

---

## NARRATIVAS DE ENCANTAMENTO – A REDESCOBERTA DA PALAVRA ESCRITA

---

Clarissa Mieko Luiz Ishikawa \*

**Resumo:** O presente texto descreve uma proposta didática centrada na redescoberta do valor da palavra escrita por meio do estudo de narrativas infanto-juvenis de Ruth Rocha e infantis de Sylvia Orthof; e da prática de contação de histórias desenvolvida em uma classe de nono ano do ensino fundamental. Foram objetivos norteadores da proposta o aprendizado dos elementos estruturais da narrativa e de estratégias de leitura dessa tipologia (SOLÉ, 1998); a produção de histórias infanto-juvenis a partir dos textos modelares; e a apresentação de “Contação de histórias”. A perspectiva adotada é a de linguagem como prática sociointeracional (CLARK, 1996: 135, apud MIRANDA, 2005). Fundamenta a elaboração da proposta didática a modelagem, estruturada a partir da hipótese da via de mão-dupla (MIRANDA, 2006). Por meio de práticas que valorizavam o protagonismo discente, a sequência de atividades promoveu o resgate da memória afetiva e se constituiu como passo importante para a formação do produtor e leitor proficiente.

**Palavras-chave:** Narrativas. Leitura e Escrita. Contação de histórias. Prática sociointeracional. Modelagem.

### Introdução

“Se as histórias conseguirem adormecer dentro do coração, quando acordarem, sairão histórias novas, contadas a partir do sonho do contador.” Daniel Munduruku

As práticas de leitura e escrita, tão presentes no cotidiano da escola e extremamente valiosas, sobretudo no ensino de Língua Portuguesa, são encaradas com frequência pelo aluno como sinônimo de castigo e tomadas como difíceis e por vezes entediantes. Esses sentimentos negativos direcionados a essas práticas se dão em muitos dos casos em decorrência do baixo nível de letramento do discente, que se sentindo impotente e envergonhado diante das dificuldades de compreensão, acaba adotando uma postura de desinteresse e resistência. Torna-se assim um desafio para o professor resgatar o valor simbólico da palavra escrita, reaproximando o discente desse universo tão rico à construção de sua identidade e auxiliando-o no desenvolvimento de seu letramento.

Candido (2011), em seu texto “O direito à Literatura”, evidencia o poder e o valor da Literatura. Segundo o autor, ela tem sido um poderoso instrumento de instrução e educação, sendo proposta como equipamento intelectual e afetivo. Para Antonio Candido, a Literatura nos permite a possibilidade de viver dialeticamente os problemas. O crítico ressalta ainda seu importante caráter

---

\* Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras – UFJF; clarissa.mieko@gmail.com



humanizador. A humanização, em sua concepção, deve ser entendida como “processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, e capacidade de penetrar nos problemas da vida [...]”(CANDIDO, 2011 p.182). A literatura nos torna mais abertos e compreensivos para com o semelhante, a natureza e a sociedade.

Sabendo-se a literatura elemento fundamental na formação da personalidade do indivíduo e cômicos da força social e política da palavra escrita, bem como de seu papel no processo de construção e exercício da cidadania, justificamos a validade da proposta aqui apresentada nesse relato de experiência.

Entendendo valor como aquilo que gostamos, nossa prática construiu-se inicialmente de modo a resgatar o afeto à palavra, acordar as histórias adormecidas no coração de nossos alunos para torná-las ponto de partida para a descoberta do excitante universo das narrativas, impulsionando-os a se tornarem mais do que leitores sedentos, criadores de histórias. Pessoas que, a partir da experiência ficcional, se tornem capazes de fazer a leitura mais importante que é a do mundo em que vivem e se tornem escritores eficientes de sua própria história.

A proposta descrita neste texto originou-se do diagnóstico efetuado em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, composta por 30 alunos com faixa etária de 14 a 16 anos de uma escola da rede pública estadual, localizada no centro da cidade de Valença, RJ. Próxima à rodoviária, a mesma atende, sobretudo, alunos da periferia. Esses somam quase sua totalidade. Com estrutura física bastante atraente, o colégio possui Ensino Fundamental II; Ensino Médio regular e integral; e Educação de Jovens e Adultos. É uma escola repleta de diversidade, mas também permeada por questões e problemas trazidos pela difícil realidade vivenciada pelos discentes em suas comunidades. Os modelos diferenciados de família predominam<sup>2</sup>, assim como o baixo poder aquisitivo dos alunos; a família dificilmente atua em parceria com a escola – sendo a realidade marcada efetivamente pela sua ausência como força transformadora ao lado da escola.

O perfil e o comportamento da turma em análise são bastante semelhantes em outras classes da escola. O panorama é marcado por alunos extremamente desmotivados para práticas de leitura e escrita; indisciplinados e pouco cooperativos. Ao mesmo tempo, assíduos e normalmente afetivos com o professor. A rejeição e o temor às atividades de leitura e escrita relacionam-se com o baixo nível de letramento dos discentes e agravam-se ainda mais em decorrência dele. Número significativo ainda apresentava leitura truncada, por vezes ainda silabada, além de precários níveis de compreensão do

---

<sup>2</sup> Famílias diferentes das chamadas tradicionais compostas por pai, mãe e irmãos. Bastante frequente que os alunos vivam sob a tutela de um dos pais apenas, tias, avós e ainda há aqueles criados por uma irmã ou irmão mais velho.



que era lido. Outro ponto de destaque na construção do cenário interventivo foi a pouca vivência leitora dos alunos.

Diante disso, ao elaborar o percurso de trabalho com as narrativas, conteúdo referente ao segundo bimestre da série trabalhada, foi fundamental a formulação de ações que de algum modo recuperassem a autoestima discente e sua motivação para o enfrentamento dos desafios; ações que possibilitassem e estimulassem sua atuação protagonista.

## 1 Pressupostos teóricos para elaboração da prática

Torna-se cada vez mais importante que o ensino de Língua Portuguesa seja reflexivo e se pautar na leitura de textos, produção de textos e análise linguística, como aponta Geraldi (2012). Essas práticas naturalmente se realizam na escola, o problema é que, muitas vezes, esse trabalho não ocorre de modo adequado, impregnado de artificialidade e apresentado de forma tal que não contribui para a autonomia discente sobre seu saber, automatizando o aprendizado e desvalorizando o saber intuitivo. Esse resultado desastroso contribui para a consolidação da repulsa ao estudo da língua portuguesa, vista por muitos como território impossível de ser alcançado e dominado.

Tomando como possível o desafio do efetivo ensino-aprendizado da leitura e escrita de modo reflexivo valorizando o repertório discente, essa prática se fundamenta na *Hipótese da Via de mão-dupla* (MIRANDA, 2006); nas discussões pertinentes à concepção de texto, ao processo de leitura e suas estratégias, e à escrita (SOLÉ, 1998; KOCH, 2002; MIRANDA, 2006; KLEIMAN, 2009; GERALDI, 2012). Com relação à seleção de conteúdos contemplados na série para o trabalho, norteou a escolha o *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa*.

A perspectiva de linguagem adotada na prática descrita nesse relato de experiência é a de linguagem como ação conjunta (CLARK, 1996: 135, apud MIRANDA, 2005), ou seja, linguagem é prática sociointeracional. Entende-se assim que é na relação com o outro que se constrói o aprendizado.

O ensino-aprendizagem de linguagem na dimensão trabalhada adota a modelagem como fundamento central (MIRANDA, 2006). Por meio da interlocução entre o aluno – sua produção – e o texto modelar, é possível o mapeamento pelo docente dos itens já assimilados pelos alunos, e aos discentes o aprendizado de estruturas linguísticas e estratégias discursivas a partir do modelo. Estruturou-se o estudo da narrativa, desse modo, a partir da *Hipótese da Via de mão-dupla*. Essa hipótese pode ser entendida como “a produção de textos pelos alunos, articulada com a leitura de textos modelares diversificados, conduzida de forma inteligente pelo professor” (MIRANDA, 2006 p.65). Nesse processo, segundo a autora, faz-se uso da “exploração do *velho* para ancorar o *novo*” e



da “exploração do novo sob forma de situações de desafio, que levem ao desenvolvimento da reflexão metalinguística”.

Evidencia-se dessa forma a valorização de um percurso reflexivo e não o engessamento do pensamento. O objetivo da prática é o estímulo à intuição do leitor e o despertar de uma conduta investigativa, atuando para a conquista gradual da autonomia como produtor e leitor proficiente. Por meio da leitura e análise crítica, realiza-se o exercício metalinguístico fundamental para o desenvolvimento do letramento discente. Nesse ponto, é válido ressaltar o papel da escola de atuação junto ao aluno de modo a capacitá-lo para “as várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009).

Segundo Rojo (2009) o Letramento busca:

recobrir usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos [...] numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009 p.98)

*Assim sendo, processos de ensino-aprendizagem sustentados na transmissão passiva de conhecimentos e que se mostram ainda prevalentes no cenário educacional estão em evidente descompasso com as metas educacionais que visam ao preparo do jovem para a vida em sociedade.*

*Nessa perspectiva, a participação ativa dos alunos, construindo um ambiente escolar propício ao conhecimento e à formação de um leitor ativo e proficiente, torna-se imperativa. A ética trazida pelo Protagonismo Juvenil (COSTA; VIEIRA, 2006) é, nesse ponto, um valor precioso para a consolidação de um modelo educacional voltado para as práticas de cidadania.*

*O texto, numa concepção interacional, é tomado como o lugar da interação, e os interlocutores, como afirma Koch (2002), são vistos “como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. A compreensão é uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos da qual participam os elementos linguísticos presentes na superfície textual, a forma de organização, além da mobilização dos conhecimentos de mundo do sujeito, suas práticas comunicativas e sua história. Desse modo, segundo a autora, produtor e leitor funcionam como estrategistas, uma vez que precisam mobilizar inúmeras estratégias para a construção do sentido. Participam na construção desse sentido, como mostra Kleiman (2009), interagindo entre si o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo, comprovando a necessidade de um contínuo aperfeiçoamento dos níveis de conhecimento.*



*As estratégias de leitura, como aponta Solé (1998), podem e devem ser ensinadas aos alunos. O objetivo é que funcionem como meio para o desenvolvimento de um leitor proficiente e crítico. Como estratégias a serem utilizadas antes da leitura, a autora destaca (i) a antecipação do tema ou da ideia central com base nos elementos paratextuais, (ii) o levantamento de conhecimento prévio sobre o assunto e (iii) a formulação de expectativas com relação a formatação do gênero; para o momento durante a leitura, aponta (i) confirmação, rejeição ou ratificação das antecipações criadas antes da leitura, (ii) construção do tema, (iii) esclarecimento de inferências ou consulta do dicionário de termos desconhecidos, (iv) formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo, (v) construção do sentido global do texto e (vi) identificação das pistas que mostram a posição do autor. E após a leitura, ressalta a importância da “troca de impressões a respeito do texto”, acompanhada da “avaliação crítica do texto”.*

*Dados os pressupostos da prática passaremos à apresentação do percurso didático construído.*

## 2 A arte de ensinar com histórias

A sequência de atividades foi estruturada a partir da certeza de que era preciso recuperar a palavra escrita e a memória afetiva discente para a conquista de avanços nos níveis de letramento. A superação da sensação de fracasso e impotência diante do percurso interpretativo e da produção de textos se constituiu como meta inicial importante.

O encontro com as histórias de modo algum poderia gerar desprazer ou agonia. Por essa razão, as histórias contempladas no estudo efetuado, infante-juvenil e infantil, foram escolhidas pelo seu valor estético, pelo seu conteúdo e relevante expressão social, e por oferecerem a seus leitores ao mesmo tempo o aconchego de uma linguagem estruturalmente próxima a do universo de leitura conhecido.

Os objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento da ação didática aqui apresentada foram: i. a ampliação dos níveis de letramento dos discentes por meio de práticas de leitura e escrita; ii. o estímulo ao aprendizado colaborativo e ao protagonismo; iv. a ressignificação e motivação da leitura e a produção de histórias por meio da prática da Contação de Histórias; v. o desenvolvimento da autonomia de leitura nos discentes por meio do aprendizado de estratégias de leitura e escrita da tipologia narrativa; vi. o reconhecimento dos elementos estruturais da narrativa.

Passemos em seguida ao detalhamento dos momentos e etapas que compuseram à construção da prática elaborada.

### 2.1 Memórias de Leitura – recuperando o afeto pela palavra



A pergunta norteadora desse primeiro momento (“Que textos eu conheço e gosto?”) foi lançada aos alunos para que eles se questionassem. A resistência inicial ao serem informados de que o estudo do dia contemplaria histórias e que seria dedicado ao exercício de ouvir uns aos outros foi vencida. Isso se deu quando pararam de negar a existência de textos de que gostassem ou se lembrassem e passaram a refletir sobre, manifestando timidamente e depois de modo mais encorajado o conhecimento e o gosto pelas narrativas bíblicas e pelos contos de fadas.

Diante da participação, aos poucos crescente, foi proposta a organização de uma roda para que compartilhássemos as histórias que conheciam. Organizados em roda, os alunos foram convidados a iniciar a contação. A reação que muitos tiveram após iniciar o processo e a participação dos outros alunos - fosse para completar a história contada, corrigi-la ou para tentar antecipar os acontecimentos do contador - produziram um ambiente de descontração. O aluno contador, empoderado da palavra, pedia calma aos afoitos e a intervenção da professora se deu somente para organizar e estimular neles ações de autorregulação, atuando de forma a educar a conduta discente para a dinâmica de contação.

As histórias compartilhadas estabeleceram um elo invisível entre muitos dos alunos que até o momento pouco interagiam e possivelmente não acreditavam haver entre eles identidade. Essa reflexão, sobre como compartilhavam vivências semelhantes, a coragem de assumir a posição de contador da história, assim como o que consideraram ter sido necessário para que a comunicação iniciada na contação se efetivasse, foi feita durante todo o processo. Ressaltamos a importância do falar e também do momento da escuta ativa.

## 2.2 O percurso de ampliação do repertório discente

Como motivação inicial para o início de nossa primeira etapa de trabalho, foi apresentada em slide aos alunos a história infantil “Maria vai com as outras” de Sylvia Orthof, texto e imagens originais do livro. A escolha do livro se deu, pois o enredo embora simples e bastante rápido, dialogava com o universo das histórias infantis trazido por eles e tematizava um problema muito comum no cotidiano do adolescente que é a falta de autonomia para tomar as próprias decisões e a frequente atitude de acompanhar a maioria. O baixo grau de letramento discente também foi determinante, visto que o objetivo nessa etapa era iniciar o aprendizado de estratégias de leitura importantes para sua formação como leitor proficiente.

Por meio de perguntas problematizadoras, estabelecemos como foco a construção de inferências a partir do título da obra (“Vocês conhecem a expressão ‘maria vai com as outras’?”, “Quando a usamos?”, “Em algum momento você agiu como ‘maria vai com as outras’?”), inferências acerca do conteúdo (“Sobre o que vocês acham que o texto vai falar?”, “Que tipo de personagem



possivelmente vai aparecer?”) e durante e após a leitura expressiva do texto, o exercício de confirmação ou refutação das hipóteses construídas. Organizamos no quadro as inferências feitas em todos os momentos de reflexão da leitura.

Após a atividade inicial foi proposta a leitura e o estudo da história infanto-juvenil “O que os olhos não veem” de Ruth Rocha. A leitura foi mediada de modo a propiciar o exercício e o aprendizado das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998). Sistematizamos as ações para momento anterior à leitura, o dedicado a ser feito durante a leitura e finalmente o posterior à leitura. Feito o estudo do texto, foi proposta a divisão da turma em grupos de 6 alunos, para então ser distribuído um livro de histórias para cada grupo<sup>3</sup> - 4 deles de autoria de Ruth Rocha e um de Sylvia Orthof.

Com enredos bastante ricos, as histórias escolhidas trouxeram questões problematizadoras sobre a sociedade e os valores nela consolidados; e acerca do indivíduo e seu papel político como transformador da sociedade.

A proposta de trabalho para cada grupo foi estabelecida e organizada em três passos, a saber, leitura silenciosa, sistematização da história e contação da história lida para os colegas. É válido ressaltar que, no segundo passo, foi explorado o critério investigativo por meio da aplicação das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) citadas. A produção de comentários pessoais de pontos que consideraram mais interessantes ou não na história foi valorizada. Após a contação, iniciou-se o estudo estrutural das narrativas dadas.

### 2.3 Sistematização do estudo da tipologia narrativa

A partir das vivências leitoras compartilhadas em sala e das atividades de análise e contação, os alunos dispunham de exemplos de narrativas suficientes para efetuar o movimento de reflexão e construção conjunta de uma lista de constatação para as narrativas. Foram contemplados assim os elementos estruturais: enredo, personagens, tempo, espaço, foco narrativo. Nessa dimensão, a proposta de detalhamento do enredo evidenciou também a importância do conflito na narrativa, assim como a construção das personagens e suas características físicas e psicológicas.

Reconhecida a função da personagem e compreendidas as diferentes características que a compõem, foi proposto aos alunos a criação de uma personagem. O nível de detalhamento da personagem foi critério fundamental para a elaboração. Dispostos em círculos, os alunos promoveram

---

<sup>3</sup> O reizinho mandão(Ruth Rocha); O rei que não sabia de nada(Ruth Rocha); Este admirável mundo louco(Ruth Rocha);Quando a escola é de vidro(Ruth Rocha); Uxa, ora fada, ora bruxa (Sylvia Orthof).



a apresentação da breve biografia de sua personagem para a turma esclarecendo dúvidas sobre quem ela seria. A criação e compartilhamento da personagem serviram como critério de reorganização das equipes. Os alunos, a fim de produzir uma história coletiva, agora se reorganizariam tendo como parâmetro de escolha o interesse na personagem do colega. Isso alterou as dinâmicas existentes.

Para a melhor compreensão de como se deu a produção de histórias, proposta posterior a esse momento, e como se organizou o percurso até a apresentação elaboramos o quadro a seguir:

<p><b>Etapa 1 Planejamento e escrita</b> Elementos norteadores da produção: (i) a lista de constatação produzida a partir dos textos modelares estudados; (ii) público-alvo de sua história; (iii) o assunto a ser tratado; (iv) a personagem e o espaço da narrativa; (v) o conflito.</p>	<p><b>Etapa 2 Avaliação</b> Avaliação conjunta - docente e discentes produtores do texto; exercício de reflexão acerca do texto. Critério inicial utilizado - lista de constatação, acompanhada de reflexões linguísticas.</p>
<p><b>Etapa 3 Aperfeiçoamento do texto</b> Com base nos critérios estudados realização da refacção.</p>	<p><b>Etapa 4 Construção de livretos</b> Segunda refacção. Produção de livretos ilustrados pelos próprios alunos contendo sua história. Objetivo foi a doação dos livretos para a sala de leitura da escola.</p>
<p><b>Etapa 5 Fábrica de Personagens</b> Construção de mamulengos (fantoques de mão) utilizando técnica artesanal com bexigas, cola e papel. Desafio de materializar as características da personagem no boneco.</p>	<p><b>Etapa 6 Contação de Histórias</b> Ensaios para se preparar para a contação; percepção da diferença entre leitura em voz alta e contação. Reflexão sobre a voz como elemento de interpretação de emoções da personagem. Contação de Histórias.</p>

Quadro 1 – Sistematização – do planejamento à apresentação

### 3 Resultados

O espaço da sala de aula, uma espécie de microssociedade, traz tensões e problemas que transcendem o aprendizado de conteúdos. Materializam-se como desafios frequentes, o aprendizado da convivência, o respeito ao próximo e o trabalho colaborativo. Desse modo, é valioso perceber como a ação pedagógica age na transformação de um ambiente pouco propício ao ensino-aprendizagem e também como atua no desenvolvimento linguístico do aluno.

Inseridos em um *frame* de atenção conjunta, motivados a realizar as atividades, os alunos modificaram gradativamente a cena aula em parceria aluno-aluno, aluno-professor. O texto coletivo tornou-se um desafio interessante e estimulante, pois fortaleceu a necessidade de “acordos” e manutenção de papéis. Além disso, de modo geral, a regularidade de um trabalho que aproximasse os alunos permitiu que estreitassem relações, amenizando desvios comportamentais de alguns alunos.





A experiência de produzir o texto e fabricar as personagens para a “Contação de Histórias” despertou o interesse dos discentes e contribuiu para ressignificar a prática de leitura e escrita. Muitas das personagens, ao serem materializadas, possuíam traços físicos de seus criadores. O discente inconscientemente projetou em sua personagem marcas de sua identidade. As produções resultaram em “livretos de história” (“Carinha de Anjo”; “O Reino dos tomates”; “Rimas de amigos”; “Os dois irmãos e um amigo”; “Os dois reinos divididos”) de conteúdos diversificados que foram expostos na sala de leitura. As narrativas produzidas apresentaram, de modo geral, um enredo simples. Não alcançaram significativo grau de elaboração, mas representaram um avanço bastante expressivo no aprendizado dos discentes.

Durante o exercício de contação, a percepção da voz – seu timbre e ritmo – foi algo bastante interessante. Muitos discentes que normalmente se mostravam envergonhados conseguiram desinibir-se, ocultados pela figura da personagem, e participaram da história efetivamente. O fantoche deu a eles certa segurança e a possibilidade de revisitarem o texto caso se esquecessem de algo.

### Considerações finais

Refletir sobre uma prática realizada durante seu percurso e após seu término transforma e revigora a atuação docente, ensinando que há sempre tempo para o aprendizado. O trabalho com a turma de nono ano inicialmente gerou preocupações inúmeras, sobretudo quando houve a constatação dos baixos níveis de letramento e, em escala mais grave, do estado de desinteresse provocado pelo sentimento de incompetência diante do idioma pátrio. Essa constatação se deu a partir do trabalho ao longo do primeiro bimestre, legitimando-se na frequente rejeição à tentativa de executar tarefas que envolviam leitura, o não questionamento e a ausência de interlocução no espaço da sala de aula. A apatia diante do saber, do conhecimento, marcava as aulas.

Desvendar aos poucos o universo das dificuldades dos alunos e perceber o gosto que tinham ao ouvir histórias, embora não gostassem de lê-las; a aproximação efetuada a cada etapa do processo permitindo efetivamente o restabelecimento de uma conexão que não aquela afetiva – da amizade ou carinho pelo professor – mas a de parceria em busca do aprendizado, foram bastante gratificantes. O conhecimento de fato liberta, traz autonomia, melhora a autoestima e resgata a esperança no futuro. Isso ficou muito claro quando os alunos se sentiram íntimos das palavras, alguns ousando e procurando vocábulos novos, ainda desconhecidos, misteriosos.

A prática fomentou inúmeros questionamentos, transcendendo a satisfação trazida pelo avanço no letramento dos discentes. Dentre os questionamentos que tiveram eco permanente, destaco um relativo a nós docentes e outro aos discentes. Em que momento, perdemos o hábito



cotidiano das rodas de contação de histórias tão comuns na educação infantil e tão valiosas na formação do leitor; e em que momento, os alunos começam a se privar de sonhar, criar coisas novas e de acreditar que a mudança da realidade é possível? Essas questões se tornaram provocações.

A percepção de um progresso pequeno se dá se considerarmos as competências e habilidades esperadas em alunos de nono ano, mas imenso se avaliarmos que mais do que competências e habilidades ajudamo-los a sentirem de novo no texto o aconchego, a força e o desejo que traz a palavra. No diálogo com o texto, o reconhecimento de si como agente na construção dos sentidos foi uma aventura e uma redescoberta. Para nós, acompanhando todos os questionamentos, fica a certeza de que são múltiplos os caminhos e que desistir nunca será o mais interessante deles.

### Narratives of enchantment - The rediscovery of the written word

#### Abstract

The present text describes a didactic proposal centered in the rediscovery of the value of the written word through the study of children's narratives of Ruth Rocha and children's narratives of Sylvia Orthof; and the practice of storytelling developed in a ninth grade elementary school class. The objectives of the proposal were the learning of the structural elements of the narrative and reading strategies of this typology (SOLÉ, 1998); the production of children's stories using model texts; and the presentation of "Storytelling". The perspective adopted is that of language as sociointerational practice (CLARK, 1996: 135, apud MIRANDA, 2005). It bases the elaboration of the didactic proposal to the modeling, structured from the hypothesis of the double-way (MIRANDA, 2006). Through practices that emphasized student protagonism, the sequence of activities promoted the rescue of the affective memory and was an important step for the formation of the proficient producer and proficient reader.

**Keywords:** Narratives. Reading and writing. Storytelling. Sociointerational practice. Modeling.

#### Referências

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: \_\_\_\_\_. Vários Escritos. 5ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193

COSTA, A.C.G. & VIEIRA, M.A. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012 136 p.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor - Aspectos Cognitivos da Leitura**. 12ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2009.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MIRANDA, N. S. **Cala a boca não morreu**. Revista da ANPOLL- 18 Campinas-SP, jan/jun.2005 p.159-182  
b



MIRANDA, N. S.; SANTOS, T.M.B. (colaboradora) ; Del-Gaudio,S.M.A. ( colaboradora) . **Reflexão metalinguística no ensino fundamental** -. 1a. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG -Coleção Alfabetização e Letramento, 2006. v. 1. 114p.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação Do Rio de Janeiro. **Currículo Mínimo - Língua Portuguesa e Literatura para ensino Fundamental e médio**. Rio de Janeiro, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

