrarini (2014) aponta a importância de abandonar os currículos silenciosos e pregar por uma prática pedagógica que valorize, incentive e respeite a escrita individual, desta forma, devemos deixar que nossos alunos se sintam livres e reforçados positivamente para esta atividade. É importante também que o professor e os discentes de forma geral saibam respeitar e aproveitar a diversidade de pensamentos que estão refletidos na escrita.

Em relação ao docente, ele deve ter os seguintes pressupostos e funções em sua prática pedagógica: deve sentir prazer em ler para estimular seus alunos com eficiência; deve conscientizar seus alunos que a literatura transcende a disciplina escolar e tem a função de despertar sentimentos e emoções; fazer o convite de criação; fomentar a curiosidade; utilizar em sua sequência pedagógica textos literários de temáticas e épocas diversas; orientar as atividades criativas para que favoreçam um ensino interdisciplinar. Por conseguinte, a insegurança que os discentes apresentam durante a escrita deve ser trabalhada pelo professor para que possa ser superada. Essa insegurança, frequentemente apresentada, é motivada pelo fato de só se trabalhar o cânone nos bancos escolares e terem como concepção a escrita como um dom e não como uma atividade que deve ser desenvolvida e aprimorada. Em relação às inseguranças que os alunos irão apresentar no momento da escrita, Tauveron afirma que o aluno:

[...] se sente a maior parte do tempo inseguro desde o momento em que ele deve escrever. Por que, para que e o que ele deve escrever? Ele com frequência ignora, ou mais exatamente ele faz suposições, sempre arriscadas, sobre o que o professor espera dele (enquanto que o professor frequentemente não sabe ele mesmo o que espera precisamente quando ele apresenta uma instrução: ele realiza a tarefa antes de impô-la, como ele o faz, sem dúvida, em outros domínios escolares?). Ele sabe que seu texto, de alguma forma falho, será submetido a um olhar “ortopédico”, recolocado nas normas, reenquadrado, colocado em desordem para se submeter à representação implícita do professor sobre “como deveria ser este texto” (representação que se apressa para partilhar com seus leitores pares, por vezes mais “ortopedistas” que “ortopedagógicos”). Submetido à avaliação/correção coletiva, o texto do aluno não lhe pertence mais, se é que em algum momento ele lhe pertenceu (TAUVERON, 2014, p. 87).

A insegurança do aluno acontece principalmente se a atividade de escrita tiver sido mal planejada e não tiver um enunciado claro. Ou seja, se o professor construir uma sequência didática que possibilite a compreensão do que será exigido dele, dificilmente o

aluno se sentirá inseguro. Por exemplo, se o professor nunca leu poemas em sala, nunca desenvolveu uma atividade de leitura, decodificação do gênero lírico, nunca trabalhou o que é uma estrofe, um verso, uma rima, ele não pode pedir para que seus alunos produzam um poema. Não foram dadas condições e nem repertório que possibilite tal produção. Dessa forma, dois aspectos fundamentais que devem ser observados em qualquer produção textual feita na escola são as condições de produção – a forma que a proposta de escrita será apresentada aos alunos – e a forma que os textos serão avaliados. É preciso considerar que a avaliação não perpassa apenas a correção do material pronto e ela não ter como proposta um fim em si mesmo. Mais importante que “matematizar” a escrita do discente em uma escala crescente, é haver uma avaliação formativa, fazendo que o professor auxilie seu o aluno em seu crescimento, suprindo as dificuldades imediatas e aprimorando suas habilidades escritas e lexicais. O método de avaliação, dessa forma, deve respeitar a diversidade de pensamentos e escritas dos alunos, preservando sua identidade cultural, sua memória e sua relação com o meio; a criatividade aqui não deve ser julgada, pois é um elemento que não pode ser mensurado como precisão.

## **DESCRIÇÃO DA PRÁTICA**

Nesta seção descrevemos uma ação prática de escrita literária desenvolvida durante o estágio supervisionado obrigatório de Literatura. O estágio ocorreu em uma turma do segundo ano do ensino médio de uma escola estadual da cidade de Maringá, no estado do Paraná. A sala continha 37 (trinta e sete) alunos e a carga horária disponível era a de 6 (seis) aulas para aplicar uma sequência didática. A sequência didática desenvolvida para este estágio supervisionado foi a apresentação da escola literária Realista para os educandos do ensino médio. Como suporte teórico usamos os conceitos da Estética da recepção como horizonte de expectativas (JAUSS, 1994). Nosso objetivo era discorrer sobre o contexto histórico, as características literárias da época – bem como o contraste da escola literária anterior- e apresentar os autores e obras presentes neste contexto. Na realidade observada, comprovamos que os períodos de Língua Portuguesa são fragmentados e divididos entre as demandas da disciplina: existem aulas de gramática, aulas de produção textual, aulas de literatura, aulas sobre gêneros textuais. Não é presente

uma preocupação interdisciplinar. Portanto, o conteúdo selecionado para aplicação obedece a essa lógica: um conteúdo tradicional, cobrado e presente em vestibulares. Entretanto, durante nossa aplicação de estágio, utilizamos como ferramenta, em nossas aulas, uma atividade prática, que foi a escrita literária elaborada pelos próprios alunos. Uma atividade que integra a literatura com a redação e o estudo da Língua Portuguesa. Esta atividade não era usual na vivência escolar dos discentes e, por isso, foi encarada, preliminarmente, com certa resistência. O objetivo primordial da atividade era fixar as particularidades predominantes do Realismo e do Romantismo, além de potencializar uma sensibilização acerca da literatura e da escrita literária de forma abrangente.

É preciso considerar que a turma foi muito participativa. A maioria dos estudantes apresenta hábitos de leitura, fator que contribuiu positivamente para a regência. Antes do início do estágio, era necessária a elaboração de 6 (seis) aulas que abordassem o realismo, bem como seu maior representante Machado de Assis, de uma forma que os tirasse da posição passiva de expectador, fazendo uma aproximação dos temas relatados nas obras com o cotidiano adolescente da turma. Também foi elaborado um material de apoio, sendo possível o acompanhamento dos pontos principais abordados em sala, bem como links de ferramentas e acervos online, de domínio público. As aulas planejadas abordavam inicialmente, de maneira breve, o romantismo, pois esta escola literária já vinha sendo trabalhada pela professora da turma, sendo possível fazer um comparativo entre o romantismo e o realismo, passando as características das duas escolas. Na sequência seria trabalhada a obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, com mediação pelos estagiários e reflexão por meio de um questionário. Já no primeiro dia da regência foi proposta uma produção escrita de dois textos, um com características do romantismo e um com características do realismo. Posteriormente, os alunos fariam a leitura para toda sala o que marcaria o final da regência.

Inicialmente, precisávamos fazer uma conexão com o que foi trabalhado anteriormente com o nosso tema, isto é, Romantismo e Realismo, elencando as características, grande parte lembradas pelos alunos, do romantismo, pois a partir de então era possível fazer o contraste com o realismo e ampliar o horizonte de expectativa dos estudantes. De posse desse conhecimento, já era possível um trabalho com a obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, propiciando uma leitura literária com a mediação dos

estagiários. Cada capítulo abordado retratava temas cotidianos, isso facilitava uma identificação dos alunos com a obra, a cada interação era possível perceber a abstração realizada por eles. Foi feita a descrição das principais personagens tentando trazê-las para os dias atuais. Desde a primeira aula, solicitamos aos alunos a produção literária, no primeiro momento houve certa resistência, pelo fato de não terem tido muito contado com este tipo de proposta durante a vivência escolar e também porque teriam que ler e compartilhar com os colegas a sua produção.

Ao conversar com a professora definitiva da turma, ela solicitou que a produção literária fosse avaliada no valor de 1,0 ponto. Pensamos em diversas formas de estabelecer uma planilha de correção que valorizasse a escrita do aluno, mas que também atendessem a nossa proposta. O comando da proposta de produção literária era: “Produzir dois textos literários, um com características estéticas e temáticas da escola literária ‘Romantismo’ e o outro texto sobre o ‘Realismo’, o gênero é de sua escolha (poema, poesia, conto etc.)”. A nossa proposta literária contempla os dois objetivos elencados anteriormente: a construção de um aluno-autor e a aplicação de conteúdos específicos, ou seja, tem como intenção fixar o conteúdo trabalhado com os discentes durante a regência de estágio, servindo como uma das formas de avaliação da aprendizagem e desenvolver as habilidades de escrita presente nos estudantes da turma.

A avaliação com as produções foram feitas de duas formas, a primeira dela foi o que podemos denominar como uma “sessão reflexiva”, que funcionava da seguinte forma: o aluno lia sua produção para a turma e esta deveria comentar a qual escola literária pertencia, quais as características de cada movimento presente na produção do aluno e comentar/opinar sobre as escolhas lexicais e estilo de produção pessoal de cada discente.

Essa sessão reflexiva ocorreu de forma tranquila, no início precisaram de um incentivo maior, mas todos os discentes leram suas produções na sala de aula e comentaram a dos colegas. Essa socialização do que eles escreveram permitiu uma percepção do que os seus textos podem provocar como efeito de leitura. Além da sessão reflexiva, a outra forma proposta pela professora da escola, foi uma avaliação somativa no valor de 1,0 (0,5 cada produção) para completar a nota trimestral dos alunos. Para valorizar e respeitar a escolha estética e lexical de cada aluno, utilizamos a seguinte tabela de correção:

Tabela 1– Valores atribuídos às produções literárias dos discentes

Critério	Pontuação
Adequação literária	0,15
Aspectos textuais	0,15
Temática	0,20

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

O primeiro critério, adequação literária, pretendia avaliar justamente se as produções apresentadas pelos alunos se encaixavam em algum gênero recorrente no campo literário. Dessa forma, esse critério avalia mais propriamente o léxico, as figuras de linguagens e a verossimilhança presente no texto. Por sua vez, os aspectos textuais estão direcionados ao domínio da norma padrão da língua portuguesa e foram avaliados aspectos já esperados por alunos do ensino médio, como: ortografia, pontuação e semântica. Por fim, a avaliação da temática pretende justamente checar o domínio do discente sobre os conteúdos e a teoria acerca das escolas literárias apresentadas em sala de aula, como as propostas de produções eram um texto que se encaixasse no Romantismo e um no Realismo, sendo assim, avaliamos se houve essa representação de forma efetiva e como ela ocorreu.

A prática de escrita foi muito positiva e percebemos que os alunos, em sua maioria, saíram da sua zona de conforto, buscando referências e leituras para estruturar melhor os seus textos. Algumas produções foram realmente criativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática desenvolvida, apesar das limitações de tempo, comprovou o percurso teórico desenvolvido: a produção literária escrita pode ser utilizada como ferramenta eficiente como uma atividade de letramento literário. Por fim, esta pesquisa pretendeu desmistificar o conceito que só autores de grandes nomes podem ser considerados literatura; mostrando que ela está acessível a todos e que ela pode ser trabalhada na escola

como ferramenta de aprendizagem, desde que o professor encoraje e incentive seus discentes a produção ficcional. A prática de escrita faz com que o aluno não se coloque como um agente passivo em relação à Literatura. Permite que ao tornar-se um aluno-autor ele tenha em mente a função crítica e emancipatória da literatura e assim permitir que seja produtor do próprio conhecimento. Esse artigo não pretende esgotar as reflexões sobre a escrita criativa literária no ambiente escolar. Mais experimentações e práticas devem ser desenvolvidas para que seja possível uma contribuição teórica e prática para o ensino de literatura. Porém, esse estudo já aponta um caminho profícuo para que o ensino da literatura tenha um maior espaço no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.
- DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- DALLA-BONA, Elisa Maria; BUFREM, Leilah Santiago. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 179-203, 2013.
- FERRAREZI Jr., C. **Pedagogia do silenciamento.** 1<sup>a</sup>. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- JAUSS, Hans Robert et al. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- SEGABINAZI, Daniela Maria; DA SILVA, Raquel Sousa. Ler e escrever literatura também é aula de língua portuguesa. **Revista Cerrados**, v. 25, n. 42, 2016.
- SEGABINAZI, Daniela Maria; LUCENA, Josete Marinho. Aulas de língua portuguesa e literatura: concepções e orientações para uma metodologia de ensino integradora. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 1, n. 1, p. 124-144, 2017.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TAUVERON, Catherine. L'écriture littéraire: une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. **Repères**, Lyon, n. 26-27, p. 203-215, 2002-2003.
- TAUVERON, Catherine. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. *Revista Educar: Curitiba/PR.* s.n. UFPR, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/36286/22633>>. Acesso em: 29 maio 2018
- ZAPPONE, Mirian HY. Fanfics—um caso de letramento literário na cibercultura?. **Letras de Hoje**, v. 43, n. 2, 2008.