Versão Online ISBN 978-85-8015-054-4
Cadernos PDE

VOLUME I

# O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

2009

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Educação

# LETRAMENTO LITERÁRIO: A NARRATIVA NA SALA DE AULA

*Nadalini, Maria Rosangela de Abreu– SEED- PR1*

*ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi -UEM2*

**Resumo**

Este artigo aborda questões que envolvem a leitura de narrativas na sala de aula, focando as concepções de letramento enquanto aporte teórico que embasam essa prática. O tema da pesquisa surgiu a partir da observação da formação de leitores literários oferecida pela escola que, muitas vezes, se dá de forma fragmentada com propostas que não corroboram com a formação pretendida, uma vez que não consideram o papel ativo do educando no processo de leitura. É comum perceber o uso do texto literário como pretexto para realizar atividades relacionadas com a gramática, resumos, provas de leitura, discussões de partes do texto fora de seu contexto, etc. Objetivando a ampliação do grau de letramento literário dos alunos da quinta-série, desenvolvemos um plano de ensino voltado ao estudo de narrativas, utilizando para tanto a escrita ficcional presente em suportes e linguagens diversificadas.

Palavras –chave: Leitura; Letramento; Literatura; narrativa

**Abstract**

This article discusses questions involving the reading of narratives in the classroom, focusing on the concepts of literacy that underpin this practice. The research topic arose from the observation of the formation of literary readers offered by schools which often occurs in a fragmented way with proposals that do not corroborate the formation desired by not considering the active role of learners in the reading process. It is usual to realize the use of literary texts as a pretext to carry out activities related to grammar, summaries, tests of reading, discussions of parts of the text out of context, etc. Aiming to expansion the degree of literary literacy of students in fifth grade, we develop an educational plan aimed at the study of narratives, using both fictional writing this in diverse media and languages.

Keywords: Reading, Literacy, Literature, Narrative

---

1 Profª Estadual da Escola Estadual São Vicente Pallotti – Ensino Fundamental e participante do Programa de Desenvolvimento Educacional _PDE

2- Profª Drª do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós-Graduação em Letras.

## 1 Introdução

As novas exigências da sociedade com relação ao uso da escrita contribuíram para que houvesse uma superação do analfabetismo e a ampliação nos modos de uso da escrita e da leitura.

Entretanto, apenas saber ler e escrever não são suficientes para o convívio social. Os modos de ler e o emprego da leitura e da escrita não têm sido satisfatórios, bem como não dizem respeito apenas às habilidades individuais. A partir dessa constatação, surgiram os estudos sobre letramento que voltam sua atenção para os efeitos que os usos da leitura e da escrita teriam não apenas no ser individualizado, mas também nesse ser que depende do convívio em sociedade. Assim, a atenção dos estudos de letramento recaem sobre a leitura, a escrita e as situações do cotidiano que envolvem tais práticas.

### 1.1 Letramento

Sendo o letramento um termo ainda pouco corrente, torna-se importante conceituá-lo. Letramento origina-se da palavra inglesa *literacy* que vem do latim *littera* = letra, acrescida do sufixo – *cy* = qualidade, estado, condição. A ideia de ação vem do sufixo *mento*. Assim, letramento indica a ação de tornar-se letrado.

Passaremos a diferenciar alfabetização e letramento. Enquanto a alfabetização abarca os meios para se efetuar a leitura e a escrita, o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita e que se referem às ações que são realizadas em nossa interação social que envolvem a escrita, ou seja, o letramento enquanto prática vai além de saber ler e escrever. Trata-se da formação

de um indivíduo que sabe interagir com textos escritos para variados fins e em variados contextos e não abarca apenas as práticas escolarizadas de leitura, mas todas aquelas realizadas em diversos contextos sociais em que a escrita faz parte da interação entre os indivíduos.

O letramento é definido como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (Kleiman, 2004, p.19). Se o letramento abarca todas as situações ou práticas nas quais a escrita é envolvida em situações diversas de comunicação e, se a escola é uma das mais importantes agências de letramento, surge uma preocupação: como a leitura pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades dos educandos quando leem ou escrevem? Como desenvolver o letramento na escola e, particularmente, o letramento literário, ou seja, as práticas de leitura que envolvem o uso de textos ficcionais?

## 1.2 Letramento: modelo autônomo e ideológico

O letramento que ocorre na escola foi caracterizado como modelo autônomo de letramento, pois considera que a compreensão da escrita e os seus sentidos fazem parte do funcionamento automático da escrita, independentemente dos interlocutores e do contexto de uso da escrita. Assim, a compreensão dos sentidos dos textos dependeria apenas do conhecimento das regras gramaticais, do conhecimento textual, enfim, do conhecimento linguistico dos usuários da escrita. Só essas habilidades seriam suficientes para a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas. Enfim, o modelo autônomo se caracteriza pelo fato de a escrita ser considerada em seu aspecto de autonomia, ou seja, o texto escrito, enquanto materialidade linguistica, é considerado suficiente para que haja sua compreensão, independentemente das condições contextuais de leitura e escrita.

Porém outras formas de letramento, agregadas sob a denominação de modelo ideológico de letramento são percebidas longe do espaço escolar quando o educando usa a escrita para interagir em práticas sociais nas quais está inserido

seja no contexto social, religioso, profissional. Essas práticas de letramento se modificam conforme o contexto em que se desenvolvem. Conhecer as práticas sociais de leitura e escrita e apropriar-se delas permite uma participação mais ativa do sujeito nos grupos sociais em que vive e promove formas de integração e inclusão social.

Os estudos (Kleiman, 2004; Rojo, 2009) apontam que a escola, convencionalmente, pratica a forma autônoma de letramento sem considerar muito as outras formas de letramento provenientes de outros espaços de convivência social. Entretanto, os letramentos provenientes das culturas diversas em que os alunos estão inseridos, bem como os letramentos multissemióticos são de extrema importância para os leitores contemporâneos que, cotidianamente, encontram-se diante de formas de significação diversas e multiculturais.

### 1.3 Letramento literário

O texto literário tem sido aplicado na sala de aula com os mesmos princípios de um texto informativo. Evidencia-se que não tem acontecido um tratamento didático diferenciado por se tratar de leitura de textos literários.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Paraná incentivam ao desenvolvimento de práticas que levem à produção de sentidos. O leitor, nesse contexto, passa a ter um papel ativo no processo de leitura de textos literários. Contudo, as práticas didáticas da disciplina de Língua Portuguesa têm se voltado aos conteúdos que usam a leitura de textos literários para executar tarefas como o ensino da gramática, resumos, resenhas, provas de leitura, memorização, etc. Ao mesmo tempo, observa-se pouca ênfase ao estudo de textos de natureza estética e ficcional, uma vez que os textos de natureza pragmática têm sido mais estudados.

Especificamente a leitura de textos literários praticada nas escolas se mostra voltada para atividades que utilizam o texto literário de forma fragmentada e rápida criando um conceito inadequado do que é ler literariamente.

A escola incluiu em seus conteúdos formas muito mecânicas de trabalhar com o texto literário, utilizando-o sem observar as especificidades dos gêneros e das convenções específicas que tais textos possuem, inviabilizando o acesso aos seus sentidos. A formação literária praticada na escola abarca atividades que se voltam à historiografia literária, ao conhecimento da biografia de autores, do contexto histórico da produção de texto, valorizando somente as obras que fazem parte de tradição burguesa, a saber, textos escritos e valorizados a partir da ótica letrada de classes dominantes. Ao mesmo tempo, observa-se que a escola forma leitores desmotivados para apreciação de obras literárias, pois estão sempre associando leitura literária com tarefas escolares.

Considerando tal situação, o conceito de letramento aplicado ao caso dos estudos literários pode revelar sua pertinência como uma abordagem teórica para que se reflitam sobre as questões do ensino de literatura na escola. Assim, o que se pretende nesta sessão, é discutir o conceito de letramento literário.

Segundo Zappone (2007, p.51), "o letramento literário pode ser compreendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade."

Considerando este conceito, os textos literários ficcionais convencionais - aqueles impressos em papel - tão presentes no ambiente escolar deixam de ser os únicos suportes para o literário. O letramento literário está presente em outros espaços e são, atualmente, construídos por diferentes sistemas semióticos, como por exemplo, se nota nas novelas televisivas, séries, filmes televisivos, contação de histórias populares, etc. Com isso observa-se que existe um modo de ler na escola e outro fora da escola e os textos lidos ou acessados pelos alunos são bastante diversos.

Segundo Hansen (2005), para que a leitura dessa variedade de textos que são lidos seja considerada como leitura literária, é preciso levar em conta algumas estratégias que possibilitem saber ler literariamente, sendo que, para isso, o leitor deve ocupar posição semiótica de destinatário do texto:

> Para que a uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. (HANSEN, 2005, p. 19)

Considerando a assertiva de Hansen (2005, p.19), pode-se inferir que, para efetuar a leitura literária, o leitor deve:

- Entender as funções dos sinais e dos símbolos que compreendem três aspectos: o sintático (formação de períodos, orações e parágrafos); semântico (sentido das palavras no tempo e no espaço) e pragmático (relações entre sinais, expressões linguísticas e aqueles que as usam);

- Refazer os processos autorais que produzem o fingimento (reformar e reorganizar a série de ações que produziram a obra);

- Reconhecer o estilo no qual o texto foi produzido, a fim de perceber as convenções da escrita que o regulam;

- O leitor deve ocupar o lugar do destinatário intratextual, a fim de atuar, em sua leitura, como o leitor esperado pelo autor.

Há um intervalo semântico entre destinatário e leitor, ou seja: os sentidos das palavras no tempo e no espaço mudam, pois o leitor e destinatário textual estão em pontos diferentes da história. As relações entre a escola e a formação do leitor visam transformar o hábito da leitura em um ato de ler que consiste em pensar, agir e refletir. Logo, para pensar e refletir sobre o texto literário implicaria o conhecimento do funcionamento específico do discurso literário, sua convenção particular com relação aos gêneros bem como em relação aos estilos de composição.

Percebemos que a escola tem a seu cargo a formação de um leitor que goste de ler, que mantenha uma relação de afinidade com o texto lido e que leia constantemente e não só em sua trajetória escolar. As estratégias de leitura de sala de aula que comumente são aplicadas correm o risco de chegar a um objetivo

inverso daquele de formar um leitor com competências suficientes para interagir em práticas sociais que envolvam a escrita se não evidenciarmos para o aluno que diferentes textos – entre eles o literário – exigem diferentes posturas e habilidades de leitura.

## 1.4 Narrativas

Ao inserir as narrativas na sala de aula, percebemos que se repete o fato de não haver um tratamento didático diferenciado para a leitura desta modalidade textual. As incursões através da leitura mal começam e já são interrompidas para o cumprimento de atividades rotineiras relacionadas ao personagem, tempo, espaço, características físicas e psicológicas, que também são muito importantes na formação do leitor, mas não propiciam uma leitura mais completa dos textos literários.

A leitura de textos narrativos traz o desejo de descobrir os pormenores da personagem, saber o que esconde em seus sentimentos, julgar seus atos, vibrar com as surpresas, sair da realidade do leitor, esquecer-se e aventurar-se na identidade do outro comparando as próprias experiências e emoções com as que são relatadas na leitura. O contato mais comum com narrativas tem se dado por meio do impresso – dos livros. Entretanto, as formas ficcionais narrativas apresentam-se em variadas formas no mundo contemporâneo, extrapolando os suportes impressos. São exemplos de formas ficcionais as novelas televisivas, videoclipes, o cinema, o desenho animado e outras.

Tendo como horizonte tais formas narrativas, adentramos nas narrativas multimodais, ou seja: modalidades de escrita ficcional em diferentes suportes e não apenas nos textos escritos - como uma forma de aproximar a escola e as aulas de Língua Portuguesa de tudo que rodeia a vida do educando. Para Zappone (2007):

> Também importante é o resgate das práticas de letramento literário efetuadas pelos estudantes em outros contextos diferentes da escola, que muito podem contribuir para a reflexão sobre o literário, uma vez que, muito embora constituam suportes e linguagens diversas, podem manter relações discursivas muito próximas com os textos canônicos. (Zappone, 2007, p.59)

Sabemos que os nossos educandos, em sua grande maioria, tem contato com leitura de textos literários apenas na escola. Porém, o contato com a leitura de textos literários que a escola tem oferecido ao educando tem sido pautada na tradicional leitura rápida de textos, sem espaço para uma exploração do conteúdo do texto, em busca de uma leitura crítica.

Apresentamos uma variedade de textos provenientes de meios extraescolares para que os alunos conheçam e usem as estratégias de leitura e possam, a partir destas leituras, ampliar sua experiência para auxiliar a leitura de textos literários. Com isso, esperamos que ocorra simultaneamente a formação de leitores literários e o desenvolvimento do grau de letramento literário dos estudantes.

## 2. Desenvolvimento

O projeto de intervenção pedagógica teve como ponto de partida a hipótese de que a variedade de linguagem oferecida pelas narrativas presentes em outros meios pode contribuir para que aconteça uma atração maior pela leitura por parte dos alunos e, com isso, recuperar o interesse do aluno pela leitura de textos literários, apontando outras formas de narrativa com uma visão mais lúdica da leitura literária, optando por um trabalho didático com narrativas ficcionais literárias que fujam da obrigação da leitura escolar e a escolarização do texto literário. Trabalhamos com as convenções literárias que regem a escrita ficcional, especificamente, dos textos narrativos.

Nesta seção do presente artigo, apresentamos as estratégias de ação elaboradas para o desenvolvimento dos objetivos do projeto. O projeto de

letramento literário foi desenvolvido com os alunos em sala de aula, abordando a leitura de narrativas literárias multimodais e visando o letramento literário. Foi aplicado em sala de aula nas aulas de Português, com alunos de quinta-série do ensino fundamental da Escola Estadual São Vicente Pallotti em Mandaguari –Pr , perfazendo um total de 32 horas aula no período de agosto de 2010 a novembro de 2010.

Para iniciar o projeto, foram trabalhadas narrativas impressas que foram estudadas sob aspectos peculiares tais como personagem, tempo, espaço, características físicas e psicológicas - todas fundamentais como pré-requisito para aplicação deste projeto e para a formação do leitor literário.

Acredita-se que a apresentação de um estudo da narrativa aliado à leitura de textos literários diversificados faz com que os alunos adquiram processos de leitura que propiciam a construção e reconstrução de significados. Segundo Culler (1999), a narrativa não é uma matéria acadêmica, pois há um impulso humano básico de ouvir e contar histórias. "Muito cedo, as crianças desenvolvem o que se poderia chamar de uma competência narrativa básica: exigindo histórias, elas sabem quando você está tentando enganar, parando antes de chegar ao final." (Culler,1999, p.85)

A intenção foi a de que o educando tivesse contato com textos diversificados disponíveis em diferentes suportes e, com isso, desenvolvesse cada vez mais sua imaginação e reflexão, levando-o a associar os momentos de leitura a momentos prazerosos. Nesse processo, constatou-se que ocorreu não só a decodificação da mensagem, mas também a ampliação do significado do texto levando-o a apropriação da mensagem, do significado na variedade de relações que se estabelecem entre leitor/texto/mundo.

Os alunos observaram tudo que os rodeava no seu cotidiano, seja na TV, internet, games, etc. e que se caracterizaram como formas de narrativas como, por exemplo, um jogo de videogame em que existe uma situação, um fato em que o jogador participa influindo e alterando os rumos da narrativa. Trata-se de um modo eficaz de contar e criar histórias ou simplesmente brincar com o conteúdo da história. Esses games têm a particularidade de poder direcionar caminhos conforme

a decisão do jogador que é o único responsável por algumas consequências geradas pelos seus próprios atos.

Em relação aos jogos e games observou-se um fato relevante: são jogos que não pretendem obter um vencedor e sim um participante que consegue alcançar seus objetivos. São jogos que visam a vivência , a interatividade e a participação efetiva do jogador para construir um enredo em que os personagens criados interajam com os demais personagens.

Os elementos que compõem a narrativa como personagem principal, personagens secundárias, tempo, espaço, foco narrativo podem ser assimilados mais facilmente pelo educando quando ele constrói esses elementos. Ao apresentar a ele a figura de uma cena, ele observou e respondeu as perguntas: O que está acontecendo? Quem são os personagens? Onde estão acontecendo os fatos? Quem são os envolvidos? A partir da cena em tela, o aluno usou a sua imaginação e criatividade e construiu o personagem principal fornecendo dados como nome, idade, onde mora, onde estuda, características físicas e psicológicas. Com essas mesmas informações contidas no desenho e nas respostas que foram dadas, ele produziu sua narrativa. A leitura ultrapassou o que é apresentado na forma escrita e falada, uma vez que a leitura pode ser mais criativa e instigante para adolescentes quando se trata de objetos repletos de cores, desenhos, pintura, movimento e sons.

As Diretrizes Curriculares afirmam que a escola também precisa considerar as linguagens não-verbais para fortalecer o multiletramento, tal como também salienta Rojo:

> [...] compreender e produzir textos não se restringe ao trato verbal ( oral ou escrito), mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagem oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos - para delas tirar sentido. (ROJO, 2004 p.31)

A pretensão de inserirmos o desenho animado na sala de aula, foi trazer um recurso tecnológico para a educação como forma alternativa de ensinar e facilitar a

identificação da estrutura da narrativa. Fomos aliando a aprendizagem ao entretenimento que por sua vez oferece uma comunicação visual num mundo de cores, sons e imagens aptos a transmitir emoção. Assim, o aluno compreende a narrativa do desenho animado e reconhece nela os elementos que a compõem . O aluno não apenas assistiu, leu ou escutou. Ele treinou a habilidade de reconhecer elementos que já foram estudados na narrativa convencional impressa e, ao mesmo tempo, teve informações adicionais ao assistir o desenho animado sobre outras culturas, linguagens e valores sem a percepção de que tal fato ocorreu de modo virtual. Também devemos considerar que a história pode se desenvolver numa sequência de imagens sem fazer uso da linguagem verbal.

De uma forma mais lúdica, o aluno foi adentrando na narrativa e percebendo a situação inicial, o conflito, os personagens e suas características, a presença do narrador a relação entre o bem e o mal, o herói, e o anti-herói, a decodificação de mensagens, o clímax, a resolução de um conflito, o desfecho, a situação final. Todos esses elementos farão parte de sua posição de leitor cúmplice dos fatos e, com isso, os sentidos serão facilmente percebidos. Esses procedimentos de aplicação de textos para interpretação contribuíram para o letramento literário.

Essas formas de leitura desmistificam o fato de que os nossos alunos não leem. Leem sim, muito, fora do contexto escolar. O que a educação sempre esperou dos seus educandos nunca esteve tão perto: aproximar a escola da vida do aluno. Fazer com que a mídia se torne uma ferramenta educacional por conter características que se pretendem desenvolver no educando como, por exemplo, a imaginação, a criatividade, a interação, enfim a oportunidade de interpretar papéis de personagens. É de forma positiva e atraente que o educando foi relacionando os conteúdos escolares com as atividades que envolveram o entretenimento tal como se procurou trabalhar neste projeto de intervenção.

Para as etapas que seguem foram selecionados as seguintes narrativas: *O galo Tião e a Dinda raposa, de* Lenira Almeida Heck, o conto *O homem que sabia javanês, de* Lima Barreto, *Um apólogo*, de Machado de Assis, além de contos diversos, filmes audiovisuais, narrativas impressas que associavam linguagem verbal e não verbal e o desenho animado mudo.

Trabalhamos com histórias e contos que foram lidos em sala de aula e recontados pelos alunos de formas diferentes , como por exemplo: recontar através de quadros ilustrativos utilizando a linguagem verbal e não verbal, bem como escolher um episódio da história e inserir um fato diferente , como se o mesmo fizesse parte da história. Esse é um artifício que faz o leitor escrever aquilo que pensou durante a leitura e faz com que o leitor extrapole seu papel de leitor passivo e passe a ter um certo poder de modificar e acrescentar fatos da história.

As atividades orais e escritas colaboraram para que o educando contasse a mesma história sob o ponto de vista do narrrador-personagem, narrador-observador bem como introduzisse conceitos e exemplos para que o educando trabalhasse com o foco do narrador onisciente, personagem principal, personagem secundário, personagem antagonista.

Os alunos foram avaliados durante o processo de aplicação do projeto. Observou-se o desempenho qualitativo individual, considerando o ritmo diferente de aprendizado e absorção de conteúdos acompanhados de intervenções pedagógicas necessárias nos momentos de dificuldade.

A partir da fundamentação teórica apresentada anteriormente propôs-se por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional ( PDE), a aplicação de um projeto didático de leitura de narrativas para 41 alunos da quinta série C (matutino) na faixa etária de 10 a 11 anos da Escola Estadual São Vicente Pallotti. Foram aplicadas, na implementação do projeto, nove etapas em 32 aulas, compreendendo os meses de agosto a novembro de 2010.

A primeira etapa foi desenvolvida em seis aulas. Nas aulas 1,2,3 e 4 foi feita a leitura da narrativa *O galo Tião e a Dinda raposa, de* Lenira Almeida Heck http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eu00001a.pdf (acesso 15/07/2010 às 10h37) a fim de que os alunos recontassem e montassem a história apresentada de formas diferentes e realizassem uma leitura mais atenta à carga semântica das palavras para que, por meio de atividade lúdica, pudessem acusar ou defender a personagem.

Após a leitura, os alunos responderam as seguintes perguntas:

1- Quem conta a história?

2- Quem são os personagens?

3- Qual a personagem que mais tem ações (age) dentro do texto?

4- Com quem  a personagem principal fala?

5- Qual é a expressão fisionômica da personagem principal? Como é seu comportamento, suas emoções?

6- O que você acha da idéia de o galo ter denunciado a raposa? Quais são os riscos que se tem ao denunciar algo de que não se tem  provas?

7- Haveria uma  forma de o galo Tião descobrir se a raposa era a culpada pelo sumiço de seus pintinhos?

8- Para que o galo Tião foi treinado? Você condenaria a atitude do  galo Tião ao atacar seu próprio dono?

9) Qual a função natural e instintiva dos galos apresentada no final  do texto?

10) Por que a raposa Dinda não quis deixar suas raposinhas passearem com o galo Tião?

11) Que emoções dos personagens podemos enumerar do começo ao fim da história?

12) Há evidências  de que a raposa deu fim aos pintinhos?

Baseado no texto, foram montadas três equipes: uma para defender a raposa Dinda, uma para acusá-la e uma para julgá-la.

- Atividade para a equipe de acusação: Não há provas concretas, mas há evidências. Quais são? Encontre  trechos do texto para evidenciá-las .

- Atividade extra: um aluno pesquisou as características da raposa (por exemplo: animal carnívoro...); do galo/galinha; o significado de madrinha (dicionário) e forneceu essas informações a toda a turma e principalmente aos jurados.

- Atividade para a equipe de defesa: Como defender a raposa contra as evidências? (Por exemplo: os alunos chegaram à conclusão que é comum alguns animais se domesticarem e não seguirem seu instinto natural...) os alunos encontraram trechos do texto que demonstraram atitudes e ações a favor da raposa.

- A atividade da equipe de jurados consistiu em estar atentos aos fatos a fim de darem seus votos contra ou a favor à condenação da raposa Dinda.

Nas aulas 5 e 6, trabalhou-se a história *O galo Tião e a Dinda Raposa* (Lenira Almeida Heck) montando uma sequência imagética. Após a montagem e apresentação da sequência imagética da história, os alunos completaram o texto abaixo com desenhos e palavras a partir da observação das imagens montadas. Fizeram desenhos coloridos e os recortaram.

.....ganhou fama nacional, pois havia um ..... .

..... era valente e temido por todos. .....era sua companheira.

O.....se revoltou contra ..... porque ele não quis dar mais .....

.....e .....foram embora. Conheceram a .....

E quando nasceram os seus .....chamou a .....para ser a madrinha. A .....ficou espantada com o convite, mas aceitou. Chorou muito porque sabia que a ..... entre .....e..... nunca

deu certo. Enquanto..... e .....estavam felizes a .....estava na maior aflição.

.....raposa pegou suas.....e foi convidar os .....para dar um passeio.

.....sumiu. ..... desmaiou ao descobriu o que havia acontecido.

..... e ..... ficaram tristes. .....teve uma idéia: convidou .....para passear e, ao ser impedido não teve dúvida: procurou um ..... e disse que sabia quem roubava as suas galinhas e comia os ovos.

Quando o fazendeiro avistou a .....disparou .....

A.....desapareceu . ..... , ..... e os..... foram viver na fazenda. ..... não brigava mais. Só fazia .....ao amanhecer.

Também para esta etapa foram solicitadas a montagem de uma representação imagética da narrativa em forma de história em quadrinhos, elaborando-se mais diálogos entre os personagens.

Após as atividades, propôs-se uma discussão com os alunos sobre o conteúdo crítico da história onde foram comentadas as atitudes dos personagens que imitam atitudes e sentimentos da vida real. Os alunos argumentaram sobre a questão da dúvida, da confiança e dos valores morais que se mostram no conteúdo do texto.

Na segunda etapa, foram realizadas atividades para patrocinar o contato do aluno com a narrativa em fílmica enquanto uma outra modalidade de apresentação de narrativas (trabalhamos especificamente com as categorias narrativas de narrador e de personagem).

Escolhemos e exibimos, nas aulas 7 e 8, um filme adequado para a faixa etária dos alunos. Eles foram instigados a responderem as perguntas relativas aos

principais elementos da narrativa: o que, quem, onde, como, por que; e também identificaram o narrador por meio de observações.

Iniciamos a terceira etapa, aulas 9,10,11,e12, apresentando narrativas escritas para promover o estudo das características físicas e psicológicas das personagens. Para isso, o aluno lia a pergunta e colava a figura correspondente à resposta; recortava figuras com várias expressões fisionômicas e colava nas situações que foram selecionadas no texto, sugerindo o estado emocional da personagem para cada situação.

Na quarta etapa, aula 13 e 14, trabalhamos com as narrativas visuais nas quais não há presença de textos verbais, a fim de perceber as particularidades de narrativas multimodais, ou seja, narrativas nas quais são trabalhados outros sistemas semióticos (sons, imagens etc.)

Ao acessar um programa de TV que exibia um desenho animado mudo, tivemos a pretensão de que o aluno respondesse aos questionamentos a respeito da compreensão do filme que foi exibido (quem, o que, como, onde, por que) e, principalmente, que percebesse que é possível entender a história com a ausência de falas/diálogos; recontar essa história de modos diferentes (uma usando a escrita e outra recontada oralmente para um colega); qual foi o personagem que mais expressou comportamento e atitudes diante dos fatos que ocorreram na história.

Na quinta etapa, aulas 15 e 16, apresentamos outras formas de construção da personagem, como por exemplo, por meio de jogos RPG (Role-Playing Game - traduzido como "jogo de interpretação de personagens"). Para esta etapa foi planejado um slide que mostrou as opções para criação e caracterização do personagem; como as opções escolhidas geram jogos diferentes; compreensão do que os jogos RPG se diferenciam de outros jogos; relacionamento das características dos tipos de aventura dos jogos RPGs ( medievais, atuais e futuristas)

Trabalhamos, nesta sexta etapa - aulas 17 e 18 - com os elementos que compõem a narrativa já estudados nas aulas anteriores por meio de práticas de

construção de narrativas. A primeira atividade foi escolher um lugar; uma época; o personagem; um culpado; um inocente; um personagem que atrapalhou os planos do personagem principal; uma desculpa apresentada pelo personagem para justificar seu erro e, por último, apontar quem contou a história (O pai? A mãe? Ele mesmo? O colega? O irmão? Quem?)

A partir das respostas das informações acima, o aluno escreveu uma história na qual já estavam previamente determinados os elementos estruturais de uma narrativa: Quem? Onde? O quê? Quando? Como? Por quê?

Realizamos na sétima etapa, aulas 19,20,21,22,23,24,25,26,27,28 e 29, a montagem dinâmica do conto: O homem que sabia Javanês (Lima Barreto). http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000165.pdf acesso em 14/07/2010 às 11h28

O conto foi dividido em várias partes, cada qual digitada em folhas separadas. Cada aluno da turma recebeu uma dessas partes apenas com uma informação numerada com a sequência da história ( ele transformou o que leu em uma informação para a turma da sala). De acordo com a mediação do professor, cada aluno foi passando a informação que recebeu e assim, sucessivamente, a história foi sendo montada. Para esta atividade foram lançadas perguntas do professor para que os alunos fossem construindo a fábula do conto. Algumas das perguntas desenvolvidas foram: Que desculpa ele inventou para explicar que sabia javanês? O que o personagem fez para se tornar famoso enquanto falante de javanês?

O conteúdo da história foi aparecendo aos poucos com a junção das leituras (informações) que cada aluno da turma lia.

Como atividade extra, foi solicitado a um aluno que pesquisasse e fizesse uma breve introdução começando pelo contexto histórico do conto e biografia do autor; pesquisasse as palavras desconhecidas que aparecem no texto e, no momento em que apareceram essas palavras, houve a intervenção desse aluno para explicar o significado da palavra, bem como para apresentar mapa para mostrar locais citados no texto.

Também trabalhamos com a mudança de narrador/ mudança de discurso. Foi planejada uma explanação com exemplos de histórias com mudança de narrador e, consequentemente, mudança de discurso.

Após essa explanação, solicitou-se aos alunos que imaginassem e escrevessem um resumo da história contando como seria o conto *O homem que sabia javanês* sob o ponto de vista do personagem que contratou o professor de javanês (ele não sabia que o homem não era professor de javanês e não sabia javanês/ ele pensou que tivesse encontrado a solução de seu problema e, com isso, garantiria a felicidade da família.). Nessa atividade, o narrador seria o homem que colocou o anúncio no jornal porque precisava do professor de javanês.

O foco da atividade seguinte foi de trabalhar com aspectos de criação literária (usar a imaginação para alterar aspectos do conto *O homem que sabia javanês,* de Lima Barreto)

Durante a leitura do conto fizemos algumas pausas em trechos com descrição para sugerir a ambientação do conto para a atualidade por meio da transposição de fatos e objetos da história. Exemplo: Como seriam os personagens hoje? E o ambiente descrito? Como eles se comunicariam (e-mail, mensagem de celular, telefone celular, twitter etc.)? Qual seria seu meio de locomoção? Os alunos registraram por escrito essas mudanças.

Para expressar as impressões sobre a leitura literária, os alunos ouviram um trecho de uma história com uma descrição minuciosa de um lugar, personagem ou um ambiente. Em seguida, cada aluno descreveu as impressões do lugar descrito como, por exemplo: a cor dos móveis, casas, formato de objetos, sensação que a descrição provoca em cada um (tristeza, solidão, aconchego, etc.) Depois do comentário de cada um, estabelecemos as diferenças e fizemos comparações entre as descrições de cada aluno para perceber a particularidade da expressão das impressões no momento em que acontece a leitura.

A fim de promover diálogo do leitor com o personagem fizemos as seguintes atividades:

1) Foi solicitado aos alunos que imaginassem e que pudessem entrevistar

alguns personagens do conto *O homem que sabia javanês*. Que perguntas fariam? Alguns exemplos de perguntas ilustram a criatividade e a compreensão que os alunos fizeram do conto e de suas personagens: -E se você encontrasse alguém que realmente soubesse javanês? E se aparecesse alguém no meio do grupo no qual você se infiltrou e afirmasse que você estava mentindo?

2) Outra atividade solicitada foi que os alunos imaginassem como seria se o homem que sabia javanês fosse desmascarado? Em que trecho da história isso aconteceria? Os alunos escreveram esse trecho de forma emocionante e surpreendente.

Após as atividades dessa etapa , os alunos foram instigados a pensar na idéia central do conto. Eles constataram semelhanças entre algumas atitudes do personagem com as atitudes do ser humano na vida real. Perceberam que a mentira, a ilusão, a ambição e a ascensão social do personagem se deu pelo fato de ele se promover somente com seu poder de persuasão sem nenhum talento real do que ele se dizia ser, permitindo aos alunos a percepção sobre a dualidade aparência versus essência, tão cara nos textos de Lima Barreto.

Nesta oitava etapa, aula 30, privilegiamos a montagem de narrativa a partir de elementos estruturais. Para montar uma história foi preciso definir algumas questões relativas à caracterização do personagem e estrutura da narrativa, o conflito a ser criado. Para isso, usamos os seguintes questionamentos:

1) Quais são as características físicas da personagem principal? Por ser a mais importante deve ter mais detalhes que os demais. Lembre-se de descrevê-la de forma que o leitor tenha a sensação de visualização dessa personagem.

2) Quais são as características psicológicas do personagem? Essas características serão reveladas por descrição, atos, palavras ou sentimentos? Se forem mencionadas ao longo do texto poderão torná-lo mais interessante, pois o leitor , ao longo do texto, terá uma informação nova a respeito do personagem.

3) O narrador vai contar a própria história ou a história de outra personagem? Ele será só um narrador observador?

4) As ações do texto que contam a história acontecem num passado próximo (ontem, semana passada) ou aconteceram há muito tempo?

5) As ações da história acontecem só em um local ou começam em um determinado lugar e vão alternando lugares e ambientes? Como será descrito esse lugar? Lembre-se de escrever detalhes para que o leitor vá construindo em sua mente o lugar, a paisagem, o ambiente. Descrever com detalhes faz com que o leitor esqueça de si mesmo e passe a vivenciar este cenário.

6) Qual o conflito vivido pela personagem? Que fatos desencadearão o conflito?

Finalmente, na nona etapa, aulas 31 e 32, aplicamos uma atividade a fim de promover a interação do leitor com texto. Após a leitura do texto Um apólogo , de Machado de Assis (http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000231.pdf acesso em 14/07/2010 às 11h39), os alunos desenvolveram atividades explorando a personificação da seguinte forma:

- Que outros objetos poderiam se transformar numa história semelhante a essa?

- É possível criar uma paródia? (utilizando outros objetos)

- Também solicitamos a atividade com o seguinte questionamento: Essa história poderia ter uma versão na qual os fatos acontecessem com seres humanos? Quem seriam eles? Que desejos teriam? Do que desfrutariam? Quem se sentiria prejudicado?

Para finalizar a atividade, organizamos a sala de aula da seguinte forma: cada fila da sala de aula representou uma equipe (7 filas ) e o quadro foi dividido em sete partes iguais para registrar a resposta por escrito de cada equipe. Após lançada a pergunta, uma de cada vez e iguais a todos alunos, eles discutiam com a equipe e escolhiam um membro para escrever a resposta no quadro.

As perguntas foram referentes ao narrador, espaço, tempo, personagem principal, etc. Foi atribuída uma pontuação para cada resposta correta. Todos

participaram.

## Conclusão

A importância de realizar leitura de narrativas em sala de aula embasada na teoria literária é muito importante e a proposta de trabalhar sob o viés do letramento pode contribuir para o letramento literário. Como já citamos, é fundamental redimensionar o papel da escola na formação de leitores literários por meio de hábitos e comportamentos leitores em textos narrativos verbais, não verbais e multimodais na escola, valendo-se de conhecimentos teóricos para interpretá-los melhor, aliando o ensino de literatura às práticas de leitura.

Por meio das etapas expostas acima, espera-se que tenha ocorrido um fortalecimento e aprofundamento das estratégias de leitura onde o aluno tenha se apropriado do significado das relações que se estabeleceram entre leitor/texto/mundo. Ao mesmo tempo, ao inserir atividades nas quais se exigiam que o leitor/educando estabelecesse relações entre vários elementos do texto, ele tenha compreendido o valor dos novos desafios ao fazer inferências, expor sua opinião e sua criatividade. Acreditamos que o desafio lançado aos alunos construiu valores e opiniões próprias.

Para ampliar as possibilidades de letramento foi necessário ultrapassar os tradicionais questionamentos e resumos para insistir num espaço e tempo para explorar e discutir as interpretações e saber os significados que o texto teve para o outro para evitar o esvaziamento da complexidade da obra literária. Com isso, podemos apontar uma ressignificação para o conceito de leitura, deixando-se levar pelas histórias sem limites e sem preocupações, envolvendo-se com o conteúdo do texto e do contexto, superando a decodificação como um procedimentos de leitura eficaz. Antes de tudo, é necessário substituir exaustivas tarefas convencionais por exposição de opiniões, sem impor uma interpretação e sem silenciar o texto. Para isso, é uma incumbência do professor dirigir, dinamizar e organizar os momentos de aprendizagem por meio da leitura.

O interesse, a participação e o envolvimento dos alunos nos faz constatar que os objetivos esperados no projeto *Letramento literário: a narrativa na sala de aula* foram alcançados. Acreditamos que muitas outras formas de práticas pedagógicas na aplicação de narrativas ainda podem ser pensadas e executadas para a formação de leitores literários.

## Referências


CULLER, J. Teoria literária: uma introdução. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB, São Paulo: Fapesp, 2005.

KLEIMAN, A. Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa Para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____ . Linguagens Códigos e suas tecnologias. In: MEC/SEB/Departamento de políticas do Ensino Médio. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: 2004

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino de literatura: problemas e perspectivas. Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v.3, n.10, 2007, p.47-62.