

ROBERTA GARCIA

**A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL: DE TEXTOS DA MÍDIA A CONTOS POLICIAIS**

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2015

ROBERTA GARCIA

**A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL: DE TEXTOS DA MÍDIA A CONTOS POLICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: “Linguagens e Letramentos”

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2015

G216r

Garcia, Roberta.

A retextualização como estratégia para o ensino de produção textual [manuscrito] : de textos da mídia a contos policiais / Roberta Garcia. – 2015.

337 f., enc. : il., p&b..

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

1. Lingüística textual – Teses. 2. Escrita – Estudo e ensino – Teses. 3. Ficção policial – Teses. 4. Língua portuguesa – escrita – Teses. 5. Produção de textos – Teses. 6. Gêneros textuais – Teses.
I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

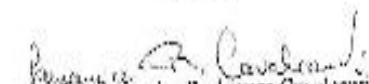
A retextualização como estratégia para o ensino de produção textual: de textos da mídia a contos policiais.

ROBERTA GARCIA

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 29 de julho de 2015, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Sandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador
UFMG


Prof(a). Januario Rodrigues Cavalcanti
Universidade Federal do Triângulo Mineiro


Prof(a). Paula Baracat De Grande
Universidade Estácio de Sá

Belo Horizonte, 29 de julho de 2015.

A Palavra Mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.

Como desencantá-la?

É a senha da vida
a senha do mundo.

Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.

Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos, primeiramente, a Deus, por me possibilitar novos conhecimentos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, por sempre compartilhar sua sabedoria, com simplicidade, e por fazer sugestões valiosas para o desenvolvimento deste trabalho, o que o tornou, para mim, um exemplo de profissional e de pessoa.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFMG) que, com grande dedicação, me ensinaram novos caminhos para um ensino de língua portuguesa mais apropriado.

Em especial, a minha amiga e parceira, Juliana Machado, por ficar sempre ao meu lado, participando das angústias e das alegrias, nessa estrada que trilhamos juntas.

E, finalmente, à minha mãe e aos meus filhos, Ricardo, Lucas e Gabriela, por compreenderem o tempo dedicado ao desenvolvimento deste trabalho e pelo apoio imprescindível a tudo o que me proponho a fazer na vida.

RESUMO

É motivo de grande preocupação o fato de muitos alunos iniciarem o 6º ano e darem continuidade ao Ensino Fundamental, chegando ao 9º ano, sem desenvolver habilidades em escrita previstas em documentos educacionais oficiais, como os Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais (CBCs/MG). Tal problema aponta para a necessidade de transformações na prática de ensino da Língua Portuguesa, que, tradicionalmente, abre pouco espaço para se trabalhar com questões relativas à sistematização do ensino de escrita e de reescrita. No entanto, é possível conduzir práticas pedagógicas diversificadas, em um ambiente inovador, tratando variados temas, de maneira criativa, e levando em conta o cotidiano dos alunos, seus conhecimentos prévios, seus interesses, bem como suas necessidades curriculares. O advento dos estudos em Linguística, Sociolinguística e Psicolinguística sobre o ensino da leitura e da escrita trouxe contribuições relevantes, do ponto de vista teórico. Estudiosos como Bakhtin (1992), Koch (2002), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2006), entre outros, apresentam teorias nas quais estão inseridas a ideia de textos como eventos sociais, em que os sujeitos são vistos como agentes protagonistas em suas produções e em análises textuais. A partir dessa perspectiva, os textos passam a constituir-se em atividades sociais e não mais em um instrumento para se verificar o conhecimento das normas gramaticais. Sob esse prisma, deve-se levar em conta a situação sociocomunicativa, histórica e cultural para o trabalho com textos. É no contexto dessas teorias e proposições sobre o ensino da leitura e da escrita que se situa o trabalho aqui apresentado. O principal objetivo deste trabalho é o de possibilitar a nove educandos, do 6º ao 9º ano, de uma escola municipal, em Brumadinho/MG, uma maior inserção em práticas letradas e uma visão mais crítica quanto ao discurso da mídia sobre a criminalidade. Esta temática será trabalhada por um viés literário, na medida em que serão analisados e produzidos contos policiais. A metodologia deste trabalho traz a possibilidade de se analisar a situação social em que vivem os estudantes envolvidos no projeto e de suas relações com a aprendizagem da língua. Sendo assim, configura-se como uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, uma vez que não será feita uma avaliação quantitativa, mas sim reflexiva sobre o processo de aprendizagem, durante toda a sua aplicação. Para a execução da proposta, foram elaboradas sete oficinas, com atividades que incluem trabalhos de análise de programas televisivos e de músicas, de leitura, de retextualização de textos midiáticos para contos policiais e de reescrita, as quais possibilitarão aos estudantes uma aproximação com o tema de seu interesse e um processo sistemático e planejado de aprendizagem em relação à produção textual e à leitura. Assim, espera-se contribuir para a integração socioeducativa destes alunos, favorecendo sua aprendizagem, o resgate da confiança em suas potencialidades, e ampliando suas possibilidades de participação cidadã.

Palavras-chave: ensino; escrita; retextualização; mídia; contos policiais.

ABSTRACT

It is of great concern that many students begin the 6th year and to continue the elementary school, reaching the 9th grade without developing skills in writing provided in official educational documents such as the Common Basic Contents of Minas Gerais (BCC / MG). This problem points to the need for changes in the practice of teaching of Portuguese, which traditionally opens little room to work with issues related to the systematization of the writing and rewriting school. However, it is possible to conduct diverse pedagogical practices in an innovative environment, dealing with various themes, creatively, and taking into account the daily lives of students, their previous knowledge, their interests and their curricular needs. The advent of studies in Linguistics, Sociolinguistics and Psycholinguistics about reading and writing teaching brought significant contributions, from a theoretical point of view. Scholars such as Bakhtin (1992), Koch (2002), Dolz and Schneuwly (2004), Marcuschi (2006), among others, present theories in which are embedded the idea of texts as social events, in which the subjects are seen as protagonists agents in their productions and textual analysis. From perspective, the texts begin to form themselves into social activities and no longer an instrument to verify the knowledge of grammatical rules. In this light, one should take into account the sociocomunicativa, historical and cultural situation to work with texts. It is in the context of these theories and propositions about the teaching of reading and writing than that of the project presented here. Our main goal is to enable students to nine, from 6th to 9th year of a municipal school in Brumadinho / MG, a greater insertion in literate practices and a more critical view regarding the media discourse on crime. This issue will be worked by a literary bias, in that it will be analyzed and produced detective stories. Thus, we seek to establish a relationship between theory and practice. The methodology of this research brings the possibility of analyzing the social situation in which they live students involved in the project and its relationship to learning the language. Therefore, it appears as an action research, qualitative, since it will be not made a quantitative assessment, but reflective about the process of learning, throughout your application. For the implementation of the proposed seven workshops were prepared, with activities that include analytical work of television programs and music, reading, retextualization of media texts to detective stories and rewrite, which will allow students an approach to the subject of interest and a systematic and planned learning process in relation to the text production and reading. Thus, it is expected to contribute to the social and educational integration of these students, encouraging their learning, the recovery of confidence in their potential, and expanding its possibilities for citizen participation.

Keywords: education; writing; retextualization; media; detective stories

Lista de Quadros

Quadro 1: Habilidades dos CBCs desenvolvidas no trabalho	54
Quadro 2: Oficina 1	68
Quadro 3: Oficina 2	74
Quadro 4: Tipologia de perguntas (MARCUSCHI, 2008)	80
Quadro 5: Oficina 3	83
Quadro 6: Oficina 4	90
Quadro 7: Primeira versão do texto “O Mistério da Família Gonçalves”	103
Quadro 8: Bilhete orientador para a segunda versão do texto “ O Mistério da Família Gonçalves”	105
Quadro 9: Exercício proposto ao “familiar-leitor” para análise do texto do aluno	107
Quadro 10: Segunda versão do texto “O Mistério da Família Gonçalves”	108
Quadro 11: Trechos do conto “A carta roubada”	111
Quadro 12: Trechos do conto “O Mistério de Marie Rôget”	111
Quadro 13: Trecho do texto utilizado para as atividades de pontuação	115
Quadro 14: Trecho do texto utilizado para as atividades de uso do travessão	116
Quadro 15: Bilhete orientador para a terceira versão do texto “O Mistério da Família Gonçalves”	118
Quadro 16: Terceira versão do texto “O Mistério da Família Gonçalves”	121
Quadro 17: Perfil da aluna	129
Quadro 18: Oficina 5	133
Quadro 19: Texto-base: Música “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil	135
Quadro 20: Primeira versão do texto “Domingo no Parque”	137
Quadro 21: Exercício proposto aos colegas para análise de texto dos outros colegas	138
Quadro 22: Bilhete orientador para a segunda versão do texto “Domingo no Parque” ...	140
Quadro 23: Segunda versão do texto “Domingo no Parque”	141
Quadro 24: Terceira versão do texto “Domingo no Parque”	152
Quadro 25: Oficina 6	154
Quadro 26: Primeira versão do texto “Lenda urbana: o retrato falado”	159
Quadro 27: Atividades para o uso de “mas” e “mais”	163

Quadro 28: Atividades de concordância	164
Quadro 29: Bilhete orientador para a segunda versão do texto “Lenda urbana: o retrato falado”	166
Quadro 30: Segunda versão do texto “Lenda urbana: o retrato falado”	168
Quadro 31: Terceira versão coletiva do texto “Lenda urbana: o retrato falado”	172
Quadro 32: Oficina 7	176
Quadro 33: Texto de apresentação do livro de contos policiais	181
Quadro 34: Trecho do texto-base: “O meu guri”	184
Quadro 35: Trecho do texto retextualizado pelo aluno	184

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
Problematização	18
Objetivos	19
Estrutura do trabalho	20
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO	23
1 Referencial teórico	24
1.1 Gêneros textuais	25
1.2 Letramento	27
1.3 Produção de textos: breve histórico	29
1.4 Leitura: prática social	35
1.5 Retextualização	37
1.6 Contos policiais	38
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	47
2 Metodologia	48
2.1 Escolha dos alunos participantes	50
2.2 Os textos	51
2.3 Conteúdos básicos comuns (cbcs/mg)	53
2.4 Reunião com os pais	56
2.5 Breve análise das entrevistas e dos questionários	57
2.5.1 <i>Período de alfabetização</i>	57
2.5.2 <i>Participação familiar</i>	58
2.5.3 <i>Fala da comunidade</i>	58
2.5.4 <i>Motivação e interesse</i>	59
2.5.5 <i>Hábitos diários: televisão e música</i>	60
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE EXECUÇÃO E ANÁLISE DOS REGISTROS	64
3 Metodologia de execução	65

3.1 Sequência Didática e outras propostas pedagógicas relevantes ao ensino da escrita	66
4 Plano metodológico por meio de oficinas e análise dos registros	68
4.1 Oficina 1	68
4.2 Análise da oficina 1	70
4.3 Oficina 2	74
4.4 Análise da oficina 2	75
4.5 Oficina 3	83
4.6 Análise da oficina 3	85
4.7 Oficina 4	90
4.8 Análise da oficina 4	92
4.9 Oficina 5	133
4.10 Análise da oficina 5	134
4.11 Oficina 6	154
4.12 Análise da oficina 6	155
4.13 Oficina 7	176
4.14 Análise da oficina 7	177
5 Produção e circulação do produto final	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	192
ANEXOS	197

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Em 2001, graduei-me na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sem saber muito sobre a complexidade do trabalho a que me propunha como professora de Língua Portuguesa. É certo que na faculdade se aprende acerca das atuais tendências educacionais e de seus autores de maior destaque; porém, geralmente, os cursos de formação de futuros professores não lhes permitem apreender o sentido mais relevante de sua missão cultural, que compreende, necessariamente, uma sensibilização para os problemas sociais e para a importância de se entender o caráter dinâmico das relações humanas. Frequentemente, o resultado desse aprendizado é não só uma quase manifestação de ingenuidade, visto que os aprendizes tendem a idealizar uma educação que foge à realidade social, como também um desconhecimento das adversidades do sistema escolar. Somente quando se entra em sala de aula, como professor, é possível perceber, efetivamente, o sentido da educação.

Nas escolas brasileiras, há hierarquias a serem respeitadas, começando pelos gestores, entre os quais se incluem os da Secretaria de Educação e os diretores das escolas, passando pelos supervisores e pelos professores mais experientes. Em geral, os docentes iniciantes, com pouca ou sem nenhuma experiência, ficam responsáveis pelas turmas que os professores com mais tempo de casa dispensam, por serem, supostamente, constituídas de alunos “problemáticos”. Comigo também foi assim. Em meu primeiro emprego como professora, fui incumbida de dar aulas nas 5ª e 6ª séries, atualmente 6º e 7º anos, em escolas da rede estadual e municipal, em Contagem. Defrontei-me com alunos desrespeitosos, pouco interessados e com graves problemas quanto à escrita e à leitura. Como não havia um manual que me indicasse o melhor procedimento e, sem a devida ajuda dos gestores da escola, o que me restava era encarar a questão.

Percebi que, para alguns colegas de Língua Portuguesa, dar aulas dessa disciplina era simplesmente adotar a velha postura de muitos dos meus antigos professores de Ensino Fundamental, ou seja, acatar as tradições do ensino, apoiando-se em concepções inadequadas do que seria o aprendizado da linguagem. No modo como eu própria concebia o ensino, naquele momento inicial de minha carreira, aulas de Português se resumiam, em geral, à classificação sintática e morfológica, restando pouco espaço para o texto como fato social. Mas logo vi que de nada adiantava meu esforço em repetir as classes dos substantivos e dos adjetivos, ou perguntar qual era o sujeito da oração, pois os alunos não se interessavam

e não conseguiam memorizar todos aqueles conceitos. Além do mais, essa maneira de ensinar não levaria a um aprendizado sobre a função social da língua. O resultado era devastador: não alcançava o tão desejado domínio de classe, exigido pelos gestores.

Lembrei-me, então, de quando estudei Paulo Freire e da admiração que tinha pelo seu trabalho. Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, afirma que

Nosso papel não é falar ao povo nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não podem prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987, p.49).

Era exatamente isto que eu estava fazendo: “pregando no deserto”. E era isso que exigia uma mudança urgente em minha prática. Procurei adotar uma educação “dialógica”, como propõe Freire (*ibidem*, p.49), por meio da qual, em diálogo com os aprendizes, procura-se conhecer não só a “objetividade”, mas a consciência que eles têm dessa objetividade e os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão. Assim, passei a ouvir as histórias de vida e os interesses dos alunos, dando ênfase à leitura e à escrita de textos. Contudo, por falta de prática e desconhecimento de boas teorias que me auxiliassem, fazia tudo a minha própria maneira. Oficinas e mais oficinas de leitura e escrita de textos narrativos, descritivos e poéticos, com alguns temas, como identidade, música, futebol, enfim, sugestões variadas dos alunos. Eles liam e escreviam espontaneamente, sem maiores critérios ou estratégias, fazendo as típicas leituras e redações escolares. Eu recolhia os textos, rabiscava, apontava onde haviam errado e, assim, acontecia a reescrita, conforme o que eu indicava.

Considerando o que sei atualmente, estava equivocada em minha forma de dar aula. Os “erros” de português cometidos pelos alunos eram descartados, e minha visão era focada somente no que eles transmitiam em suas histórias. Essa era uma maneira de deixá-los tranquilos e, dessa forma, eu conseguia interagir melhor com eles. Todos os textos reescritos eram guardados, pois, ao final do ano letivo, seriam encadernados e expostos em um “café literário” que faríamos na escola. Alguns alunos mostravam muitas dificuldades que eu não me sentia apta a sanar, devido ao meu pouco conhecimento referente, principalmente, a problemas de alfabetização. Todavia, eles se sentiam motivados e participavam mais das aulas. Estavam entusiasmados em saber que seus textos, ainda que precários, seriam exibidos

para os outros alunos da escola e, especialmente, para a supervisora e para a diretora. Entretanto, quando chegou o dia da exposição das produções, os alunos das outras turmas foram proibidos de sair para apreciar os textos, e não apareceu nenhuma supervisora e tampouco a diretora. Lembro-me de minha grande decepção e, o que era pior, do desapontamento dos meninos. Ao contrário do esperado, fui chamada à diretoria e ouvi que aquilo era desnecessário e que seria ótimo se eu me contentasse em deixar os alunos na sala, quietos. Contudo, essa clara hierarquia a ser respeitada e a minha imensa desilusão não eram os fatores que mais me incomodavam no sistema educacional.

Acredito que o papel essencial da educação é ensinar princípios básicos para que um indivíduo se torne capaz de participar da sociedade, efetivamente, como cidadão, além de prepará-lo para o mercado de trabalho. A atual política educacional brasileira busca democratizar cada vez mais o acesso à escola, tornando-a parte ativa no corpo social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam, entre os seus objetivos para o Ensino Fundamental, o exposto abaixo:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 1998. pp. 7-8).

Gostaria de me ater ao termo “cidadão”. Ser um cidadão, em minha concepção, é poder participar da sociedade de forma crítica e consciente, principalmente em relação aos seus direitos e deveres. Porém, algumas perguntas que considero importantes são: como a escola está formando cidadãos? Formam-se sujeitos conscientes da sociedade que os cerca e com habilidades suficientes para enfrentar, futuramente, o mercado de trabalho?

Desde que entrei para a educação, estes questionamentos me desafiam. Como professora, incomodava-me muito o fato de que, por exigência dos meus superiores ou conciliação dos colegas de outras áreas, nos conselhos de classe, eu tivesse de passar alunos despreparados para avançar. Por outro lado, reter aqueles estudantes também não seria uma boa solução, porque, provavelmente, no ano seguinte, eles passariam, senão com as mesmas dificuldades, talvez com algumas que, em minha opinião, também eram alarmantes. Então, o que fazer?

Em 2006, para a minha grande surpresa, apareceu em minha casa um funcionário da Secretaria de Educação de Brumadinho/MG. Lembro-me muito bem de suas palavras: “sua

oportunidade chegou”. Eu tinha passado em um concurso que havia feito em 2004. Mas, para falar a verdade, nem quis saber o resultado, tamanha era minha falta de motivação com a educação. Hesitei muito; entretanto, estava cansada dos desmazelos da escola estadual em que trabalhava e resolvi mudar.

Brumadinho é um município que investe bastante em educação, participando de programas e projetos educacionais¹, como: Programa Brumadinho Jovem; Programa de Intervenção Pedagógica (PIP); PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa); Programa Mais Educação; Programa Saúde na escola (PSE); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Programa Mais Cultura nas Escolas; Projeto Descentralizando o Acesso (Visitas Escolares ao Inhotim), entre outros.

Trabalho, atualmente, na Escola Municipal Nilza de Lima Sales, estabelecida em um bairro periférico, a dez quilômetros do centro da cidade. Até 2004, era uma escola exclusivamente de Educação Infantil e 1ª a 4ª séries. Após 2005, com o crescimento demográfico, impulsionado pelo estabelecimento de uma grande mineradora no município — que trouxe trabalhadores de outras cidades e até de outros estados brasileiros —, a demanda da escola ampliou. Assim, foi implantado o Ensino Fundamental II.

Em termos de estrutura física, essa é a maior escola do município, somando também o maior número de alunos. É bem cuidada, pois lá é propalada a consciência de que sua preservação é um bem para todos os que nela estão e para aqueles que ainda virão. A escola conta com diferentes recursos materiais, como sala de vídeo com *datashow*, uma ampla biblioteca, laboratório de informática com acesso à Internet e quadra de esportes coberta.

Considerada uma excelente escola, pelo fato de todos os anos despontar em primeiro lugar em provas de percurso — como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e Prova Sistemática do Município de Brumadinho —, a Nilza de Lima Sales tem como grandes aliadas a disciplina e a participação ativa da maioria dos familiares de seus alunos. Em geral, os estudantes respeitam não só os professores, como também todos os outros funcionários, chegando a manter um relacionamento afetivo e amistoso, o que gera um ambiente de harmonia no trabalho.

A equipe de professores é comprometida com o seu papel de conduzir o aprendizado. Constantemente, participamos de cursos de formação, ofertados pela Secretaria de

¹ PREFEITURA DE BRUMADINHO/MG: Disponível em: <<http://www.brumadinho.mg.gov.br/>>. Acesso em 05 jan.2014.

Educação, no intuito de aprendermos mais para melhorar a qualidade de nosso trabalho. Contudo, apesar de nossos esforços em nos atualizarmos, preponderam ainda resquícios do ensino tradicional. Alguns dos professores estão acostumados a trabalhar com quadro e livro didático e não gostam de variar sua maneira de dar aulas. O termo “projeto escolar” causa a rejeição de muitos, por ser uma prática diferente daquelas com que estão acostumados.

Considerando particularmente o ensino da Língua Portuguesa, acredito que este deve se pautar nas condições de uso da linguagem, em prol de uma atividade interativa, funcional e discursiva, materializada em textos orais e escritos. Apesar dos avanços no ensino de português, o que se percebe em muitas salas de aula, ainda hoje, tanto em escolas públicas quanto em privadas, é uma reprodução da forma de ensino tradicional, com “uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização”(ANTUNES, 2003, p. 41).

Como já dito, em meu percurso, nas outras escolas em que trabalhei, fui levada pela necessidade a implantar práticas diferentes em minhas aulas. Pude perceber alguma evolução no aprendizado dos alunos, ainda que não fosse a desejada. Ao entrar para a escola em Brumadinho, trabalhei com alguns projetos que abordavam temas como meio ambiente, violência e drogas, sexualidade e afetividade, entre outros que surgiam conforme a necessidade da comunidade escolar. Participei ainda como professora auxiliar da Olimpíada Brasileira de Astronomia, tratando do assunto de energia e, por dois anos, da Olimpíada da Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro². Nesses dois anos, devo salientar, com certo orgulho, as minhas alunas tiveram as produções escolhidas para representar o município.

Em 2010, a Secretaria de Educação de Brumadinho mudou o currículo escolar, dividindo as aulas em Língua Portuguesa e Literatura, que são cinco semanais, e Produção de Textos, sendo duas semanais, com a alegação de que nossos alunos precisavam ter mais ênfase na escrita, pois os problemas constatados precisavam de uma solução. Não sou contrária a este tipo de currículo, que já é, inclusive, implantado em diversas escolas particulares, embora reconheça que todas essas disciplinas englobam conhecimentos próprios da língua portuguesa e não deveriam ser tratadas de modo fragmentado, mas

² *Olimpíada da Língua Portuguesa: escrevendo o futuro*, criada em 2002, visa à formação de professores da educação básica para a melhoria do ensino da leitura e escrita em escolas públicas brasileiras, de modo a oferecer condições para que se apropriem de novas tecnologias e estratégias de ensino. Trata-se de um programa do Ministério da Educação em parceria com a Fundação Itaú. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55>. Acesso em: 10/06/2014.

complementares. Todavia, os horários escolares não dão oportunidade para trabalhos em conjunto; sendo assim, eu, que sou professora de Língua Portuguesa e Literatura, não tenho um tempo comum para planejar com a professora de Produção de textos, o que leva a trabalhos isolados, quando, em minha opinião, essas áreas deveriam ser integradas. No planejamento escolar, as aulas de português compreendem questões, em sua maioria, gramaticais, ficando em segundo plano as questões textuais, que têm mais ênfase no ensino de Produção textual. Ainda assim, minhas aulas são voltadas para o ensino por meio de gêneros e, dessa forma, consigo perceber muitos problemas envolvendo não só a escrita, mas também a leitura e a oralidade. Quatro anos se passaram e tais problemas permanecem, o que sugere que a mudança não trouxe tantos resultados benéficos.

PROBLEMATIZAÇÃO

Muitos alunos iniciam o 6º ano, e dão continuidade ao Ensino Fundamental, chegando ao 9º ano, sem desenvolver habilidades em escrita previstas em documentos educacionais oficiais, como os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs/MG), que serão apresentados com mais detalhes posteriormente. Esse é um estorvo que indica a necessidade imperativa de transformação com relação à prática de ensino da Língua Portuguesa. No entanto, conforme já mencionado, é possível fazer diferente, em um ambiente inovador, tratando variados temas, de maneira criativa, e levando em conta o cotidiano dos alunos, seus conhecimentos prévios, seus interesses, bem como suas necessidades curriculares. Meu compromisso e desejo de promover a inclusão socioeducativa de dez estudantes, do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, favorecendo sua aprendizagem, para que resgatem a autoestima e a confiança em si mesmos e em suas potencialidades, inspirou o presente trabalho. Tais alunos foram escolhidos para participar do projeto, a partir de observações, em sala de aula, de professores de todas as disciplinas, quanto ao desenvolvimento de trabalhos que envolviam a leitura e a escrita, conforme está explicitado com maiores detalhes, no capítulo 2, seção 2.1: *Escolha dos alunos participantes*. Pelas observações, foi possível formular a hipótese de que tais dificuldades são decorrentes de uma possível defasagem no período de alfabetização, no que se refere à leitura e, principalmente, à escrita, que terá maior foco neste trabalho. Os alunos demonstram uma falta de familiaridade com práticas letradas que fomentem habilidades e estratégias mais complexas para a produção textual; escrevem textos circulares, sem uma informatividade desejável e sem uma sequência

temática; não conseguem evidenciar, em suas produções, conhecimentos sobre a função sociocomunitativa e a estrutura composicional de gêneros mais complexos. Dessa forma, o trabalho que aqui proponho se justifica por visar à superação das dificuldades em relação à escrita e ao uso social da Língua Portuguesa, observadas nos textos dos alunos envolvidos.

Assim, evidencio a importância de se atentar para as práticas de letramento com as quais os estudantes demonstram menos familiaridade do que a esperada, considerando a etapa de escolarização em que estão – conforme os parâmetros dos CBCs/MG –, incluindo problemas de alfabetização, em dez alunos do 6º ao 9º ano, com vistas à implementação de um projeto que intervenha em seu aprendizado e os auxiliem a alcançar, com êxito, o nível esperado para as suas idades e anos escolares. Além disso, entendo que o ensino de Língua Portuguesa tem como função social possibilitar a compreensão e o domínio dos usos da linguagem nas variadas situações sociais e nos diferentes propósitos comunicativos, o que corrobora a necessidade de um projeto que auxilie alunos com defasagem, levando-os a desenvolver tais competências de forma crítica e consciente. Acredito que este seja um procedimento de suma relevância para o resgate de um objetivo, que deveria ser comum em todas as escolas: o de formar cidadãos ativamente participantes na sociedade em que vivem.

OBJETIVOS

OBJETIVOS GERAIS

- ⇒ Auxiliar na superação de dificuldades em escrita de dez alunos do Ensino Fundamental II, por meio de um projeto que trabalhe a retextualização de textos da mídia para *contos policiais*;
- ⇒ Analisar o processo de implementação desse projeto, bem como seus resultados;
- ⇒ Contribuir para a formação de professores de Língua Portuguesa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ⇒ Auxiliar no desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o discurso da mídia em relação à criminalidade;
- ⇒ Sensibilizar os alunos para diferenças e semelhanças entre textos produzidos em diferentes condições de produção;

- ⇒ Contribuir para a percepção das características de notícias televisivas, de letras de músicas e de contos policiais, em sua função sociocomunicativa e em sua estrutura composicional, por meio de análises de textos;
- ⇒ Conduzir os alunos para que atentem à sequência temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção dos textos;
- ⇒ Ensinar estratégias para a elaboração de textos, tais como planejamento da escrita, incorporação de *feedback* de colegas e do professor, reescrita e reflexão a respeito dos resultados obtidos;
- ⇒ Orientar na retextualização, focando as diferenças entre as características sociodiscursivas, as características estruturais, os suportes, a linguagem e o provável leitor do gênero original e do gênero retextualizado;
- ⇒ Despertar o hábito de consulta a dicionários, outros meios de pesquisa e à leitura de textos de gêneros variados para favorecer a ampliação do vocabulário, o domínio da ortografia, o conhecimento sobre o tema, as características dos gêneros estudados e a funcionalidade sociocomunicativa dos mesmos;
- ⇒ Produzir textos perigráficos de livros literários.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Além desta apresentação, este trabalho possui três capítulos, seguidos das considerações finais.

No primeiro deles, explanarei sobre algumas concepções teóricas que norteiam este trabalho. Primeiramente, tratarei da noção de gêneros textuais e de sua inclusão no ambiente escolar, demonstrando como os estudos em relação a esse conceito têm auxiliado no estabelecimento de uma forte relação entre as práticas de linguagem que circulam em nossa sociedade e o ensino de textos.

Em seguida, tratarei do conceito de letramento, mostrando seu surgimento e discutindo a diferença dessa concepção em países mais desenvolvidos e no Brasil. Após isso, apresentarei algumas concepções teóricas acerca da produção escrita, esclarecendo, em uma breve descrição histórica, como se configuraram ao longo do tempo, nas instituições escolares, diferentes visões sobre o ensino e sobre as perspectivas a respeito da língua/linguagem. As teorias em relação à leitura também serão contempladas no primeiro

capítulo. Nessa proposição, a leitura é vista como uma prática social que envolve aspectos cognitivos, históricos, culturais e sociais.

Subsequentemente, abordarei o conceito de *retextualização*, central para as atividades propostas no projeto desenvolvido aqui. Para tanto, após trazer as concepções de alguns autores sobre o processo de retextualização, detenho-me nas perspectivas de Cavalcanti (2010) e de Dell’Isola (2007, 2013), que se referem às atividades de retextualização como a passagem de um gênero a outro, levando em consideração a análise e a compreensão do texto-base para que se possa transformá-lo em outro texto. Para finalizar o primeiro capítulo, esclareço que, ainda que outros gêneros subsidiários sejam abordados neste trabalho, o principal gênero a ser ensinado será o *conto policial*, razão pela qual discuto alguns aspectos em relação à sua historicidade e a seus aspectos culturais.

No segundo capítulo, serão expostos os pressupostos metodológicos que embasam a proposta didática. A metodologia aqui apresentada configura-se como uma pesquisa-ação de natureza qualitativa. Seu ponto de partida foi uma fase exploratória, por meio de um questionário sobre as práticas de letramento com as quais os alunos estão mais familiarizados e entrevistas com os discentes, com seus pais e com funcionários de escola. Foram gerados registros em um diário de bordo e feitas gravações em vídeo, no momento da aplicação das oficinas, para que fossem transcritos alguns aspectos que serviram de análise das interações entre os alunos e a professora e dos modos de participação dos estudantes, ao longo da execução do projeto. As aulas abordaram análises de vídeos e de música, além de leitura e produção textual. A revisão e a reescrita foram consideradas etapas importantes, já que por meio delas o texto do aluno foi aprimorado. Houve, ainda, análises comparativas entre a primeira e a última versão dos textos produzidos, a fim de detectar o progresso dos alunos em relação à escrita. A avaliação foi feita de forma contínua, durante todo o desenvolvimento do projeto.

O terceiro capítulo, por sua vez, trata da metodologia de execução e das análises dos registros gerados, durante a aplicação das oficinas. Em relação à execução, exponho um plano de atividades sistematizadas em sete oficinas, as quais trazem atividades de análises de vídeos e de textos escritos, além da produção textual, por meio do processo de retextualização. As oficinas foram elaboradas com o intuito de aproximar os alunos do principal tema de interesse deles, além de fazer uma reflexão crítica em relação a discursos veiculados na mídia sobre a criminalidade. Cada uma das oficinas encontra-se explicitada, de acordo com o que foi trabalhado. Na seção dedicada à análise dos registros gerados,

procurarei expor todos os aspectos relevantes da interação que ocorreu no momento das aplicações das oficinas e a forma como aconteceram as etapas de ensino. Compararei, ainda, diferentes versões escritas pelos alunos, enfocando seus progressos como leitores e autores. Na última seção deste capítulo, falarei sobre como se deu a circulação do produto final e sobre os frutos gerados pelo trabalho.

Nas considerações finais, farei um apanhado geral sobre algumas modificações que ocorreram durante o projeto e sobre os resultados obtidos. Enfatizarei, ainda, a importância da articulação entre teoria e prática, tornando possível um trabalho conciliador, no intuito de alcançar transformações educacionais e sociais, a partir dos fenômenos estudados. E, por fim, defenderei a possibilidade de se pensarem as atividades de retextualização como excelentes recursos para o trabalho com textos, já que ofereceram a possibilidade de sanar algumas das dificuldades que os alunos tinham em relação à escrita e à leitura.

Incluídos nos anexos estão o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), que se configura como uma necessidade institucional para proteger a integridade dos indivíduos participantes em pesquisas, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documentos necessários para a participação voluntária dos envolvidos. Há, ainda, os modelos das entrevistas feitas com os alunos, como os pais e com os funcionários da escola, o questionário sobre práticas de letramento e as versões dos textos originais produzidos pelos alunos, durante a aplicação das quarta, quinta e sexta oficinas, os quais foram escolhidos para as análises. Além destes materiais, há o caderno do professor, no qual se demonstram pormenorizadamente as atividades propostas nas oficinas, elaboradas para que se alcancem algumas das habilidades previstas nos CBCs e os objetivos propostos para cada uma delas. Por ser um material destinado especificamente a outros docentes, que pode, em certa medida, circular de maneira independente, haverá, em sua apresentação, um apanhado geral das teorias que já apareceram ao longo deste trabalho.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo visa à apresentação dos conceitos teóricos basilares que serviram de subsídios para a elaboração deste trabalho. Inicialmente, argumentarei, na primeira seção, em favor da importância de se estruturar um trabalho pedagógico em Língua Portuguesa norteado pela noção de gêneros. Na seção seguinte, com base em autores como Soares (1998,2003) e Kleiman (1995, 2005) discuto a entrada do conceito de letramento no Brasil e a subsequente perda da especificidade da alfabetização observada nesse processo.

Nas duas seções seguintes apresento concepções sociointeracionistas sobre produção textual e leitura, vistas como práticas sociais. Em relação ao ensino da escrita, retomo o tratamento do ensino-aprendizagem nas décadas de 20 a 70, antes de me deter na tendência interacionista, observada em muitos pesquisadores que se dedicam ao estudo da prática pedagógica referente à produção de textos. Em relação ao ensino da leitura, exponho a importância da mediação do professor, que se configura, em sala de aula, como um motivador e facilitador do processo que envolve a análise dos textos por ele propostos. Nesse sentido, o professor deve conduzir os alunos a refletirem sobre o texto, de modo que sejam capazes de criar estratégias em função dos objetivos de cada leitura, abrindo espaços a discussões, a possibilidades de formulação de hipóteses e de inferências, em um trabalho interativo. Na quinta seção deste capítulo, tecerei algumas considerações sobre o conceito de retextualização. Após apresentar algumas concepções de diferentes estudiosos sobre esse conceito, considero, com base em Dell’Isola (2007,2013) e Cavalcanti (2010), a retextualização como a passagem de um gênero a outro, levando em conta a reflexão em relação a aspectos transformados do texto-base para o texto retextualizado.

Considerando a relevância de conhecer melhor algumas características do principal gênero a ser trabalhado com os alunos — contos policiais —, discuto, na última seção deste capítulo, conceitos importantes sobre a historicidade, a função sociocomunicativa e a composição estrutural desse gênero.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Gêneros textuais

Os modos de se pensar a linguagem, bem como o ensino de línguas, têm passado por modificações importantes nos últimos anos. Estudiosos como Bakhtin (1992), Koch (2002), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2006), entre outros, apresentam teorias que concebem textos como eventos sociais, e os sujeitos como agentes protagonistas em suas produções. Colocam em destaque, assim, a situação sociocomunicativa, histórica e cultural para o trabalho com textos. Koch (2002, p.17), por exemplo, afirma que o texto “[...] passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (grifo da autora). A partir dessas discussões, em meados dos anos 80 e início dos anos 90, a forma de encaminhar o trabalho com textos, na escola, passou por transformações. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, desde 1998, propõem um ensino pautado pelo conceito de *gêneros*, como forma mais apropriada para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais.

A noção de gêneros, nas escolas, tem auxiliado na concepção de uma forte relação entre as práticas de linguagem, que circulam em nossa sociedade e que estão sempre em processo de transformação, e o ensino de textos. Embora não tenha sido pensada para processos de ensino-aprendizagem de línguas no espaço escolar, a teoria de gêneros proposta por Bakhtin (1992) traz contribuições importantes para trabalhos como o aqui apresentado. Para o autor (1992), “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1992, p. 262, grifos do autor).

Em confluência com o conceito de Bakhtin, Dolz e Schneuwly (2004, p.142) afirmam que, “para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros”. Estes autores são tidos como fonte de referência para a elaboração dos PCNs, na construção do conceito do ensino de gêneros na escola. No entanto, conforme observa Santos (2007, p. 17), vale destacar que, “mais que mudanças na prática, os documentos representaram mudanças teóricas”.

Uma forma viável para se trabalhar com textos ainda está longe das práticas escolares atuais predominantes. Alguns profissionais assumiram uma conduta extremamente formalista em relação ao trabalho com gêneros, no espaço escolar, como se o primordial fosse transmitir as características estruturais de cada gênero, conforme lembra Cafiero:

A interpretação que muitos fizeram da teoria dos gêneros, [...], foi a de que era necessário fixar-se na estrutura, na forma do texto como antes se fazia com a estrutura da frase. Em vez de propor exercícios sobre sujeitos, verbo, objeto, as atividades de ensino passaram a indicar que os alunos fizessem listas com nomes e características dos gêneros, além de insistir na memorização da estrutura dos tipos de textos (os narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos) (CAFIERO, 2010, p. 34).

Como observa Marcuschi (2006, p.24), “[...] as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem”. Nesse contexto, pode-se, ainda, dizer que

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 1992, p. 265).

Seria essencial, então, que a prática pedagógica acerca dos textos se centrasse nos estudos dos gêneros, criando situações e estratégias em que os alunos se percebessem em circunstâncias de uso real da língua, ou seja, um trabalho voltado para o uso do texto, por meio dos gêneros que o exijam, conforme a situação comunicativa e o campo social em que está inserido. Para tanto, deve-se dar ênfase aos três elementos constitutivos do gênero que são, de acordo com Bakhtin (1992, p. 262), a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo, além de sua funcionalidade social.

Nessa perspectiva, a língua é a forma de mediação para uma interação em práticas sociais concretas, tendo como materialidade os textos orais, escritos e multimodais. Estes, por sua vez, alicerçam-se em gêneros, que, na concepção de Marcuschi (2006, p. 25),

Em suma, os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de

atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.

1.2 Letramento

Ao estruturar um trabalho pedagógico ancorado no conceito de gêneros, dentro da escola, almejo contribuir para a ampliação do letramento dos alunos. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 69), o ensino por meio de gêneros é uma forma de “colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são [...]”. Em outras palavras, a proposta de ensino deve, sob minha visão, organizar-se de tal forma que a leitura e a produção textual sirvam de base para situações sociais que não somente se encontram na escola, como também fora dela. Nesse ponto, os estudos sobre o letramento dão um caráter diferente ao trabalho escolar, na medida em que visam a atividades que partam da necessidade real do aluno e sua inserção em práticas sociais.

O conceito de *letramento* surge na década de 80, não só no Brasil, como também em outros países, como Estados Unidos, França e Inglaterra. Contudo, se há uma coincidência em relação ao momento histórico, as causas sugerem diferenças no que diz respeito ao contexto dessa concepção. Na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos o *letramento* emerge com a constatação de que “a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p.2). No entanto, é possível destacar que as diferenças fundamentais entre as práticas sociais da leitura e da escrita – letramento – e a aprendizagem do sistema da escrita – alfabetização – foram preservadas. É possível observar, então, que, nesses últimos países, entendia-se que o letramento acontecia de forma independente da alfabetização. As discussões emergentes, neste contexto, não apontam para relações entre as dificuldades no uso social da língua escrita e a aquisição do sistema de escrita, ou seja,

[...] o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles (SOARES, 2003, p. 3).

Em contrapartida, no Brasil, segundo Soares (2003, p. 6) a progressiva entrada do conceito de *letramento* nas escolas resultou, em certa medida, na concomitante perda da especificidade da alfabetização e trouxe, como consequência, o que a autora chama de “nova modalidade do fracasso escolar”, que são as insuficiências no domínio da língua escrita em anos escolares em que já deveria ter sido alcançado. Soares considera que

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterada e amplamente denunciado (SOARES, 2003, p.6).

Atualmente, autores como Kleiman (2005) diferenciam os dois processos, sem dissociá-los. Nas palavras da autora (*ibidem*),

Se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita na instituição escolar (p.12).

Em outras palavras, “o letramento não é alfabetização, mas a inclui!” (KLEIMAN, 2005, p.11). Kleiman (1995, pp. 18-19) define o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em consonância com o conceito de Kleiman, Soares (1998, p 72) afirma que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Portanto, é imprescindível para a educação que se tenha a consciência de que, embora associadas, as práticas de alfabetização e letramento devem ser vistas sob diferentes prismas e devem ser respeitadas em suas peculiaridades. Com isso, possivelmente haverá um reflexo nas transformações sociais, como afirma Soares (1998):

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a

leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (SOARES, 1998, pp. 45-46).

Em síntese, pode-se concluir que, para as escolas brasileiras alcançarem a tão desejada “educação de qualidade”, falta um trabalho mais adequado em relação à alfabetização, como apropriação do sistema gráfico, o que obrigatoriamente engloba a noção de gêneros, já nos anos iniciais. E o mais importante é saber que tais práticas não devem findar-se nos primeiros três anos de escolaridade, como vem acontecendo nas escolas; ao contrário, devem prosseguir durante toda a vida escolar dos alunos, conforme nos mostram Cafiero e Rocha (2009):

O que parece estar acontecendo é que depois que as crianças aprendem a decodificar e codificar elas passam apenas a ser avaliadas em sua leitura e escrita. Cessam as atividades de ensino propriamente dito. Pressupõe-se que os alunos já estejam alfabetizados e as atividades passam a ser de avaliação da leitura (CAFIERO & ROCHA, 2009, p. 96).

Para terminar essa seção, apresento a perspectiva de Rojo (2009), com a qual concordo:

Como conclusão, podemos dizer que trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos eventos e práticas de letramento (ROJO, 2009, p.118).

1.3 Produção de textos: breve histórico

Para entender de forma mais clara as práticas escolares em relação ao ensino de produção textual, considero relevante fazer uma breve descrição histórica, com o objetivo de estabelecer relações entre as diferentes visões sobre os objetos de ensino e sobre as concepções de língua/linguagem que foram se configurando, ao longo do tempo. Tal panorama é apropriado para que se tenha conhecimento de como se dava o tratamento do

ensino-aprendizagem, em tempos mais remotos, e como se chegou a uma tendência interacionista, atualmente.

De acordo com Santos (2007, p. 12), no Brasil, as bases do processo de escolarização passam a ser definidas de forma mais contundente nos anos 20 do século passado. Neste período, os currículos da educação formal tinham como maior destaque o ensino das normas gramaticais, e somente os cânones e clássicos literários eram tidos como modelos de bons textos. A prática pedagógica era mais voltada para a memorização de regras do que para o ato de escrita. Santos (2007, p. 13) afirma que um dos objetivos, naquela época, era o de garantir o zelo pela cultura e pela norma culta da língua. Nessa perspectiva, “o texto é visto como um conjunto de unidades linguísticas (palavras, frases, períodos) através do qual se pode expressar claramente um pensamento” (SANTOS, 2007, p. 15). Nas palavras de Travaglia (2009, p. 21), naquela época, acreditava-se que a expressão se construía no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Dessa forma, a escrita era vista como um ato individual, “que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Tal visão tradicional do ensino concebe a língua como algo passível de ser sintetizado, por meio de práticas que priorizam conjugações verbais e classificações de nomes, fazendo da linguagem algo cristalizado, homogêneo e possível de ser vislumbrado por meio de taxonomias. Sendo assim, o ensino da escrita deveria se iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduziria à produção de bons textos escritos (SANTOS, 2007, p. 13). Travaglia (2009, p. 22) afirma que “para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala”.

Com o passar do tempo, a educação começa a ser encarada como fator de desenvolvimento, cabendo ao Estado a tarefa de organizá-la. Segundo Santos (2007, p. 14), as Propostas Curriculares, elaboradas a partir dos anos 70, evidenciam a concepção de que escrever é, antes de tudo, uma questão de conhecimento linguístico com atenção focalizada no vocabulário e na sintaxe. Dessa forma, o desenvolvimento da escrita continua sendo visto como resultado da prática de imitação de modelos de boa escrita. A escola utilizava os cânones literários, por representarem melhor o padrão da língua culta, como verdadeiros objetos escolares para o ensino da *composição*, como eram chamados os textos escritos pelos alunos. De acordo com Buzen (2006, p. 142), “fazer composição significava escrever a partir

de figura ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor”. No entanto, as redações escolares eram escritas de modo espontâneo, sem planejamento e sem revisão, com a única finalidade de se fazer um treinamento dos códigos linguísticos ou de se escrever para ser avaliado, tendo como único interlocutor o professor. Até esse período, a produção escrita, vista independentemente de práticas sociais, é concebida como comunicação de pensamentos, para o que seria imprescindível a criatividade. À escola caberia o ensino de escrita, capacitando o aluno para criar e organizar ideias de forma criativa, dominar as normas gramaticais e ter acesso a modelos de textos que serviriam como um “estímulo para escrever” (BUZEN, 2006 p. 144). Com estes parâmetros, caberia ao aluno, imitar os modelos, apropriar-se de suas estruturas linguísticas e, a partir disso, tornar-se um bom escritor. Nessa concepção, a língua era vista como um código que contém uma mensagem e que precisa ser decodificado pelo receptor. Como afirma Buzen (2006, p. 145), “nessa direção, produzir um texto é submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica”.

Em contraposição a essas práticas de escolarização que não consideravam a natureza dialógica e interativa da linguagem e que, praticamente, anulavam as atividades comunicativas existentes na sociedade, surgiram discussões, nas décadas de 80 e 90, em torno de novas possibilidades do ensino do texto escrito nas escolas. Inicialmente, a escrita passa a não ser vista somente como produto final, mas como um processo. Nessa época, segundo Reinaldo (2003, p. 93), pesquisas sociocognitivistas despontam, considerando que duas ordens de fatores acontecem paralelamente ao ato de escrever: “os fatores sociais (representados pela práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os fatores cognitivos (conhecimento do mundo, da língua e do tipo de texto)”. Ainda com base em Reinaldo (2003, pp. 93-94), o estágio inicial (estágio A), que antecede o ato de escrever, envolve processos mentais influenciados pela vivência, conhecimentos de textos e suas formas de circulação, ligação com instituições sociais, concepções de mundo, parâmetros de textualização do escritor e o monitor (que funciona como um componente cognitivo responsável pelo controle do ato de escrever como um todo, promovendo a interação entre o planejamento e as metas estabelecidas pelo texto). O estágio seguinte (estágio B) é o momento em que se dá a própria produção do texto. Reinaldo (2003, p. 94) afirma que, nesse estágio, há avanços e recuos e que “o desafio de expressar, através da língua, os fatos/realidade, muitas vezes modifica os focos de atenção. É nesse processo que o escritor inexperiente se perde e não sabe mais como

voltar ao tema inicial”. Nessa abordagem, concebe-se a produção de textos como uma atividade recursiva, que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar esta tarefa por encerrada. Sendo assim, essa perspectiva traz contribuições importantes para o ensino: a reflexão sobre a necessidade de se providenciarem situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, ampliando seu conhecimento de mundo e dos diversos textos e a compreensão do ato de escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões (REINALDO, 2003, p. 94). Contudo, ainda conforme a autora, os pressupostos sociognitivistas têm sido considerados impróprios para explicar o complexo processo de produção de textos, por estarem centrados em “esquemas abstratos, pré-construídos, logicamente organizados, de armazenamento e estruturação do conhecimento do indivíduo” (REINALDO, 2003, p. 95).

Surgem, então, discussões acerca de teorias que preconizam o texto, no âmbito escolar, como eventos que não acontecem dissociados das práticas sociais e das interações exigidas por elas. Como mostra Reinaldo (2003, p. 95), “com base nessa nova visão do ensino-aprendizagem da escrita, surgiu a ideia de apropriação da linguagem e das práticas sociais a partir de um percurso do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro”. Travaglia (2009, p.23) afirma que, sob esse prisma, “a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

Assim, o procedimento didático para lidar com a escrita passa a ter um paradigma sociointeracionista, ou seja, centrado na interação, levando-se em conta elementos sociais, culturais e históricos dos envolvidos na produção textual. Em suma, a concepção interacionista da linguagem se define, segundo Koch (2002), como

Aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhante reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. Para a realização deste trabalho, serão trabalhadas a leitura e a produção de textos, na sala de aula, sob os olhares da concepção interacionista da linguagem, pois é ela que possibilita o diálogo (entre o professor, o aluno e o texto) e a interação dentro da sala de aula (KOCH, 2002, p. 9).

Garcez (1998, pp. 38-39), baseada nos estudos de Calkins (1983), afirma que se aprende melhor quando há um envolvimento orientado por informações oportunas, dadas por especialistas por meio de conferências³. Nessa perspectiva dialógica, as opiniões dos professores e colegas, como leitores do texto do aluno, passam a contribuir para o aperfeiçoamento da escrita. Assim, compartilhando seus textos com os outros, os aprendizes passam a se perceber como autores que selecionam e incorporam informações primordiais e avançam em ideias para a construção do sentido do texto. Além disso, os alunos têm a oportunidade de constituírem como leitores de seus próprios textos, já que, no momento da revisão, possivelmente, serão capazes de se afastarem de seus papéis de escritores e de visualizarem o que necessita ser aprimorado para que ocorra uma efetiva situação de comunicação, visando à compreensão de seu possível público-alvo, à substituição, ao acréscimo ou subtração de elementos, entre outros aspectos necessários à construção do sentido do texto e da adequação ao gênero. Dessa forma, o que antes era percebido como “erro” passa a ser considerado como uma tentativa de novas estruturas e como uma oportunidade de aprendizagem no processo da escrita.

Diante disso, é possível dizer que a maneira de ensinar produção de textos, na escola, não deve acontecer de maneira livre e espontânea, ou por meio de objetos escolares que não motivam em nada a vontade do aluno de escrever, como títulos e gravuras. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 61), o ensino da escrita é algo que se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada. De acordo com estes autores, deve-se ensinar a escrita por meio de gêneros, que se configuram como “*megainstrumentos* que fornecem um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, pp.64-65 – grifo do autor).

Geraldi (1997, p. 137), observando que, nos textos escolares, havia “muita escrita e pouco texto”, afirma que para produzir um texto é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- d) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

³ Conferências são entendidas por Calkins (1983 *apud* Garcez 1998) como aqueles momentos em que o aluno conversa com o professor individualmente sobre seu próprio trabalho, explicando e esclarecendo a trajetória de seu pensamento e da sua elaboração, ouvindo sugestões ou comentários que o ajudam na solução de problemas.

Dessa forma, observa-se uma preocupação em sistematizar o ensino de produção textual. Para tanto, é necessário que os alunos saibam, entre outros aspectos: para quem, quando, sobre o quê e com que objetivo se escreve. Essas são as características que fazem o escritor se definir pelo gênero textual mais adequado à situação sociocomunicativa. O texto a ser construído deve ter finalidades específicas, conforme cada interlocutor, situação ou meio em que irá circular. Há que se observar também o propósito comunicativo, ou seja, o que se quer transmitir, utilizando uma linguagem adequada, levando-se em conta o conhecimento de mundo do provável leitor, para que haja a interação texto/leitor. Nas palavras de Antunes (2003),

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p.45 – grifos da autora).

Com a evolução da definição textual, entram em cena conceitos como *multimodalidade e hipertexto*, que constituem novas formas de interação. Desse modo, se antes a única modalidade considerada texto era a escrita, agora a ideia de texto se expande em outros modos de representação. De acordo com o que afirmam Rodrigues *et al.* (2012, p. 138),

A questão da multimodalidade, hoje cada vez mais presente nos textos, traz novas demandas para o professor de Língua Portuguesa. Sem esquecer a questão dos textos exclusivamente verbais, ou seja, da modalidade verbal dos textos, a multimodalidade precisa ser trabalhada em sala de aula tanto nas aulas de leitura/escuta quanto nas de produção textual.

Com efeito, muitos dos textos que circulam em nosso cotidiano compõem-se de mais de um material semiótico, além da escrita; contudo, é preciso levar em conta que mesmo os textos escritos têm natureza multimodal, considerando-se o tamanho de letra, as cores, etc. Podem-se exemplificar outros tipos de semioses, como fotos, imagens, infográficos e até mesmo os gestos, na modalidade oral.

Em que pesem as significativas diferenças teóricas entre os que se dedicam a pesquisas sobre o ensino de produção textual na escola, é possível perceber algumas convergências; entre elas, uma visão social do texto e uma prática de ensino exploratória, sistemática e consciente. Destaca-se, ainda, a preocupação em se pensar a materialidade textual como não exclusivamente verbal e voltar o olhar para as diversas representações textuais existentes. É possível notar, também, a busca por práticas que foquem o uso adequado da língua, conforme cada situação, e não a língua em si, como conjunto de regras. A linguagem tende, assim, a ser vista não como um objeto cristalizado, vitrificado nas páginas gramaticais, mas como um fenômeno em circulação e expansão sempre.

Diante do exposto, considero acertado afirmar que o desafio do professor em relação ao ensino de produção textual é grande, mas não insuperável. É possível pensar em uma prática pedagógica que possibilite a ampliação de práticas letradas, com vistas à formação de alunos conscientes de seu poder transformador da sociedade, por meio de produções textuais realmente significativas às práticas sociais. É possível, ainda, buscar estratégias que levem o aluno a desenvolver uma análise crítica de seu próprio texto, abrindo espaços para diálogos e questionamentos relevantes à construção do processo de escrita, além de conduzi-lo à percepção de que, para se produzir textos de vários gêneros, é necessário sistematizar as etapas que envolvem a escrita, a leitura, a revisão e a(s) reescrita(s).

1.4 Leitura: prática social

Muitos autores têm procurado pensar a leitura como uma prática social que envolve aspectos cognitivos, históricos, culturais e sociais (KOCH, 2007; CAFIERO, 2010; CAVALCANTI, 2010). Nessa perspectiva — que se opõe àquela que concebe a leitura como mera decodificação do texto —, o leitor, ao ter contato com um texto, tem a possibilidade de construir novas experiências, por meio da relação que estabelece entre o texto e seus conhecimentos prévios.

Uma abordagem crítico-social dos textos trouxe uma visão diversificada, visando à formação de cidadãos participativos e preocupados com a transformação da sociedade. Ganha força a concepção do professor como um dos principais agentes de letramento, visto que é seu papel contribuir para que os aprendizes criem estratégias, no momento da leitura, para estabelecerem relações necessárias à formulação de hipóteses, inferências, confronto de

interpretações, formulação de perguntas e para que façam um caminho em que se reconheçam como participantes do texto. Portanto, já não parecem interessantes aulas em que o aluno lê somente para responder a questionários ou para o professor avaliá-lo. Em situações de usos sociais, no cotidiano, a leitura é feita em busca de objetivos próprios. Pode-se ler para se informar, para consultar, para buscar argumentos ou, simplesmente, para se deleitar, e são os objetivos que nortearão os modos de leitura que o leitor terá a possibilidade de fazer.

Uma concepção de leitura, como um trabalho interativo, resgata a possibilidade de se analisar o texto, por meio “da interpretação de sua forma aliada à participação ativa do leitor que seleciona informações, elimina outras, ativa esquemas, infere, associa, relaciona e adiciona elementos” (DELL’ISOLA, 2013, p. 80). Nessa perspectiva, a compreensão torna-se a base do ato de ler. Segundo Dell’Isola (*ibidem*),

Um interlocutor que se encontra em interação com um discurso escrito, reconstrói o sentido do texto, ou seja, compreende o que lê levando em conta seu conhecimento prévio ou informações não visuais. Assim, compreender implica derivar alguma forma de significado e relacioná-lo a outras experiências ou ideias; parafrasear; abstrair conteúdos; responder questões sobre o material escrito; ou criticar um texto.

No âmbito escolar, o conceito de leitura como prática social deve ser associado ao conceito de instrumento de aprendizagem. Para desenvolver uma compreensão textual desejável, o aluno precisa estabelecer associações entre o texto e o seu conhecimento de mundo. Nesse processo, o professor deve, a meu ver, se posicionar como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento das habilidades de formação e compreensão leitora. Conceber a leitura desse modo exige uma resignificação no modo de organizar o seu ensino.

Embora este trabalho tenha como maior foco o ensino de escrita, é preciso ter em vista que a produção escrita “pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 82). É relevante lembrar que tais características não devem ser evidenciadas apenas em seu caráter estrutural, mas, principalmente, em seu aspecto funcional. Portanto, para a análise dos textos propostos na metodologia deste trabalho, é considerada apropriada a proposta de Antunes (2010), pois ultrapassa a prática de análise presa exclusivamente ao que aparece na superfície

do texto, e também não serve como pretexto para identificar categorias gramaticais. Consiste em uma visão global do texto, análise de aspectos de sua construção, que envolvem coesão, coerência, entre outros elementos importantes para a construção de sentido do texto, além de aspectos de adequação vocabular.

Enfim, é de grande relevância o conhecimento teórico com relação ao ensino da língua para que o professor aprenda como aprimorar seus programas de estudo com questões que são de fato relevantes para a ampliação e atuação linguística de seus alunos, pois, como dito por Antunes (2010, p.63)

Nossos ideais de cidadania reclamam por uma escola eficiente: escola que ensine a ler, a escrever, a escutar, a interpretar, a analisar, a pensar sobre a linguagem, a se emocionar diante de um texto literário. Escola empreendedora, prestigiada pela eficácia de conseguir preparar os indivíduos para participarem da sociedade, ativamente, positivamente, contribuindo para resolver os problemas que ela enfrenta.

Pensando por esse prisma, é possível afirmar que o ensino da leitura deve ser visto como um processo que oportuniza a formação de leitores capazes de interagir com o mundo por meio dos textos, capazes de superar a sujeição a modelos de interpretação, de romper com as reproduções de valores e de aderir a projetos sociais. Para tanto, é necessário que as escolas redimensionem o ensino da Língua Portuguesa, a fim de formar esse tipo de leitor, favorecendo a participação social dos alunos.

1.5 Retextualização

Um conceito fundamental para as oficinas do projeto desenvolvido neste trabalho é o de retextualização. No Brasil, um dos primeiros postulados acerca desse tema surgiram nos estudos de Neuza Gonçalves Travaglia, em sua tese de doutorado, defendida em 1993, junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, a respeito da tradução. A autora considera que traduzir envolve alguns critérios, não somente linguísticos, mas também textuais. Alguns destes critérios são: conhecimento linguístico, conhecimento de mundo; conhecimento partilhado; informatividade; focalização; inferência; relevância; fatores pragmáticos; situacionalidade; intertextualidade; e intencionalidade e aceitabilidade (TRAVAGLIA, 2003, p. 63). Dialogando com Travaglia (2003), Marcuschi afirma que a retextualização não é “um processo mecânico, mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma

operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido” (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Diversos pesquisadores se dedicaram ao estudo das atividades de retextualização. Para Matêncio (2003, pp. 3-4), “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, revela que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base, projetando-as em uma nova situação de interação”. Na concepção de Marcuschi (2001), tratando especificamente da oralidade e da escrita, “as atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, porém não mecânicas, com as quais lidamos o tempo todo em reformulações dos mesmos textos numa variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos” (MARCUSCHI, 2010, p. 48). Já Dell’Isola (2007) afirma que “por retextualização entende-se o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção ou reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL’ISOLA 2007, p.10). Embora a autora, inicialmente, afirme que a retextualização é a transformação de uma modalidade a outra, posteriormente, considera que a retextualização também é fruto de um trabalho de escrita de um texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero (DELL’ISOLA, 2013, p. 140). Segundo a autora,

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito (DELL’ISOLA, 2007, p.14).

Dell’Isola acredita que a prática da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo fidelidade às suas informações de base é uma atividade bastante produtiva. Dessa forma, para a realização de tal atividade, é apresentado um conjunto de procedimentos e de reflexões necessárias para desenvolver esta transformação (DELL’ISOLA, 2007, pp. 41-42). São eles:

- 1) Leitura de textos publicados, previamente selecionados;

2) Compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido;

3) Identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observações feitas;

4) Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero;

5) Conferência: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido;

6) Identificação, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização;

7) Reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários).

Em concomitância com a teoria de Dell’Isola, Cavalcati (2010) considera que a retextualização pode ser “a passagem de um gênero para o outro, atividade que contribui para desenvolver habilidades de escrita (e também de leitura)” (CAVALCANTI, 2010, p. 193). Para a autora, esta atividade “exige uma série de reflexões sobre os gêneros e os recursos mobilizados em sua construção” (*ibidem*).

A retextualização de gêneros textuais funciona como uma ferramenta importante para a produção de textos, uma vez que, durante a realização desta atividade, deverão ser trabalhados o conhecimento do gênero de fonte e de destino, a compreensão textual, bem como os critérios de textualidade. O conceito de retextualização, assumido aqui, associa-se à necessidade de se desenvolverem novas perspectivas educacionais relativas à linguagem e ao seu uso. A importância de um trabalho com essa técnica está no fato de auxiliar os alunos a analisarem criticamente os discursos materializados nos textos e a desenvolverem estratégias para o conhecimento e para a produção dos gêneros estudados. Além disso, a retextualização pressupõe “uma atividade cognitiva denominada *compreensão*” (MARCUSCHI, 2010, p. 47, grifo do autor). Em outras palavras, para dizer ou escrever de maneira diferente, em modalidades ou gêneros diversos algo que foi dito ou escrito por outras pessoas, deve-se, inicialmente, compreender o que o outro quis dizer em seu texto. A compreensão, não só em relação à estrutura textual, mas principalmente em sua função social

é o que determina a escolha de elementos, como suporte, público-alvo, propósito comunicativo, linguagem mais adequada, entre outros aspectos, no ato da transformação de um gênero em outro. Constata-se, assim, a premência de se promover, nas escolas, a formação de leitores e escritores capazes de compreender e interpretar as relações sociais, por meio de gêneros textuais, e de entender as diferentes identidades e formas de conhecimento veiculadas através de textos, em diversas situações de comunicação.

Neste trabalho, tratarei apenas das operações de retextualização que envolvem a passagem de textos escritos e orais, na medida em que trabalharemos com notícias televisivas e músicas, para outros textos escritos, a saber: contos policiais, dando ênfase na transformação, especificamente, de um gênero textual a outro gênero textual, conforme as concepções de Cavalcanti (2010) e Dell’Isola (2007, 2013).

1.6 Contos policiais

Como este trabalho tratará da retextualização de notícias televisivas e de músicas para contos policiais, considero fundamental a ampliação do conhecimento dos alunos sobre a literatura policial. Para tanto, utilizei referências do livro *Elementares: notas sobre a história da literatura policial*, de Mário Pontes (2007), em que o autor faz um apanhado sobre alguns de seus principais autores e sobre aspectos culturais e históricos do gênero.

Acredito que, quando um professor pretende trabalhar com gêneros textuais, é relevante fazer um exame retrospectivo e conhecer algumas mudanças ocorridas ao longo de sua existência, para que possa levar aos alunos a compreensão de sua construção histórica e social, sem deixar, é claro, de pensar em seu funcionamento sincrônico.

Segundo Pontes (2007, p. 28), há muitos séculos, em lugares como a China, já havia quem escrevesse não apenas cruas histórias de crimes, mas relatos acerca de mistérios criminais pelo menos em parte racionalmente desvendados. Também os persas criaram noveletas com muitos crimes e muitos enigmas. Contudo, foi na Europa, em meados do século XVIII, que surgiram as primeiras publicações, em folhetos e folhetins periódicos, de várias histórias criminais, com o intuito de satisfazer o interesse das camadas populares sobre o tema. Pontes (2007, p. 20) afirma que nem sempre estes textos eram vistos com bons olhos pelos críticos literários, que representavam a cultura elitizada dominante, considerando a ficção policial como uma “literatura de massa” ou uma “literatura marginal”.

Somente no final do século XVIII e início do século XIX, as ficções criminais passaram a ter mais valor. Conforme Pontes (2007, p. 22), a publicação do conto *The Murdes in the Rue Morgue* (Os Assassínatos da Rua Morgue) – 1841, de Edgar Allan Poe, é o marco inicial da literatura detetivesca moderna. Poe, considerado o pai da literatura policial, era um escritor estadunidense que transformou a crua literatura criminal em literatura detetivesca. De acordo com Barbosa (2001, p. 53), a partir do século XIX, a imprensa começou a se tornar mais popular na Europa. Nos jornais, havia uma seção específica, na qual crimes eram relatados, alguns deles aparentemente sem solução. O próprio Edgar Allan Poe inspirou-se em elementos dessa realidade, mostrada em notícias, para escrever um de seus contos, *O Mistério de Marie Rôget*, em 1844. Com grande talento, Poe criou o personagem *Chevalier Auguste C. Dupin*, um detetive com uma mente brilhante, capaz de solucionar, por meio de análises e pesquisas, alguns complicados enigmas. Esse personagem veio a inspirar outros autores, como Conan Doyle e Agatha Christie.

O processo de legitimação das histórias policiais só se deu de fato, com o aparecimento do personagem Sherlock Holmes, no conto *Um estudo em Vermelho*, em 1887, criado pelo escritor *Sir Arthur Conan Doyle*. Considerado *o gênio do crime*, Sherlock Holmes, com o auxílio de seu fiel amigo, o Dr. Watson, é capaz de desvendar enigmas por meio de sua principal característica, o raciocínio dedutivo, formulando hipóteses, com astúcia, e sempre atento às pistas, por menores que pudessem parecer. Segundo Pontes (2007, p. 30), a partir de Holmes, o entusiasmo pela literatura detetivesca avançou progressivamente em diferentes camadas sociais (ainda que a única camada representada nas histórias de Conan Doyle seja a elite), fazendo desse detetive “o mais popular da história da literatura policial – posteriormente, do teatro, do cinema, da TV e, atualmente, até das histórias em quadrinhos” (BARBOSA, 2001, p. 57).

Em relação à função sociocomunicativa da literatura policial, assim como a de outros gêneros literários, pode-se dizer que a principal seja o entretenimento do leitor. Contudo, deve-se considerar que os aspectos sociais de suas épocas influenciam os escritores. A ficção policial passou por mudanças, ao longo das décadas, desde seu surgimento. O interesse por esse gênero se expande, não sendo mais somente da classe popular, mas também da classe aristocrática, ou seja, da elite. Para manter o interesse desse novo público, naquela etapa evolutiva da ficção policial, a arte de matar era uma espécie de privilégio, reservado ao uso exclusivo dos burgueses e aristocratas que protagonizaram milhares de histórias, sem deixar muito espaço para os representantes das camadas sociais mais populares. Com seus punhos

engomados, era natural que, ao praticarem violência, aristocratas e burgueses preferissem as formas mais limpas, mais refinadas, mais sutis, mais complicadas e, às vezes, mais inusitadas (PONTES, 2007, p.24). Embora apenas amadores, os detetives eram personagens infalíveis, imortais e também representantes da classe aristocrática. Contudo, o objetivo primordial dos escritores não era a representação da sociedade em si, mas o de cativar a atenção do leitor, convidando-os a seguir os passos do detetive no sucesso da solução do mistério. Sendo assim, o autor deveria criar pistas que dessem ao seu leitor a possibilidade de incorporar o próprio detetive, prendendo-se até o final da história. E foi assim, fechado em si mesmo, que o romance policial de enigmas viveu suas décadas de ouro – as três primeiras do século XX - quando praticamente não tinha com quem concorrer (PONTES, 2007, p. 32).

Durante uma longa etapa da história da literatura detetivesca, só as elites das sociedades desenvolvidas tiveram cadeira cativa na imaginação dos autores que publicavam suas histórias. Não desejando a influência dos gostos populares, alguns dos mais proeminentes autores dessa ficção criaram regras rígidas a serem seguidas em todas produções literárias do subgênero detetivesco. Pontes (2007, p. 33) afirma que dois códigos se tornaram célebres, na década de 1920: o do *Detection Club*, de Londres, e o que foi elaborado, em Nova York, pelo romancista S.S. Van Dine. As regras eram tão pétreas, e às vezes tão despropositadas, que, com o passar do tempo e com as transformações sociais, mesmo alguns de seus seguidores começaram a dar-lhe as costas. Foi o exemplo de Agatha Christie.

A primeira mulher a entrar para a história da literatura policial foi a famosa escritora Agatha Christie. Chamada por muitos como *Rainha do Crime*, ela antecipou a globalização do combate ao crime, desviando-se um pouco de regras criadas por alguns de seus colegas escritores. Seu herói, Hercule Poirot, era desafiado por enigmas de solução aparentemente impossível e, muitas vezes, de modo surpreendente.

Depois da Primeira Guerra Mundial, aliada à expansão da Era Industrial, houve uma grande alteração no estilo de vida social. Em 1930, uma grande crise quase assolou os Estados Unidos, resultando num aumento da violência e da corrupção. A insegurança e o desemprego também se tornaram elementos de conflito dentro da sociedade. Por outro lado, as indústrias atraíam trabalhadores de outros lugares, ocorrendo, assim, uma maior concentração de pessoas nos centros urbanos. A fim de atender a essa nova demanda de leitores, principalmente de classe média — que teve um fortalecimento devido ao

desenvolvimento do capitalismo —, começaram a aparecer nos EUA, já no início da terceira década do século XX, revistas populares dedicadas às aventuras criminais. Chamavam-se *pulp reviews*, porque eram impressas em papel-jornal de baixa qualidade (PONTES, 2007, p. 33).

Esse era apenas o primeiro passo do que viria a ser a “revolução” do romance policial no século XX. Para as classes populares faltavam motivação, fantasia e conhecimento necessários para se sentirem familiarizadas com aquele mundo limpo e convencional, dos romances detetivescos clássicos, vindos de outros tempos. Segundo Pontes (2007, p. 34), os leitores das camadas populares queriam uma leitura mais próxima do seu cotidiano e mais ao alcance de sua compreensão. Sendo assim, as *pulps* não demoraram a atrair um número considerável de escritores jovens, capazes de fazer muito mais do que simplesmente ganhar uns trocados com a criação de cruas histórias de brigas entre gangues e outras coisas do gênero. Nessa época, o romance policial concentrava todo seu interesse no próprio crime, na maneira e nas circunstâncias em que este fora cometido. Um elemento importante dessas alterações está no fato de os detetives amadores darem lugar a detetives profissionais. De acordo com Pontes (2007, p. 39), uma parte considerável dos autores escolheu como protagonista o profissional de polícia, honesto, competente, responsável perante as instâncias mais altas, recolheram da safra renovadora estadunidense apenas seu realismo, isto é, o profissionalismo no duro e perigoso ofício de combater o crime. Esses subgêneros que se estabeleceram nos romances policiais eram conhecidos como *Romance Negro* e, posteriormente, como *Romance de Suspense*.

Em um século no qual a ficção detetivesca mudou devagar, mas significativamente, autores brasileiros escreveram apenas algumas dezenas de romances e coletâneas de contos policiais dignos de atenção e registro. Conforme lembra Pontes (2007, p. 45), um dos primeiros autores brasileiros a dedicar-se ao romance policial foi Luiz Lopes Coelho, após a Segunda Guerra Mundial. Esse autor escreveu várias coletâneas de contos policiais, incluindo os intitulados como *O homem que matava quadros* (1961), *A ideia de matar Belina* (1968) e *A morte no envelope* (1975). Toda a sua produção seguia as regras tradicionais, atenuadas pelo uso de particularidades da vida brasileira, principalmente a dos paulistanos.

Atualmente, um dos autores brasileiros mais consagrados nesse ramo é Rubem Fonseca, que trouxe muitas novidades ao estilo do romance policial. Autor de vários temas e muitos assuntos, de algumas formas e muitas medidas, é um escritor inquieto e mutante,

com uma sensibilidade sempre atenta à agitação da sociedade, principalmente a do Rio de Janeiro. Percebe-se em seus contos uma realidade, interpretada em ricas vivências. A violência em seus contos, chega, por vezes, a chocar muitos leitores. Nas histórias de Rubem Fonseca, não aparece o típico detetive, e, raramente, há a presença de policiais. Nas histórias deste autor, é possível examinar de perto o que acontece à criatura humana quando o jogo das paixões e das pressões sociais a empurra para o crime.

Ainda que tenha passado por diversas mudanças, em um ponto a literatura policial concorda em todas as épocas de sua existência: seu tema principal é o “mundo do crime”. Investigar um crime é procurar pistas, ou seja, sinais; e é mediante sua leitura e interpretação que os relatos adquirem significado e os enigmas começam a desvendar-se. Conforme afirma Pontes (2007, p.122), em sua estrutura tradicional, a literatura policial traz como ponto de partida um crime, uma investigação como desenvolvimento, um clima de suspense para segurar o leitor até o desfecho. O autor convencional empurraria a ação em um sentido único, o da descoberta da identidade do criminoso, tendo em vista sua punição (PONTES, 2007, p. 123). Porém, como já foi dito, alguns elementos foram suprimidos ou alterados para contribuir com a libertação de “modelos rígidos”. O crescente poder dos criminosos, seus vínculos com a alta sociedade, suas alianças informais com a política e a corrupção formaram um quadro social que permaneceu por muito tempo na literatura policial mais moderna. As dimensões e as características do “mundo do crime” pedem ao autor apenas que olhe ao redor de si, que o faça com olhar penetrante e certa capacidade reflexiva. O mundo do crime sempre lhe foi servido diariamente na bandeja do noticiário jornalístico (PONTES, 2007, p. 23). Desse modo, o crime enfrentado com muita ação e pouca investigação é uma das preferências dos escritores de histórias criminais atualmente. Por esses motivos, não é possível dizer que a literatura policial tem uma estrutura composicional estável.



Neste capítulo, apresentei o quadro teórico que embasa este trabalho. Ao discutir o ensino de língua portuguesa por meio de gêneros, busquei um conceito que se afasta de práticas pedagógicas tradicionalmente utilizadas em algumas das escolas brasileiras. Procurei demonstrar que seria essencial para o ensino a estruturação de um trabalho voltado

para o uso do texto, por meio dos gêneros, conforme a situação comunicativa e o campo social em que estão inseridos, considerando a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo, além de sua funcionalidade social.

Demonstrei, ainda, neste capítulo, que o ensino por meio de gêneros é um fator primordial para a contribuir para a ampliação do letramento dos alunos. Em seguida, fiz ponderações sobre o conceito de letramento e argumentei a favor de se evidenciar a associação de letramento e alfabetização, respeitando-se as especificidades de cada um, para que se evite, em certa medida, que alunos cheguem no Ensino Fundamental II com deficiências em relação à aquisição da escrita.

No percurso deste capítulo, apresentei algumas teorias sobre produção textual, fazendo um caminho que demonstrou como foram se configurando diferentes visões sobre o texto e sobre as concepções de língua, desde sua base, até os dias de hoje. Com tal panorama, pretendi evidenciar como acontecia o ensino e a aprendizagem, em tempos mais remotos, e como se chegou à visão interacionista, que norteia este trabalho. Quanto à leitura, expus sua relação com as práticas sociais e um modo viável para o seu ensino, na escola, tendo o professor como principal agente de letramento, em sala de aula.

Apresentei, ainda, algumas das diferentes visões sobre o conceito de retextualização, central neste trabalho. Demonstrei que um consenso entre os teóricos é o de que, para se realizarem atividades de retextualização, são exigidas reestruturações não somente linguísticas, como também textuais e discursivas, em que se levam em conta elementos essenciais como suporte, público, propósito comunicativo, entre outros necessários para a transformação do texto-base ao texto retextualizado. Este trabalho está ancorado especificamente na perspectiva de Dell'Isola (2007, 2013) e Cavalcanti (2010), para quem a retextualização é a passagem de um gênero a outro.

Para finalizar, demonstrei algumas características do gênero *conto policial* e de seus subgêneros: detetivesco e romance negro. Expus uma relação temporal sobre algumas das mudanças por que passou a literatura policial e sobre a sociedade retratada por ela. Fiz referência à função sociocomunicativa e ao público deste gênero e apresentei alguns de seus principais autores, a partir das teorias de Pontes (2007) e de Barbosa (2001).

No próximo capítulo, apresentarei as bases metodológicas que fundamentam este trabalho e os procedimentos adotados para a escolha dos alunos participantes. Relatarei,

ainda, como se deu o consentimento dos responsáveis, além de analisar as entrevistas, o questionário sobre práticas de letramento e o que tomei como ponto primordial para embasar as atividades elaboradas para a implementação das oficinas didáticas: os hábitos diários e os interesses dos alunos.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentarei os pressupostos metodológicos que embasam a proposta didática aqui apresentada. Farei um breve relato de como se deu a escolha dos alunos participantes e o consentimento dos pais, analisando, ainda, o questionário sobre práticas de letramento e as entrevistas realizadas para a geração de registros. Em seguida, analisarei os primeiros textos produzidos pelos alunos, que serviram como um diagnóstico para a detecção das habilidades de escrita que já possuíam e as que precisariam ainda ser ensinadas. Na seção 2.3, detalharei as habilidades desenvolvidas ao longo da aplicação do projeto, de acordo com os Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais (CBCs/MG).

2 Metodologia

Anteriormente à implementação deste trabalho, foram esclarecidos, tanto para os estudantes, quanto para seus responsáveis, os conteúdos a serem trabalhados, as gravações em vídeo, durante as aplicações das oficinas, a geração de registros, a divulgação dos resultados e a garantia do anonimato. Todos concordaram com a participação voluntária, assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁴, para os alunos, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵, para os responsáveis. Assim, obteve-se a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa, por meio de Parecer consubstanciado, nº 785.455⁶.

O projeto foi implementado na Escola Estadual Nilza de Lima Sales, em Brumadinho/MG, no segundo semestre de 2014, tendo como público-alvo alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 13 e 18 anos, que apresentam dificuldades semelhantes em relação à escrita. O trabalho foi executado todas as quartas-feiras, no horário das 13h às 17, em contra turno ao horário de aulas regulares, em sala específica para sua aplicação. Para a realização das oficinas, foram necessárias 28 aulas, com duração de 4 horas e meia cada, totalizando 126 horas/aula.

O presente trabalho se configura como uma pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (2011), para quem

⁴ Constante no anexo 2.

⁵ Constante no anexo 3.

⁶ Constante no anexo 1.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2011, p. 20).

Ainda segundo Thiollent (*ibidem*), a pesquisa-ação concebe e organiza uma pesquisa social de finalidade prática que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. Thiollent (2011, p. 25) propõe, como diretriz metodológica para a pesquisa-ação, uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente e os participantes desempenham um papel ativo na situação pesquisada. Nesse sentido, a concepção de pesquisa-ação vai ao encontro do que busco neste trabalho, uma vez que, como pesquisadora, pretendo gerar registros para tomar como base na elaboração da metodologia, a fim de praticar uma intervenção consciente, além de desempenhar um papel ativo, juntamente com os alunos, na realidade dos fatos observados, com a intenção de propor uma transformação do problema.

Para Thiollent (*ibidem*), é possível conceber dispositivos de pesquisa social, com base empírica, nos quais, no lugar de separação, haja um tipo de coparticipação dos pesquisadores e das pessoas implicadas no problema investigado. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação se alinha à metodologia aqui proposta, na medida em que a participação, tanto dos alunos envolvidos neste projeto, quanto da pesquisadora, se dá de forma colaborativa, desde a geração de registros à realização das atividades das oficinas, passando por percursos que levem à transformação da situação inicialmente observada.

Este trabalho tem, ainda, natureza qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), a qual possibilita reflexões sobre a situação social em que vivem os alunos e sobre suas relações com a aprendizagem da língua, tendo em vista a análise de suas histórias de vida e de características culturais do meio em que vivem os interlocutores envolvidos no processo.

O ponto de partida da implementação do projeto foi uma fase exploratória, por meio de observação participativa, em que foram gerados registros, incluindo entrevistas com os alunos⁷, com os responsáveis⁸ e com os funcionários da escola⁹, um questionário¹⁰ e

⁷ Constante no anexo 4.

⁸ Constante no anexo 5.

⁹ Constante no anexo 6.

¹⁰ Constante no anexo 7.

produções textuais iniciais. Estes procedimentos serviram de base para a elaboração das etapas metodológicas e das atividades desenvolvidas. Foram feitas gravações em vídeo, algumas das quais foram transcritas, para a análise das interações entre alunos, e entre estes e o professor, e dos modos de participação dos estudantes, ao longo da execução do projeto. Especial atenção foi dada à aquisição gradual de noções de textualidade, adequação da escrita, além dos recursos gramaticais e lexicais explorados na construção dos textos. Foram feitas revisões e reescritas, para possibilitar a análise comparativa entre as primeiras e as últimas versões das produções escritas dos alunos, a fim de verificar os conhecimentos adquiridos durante a aplicação das oficinas. A avaliação aconteceu de forma contínua, durante toda a execução do projeto, efetivando-se, assim, a sua natureza qualitativa.

2.1 Escolha dos alunos participantes

Em conversa com todos os professores de outras áreas, supervisora e diretor, expus minha pretensão em realizar este projeto, explicitando o trabalho que seria feito com os alunos. Em produções textuais e trabalhos propostos durante o ano letivo, em sala de aula, eu e os outros docentes, juntamente com a supervisora, analisamos o desempenho e a necessidade de alguns alunos em melhorar sua escrita. Dessa forma, com a anuência dos meus colegas de trabalho, escolhi dez alunos que apresentavam dificuldades semelhantes em relação à escrita, principalmente no que diz respeito à textualidade — entendida aqui como “*a característica estrutural das atividades sociocomunicativas* (e, portanto, também linguísticas) executada entre os parceiros da comunicação” (SOARES, 2010, p. 29, grifos da autora) —, e em relação à compreensão da leitura. Cabe mencionar também que são alunos que estão cursando os 6º, 7º, 8º e 9º anos, com idades entre 13 e 18 anos, tendo um histórico de consecutivas reprovações.

Reuni-me com os alunos na biblioteca, expliquei que o motivo de eles estarem ali era que nós, professores, tínhamos observado que precisavam melhorar a escrita. Falei sobre o projeto que pretendia realizar e indaguei se havia o interesse deles em participar. A resposta foi afirmativa, o que não significa necessariamente, acredito eu, uma vontade efetiva em participar, já que, possivelmente, poderiam ter aceitado devido às relações institucionais historicamente construídas, pelo motivo de eu ser a professora, vista por eles como uma autoridade, e, talvez, por pensarem que seus pais exigiriam sua participação. Contudo, diante da aceitação dos alunos, iniciei minha primeira proposta de produção textual. Apresentei

textos variados, com o tema violência nos estádios de futebol, pois sei que é um assunto que os interessa. Foram textos informativos, retirados de jornais e revistas. Durante a análise dos textos, focamos a adequação da linguagem, o objetivo, o meio de circulação e os possíveis leitores. Analisamos também algumas imagens e discutimos o assunto. Após dias de trabalhos com leituras, pedi que produzissem um artigo de opinião, tomando como exemplo outros que já haviam sido apresentados por mim, considerando, também, as informações obtidas em textos de outros gêneros que havíamos lido. Salientei que eles deveriam usar uma linguagem formal e expor seus argumentos sobre o tema em questão: “violência nos estádios de futebol”.

Todos os alunos participaram com boa vontade e se empenharam em produzir seus textos. Eram visíveis suas expectativas diante de um projeto que poderia auxiliá-los a transformar suas sucessivas experiências de fracasso escolar. Tenho ciência de que a forma como conduzi a tarefa não é a mais adequada, na medida em que não explicitarei as condições de produção do texto. Contudo, considero que os resultados permitem traçar um diagnóstico inicial em relação às dificuldades em escrita desses alunos. Certamente, ao iniciar a execução do projeto, tive o cuidado de realizar propostas mais aprofundadas, condizentes com as teorias que aprendi no mestrado.

2.2 Os textos

De posse dos textos, percebi que esses apresentavam alguns aspectos apropriados à proposta de texto que eu havia feito. Contudo verifiquei que havia, também, alguns problemas que mereciam maiores investimentos pedagógicos.

1. ASPECTOS APROPRIADOS:

I - Abordagem do tema: O tema foi abordado de forma adequada, de acordo com as informações do texto de referência, lido antes da produção textual;

II – Pessoas do discurso: Os alunos utilizaram a primeira pessoa, de forma adequada para um artigo de opinião;

III - Tempos verbais: Os textos foram escritos, em grande maioria, no presente do indicativo, de forma adequada para artigos de opinião.

2. ASPECTOS QUE NECESSITAM DE INTERVENÇÃO:

I – Caligrafia: A maioria dos textos apresenta caligrafia quase ilegível; contudo, em alguns trechos é possível identificar o que o aluno escreveu;

II – Registro: Embora eu tivesse solicitado aos alunos o uso de um registro mais formal, apareceram, em seus textos, variantes regionais, como o termo “falazada” (forma popular amplamente utilizada na comunidade de Brumadinho, que significa “falar muito”), além de utilizarem expressões informais, como “rolam porradas”;

III – Concordância verbal e nominal: Os alunos, em várias passagens dos textos, não fazem as concordâncias verbais e nominais de acordo com a norma padrão da língua;

IV – Pontuação e acentuação: Muitas regras de pontuação e acentuação parecem ser desconhecidas pelos alunos, já que raramente foram utilizadas, ou empregadas inadequadamente;

V – Ortografia: A ortografia é deficiente, sendo possível identificar palavras como “tranquilha” (tranquilo), “priga” (briga), “mada” (nada), “em gaioladas” (engaioladas), “ficação” (ficam), etc; / **marcas de oralidade:** Este grupo de palavras especifica algumas inadequações resultantes de hipóteses sobre a escrita baseadas na relação com a pronúncia: “pulicial” (policial), “desminui” (diminui), “muintas” (muitas), “desintendimento” (desentendimento), “rigorozo” (rigoroso); e pela falta da letra “r” em verbos no infinitivo, como em bater (bate), marca (marcar), etc;

VI – Paragrafação: Alguns alunos têm consciência de que é preciso dividir o texto em parágrafos – ainda que tenham dificuldades para separá-los conforme seus tópicos e

subtópicos - mas três deles consideraram necessário soltar uma linha entre parágrafos, o que é inadequado para textos dessa natureza;

VII – Coesão e coerência: Os alunos escrevem frases soltas, demonstrando poucas habilidades quanto ao uso de articuladores. Em consequência disso, os textos ficam ora confusos, ora superficiais, e também sem coerência;

VIII – Informatividade: Os alunos apresentam dificuldades em expressar seus pontos de vistas e de construir argumentos sobre o tema trabalhado.

Diante dessa análise, verifico que os alunos não conseguem ainda alcançar algumas das habilidades textuais, indicadas para as suas idades e anos escolares, conforme prescritas nos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs/MG).

2.3 Conteúdos básicos comuns (CBCS/MG)

Os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs/MG)¹¹ consistem em propostas curriculares criadas em 2005 pelo Governo Estadual de Minas Gerais, que visam estabelecer os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, conforme seu ano de escolaridade. Uma das proposições dos CBCs/MG é tornar a rede estadual de ensino de Minas um sistema de alto desempenho. Como se pode perceber, essa proposta foi criada para as escolas estaduais; contudo, na falta de uma proposta curricular própria das escolas de Brumadinho, seguimos as dos CBCs/MG. Conforme o texto de apresentação desse documento governamental (2006),

Os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competências que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver.

Os CBCs de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano, são constituídos de eixos temáticos, competências, tópicos de conteúdo e suas respectivas habilidades, assim como subtópicos e

¹¹ Conteúdo Básico Curricular (CBC): Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

o detalhamento das habilidades. Apontarei aqui somente aqueles que interessam à implementação do projeto aqui desenvolvido, com o intuito de ilustrar o que meus alunos já possuem e o que ainda lhes falta.

Quadro 1 - Habilidades dos CBCs desenvolvidas no trabalho.

I – Competência: Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros.	
TÓPICOS	DETALHAMENTOS DAS HABILIDADES
1 – Contexto de produção, circulação e recepção de textos.	(1.1) Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.
	(1.3) Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas e/ou de referências (sociais, culturais, políticas ou econômicas) ao contexto histórico;
	(1.4) Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculados por suportes diferentes.
	(1.5) Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de diferentes gêneros.
	(1.7) Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.
	(1.8) Identificar o destinatário previsto para um texto a partir do suporte e da variedade linguística (+ culta / - culta) ou estilística (+ formal / - formal) desse texto.
	(1.10) Relacionar tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados por um texto a seu contexto de produção, de circulação e de recepção (objetivo da interação textual, suportes de circulação, o lugar social do produtor, contexto histórico, destinatário previsto).
	(1.11) Relacionar gênero textual, suporte, variedade linguística e estilística e objetivo comunicativo da interação.
	(1.12) Relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem.

	(1.15) Retextualizar um texto, buscando soluções compatíveis com o discurso, o
	(18.9) Elaborar, produtiva e autonomamente, textos perigráficos para livros literários.
	(18.9) Elaborar, produtiva e autonomamente, textos perigráficos para livros literários.
	(18.9) Elaborar, produtiva e autonomamente, textos perigráficos para livros literários.
	(3.5) Inferir informações (dados, fatos, argumentos, conclusões) implícitas em um texto.
	(3.10) Comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse tema.
	(3.11) Produzir textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.
4 – Seleção lexical e efeitos de sentido;	(4.0) Usar, produtiva e autonomamente, a seleção lexical como estratégia de produção de sentido e focalização temática, na compreensão e na produção de textos.
6 – Vozes do Discurso	(6.5) Reconhecer estratégias de modalização e argumentatividade usadas em um texto e seus efeitos de sentido;
7 – Intertextualidade e Metalinguagem	(7.1) Reconhecer, em um texto, estratégias e/ou marcas explícitas de intertextualidade com outros textos, discursos, produtos culturais ou linguagens e seus efeitos de sentido.
8 - Textualização do discurso narrativo (ficcional)	(8.0) Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso narrativo, na compreensão e na produção de textos.
17- Credibilidade do suporte jornal: linha editorial, público-alvo e tratamento ideológico-linguístico da informação	(17.5) Avaliar criticamente o grau de objetividade e credibilidade de um jornal a partir da verificação do uso de estratégias apropriadas à produção desses efeitos de sentido.
II – Competência: Ler livros literários, produtiva e autonomamente.	
18 – Perigrafia de livros literários	(18.0) Ler livros literários, considerando, produtiva e autonomamente, as informações de seus textos perigráficos.
	(18.7) Reconhecer a ilustração de livros literários como um texto em diálogo com o texto verbal.
	(18.9) Elaborar, produtiva e autonomamente, textos perigráficos para livros literários.

2.4 Reunião com os pais

Solicitei uma reunião com os pais dos alunos escolhidos para alertá-los sobre o problema enfrentado pelos filhos. O apoio da família é imprescindível, principalmente, no caso de alunos que requerem ajudas mais específicas para compensar suas dificuldades. Esclareci que o propósito do projeto era a melhoria na escrita e também na leitura, já que pretendo trabalhar com a apresentação de diferentes gêneros. Expus meu ponto de vista sobre a limitação de pessoas com dificuldades em escrita em relação ao desenvolvimento pessoal e profissional. Mostrei os resultados apontados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)¹² sobre analfabetismo funcional. Segundo o conceito da Organização das Nações Unidas (UNESCO), analfabeto funcional é o indivíduo que, embora saiba ler e escrever coisas simples, não possui habilidades de leituras e escritas para se engajar em práticas sociais que as exijam (*apud* ROJO, 2010, p. 24). Assim, considerei importante que os pais soubessem que seus filhos, futuramente, poderiam ter problemas com algumas práticas de letramento mais complexas, caso não houvesse uma intervenção neste momento. Todos os pais concordaram com a participação dos filhos. Tratei dos trâmites que envolviam o projeto. Marquei dia e horário para uma visita em suas casas, a fim de entrevistar os pais e os alunos, para minha geração de registros. Foi feita também uma entrevista com os professores de outras disciplinas, para verificar as expectativas destes com relação à escolaridade dos alunos.

Para complementar a geração de registros, os alunos responderam a um questionário sobre práticas de letramento, adaptado de Vóvio (2007).

Com base nos registros gerados, pude constatar o exposto nas subseções que se seguem.

2.5 Breve análise das entrevistas e do questionário

Em uma abordagem linguística, centrada na interação social como condição de desenvolvimento da linguagem, pressupõe-se que o processo de comunicação nunca acontece isoladamente, pois sempre necessita de interlocutores. Acredito que os fatores sociais e individuais, evidenciados abaixo, possam ser analisados como possíveis causas da

¹² Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em 24 fev. 2014.

defasagem encontrada nos textos dos alunos, já que, sendo a escrita uma articulação sociocultural, a interação do indivíduo com o texto está fortemente condicionada ao ambiente e às suas relações pessoais, o que permite concluir que a história particular dos alunos se reflete na construção da escrita. Dessa forma, diante das respostas dos alunos, pais e professores, pude constatar que algumas vivências dos alunos se refletem na forma como escrevem atualmente.

2.5.1 Período de alfabetização

Com relação à análise do período de alfabetização dos alunos, segundo os depoimentos dos pais, dentre os dez alunos, cinco foram alfabetizados em Belo Horizonte, em Escolas Plurais¹³; um foi alfabetizado em uma escola em Betim, também no sistema de ensino Plural; dois que são irmãos, em Pernambuco, e os outros dois, em escolas no centro de Brumadinho. Nas escolas anteriores por onde passaram, as dificuldades dos alunos foram ignoradas pelos pais e também pelos professores, já que estes, segundo os pais, nunca se manifestaram com relação aos problemas que geravam o atraso escolar de seus filhos. Desse modo, o desempenho dos estudantes era considerado em igual nível ao dos demais colegas. Os alunos também não foram advertidos de seus atrasos; por isso, sem essa conscientização, avançaram até chegarem ao estágio em que estão. Como diz Rojo (2009, p. 20), “se o fracasso escolar não se anuncia, a tendência do alunado é a de prosseguir nos estudos”.

Alguns pais julgam que, no Ensino Fundamental II, com as mudanças de currículo, o aumento no número de professores, entre outras implicações, o comportamento dos alunos mudou, o que ocasionou um processo de constantes fracassos e reprovações.

¹³ Escola Plural: Programa político pedagógico, implementado pela prefeitura de Belo Horizonte, na década de 1990, tendo como objetivos melhorar o nível de aprendizagem das crianças matriculadas na rede; reduzir o nível de evasão escolar, retirando as crianças das ruas; reduzir a reprovação escolar, entre outros. Tal programa reorganizou os tempos escolares da seguinte maneira: propôs a ampliação do tempo escolar do aluno no Ensino Fundamental de oito para nove anos, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do aluno. A escola passou a organizar-se em três ciclos: 1º Ciclo (Infância) compreendendo alunos de seis a nove anos de idade; 2º Ciclo (Pré-Adolescência) compreendendo alunos de nove a doze anos de idade; 3º Ciclo (Adolescência) compreendendo alunos de doze a quatorze anos de idade. Neste programa não há reprovações, mas retenções que acontecem no final de cada ciclo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200005. Acesso em 25 de mai. 2015.

2.5.2 Participação familiar

Outro fator analisado foi a contribuição da família na educação escolar. Conforme Romero (2004),

A interação entre as características específicas dos alunos e do ambiente (sobretudo as que se referem à família e a determinados aspectos da escola) não apenas influi na importância e na duração das dificuldades de aprendizagem, mas inclusive pode incidir sobre o próprio fato de sua aparição. (p.59)

Concordo que a participação dos pais seja um dos fatores responsáveis pelo bom desempenho escolar do aluno. O eixo central da participação, no entanto, não deve ser apenas a presença dos pais em reuniões ou eventos. Sua coadjuvação, com a educação escolar, deve concretizar-se, sobretudo, na participação em atividades escolares e no envolvimento em trabalhos que os filhos fazem em casa. Mas como poderia acontecer essa participação sendo os pais despreparados para tal?

Os depoimentos dos pais, durante a entrevista, serviram para fornecer informações que corroboraram as funções básicas da família, as quais estão de tal modo entrelaçadas com a educação, que não se pode tratar de uma, sem se referir à outra. Por isso, é importante que se saiba que todos os pais dos alunos, escolhidos para o projeto, têm um nível de escolaridade muito baixo. Alguns apenas concluíram o Ensino Fundamental I, há muitos anos; e cinco, contando entre pais e mães, são analfabetos. Todos os pais afirmam não auxiliar os filhos nas tarefas escolares, porque não se sentem capacitados para isso. Quando os pais não sabem o que fazer ou não conseguem ajudar, o desafio que a escola e os professores enfrentam é muito maior.

Considero de grande relevância o fato de se levar em conta o histórico linguístico familiar dos alunos, quando se trabalha com educação em Língua Portuguesa, para que se assegure o fluxo de informação entre a família e a escola. Caso contrário, corre-se o risco de que os alunos não encontrem sentido na aprendizagem.

2.5.3 Fala da comunidade

É possível observar que o modo como os alunos escrevem sofre grande influência da fala da comunidade em que vivem. Suas tradições culturais são pautadas, em maior parte, na oralidade; por isso, é fácil notar, em seus textos, tantos problemas relativos à falta de

habilidades com relação à escrita, a qual, em algumas ocasiões, ainda pensam ser mera transcrição da fala. Além do mais, como já explicitado, os meninos não participam, com muita frequência, de práticas de letramento que exijam mais proximidade com a variedade culta, fora da escola. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.39), “quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras estruturais dessa língua para obter sentenças bem formadas, como também observa normas de adequação definidas em sua cultura”.

Sendo assim, considero um fator importante analisar a forma como os habitantes usam a linguagem oral, pois é necessário buscar parâmetros para elaborar uma intervenção mais apropriada. Em relação ao modo de falar de moradores da comunidade escolar, da Escola Municipal em que foi aplicado o projeto, na região de Brumadinho, é possível observar palavras e expressões como “falazada” (falar muito), que é um termo específico da comunidade local; e expressões comumente observadas também em outras comunidades, como “entrerimento” (entretenimento); “alembra” (lembra); “truxe” (trouxe), “menas” (menos); “em deusde onti” (desde ontem); “isturdia” (outro dia); “eu se viro” (eu me viro), “se eu pôr...” (se eu puser); “de com força” (com força); etc.; mesmo entre pessoas com escolaridade mais avançada, em cargos de secretariado, direção e até alguns professores de português. A concordância verbal com as 1ª e 3ª pessoas do plural raramente é feita na fala da maior parte dos habitantes de Brumadinho. É no seio dessa comunidade que vivem os alunos do projeto. Além de conviverem com os profissionais da educação e com a família, convivem também com os colegas que utilizam a mesma forma de falar.

Estou certa de que, na escola, deve ser combatido o preconceito linguístico. Não se trata de discriminar ou subjugar seus dialetos, nem de julgar, como única válida, a variedade culta; trata-se apenas de ampliar a visão dos alunos para as modalidades oral e escrita adequadas a cada situação social.

2.5.4 Motivação e interesse

Ainda durante a entrevista com os pais e alunos envolvidos no projeto, perguntei por que achavam importante ir à escola. As respostas foram voltadas para o aprendizado, focando o futuro profissional. Porém, ao perguntar aos estudantes se gostavam de ir à escola, a resposta unânime foi “não”. Diante dessa situação, é notório que uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional atualmente é a de ensinar alunos com pouca motivação e interesse nas tarefas escolares. Muitos deles prefeririam não ter de ir à

escola. Geralmente, sua presença é justificada pela pressão familiar e pela associação da escolaridade ao sucesso futuro. A crescente desmotivação do aluno vai sendo gerada em situações vivenciadas com seus familiares e no âmbito educacional. É fácil constatar que a maioria dos alunos não ingressa na escola sem interesse ou motivação para as atividades escolares. São as experiências no itinerário escolar dos aprendizes que configuram suas expectativas. Sendo assim, o ambiente escolar, as perspectivas sobre o sentido do que ali se aprende, os juízos de cada professor com relação aos alunos, juntamente com as práticas pedagógicas utilizadas são, em grande medida, responsáveis pela progressiva motivação ou desmotivação dos alunos.

Ao se tornarem adolescentes, os alunos desenvolvem um gosto pelo que lhes é ofertado, como aprendizado informal, fora da escola. Para os estudantes, tornam-se mais atrativos os costumes de suas comunidades e os conceitos transmitidos pelos meios de comunicação do que as informações que recebem na sala de aula. Dessa forma, a tarefa escolar compete com outros interesses, já que o aluno não aprenderá algo só porque será matéria de prova, ou seja, a avaliação não é uma motivação concreta para ele. A aprendizagem real e a necessidade de afirmação pessoal do estudante muitas vezes se choca com as rígidas estruturas de organização curricular da educação, o que ocasiona a falta de sentido na aprendizagem, pois a escola não reflete a realidade social e a possibilidade de aplicação do que é estudado em outras esferas, senão a escolar. Marchesi (2004) afirma que

As teorias mais atuais sobre a motivação e a aprendizagem [...] mostram que os motivos de um aluno devem ser entendidos a partir de suas experiências prévias, como um produto da interação do aluno com os diferentes contextos em que está presente o sentido da aprendizagem escolar (p.130).

Uma vez que não conseguem encontrar uma resposta significativa aos seus anseios, os alunos perdem o interesse. Desse modo, parece-me importante estabelecer uma certa relação entre falta de motivação a defasagens na aprendizagem.

2.5.5 Hábitos diários: televisão e música

Os alunos dizem que utilizam a escrita nas redes sociais, fora do ambiente escolar e que, dentro da escola, só leem e escrevem, porque, como eles mesmos dizem, são “obrigados” pelos professores. Continuando a entrevista com os estudantes, perguntei o que

fazem diariamente, quando chegam em casa, depois das aulas. Todos revelaram que a atividade principal em seu cotidiano é assistir à televisão, o que ratifica que suas culturas se pautam eminentemente em práticas orais.

Conforme Napolitano (2007, p. 44), “É importante que o professor conheça a cultura televisiva do aluno e trabalhe com ela para iniciar sua experiência, sem impor programas ou fontes completamente estranhos ao universo do grupo”. Concentrando-me em seu hábito principal, perguntei aos alunos a que tipo de programa assistem. Declararam que os prediletos são os noticiários designados por eles como “populares”, que falam sobre criminalidade, mais propriamente, citam o *Cidade Alerta*, exibido na Rede Record, apresentado por Marcelo Rezende. Muitos dos alunos que temos na escola incorporam valores e comportamentos encontrados nesses noticiários. Na maioria das vezes, chegam à sala de aula propalando os jargões comumente usados pelos apresentadores. Por esse prisma, torna-se inegável que a televisão é um forte instrumento de educação informal. Como observa Baccega (2000),

[...] a televisão, com meio século de presença entre nós, compartilha com a escola e a família o processo educacional, tornando-se um importante agente de formação. Ela até mesmo leva vantagem em relação aos demais agentes: sua linguagem é mais ágil e está muito mais integrada ao cotidiano. O tempo de exposição à televisão costuma ser maior do que o destinado à escola ou a convivência com os pais [...] (p.95).

Não se pode negar que, a televisão, além de ser uma fonte de comunicação — uma das mais difundidas entre a população, por seu fácil acesso —, é também um campo onde se produzem diversos textos, podendo contribuir para a ampliação de certas práticas de letramento. Sabendo utilizá-la de maneira sensata e crítica, pode-se converter em um recurso profícuo para a educação e atuar a seu favor. Pensando assim, professores e alunos podem se tornar parceiros na exploração desse meio de comunicação e na descoberta de possibilidades educacionais que a televisão oferece.

A música também foi citada como um dos hábitos primordiais no dia a dia dos alunos, durante a entrevista. Perguntei-lhes qual era seu gênero musical favorito e, responderam ser o *funk*. Esse gênero é alvo de preconceito, na leitura habitual da sociedade mais elitizada, pois é julgado como uma deterioração do que é considerado “música de qualidade”. Ao perguntar a um dos alunos qual o seu estilo musical preferido, ele respondeu *funk*; logo em seguida, a mãe acrescentou, dizendo: “mas é *funk* ostentação”. Acredito que a mãe quis

A partir dos anos 90, o funk se projetou como forte expressão cultural no Brasil, invadindo rádios e programas televisivos. É importante observar como essa novidade cultural trouxe impactos, dividindo a opinião entre uma parte da população que a via como uma diversidade cultural, de forma positiva, e uma outra parte que a encarava com aspectos negativos. Segundo nos mostra Herschmann (2000),

É importante ressaltar, portanto, que não só o funk vem invadindo “literalmente a cena”, mas também os elementos que compõem seu estilo de vida invadem o imaginário juvenil (mesmo não sendo esses jovens oriundos dos segmentos populares como protagonistas). Assim se, por um lado, o funk com os elementos que o compõem se fazem cada vez mais presentes de forma “difusa” na indústria fonográfica, no vestuário e no comportamento de um público jovem, nos anos 90, por outro lado, um conjunto de enunciados jornalísticos os interdita e/ou os apresenta no conjunto de narrativas que dão visibilidade à violência urbana hoje (HERSCHMANN, 2000, p.115).

Trabalhar com música em sala de aula não é nenhuma novidade. As atividades que envolvem canções são como alavancas para um misto de aprendizado com prazer. A música pode atuar como objeto de interesse dos educandos, dando uma abertura maior para a participação efetiva na construção do saber. Ela pode ser considerada um instrumento pedagógico motivador, por atrair a atenção e a concentração dos alunos, auxiliando-os no processo de apropriação do conhecimento. No entanto, quando se trata de trabalhar com o *funk*, há uma certa resistência de muitos profissionais, pelas razões já explicitadas acima. A rejeição daqueles que rotulam esse gênero faz com que se distanciem da realidade dos alunos, principalmente dos adolescentes. As canções que representam o gênero musical *funk*, podem servir, muitas vezes, para se elaborar um trabalho enriquecedor e, ao mesmo tempo, crítico. Todavia, a intenção não deve ser a de demonstrar apenas a estética musical, mas também a de ampliar o conhecimento e oportunizar o contato com diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva e formando novas identidades.



Ao longo deste segundo capítulo, teci algumas considerações sobre a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), em que se promove uma pesquisa com base em uma situação problemática, de maneira a levantar procedimentos viáveis para a transformação dessa situação. Demonstrei a natureza qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008) da minha

proposta, levando em consideração os sujeitos envolvidos e a situação social em que vivem, a fim de fazer análises que contribuíssem para as escolhas didáticas apresentadas nas oficinas. Analisei alguns fatores de suas histórias de vida, a fim de demonstrar como se deu a relação com o aprendizado da língua, quais são seus hábitos diários e seus maiores interesses.

Ao analisar os primeiros textos dos alunos, evidenciei alguns pontos apropriados ao gênero por mim solicitado e os que necessitavam de uma intervenção pedagógica adequada, relacionando-os às habilidades previstas nos CBCs, para os anos escolares em que estão os alunos. Em seguida, detalhei tais habilidades, a fim de demonstrar quais delas foram desenvolvidas no trabalho com os estudantes.

No próximo capítulo, apresentarei a metodologia deste trabalho, que conta com o detalhamento das oficinas aplicadas. Após isso, farei uma análise pormenorizada dos registros gerados por meio de diário de bordo e de gravações em vídeo, durante a implementação das oficinas. Pretendo demonstrar de que modo se deu o processo interlocutivo, no momento das atividades, a participação dos estudantes, o desenvolvimento das habilidades previstas e a consecução dos objetivos.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE EXECUÇÃO E ANÁLISE DOS REGISTROS

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE EXECUÇÃO E ANÁLISE DOS REGISTROS

Neste capítulo, apresentarei a metodologia de execução do projeto. Argumentarei sobre o motivo de minhas escolhas em relação ao tema e ao gênero a ser trabalhado. Demonstrarei, ainda, a situação comunicativa em que os alunos estarão envolvidos. Inicialmente, em cada seção, detalharei as oficinas. Em seguida, analisarei os registros gerados, por meio de diário de bordo e de gravações em vídeo, quanto à interação professora/alunos e ao processo de construção dos textos produzidos, associando a teorias de vários autores. Na última seção, mostrarei como circulou o produto final, bem como os frutos do lançamento do livro de coletânea de contos policiais, produzido pelos alunos.

3 Metodologia de execução

Analisada a relação dos alunos com o aprendizado da escrita, a partir da perspectiva interacional, e, tomando como base as situações sociocomunicativas em que estes foram expostos durante suas histórias de vida, verifico a importância de implementar uma metodologia que parta de seus interesses, de suas práticas diárias e de seus conhecimentos prévios. Sendo assim, ocorreu a opção pelo grande tema “criminalidade”, abordado em noticiários televisivos, aos quais os alunos assistem comumente, e em músicas. Este tema é um dos preferidos entre os alunos, e algumas das mídias que serão abordadas fazem parte de seus hábitos cotidianos e de suas tradições, as quais estão mais relacionadas à oralidade do que à escrita. Contudo, devo ressaltar a importância de se tratar de um assunto tão áspero, de forma a levá-los não só a uma visão crítica, mas também a uma forma mais sensível e artística de trabalhar com a realidade que está estampada todos os dias em seus lares, na medida em que foram lidos e produzidos contos policiais na aplicação das oficinas. Para tanto, foram feitos, como demonstrado anteriormente, trabalhos de retextualização, conforme os parâmetros conceituados Calvalcanti (2010) e Dell’Isola (2007, 2013), por serem considerados ferramentas eficazes para o ensino de produção textual, levando em conta a compreensão do texto-base e os processos de transformação acionados para a construção do novo texto.

3.1 Sequência didática e outras propostas pedagógicas relevantes ao ensino da escrita.

Uma das primazias do trabalho com gêneros está no fato de desenvolver a autonomia do aluno no domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros que as práticas sociais se incorporam nas atividades de leitura e produção escrita. Bonini (2002, p.39) destaca a relevância de se construir uma comunicação autêntica, em que o aluno retrate em sua produção textual uma ação de linguagem efetiva. O autor (*ibidem*, pp. 39-40) defende, como estratégia, a elaboração de "projetos didáticos", que consistam em atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, em conjunto, com a intenção de colocar em circulação social um determinado gênero. Contudo, de acordo com Bonini (2002, p.41), para desempenhar esse tipo de trabalho, o professor deve assumir uma postura de pesquisador e vencer algumas dificuldades, buscando material em diversas fontes.

Já é possível observar, em nossas escolas, trabalhos voltados para essa prática. Uma das perspectivas mais difundidas é a *Sequência Didática*, proposta por Dolz e Schneuwly (2004), que consiste em uma forma planejada e sistemática de ensino para a produção escrita e oral por meio de gêneros. Na concepção dos autores, “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 83- grifo do autor).

A *sequência didática* inicia-se pela apresentação da situação, a qual visa expor aos alunos o projeto de comunicação que será realizado na produção final. Na apresentação da situação, os alunos devem conhecer o gênero a ser trabalhado, a quem se dirige a produção, que forma essa produção assumirá, quem participará da produção, entre outros aspectos. Após a apresentação, ocorre a primeira produção textual. A análise dessa produção revela aos professores, e aos próprios alunos, as representações que têm acerca do gênero trabalhado. É importante que o aluno tenha consciência de que as inadequações, na produção inicial, não devem ser tratadas como uma situação de insucesso, mas sim de parte de um percurso que permite circunscrever as habilidades que já possuem e as que ainda não alcançaram. Assim, as primeiras produções “definem o ponto preciso em que o professor pode intervir e o caminho que o aluno ainda tem a percorrer [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86). Isso permite introduzir uma linguagem comum entre aprendizes e professores e delimitar os problemas para o trabalho em módulos.

Conforme a proposta de Dolz e Schneuwly (2004, p. 86), os módulos são a decomposição do texto, “para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos”. Nesse sentido, os módulos trabalham as habilidades necessárias ao domínio do gênero, em questão, em direção à produção final. Realizando os módulos, os alunos estarão construindo, progressivamente, conhecimentos sobre o gênero, além de aprenderem acerca do vocabulário e de elementos metalinguísticos necessários para a sua produção e adequação à situação de comunicação ensejada. A *sequência didática* é finalizada com uma produção final que permite aos envolvidos no trabalho praticar as noções aprendidas e utilizar os instrumentos elaborados nos módulos, além de avaliar os progressos no trabalho.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 94) argumentam que, nas atividades de escrita, há uma separação entre o processo de escrita e o produto final, fato que possibilita a revisão e a reescrita do texto. Assim, a produção inicial tem um caráter provisório, enquanto estiver submetido às práticas que favorecem a reescrita. Os alunos precisam aprender que “escrever é reescrever” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 95).

Outro exemplo de trabalho com sequência de exercícios é apresentado por Lopes-Rossi (2006). A autora, a partir das ideias de Dolz e Schneuwly (2004), organiza sua proposta, conhecida por *Projetos Pedagógicos para Leitura e Produção de Gêneros Discursivos*, em que se contempla o trabalho com sequências didáticas e módulos didáticos. Pode-se observar que são utilizadas basicamente as mesmas nomenclaturas dos autores de referência; entretanto, o trabalho de Lopes-Rossi (2006) vai além da proposta desses autores, na medida em que se inicia o projeto de produção escrita com leituras de outros exemplares do gênero a ser trabalhado e, só após a apropriação das características típicas desse gênero, é que ocorre a primeira produção textual. Lopes-Rossi (2006) defende que um projeto pedagógico para a produção escrita de um gênero deve ter como objetivo final a divulgação ao público, fora da sala de aula e mesmo da escola. Essa etapa, segundo a autora, contribui para a motivação dos alunos, pois estes preveem um reconhecimento do seu trabalho, uma vez que é o momento em que se expõe para o público-alvo os conhecimentos adquiridos e o produto final (LOPES-ROSSI, 2006, p.88).

Dadas as características dessas propostas didáticas para o ensino de produção textual, devo salientar que, embora reconheça o valor de cada uma delas, não pretendo segui-las tais como concebidas por seus autores. O trabalho que proponho se diferencia dos apresentados acima, na medida em que contempla, além de textos exemplares do gênero a ser trabalhado, vídeos como suportes para diversificados textos de referência, e que utiliza o processo de

retextualização. Além disso, devo esclarecer que prefiro trabalhar com o termo *oficinas*, e não *módulos*.

4 Plano metodológico por meio de oficinas e análise dos registros

Antes de iniciar o trabalho com as oficinas, foram apresentadas as condições de produção da tarefa a ser realizada. Nesta apresentação, os alunos, juntamente com o professor, construíram uma representação da situação comunicativa em que estarão envolvidos e tomaram consciência do projeto a ser realizado no produto final. Nesse momento, as dimensões principais reveladas foram: a) gêneros abordados; b) gênero textual escolhido para a produção final; c) objetivos dos gêneros estudados; d) público-alvo da produção final; e) forma assumida da produção final; f) suporte que veicula a produção final; g) divulgação da produção final; h) meio em que circula a produção final.

A situação sociocomunicativa realizada pelos alunos foi a seguinte: a partir de noticiários televisivos e de músicas, ocorreu a atividade de retextualização para a transformação dos textos originais em textos no gênero *conto policial*. A publicação dos textos finais foi feita em um livro de coletâneas. Para a divulgação desse livro, foram confeccionados panfletos que os alunos distribuíram na comunidade local. O livro foi lançado em um Seminário de Educação ocorrido em Brumadinho/MG.

O trabalho foi realizado, sistematicamente, em sequências de atividades, por meio de oficinas. É importante lembrar que todo planejamento é considerado uma idealização, já que poderão surgir alterações advindas de situações que as exijam. Todas as atividades elaboradas para as oficinas estão disponíveis no caderno do professor, no anexo 16. Assim, apresento a minha proposta:

4.1 Oficina 1

Quadro 2 - Oficina 1.

I – OBJETIVOS:

- ⇒ Auxiliar no desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o discurso da mídia em relação à criminalidade;
- ⇒ Sensibilizar os alunos para diferenças e semelhanças entre textos produzidos em diferentes condições de produção.

II - DETALHAMENTOS DAS HABILIDADES DOS CBCs DESENVOLVIDAS:

(1.4) Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculados por suportes diferentes;

(1.8) Identificar o destinatário previsto para um texto a partir do suporte e da variedade linguística (+ culta / - culta) ou estilística (+ formal / - formal) desse texto;

(1.10) Relacionar tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados por um texto a seu contexto de produção, de circulação e de recepção (objetivo da interação textual, suportes de circulação, o lugar social do produtor, contexto histórico, destinatário previsto);

(1.11) Relacionar gênero textual, suporte, variedade linguística e estilística e objetivo comunicativo da interação;

(3.10) Comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse tema;

(17.5) Avaliar criticamente o grau de objetividade e credibilidade de um jornal a partir da verificação do uso de estratégias apropriadas à produção desses efeitos de sentido.

ATIVIDADE: Realizar uma *discussão* sobre o discurso da mídia em relação à criminalidade, tendo como ponto de partida uma mesma notícia veiculada em três diferentes noticiários televisivos.

APLICAÇÃO: Analisar a notícia do caso de uma dentista incendiada por assaltantes, veiculada em três noticiários diferentes, observando, entre outros aspectos, de que modo se estabelece o discurso em cada um. A atividade foi feita em grupos. Cada grupo analisou um noticiário e respondeu às perguntas feitas pela professora por escrito, as quais nortearam a discussão. Após esta atividade foi feito um quadro comparativo em papel *kraft*. Os alunos fizeram as discussões, percebendo algumas diferenças e semelhanças em relação ao discurso sobre a criminalidade.

TEMPO PREVISTO: 2 aulas

MATERIAL: *Datashow*, folhas de *kraft*, fotocópias.

4.2 Análise da oficina 1

Os alunos assistiram a uma notícia que conta o caso de assaltantes que incendiaram uma dentista, em seu consultório, veiculada no SPTV¹⁴, no Jornal da Record¹⁵ e no Cidade Alerta¹⁶. Após assistirem aos vídeos, dividiram-se em três grupos, cada qual ficou responsável pela análise de um dos programas. Como alguns dos estudantes possuíam celulares com acesso à Internet, sugeri que fizessem uso dessa ferramenta, a fim de analisarem, pausadamente, os programas para obterem informações mais precisas. Cada grupo escreveu suas conclusões, em cartazes, expondo-as aos outros grupos e abrindo espaço para discussões. Devo ressaltar que os tópicos propostos para análise foram baseados em alguns teóricos que examinam aspectos de programas jornalísticos, como cenário, modo de endereçamento, manifestação física, tom de voz, intenção discursiva, parcialidade/imparcialidade, entre outros (OLIVEIRA, 2011; BORJA, 2011; RENAULT, 2012; CHARAUDEAU, 2013).

Em relação ao cenário, os alunos puderam perceber algumas diferenças e semelhanças. As cores utilizadas nos cenários são geralmente neutras e claras, dando um tom de imparcialidade. Contudo, no Cidade Alerta, as cores vermelha e azul se destacam no nome do programa, que fica estampado na tela da TV, em um plano bem visível, na maior parte do tempo em que o âncora está falando. No SPTV e no Cidade Alerta, uma paisagem urbana, da cidade de São Paulo, compõe o cenário, através de janelas de vidros. Os âncoras ficam sentados atrás de bancadas, nos jornais SPTV e Jornal da Record. Já no Cidade Alerta, não há bancada e o âncora fica em pé, o tempo todo, o que permite uma maior expressão corporal.

¹⁴ SPTV. **Passeata por Justiça a Dentista Cinthya - São Bernardo do Campo**. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=UcHJ-s-oXsY&spfreload=10>> . Acesso em: 20 de jun. 2014.

¹⁵ JORNAL DA RECORD. **Dentista morre queimada viva por bandidos** - Brasil é um País sem leis. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=zn_c6lokQDk&spfreload=10>. Acesso em: 12 de jun. 2014.

¹⁶ CIDADE ALERTA. **De volta das férias: Marcelo Rezende 29 de abril 2013 caso dos menores**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V12NQK_IB1c&spfreload=10>. Acesso em: 05 de jun. 2014.

Os alunos perceberam, ainda, que a linguagem utilizada pelos âncoras é menos ou mais formal, de acordo com o público que pretendem alcançar. Segundo eles, no SPTV e no Jornal da Record, a linguagem é mais formal, atingindo um público mais selecionado e mais elitizado, enquanto o âncora do Cidade Alerta usa uma linguagem informal, atingindo um público mais popular. Além disso, os alunos verificaram que o tempo da notícia no SPTV e do Jornal da Record fica em torno de um a três minutos. De acordo com os estudantes, isso acontece porque tais jornais dividem o seu tempo para tratar de temas variados, como política, esportes, entretenimento, entre outros. Em contrapartida, o Cidade Alerta dedica cerca de dez minutos para a apresentação da notícia, relacionando-a a outros acontecimentos semelhantes. Conforme a conclusão dos alunos, este programa dedica mais tempo à notícia, pois tem como tema principal a *criminalidade*.

Por meio da análise de alguns aspectos, como posição (sentado/em pé), tom de voz e gesticulação dos âncoras, os alunos verificaram que, embora os apresentadores dos programas SPTV e Jornal da Record produzam para o público um efeito de maior imparcialidade, pois apresentam sentados, atrás de bancadas e gesticulam pouco, pode-se perceber, em alguns momentos, a utilização de algumas palavras que demonstram não estarem totalmente imparciais. Ao usarem as palavras “brutalidade” e “crueldade” para se referirem ao crime, os âncoras elevam o tom da voz. Verificaram, ainda, que o âncora do Cidade Alerta apresenta as notícias de pé. Conforme a análise dos alunos, isso funciona como uma forma de conferir maior de expressão diante das câmeras, no momento em que expõe as notícias e tece seus comentários. O âncora anda pelo cenário, aproximando-se e se afastando da câmera e gesticulando muito com as mãos. Além disso, em quase toda a apresentação, ele tem o tom de voz alterado, demonstrando emoções variadas. Segundo a conclusão dos alunos, o âncora age dessa forma com a intenção de prender a atenção do público e conseguir mais audiência. Tal conclusão vai ao encontro da perspectiva de Oliveira (2011, p. 131), para quem

[...] os movimentos corporais configuram-se como uma estratégia discursiva que transforma o objeto corpo em linguagem. Assim, no jornalismo como na publicidade, a figurativização do corpo é um elemento central devido à importância que a imagem possui na linguagem televisiva. Os processos de manifestação do corpo, especialmente na televisão, trabalham como elementos de persuasão e de estímulo, estrategicamente sobre o público-alvo como modo de agregar valor ao produto (discurso jornalístico) [...]

O momento que causou uma discussão mais acalorada foi quando os alunos analisaram o discurso dos âncoras. Eles perceberam que, nos três programas, palavras com sentido negativo são atribuídas aos possíveis criminosos, como “bandidos”, “criminosos”, “bestas”, “indivíduos”, etc; porém, no Cidade Alerta, essas palavras são mais recorrentes e têm maior ênfase. Para designar a vítima, os âncoras dos três programas utilizam palavras com sentido positivo, como “gentil”, “dedicada”, “amada”, “pessoa de bem”, etc. Os alunos chegaram à conclusão de que, nos programas analisados, é como se travessem um discurso de “o bem contra o mal”, embora nos jornais SPTV e Jornal da Record, esse discurso fique menos claro do que no Cidade Alerta.

Em relação às soluções apresentadas para a resolução do problema da violência gerada pelo acontecimento retratado na notícia, os alunos perceberam que, nos programas SPTV e Jornal da Record, os âncoras não se referem a nenhuma possível solução; já no Cidade Alerta, o âncora evidencia, em seu discurso, várias resoluções, e, muitas delas contrariam as leis vigentes no país, como a pena de morte e a diminuição da maioria penal. O âncora do Cidade Alerta é o único, dentre os dos programas analisados, que se mostra como capaz de resolver o problema, dando sugestões e fazendo o papel de “juiz da população”, ou “defensor dos direitos do povo”, segundo as palavras dos próprios alunos, condenando os possíveis criminosos, antes mesmo de haver um julgamento judicial. Ele aponta como culpados pelo crescimento da violência “a força policial”, “os políticos”, “as leis” etc.

Os alunos ainda conseguiram notar que, dentre os âncoras analisados, o do Cidade Alerta é o único que emite opinião própria, de modo emotivo, com uma narrativa dramática e sensacionalista. Há ainda expressões faciais e articulações corporais que podem levar o público-alvo a indignar-se com o fato ocorrido. A conclusão a que alguns alunos chegaram é que nem sempre as soluções apresentadas pelo âncora são viáveis e que ele diz apenas o que “o povo quer ouvir”. Segundo a fala de um dos alunos, prender e castigar já não resolve o problema de violência do Brasil, pois isso só serviria para encher as cadeias e causar mais revolta nos criminosos. Para ele, uma das propostas para solucionar o problema seria a intervenção da família em relação à educação das pessoas, já que, desse modo, talvez elas tivessem mais consciência “do certo e do errado” e, assim, haveria a prevenção da criminalidade. Outro aluno sugeriu mais campanhas publicitárias ou programas com

psicólogos com a intenção de auxiliar os familiares de criminosos a saberem como lidar com a situação. Algumas outras sugestões foram feitas, como “trabalhos forçados nas cadeias, para os presos não receberem incentivos do governo, sem que haja nenhum esforço da parte deles”; “programas de recuperação de drogas, para que diminua a violência”, etc. Alguns dos alunos concordaram com o discurso do âncora do Cidade Alerta, dizendo que o país necessita de leis mais severas e que a pena de morte poderia ser uma solução para amedrontar os criminosos, para que eles não cometessem tantos crimes.

Os alunos perceberam, ainda, que o âncora do Cidade Alerta é o único que se dirige, de forma direta, ao telespectador, por meio de palavras, como “aí eu lhe pergunto...”, “veja você...”, “vou lhe dizer uma coisa...”. Segundo eles, essa estratégia causa maior proximidade com o público, mantendo seu interesse pela matéria. As conclusões dos alunos vão ao encontro do que afirma Gomes (2004, p. 7):

Quando o mediador mira os olhos no espectador, é um olhar direto, incisivo, persuasivo que, combinada com sua expressão facial indignada e coerciva, auxilia na identificação do tom do programa que busca uma postura de vigilância para com a sua temática: a questão da violência física contra o cidadão de bem, especificando a luta diária “maniqueísta” entre policiais (mocinhos) e assaltantes/ assassinos/ traficantes (bandidos) nas grandes metrópoles.

O último tópico analisado foi quanto ao discurso dos repórteres de rua e entrevistados. No programa Cidade Alerta, os alunos observaram que a linguagem e a forma como se expressam os repórteres de rua e os entrevistados se assemelham ao do âncora, dando sugestões para solucionar o caso e condenando o suspeito antes de um julgamento oficial. Os adjetivos que utilizam também são pejorativos para os possíveis criminosos e positivos para as vítimas, de acordo com o perfil do programa. No Jornal da Record, isso não ocorre. Já no SPTV, um dos entrevistados sugeriu “o aumento da pena mínima de seis para dez anos e da pena máxima de trinta para cinquenta anos”.

Minha intenção, ao criar esta oficina, era a de que os alunos passassem a ter uma visão mais crítica em relação a um programa ao qual eles assistem diariamente: o Cidade Alerta. Dessa forma, posso dizer que consegui atingir meu objetivo, na medida em que os alunos conseguiram analisar e argumentar criticamente sobre o discurso da mídia em relação à criminalidade, comparando uma notícia, com o mesmo tema, veiculada em programas

jornalísticos diferentes e atentando para as diversidades e semelhanças em relação ao tratamento dado a esta notícia. Além do mais, perceberam que nem sempre o que é proposto no programa Cidade Alerta é viável para a sociedade. Conseguiram, ainda, reconhecer o público-alvo de cada um dos programas e a linguagem utilizada pelos âncoras para atrair este destinatário. Finalmente, chegaram à conclusão de que o programa Cidade Alerta atrai a audiência por se concentrar em fatos trágicos e negativos, explorando-os o máximo possível, geralmente de forma apelativa, influenciando os espectadores. Dessa maneira, os alunos parecem ter se tornado mais reflexivos sobre o fato de que o que é visto na televisão nem sempre retrata plenamente a realidade social.

4.3 Oficina 2

Quadro 3 - Oficina 2.

I – OBJETIVO:

- ⇒ Contribuir para a percepção das características de um conto policial em sua função sociocomunicativa e composicional, por meio da leitura.

II - DETALHAMENTOS DAS HABILIDADES DOS CBCs DESENVOLVIDAS:

- (1.1) Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção;
- (1.3) Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas e/ou de referências (sociais, culturais, políticas ou econômicas) ao contexto histórico;
- (3.4) Reconhecer informações explícitas em um texto;
- (3.5) Inferir informações (dados, fatos, argumentos, conclusões) implícitas em um texto;
- (4.2) Reconhecer recursos lexicais e semânticos usados em um texto e seus efeitos de sentido.

1ª ATIVIDADE: Verificar o conhecimento prévio dos alunos em relação a contos policiais.

<p>APLICAÇÃO: Antes de iniciar a leitura de um conto policial, o(a) professor(a) fez uma atividade com os alunos para verificar seus conhecimentos prévios em relação ao gênero em questão, a partir de perguntas, títulos e imagens.</p>	
<p>2ª ATIVIDADE: Ler e analisar o conto “O Barril de <i>Amontillado</i>”, de Edgar Allan Poe; participar de um jogo de trilha para a análise do conto.</p> <p>APLICAÇÃO: A professora e os alunos, fizeram uma leitura com pausa protocolada do conto “O Barril de <i>Amontillado</i>”, de Edgar Allan Poe. A análise se iniciou por algumas perguntas pré-leitura. Após a leitura, cada aluno elaborou três perguntas e deu as possíveis respostas sobre o conto, que foram revisadas pela professora, para as reformulações necessárias. Estas perguntas e respostas foram utilizadas no jogo de trilha. Os alunos participaram do jogo de trilha, elaborado com estratégias para a análise do texto.</p>	
<p>TEMPO PREVISTO: 2 aulas</p>	<p>MATERIAL: Fotocópias e jogo de trilha.</p>

4.4 Análise da oficina 2

Embora a leitura não seja o foco principal deste trabalho, considero-a como uma etapa importante para que o aluno tenha conhecimento do gênero que vai escrever posteriormente. É fundamental salientar, porém, que o texto lido não deve servir como um modelo rígido a ser seguido no momento da produção textual, mas deve servir somente de base para que o aluno comece a pensar sobre a função sociocomunicativa e sobre a relatividade estrutural do gênero que produzirá.

Como assinala Antunes (2003, p. 67), “muito do que se consegue apreender do texto faz parte do nosso ‘conhecimento prévio’, ou seja, é anterior ao que lá está”. De acordo com as palavras de Koch & Elias (2007, p. 62), “a leitura do texto serve para ilustrar a ideia de que, ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva [...]”. Tendo isso em vista, considereei imprescindível levar em conta o conhecimento dos alunos referente a contos policiais, ou a assuntos relacionados. Conforme pude constatar, nenhum dos alunos ainda tinha lido este subgênero de contos; contudo, citaram alguns filmes

e séries que envolvem histórias policiais, como *CSI (Crime Scene Investigation)*, *Pantera Cor-de-Rosa*, *007*, *Scooby-Doo*, entre outros. Dos personagens de detetives, o mais conhecido era *Sherlock Holmes*, não pelos contos de Conan Doyle, e sim por seus filmes mais atuais. Esta demonstração prévia confirmou uma das conclusões a que cheguei ao analisar as respostas às entrevistas feitas com os alunos: as práticas de letramento deles são bastante marcadas pela mídia. Além disso, permitiu verificar que eles já tinham um conhecimento vasto referente a histórias policiais.

Ainda em relação a atividade de conhecimentos prévios dos alunos, foi possível perceber que eles associaram os contos policiais a palavras, como: “tragédia”; “mortal”; “roubada”; “detetive”; “mistério”, e a imagens: “faca com sangue”; “um homem sufocando o outro” e “pegadas”. Segundo a inferência deles, havia ligação da palavra “policial” a “crimes”, por isso conseguiram relacionar tais elementos aos contos. Os alunos consideraram as atividades relacionadas ao conhecimento prévio fácil, pois tratava de algo que já sabiam. Dada esta primeira etapa, passamos à análise do conto “O Barril de *Amontillado*”, de Edgar Allan Poe.

Iniciamos pela exploração do título. Em princípio, os alunos perceberam que não havia elementos no título que pudessem indicar que se tratava de um conto policial, ou que falaria de um crime. Mesmo não sabendo o significado da palavra “*Amontillado*”, eles puderam constatar que era um tipo de bebida, por causa da palavra “barril”.

Naquele momento considerei importante que os alunos conhecessem a biografia do autor. Das informações que tiveram na biografia de Edgar Allan Poe, a mais marcante para eles foi o fato de o autor ser reconhecido pela crítica literária como o primeiro escritor do subgênero policial. Os alunos também consideraram interessante a informação de que um dos personagens de Edgar Allan Poe, *Chevalier Dupin*, inspirou a criação de vários outros detetives, incluindo o próprio *Sherlock Holmes*. Considerei, ainda, relevante que os alunos conhecessem o contexto de produção do texto, para que conseguissem, entre outras coisas, fazer uma comparação entre a cultura retratada no texto e a cultura em que vivem atualmente. O conto “O Barril de *Amontillado*” foi escrito em 1846 e retrata a alta sociedade parisiense da época. Algumas curiosidades observadas pelos alunos sobre o conto foram o fato de existirem catacumbas, até então desconhecidas por eles, e o fato de saberem que as adegas ficavam junto com as catacumbas, porque estas, geralmente, ficavam em locais mais baixos,

com climas úmidos, e isto conservaria a bebida, já que naquela época não existiam aparelhos elétricos para esse fim, segundo a constatação deles.

Um dos maiores desafios que enfrentei ao aplicar este projeto foi trazer os alunos para a escola em horário diverso ao da aula regular, pois alguns estudantes que apresentam dificuldades já criaram um certo sentimento de resistência à escola. Para atraí-los, eu precisava tornar a aula interessante e diferente da que estavam acostumados, em sala de aula. Portanto, em vez de lermos o texto e, em seguida, respondermos a perguntas, muitas vezes superficiais, como costuma acontecer nas aulas de Português, optei por uma aula de leitura mais dinâmica e participativa. Para isso, lancei mão da técnica de ensino “leitura com pausa protocolada”, em que o aluno tem a possibilidade de formular hipóteses e fazer inferências sobre vários acontecimentos do texto, conforme as perguntas feitas pelo professor. O mais interessante da pausa protocolada é que, enquanto a leitura prossegue, os alunos podem confrontar o que haviam pensado com o que realmente conta a história. A leitura foi feita inicialmente por mim. Contudo, os alunos pediram para ler e, assim, fizemos uma leitura com trocas de turnos. Houve a participação ativa de todos. Em cada parte que parávamos, todos queriam expor as suas hipóteses ou inferências. Esta técnica proporciona uma análise textual, cuja finalidade é “promover esse estado de pergunta, de busca; esse querer ver, mais por dentro, a engrenagem de funcionamento da linguagem”. (ANTUNES, 2010, p. 52). Dessa forma, os alunos perceberam que as escolhas linguísticas no texto não são aleatórias, mas servem para a construção do sentido global do texto. Tomo, como exemplo, a repetição do nome *Luchesi*, para provocar o personagem Fortunato, com a intenção de que ele o acompanhasse até as catacumbas para experimentar o vinho *Amontillado*.

Os alunos perceberam que o autor utilizou estratégias para construir um certo suspense ao longo do enredo. No início do texto, o narrador afirma que acontecerá uma vingança, envolvendo a morte do personagem Fortunato, mas não é possível saber como será esta vingança. Sendo assim, algumas pistas são deixadas, para que o leitor pense que poderá ser o momento em que tal vingança se concretizará, como em: “Quebrei o gargalo de uma garrafa, que retirei de uma longa fileira de outras, semelhantes, empilhadas no chão [...]”; “chegamos, por fim, ao pé da escada e paramos, por um instante, sobre o chão úmido das catacumbas dos Montresor”. Nesses momentos, a maioria dos alunos pensou que algo trágico aconteceria; por exemplo, que o protagonista acertaria a cabeça de Fortunato com o gargalo quebrado. Em outro trecho, alguns alunos pensaram que Montresor empurraria

Fortunato pela escada. A escolha da legenda que acompanha a imagem do brasão dos Montesor também foi reconhecida por eles como uma estratégia para relacionar a vingança às ofensas de Fortunato, já que havia os seguintes dizeres: “Ninguém me fere impunemente”. Perceberam também a ironia por trás da insistente preocupação do personagem Montesor em relação ao estado de saúde de Fortunato. Os alunos verificaram, ainda, que não foi à toa a escolha ao falar sobre maçonaria, visto que a origem da palavra tem a ver com pedreiro e, ao final da trama, o protagonista usa seus conhecimentos sobre a alvenaria para emparedar seu oponente. E, assim, foram formulando hipóteses e fazendo inferências até se chegar ao final do conto, que causou surpresa em todos.

Foi proveitoso perceber como os alunos se envolveram na trama de modo a criarem situações interessantes. Ao longo da leitura, eles participaram efetivamente, passando por um processo que Cavalcanti (2010, p. 14) denomina “leitura autoral”, no qual os leitores se tornam sujeitos ativos, “que dialogam com os textos, que interagem com outras compreensões de mundo, avaliando e criticando diferentes pontos de vista”.

Embora o conto escolhido tenha um vocabulário complexo para o entendimento destes alunos, já que há palavras estrangeiras e desconhecidas, eles conseguiram compreendê-lo perfeitamente, devido a intervenções feitas por mim e por, muitas vezes, fazerem uso do dicionário. Além do mais, foram capazes de construir uma representação coerente, por meio da ativação de seus conhecimentos de mundo que os levaram a estabelecer relações de sentido dentro do texto.

Após a leitura, fizemos uma discussão. Os alunos se mostraram fascinados com o conto e disseram que, para escrever uma história assim, o autor deveria ser muito inteligente. Falaram do cenário, da frieza do protagonista e da ingenuidade de Fortunad. Depois da discussão, fiz algumas perguntas, baseadas no livro “Análise de Textos: Fundamentos e Práticas”, de Antunes (2010). Primeiramente, perguntei sobre o universo de referência do conto (real/fictício), pedindo aos alunos que procurassem trechos ou mesmo palavras que exemplificassem a resposta. Eles responderam que era real, pois retratava uma sociedade e tinha referências do mundo real, como “vinho”, “Carnaval”, “palácio”, “catacumba”, “adega”, “colher de pedreiro”, etc. Em seguida, perguntei sobre o tema e sobre o modo como se dá o desenvolvimento desse tema no conto. Os alunos responderam que o tema era “vingança, envolvendo um crime” e que, no desenrolar da história, este tema foi se desenvolvendo com bastante suspense.

Fiz perguntas também sobre o objetivo do autor ao escrever aquele gênero e sobre qual seria o seu provável leitor. Quanto à primeira pergunta, eles tiveram dificuldade em responder, mas eu expliquei, indagando-lhes: “quando uma pessoa escreve uma notícia, qual é o objetivo dela em relação ao leitor?” “E quando escreve uma receita?” Eles respondiam: “informar”, “ensinar a fazer um prato”, mas ainda não conseguiam entender qual era o objetivo de um autor escrever um conto policial. Então eu disse: “Vamos supor que uma pessoa esteja em casa, sem nada pra fazer. Aí ela pega um livro de contos policiais e vai ler. Com que intenção ela vai ler aquele conto?”. Um dos alunos respondeu: “passar o tempo, uai” e o outro, logo em seguida, disse “divertir, distrair”. E eu completei, dizendo que o autor de um conto policial sabe que seu leitor vai ler seu texto para se divertir, para se entreter; por isso, ele escreve o conto com este objetivo. Assim, eles compreenderam que a principal função sociocomunicativa de um conto policial é, em geral, o entretenimento do leitor.

Quanto ao provável leitor, responderam, prontamente, que seriam pessoas que se interessam por literatura policial e que poderiam ser adolescentes ou adultos. Por fim, perguntei em que suporte e onde provavelmente circularia aquele texto. Não souberam responder, e, novamente, tive que intervir, dizendo: “Em que suporte vocês acham que está uma notícia? Ou seja, onde podemos encontrar uma notícia?”. Eles disseram: “jornal”. “Em que suporte provavelmente poderíamos assistir a uma minissérie?”. Responderam: “televisão”. Só assim, conseguiram chegar à resposta: “livro”. No que diz respeito ao meio de circulação, disseram que poderia ser em bibliotecas de escolas, bibliotecas públicas ou em casas particulares de pessoas que possuíam livros de literatura.

Após esta breve discussão, pedi aos alunos que formulassem três perguntas com respostas sobre o texto, para serem usadas no jogo de trilha, previsto para a próxima aula. Tais perguntas e respostas foram revisadas por mim e transcritas em cartões de perguntas. Quanto a esta técnica de ensino que envolve a elaboração de perguntas por parte dos alunos, Dell’Isola (2013) defende que deveria ser mais trabalhada nas escolas, já que

envolve habilidades de compreensão e de organização importantes para o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes. [...] O aluno tem o hábito de responder às questões previamente elaboradas que estão nos livros didáticos, nas avaliações, nos exercícios. Por que não propor o contrário? Por que não apresentar um texto e solicitar a elaboração de perguntas a

respeito do que foi lido? Elaborar perguntas é uma competência que deve ser valorizada (DELL'ISOLA, 2003, p. 140).

Uma análise mais profunda das perguntas, poderia revelar que muitas foram fundadas apenas em aspectos superficiais do texto, enquanto as perguntas que exigiam mais reflexão foram poucas. Acredito que essa forma de elaborar perguntas reflete, em certa medida, uma tradição escolar com a qual estão acostumados ao fazerem exercícios de “interpretação textual”, em sala de aula, geralmente retiradas do livro didático adotado na escola. Marcuschi (2008, pp.270-271), ao analisar exercícios de compreensão textual nos livros didáticos, desenvolveu uma tipologia de perguntas. Não utilizarei aqui todas as tipologias propostas, mas apenas algumas, a fim de analisar as perguntas dos alunos, na perspectiva do autor. Abaixo, demonstro o quadro com os tipos de perguntas, as explicitações e algumas das perguntas dos estudantes.

Quadro 4 - Tipologia de perguntas (MARCUSCHI, 2008).

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÕES DOS TIPOS	PERGUNTAS DOS ALUNOS
Cópias	São as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indique o trecho do texto em que o narrador fala da vingança a Fortunato.
Objetivas	São as perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem é o personagem principal do texto?; ▪ Quem é o autor do texto?; ▪ Em que ano o texto foi escrito? ▪ Que personagem é a vítima e que

		<p>personagem é o criminoso?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como foi o final da história?
Inferenciais	<p>Estas perguntas são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que classe social é mostrada no conto?; ▪ Com que intenção o protagonista insiste em dizer que vai chamar o Luchesi para experimentar o <i>Amontillado</i>?; ▪ Qual a relação da imagem e da frase do Brasão dos Montesor com a história? ▪ Como é criado o suspense na história?
Subjetivas	<p>Estas perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que você acha de vingança? ▪ Você acha que a atitude do Montesor foi certa? Por que?
Metalinguísticas	<p>São as perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as perguntas que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quantos parágrafos o texto tem? ▪ O que significa salitre? ▪ Qual o título do texto?

Ainda que algumas das perguntas não abordem questões mais complexas sobre o texto, considero o esforço dos alunos um grande avanço, devido à dificuldade que, anteriormente a esta atividade, encontravam até para ler e compreender algum texto proposto em sala de aula. Verifico que a atividade de elaborar perguntas não faz parte das práticas escolares dos alunos, o que deveria ser modificado, pois, como dito acima, esta é uma tarefa importante e que envolve o desenvolvimento de habilidades relevantes. No entanto, embora soubesse que deveria haver um trabalho mais aprofundado referente a elaboração de perguntas, optei por apenas utilizar as elaboradas por eles, já que, durante o jogo, haveria outras perguntas produzidas por mim e não era a minha intenção me aprofundar nesta área, neste momento da oficina.

Na outra semana, continuamos o trabalho com o conto “O Barril de *Amontillado*”. Fizemos um breve reconto da história, para relembramos alguns aspectos mais importantes e partimos para um jogo de trilha, elaborado exclusivamente para este conto. Primeiramente, as regras foram lidas e, depois, iniciamos. Os alunos preferiram jogar em duplas para que pudessem se ajudar. Durante o jogo, eles respondiam às perguntas elaboradas pelos colegas e às das “cartas de enigma”. O objetivo era que eles se aprofundassem ainda mais na análise do texto. Todos conseguiram responder à maioria das perguntas, já que havíamos discutido bastante sobre o conto, na aula anterior. O ponto mais interessante foi quando uma dupla de alunos teve que inventar um final diferente para a história. O final criado por eles foi o seguinte: “Um dos amigos de Fortunato seguiu os dois até o final da catacumba. Aí ele viu o que o Montesor *tava* fazendo e saiu correndo para chamar a polícia. Quando o Montesor acabou de fazer a parede, a polícia chegou armada. Eles quebraram a parede, salvaram o Fortunato e prenderam o Montesor.” Os alunos se divertiram muito, durante o jogo. Alguns afirmaram que aquele era um modo mais divertido de aprender, diferentemente do que faziam em sala de aula.

Minha intenção inicial era ler somente os textos previstos nas oficinas do projeto. Contudo, ao perceber o gosto dos alunos pelo texto, resolvi tirar os quinze minutos finais de cada aula para lermos outros textos. Assim, foi possível ler “A Carta Roubada”, de Edgar Allan Poe, e “Passeio Noturno”, de Rubem Fonseca. Com isso, os alunos tiveram conhecimento sobre outros subgêneros policiais — a saber: os intitulados detetivesco e o romance negro (*roman noir*) — e puderam identificar algumas semelhanças (crime, criminoso, vítima e suspense) e diferenças (a presença do detetive e a investigação, no

detetivesco, e um maior foco no crime e nas suas circunstâncias, de forma crua, no romance negro). Em todas essas leituras, foram feitas pausas protocoladas.

Muitos alunos pediram para retirar livros da biblioteca para levarem para casa, durante a aplicação das oficinas. Pegaram livros de Edgar Allan Poe (*Era uma vez à meia-noite*) e de Conan Doyle (*Memórias de Sherlock Holmes; A volta de Sherlock Holmes; Um estudo em vermelho*; outros), o que demonstra que o interesse deles pela literatura estava se edificando. Outro fato revelador de tal interesse é que uma aluna chegou com um livro de Agatha Christie, dizendo que era da sua mãe e que estava lendo. Um dos alunos também levou um livro que estava lendo, pertencente a sua irmã mais velha: “O morro dos ventos uivantes”, de Emily Brontë. Após as leituras, os alunos contavam resumidamente as histórias dos livros. Como bem assinala Antunes (2003, p. 83), esta prática de leitura gratuita, por “pura curtição”, deve ser estimulada, com muita frequência, “sem qualquer tipo de cobrança posterior, suscitando assim a leitura pelo prazer que provoca [...]”.

Ao analisar esta oficina, pareceu-me que, em certa medida, as habilidades previstas foram alcançadas — e por que não dizer extrapoladas —, uma vez que os alunos conseguiram compreender, de forma satisfatória, o texto; fazer inferências e formular hipóteses; comparar o momento histórico da produção do texto com o momento atual e conhecer a função sociocomunicativa do gênero em questão. Além do mais, demonstraram interesse e participaram efetivamente da oficina, estabelecendo relações entre seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo, de forma a interagir com o texto, divertindo-se e ampliando seus conhecimentos. Dessa forma, os alunos puderam conhecer um modo de ler e analisar textos, diverso do que estavam acostumados, e, na realização das atividades desta oficina, demonstraram ter uma visão sobre a leitura não como algo enfadonho, mas como algo prazeroso.

4.5 Oficina 3

Quadro 5 - Oficina 3.

I – OBJETIVOS:

- ⇒ Conduzir os alunos para que atentem à sequência temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção previamente explicitados;

- ⇒ Contribuir para a percepção das características de um conto policial em sua função sociocomunicativa e composicional, por meio da leitura;
- ⇒ Levar ao conhecimento dos alunos a função sociocomunicativa e as características estruturais de notícias e de contos policiais;
- ⇒ Sensibilizar os alunos para diferenças e semelhanças entre textos produzidos em diferentes condições de produção.

II - DETALHAMENTOS DAS HABILIDADES DOS CBCs DESENVOLVIDAS:

(1.1) Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção;

(1.3) Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas linguísticas (lexicais ou morfosintáticas) e/ou de referências (sociais, culturais, políticas ou econômicas) ao contexto histórico;

(1.5) Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de diferentes gêneros;

(1.7) Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual;

(1.8) Identificar o destinatário previsto para um texto a partir do suporte e da variedade lingüística (+ culta / - culta) ou estilística (+ formal / - formal) desse texto;

(1.12) Relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem.

(6.5) Reconhecer estratégias de modalização e argumentatividade usadas em um texto e seus efeitos de sentido;

(7.1) Reconhecer, em um texto, estratégias e/ou marcas explícitas de intertextualidade com outros textos, discursos, produtos culturais ou linguagens e seus efeitos de sentido.

1ª ATIVIDADE: Apresentar as condições de produção do conto *O Mistério de Marie Rogêt*, de Edgar Allan Poe (1842), baseado em um crime real que circulou nos jornais de Nova Iorque, em que a vítima se chamava Mary Rogers, atentando para as adaptações feitas pelo autor, explicitadas nas notas de rodapé do conto, além da concepção de personagens que não fizeram parte da situação real retratada nos gêneros de origem (notícias impressas), como o investigador *Chevalier C. Auguste Dupin* e seu amigo.

APLICAÇÃO: A análise de trechos do conto foi feita de forma a levar o aluno a pensar na maneira como o autor utiliza informações de notícias impressas para construir seu conto. Os alunos observaram também como o personagem, Sr. Auguste Dupin, fez suas deduções e hipóteses, por meio de análises críticas das notícias. Verificaram com que critérios o investigador chegou à elucidação sobre o autor do crime apresentado no conto. Toda a tarefa foi feita em dupla, oralmente e por escrito, com o intermédio da professora.

2ª ATIVIDADE: Verificar as transformações necessárias para a atividade de retextualização, analisando aspectos dos textos de origem e do texto retextualizado.

APLICAÇÃO: Os alunos foram divididos em duplas e, com o auxílio da professora, registraram, em seus cadernos, as transformações dos seguintes aspectos nos textos de origem e no texto transposto: 1) Propósito comunicativo da notícia e do conto policial; 2) Público-alvo da notícia e do conto policial; 3) Suporte da notícia e do conto policial; 4) Linguagem utilizada na notícia e no conto policial; 5) Tipo textual predominante nos dois gêneros.

TEMPO PREVISTO: 4 aulas

MATERIAL: *Datashow*, folhas, fotocópias.

4.6 Análise da oficina 3

Nas oficinas anteriores, os alunos fizeram trabalhos com notícias e com um conto policial. Nesta oficina, porém, eles tiveram a oportunidade de aprender como se faz a conciliação da notícia com o conto, por meio da análise de uma retextualização apresentada no conto “O Mistério de Marie Rougêt”, de Edgar Allan Poe. Pode-se perceber, no conto referido, um movimento necessário para a transformação de um gênero em outro, já que Edgar Allan Poe se baseia em notícias impressas para compor o seu texto, aproveitando elementos presentes nos textos-base.

Primeiramente, foi exposto o contexto de produção mais imediato do conto, a saber: o caso real de uma jovem nova-iorquina morta em circunstâncias violentas, noticiado em jornais impressos, retextualizado em um conto policial, obedecendo as transformações necessárias para a retextualização, como mudança de propósito comunicativo, público-alvo,

suporte, tipo de linguagem, elementos operacionais, entre outros aspectos. Em seguida, fizemos uma comparação entre os fatos noticiados nos jornais impressos da época em que o conto foi escrito e aqueles retratados no próprio conto, observando as semelhanças e diferenças. Os alunos constataram que, embora as semelhanças tenham sido muitas (grandes metrópoles, nome da vítima, idade, sinais de violência no crime, corpo encontrado no rio, etc.), o autor fez modificações em alguns detalhes, como nomes de pessoas e locais. Era imprescindível que os alunos soubessem que, por questão de ética, os nomes das pessoas e dos lugares deveriam ser trocados, já que, na próxima oficina, faríamos um trabalho de retextualização, tendo como referência fatos verídicos e eles precisariam atentar a esse fato. Embora eu acredite que, na época em que o conto aqui analisado foi escrito, pudesse não haver esse tipo de preocupação, seria importante os alunos constatarem o movimento do real para a ficção feito pelo autor, para que, talvez, não se comprometesse com o caso, já que não haviam sido encerradas as investigações. Sendo assim, foi feita a seguinte pergunta: “Na sua opinião, por que o autor mudou os nomes das personagens, da cidade e do rio?”. Diante desse questionamento, fizemos uma discussão sobre a ética, em caso de retextualização envolvendo notícias. Eles entenderam que não seria bom expor os nomes verídicos das pessoas e que isto poderia trazer problemas, inclusive legais, quando fôssemos publicar o livro.

Após essa discussão, passamos à reflexão do modo como *Chevalier Dupin*, um dos personagens do conto, construiu seus argumentos, por meio de análises críticas das notícias impressas. Exploramos, ainda, o modo como o detetive fez suas observações para chegar à conclusão do caso, analisando os seus aspectos mais importantes e buscando pistas nas informações, nos depoimentos e nos jornais. Ao longo da atividade, os alunos fizeram o trabalho de investigadores, formulando hipóteses e deduções sobre quem poderia ser o culpado. Esta análise e reflexão serviram como base para fazerem o trabalho da próxima oficina, já que a proposta era bem parecida com o trabalho que Edgar Allan Poe fez neste conto.

Por fim, pedi que os alunos tirassem suas próprias conclusões sobre a identidade do criminoso, por meio das informações já vistas por eles. As hipóteses foram muitas. Alguns pensavam que a Sra. Deluc estava mentindo e que seus filhos colocaram os objetos no bosque; portanto, poderia ser ela em parceria com os meninos. Outros disseram que poderia ser o Sr. Beauvais, porque pediu que enterrasse o corpo imediatamente sem comunicar antes

à família. Houve, ainda, quem dissesse que poderia ser o rapaz de “tez morena”, pois foi a última pessoa vista em companhia da vítima. Após a exposição das ideias, os alunos tiveram a oportunidade de verificar com que critérios o detetive do conto chegou ao possível criminoso. Observaram que as pistas mais importantes foram a tonalidade da pele, pois era a de uma pessoa que fica muito exposta ao sol, e o nó de marinheiro, levando à suspeita de que poderia ser um marinheiro.

Com estas atividades, os alunos perceberam que, para se criar um conto policial detetivesco, os personagens, o cenário, as informações, os depoimentos, entre outros elementos, podem servir como pista para a elucidação do caso. Verificaram que é preciso ser astuto e ter muita perspicácia para observar os mínimos detalhes em busca de informações que sirvam para se chegar a uma conclusão exata. Aprenderam que é preciso refletir sobre os aspectos mais importantes e descartar os que não servem para a investigação. Observaram que o conto detetivesco deve mostrar, ao máximo, o trabalho investigativo, a fim de que o leitor tenha a oportunidade de entrar na história, tornando-se também um investigador. Assimilaram que este subgênero policial é direcionado para a descoberta do criminoso e das circunstâncias em que ocorreu o crime. Compreenderam que a condição ficcional de um conto policial, ainda que seja baseando em fatos reais, não deve, necessariamente, ter um compromisso com a realidade, já que podem ser inseridos elementos que não condizem com a verdade do caso retratado. E, por fim, entenderam a maneira como o detetive analisa as notícias, contestando-as, de modo a dar a entender que nem tudo o que se lê deve ser tratado como verdade absoluta e que é preciso apurar, pesquisar, argumentar e, muitas vezes, criticar o que está sendo exposto na mídia.

A segunda atividade desta oficina objetivava uma comparação entre o gênero *notícia impressa* e o gênero *conto policial*, a fim de verificar algumas transformações estruturais e funcionais de ambos no ato da retextualização. Para tanto, foi feito um quadro comparativo, levando-se em conta alguns aspectos, como propósito comunicativo, público-alvo, suporte, variação de linguagem e tipo textual predominante. Os alunos perceberam diferenças (Propósito comunicativo: informar/ divertir; público-alvo: pessoas que costumam ler jornais/ pessoas que gostam de ler literatura policial; suporte: Jornal/ Livro; Linguagem: Formal/ de acordo com cada conto) e uma semelhança (Tipo textual predominante: relato/narrativa).

Após verificarem tais aspectos, a aula prosseguiu com uma discussão. Os alunos relataram ter um pouco de dificuldade em delimitar o público-alvo dos gêneros, pois

provavelmente o público do jornal poderia ser o mesmo de contos policiais, já que nada impediria de uma pessoa gostar de jornais e de literatura. Considerei interessante essa observação, uma vez que é tarefa complexa tentar delimitar o público de certos gêneros. Há uma gama de questões a serem consideradas: idade, classe social, gênero, regionalismo, etc. No entanto, eu ponderei, juntamente com eles, que era primordial pensar no público ao escrever, pois, só assim, saberíamos que linguagem utilizar, que argumentos selecionar, entre outras coisas. Como já sabiam o projeto discursivo em que estavam inseridos, um deles comentou sobre o público-alvo do livro que produziriam: “nosso público é o povo aqui do Brumado (referindo-se ao antigo nome do bairro Conceição de Itaguá, onde fica a escola). Pode ser adulto ou adolescente... É... pode ser estudante...” Então todos começaram a falar um tipo de público. Por fim, um deles disse: “pode ser qualquer um que mora em Brumadinho”. E o outro complementou, dizendo: “menos criança... que eu acho que criança não ia gostar de ler contos policiais”. Acredito que esta discussão foi um indício de que os alunos estavam começando a delimitar o público-alvo para a produção de seus contos.

Além disso, considerei importante que os alunos soubessem que o suporte também é um delimitador das escolhas que se fazem para escrever um texto. Sendo assim, fiz a seguinte pergunta: “Um gênero que circula em livro de receitas teria a mesma forma e a função de um gênero que circula em um diário, ou em uma revista de modas, por exemplo?” Eles disseram que não. Em seguida, completei: “Então... o gênero que circula em um livro é diferente no formato e tem função diferente de um que circula em um jornal, certo?” Quanto ao registro, os alunos já tinham um conhecimento do que é formal/informal. Dessa forma, não foi difícil identificarem. Segundo eles, as notícias, geralmente, têm um registro mais formal. Contudo em relação ao registro de contos policiais, os alunos se lembraram de que, no primeiro dia de aula, quando fui lhes apresentar um livro da coleção *Literatura em Minha Casa*, lemos o conto “Faca Afiada”, de Bartolomeu Campos Queirós, fazendo uma breve pausa protocolada. Neste conto, a linguagem era familiar, portanto, mais informal. Sendo assim, concluíram que cada conto pode trazer um registro diferente; por isso, não poderiam dizer se, em contos policiais, em geral, a linguagem era sempre formal ou informal. Dependeria de cada conto. Perceberam, ainda, que, nos contos de Edgar Allan Poe, predomina uma linguagem mais formal. Os alunos associaram a ocorrência desta linguagem ao fato de os textos terem sido escritos em uma época muito remota. Segundo eles,

antigamente as pessoas se tratavam com mais formalidade, mesmo se fossem amigos. Eles acrescentaram que veem muito isso em filmes e novelas de época.

Uma das dificuldades que encontrei, durante esta atividade, foi explicar aos alunos o que é o tipo narrativo. Embora eles conhecessem os aspectos da tipologia narrativa, não sabiam diferenciá-la de descrição, de dissertação, etc, pela nomenclatura. Dessa forma, ative-me a esse pré-conhecimento e não entrei em detalhes sobre características de outros tipos textuais. Era, naquele momento, importante relembrar alguns elementos dos contos. Sendo assim, começamos a conversar sobre o assunto. Aproveitei que eles haviam se lembrado do conto “Faca Afiada” e comecei a fazer uma comparação entre este e os contos “O Barril de Amontillado” e “O Mistério de Marie Rougêt”, a fim de trazer à tona alguns elementos comuns. Eles conseguiram perceber que todos tinham personagens, narradores – embora de diferentes naturezas (personagem e observador) – espaço, tempo, entre outros. Diante das respostas deles, comecei a falar que a notícia também apresentava tais elementos (o quê, onde, quando, quem). Então, eles perceberam que o conto e a notícia tinham elementos comuns. Dessa maneira, os alunos concluíram que os dois tipos eram narrativos. Fiz, então, a ressalva de que a notícia não poderia se encaixar na tipologia narrativa exatamente, pois tratava de fatos que realmente aconteceram. Portanto, esclareci que poderíamos pensar que este gênero textual era um relato de experiências vividas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Além desses elementos, começamos a observar outros, como apresentação dos personagens e dos fatos. Eles perceberam que os fatos da notícia contavam também uma história com “início, desenvolvimento e desfecho”. Assim, seguimos a discussão, verificando muitas semelhanças entre os gêneros em relação à tipologia textual. Um dos alunos fez um comentário que considerei importante. Ele disse que talvez Edgar Allan Poe tenha tido mais facilidade para escrever o seu texto, por causa dos elementos das notícias que ele usou em seu conto, que eram praticamente os mesmos. Tal observação indicou que os alunos estavam iniciando uma reflexão sobre o modo como o autor utilizou as informações do texto-base para fazer a retextualização.

As atividades descritas acima serviram para que os alunos atentassem a alguns elementos estruturais e funcionais que sofrem transformação no ato da retextualização. Os alunos puderam assimilar a forma como o autor fez uma leitura crítica das notícias que serviriam de textos-base para o seu conto. Perceberam também que, além das informações

dessas notícias, Poe utilizou novas informações necessárias à construção de um conto detetivesco. Eles também puderam comparar alguns aspectos diferentes e semelhantes em relação à estrutura e à funcionalidade do gênero em que o autor se baseou (notícias impressas) e do gênero que o autor retextualizou (conto policial). Os alunos fizeram conjecturas sobre as mudanças linguísticas ao longo do tempo, analisando, entre outras coisas, o nível de formalidade. Além do mais, fizeram uma reflexão sobre a construção de hipóteses, análises e deduções necessárias no momento de produção de um conto detetivesco. Dell’Isola (2007, p. 12) considera que

o processo de retextualização (ou refacção e reescrita) de gêneros textuais traz à tona a necessidade de se refletir sobre a situação de produção do texto como parte integrante do gênero e também sobre as esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam. Inevitavelmente, uma retextualização implica que se levem em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos.

É igualmente importante a consciência de que, na atividade de retextualização, estão envolvidos “interlocutores, contextos de situação, elementos linguísticos variados e de diferentes níveis que abrangem seleção vocabular, construção sintática, estilo e estratégias semântico-pragmáticas de apresentação de ideias e de argumentos” (DELL’ISOLA, 2007, p. 15). Sendo assim, considero que a observação e discussão dos aspectos textuais ressaltados nas atividades desta oficina levaram os alunos a uma maior conscientização em relação ao trabalho de retextualização que fariam na oficina seguinte. Portanto, posso dizer, que as habilidades previstas nesta oficina foram, em certa medida, alcançadas.

4.7 Oficina 4

Quadro 6 - Oficina 4.

I – OBJETIVOS:

- ⇒ Ensinar estratégias para a elaboração de textos, tais como planejamento da escrita, incorporação de *feedback* de colegas e do professor, reescrita e reflexão a respeito dos resultados obtidos;
- ⇒ Conduzir os alunos para que atentem à sequência temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção previamente explicitados;

- ⇒ Orientar na retextualização, focando as diferenças entre as características sociodiscursivas, as características estruturais, os suportes, a linguagem e o provável leitor do gênero original e do gênero retextualizado;
- ⇒ Despertar o hábito de consulta a dicionários, outros meios de pesquisa e à leitura de textos de gêneros variados para favorecer a ampliação do vocabulário, o domínio da ortografia, o conhecimento sobre o tema, as características dos gêneros estudados e a funcionalidade sociocomunicativa dos mesmos.

II - DETALHAMENTOS DAS HABILIDADES DOS CBCs DESENVOLVIDAS:

- (1.15) Retextualizar um texto, buscando soluções compatíveis com o discurso, o gênero, o suporte e o destinatário previsto;
- (1.16) Selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações de gênero, suporte, destinatário, objetivo da interação);
- (3.11) Produzir textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.

1ª ATIVIDADE: Fazer pesquisas sobre o caso da família Pessegghini.

APLICAÇÃO: A professora ensinou aos alunos como utilizar o programa *aTubeCatcher*¹⁷, com o qual se pode baixar vídeos do *youtube*, na sala de informática. Os alunos fizeram pesquisas *online*, procurando o máximo de pistas possíveis sobre o caso. Os alunos e a professora assistiram aos vídeos pesquisados pelos alunos. Por meio das pesquisas, os alunos fizeram o papel de investigadores, analisando, deduzindo, formulando hipóteses sobre o material que conseguiram em suas pesquisas, para chegarem a uma possível solução do caso.

2ª ATIVIDADE: Utilizar as anotações sobre a pesquisa para fazer a retextualização das notícias para contos policiais.

APLICAÇÃO: Os alunos utilizaram as informações e os recursos de suas pesquisas como textos-base para a retextualização. Após o planejamento do texto, foi feita a produção.

¹⁷ O *aTube Catcher* é um programa gratuito, para Windows, ideal para fazer downloads de vários vídeos da Internet ao mesmo tempo e convertê-los para diferentes formatos. Com ele, o usuário pode baixar vídeos de cerca de 200 sites diferentes - incluindo o YouTube, MySpace, Google Video, iFilm, Stage6, Dailymotion, Metacafe, Vimeo, entre muitos outros. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/s/atube-catcher.html>>. Acesso em 05, mai. 2014.

3ª ATIVIDADE: Após a análise dos textos produzidos, a professora os leu para os alunos. Um dos textos foi escolhido pela turma para revisão e reescrita coletiva. O texto final foi publicado no livro de contos policiais, produzido pelos alunos.	
TEMPO PREVISTO: 8 aulas	MATERIAL: <i>Datashow</i> , folhas, fotocópias, computadores.

4.8 Análise da oficina 4

A oficina 4 foi uma das mais complexas e mais importantes do projeto, no meu ponto de vista, já que, por meio dela, os alunos deram início à produção dos textos, utilizando estratégias de retextualização e colocando em prática muito do que haviam aprendido nas oficinas anteriores. Sendo assim, antes de iniciarmos as atividades desta oficina, fiz perguntas aos alunos, a fim de relembrarmos algumas características estruturais e funcionais dos gêneros que seriam vistos, a saber, notícia televisiva e conto policial. Enfatizei alguns dos aspectos estudados anteriormente, como público-alvo, propósito comunicativo, suporte, linguagem, entre outros. Durante a discussão, os alunos evidenciaram que tinham apreendido importantes conhecimentos, já que conseguiram, sem muitas dificuldades, responder às perguntas. Na sequência, passei a falar um pouco sobre a história dos contos policiais para acrescentar informações que considerei relevantes para que os alunos escolhessem a melhor forma de produzir o próprio texto. Algumas anotações feitas por mim, retiradas do livro *Elementares: nota sobre a história da literatura policial* (2007), de Mário Pontes, foram expostas aos alunos, os quais deveriam anotar em seus cadernos aquilo que consideravam mais importante para a construção do seu conto, conforme eu havia solicitado. Dessa forma, falamos sobre alguns aspectos que já havíamos visto, no momento em que lemos os contos “Barril de *Amontillado*” e “O Mistério de Marie Rougêt”. A essa altura, já havíamos lido também o conto “A carta roubada”, de Edgar Allan Poe, durante aqueles quinze minutos finais, reservados para a leitura de outros contos.

Inicialmente, expus aos aprendizes como era a visão da crítica literária sobre os contos policiais. Considerei importante que eles soubessem que, em séculos passados, a literatura policial não era vista com bons olhos pelos críticos literários, pois o público visado, em princípio, era a massa e tudo o que se direcionava a ela não era valorizado culturalmente,

uma vez que, naquela época, a cultura reconhecida como a melhor era a que vinha da aristocracia. Os alunos não conseguiam entender o que era aristocracia; portanto, tentei explicar de modo mais simples, para um possível entendimento da parte deles. Perguntei se eles conseguiam entender o que seria a elite e eles disseram que nunca ouviram falar. Perguntei se sabiam algo sobre pirâmide social, o que resultou em uma resposta mais significativa. Um dos alunos disse que já tinha estudado isso na aula de geografia e que falava de classes sociais. Segundo este aluno, os mais ricos ficavam na ponta da pirâmide e os mais pobres ficavam “embaixo”, mas não sabia explicar o motivo. Embora superficial, essa visão representou para mim uma abertura para entender o conhecimento prévio desses alunos. Apesar de saber que seria relevante que os alunos conhecessem essa divisão de classes, já que fazia parte da história dos contos policiais, não me ative muito em explicar pormenorizadamente. Apenas expliquei que a escolha do formato da pirâmide para representar as classes não era aleatória. Continuei dizendo que a classe mais favorecida economicamente ficava no topo da pirâmide, pois este representava o menor número de pessoas, por isso tinha um formato menor e que a base era maior, para representar um maior número de pessoas, que era a classe mais desfavorecida. Assim, passei a falar de “elite”, como pessoas com melhores condições financeiras, e de “massa” como pessoas de condições mais desfavorecidas. Ainda que parecesse desviar um pouco do assunto, tal discussão seria importante para que os alunos entendessem como foi feita a progressão da história da literatura policial. Desse modo, reforcei a ideia de que a literatura considerada de massa, ou popular, não era bem vista pela crítica, já que não interessava à elite. Além do mais, era forte o discurso de que não era de bom tom uma literatura que explorasse crimes e violência.

Posteriormente, expus aos alunos que Edgar Allan Poe, autor este já conhecido por eles, impulsionou a história da ficção policial, pois foi o primeiro a ser reconhecido pela crítica como um excelente escritor de contos policiais. Como já havíamos visto, Edgar Allan Poe inspirou outros escritores reconhecidos mundialmente por suas histórias detetivescas. Neste momento, os alunos se lembraram de Sherlock Holmes, que já conheciam por meio do cinema e dos livros que haviam retirado da biblioteca da escola. Continuei dizendo que o objetivo principal de Poe, assim como de vários escritores de histórias policiais, era o entretenimento do leitor. Contudo, os escritores também tinham a intenção de retratar a sociedade. Nos contos detetivescos, a sociedade figurada era a classe alta, ou seja, a elite. Um dos propósitos dos escritores de contos detetivescos tradicionais era atrair este público

específico, já que, até então, este estilo literário atraía somente a classe popular. Sendo assim, os personagens representavam pessoas ricas, com modos educados e que demonstravam muita inteligência na maneira como cometiam os crimes. Os detetives também eram pessoas de alta classe, que dedicavam seu tempo a estudos, pesquisas e viagens para melhor fazerem seus trabalhos. Ao expor essas características dos contos detetivescos, passamos a verificar alguns aspectos que exemplificavam o que eu havia dito, lembrando os contos “O Mistério de Marie Rougêt” e a “Carta Roubada”. Os alunos se concentraram mais no conto “A carta roubada”, pois este trazia personagens da alta aristocracia, como pessoas com grande poder no reinado parisiense. Compararam os contos às histórias de Sherlock Holmes que haviam lido, já que estas também retratavam pessoas de alta classe.

O mais interessante, durante esta discussão, foi que os alunos, além de atentarem para as classes sociais, perceberam algumas semelhanças entre os contos de Poe e os de Conan Doyle. Como exemplos, citaram o modo como os detetives faziam as investigações por meio de deduções, de pesquisas e de análises. Além do mais, perceberam que ambos os detetives fumavam cachimbos e que tinham um amigo que os ajudava nas investigações. Aproveitando esta descoberta de semelhanças entre os textos, perguntei quem era o narrador dos contos referidos por eles. Alguns alunos demonstraram dúvidas, outros disseram que era o detetive. A fim de que ficasse mais claro, reli, então, um trecho da parte inicial do conto “A carta roubada”: “[...] desfrutava eu do duplo luxo da meditação e de um cachimbo feito de espuma-do-mar, em companhia de meu amigo Auguste Dupin, em sua pequena biblioteca [...]”. Em seguida, perguntei se eles poderiam responder, agora, quem era o narrador. Eles perceberam que a história era narrada pelo amigo do detetive. Então, questionei sobre quem narrava os contos de Conan Doyle. Lembraram que também era o amigo do detetive. Neste ponto, passei a observar que nenhum dos alunos havia feito anotações sobre o que estávamos falando. Assim, pedi novamente que listassem o que eles haviam aprendido até agora sobre contos policiais detetivescos. Algumas das anotações apontavam para a representação da elite com a intenção de atraí-la, para a forma como os detetives conduziam suas investigações, para o amigo do detetive como o narrador das histórias e para o fato de os contos retratarem crimes. Dessa maneira, foi possível perceber que os alunos haviam aprendido alguns aspectos importantes sobre esse subgênero policial.

Para aprofundar mais sobre a história dos contos policiais, reforcei a ideia de que o principal objetivo do autor seria a diversão dos leitores, mas, como já havia dito, seria

importante também retratar a sociedade para atrair a atenção do público. Ainda com base no livro de Pontes (2007), relatei, brevemente, que, após a Primeira Guerra Mundial, alguns países passaram por crises financeiras, o que trouxe significativas mudanças sociais. Desse modo, alguns autores perceberam que seria interessante mostrar a sociedade mais atual, pois esta poderia atrair mais o público-alvo, que também já não era o mesmo, uma vez que esse tipo de história passou a ser lido tanto pela elite quanto pela classe popular. Este fato levou os escritores da época a fazerem alterações no modo de escrever a ficção policial. Surgiu, assim, o chamado “*Roman Noir*” (*Romance Negro*), que destacava o crime em si e as circunstâncias como havia sido cometido, além de dispensar a presença, anteriormente tão recorrente, do detetive. Assim que acabei de falar sobre esse subgênero policial, um dos alunos disse: “Professora, que nem o conto do *Barril de Amontillado*, né? Não tem detetive...”. Então, os alunos começaram a discutir entre si o fato de esse conto só mostrar o crime e não ter investigação. Depois dessa discussão, eu disse que, apesar de Edgar Allan Poe já ter falecido antes que essa mudança acontecesse, ele também escreveu contos dessa maneira. Continuei dizendo que, no Brasil, há excelentes escritores de contos policiais e que um deles se chama Rubem Fonseca. Disse, ainda, que leríamos um conto dele para que eles conhecessem mais o estilo desse autor, que representava bem o *Romance Negro*. Pedi aos alunos para anotarem algumas características desse subgênero policial. Eles anotaram principalmente o fato de não ser necessária a presença do detetive nos contos e que estes deveriam mostrar o modo como os crimes foram cometidos. Então perguntei se eles achavam que podíamos dizer que os contos policiais têm uma estrutura mais estável, como uma carta, por exemplo, que deve ter local, data, vocativo e saudação final. Eles disseram que não. Perguntei por que eles pensavam assim. Responderam que os contos policiais mudaram com o passar do tempo e que cada escritor poderia escolher o estilo que gostaria de escrever o seu conto. Então, perguntei se eles conseguiam perceber que havia alguns elementos que apareciam em todos os contos, sejam eles detetivesco ou *Romance Negro*. Eles disseram que, primeiramente, esses contos deveriam falar sobre um crime. Em seguida, alguns alunos completaram que, se houvesse crime, deveria haver criminosos e vítimas. Disseram também que, para escrever contos policiais, seria interessante que houvesse certo suspense na história, tomando como exemplo os contos “O Barril de Amontillado” e o “Mistério de Marie Rougêt”. Um dos alunos fez uma observação importante, dizendo que, no conto “A carta roubada”, o leitor já ficava sabendo no início quem é o criminoso e como foi cometido o

crime; porém o suspense é feito na investigação, já que o leitor não sabia como, nem onde, o detetive encontraria a carta, mistério este que só é revelado no final.

Considero importante ter iniciado esta oficina trazendo esses aspectos sobre os contos policiais, pois a produção de texto dos alunos seria no subgênero detetivesco. Assim, eles poderiam fazer escolhas importantes, pautadas no aprendizado anterior.

Após essa primeira discussão, relembramos as condições de produção dos textos que seriam feitos por eles. Reiterei com os alunos o fato de o produto final do projeto ser o livro de coletâneas de contos policiais, produzidos durante as oficinas. Fiz algumas perguntas, como: “Qual será o nosso público-alvo?”; “Onde nosso livro irá circular?”; “Qual o nosso objetivo ao escrever os contos?”; “Que linguagem vamos utilizar?”; “Como serão feitos os contos?”. Os alunos já sabiam, inicialmente, que seus contos seriam produzidos por meio de retextualização de notícias televisivas e músicas. Por esse motivo, disseram que escolheriam notícias e músicas para transformar em contos policiais, a exemplo do que havia feito Edgar Allan Poe, no conto “O Mistério de Marie Rougêt”. Em conversa com os alunos, propus que escolhessem algumas sugestões de casos que envolviam criminalidade, amplamente divulgados em noticiários, para fazermos a primeira retextualização. Entre eles estavam os casos da Isabela Nardoni, da família Pessegini e do garoto Bernardo, já conhecidos por eles. Embora alguns tivessem se interessado em fazer o conto sobre a história de Isabela Nardoni, a maioria optou pela família Pessegini, pois, segundo eles, neste caso havia muitos mistérios e ainda estava em aberto, o que dava maior liberdade para criarem seus próprios criminosos. Sendo assim, os alunos consideraram que teriam um material mais vasto para fazerem suas análises. Escolhido o caso, escrevi, no quadro, o que deveriam fazer: “Sua missão será escrever um conto detetivesco sobre o caso da família Pessegini. Você só terá acesso às informações por meio de notícias televisionadas. Para produzir o conto, você deverá criar um personagem que será o detetive designado para desvendar os mistérios desse caso. A investigação será feita por meio de análises com base nas notícias e nos depoimentos”. Esta atividade foi, posteriormente, reelaborada e distribuída aos alunos, em fotocópias, juntamente com as outras atividades da oficina:

“Você será o autor um conto policial a ser publicado na coletânea de contos policiais que será divulgado em um evento na escola. Sua missão será escrever um conto enigmático sobre o mistério que envolve o caso da família Pessegini. Assim como Edgar Allan Poe, você só terá acesso às informações por meio de notícias televisionadas e de alguns

depoimentos. Embora a versão da polícia seja a de que o menino Marcelo Pesseghini, de 13 anos, matou toda a família e depois cometeu suicídio, o caso ainda está em aberto, pois a família paterna do garoto não acredita nessa versão. Para produzir o conto, você deverá criar um personagem que será o detetive designado para desvendar esse mistério. Como o ChevalierDupin, o seu detetive terá um amigo que o ajudará nas investigações e contará a história. A investigação será feita por meio de análises com base nas notícias e dos depoimentos”.

Após esclarecer com mais detalhes o que os alunos fariam, fomos à sala de informática, onde seriam feitas as pesquisas sobre o caso. Primeiramente, demonstrei como se fazia o *download* do programa *aTubeCatcher*, com o qual poderiam baixar vídeos do *Youtube*. Em seguida, os alunos assistiram a vídeos relacionados ao caso da família Pesseghini e eles próprios escolheram aqueles que consideraram mais importantes para a construção dos contos. Toda a atividade foi feita em duplas. Como essas atividades tiveram duração maior do que a esperada, neste dia não tivemos o momento de leitura, aproveitando os últimos 15 minutos para discutirmos sobre o que faríamos na aula seguinte. Salvei os programas escolhidos por eles em meu computador, a fim de elaborar as atividades que conduziram a produção textual. A maioria dos alunos revelou que gostaria que seus detetives tivessem um amigo que os ajudaria nas investigações, a exemplo dos contos detetivescos tradicionais. Por esse motivo, ao elaborar as atividades, incluí esse personagem no enunciado das condições de produção e no planejamento.

Na aula seguinte, assistimos aos vídeos encontrados pelos alunos. Foram, no total, seis vídeos de diferentes programas, a saber: *SPTV, Cidade Alerta, A tarde é sua, Fala Brasil, Jornal da Band e Fantástico*. Para minha surpresa, uma aluna trouxe folhas impressas com pesquisas que havia feito, em casa, sobre o caso. Tratei de fotocopiá-las e entregar aos outros, para servir como fonte de pesquisa. Pedi aos alunos que fizessem anotações, em seus cadernos, que considerassem mais importantes para a construção do conto, tendo em vista a análise de alguns mistérios, da versão da polícia, dos depoimentos, entre outros aspectos que pudessem auxiliar na investigação. Os alunos anotaram os nomes dos jornais e os detalhes que consideraram relevantes. Para tanto, assistimos novamente aos vídeos e, entre uma informação e outra, os alunos pediam que eu pausasse, para que fizessem com mais calma suas anotações. Aproveitando as pausas, eu lançava perguntas, como: “o que vocês pensam sobre a versão da polícia?”; “Que falhas vocês puderam perceber nesta investigação da

polícia?”; “Vocês perceberam algo de estranho no perfil do menino?”; “De acordo com este perito, por que não pode ter sido o menino que cometeu os crimes?”; “Dos vídeos que vocês viram até agora, já poderiam apontar alguém com atitude suspeita?; “Vocês acreditam que um jogo possa influenciar tanto uma criança a ponto de matar seus pais?”. Em resposta à última pergunta, um dos alunos disse algo que considerei interessante. Segundo ele, esse crime chamou bastante sua atenção, na época em que havia sido cometido, pois ele também gostava muito do jogo *Assassin’s Creed*, que era o preferido de Marcelo Pesseghini. Além disso, este mesmo aluno disse ter se identificado com o menino, pois, segundo pesquisas que havia feito, na época, Marcelo Pesseghini também gostava de um *anime*¹⁸, intitulado *Naruto*, que conta a história de um garoto que mata seus pais. Neste momento, a maioria dos alunos revelou não acreditar em tamanha influência do jogo sobre o menino, como alguns noticiários da televisão levavam a crer. Conforme registro que depois transcrevi, um dos alunos completou dizendo: “muitos meninos jogam jogos como este e nem por isso *sai* matando pessoas por aí, a não ser que essa pessoa tenha algum problema mental que não sabe separar diversão e realidade”. Esse foi um momento importante para saber o que os alunos já conheciam sobre o caso e aquilo que os interessava nessa trama.

Em seguida, abri breves parênteses para uma conversa sobre *notícias televisivas*. Em princípio, disse que havia modalidades de gêneros: oral, escrito e multimodais. Dei alguns exemplos de gêneros orais, como a homilia do padre nas missas, aula expositiva, telefonema, conversa entre amigos, palestras e discursos. Depois exemplifiquei a modalidade escrita: carta pessoal, contos, notícias impressas, receitas, etc. Após isso, perguntei se a notícia televisiva, na visão deles, era um gênero textual escrito ou oral. Como eu já esperava, todos disseram “oral”. Então, considerei importante que os alunos soubessem que, antes de ser oral, a notícia televisiva era escrita e revisada nas redações dos programas jornalísticos. Atentando para esse fato, um dos alunos disse: “Inclusive, professora, alguns âncoras ficam com o computador na frente para ler a notícia que tá escrita lá...”. Considerei importante essa

¹⁸ “*Anime*, (*Animê*, *Anime*) é um termo que define os desenhos animados de origem japonesa e também os elementos relacionados a esses desenhos. No Japão, anime se refere a animação em geral. O anime é tradicionalmente desenhado a mão. Porém, como o desenvolvimento dos recursos tecnológicos de animação, principalmente a partir da década de 1990, muitos animes passaram a ser produzidos em computadores. Os temas abordados nos animes são bem variados (drama, ficção, terror, aventura, psicologia, romance, comportamento, mitologia, etc.) Outra importante característica dos animes atuais é a ocorrência de elementos tecnológicos nos enredos das histórias. O anime faz muito sucesso no Japão e em vários países do mundo, incluindo o Brasil. As animações são elaboradas para o cinema, televisão e revistas em quadrinhos” (Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/o_que_e/anime.htm>. Acesso em 04 mai. 2015).

conversa, já que a retextualização que seria feita por eles, passaria por um caminho do oral para o escrito, ainda que não fosse meu foco abordar as marcas de oralidade. O exercício de passar do oral para o escrito pode oportunizar uma percepção em relação às diferentes modalidades da língua, atentando para o fato de que cada uma tem características próprias. Em relação à multimodalidade, expliquei que os gêneros multimodais são aqueles que utilizam mais de uma modalidade, que pode ser a escrita e a oral, conjugada com outros elementos. Como exemplo, citei os gestos e os tons de vozes que havíamos analisado nas notícias. Referi-me, também, a alguns elementos gráficos encontrados em certos textos, que poderiam ser letras destacadas com formatos maiores, ou mais coloridas. E, ainda, ressaltéi as imagens, os gráficos, etc. Dessa forma, os alunos perceberam que a notícia televisiva não era puramente uma modalidade oral, como é, geralmente, percebida por eles na televisão.

No momento seguinte, voltamos às anotações feitas por cada dupla em seus cadernos. Os alunos leram as informações anotadas. Alguns acrescentavam informações que, embora considerassem importantes, haviam deixado escapar. Segundo eles, este foi um trabalho exaustivo, pois tiveram que escrever muito. Então, alertei que estávamos apenas começando um trabalho com a escrita e que eles deveriam se acostumar com o fato de que seria importante escrever uma primeira versão do texto, além de outras necessárias para o texto ficar pronto para ser lançado no livro. Aproveitei para desenvolver a ideia de que, para se escrever um bom texto, era imprescindível o trabalho de escrita, leitura do seu próprio texto, revisão e reescrita. Perguntei se eles pensavam que os bons escritores escreviam os textos apenas uma vez e eles já saíam prontos para a publicação. Diante do silêncio dos alunos, eu mesma respondi que não. Completei dizendo que, na Internet, é fácil encontrar manuscritos de escritores, como, por exemplo, Carlos Drummond de Andrade, com rabiscos e mudanças que eles julgavam necessárias para melhorar o texto. Então, atentei para o fato de que eles teriam o mesmo trabalho, indagando se eles queriam que seus textos fossem publicados de qualquer forma no livro que circularia na comunidade. Eles responderam, prontamente, que não. Meu primeiro pensamento foi em relação a uma possível recusa dos alunos, ou a uma provável reclamação por terem que escrever o mesmo texto mais de uma vez, e, ainda, levantei uma hipótese sobre a falta de interesse que todo esse trabalho poderia causar. Contudo, isso não aconteceu. Os alunos aceitaram bem a tarefa que teriam que cumprir. Acredito que o fato de publicar um livro os incentivou bastante. Percebi que eles já se sentiam autores daquele livro.

Em seguida, distribuí as folhas com as fotocópias das atividades elaboradas por mim. Os alunos colaram as folhas em seus cadernos e fizeram o trabalho individualmente. Na primeira atividade, as três tarefas iniciais serviram de embasamento para a organização do texto e para a construção das principais personagens e do fato. Da tarefa quatro em diante, os alunos deveriam se pautar em alguns aspectos investigativos, baseados no que o personagem Dupin fazia, a fim de analisarem o caso dos Pessegini, por meio de perguntas, críticas, observação de contradições, etc.

Na quarta tarefa, os estudantes deveriam propor perguntas, na tentativa de questionar alguns enigmas não desvendados pela perícia. Surgiram perguntas interessantes, como: “será que o menino era tão treinado, a ponto de dar tiros certos com uma arma ponto 40, que pesa cerca de um quilo e tem recuo forte?”; “Por que o garoto tem lesões de defesa na mão esquerda? De quem ou de que ele estava tentando se defender?”; “Por que a perícia não fez análises de digitais no carro e nem nas luvas encontradas no veículo?”; “Quem poderia ter pegado as chaves da Cabo Andreia? Será que o sumiço das chaves tem relação com o fato de que não houve arrombamento na casa?”; “Como poderia ter sido o menino que matou cinco pessoas, incluindo ele mesmo, sendo que não tinha sangue e nem resíduo de pólvora nas mãos dele?”; “Por que um caso tão difícil foi concluído e arquivado em menos de 24 horas?”. Tais perguntas serviriam para a construção de questionamentos que embasariam a investigação no conto. Alguns alunos as utilizaram em seus textos.

Na quinta tarefa, os alunos teriam de analisar o trecho de uma notícia sobre os Pessegini, contestando partes que eles considerassem infundadas. Para isso, foram mostrados exemplos de como o Sr. Dupin fazia o mesmo exercício com as notícias sobre Marie Rougêt. A intenção era uma possível crítica ao que estava sendo veiculado como verdade e que, na realidade, era passível de contestação da parte de um investigador. No trecho da notícia, os alunos encontraram muitas contradições. Perceberam que havia materiais importantes para o esclarecimento do caso que foram arquivados, sem sequer chegar às mãos da perícia. Verificaram que o vídeo de segurança, exibido nos noticiários, é apenas uma parte dos muitos vídeos que existem, possivelmente para que aparecesse somente aquele que o menino sai do carro e vai para a escola. Observaram que a principal testemunha omitiu a verdade, dizendo que estava em um churrasco na casa dos Pessegini, no domingo anterior ao crime. A polícia não questionou a razão dessa omissão. Isso foi só desmentido, porque encontraram bilhetes com a data e o horário em que eles haviam estado

em um cinema. Os estudantes também chamaram a atenção para o fato de que o Departamento policial requisitou o vídeo de um shopping a partir do horário em que a família já havia entrado e comprado os ingressos do cinema, o que dificultaria uma comprovação de que eles estavam no local, naquele dia, apesar de existirem os bilhetes.

Na sexta tarefa, os alunos analisaram depoimentos, em busca de possíveis pistas para a resolução do caso. No primeiro depoimento, os alunos perceberam que, primeiramente, o depoente afirmou que a Cabo estava envolvida em denúncia de policiais corruptos e que, após sofrer um processo, retirou seu depoimento, utilizando um argumento pouco convincente. Os alunos concluíram que essa pessoa poderia ter sido obrigada a mudar o seu depoimento. Na opinião deles, o depoente pode ter sofrido repressões dos superiores. Quanto ao segundo depoimento, a prima de Marcelo fala do perfil do menino e do sumiço das chaves. Os alunos afirmaram que poderia haver relação entre o desaparecimento das chaves e o policial que estava jantando com os Pessegghini, que, inclusive, era o mesmo que havia mentido sobre o churrasco e que havia, também, encontrado os corpos. Eles observaram um detalhe importante: não houve arrombamento na casa dos Pessegghini. A respeito do perfil do menino, alguns disseram que, mesmo se Marcelo fosse agressivo e estranho, sua prima não diria isso. Então, questionaram se o que a depoente havia dito sobre o primo teria mesmo alguma validade.

Depois de analisados esses aspectos, os alunos expuseram oralmente suas respostas. No final, alguns chegaram à conclusão de que havia indícios que evidenciavam o envolvimento da polícia nos crimes. Outros não conseguiram chegar a uma conclusão tão pontual, dizendo que havia muitas contradições, e que um dos maiores mistérios desse caso seria o vídeo mostrando o menino passando a noite no carro e indo à escola. Alguns acreditavam que o menino era mesmo culpado, mas que ele não seria capaz de fazer aquilo sozinho. Toda essa discussão caminhava rumo à descoberta de um criminoso, como, geralmente, se faz na construção de um conto detetivesco. Os estudantes perceberam, ainda, que, embora fosse exibida, o tempo todo, a versão da polícia sobre o caso, a maioria das informações dos noticiários era voltada para inocentar Marcelo Pessegghini, deixando em dúvida a primeira versão oficial.

Certas dúvidas ainda persistiam para os alunos: “Como o crime foi cometido?”; “O que levou o criminoso a matar aquela família?”. Algumas hipóteses levantadas por eles eram relacionadas a crime passional, vingança, insatisfação familiar, entre outras. Neste ponto,

considerarei importante lembrá-los de que não tínhamos nenhum compromisso em desvendar a verdade sobre o caso, uma vez que faríamos um texto ficcional.

A segunda atividade foi dedicada ao planejamento do conto. Esse foi o momento de ficcionalizar a história da família Pessegghini, criando nomes e descrevendo os personagens, cenários, motivações, pistas, resoluções, etc. Cada aluno pensou em diferentes propostas para os seus textos. Alguns brincavam de colocar os nomes dos colegas nos personagens. Um deles deu o nome do colégio do menino de “Alzin ed Amil”, que é um palíndromo de “Nilza de Lima”, o nome da nossa escola. Alguns aspectos importantes seriam a escolha do criminoso ou dos criminosos, a forma como o crime foi cometido, o motivo pelo qual se cometeu o crime, entre outros. Neste ponto, os alunos fizeram escolhas bastante criativas, como se poderá ver na análise dos textos. Os detetives criados por eles também receberam características interessantes, como: ter a mania de levantar a sobrancelha quando estava analisando e formulando hipóteses, ser bom lutador, ser um atirador profissional e um excelente observador. Falamos também de escolhas importantes para a construção do texto, como: tipo de linguagem (formal/informal), pessoas do discurso (1ª ou 3ª pessoa), foco narrativo (narrador personagem/observador) e modo como seria criado o suspense. Os alunos anotaram as escolhas no caderno, a fim de seguirem o que haviam planejado.

Antunes (2003, p. 55) compara o planejamento de um texto à “planta de um edifício que se vai construir” e completa dizendo “imagine o que é fazer uma construção sem planejamento!”. Em consonância com Antunes, afirmo que a etapa do planejamento pode ser considerada como a delimitação de escolhas linguísticas, de estratégias, de informações mais relevantes à produção textual, além de oferecer maior segurança quanto à organização do texto. Sendo assim, é uma etapa de suma importância e deve ser considerada imprescindível no ensino de produção textual.

Após fazerem o planejamento, os alunos passaram a fazer a atividade de retextualização, tendo como textos-base as notícias televisas, pesquisadas por eles. Diante da extensão dos textos finais, alguns chegando a mais de dez páginas, optei por escolher somente os textos de uma aluna do 7º ano, para ser demonstrado neste trabalho, já que este foi um dos textos escolhidos para ser publicado no livro de contos dos alunos. Os textos escolhidos para serem publicados foram os que os alunos consideraram mais interessantes.

Quadro 7 – Primeira versão do texto “O Mistério da Família Gonçalves”.

PRIMEIRA VERSÃO¹⁹

O MISTÉRIO DA FAMÍLIA GONÇALVES

Na rua José Fernandes nº 503 no Bairro Filadélfia, na cidade do Rio de Janeiro. O menino Lucas Gonçalves de 13 anos matou toda a família a mãe, o pai, a avó materna, e, a tia avó.

A ordem do crime foi primeiro o pai, sarjento das rondas ostensivas, Caio Gonçalves de 40 anos com um tiro na cabeça (o pai estava dormindo quando morreu). A mãe Cabo Bruna Gonçalves de 36 anos ouviu os tiros e ajuehou-se para ver o marido; então o menino veio por traz e deu o tiro certo na sua nuca.

Após matar os pais Lucas caminhou até a outra residencia e matou a avó materna Claudete Gonçalves de 67 anos que dormia e logo depois acertou dois tiros na tia-avó Tereza Gonçalves de 55 anos as duas foram atingidas na cabeça. Os ultimos disparos foram escultados perto das 00:30 horas.

Pegou o carro da mãe foi até a escola dormiu no veiculo até o horario da aula assistiu aula pegou carona com o pai de um amigo chegou em casa e se matou. Tudo aconteceu por volta de 12:20 horas do dia cinco de agosto de 2013.

Não avia nenhum motivo, era uma familia tranquila sem brigas e diz os depoimentos que o menino só brincava dentro de casa e não ouviram gritos.

A policia acredita que foi o menino que matou a familia toda; mas os investigadores não acredita que foi o menino; o menino não sabia dirigir.

Fim

¹⁹ A reprodução do texto original encontra-se no anexo 8.

A versão inicial da aluna revela problemas a serem superados, na revisão e na reescrita. Ao analisar o texto percebi que este era antes uma notícia do que um conto policial. Esse fato foi também percebido nas versões iniciais dos textos de outros alunos. Apenas foram apresentados os personagens, o espaço, o tempo e o relato do fato. Não se chegou a uma conclusão sobre o autor do crime e sobre suas possíveis motivações. Não foi feito um caminho investigativo, análise dos depoimentos e das situações controversas existentes no caso e não se criou um suspense no enredo. Contudo, algumas das informações buscadas na pesquisa foram utilizadas na retextualização, como a sequência dos fatos, o relato do vídeo de segurança e alguns depoimentos. Dentro do possível, ela procurou demonstrar a inocência do menino, escrevendo que não havia motivos para que ele cometesse o crime e dizendo que os investigadores não acreditam que havia sido ele. Neste ponto, pode-se perceber a intenção de adicionar a figura do investigador à história, embora de forma sucinta. Como prova de que este personagem não acredita na versão da polícia, a autora apresenta uma justificativa: “o menino não sabia dirigir”. A aluna atentou, ainda, para a importância da mudança dos nomes de pessoas e lugares. Devo ressaltar que um dos alunos optou por deixar o sobrenome Pesseghini e os nomes reais da avó e da tia-avó, mesmo tendo sido discutida, reiteradas vezes, as razões éticas pelas quais não usaríamos os nomes reais dos envolvidos no caso. Este fato foi corrigido posteriormente na reescrita do texto do aluno.

“ [...] com isso o garoto apareceu por traz é apenas com uma bala atingiu a nuca da sua mãe Vanessa pesseghini logo após o garoto caminhou ate a casa de seus avos que se localizava no mesmo lote, ele cometeu novamente um assassinato, o garoto matou sua avó materna Benedita Oliveira logo após deu 2 tiros em sua tia-avó: Bernadete de souza [...]”.

Após analisar os textos, expus aos alunos alguns problemas que poderiam ser melhorados, na primeira reescrita. Pedi a eles que lessem os seus textos, em voz alta, para que os colegas pudessem opinar sobre o que poderia ser acrescentado ou retirado. No texto aqui demonstrado, a primeira observação dos colegas foi a falta do investigador e de seu amigo. Alguns também disseram que não houve investigação e que apenas demonstrava o crime. Outros atentaram para o fato de não esclarecer quem era o criminoso. A autora do texto escreveu, nas margens, o que os colegas indicavam em suas observações.

Para concretizar a primeira reescrita, foram feitas, por escrito, algumas orientações. Ruiz (2001, p. 67) que denomina essa prática como “correção textual-interativa” e considera que ela incentiva “o trabalho de refacção pelo aluno, reforçando positivamente a revisão

realizada”. A intervenção do professor pode ocorrer em forma de “bilhetes” que oportunizam a interlocução do professor, como leitor do texto do aluno, e do aluno-autor, indo além das formas tradicionais de intervenção. Como afirmam Guedes e Souza (2001, p.49),

[...] é preciso que o professor seja professor e examine esses textos para orientar minuciosamente as reescritas que vão qualificá-los. Orientar a reescrita não é apenas adequar o conteúdo às verdades estabelecidas da ciência nem a forma do texto ao modo consagrado de escrever [...], é principalmente levar o autor a repensar a pertinência dos dados com que está lidando [...] perguntar-se para que vai servir o que está escrevendo (GUEDES & SOUZA, 2001, p. 149).

Desse modo, pode-se dizer que a reescrita é uma proposta que pretende auxiliar na busca da autonomia, assim como levar o aluno a se reconhecer como sujeito protagonista de seu texto, através da análise, identificação dos aspectos a serem questionados, resolução de problemas, observação e socialização dos resultados.

Por meio de bilhetes orientadores, propus aos alunos que revissem alguns detalhes que poderiam dar melhor direção à produção final. O bilhete referente ao texto aqui demonstrado foi o seguinte:

Quadro 8 – Bilhete orientador para a segunda versão do texto “ O Mistério da Família Gonçalves”.

Nome da aluna,

Você teve uma boa iniciativa ao mudar os nomes dos personagens e dos lugares. Também percebi que você se preocupou em mostrar alguns aspectos importantes da história, como a sequência dos fatos e o modo como o crime foi cometido. Porém, você se esqueceu de dizer que os fatos que estão apresentados no seu texto são os da versão policial. Além do mais, você não introduziu o personagem do detetive e de seu amigo e não demonstrou como foi feito o trabalho investigativo.

Por favor, volte às atividades de planejamento e procure seguir tudo o que você havia planejado. Acredito que você deva acrescentar, em seu texto, alguns aspectos importantes, respondendo a perguntas, como:

A) O que você acha de iniciar sua produção apresentando os personagens detetive e seu amigo?

B) Você poderia expor o motivo pelo qual eles resolveram investigar este crime:

- Como eles tiveram conhecimento sobre o caso?
- Alguém foi procurá-los para fazer a investigação? Quem?
- Que motivos esta pessoa teria para procurá-los? Qual poderia ser o interesse dela na resolução?
- Qual foi a motivação que os levou a entrar no caso?

C) É importante dizer que a primeira versão do crime foi relatada pela polícia?

D) Como o detetive e seu amigo buscaram as pistas necessárias? Foi por meio das notícias da TV? Por meio de depoimentos? Ou outros meios?

E) Como eles analisaram estas pistas?

D) Qual foi a pista principal que os direcionou para a resolução do caso?

F) Quem eram os principais suspeitos?

G) Como esses suspeitos foram abordados pelo detetive e seu amigo?

H) Quem era(m) o(s) criminoso(s)?

I) Que motivos ele(s) teve (tiveram) para cometer o crime?

J) Que estratégias o investigador usou para concluir o caso?

K) O que poderia ter acontecido com o criminoso, depois de ter sido descoberto?

L) O que poderia ter acontecido com o investigador e seu amigo, depois da resolução do caso?

Estas são algumas dicas para você pensar melhor e reescrever seu conto. Lembre-se de que você tem informações importantes sobre o caso que poderão ser utilizadas na reescrita do seu conto. Você também tem a liberdade de criar o seu próprio criminoso e o motivo que o levou a cometer o crime.

Então, capriche! Mostre ao seu leitor que você pode ser uma excelente investigadora!

Além de entregar os bilhetes e comentá-los com os alunos, sugeri que eles levassem os textos para suas casas, a fim de mostrarem aos seus familiares, para que eles fossem leitores da primeira versão. Propus um exercício no qual uma pessoa da família analisaria o texto e marcaria em um quadro suas impressões e suas opiniões. Os alunos gostaram da ideia e disseram que seria importante um familiar saber com mais detalhes o que estavam fazendo no projeto. A aluna do texto-referência disse que sua mãe já estava mesmo muito curiosa para ler o texto que havia feito e para saber minha opinião. Assim, eu propus que mostrassem também o bilhete orientador e pedissem dicas para os familiares.

O exercício proposto ao “familiar-leitor” consistia em marcar, no quadro abaixo, o que havia percebido ao analisar a produção do aluno.

Quadro 9 – Exercício proposto ao “familiar-leitor” para análise do texto do aluno.

ASPECTOS ANALISADOS	SIM	NÃO
A escolha do título é adequada à história?		
A linguagem é de fácil entendimento?		
Estão claras as marcas do tempo em que os fatos foram se desenvolvendo?		
O cenário é um fator de importância nesta história? Ele está bem explicitado?		
O investigador e seu amigo aparecem no conto?		
É possível perceber quem é (são) a(s) vítima(s) e o(s) criminoso(s)?		
O crime foi explicado com clareza?		
O motivo que levou o criminoso a cometer este crime está explícito?		
Pode-se perceber um trabalho de investigação no desenvolvimento da história?		
O desfecho é apropriado?		
Houve desvios quanto à ortografia e pontuação?		

Na aula seguinte, os alunos mostraram os quadros preenchidos e teceram comentários sobre as opiniões dos familiares. Todos os alunos disseram que os familiares foram participativos e enfatizaram que, realmente, os textos precisavam melhorar em alguns aspectos. Alguns deram sugestões sobre a forma de investigar o caso, a possível produção de um suspense, ideias de quem poderiam ser os criminosos e os motivos que os levaram a cometer o crime. Dessa forma, os alunos pareciam ter incorporado as dicas dos familiares e demonstravam ter um novo rumo para o seu conto. Após isso, os alunos passaram a escrever a segunda versão. Na sequência, apresento a segunda versão do conto produzido pela aluna.

Quadro 10 – Segunda versão do texto “O Mistério da Família Gonçalves”.

SEGUNDA VERSÃO DO TEXTO²⁰

O MISTÉRIO DA FAMÍLIA GONÇALVES

Eu e meu amigo Estevão estava na sala do nosso pequeno e aconchegante apartamento no Leblon, lembrando de alguns casos que tínhamos resolvido pela vida afora. Resolvemos ligar a TV para distrair um pouco, quando de repente começa a passar o caso de uma família, parecido com um caso que resolvemos em 2013.

Lembro-me de que em uma noite fria de agosto todos os noticiários falavam do caso Gonçalves onde uma família foi morta por um menino de treze anos. Segundo a versão da polícia que aparecia na TV, o menino Lucas de 13 anos teria pegado a pistola “.40” matado o seu pai Sargento Caio com um tiro na cabeça que estava dormindo no cochão da sala. Ao ouvir o barulho do tiro a mãe cabo Brna foi ver o que estava acontecendo foi aí que Lucas deu um tiro na sua nuca. Depois caminhou até a casa nos fundos e matou a avó materna, Claudete, e em seguida matou a tia-avó, Tereza. As duas estavam dormindo e foi atingidas com tiros serteiros nas cabeças. Após cometer todos esses omicídios o menino Lucas pegou o carro e dirigiu-se até a escola por volta de 1:00 hora da manhã. Ele dormiu no carro ate o horario da aula assistiu aula normalmente. Para não levantar suspeitas resolveu não voltar

²⁰ A reprodução do texto original encontra-se no anexo 9.

no carro. Pegou carona com o pai de um amigo até a sua casa. Chegando lá, o pai do colega começou a gritar e Lucas disse que seu pai estava dormindo. Quando entrou em casa Lucas suicidou-se com um tiro na cabeça.

Eu e meu amigo Estevão não acreditamos que poderia ser verdade tudo o que estavam falando na TV. O delegado Senhor Almeida foi nos procura para fazer uma investigação melhor. Ele disse que sua honra estava em jogo, porque não estava conseguindo concluir o caso, pois a família tinha pedido para reabrir o caso. O delegado disse que a família paterna falou que era uma armação porque a cabo Bruna estava ajudando na investigação de alguns policiais corruptos.

Eu e meu amigo Estevão gostamos de desafios então resolvemos aceitar o caso. Além disso a quantia oferecida pelo delegado para a solução do caso era alta.

— Precisamos de todas as pistas possíveis para resolver esse caso. _ Disse o Estevão.

— Por onde vamos começar? _ Eu perguntei.

— Pelos policiais corruptos.

Eu e meu amigo Estevão foi até o 18º Batalhão onde a cabo Bruna trabalha. Chegando lá conversamos com o sargento Wilson sobre os policiais envolvidos em corrupção. Ele não disse muita coisa, parecia que estava com medo de alguma coisa. Então fomos embora procurar mais pistas.

— Vamos procurar pistas com as pessoas mais próximas das famílias. Aquele policial que encontrou os corpos pode ajudar. _ Disse Estevão.

Robson era vizinho da família a muitos anos. Ele esteve na casa da família Gonçalves no domingo as 14:00 horas viu que as luzes estavam apagadas e as portas fechadas depois voltou na casa as 18:00 horas e viu que as portas estava aberta e a luz acesa. Achou que podia ser um assalto e chamou a policia. Eu e Estevão achamos que o policial poderia saber de mais alguma coisa. Então Robson chamou seu filho que era amigo intimo de Lucas. O menino chamava kauê e disse que Lucas tinha matado mesmo toda a família porque não era tão bonzinho igual a família paterna pensava. Estevão perguntou porque ele pensava isso. Ele disse que Lucas era lider no grupo que chamava os mercenários e que ele sabia dirigir e atirar. Kaue disse tambem que fazia parte desse grupo e que a missão mais importante era

matar os pais. Estevão perguntou se Kauê também estava envolvido ele primeiro disse que não mas depois confessou que tinha. Ele falou que Lucas tinha um caderno com as anotações do que eles iam fazer na noite do crime. Ele foi na casa do Lucas e os dois juntos executaram todas as pessoas. Depois foram para a escola normalmente. Lucas foi embora para a casa e suicidou. Estevão era muito observador e percebeu que o menino não estava dizendo toda a verdade. Mas chamou o delegado e entregou o menino para a polícia. O delegado prendeu o menino em uma instituição para menores e ele ficou lá até completar 18 anos.

Eu e meu amigo Estevão pegamos o dinheiro do pagamento do caso e fomos viajar para descansar e recuperar as energias para resolver outros casos. Voltamos e ficamos pensando quantos crimes como esse ainda aconteceriam sem uma solução. E como somos bons investigadores poderemos resolver esses casos.

Na segunda versão do texto, verifiquei que a aluna iniciou apresentando os personagens: detetive e seu amigo, como havia sido sugerido no bilhete orientador. Optou por colocar o amigo como narrador-personagem e todo o conto foi escrito em primeira pessoa. Houve uma preocupação em demonstrar esse narrador de forma que chega a ser repetitiva, como se pode observar nas introduções da maioria dos parágrafos com os dizeres: “Eu e meu amigo Estevão [...]”. A aluna informa ao leitor como o detetive e seu amigo tiveram conhecimento do caso, fazendo referência ao que os noticiários apresentavam: “Lembro-me de que em uma noite fria de agosto todos os noticiários falavam do caso Gonçalves...”; “Segundo a versão da polícia que aparecia na TV...”. Pude notar, ainda, que a aluna concluiu que seria importante dizer que a versão mostrada era a da polícia e que essa versão poderia ser contestada pelos investigadores, além de demonstrar uma certa crítica quanto à veracidade de algumas notícias divulgadas na mídia: “Eu e meu amigo Estevão não acreditamos que poderia ser verdade tudo o que estavam falando na TV”.

A aluna introduziu o personagem que procurou os serviços do investigador e os motivos que o levaram a procurá-lo: “O delegado Senhor Almeida foi nos procura para fazermos uma investigação melhor. Ele disse que sua honra estava em jogo, porque não estava conseguindo concluir o caso, pois a família tinha pedido para reabrir o caso.” Observei, nas produções de outros alunos, que o delegado também seria a pessoa que

procuraria o investigador e o motivo seria o mesmo, ou seja, salvar a sua honra. Associei esse detalhe à possível influência dos contos “A Carta Roubada” e o “Mistério de Marie Rougêt”, já que, nesses contos, o delegado também teria ido procurar o Sr. Dupin para salvar sua reputação. Além disso, a estudante resolveu explicar que a motivação para o investigador aceitar o caso foi o desafio e a quantia em dinheiro oferecida pelo delegado, fato este que também aparece nos textos de outros alunos e que, novamente, pode ser explicado com base na influência dos contos acima referidos, como se pode ver nos trechos a seguir:

Quadro 11 – Trechos do conto “A carta roubada”.

[...] Pareceu-me, pois, quase que uma coincidência, quando a porta do nosso apartamento se abriu e entrou o nosso velho conhecido, Monsieur G. delegado de polícia de Paris. [...]

[...] Dupin se ergueu para acender a luz, mas sentou-se de novo sem o fazer, depois que G. nos disse que nos visitava para consultar-nos, ou melhor, para pedir a opinião de meu amigo sobre alguns casos oficiais que lhe haviam causado grandes transtornos [...]

[...] _ Qual foi a recompensa oferecida, a que se referiu? _ Indagou Dupin.

[...] _ Ora, uma recompensa muito grande...muito generosa...Mas não me agrada dizer o quanto precisamente. Direi, no entanto, que não me importaria de dar de meu cheque cinquenta mil francos a quem conseguisse obter essa carta. [...]

Poe, Edgar Allan. *A carta roubada*. Tradução José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Quadro 12 – Trechos do conto “O Mistério de Marie Rôget”.

[...] A primeira informação sobre o crime foi trazida pelo senhor G. em pessoa [...]

[...] Sua reputação – assim ele afirmou com um ar peculiarmente parisiense – estava em jogo. Inclusive sua honra estava em risco. [...]

[...] Concluiu seu discurso um tanto cômico com um elogio, ao que, com satisfação denominou o tato de Dupin e fez-lhe uma proposta direta e, certamente, generosa [...]

Poe, Edgar Allan. *O Mistério de Marie Rougêt*. Tradução Bianca Pasqualini. Porto Alegre: L&PM, 2013.

Abaixo, exponho trechos de textos de outros alunos com a mesma referência ao delegado e a oferta de dinheiro:

TRECHO 1

“[...] Pressionado pela família e pela imprensa, o delegado-Geral, sr. Silvestre Gonçalves, bateu á nossa porta. Sua fisionomia era a de uma pessoa cansada. Sr Gonçalves era um homem de meia idade, gordo, baixo e não demonstrava muita simpatia. Ele estava muito nervoso! Disse que não sabia mais o que fazer, por isso resolveu procurar meu amigo, Jó, que era um dos mais brilhantes investigadores do Rio de Janeiro. Gonçalves prometeu pagar uma quantia considerável, caso meu amigo solucionasse esse mistério, pois sua honra estava em jogo. [...]”.

TRECHO 2

“[...] Passado um dia do crime, o caso foi arquivado pela policia sendo considerado culpado, o menino Wemerson, nesse mesmo dia o delegado senhor Rosemberg contratou meu amigo Optmus, porque sua carreira esta em jogo [...]”.

Voltando especificamente ao texto aqui analisado, pude verificar uma maior preocupação em seguir o planejamento, já que é possível notar que a aluna evidenciou a forma como o detetive saiu em busca de pistas: “Fomos até o 18º Batalhão onde a cabo Bruna trabalha. Chegando lá conversamos com o sarjento Wilson sobre os policiais envolvidos em corrupção [...]. Então fomos embora procurar mais pistas”; “-Vamos procurar pistas com as pessoas mais proximas das famílias...”; e delimitou alguns possíveis suspeitos: policiais envolvidos em corrupção, o policial vizinho da família, até chegar aos verdadeiros criminosos, “Lucas e Kauê”. Esse procedimento demonstra a tentativa da aluna em fazer um caminho investigativo, embora de forma bem simples e direta, sem um maior trabalho de criação de suspense. Em seguida, pode-se observar que a aluna explicou como havia acontecido, realmente, o crime e de apresentar uma possível prova: as anotações no caderno de Lucas. A motivação apresentada para o crime foi o fato de o menino liderar um grupo, chamado “Os Mercenários”, cuja principal missão seria executar seus pais.

No trecho “O menino chamava kauê e disse que Lucas tinha matado mesmo toda a família porque não era tão bonzinho igual a família paterna pensava”, observa-se uma contestação ao depoimento da prima, trabalhado nas atividades da oficina, sobre o perfil do

menino suspeito de matar a família. Por fim, a aluna segue as sugestões do bilhete orientador e termina seu texto esclarecendo o que aconteceu com o criminoso, com o detetive e com seu amigo. Ao apresentar estas informações, a autora demonstra algo relacionado ao seu conhecimento de mundo: “O delegado prendeu o menino em uma instituição para menores e ele ficou lá até completar 18 anos”.

Quanto ao trabalho de retextualização, observei que a aluna utilizou muitas das informações encontradas nos noticiários, ao relatar o caso, seguindo a sequência dos acontecimentos e contando o que foi mostrado no vídeo de segurança. Além disso, ao produzir as pistas, valeu-se de informações obtidas nos depoimentos do Sargento sobre a denúncia de policiais corruptos e da prima de Marcelo Pessegini sobre o perfil do menino. É possível, ainda, verificar que a estudante utilizou os textos-base ao demonstrar a explicação do policial Robson, amigo da família, que encontrou os corpos: “Ele esteve na casa da família Gonçalves no domingo as 14:00 horas viu que as luzes estavam apagadas e a porta fechada depois voltou na casa as 18:00 horas e viu que as portas estava aberta e a luz acesa. Achou que podia ser um assalto e chamou a polícia.” Por fim, fez alusão ao grupo “Os Mercenários”, que segundo os depoimentos de colegas de Marcelo Pessegini, era liderado por ele e tinha como missão executar os seus pais.

O avanço no texto me pareceu significativo. No entanto, considerei que alguns trechos ainda permaneciam confusos para o entendimento do leitor. Em conversa com os alunos, disse-lhes que seria necessário que o leitor tivesse acesso a uma maior quantidade possível de informações para que pudesse atribuir sentido à história que estava sendo contada. Desse modo, os estudantes foram levados a atentar à falta de informação. Em certos momentos, eles me deram explicações sobre o que pensaram na hora de escrever, mas não deixaram esse pensamento claro no texto. Então, foi preciso relembrar que os leitores não saberiam o que estava na mente deles, mas somente conseguiriam ler, em seus contos, as informações que eles escreveriam.

Em relação ao ensino de aspectos linguísticos, Dolz e Schneuwly (2004, p. 97) afirmam que:

[...] É essencial reservar tempo para um ensino específico da gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua. A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo desses momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com

proveito, nas tarefas de escrita e de revisão previstas nas sequências. Em contrapartida, as sequências permitirão contextualizar certos objetivos de aprendizagem e dar-lhes mais sentido.

Cavalcanti (2012, p. 176) sugere que, antes de fazerem a reescrita, sejam feitas ponderações quanto à revisão ortográfica. É importante salientar que, apesar de o texto apresentar inúmeros desvios ortográficos, de acordo com o padrão da língua, sua leitura pode ser feita sem grandes dificuldades. Contudo, é necessário que os alunos percebam esses problemas, para que sejam capazes de evitá-los posteriormente. Ainda em conformidade com a sugestão de Cavalcanti (*ibidem*), a discussão sobre os desvios é imprescindível; por isso, optei por digitar um dos textos e exibi-lo, com a devida permissão do autor, em *datashow*. Assim, os alunos puderam ter um conhecimento maior sobre algumas das normas vigentes na ortografia e tirar suas dúvidas em relação à escrita das palavras. Expliquei aos alunos que, geralmente, quando o revisor de texto do *Word* sublinha a palavra de vermelho, é porque ocorreu um desvio ortográfico. Dessa forma, eles mesmos conseguiam visualizar e indicar, no texto, as inadequações cometidas, corrigindo-as. Surpreendeu-me o fato de os alunos conseguirem corrigir, prontamente, as inadequações ortográficas, sem uso do dicionário ou de qualquer outro recurso. Desse fato pode-se concluir que, quando estão escrevendo os textos, esses desvios passam despercebidos. Levanto, aqui, a hipótese de que isso, talvez, aconteça pelo fato de estarem acostumados a trabalhar com palavras e frases isoladas, o que facilita uma visualização da palavra escrita. Dentro do texto, essa visualização parece ficar mais difícil para eles. Esse primeiro passo, dado coletivamente, serviu somente para “higienizar” o texto, possibilitando sua edição, visto que o texto apresentado em *datashow* foi, também, um dos escolhidos pelos alunos para a publicação no livro.

Pude identificar desvios causados pela falta de pontuação, muitas vezes comprometendo o sentido, em todos os textos dos alunos. Dessa forma, utilizei o mesmo texto da atividade anterior, em *datashow*, deixando lacunas nos lugares das pontuações, para que eles mesmos indicassem quais seriam as mais adequadas. Os estudantes copiaram o texto em seus cadernos, já pontuando, à medida que íamos discutindo os desvios. Para os alunos, era fácil identificar onde faltavam pontos de interrogação e alguns travessões. Contudo, em certa medida, eles confundiam onde se colocava ponto final e vírgulas. Então, de forma sucinta, expliquei — ainda que ciente das limitações desta explicação — que uma das

maneiras de eles saberem quando se usava ponto final era perceber o limite onde terminava um assunto e começava outro, o que parece tê-los ajudado. Quanto às vírgulas, fiz diferentes explicações, de acordo com o que aparecia no texto. Uma delas seria o uso de vírgulas entre os nomes e as idades das pessoas, para melhor especificar quem seria a pessoa citada anteriormente. Acredito que foram, em certa medida, satisfatórias, como se pode ver no trecho abaixo:

Quadro 13 - Trecho do texto utilizado para as atividades de pontuação.

CASO ANDRADE

Estava frio __ a cortina balançava __ as janelas batiam __ as televisões só falava do caso Andrade __ onde a polícia afirma que o menino Carlos teria pegado a pistola ponto quarenta e __ em seguida __ matou seu pai __ Neto __ com um tiro na cabeça __ a sua mãe __ Cida __ com um tiro na nuca __ sua tia-avó __ Ana __ outro tiro na cabeça e a sua avó __ Ruth __ com um tiro sertero na cara __ este fato aconteceu em Niteroi __ zona sul do Rio de Janeiro __ no dia cinco de agosto __ madrugada de domingo para segunda __ na tarde o carlinhos teria se suicidado com um tiro na cabeça.

TRECHO REVISADO POR UM DOS ALUNOS

CASO ANDRADE

Estava chovendo, a cortina balançava, as janelas batiam, as televisões só falavam do caso Andrade, onde a polícia afirma que o menino Carlos teria pegado a pistola ponto quarenta e, em seguida, matou seu pai, Neto, com um tiro na cabeça, sua mãe, Cida, com um tiro na nuca, sua tia-avó, Ana, outro tiro na certeza e a sua avó, Ruth, com um tiro certo no rosto. Este fato aconteceu em Niterói, zona sul do Rio de Janeiro, no dia cinco de agosto, madrugada de domingo para segunda-feira. A tarde o Carlinhos teria se suicidado com um tiro na cabeça.

Outro aspecto percebido em todos os textos era a falta de conhecimento relacionado ao uso de travessões, no discurso direto. Os alunos sabiam que deveriam usar travessões para indicar a fala dos personagens. Contudo, eles colocavam os travessões nas margens, sem o espaço do parágrafo e, muitas vezes, continuavam o texto na mesma linha.

EXEMPLO DO TRECHO DO TEXTO DO ALUNO

“[...] Chegando a casa de Henrique começamos a apurar os fatos noticiados pela policia.

– Henrique, e então, por onde começamos?

– Matheus, primeiro precisamos analisar os relatos feitos pela policia.

– Certo, sobre as vitimas por tiros, temos as seguintes informações[...]”

Para tentar solucionar esta questão, digitei um trecho de um dos textos dos alunos, deixando lacunas para que eles completassem os diálogos, atentando para o uso do travessão. Mantive os desvios ortográficos para que eles percebessem e corrigissem. Mostrei o trecho em *datashow* e os alunos reescreveram no caderno, revisando-o.

Quadro 14 - Trecho do texto utilizado para a atividade de uso do travessão.

Fomos para a nossa casa analisar as pistas que havíamos conseguido. Quando vi Jó mexendo as sobranceias pecebi que ele havia descoberto algum indici da familia Andrade e perguntei:

- Percebi que há muita mentira, a policia deixou muitas coisas escapar como Wesley disse que tinha hido no churrasco da família, mas na verdade os três foram no cinema. Nenhum dos investigadores preservol o local do crime, dar sensação que a PM estaria com mau vontade ou felizes com a morte dos Andrades.

- Com certeza...vamos pegar a lista que o coronel nos forneceu e vamos investigar a vida dos principais suspeitos.

- Olha, Jó! Esse Wesley aí é aquele amigo da família que disse mentira que foi no churrasco dos Andrades e juntos com o sobrinho de Cida encontrou os corpos? Praticamente esta em tudo...

TRECHO REVISADO POR UM DOS ALUNOS

Fomos para a nossa casa analisar as pistas que havíamos conseguido. Quando vi Jó mexendo as sobrancelhas percebi que ele havia descoberto algum indício da família Andrade e perguntei:

– O que você descobriu de novidade?

– Percebi que há muita mentira, a policia deixou muitas coisas escapar como Wesley disse que tinha ido no churrasco da família, mas na verdade os três foram no cinema. Nenhum dos investigadores preservou o local do crime, dar sensação que a PM estaria com má vontade ou felizes com a morte dos Andrades.

– Será que podemos dizer que encontramos alguns suspeitos?

– Com certeza...vamos pegar a lista que o coronel nos forneceu e vamos investigar a vida dos principais suspeitos.

– Olha, Jó! Esse Wesley aí é aquele amigo da familia que disse mentira que foi no churrasco dos Andrades e juntos com o sobrinho de Cida encontrou os corpos? Praticamente esta em tudo...

– Vamos atrás deles!

Como sugerem Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 87), devem-se abordar “um a um e separadamente” os diversos elementos dos textos, ou seja, as dificuldades devem ser trabalhadas em momentos distintos e isoladamente. Desse modo, devo esclarecer que as atividades sobre ortografia, pontuação e discurso direto foram feitas em diferentes momentos para que não se acumulassem os novos conhecimentos, o que poderia causar alguma confusão para os alunos.

Após as atividades sobre os elementos linguísticos, os alunos se dedicaram a escrever a terceira versão do texto. Como já haviam sido escolhidos os três textos que seriam publicados, perguntei o que eles achariam de escreverem em grupos a terceira versão. Assim, os alunos poderiam se ajudar com novas ideias e informações. Eles gostaram da sugestão, pois acreditavam que tornaria o trabalho mais fácil. Dessa maneira, organizaram-se em três grupos, cada qual ficaria com um dos textos escolhidos, tendo como uma espécie de líder do grupo o próprio autor, que também seria o redator. Entreguei a eles novos bilhetes orientadores. Abaixo, reproduzo o bilhete feito para o grupo da aluna do 7º ano cujos textos estão sendo analisado neste trabalho:

Quadro 15 – Bilhete orientador para a terceira versão do texto “O Mistério da Família Gonçalves”.

Nome da Aluna,

Você iniciou bem o seu texto, apresentando os personagens e mostrando como eles ficaram sabendo da notícia sobre o caso. Outro ponto interessante foi a forma como você escreveu, como se fosse uma lembrança do amigo do detetive sobre um caso parecido com o que estavam assistindo na TV. Gostei também da busca pelas pistas e dos criminosos criados por você, os meninos Lucas e Kauê. Ainda posso dizer que você colocou de forma clara o que aconteceu com o criminoso, com o detetive e seu amigo. Percebo que você aproveitou muitas sugestões que eu havia dado no bilhete anterior, assim como algumas dicas de seu “familiar-leitor”. Porém, ainda tenho algumas sugestões a oferecer para a sua versão final. Espero que colaborem para o seu texto ficar prontinho para ser publicado!

1) Verifiquei que há alguns trechos confusos em seu conto. Seria melhor pensar em uma forma de deixá-los mais claros para o seu leitor:

- Quando você vai explicar o crime, segundo a versão da polícia, ficou um pouco confusa a parte que diz: “o menino Lucas de 13 anos teria pegado a pistola “.40” matado o seu pai Sargento Caio com um tiro na cabeça que estava dormindo no cochão da sala.” Não dá para entender, pois parece que você está dizendo que “a cabeça estava dormindo”. Reveja todo este trecho e tente organizá-lo e colocar a pontuação de maneira adequada para que não comprometa o sentido do texto.

- No trecho “Após cometer todos esses omicídios o menino Lucas pegou o carro e dirigiu-se até a escola por volta de 1:00 hora da manhã.”, não seria interessante esclarecer ao leitor de quem era o carro e dar mais alguns detalhes sobre como isso aconteceu? Se quiser, você poderá rever o vídeo de segurança. Observe também a ortografia da palavra grifada.

- A parte que você conta que o delegado foi procurar o detetive e seu amigo também está um pouco confusa. Dá a impressão ao leitor de que você fez apressadamente, poupando detalhes que seriam importantes, como, por exemplo, o fato de a família paterna pensar que tudo era uma armação. Uma sugestão que poderia funcionar melhor seria se você colocasse diálogos para tornar seu texto mais dinâmico e mais interessante.

- Quando o detetive e seu amigo vão ao 18º batalhão, não fica claro o que o sargento disse sobre os policiais denunciados e nem por que ele poderia estar com medo. Lembra-se de que nós discutimos sobre isso, durante as atividades? Então, você poderia utilizar as anotações que fez para dar mais informações sobre este episódio.

2) Achei interessante a ideia procurar o policial, amigo da família, em busca de pistas. E mais interessante ainda que tenha sido o filho dele quem ajudou o menino a cometer os assassinatos. Foi um elemento surpresa no texto! Porém, no momento mais crucial do conto, houve alguns probleminhas, que poderiam ser sanados:

- Por que o detetive desconfiou de que o policial poderia saber mais coisas sobre o caso?

- Por que ele resolveu chamar seu filho para conversar com o detetive?

- Que estratégias o detetive usou para conseguir a confissão do menino?

- Seria possível contar com mais detalhes como o crime aconteceu realmente?

- Você não acha melhor dizer mais detalhadamente o que levou o menino Kauê a querer participar do grupo “Os Mercenários”? Parece que esta foi a principal motivação para ele ajudar Lucas a cometer os crimes, não foi?

- O que aconteceu com o caderno com as anotações de Lucas, que não foi encontrado pela polícia? Esta era uma prova importante, não era?

- Como o pai reagiu ao saber que seu filho estava envolvido em um crime?

- Como aconteceu a prisão do garoto?

- Quando você diz que o detetive desconfia que o menino sabe mais coisas sobre o caso, por que você não esclarece o que poderia ser?

- Como o delegado reagiu ao saber dos verdadeiros culpados?

- Como a família paterna de Lucas reagiu?

* Mais uma vez, acredito que utilizar diálogos poderá ajudar a dar um caráter mais dinâmico à história.

3) Acho que, para terminar bem o seu texto, você poderia reorganizar a parte que você diz que eles voltaram e ficaram pensando em outros crimes parecidos com aquele.

4) Se achar necessário, acrescente ao seu texto as descrições que você fez nas atividades sobre o detetive. Acho que ficaria legal!

4) Evite as repetições em seu texto:

- Você não precisa falar o tempo todo “eu e meu amigo Estevão”. Tente substituir, em alguns momentos, esta expressão, ou mesmo eliminá-la.

- Observe este trecho do seu conto:

“[...] Ele disse que sua honra estava em jogo, porque não estava conseguindo concluir o caso, pois a família tinha pedido para reabrir o caso. O delegado disse que a família falou que era uma armação porque a cabo Bruna estava ajudando na investigação de alguns policiais corruptos.

Eu e meu amigo Estevão gostávamos de desafios então resolvemos aceitar o caso. Além disso a quantia oferecida pelo delegado para a solução do caso era alta.

_ Precisamos de todas as pistas possíveis para resolver esse caso. _ Disse o Estevão. [...]”

- Quantas vezes aparece a palavra *caso*? Não seria possível substituí-la ou eliminá-la em alguns trechos?

- Verifique em outros trechos do seu conto se há muitas repetições e faça o mesmo trabalho indicado acima.

- Ao terminar o seu texto, leia-o com cuidado e verifique a ortografia e a pontuação.

Lembre-se, *nome da aluna*, estas são apenas algumas sugestões para você colocar na sua última versão. Você, como autora, tem plena liberdade de decidir o que será melhor.

OBS: LEIA ESTE “BILHETE” PAUSADAMENTE, POIS ELE FICOU MUITO GRANDE. ACONSELHO A IR LENDO POR PARTES E VERIFICANDO O QUE VOCÊ ACHA QUE DEVE MUDAR NO TEXTO!!! BOM TRABALHO!

Quadro 16 – Terceira versão do texto “O Mistério da Família Gonçalves”.

TERCEIRA VERSÃO DO TEXTO²¹

O MISTÉRIO DA FAMÍLIA GONÇALVES

Eu e meu amigo Estevão estávamos na sala do nosso pequeno e aconchegante apartamento, no Leblon. Conversávamos sobre alguns casos difíceis que tínhamos resolvido desde que nos conhecemos. Resolvemos ligar a TV para nos distrairmos um pouco, de repente uma notícia nos chamou a atenção. Era um caso muito parecido com o que resolvemos em 2013.

Lembro-me de que em uma noite fria de agosto, todos os canais da TV noticiavam o caso Gonçalves. Neste caso, segundo a versão da polícia, o menino Lucas, de 13 anos, teria pegado a pistola “.40”, matado seu pai, Sargento Caio, com um tiro na cabeça. O pai estava na sala dormindo quando foi executado. Ao ouvir o barulho do tiro, a mãe, Cabo Bruna, correu para a sala. Quando viu o sangue na cabeça do marido, ela se ajoelhou no colchão onde o marido dormia, e foi aí que Lucas deu um tiro na nuca da mãe. Depois, o garoto caminhou até a outra residência, que ficava nos fundos de sua casa, e matou a avó materna, Claudete, e em seguida acertou um tiro na tia-avó, Teresa. As duas estavam dormindo e foram atingidas com tiros certos na cabeça. Após cometer todos esses homicídios, ele

²¹ A reprodução do texto original encontra-se no anexo 10.

pegou o carro da família e dirigiu até a escola, por volta de 1:00 hora da madrugada. Ele dormiu no carro até às 06:30 horas, foi para a escola e assistiu aula normalmente. Para não levantar suspeitas resolveu não voltar no carro da família, pegou carona com o pai de um colega até a sua casa. Chegando lá o pai do colega começou a gritar para avisar que o menino tinha chegado, mas Lucas pediu para ele para de gritar, porque seus pais estavam dormindo. Quando ele entrou em casa, Lucas suicidou-se com um tiro na cabeça. Este fato aconteceu no dia cinco de agosto de 2013, em Niteroi, no Rio de Janeiro.

Eu e meu amigo Estevão ficamos assustados com esse caso tão terrível. Ele me olhou desconfiado e pensativo. Então eu perguntei:

— Como pode um menino desse tamanho conseguir fazer tanto estrago?

— Eu não sei não acho que foi o menino não. — Retrucou Estevão.

— Porque você acha que não foi o menino?

— Não acho que um menino de 13 anos inexperiente conseguiria matar toda a sua família e ainda ia assistir aula tranquilo.

Não se passou muito tempo e aconteceu o que já esperávamos. Como sempre o delegado, senhor Almeida, nos procurou desesperado:

— Estevão por favor me ajude no caso desse menino que matou a família. A polícia considerou o caso fácil de solucionar. Concluíram que foi o menino e em 24 horas o caso estava arquivado. Porém para os avós paternos Lucas tinha medo de tudo, até de escuro. Segundo eles o menino sempre foi educado e vivia em união com a família. Eles contrataram um advogado e pediram para reabrir o caso afirmando que tudo isso era uma armação:

— Mas porque eles acham que é uma armação? — perguntou Estevão:

— Porque a cabo Bruna estava envolvida em denuncia de policiais corruptos e na opinião da família paterna esse fato esta relacionado com o crime. Peço para me ajudar em sigilo pois há uma cobrança muito grande da família e na verdade nem sei por onde começar.

Ninguém pode saber que ti pedir ajuda pois minha honra está em jogo, posso lhe pagar muito bem por esse serviço.

Como eu e Estevão gostávamos muito de desafio aceitamos. Além do mais a quantia oferecida do delegado era alta e não podíamos recusar.

— Precisamos de todos os detalhes possíveis para encontrarmos pistas. — disse o Estevão.

— Por onde vamos começar?

— Pelos policiais que foram denunciados pela cabo Bruna.

Fomos até o 18º batalhão onde Bruna trabalhava. Chegando lá conversamos com o sargento Wilson, chefe da cabo. Ele nos disse que realmente estava sendo apurado o caso de corrupção dos policiais mas todos eles já tinham sido interrogados e todos apresentaram alibis que conversaram a policia. Assim descartamos esses suspeitos.

— Esse caso está mesmo complicado. Será que o menino é tão meigo e educado como a família diz? — perguntei.

— Devemos procura pistas entre pessoas mais proximas do menino. Talvez com o policial amigo da família que encontrou os corpos. — respondeu Estevão.

Robson era vizinho e amigo da família há muitos anos. Ele nos disse que esteve na casa da família Gonçalves no domingo as 14:00 horas e percebeu que as luzes estavam apagadas e as portas fechadas depois voltou a casa ás 18:00 hora e viu que as luzes estava acessas e a porta estava aberta. Ele resolveu chamar a policia por que achou que era um assauro. Robson disse que não sabia nada além disso mas que seu filho conhecia bem o menino Lucas.

O filho de Robson se chamava Kauê. Ele estudava com Lucas desde o jardim de infancia. Os dois eram amigos inseparavil. Robson disse que quando Kauê assistiu a noticia passo mal. Robson acredita que se trata de uma coisa maior que seus pais estavam envolvidos e nessa trama macabra aquele garoto foi so mais uma vítima.

Estevão era um otimo observador e possui um excelente raciocinio. Era muito esperiente como investigador por isso se tornou um otimo detetive no Rio de Janeiro. Ele

era capaz de perceber uma pista somente olhando para a pessoa. Conseguia fazer as pessoas falassem sem muito esforço com seu jeito natural. Quando o policial foi chamar seu filho, Estevão disse baixinho para mim:

— Acho que agora chegamos a um ponto importante. Vou tentar fazer o máximo possível, mais preciso ficar sozinho com o garoto, arruma alguma coisa para distrair o pai.

O menino estava resistente para falar com a gente. Disse que não queria ir, que estava passando mal que não queria relembrar esse caso. Até que seu pai convenceu o menino ir; chegando lá Estevão olha nos olhos dele e o menino abaixa a cabeça, e Estevão já começa a desconfiar. Então fui distrair o policial chamando ele para tomar café. Enquanto isso Estevão levou Kaue para o jardim e começou a conversar com ele:

— Quantos anos você tem?

— Tenho 13.

— Pelo tempo que você conhece o Lucas, acha mesmo que ele seria capaz de cometer esses crimes?

— Sim. Eu conhecia ele muito bem pelo o que ele fazia e falava, eu acho que ele poderia fazer isso sim.

— Porque?

— Por que todo mundo acreditava que ele era um menino tímido quieto mais não era.

— Você poderia falar um pouco mais sobre ele? – perguntou Estevão.

— É tudo verdade o que estão dizendo que ele sabia atirar e dirigir. Ele aprendeu em um sítio onde ia com a família quase todos fins de semana. Eu mesmo já fui nesse sítio várias vezes com ele. Os avós paternos não tinham muito contato com Lucas por isso não sabia que ele fazia essas coisas.

— E quando você ia lá você também aprendia a atirar?

Estevão percebeu que quando ele fez essa pergunta Kaue ficou calado e em seguida mudou de assunto:

— E verdade também que Lucas tentou matar sua avó com uma flecha – disse Kaue.

Estevão insistiu na pergunta:

— Você também aprendia a atirar?

— Sim, respondeu o menino com medo.

— me diga o que aconteceu naquele dia e porque você ficou tão assustado quando fala sobre isso?

— Não gosto...

— A polícia me contou que um dos seus colegas no depoimento falou que Lucas era líder em um grupo que chamava “os mercenários”. Me fale um pouco sobre esse grupo.

— Era um grupo que tinha uma historia parecida com o game que Lucas gostava muito. Nesse game o líder do grupo mata seus pais e vira um matador profissional. Lucas queria ser como ele. Ele era muito rigoroso. Quem quisesse entrar o grupo tinha que mostrar sua coragem e uma das missões são matar seus pais. Lucas dizia que seu sonho era matar a família e fugir para uma casa abandonada e fugir para ser matador de aluguel.

— Muitos colegas entraram para esse grupo?

— Alguns tentaram, mas todos eram muitos covardes para matar alguém, ai saiam logo. Só ficaram dois membros... O Lucas e ...

Estevão disse que o menino estava começando a se abrir com ele, mas quando ia dizer o nome da outra pessoa, ficou novamente calado e abaixou a cabeça. Nesse momento, Estevão já tinha quase certeza de ter encontrado uma pista reveladora. Mais o menino mudou novamente de assunto:

— Lucas era corajoso e inteligente. Ele era capaz de armar tudo sem que ninguém desconfiasse. — Disse Kaue.

Então, nesse ponto, Estevão usou sua sabedoria para fazê-lo falar:

— Olhe Kauê, eu sei que é muito difícil ficar falando sobre isso e sei também que deve ter coisa que você não quer me falar, porque tem medo que eu faça alguma coisa, mas eu te prometo que tudo o que você tiver para me contar e melhor dizer, porque de todo jeito eu vou descobrir, então pode ser pior...

O menino estava assustado e pensando no que poderia acontecer começou a falar todos os detalhes que sabia. Ele disse que Lucas provocava dizendo que ele nunca poderia entrar no grupo “Os mercenários” porque ele era muito covarde pra isso. Para não ficar por baixo, Kauê resolveu mostrar para Lucas que poderia ser mais corajoso do que ele pensava. Tudo que Lucas tinha planejado estava em um caderno que ele escondia em casa. Mas para demonstrar sua coragem e fazer parte do grupo, tinha que ajuda-ló a cumprir uma missão!

— Qual era essa missão tão importante? — Estevão perguntou mais parece que ja sabia a resposta.

— Era o unico jeito... Eu não sabia o que estava fazendo direito. — O menino respondeu tremendo.

Kauê contou que na madrugada de 05 de agosto eles fizeram tudo que estava planejado. Lucas disse que tudo deveria começar meia noite que era a hora que as coisas ruins acontecia. Então Kauê pulou a janela do seu quarto para que ninguém o visse. Era 11 horas e 50 minutos. Chegou pontualmente meia noite na casa de Lucas, ele estava esperando na porta. Todos estavam dormindo. Eles foram para o quarto de Lucas, para repassar o que deveriam fazer e assim começaram agir do mesmo jeito que estava escrito. Lucas pegou a pistola “.40” da sua mãe e eu tinha levado a do meu pai, que era igualzinho. Enquanto ele matou o pai e a mãe eu estava na casa da avó e da tia avó cumprindo minha missão. Quando tudo estava feito nós pegamos carro e saímos. Lucas me deixou em casa e disse que ia ficar na porta da escola esperando as aulas começar para ninguém desconfia que a sua família estava morta. Então ele ficou dentro do carro a noite inteira até o horario de ir para a escola. Lá eles agiram naturalmente, como se não estivesse acontecido nada. Lucas não sabia que estava sendo filmado pela camera de segurança.

Estevão perguntou se ele não tinha arrependido do que fez. Kaue disse que no momento não mas que não estava aguentando mais guardar aqueles segredo e que tinha pesadelos á noite. Ele precisava disabafar. O dialogo continuou:

— O que aconteceu quando Lucas, chegou em casa? Porque você acha que ele se suicidou?

— Na verdade, ele não se suicidou. Lucas não queria levantar suspeitas, porisso

resolvi deixar o carro da família em frente à escola. Para finalizar o meu plano, eu teria que ir em casa pegar minhas coisas e fugir para uma casa abandonada mais quando ele chegou e viu o que a gente tinha feito eu comecei a passar mal e chorava muito. Sua coragem tinha ido embora. Ai ele me ligou falando que ia contar tudo para a polícia e que não importava com as consequências. A consciência dele estava doendo muito. Então eu pedi que ele não fizesse nada, porque eu não queria ser pego pela polícia e meu pai ia ficar muito triste se ele descobrisse. Eu pedi a ele para me esperar que eu ia na casa dele resolver tudo. Quando eu cheguei lá ele estava do lado da mãe dele chorando e passando a mão nos cabelos dela. Sem ele perceber eu peguei a arma da Bruna e apontei para ele dizendo que ele não podia me denunciar. Ele tentou lutar comigo e sem querer eu atirei e acertei a cabeça dele. Ele caiu de um jeito estranho no cochão onde estavam o pai e a mãe mortos. Eu fiquei muito nervoso com o que tinha acontecido mas tinha que concertar as coisas. Eu estava com muito medo que descobrissem que eu estava envolvido. Ai eu limpei a arma e coloquei na mão dele, limpei todo o local para não deixar pistas. Fui até o quarto dele, peguei o caderno e trouxe para minha casa. Eu deixei ele lá, não podia fazer mais nada. O que estava feito estava feito.

— E agora você se arrepende? — Perguntou meu amigo Estevão. Mas ele não percebeu arrependimento no menino.

— Eu disse para Lucas que eu não era um covarde. Era minha obrigação provar isso pra ele. As coisas não saíram como eu esperava, porque na verdade quem era o covarde era ele. Não era para ele se arrepender. Nós ia morar juntos e ser matador de aluguel. Ia ganhar muito dinheiro com isso.

Estevão percebeu que aquele menino poderia ser um problema para a sociedade. Então resolveu contar tudo para seu pai, o policial Robson. O policial não acreditou, disse que seu filho não seria capaz disso. Enquanto Estevão conversava com Robson eu telefonei para o delegado, Sr. Almeida e ele veio imediatamente para saber a história do menino Kauê. Quando percebeu que o delegado estava chegando, Robson pegou sua arma e fez Estevão de refém mais o que ele não sabia era que meu amigo era um excelente lutador. Estevão deu um salto e arrancou a arma do policial e logo em seguida o delegado pulou sobre Robson e conseguiu algemá-lo. Eu segurei o menino e assim, todos foram para a delegacia.

Depois que conseguimos solucionar esse caso eu e Estevão ficamos muito cansados e fomos dormir. No outro dia ligamos a TV de manhã para saber sobre o final do caso.

O delegado estava dando uma coletiva para a imprensa. Ele disse que o garoto Kauê tinha confessado tudo para ele e que a maior prova era o caderno com todas as anotações que Lucas escreveu e que Kauê guardava no meio do seu material escolar. O delegado ainda disse com um ar de vitorioso que seu pai, o policial Robson, num ato de desespero tentou defender seu filho, ameaçando com uma arma, por isso estava preso.

O menino Kauê foi mandado para uma clínica de tratamento para doentes mentais. O psiquiatra Ciro Dornelas, que trabalhava nessa clínica acreditava que ele fosse um psicopata pois cometeu esses crimes bárbaros e não demonstrou arrependimento. Ele acreditava que Kauê não sabia mais separar o que era certo ou errado.

A família de Lucas ficou decepcionada, mais em fim conheceu a verdade. O delegado ficou com todas as honras porém eu e Estevão ficamos com uma boa quantia em dinheiro. Como estávamos precisando de um bom descanso fomos fazer uma viagem em Fernando de Noronha e conseguimos recuperar as energias para enfrentar outros casos que pudessem aparecer. E foram muitos os que apareceram nesses tempos.

Então sempre que ficamos pensativos como estamos agora na sala de nosso apartamento assistindo esse noticiário, nós perguntamos: quantos crimes ainda acontecerão na humanidade sem uma solução? Mais a certeza que temos é que poderemos ajudar sempre que nós solicitarmos e que como somos bons no que fazemos, sempre encontraremos uma solução.

PERFIL DA ALUNA

Antes de analisar o texto, gostaria de falar um pouco do perfil da aluna em questão. Ela era uma menina que não conseguia avançar em nenhuma disciplina. Foi reprovada duas vezes, no sexto ano. Não conseguia ler sequer um texto até o final, principalmente em dias de prova. Não tinha paciência para fazer atividades, na escola e em casa. Em sala, sempre chorava, costumava jogar o material para o alto, dizendo que era muito “burra” e que não conseguia aprender nada. Os textos produzidos pela aluna, em sala de aula, não passavam de poucas linhas, nas quais havia diferentes problemas relativos ao gênero e aos recursos linguísticos utilizados. Dessa forma, a primeira versão do seu texto já me surpreendeu, pois, apesar de não estar plenamente satisfatório para as condições de produção propostas, ela havia conseguido escrever um texto com completude e coerência.

Ao chegar ao projeto, a aluna tinha o mesmo comportamento. Quando não conseguia realizar uma tarefa, dizia que era “burra”. Muitas vezes, queria ficar fora de sala ou se recusava a participar das atividades. Rasgava papéis, jogava no chão e ficava de cabeça baixa na carteira. Com o passar do tempo, e com muita paciência e diálogo da minha parte, a aluna foi se acalmando e seu comportamento passou a ser totalmente diferente. A aluna se tornou mais próxima e sempre que não conseguia fazer uma tarefa, pedia ajuda. Começou a pedir para ler os textos, em voz alta, e se tornou bastante participativa, expressando opiniões, argumentando, formulando hipóteses, ajudando a fazer escolhas e demonstrando interesse. Além disso, passou a ter um senso de responsabilidade que antes não era possível verificar. A mudança em seu comportamento foi percebida por todos os professores, em sala de aula, pela supervisora e pelo diretor. Todos disseram que o projeto estava lhe fazendo bem. A aluna demonstrava ter uma visão diferente sobre suas habilidades e pareceu-me que havia recuperado sua autoestima. Quando vi a última versão do seu texto, percebi que ela havia avançado bastante. A forma como escreveu um texto tão extenso, bem organizado, formulando estratégias, com linguagem adequada, incorporando sugestões, seguindo o planejamento, utilizando informações para fazer a retextualização, entre outros aspectos, causou-me admiração.

Em relação à terceira versão, o fato de terem feito o trabalho em grupo, provavelmente, foi um facilitador para que ele se desenvolvesse bem. No momento da produção, eu passava e parava nos grupos para auxiliá-los, quando solicitada, com novas sugestões. Observei que os alunos discutiam entre si em relação aos diálogos dos personagens, às pistas, às características do detetive, às informações que utilizariam e, assim, iam construindo conjuntamente a história. As sugestões do grupo relativas a mudanças no texto da aluna foram muitas. Os estudantes utilizaram o dicionário e os vídeos das pesquisas sempre que necessário.

Primeiramente, verifica-se que o início do texto foi reformulado, embora o conteúdo tenha sido preservado. A versão do crime foi reorganizada, de acordo com o que haviam anotado das informações retiradas dos vídeos que serviram de texto-base. Muitos diálogos foram acrescentados, o que imprimiu um caráter de dinamicidade e veracidade ao conto. Houve uma progressão no enredo, que contou com a busca e análise de pistas: “— Devemos procura pistas entre pessoas mais proximas do menino. Talvez com o policial amigo da família que encontrou os corpos. — respondeu Estevão.”; “Estevão disse que o menino estava começando a si abrir com ele, mas quando ia dizer o nome da outra pessoa, ficou novamente calado e abaixou a cabeça. Nesse momento, Estevão ja tinha quaze certesa de ter encontrado uma pista reveladora. Mais o menino mudou novamente de assunto [...]”, estratégias para a descoberta do criminoso: “Ele nos disse que realmente estava sendo apurado o caso de corrupção dos policiais mas todos eles já tinham sido enterrogados e todos apresentaram alibis que converseram a policia. Assim descartamos esses suspeitos.”; “— A policia me contou que um dos seus colegas no depoimento falou que Lucas era lider em um grupo que chamava “os mercenarios”. Me fale um pouco sobre esse grupo.”; “Então, nesse ponto, Estevão usou sua sabedoria para faze-ló falar[...]”, a confissão deste: “Kauê contou que na madrugada de 05 de agosto eles fizeram tudo que estava planejado. Lucas disse que tudo deveria começar meia noite que era a hora que as coisas ruins acontecia[...]”, a apresentação de provas: “Tudo que Lucas tinha planejado estava em um caderno que ele escondia em casa.”; a motivação do crime: “Mas para demonstrar sua coragem e fazer parte do grupo, tinha que ajuda-ló a cumprir uma missão!” e a resolução do problema: “O menino Kauê foi mandado para uma clinica de tratamento para doentes mentais.”; “A familia de Lucas ficou decepcionada, mais em fim conheceu a verdade. O delegado ficou com todas as honras porem eu e Estevão ficamos com uma boa quantia em dinheiro”. Foi demonstrado,

mais pormenorizadamente, o modo como o crime foi cometido. Evidenciaram-se, ainda, os métodos utilizados pelo detetive para fazer o criminoso confessar e algumas características deste personagem.

Pude verificar, também, a criação de certo suspense, no diálogo do detetive com o garoto, nos momentos em que a resposta à pergunta do investigador era desviada e mudava-se o assunto. Um dos recursos de escrita foi a utilização de reticências para interromper a conversa e extraviá-la (“Estevão percebeu que quando ele fez essa pergunta Kauê ficou calado e em seguida mudou de assunto.”; “— me diga o que aconteceu naquele dia e porque você ficou tão assustado quando fala sobre isso?/- Não gosto...”; “— Alguns tentaram, mas todos eram muitos covardes para matar alguém, ai saiam logo. Só ficaram dois membros... O Lucas e ...” ; “Estevão disse que o menino estava começando a se abrir com ele, mas quando ia dizer o nome da outra pessoa, ficou novamente calado e abaixou a cabeça.”).

No que se refere à retextualização, verifiquei que os conteúdos utilizados na segunda versão permaneceram. Os alunos resolveram, ainda, acrescentar diferentes informações, de acordo com os textos-base:

- Explicitaram a data em que o crime havia sido cometido: “Este fato aconteceu no dia cinco de agosto de 2013, em Niterói, no Rio de Janeiro”;
- Acrescentaram o fato de a família paterna ter contratado um advogado para reabrir o caso: “Eles contrataram um advogado e pediram para reabrir o caso afirmando que tudo isso era uma armação.”;
- Utilizaram a informação de que o menino aprendeu a dirigir e a atirar em um sítio: “É tudo verdade o que estão dizendo que ele sabia atirar e dirigir. Ele aprendeu em um sítio onde ia com a família quase todos fins de semana.”;
- Fizeram referência ao fato de o menino ter tentado matar sua avó: “É verdade também que Lucas tentou matar a avó dele com uma flexa.”;
- Explicitaram que a ideia da criação do grupo “Os Mercenários” teve a influência do jogo pelo qual o menino tinha uma predileção: “Era um grupo que tinha uma história parecida com o game que Lucas gostava muito.” ;
- Completaram com a informação de um depoimento de um dos colegas de Marcelo Pesseghini, dizendo que o menino sonhava em matar os pais e ser matador de aluguel: “Lucas dizia que seu sonho era matar a família e fugir para uma casa abandonada e

fugir para ser matador de aluguel.” ;

- Fizeram referência a um psiquiatra, o qual disse que o menino era um psicopata, da mesma forma como assistiram nos vídeos: “O psiquiatra Ciro Dornelas, que trabalhava nessa clínica, acreditava que ele fosse um psicopata, pois cometeu esses crimes bárbaros e não demonstrou arrependimento.”).

Quanto à linguagem, pode-se observar a influência dos textos-base, nas expressões: “segundo a versão da polícia”; “estava sendo apurado o caso de corrupção dos policiais”; “tinham sido interrogados”; “apresentaram alibis que conversaram a polícia”; “descartamos esses suspeitos”; “aquele menino poderia ser um problema para a sociedade”; “dando uma coletiva para a imprensa”; “cometeu esses crimes barbaros”. Em relação à ortografia, houve desvios, que, entretanto, não comprometeram o entendimento do texto (“interrogados”; “conversaram”; “fisse”; “vedade”; “jeito”, etc). No que se refere à pontuação, ainda persistiram algumas inadequações, mas nem tantas quanto às da primeira e da segunda versões (“Ele nos disse que esteve na casa da família Gonçalves no domingo as 14:00 horas e percebeu que as luzes estavam apagadas e as portas fechadas depois voltou a casa às 18:00 hora e viu que as luzes estava acessas e a porta estava aberta.”). Algumas repetições também permaneceram (“Quando viu o sangue na cabeça do marido, ela se ajoelhou no colchão onde o marido dormia”; “Estevão era um ótimo observador e possui um excelente raciocínio. Era muito experiente como investigador por isso se tornou um ótimo detetive no Rio de Janeiro.”).

No desfecho do conto, os alunos decidiram fazer várias alterações. Inicialmente, demonstraram como o detetive e seu amigo ficaram sabendo da finalização do caso, por meio de um noticiário de TV, em que o delegado estava dando uma coletiva. Após isso, alteraram o que havia acontecido com o criminoso, acrescentando os argumentos de um especialista. Demonstraram a reação do policial Robson, da família de Lucas e do delegado. Expuseram o que aconteceu com o detetive e seu amigo. E, para finalizar, demonstraram que toda a história era uma lembrança, voltando ao local onde haviam começado, e desenvolveram a ideia da segunda versão referente ao pensamento do detetive e seu amigo sobre os crimes na humanidade.

Observa-se, no conto, uma alusão aos noticiários da TV, em vários momentos. Em alguns trechos, fica clara a crítica em relação à veracidade das notícias, principalmente,

quando os alunos colocam que o delegado faz uma coletiva para a imprensa, dizendo que ele havia sido responsável pela resolução do caso. Em relação a esse fato, devo dizer que, provavelmente, os alunos recorreram a conhecimentos construídos nas outras oficinas.

Quanto às habilidades a serem desenvolvidas nesta oficina, acredito que os alunos, em certa medida, tenham alcançado, já que foram capazes de selecionar informações para fazer uma produção de texto, utilizando a técnica da retextualização e fazendo as transformações necessárias, considerando as especificações do gênero, o suporte, o propósito comunicativo e o público-alvo.

A terceira versão exigiu um grande trabalho por parte dos alunos. Foram necessárias quatro aulas, de quatro horas e meia, para ficar pronta. Em alguns momentos, os alunos ficavam muito cansados e pareciam querer desistir. Contudo, o incentivo de publicar um livro os encorajava a continuarem. Eu não forçava muito; deixava-os caminharem no ritmo que eles achassem mais adequado. Embora ouvisse muitas reclamações deles, percebi que estavam se dedicando ao máximo. Na verdade, eu temia que eles não conseguissem fazer um trabalho apropriado para ser publicado em um livro. No meio do caminho desta oficina, constatei o quanto era difícil a construção de um conto policial detetivesco. No entanto, resolvemos sustentar a intenção inicial e, com muito esforço, acredito que chegamos a um bom resultado.

4.9 Oficina 5

Quadro 18 - Oficina 5

I – OBJETIVOS:

- ⇒ Ensinar estratégias para a elaboração de textos, tais como planejamento da escrita, incorporação de *feedback* de colegas e do professor, reescrita e reflexão a respeito dos resultados obtidos;
- ⇒ Conduzir os alunos para que atentem à sequência temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção previamente explicitados;

<p>⇒ Orientar na retextualização, focando as diferenças entre as características sociodiscursivas, as características estruturais, os suportes, a linguagem e o provável leitor do gênero original e do gênero retextualizado;</p> <p>⇒ Despertar o hábito de consulta a dicionários, outros meios de pesquisa e à leitura de textos de gêneros variados para favorecer a ampliação do vocabulário, o domínio da ortografia, o conhecimento sobre o tema, as características dos gêneros estudados e a funcionalidade sociocomunicativa dos mesmos.</p> <p>II - DETALHAMENTOS DAS HABILIDADES DOS CBCs A SEREM DESENVOLVIDAS:</p> <p>(1.15) Retextualizar um texto, buscando soluções compatíveis com o discurso, o gênero, o suporte e o destinatário previsto;</p> <p>(3.11) Produzir textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.</p>	
<p>1ª ATIVIDADE: Pesquisas e análises de músicas com o tema <i>criminalidade</i>. APLICAÇÃO: Os alunos pesquisaram e trouxeram para a sala músicas que têm como tema a criminalidade. A professora e os alunos conheceram as músicas pesquisadas por eles. Algumas músicas foram escolhidas para as atividades de análise.</p>	
<p>2ª ATIVIDADE: Fazer a retextualização do gênero <i>música</i> para <i>contos policiais</i>. APLICAÇÃO: Em duplas, os alunos fizeram as retextualizações, de acordo com os conhecimentos adquiridos até o momento. Foi feito todo o trabalho de revisão e reescrita, conforme a oficina anterior.</p>	
<p>TEMPO PREVISTO: 4 aulas.</p>	<p>MATERIAL: Folhas, computadores e <i>datashow</i>.</p>

4.10 Análise da oficina 5

Na oficina 5, os alunos teriam que pesquisar músicas com o tema criminalidade para retextualizá-las. Todo o trabalho foi feito em duplas. Os alunos pesquisaram no *Google* e encontraram músicas de estilos variados, como MPB (“O Meu Guri”, de Chico Buarque), Rock (“Faroeste Caboclo”, da Legião Urbana e “Hey Joe” d’O Rappa) e funk (“Caminho das Rosas”; “História Real de MC Martinho; “Destino Implacável”, de MC Andrezinho

Shock e “Um Amor Diferente”, de MC Jhon Jhon). Eles utilizaram novamente o programa *aTube Catcher* para salvar os clipes no computador. Ao retornarmos à sala do projeto, eu

disse que também tinha uma sugestão de música e que, caso eles quisessem utilizá-la para a retextualização, poderiam tomá-la como texto-base. Apresentei um vídeo com o clipe da música “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil. Uma das duplas abandonou a sua escolha e preferiu fazer o trabalho sobre esta música, que havia chamado a atenção deles por causa do ritmo, parecido com a capoeira. As outras músicas escolhidas por eles, para serem retextualizadas, foram: “Caminho das Rosas” e “História Real”, de MC Martinho e “Destino Implacável”, de MC Andrezinho Shock, por serem músicas já conhecidas e integradas à realidade musical deles, e, por fim – para a minha surpresa-, “O Meu Guri”, de Chico Buarque, porque um aluno se identificou com a letra.

Nesta oficina, os alunos optaram por fazer contos no subgênero *Roman Noir*, ou Romance Negro, o qual concentra todo seu interesse no próprio crime, na maneira e nas circunstâncias em que este foi cometido (PONTES, 2007, p.35). As músicas escolhidas foram ouvidas mais de uma vez. No momento da segunda audição, foram feitas pausas protocoladas oralmente. As produções analisadas a seguir foram escritas e reescritas por um aluno do 7º e um do 9º ano, a partir da música “Domingo no parque”, de Gilberto Gil.

Quadro 19 - Texto-base: Música “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil.

DOMINGO NO PARQUE
Gilberto Gil
O rei da brincadeira - ê, José
O rei da confusão - ê, João
Um trabalhava na feira - ê, José
Outro na construção - ê, João

A semana passada, no fim da semana
João resolveu não brigar
No domingo de tarde saiu apressado

E não foi pra Ribeira jogar
Capoeira

Não foi pra lá pra Ribeira
Foi namorar

O José como sempre no fim da semana
Guardou a barraca e sumiu
Foi fazer no domingo um passeio no parque
Lá perto da Boca do Rio
Foi no parque que ele avistou
Juliana
Foi que ele viu

Juliana na roda com João
Uma rosa e um sorvete na mão
Juliana, seu sonho, uma ilusão
Juliana e o amigo João
O espinho da rosa feriu Zé
E o sorvete gelou seu coração

O sorvete e a rosa - ô, José
A rosa e o sorvete - ô, José
Oi, dançando no peito - ô, José
Do José brincalhão - ô, José

O sorvete e a rosa - ô, José
A rosa e o sorvete - ô, José
Oi, girando na mente - ô, José
Do José brincalhão - ô, José

Juliana girando - oi, girando
Oi, na roda gigante - oi, girando

Oi, na roda gigante - oi, girando

O amigo João - João

O sorvete é morango - é vermelho
Oi, girando, e a rosa - é vermelha
Oi, girando, girando - é vermelha
Oi, girando, girando - olha a faca!

Olha o sangue na mão - ê, José

Juliana no chão - ê, José
Outro corpo caído - ê, José
Seu amigo, João - ê, José

Amanhã não tem feira - ê, José
Não tem mais construção - ê, João
Não tem mais brincadeira - ê, José
Não tem mais confusão - ê, João

Quadro 20 – Primeira versão do texto “Domingo no Parque”.

PRIMEIRA VERSÃO²²

DOMINGO NO PARQUE

Jose era uma pessoa estrovertido que trabalhava muito na feira, já o João e construtor e costava de confusan, gosta de jogar bola, não perdia festas, Jose e João era como se fossem irmãos.

Mas um certo domingo, João não foi jogar bola e nem para a capoeira na ribeira.

Jose no mesmo dia trabalhou até o meio-dia, e pegou sua barraca, correndo foi para o parque se diverti e lá ele encontrou Juliana, depois de tempo Jose foi procurala lá estava ela com João, a Rosa e o sorvete que estava nas mãos dela, aquela coisa gelada, congelou o coração e a rosa de espinhos perfurando o corpo de Jose.

Sangue para tudo que era lado, nas mãos dela e o João caído no chão.

²² A reprodução do texto original encontra-se no anexo 11.

Agora não tem mais futebol não tem mais festas, e nem irmãos. não terá mais feira pois Jose foi preso por matar João na confusão.

Analisando a primeira versão, verifiquei que esta revela aspectos importantes apreendidos por esses dois alunos. Em primeiro lugar, demonstra que eles se ativeram, em certa medida, ao planejamento, delimitando quem eram os personagens envolvidos (descrição dos personagens no início do texto), e o papel de cada um na trama (vítimas e criminoso). Atentaram também para alguns dos elementos essenciais de um conto, como tempo (“domingo”; “no mesmo dia”; “meio-dia”), espaço (“ribeira; “parque”) e progressão temática (apresenta os personagens, a situação, a progressão temporal, o fato e o desfecho).

Quanto à retextualização, os alunos demonstraram ter compreendido, em certa medida, o texto-base. Para a transformação da música em conto, acrescentaram alguns recursos linguísticos constantes em narrativas (marcadores textuais: “mas”; “nem”; “depois de tempo”, “agora”, etc). Acrescentaram, ainda, uma informação importante no desfecho da história: o que aconteceu com o criminoso após cometer o crime (“José foi preso por matar João na confusão”). Outro aspecto importante percebido é a relação metafórica, presente na música, da rosa e do sorvete com a sensação sentida pelo personagem José (“a Rosa e o sorvete, aquela coisa gelada, congelou o coração e a Rosa de espinhos perfuraram o corpo de José”). Embora, a primeira produção, apresentasse algumas qualidades, faltavam ainda muitas informações para a construção de sentido do texto.

Feita esta análise, pedi aos alunos que trocassem as produções com os colegas para que estes opinassem sobre os textos um dos outros. Pedi que marcassem na tabela a seguir o que perceberam que já havia e o que ainda faltava para o texto ficar melhor.

Quadro 21 – Exercício proposto aos colegas para análise de texto dos outros colegas.

Aspectos analisados	Sim	Não
A escolha do título é adequada à história		
A linguagem é adequada ao público-leitor		
Houve progressão temporal		

O cenário está explícito		
É possível perceber quem é (são) a(s) vítima(s) e o(s) criminoso(s)		
O crime foi retratado com clareza		
O motivo do crime está explícito		
Pode-se dizer que houve suspense		
O desfecho é apropriado à história		
Houve desvios quanto à ortografia e pontuação		
Deixe aqui suas sugestões para melhorar o texto dos seus colegas:		

Os alunos ainda não estão habituados a fazer este tipo de análise; por isso, encontram dificuldades, principalmente em reconhecer os desvios em relação à ortografia e à pontuação, assim como em dar sugestões de melhoras. No caso do texto aqui retratado, os alunos consideraram muitos pontos positivos, no diz respeito à construção do conto, exceto no que se refere ao crime e ao suspense; conseguiram verificar alguns desvios, como pontuação e ortografia inadequadas. Quanto à sugestão, conseguiram observar que faltavam alguns elementos para o entendimento do texto, como a descrição do crime e o motivo para cometê-lo.

Após a análise dos colegas, foi sugerido que os alunos relessem os próprios textos e atentassem para o que os colegas haviam analisado, tentando incorporar suas sugestões na segunda versão, caso concordassem com elas. Como afirmam Menegolo & Menegolo (2005, p.78), “a reescritura é o momento da produção de um texto em que paralelamente também se produz leitura”. Sendo assim, a reescrita é um processo contínuo de leitura/escrita, em que o aluno se percebe como leitor de si mesmo.

Antes de fazerem a reescrita, foram feitas ponderações quanto à revisão ortográfica, do mesmo modo que havíamos feito na oficina 4. Apresentei um dos textos dos alunos, em *datashow* e os alunos apontavam as alterações necessárias. Em seguida, distribuí os bilhetes

orientadores para que pudessem fazer a segunda versão. Segue, abaixo, o bilhete orientador elaborado para o texto aqui analisado.

Quadro 22 – Bilhete orientador para a segunda versão do texto “Domingo no Parque”.

Meninos,

Vocês fizeram bem a retextualização e demonstraram que entenderam o sentido da música. Porém, peço que voltem ao planejamento e vejam se o texto traz o que foi previsto lá. Acredito que faltam algumas informações importantes para o seu leitor atribuir sentido ao seu texto, como, por exemplo:

A) Vocês dizem que João não perdia festas. Embora, vocês tenham a liberdade de criar características para os personagens, por se tratar de uma ficção, acredito que na música tem uma informação, que vocês retomam no parágrafo abaixo, considerada mais adequada a este personagem. Voltem ao segundo parágrafo do seu texto e tentem colocar essa informação já no primeiro para não confundir o leitor.

B) Vocês dizem, no terceiro parágrafo, que José pegou sua barraca e saiu correndo para o parque. Ele levou a barraca para o parque?

C) No terceiro parágrafo, vocês introduzem uma nova personagem, quando dizem que José encontrou Juliana no parque, mas vocês não dão muitas informações sobre ela. Seria importante que seu leitor soubesse quem é Juliana e qual o seu papel na história.

D) Ouçam novamente a música e observem se vocês deixaram claro alguns elementos que aparecem na música, como por exemplo:

* Juliana e João estavam em que brinquedo do parque?

* Como podem ser percebidas as sensações de José, ao ver Juliana e João juntos?

* Qual foi o crime cometido?

* Que motivos o autor do crime teve para cometê-lo?

* Que objeto o criminoso utilizou?

E) No terceiro parágrafo, está escrito: “Sangue para tudo que era lado, nas mãos dela e o João caído no chão.” O sangue estava nas mãos de Juliana ou de José?

F) Ao reescrever, fiquem atentos à ortografia, à pontuação e à estrutura dos parágrafos (pequenos demais, ou grande demais).

LEMBREM-SE: VOCÊS SÃO AUTORES DE UM TEXTO QUE SERÁ PUBLICADO EM UM LIVRO, ENTÃO, CAPRICHEM! MOSTREM A SUA POTENCIALIDADE!

Apesar de observar que o texto ainda precisaria de outros elementos, como suspense, clímax e um desfecho melhor, preferi deixar essas questões para a próxima reescrita, pois tive receio de deixá-los confusos, abordando muitos aspectos de uma vez.

Quadro 23 – Segunda versão do texto “Domingo no Parque”.

SEGUNDA VERSÃO²³

DOMINGO NO PARQUE

José era uma pessoa extrovertida que trabalhava na feira, já o João era construtor e gostava de confusão, gostava também de jogar bola e de gingar capoeira na Ribeira. José e João eram como irmãos.

Mas um certo domingo, João não foi jogar bola nem gingar capoeira na Ribeira. Nesse mesmo dia José saiu do trabalho ao meio-dia, pegou sua barraca e saiu correndo para a sua casa onde se arrumou para ir para o parque. Ao chegar lá encontrou sua namorada Juliana.

Depois de algum tempo sem vê-la, ele foi procurá-la. Estava ela com João, a rosa e o

²³ A reprodução do texto original encontra-se no anexo 12.

sorvete que estavam nas mãos dela, congelou o coração, e a rosa perfurou o corpo de José. ficou com a cabeça girando como roda gigante em que o casal estava. Nas mãos dele sangue para todo que era lado Juliana e João caído no chão.

Agora não tem mais futebol não tem mais capoeira e nem irmãos não terá mais feira pois, por cilme falta de dialogo e conprienção, José matou seu melhor amigo e sua namorada, e permanece preso por mata-lós.

Percebe-se que, na segunda versão, os alunos incorporaram algumas sugestões dos colegas e algumas que estavam nas orientações elaboradas por mim, por exemplo: substituíram “não perdia festas” por “gingar capoeira na Ribeira”; acrescentaram que José foi “para a sua casa onde se arrumou para ir para o parque”; acrescentaram também uma informação sobre Juliana (“sua namorada Juliana”). Os alunos ainda consideraram impertinente a informação sobre o sorvete (“aquela coisa gelada”) e a subtraíram. Em relação à paragrafação, os alunos perceberam que o segundo parágrafo estava muito pequeno e poderia ser acoplado ao terceiro.

Na música que serviu como texto-base, o compositor escreve: “*Oi, girando na mente - ô, José/ Do José brincalhão - ô, José/Juliana girando - oi, girando/Oi, na roda gigante – oi, girando/ Oi, na roda gigante - oi, girando/O amigo João – oi, João*”, de forma a nos levar a entender a progressão dos fatos nesse momento, ainda que em forma de metáfora. Como se pode verificar, esta passagem foi interpretada adequadamente pelos alunos, já que acrescentaram ao texto que José “ficou com a cabeça girando como roda gigante em que estava o casal”. Os alunos compreenderam também que o sangue estava nas mãos de José e não de Juliana, como tinham escrito anteriormente. No desfecho, os alunos consideraram importante enfatizar os motivos que levaram ao crime: “por falta de dialogo e conprienção, José matou seu melhor amigo e sua namorada”.

Os alunos já sabiam que teriam que escrever uma terceira versão. Eu perguntei o que eles preferiam, se uma reescrita coletiva ou em particular, só com os dois autores. Contrariando a minha expectativa, eles disseram que preferiam uma reescrita em particular. Disseram que o texto tinha que ficar muito bom, “quase perfeito”, segundo a fala de um

deles, para ser publicado na coletânea. Assim, marquei uma tarde extra para auxiliá-los melhor.

Para concluir a terceira versão, nós ouvimos novamente a música de forma pausada. Eu ia fazendo perguntas, para que os alunos percebessem e anotassem algumas informações que seriam, a meu ver, essenciais para a retextualização. À medida que eles iam reescrevendo, eu interrompia com novas perguntas, cujas respostas eles iam incorporando ao texto.

É certo dizer que os alunos se sentem mais seguros e conseguem desencadear melhor suas ideias quando percebem que o professor está disposto a ajudá-lo. Passarelli (2012, p. 190-191) designa essa estratégia como “aula dialogada”. Segundo a autora (*Ibidem*), essa prática não se propõe apenas a incitar “meras respostas a perguntas numa conversa fechada em que os jovens pensem e falem o que o professor já pensou e falou. A conversação didática é aberta e seu resultado supõe a contribuição de professor e alunos.”

O diálogo abaixo foi transcrito conforme está na gravação em vídeo feita durante o atendimento aos alunos. Toma-se a letra P, como a fala da professora e A1 e A2, como a fala dos alunos:

(A primeira parte da música é tocada)

O rei da brincadeira, ê José.

O rei da confusão, ê João.

Um trabalhava na feira, ê José.

Outro na construção, ê João.

P: *Vocês já disseram que José era uma pessoa extrovertida, né? É uma pessoa que gosta de brincadeiras...É... O que mais a gente pode dizer sobre José, hein? Por que vocês acham que ele era considerado o rei da brincadeira?*

A1: *Uai, fessora, por que ele era brincalhão.*

A2: *Ele era alegre... ele gostava de fazer brincadeiras com os amigos?*

P: *Então, como a gente poderia descrever isso no texto?*

A2: *Ele brincava com os amigos e vivia alegre?*

A1: *E...Vivia sempre alegre?*

P: *E o João, por que vocês acham que ele era considerado o rei da confusão?*

A1: *Tá na música, uai! É porque...Porque ele sempre brigava?*

(À medida que os alunos iam falando, incorporavam as respostas ao texto.)

(A segunda parte da música é tocada):

A semana passada, no fim da semana João resolveu não brigar No domingo de tarde saiu apressado E não foi pra Ribeira jogar Capoeira Não foi pra lá pra Ribeira Foi namorar
--

P: *Olha só, o compositor diz: que o João resolveu não brigar, não foi pra Ribeira jogar capoeira, dá pra deduzir que ele sempre fazia essas coisas? Vocês acham que ficaria legal se colocássemos isso para dar mais informações ao leitor?*

A1 e A2: *sim.*

P: *Então... como a gente poderia acrescentar essa informação?*

(Eles leem, primeiramente, em voz alta, a forma como eles tinham escrito anteriormente, e escrevem “como sempre fazia”, depois da palavra “Ribeira”.)

A2: *Acho que assim ficou bom, não ficou, fessora?*

P: *O que você acha, (A1)?*

A1: *Eu gostei...assim...acho que ficou bom assim.*

P: *Bom, então vamos pensar mais um pouco...Se João não foi fazer o que sempre fazia, o que ele foi fazer? O que eu quero perguntar é...Por que ele deixou de fazer o que ele sempre fazia? Escuta aí o que o cantor fala...*

(Voltamos a ouvir o final da segunda parte da música)

A1: *foi namorar.*

P: *Isso mesmo! Acho que fica legal se o leitor souber o que ele foi fazer, né?*

A1 e A2: *é.*

P: *Então, escrevam aí, ó...*

(Os alunos acrescentam a informação ao texto)

(A terceira parte da música é tocada)

O José como sempre no fim da semana Guardou a barraca e sumiu Foi fazer no domingo um passeio no parque Lá perto da Boca do Rio Foi no parque que ele avistou Juliana Foi que ele viu

A2: *Boca do Rio? (risos) Ô, fessora, parece aquele bairro Canto do Rio.* (referindo-se a um bairro na entrada de Brumadinho)

P: *Vocês querem colocar isso no texto? É... Que o parque ficava perto da Boca do Rio?*

A1: *Bom... eu acho...vai ficar bom.*

(Eles acrescentam ao texto)

P: *Acho que ficou muito bom do jeito que vocês fizeram. Olha só: explicaram direitinho que João foi namorar e que José parou de trabalhar e foi para a sua casa se arrumar para ir ao parque. Só tem umas repetições aqui que eu acho que a gente podia eliminar, né? ... É... qual palavra tá repetindo muito aqui? Olha: “pegou sua barraca e saiu correndo para a sua casa onde se arrumou para ir para o parque”. Qual palavra vocês acham?*

A2: *Ai... É...Tem muito para, para, para, né?*

P: *E aí? Como poderia ficar? Tentem reescrever aí...Depois eu olho se ficou bom, tá?*

(Eles discutem um pouco entre si e escrevem: “pegou sua barraca e saiu correndo para a sua casa, onde se arrumou para ir ao parque, perto da Boca do Rio.” Substituindo o “para o parque” por “ao parque”).

P: *Acho que dá para eliminar mais um “para”, olha aqui? Hein? E aí? Dá? ...* (apontando para o texto).

A1: *Saiu correndo... É... Saiu correndo a sua casa?*

A2: (risos) *Muito estranho... Acho...Acho que pode ser em direção a sua casa? Em rumo a sua casa? Alguma coisa assim, né, fessora?*

P: *E aí?...Assim ficou bom, (A1)?*

A1: *Oi?...Como?*

P: *Saiu correndo em direção à sua casa? Ou em rumo a sua casa? E aí?...*

A1: *Em rumo a sua casa? (risos) Uai, esse aí que ficou mais estranho...*

P: *Então, é melhor em direção a sua casa? Hein? O que vocês acham?...*

A1: *É... eu acho que...*

A2: *É, fica bom.*

(Acrescentam ao texto)

P: *Acho melhor nós...a gente ouvir essa parte de novo, porque eu já nem sei onde nós paramos (risos).*

A1: *Na Boca do Rio, uai... (risos)*

A2: *Acho que agora o José... ele foi pro parque e viu a Juliana.*

P: *Deixa eu ver como está no texto de vocês... Hã...Mas, mesmo assim, vamos ouvir de novo.*

(Ouvem novamente a terceira parte)

P: *É isso mesmo, o José vê a Juliana no parque... Olha aqui, no texto de vocês tá assim, ó: “Ao chegar lá ele encontrou Juliana sua namorada”. Acho melhor a gente ouvir a outra parte, porque eu tenho uma dúvida: a Juliana era namorada do José mesmo...? Vamos ver.*

(A quarta parte da música é tocada)

<p>Juliana na roda com João Uma rosa e um sorvete na mão Juliana, seu sonho, uma ilusão Juliana e o amigo João</p> <p>O espinho da rosa feriu Zé E o sorvete gelou seu coração</p>
--

P: *Vocês ainda acham que a Juliana era a namorada dele, hein?*

A1: *É...eu acho que não era.*

P: *O que o cantor diz aí?*

A1: *Seu sonho uma ilusão...*

P: *E o que será que ele quis dizer com isso, hein?*

A2: *Quer dizer... É...acho que quer dizer que ele sonhava com ela, né não?*

A1: *Pode ser, uai...*

P: *E por que será que ele fala ilusão? Será que ele tinha alguma ilusão? O que que pode ser, hein?*

A2: *Acho que era ilusão de namorar com ela. Pode...?*

P: *Então o que que dá pra deduzir?*

A2: *É...Que ele gostava dela e sonhava com ela.*

A1: *Ele tinha a ilusão de namorar com ela? Será...?*

P: *Aí. Então, agora nós podemos, quer dizer...vocês podem escrever isso no texto, para esclarecer quem era essa Juliana aí. (Eles escrevem.)*

P: *Olha como vocês tinham colocado no texto. Vê se precisa mudar: “Depois de algum tempo sem vê-la, ele foi procurá-la. Estava ela com João, a rosa e o sorvete que estavam nas mãos dela, congelou o coração, e a rosa perfurou o corpo de José. ficou com a cabeça girando como roda gigante...”. Mas, espera aí... É... Deixa eu entender...Vocês dizem que ele viu Juliana e ficou um tempo sem vê-la, né? Depois, vocês dizem que ela estava com João, mas só aqui em baixo vocês falam da roda gigante, né? Acho que dá para organizar melhor, hein? Tentem reescrever essa parte aí pra ficar melhor, tá?... Ah! Essa parte também da rosa e do sorvete está meio confusa, olha aí... Será que não dá pra ficar melhor? ...Colocar igual tá na música mesmo?*

(Voltam a ouvir a parte referida da música).

A2: *Mas pode colocar igual, professora?*

P: *Poder...pode. Fica a critério de vocês... Eu acho que ficaria legal também se vocês só organizassem. Se quiserem continuar assim ... diferente.*

(Pude ver que, naquele momento, eles escreveram: “Nas mãos da Juliana tinha um sorvete e uma rosa vermelha. O espinho da rosa perfurou coração do José e o sorvete congelou ele”. Eu pedi que eles lessem o que escreveram. Como já apareciam os nomes dos personagens nas linhas acima, eles associaram ao fato observado anteriormente de eliminar repetições, e resolveram mudar.)

A2: *Acho que tá muito repetido o nome.*

P: *Então, como que a gente pode substituir? Podemos dizer, por exemplo, o que a Juliana é... Quem era a Juliana?*

A2: *A menina que ele sonhava?*

P: *Aí vai ficar repetido também, porque já tem isso aqui.*

A1: *Mas ela era uma menina, uai.*

P: *Então a gente pode pôr só menina. Vamos ver, onde fica melhor “Depois de algum tempo, dando voltas no parque, José viu novamente a menina? Ou Nas mãos da menina tinha um sorvete e uma rosa?”*

A1: *Essa aí... A... A última.*

(Anotaram no texto)

P: *Mas e o José? Como pode ficar, hein? Fala aí também, ô A2.*

A2: *O José é um homem, né não?*

P: *Um homem?... Fica bom?... O espinho da rosa perfurou o coração do homem?...*

A1: *Do rapaz?*

P: *Ah!.. É... Acho que fica melhor, hein? O espinho da rosa perfurou o coração do rapaz.*

(A quinta parte da música é tocada)

O sorvete e a rosa - ô, José
A rosa e o sorvete - ô, José
Oi, dançando no peito - ô, José
Do José brincalhão - ô, José

O sorvete e a rosa - ô, José
A rosa e o sorvete - ô, José

Oi, girando na mente - ô, José
Do José brincalhão - ô, José

P: *“Dançando no peito, girando na mente do José brincalhão”. Acho que ele está se referindo a como José ficou quando viu seu melhor amigo e a moça que ele gostava, né? Vocês escreveram muito bem aqui, olha: “ficou com a cabeça girando como a roda gigante em que o casal estava”. O que a gente pode dizer mais sobre a reação de José? Acho que a gente deveria falar mais disso pro conto ficar bem interessante. Então como será que José se sentiu? Como que ele ficou ao ver Juliana e o seu melhor amigo, João?*

A2: *Acho que ele ficou assim, paralisado...*

A1: *É, tipo, sem reação, eu acho...*

P: *Então vamos pensar agora... Como é que dá pra gente encaixar isso no conto? Escreve aí do lado, depois a gente vê como fica melhor, tá?*

A1: *Eu acho também que ele se sentiu traído, por causa que se o João era o melhor amigo dele, ele sabia que ele gostava da Juliana.*

A2: *é... eu acho.*

P: *Com certeza, né? Então ele se sentiu traído. Escreve aí do lado.*

(A sexta parte da música é tocada)

Juliana girando - oi, girando
Oi, na roda gigante - oi, girando
Oi, na roda gigante - oi, girando
O amigo João – ê, João

O sorvete é morango - é vermelho
Oi, girando, e a rosa - é vermelha
Oi, girando, girando - é vermelha
Oi, girando, girando - olha a faca!

A1: (risos) *parece aquele cara da “Zorra Total”: Olha a faca!*

P: Ah!... É mesmo! (risos) Mas... Bom, por que será que o cantor fica falando tanto na cor vermelha? O sorvete de morango é vermelho, a rosa é vermelha... Vocês acham que ele está associando com quê?

A2: Acho que pode ser com o sangue, né? Pode ser?

P: Isso mesmo! Será que fica bom?... Será que é bom colocar isso só mesmo pro leitor fazer essa associação igual vocês fizeram aqui?

A1: Pode ser.

(Escrevem)

P: Agora, acho tá claro o objeto que ele usou, né? Vocês ainda não tinham colocado isso na segunda versão. Então... vamos colocar agora? Hein?

A2: Como que a gente pode colocar, fessora?

P: Dá pra perceber que é alguém gritando “olha a faca!”, mas na música não fala quem é, né? Pensa aí, como poderia ficar... É...

A2: Acho que pode ser “um grito surge no ar: olha a faca!” (risos)

A1: Boa!

(Acrescentam no texto)

(A Sétima parte da música é tocada)

Olha o sangue na mão - ê, José

Juliana no chão - ê, José

Outro corpo caído - ê, José

Seu amigo, João - ê, José

Amanhã não tem feira - ê, José

Não tem mais construção - ê, João

Não tem mais brincadeira - ê, José

Não tem mais confusão - ê, João

P: E acabou... O compositor não esclareceu como o crime aconteceu, mas... Bom, eu acho que dá pra gente imaginar, né? Como vocês acham que aconteceu? Vão falando aí, que depois a gente organiza e escreve, tá?

A1: *Ó, fessora... Eu acho que pode ser que ele ficou esperando escondido e depois, quando eles desceram da roda gigante, o José já chegou matando eles...*

A2: *É, esfaqueando eles...*

P: *Você também acha que foi assim, A2?*

A2: *Acho, ué...*

P: *Vamos tentar fazer um suspense aqui e não dar essa informação assim direto, tá? Pode ser? Então, como?*

A1: *Sei lá... Eu acho que... é... Ah...A gente podia dizer que ele não lembrava do que tinha feito?*

A2: *O povo segurou ele... Aí, chamou a polícia e ele foi preso lá no parque mesmo... hein? Pode ser assim, fessora?*

P: *Hahã...Eu estou gostando das ideias de vocês! Continuem falando que eu vou anotando aqui. Depois a gente organiza. Mas...Se ele não lembrava... como será que ele estava se sentindo na hora que cometeu o crime? Que sensação ele estava sentido, pra não lembrar depois?*

A1: *Ah!... Acho que tava com umas sensações estranhas...*

A2: *Pode ser que a mulher que gritou “olha a faca” contou pra polícia e aí que ele lembrou o que que ele tinha feito, né?*

P: *Então...Eu anotei aqui, olha: ele não se lembrava do que tinha feito... Espera aí, vamos organizar as ideias... Ele estava tomado por sensações estranhas; não se lembrava do que tinha no momento do crime; só depois que a polícia chegou, uma mulher...que pode ser uma testemunha, né?... Contou os fatos e então ele passou a se lembrar do que tinha feito. Ele foi preso no parque, certo? É assim mesmo que vocês pensaram?*

A2 e A1: *é.*

P: *Então, agora vocês já podem escrever essa parte aí... Organiza do jeito de vocês aí... Vou dar um tempo, vocês podem conversar e decidir como que vai ficar. Depois eu olho. Vai...*

(Os alunos demoraram um pouco para refazer essa parte, talvez uma das mais difíceis do conto, pois extrapola o texto-base. Além do mais, o fato de se criar um suspense é algo complicado para eles, mas o que se percebe na terceira versão é um resultado surpreendente.)

Quadro 24 – Terceira versão do texto “Domingo no Parque”.

TERCEIRA VERSÃO²⁴

DOMINGO NO PARQUE

José era uma pessoa extrovertida que trabalhava na feira. Ele brincava com os amigos e vivia sempre alegre, por isso era considerado o rei da brincadeira. Já João, o seu melhor amigo, trabalhava na construção. Ele costumava arrumar brigas atoa, então era considerado o rei da confusão. José e João eram como irmãos.

Num certo domingo, João não foi jogar bola e nem gingar capoeira na Ribeira como sempre fazia, foi namorar. Nesse mesmo dia, José saiu do trabalho ao meio-dia, pegou sua barraca e saiu correndo em direção a sua casa, onde se arrumou para ir ao parque, perto da Boca do Rio. Ao chegar lá, José encontrou Juliana, que era uma menina que ele gostava e com quem ele sonhava, sua ilusão era um dia namorar com ela.

Depois de algum tempo dando voltas no parque José viu novamente Juliana. Ela estava na roda gigante com João. Nesse momento José ficou sem reação. nas mãos da menina tinha um sorvete de morango e uma rosa vermelha. O espinho da rosa perfurou coração do rapaz e o sorvete congelou ele.

Ao ver seu melhor amigo com a garota que amava José se sentiu traído. Sua cabeça girava como a roda gigante em que estava o casal. Derrepente um grito surge no ar: Olha a faca! Ainda com a cabeça girando e girando, José ficou fora de si por algum momento, e quando voltou ao normal viu sangue em suas mãos.

Juliana estava caída numa poça vermelha. Ao seu lado outro corpo caído, era o amigo João. Tinha uma faca ensanguentada entre os corpos. José estava tomado por sensações estranhas, por isso não conseguia se lembrar claramente dos fatos. Viu o povo assombrado com o crime e, logo em seguida a polícia chegou. Uma das testemunhas que estava no local,

²⁴ A reprodução do texto original encontra-se no anexo 13.

comtudo aos policiais. So assim José ficou sabendo oque tinha feito.

De acordo com a testemunha assim que o casal desceu da roda gigante lá estava José com a faca. Sem dar explicações ele deu varias facadas nos dois. Eles morrerão na hora.

Agora não terá mais futebol, não terá mais capoeira, e nem irmãos. Não terá também mais feira, pois por ciúme, falta de dialogo e compreensão, José matou Juliana e seu melhor amigo João. Porisso, será jugado e pagará pelos crimes que cometeu.

Analisando a terceira versão, observei que os alunos conseguiram incorporar todas as indicações do nosso diálogo ao texto de forma adequada. Além do mais, decidiram acrescentar uma informação relevante: o que acontecerá com o criminoso, após cometer os crimes (“será jugado e pagará pelos crimes que cometeu”).

Embora o objetivo central desse trabalho não seja a correção ortográfica, ela se faz necessária, em especial, devido à publicação do texto. Restringi o trabalho a “correções indicativas” (RUIZ, 2001, p. 50), para que os próprios alunos pensassem na forma mais adequada de reescrever as palavras indicadas. O texto também demonstrava alguns problemas de pontuação, mas estes foram revistos por mim mesma, pois era possível verificar que os alunos já estavam cansados e uma correção superficial talvez não fizesse muito efeito naquele momento.

Destaca-se que o envolvimento com as mudanças constitui um processo que exige empenho e esforço, não só da parte dos alunos, mas também do professor. A construção de “andaimes”²⁵ entre os interlocutores envolvidos na construção do texto é um fator de extrema importância para o surgimento de novos fatos, organização de ideias, entre outras coisas.

Constatei um aumento gradativo de receptividade às atividades de reescrita, no momento em que conseguiram relacionar o conteúdo com os conhecimentos adquiridos anteriormente. É possível perceber que, quando há uma integração maior entre o professor e

²⁵ “Andaime é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula. Na tradição do discurso de sala de aula, os andaimes são associados às iniciações de um evento de fala pelo professor e suas avaliações das respostas dos alunos. Uma característica básica do processo de andaimes é o estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professor e alunos, por meio de ações simples, como a de se ouvirem e se ratificarem mutuamente [...]” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 44)

os alunos, ocorre a reflexão e a tomada de consciência em relação à proposta de trabalho. Este é um processo que ocorre, gradualmente, de acordo com o percurso tomado pela construção textual, buscando novas descobertas e possibilidades de aprendizagem, além de ações e estratégias compatíveis. Os alunos conseguiram perceber um fator muito importante: ao escrever um texto deve-se pensar, sempre, no possível leitor, no suporte, na esfera em que irá circular e na adequação do gênero.

4. 11 Oficina 6

Quadro 25 - Oficina 6

I – OBJETIVOS:

- ⇒ Ensinar estratégias para a elaboração de textos, tais como planejamento da escrita, incorporação de *feedback* de colegas e do professor, reescrita e reflexão a respeito dos resultados obtidos;
- ⇒ Conduzir os alunos para que atentem à sequência temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção previamente explicitados;
- ⇒ Orientar na retextualização, focando as diferenças entre as características sociodiscursivas, as características estruturais, os suportes, a linguagem e o provável leitor do gênero original e do gênero retextualizado;
- ⇒ Despertar o hábito de consulta a dicionários, outros meios de pesquisa e à leitura de textos de gêneros variados para favorecer a ampliação do vocabulário, o domínio da ortografia, o conhecimento sobre o tema, as características dos gêneros estudados e a funcionalidade sociocomunicativa dos mesmos.

II - DETALHAMENTOS DAS HABILIDADES DOS CBCs A SEREM DESENVOLVIDAS:

- (1.15) Retextualizar um texto, buscando soluções compatíveis com o discursivo, o gênero, o suporte e o destinatário previsto;
- (3.11) Produzir textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção;
- (17.5) Avaliar criticamente o grau de objetividade e credibilidade de um discurso, a partir da verificação de estratégias apropriadas para causar efeitos de sentido em seu público.

<p>1ª ATIVIDADE: Analisar o discurso da âncora do jornal <i>SBT Brasil</i>, Rachel Sheherazade, sobre a defesa aos justiceiros.</p> <p>APLICAÇÃO: Os alunos e a professora analisaram e discutiram sobre o vídeo em que a âncora do jornal <i>SBT Brasil</i>, Rachel Sheherazade, defende a existência de grupos de justiceiros.</p>	
<p>2ª ATIVIDADE: Analisar uma notícia sobre o fato de uma mulher ser linchada até a morte, no Guarujá, e relacioná-la ao discurso da âncora Sheherazade sobre justiceiros.</p> <p>APLICAÇÃO: Os alunos e a professora promoveram uma discussão, relacionando o linchamento de uma mulher, no Guarujá, com o discurso de Raquel Sheherazade, observando o poder de persuasão da mídia, entre outros aspectos.</p>	
<p>3ª ATIVIDADE: Fazer a retextualização da notícia da mulher linchada até a morte, produzindo um conto.</p> <p>APLICAÇÃO: Os alunos fizeram as retextualizações, de acordo com os conhecimentos adquiridos até o momento, incorporando no texto a discussão sobre o discurso da âncora em relação aos justiceiros. Foi feito todo o trabalho de revisão e reescrita, conforme a oficina anterior.</p>	
TEMPO PREVISTO: 4 aulas	MATERIAL: Folhas, fotocópias e <i>datashow</i>

4.12 Análise da oficina 6

Na oficina 6, os alunos assistiram ao trecho de uma notícia²⁶, que teve muita repercussão na mídia, no qual a âncora Raquel Sheherazade, do jornal do *SBT Brasil*, expressa sua opinião em relação a fazer justiça com as próprias mãos. A notícia se referia a um menor infrator que foi espancado e amarrado a um poste por pessoas que se denominavam “justiceiros”. A âncora argumenta em favor da atitude do grupo de

²⁶ SBT BRASIL. 'Adote um bandido' / Rachel Sheherazade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p_F9NwIx66Y>. Acesso em: 03 de jun. 2014.

“justiceiros” e ironiza o fato de defensores dos Direitos Humanos se apiedarem de supostos criminosos, lançando uma campanha que ficou conhecida como “Adote um bandido”.

Após analisarmos o vídeo, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões sobre o discurso da âncora. Dois alunos concordaram com ela, dizendo que a polícia, geralmente, não está pronta para defender as pessoas. Falaram que, muitas vezes, as pessoas chamam a polícia e ela não vem. Disseram, ainda, que o crime está espalhado em todo lugar e que, se a população fizesse justiça com as próprias mãos, talvez os criminosos ficassem com medo e a violência diminuiria. O restante dos alunos teve uma fala semelhante, dizendo que, se isso acontecesse, poderia ser pior, pois viraria “uma bola de neve”, já que o uso da violência geraria mais violência.

Depois dessa breve discussão, os alunos passaram a fazer, por escrito, a primeira parte das atividades propostas para a análise do vídeo. Eu fazia as perguntas e eles respondiam, uma a uma, abrindo para discussão sobre cada ponto de vista exposto. Primeiramente, considerei importante verificar o que os alunos entendiam pela expressão “violência endêmica”, utilizada pela âncora. Antes de os alunos lerem o enunciado da atividade, perguntei se eles sabiam o significado da palavra “endêmica”, e a resposta foi negativa. Então expliquei o significado desta palavra e lhes pedi que expusessem o que eles entenderam sobre a expressão utilizada pela âncora. Todos deram respostas similares, dizendo que a violência estava se tornando uma doença que atacava os habitantes do Brasil. Em seguida, pedi que identificassem os argumentos utilizados pela âncora e explicassem o que entenderam em relação a cada um. As respostas também foram semelhantes. Eles identificaram três argumentos. Em primeiro lugar, disseram que a âncora afirmou que o Estado era omissivo. A respeito desse argumento, os alunos disseram que entenderam que o governo não toma providências para acabar com a violência. Relacionaram esse fato ao que consideram leis fracas, que, segundo eles, privilegiam, muitas vezes, os criminosos. Percebi, com este argumento dos alunos, o possível reflexo dos discursos dos programas de noticiários policiais, aos quais eles assistem diariamente. O outro argumento identificado foi o de que a polícia é desmoralizada. Um dos alunos disse que a população não confia nos policiais, por haver muita corrupção nesse meio. Ele argumentou que a polícia, que teria a obrigação de defender a população, muitas vezes, usa a violência para reprimir as pessoas. Outro aluno disse que as armas da força policial são piores do que as dos bandidos e, com isso, eles “perdem a moral”. Os demais alunos não quiseram expor suas opiniões, mas

concordaram com as opiniões dos colegas. Em relação ao terceiro argumento, identificaram que a âncora disse que a justiça é falha. Os alunos voltaram a dizer que as leis são fracas; por isso, os criminosos eram privilegiados. Alguns deles lembraram casos em que pessoas cometeram crimes e saíram ilesas, na região de Brumadinho, e disseram, ainda, que, quando há um menor de idade envolvido, os outros sempre “jogam a culpa” nele, porque sabem que as leis concernentes a esses infratores são mais brandas.

A atividade seguinte dizia respeito à maneira como a âncora trata os “justiceiros”. Ela os chama de “cidadãos de bem” e refere-se a sua atitude como “legítima defesa coletiva”. O mesmo aluno que havia respondido, inicialmente, ser a favor do discurso da âncora, disse que eles poderiam ser chamados assim, porque estavam querendo defender a sociedade de um bandido. Explicou, ainda, que o termo “legítima defesa coletiva” provavelmente se referia a uma defesa da sociedade contra a violência. O outro aluno que havia concordado com o discurso da âncora disse que não poderiam ser chamados de “cidadãos de bem”, porque os “justiceiros”, apesar de estarem querendo defender a sociedade, tinham abusado da violência. Pareceu-me que este aluno havia mudado de opinião quanto à forma como este grupo tinha agido, apesar de ainda concordar com o propósito da ação, que, em sua opinião, era o de defender a sociedade. Os outros alunos permaneceram com a ideia anterior de que a violência geraria mais violência; por isso não, poderiam ser considerados “cidadãos de bem”. Eles entenderam o termo “legítima defesa coletiva” como uma ação em defesa da sociedade praticada por mais de uma pessoa. Durante a atividade, o vídeo foi repassado, quando necessário, a fim de que os alunos pudessem lembrá-lo, para responderem as questões.

Após essa discussão, perguntei se eles conheciam alguns dos Direitos Humanos. Apenas um dos alunos respondeu, citando o direito à vida e à segurança. Os outros responderam que não conheciam nenhum. Então passamos à próxima atividade que mostrava alguns artigos da Declaração dos Direitos Humanos. Em seguida, os alunos relacionaram os artigos às atitudes do menor infrator e dos “justiceiros”, observando quais dos direitos foram violados. Dessa forma, os alunos compreenderam que tanto o suposto criminoso quanto os justiceiros desrespeitaram a lei. Quando perguntei que atitude consideravam viável para se conter um criminoso pego em flagrante, a maioria respondeu que eles poderiam amarrá-lo e chamar a polícia para que ela fizesse cumprir a lei. Apenas um discordou, dizendo que deveriam dar uma lição no criminoso, para que ele não fizesse

mais isso. Então, perguntei a este aluno se ele não havia percebido que, se uma pessoa pratica um delito para justificar outro delito, ela estará sendo igual ao criminoso. Ele disse que sim e não argumentou mais a favor dos “justiceiros”. Com a resposta do aluno pude levantar duas possibilidades: ou ele havia mudado de opinião ou não queria mais contra-argumentar com a professora. No entanto, quase todos os alunos chegaram à conclusão de que o problema da violência no Brasil não poderia ser resolvido com atitudes de violentas, mas, provavelmente, com leis mais severas e com ações policiais mais eficazes.

Na segunda parte da atividade, os alunos assistiram a um vídeo sobre a história de uma mulher que foi linchada no Guarujá/SP²⁷, por engano. Esta história serviria de texto-base para a retextualização que fariam posteriormente. Nas atividades, os alunos deveriam relacionar o discurso da âncora Raquel Sheherazade ao linchamento da mulher. Perguntei aos alunos se acreditavam que a opinião da âncora poderia influenciar a atitude da população, em relação a fazer justiça com as próprias mãos. Três alunos disseram que sim, pois a opinião de pessoas que estavam na mídia poderia ser importante para o público daquele programa. Um dos alunos afirmou que esta atitude já existe há muito tempo e que não acredita que é por influência da mídia que eles a praticam, mas por vontade própria. O restante disse que algumas pessoas poderiam ser influenciadas, mas outras não, e que dependeria de cada uma. No vídeo exibido, uma psicóloga relata que o discurso dos linchadores é estabelecer a ordem, dando o exemplo do que poderia acontecer a outras pessoas, caso cometessem os mesmos crimes. Perguntei se esse discurso é válido e se poderia ser concretizado com o linchamento de uma pessoa. Os estudantes responderam que não, já que, com atitudes violentas, os “justiceiros” poderiam estar cometendo uma injustiça, ou estariam desrespeitando os direitos de uma pessoa.

Analisamos a forma como a população foi influenciada por uma falsa notícia divulgada nas redes sociais e a facilidade com que a notícia se espalhou, causando o temor da população em relação a uma suposta sequestradora de crianças. Os alunos perceberam que o a mulher era parecida fisicamente com o desenho do retrato falado divulgado pela polícia do Rio de Janeiro, nas redes sociais. No vídeo, o proprietário da página em que o retrato foi divulgado escreveu, em letras grandes, que tudo não passava de um boato e que não havia registros de crianças sequestradas naquela região. Sendo assim, perguntei por que,

²⁷ ANATOMIA DE UM LINCHAMENTO. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=XNbYVtwoq34>>. Acesso em: 03 de jun.2014.

provavelmente, as pessoas lincharam a mulher, mesmo sabendo que poderia ser um boato. Os alunos responderam que seria possível a população estar amedrontada em relação a um sequestro de seus filhos. Esta resposta, possivelmente, foi influenciada pela justificativa que dois dos linchadores apresentaram no vídeo. Em relação a uma reflexão que aquele caso poderia lhes trazer, os alunos responderam que não se devia “fazer justiça com as próprias mãos”. Disseram que, antes de acusar alguém, seria mais viável certificar-se de que aquela pessoa era mesmo criminosa e, em caso afirmativo, entregá-la à justiça.

Antes de iniciarem a produção textual, os alunos fizeram, por escrito, o planejamento, que era semelhante ao da oficina 5. Atentaram à linguagem que iriam utilizar, ao foco narrativo, à organização da história, às personagens, entre outros elementos textuais. Após o planejamento, iniciaram a produção da primeira versão. Abaixo exponho o texto escolhido para ser publicado no livro, de um aluno do 9º ano.

Quadro 26 – Primeira versão do texto “Lenda urbana: o retrato falado”.

PRIMEIRA VERSÃO²⁸

LENDA URBANA: O RETRATO FALADO

Fernanda era uma dona de casa como tantas outras. Seu marido, Francisco, e suas filha Beatriz e Ludimila, admiravam ela, por que ela era uma dona de casa dedicada e carinhosa. Fernanda sofria de depressão de pos-parto e bipolaridade. Quando ficava assim ela andava de bicicleta. Ela nunca fez mal pra ninguém. Tinha tradição de ser religiosa e inha na igreja todos sabado fazer suas orações. As pessoas que a conhecia sabia que ela levava uma vida tranquila e pacata. Fernanda também inha no salão de beleza sempre. Mudou seu vizual que era cabelo avermelhado e grande para loiro e curto. Por causa disso sua vida mudou em maio de 2014 e acabou com seus familiares pra sempre.

Fernanda acordol um dia tranquila e foi pra igreja as 15:00 horas, como fazia todo sabado. Depois da missa ela foi visita uma amiga que mudou de endereço. Depois ela foi no parque toma agua e conversou com uma criança que sentou do seu lado, a criança saiu correndo assustada e foi ai que começou tudo. Uma mulher mandou whatsapp pros seus

²⁸ A reprodução do texto original encontra-se no anexo 14.

amigos e começou espalhar notícia que estava vendo a sequestradora de criança do face. No face saiu uma página, que chamava MG ALERTA, no dia 25 de abril de 2014 sobre uma suposta mulher que tava sequestrando criança e fazendo ritual de magia negra. A notícia se espalhou rápido e foi parar no Rio de Janeiro e em São Paulo. A polícia achou melhor mandar um retrato falado da mulher. Mais o dono da página falou que tudo não passava de um boato, lenda urbana, e não tinha caso de criança sequestrada naquela região. Mais mesmo assim quando ela passou perto do povo que tava aglomerado uns dois metros da onde ela tava, ela foi abordada violentamente, derrubada da bicicleta com um xute. Depois recebeu socos e xutes e pauladas na cabeça de outros homens. Depois que a polícia foi buscar ela a polícia e os paramédicos também foi apedrejado. Ela num último suspiro ainda conseguiu falar:

_ Não foi eu!

Mais já era tarde. Ela morreu horas depois.

Toda pessoa tem direitos que foi violado no caso da Fernanda. Se eles não tivesse violado os direitos dela seus familiares não tava sofrendo agora.

Ao analisar o texto, percebi que o aluno dedicou o primeiro parágrafo quase todo à apresentação da protagonista. Considerei interessante a construção deste parágrafo, pois o aluno traça um panorama que se inicia pela vida familiar e as características pessoais da personagem, e termina com uma frase, indicando ao leitor que, por causa de um hábito da personagem (cuidar do seu visual), ocorreria uma transformação em sua vida. Sendo assim, ele demonstra a intenção de preparar o leitor para o que vai acontecer nos próximos parágrafos, instigando sua curiosidade.

No parágrafo seguinte, o aluno contou detalhadamente o crime. Para tanto, utilizou marcas temporais, espaciais e fez referência ao *WhatsApp* e *Facebook*. Explicou, ainda, a motivação para o crime acontecer, sugerindo uma ideia de causa e consequência (a notícia em uma página no Facebook, divulgando o retrato falado de uma suposta sequestradora de crianças com características físicas semelhantes às da mulher linchada, e o linchamento por engano). O aluno esclareceu como o crime ocorreu e, finalmente, descreveu a morte da mulher. A progressão do parágrafo está bem definida, apesar de se perceber que houve

momentos em que alguns trechos ficaram confusos, como em: “Depois recebeu socos e xutes e pauladas na cabeça de outros homens. Depois que a policia foi buscar ela a policia e os paramédicos tambem foi apedrejado”. Acredito, ainda, que o aluno tenha tentado causar uma certa emoção no leitor escrevendo a frase “Ela num ultimo suspiro ainda conseguiu falar: / - Não foi eu.”.

No desfecho, o aluno tenta incorporar, ainda que de forma bem superficial, a discussão acerca de Direitos Humanos, feita durante as atividades desta oficina, conforme havia sido sugerido nas condições de produção. No período final, ele retoma o que havia escrito no primeiro parágrafo (“[...] sua vida mudou em maio de 2014 e acabou com seus familiares pra sempre.”/ “Se eles não tivesse violado os direitos dela seus familiares não tava sofrendo agora.”). Observei que o texto foi conduzido de acordo com o planejamento e que o aluno seguiu uma estrutura tradicional de introdução, desenvolvimento e conclusão.

Em relação à linguagem, observa-se a falta de familiaridade com construções características de variedades mais prestigiadas do português, como “admiravam ela” / “buscar ela”, “foi no parque” e “sentou do seu lado”. Também se verificam formas frequentes no português falado, como a falta do “r” final dos verbos no infinitivo, e palavras como, “pra”, “pros” e “tava”, assim como formas características de variedades menos prestigiadas do português (cf. “inha” e “bicireta”). Há, ainda, a recorrente troca da palavra “mas” pela palavra “mais”.

A repetição de palavras já havia sido trabalhada nas oficinas anteriores. Contudo, percebi que, no texto do aluno, esse problema persistia, fato que não me causou surpresa, já que se trata de algo relativamente difícil, que se aprende aos poucos.

- “Fernanda era uma **dona de casa** como tantas outras. Seu marido, Francisco, e suas filha Beatriz e Ludmila, admiravam **ela**, por que **ela** era uma **dona de casa** dedicada e carinhosa” ;
- “Quando ficava assim **ela** andava de bicicleta. **Ela** nunca fez mal pra ninguém. Tinha tradição de ser religiosa e inha na igreja todos sabado fazer suas orações. As pessoas que a conhecia sabia que **ela** levava uma vida tranquila e pacata” ;
- “**Depois** da missa **ela** foi visita uma amiga que mudou de endereço. **Depois ela** foi no parque toma agua e conversou com uma **criança** que sentou do seu lado, a **criança** saiu

correndo assustada e foi ai que começou tudo” ;

- “**Mais** o dono da página falou que tudo não passava de um boato, lenda urbana, [...] **Mais** mesmo assim quando **ela** passou perto do povo que **tava** aglomerado uns dois metros da onde **ela tava**, **ela** foi abordada violentamente, derrubada da bicicleta com um **xute**. **Depois** recebeu socos e **xutes** e pauladas na cabeça de outros homens. **Depois** que a **policia** foi buscar ela a **policia** e os paramédicos também foi apedrejado”.

Observei, ainda, a falta de concordância verbal e nominal em quase todo o texto, como exemplificado nos seguintes trechos:

“Seu marido, Francisco, e **suas filha** Beatriz e Ludmila [...]”;

“**As pessoas** que a **conhecia** sabia que ela levava uma vida tranquila e pacata [...]”;

“[...] **a policia e os paramédicos** também **foi apedrejado**”;

“Toda pessoa tem **direitos** que **foi violado** no caso da Fernanda [...]”.

Em relação à ortografia e à pontuação, algumas palavras, ainda que não dificultem a leitura do texto e não comprometam o sentido, estão em desacordo com a norma padrão.

Em conformidade com o que lhe havia sido solicitado, o aluno foi capaz de retextualizar a notícia em um conto, aproveitando informações relevantes dos textos trabalhados. Por exemplo, nos depoimentos do vídeo, algumas pessoas descreveram a convivência familiar, hábitos e características pessoais da vítima. Além do mais, pessoas que estavam presentes na cena do crime comentaram o motivo e as circunstâncias em que o mesmo ocorreu. Há, ainda, o depoimento do proprietário da página no *Facebook* mostrando o retrato falado e a mensagem afirmando que tudo não passava de boatos. No vídeo, também, é possível ver os policiais sendo apedrejados e a vítima tentando dizer as últimas palavras. Em relação à frase “não foi eu”, esta é escrita exatamente como a fala de uma das pessoas que fez depoimentos no vídeo; talvez por isso a presença de uma forma diferente daquela preconizada pela norma culta. Percebi que até a sequência do texto está bem parecida com a do vídeo. Por fim, observei, que o aluno teve o cuidado de trocar os nomes dos personagens, dos lugares e da página do *Facebook*.

Após analisar a primeira versão, verifiquei que eram muitos os aspectos linguísticos que poderiam ser abordados, em atividades, para uma possível melhora. Contudo, preferi abordar o uso das palavras “mas” e “mais” e a concordância, já que eram os aspectos mais recorrentes também nos textos dos outros alunos. Sendo assim, fiz recortes nos textos dos próprios alunos, revisados por mim, quanto à ortografia e à acentuação, e propus as atividades abaixo:

Quadro 27 – Atividades para o uso de “mas” e “mais”.

ATIVIDADE 1 – MAS/MAIS

Observe os trechos abaixo e a explicação que se segue sobre a utilização das palavras **mas** e **mais**.

“No local onde estava, mais pessoas iam chegando e Fabrícia recebia mais socos e pontapés, mais sinais de violência para cima dela.

Verificamos que a palavra **mais** indica maior quantidade de pessoas, de socos, de pontapés de sinais de violência, ou seja, neste caso, a palavra **mais** indica quantidade.

“A dor de não saber o que estava acontecendo doía mais naquela mulher do que a dor física.”

Já neste caso, podemos perceber que a palavra **mais** indica uma comparação em relação à intensidade da dor psicológica e da dor física.

“Ângela tentou pedir ajuda, mas não conseguiu nem falar. Sua boca estava coberta de sangue de tanto receber socos e chutes.”

Verificamos que, no trecho acima, a palavra **mas** liga duas partes do texto com sentidos opostos, diferentes, ou seja, mostra uma ideia oposta àquela esperada. Primeiramente, observa-se uma tentativa de falar, mas, em oposição a esta tentativa, não conseguiu.

2) Leia os trechos abaixo e observe o uso da palavra **mais**. Marque um **X** na opção que utilizou a palavra **mais** de forma inadequada e reescreva-a, substituindo a palavra **mais** por **mas**:

a)(...) A mulher não aguentava **mais** tanta violência, então falou baixinho: “não fui eu”.

- b) “(...) Na página do Facebook estava bem clara a informação de que tudo não passava de boatos, **mais**, mesmo assim, as pessoas não acreditaram.”
- c) “Ela tentou explicar a injustiça que estavam cometendo, **mais** as pessoas não estavam entendendo, porque ela falava muito baixo, pois já não tinha força.
- d) “Fabrícia queria dar um toque a **mais** no seu visual, por isso pintou o cabelo de loiro e cortou curtinho.”
- e) “Júlia ainda tentou provar sua inocência, dizendo que não era ela, **mais** já era tarde! Ela já havia sofrido muita violência e, por isso, morreu, no hospital, horas depois.”
- 3) Agora que você já sabe a diferença entre as palavras **mais** e **mas**, volte ao seu texto e procure estas palavras. Verifique se elas estão empregadas de acordo com o que vocês aprenderam. Caso não estejam, faça a adequação necessária.

Quadro 28 – Atividades de concordância.

ATIVIDADE 2- CONCORDÂNCIA

1) Observe o trecho abaixo.

“Seu marido, Francisco, e suas filha Beatriz e Ludmila, a admiravam, porque ela era uma dona de casa dedicada e carinhosa.”

Vocês já ouviram falar em singular e plural? Na língua portuguesa, geralmente, o **singular** serve para indicar **um elemento** e o **plural** serve para indicar mais de **um elemento**. No trecho acima, observamos que Beatriz e Ludmila são duas personagens, no entanto, ao se referir a elas o autor escreveu suas *filha*. Como poderíamos reescrever o trecho, utilizando adequadamente o plural?

2) Verifique, nos trechos abaixo, se há desvios em relação à norma culta do português quanto ao uso do singular e plural. Em casos positivos, reescreva-os de modo adequado.

a) (...) “As pessoa não sabiam direito o que estavam fazendo, por isso resolveram espancar aquela mulher inocente.”

b) “Ela recebia muitos socos e davam chutes para todos os lados.”

c) “Sílvia gostava de cuidar do seu cabelo, sempre que podia. Nesta semana, ela foi deixar os cabelos loiros e mais curtos.”

3) Observe o trecho abaixo e diga se você percebe alguma inadequação na escrita:

“Os policiais que estava abrindo caminho para passar com a Fabrícia foi apedrejado.”

Como podemos perceber, no trecho acima, mais de um policial fez uma ação. Esta ação está indicada por um verbo no singular, portanto, houve um desvio em relação à norma culta. Se um verbo se refere a mais de um elemento, ele deve ficar no plural. Observe como poderia ficar, se a oração fosse decomposta:

*** Os policiais estavam abrindo caminho para passar com a Fabrícia.**

*** Os policiais foram apedrejados.**

Agora, reescreva o trecho fazendo as adequações necessárias.

4) Observe outros trechos com inadequações em relação à concordância do verbo com o elemento a que se refere. Reescreva-os de modo adequado:

a) “As pessoas que a conheciam, sabia que ela levava uma vida tranquila e pacata.”

b) “Aqueles que tira os direitos de uma pessoa está cometendo um crime muito grave.”

c) “Toda pessoa tem direitos que foi violado, no caso da Fernanda. Se eles não tivesse violado os direitos dela, seus familiares não estava sofrendo agora.”

5) Volte ao seu texto, leia-o, com bastante calma, refletindo sobre a concordância dos verbos com os elementos a que eles se referem. Reescreva os trechos em que há desvios em relação à concordância, considerando a norma culta do português, fazendo as adequações necessárias.

Embora eu tenha consciência de que ensinar concordância seja muito mais complexo do que a forma como foi ensinado, optei por fazer as atividades de forma simplificada, sem falar muito sobre nomenclaturas de elementos linguísticos. Minha intenção era ser pontual, para que eles percebessem, em seus próprios textos, as inadequações e fizessem as transformações necessárias. Elas foram feitas em dias diferentes, atentando para a possibilidade de causar uma confusão aos alunos em relação a novos conhecimentos linguísticos.

Nesta oficina, resolvi tentar uma conduta de reescrita diferente. Sendo assim, pedi aos alunos para trocarem os textos e preencherem um quadro — igual ao da oficina 5 —, analisando os elementos textuais e oferecendo sugestões aos colegas. Ao terminarem a tarefa, eles mesmos deveriam produzir um bilhete orientador direcionado aos colegas/autores dos textos que estavam analisando. Sugeri que começassem observando os pontos positivos que haviam encontrado no texto e que depois indicassem as alterações, por meio de comentários ou perguntas, conforme os bilhetes que eu havia feito para eles nas oficinas anteriores. Acredito que este trabalho poderia servir para que, futuramente, eles se acostumassem a fazer análises e questionamentos em relação aos seus próprios textos. Os bilhetes seriam analisados por mim, primeiramente, e depois entregue aos alunos/autores.

O seguinte bilhete foi a proposta para a produção da segunda versão do texto aqui analisado, produzido por um aluno do 7º ano:

Quadro 29 – Bilhete orientador para a segunda versão do texto “Lenda urbana: o retrato falado”.

Nome do aluno,

Seu texto está ficando bom. Ele so precisa ficar um pouco mais organizado. Tem umas partes confusas. Quando vc fala da personagem vc poderia explicar melhor e com mais cauma sobre a personagem Fernanda, como ela era em casa, o que ela gostava de fazer quando estava nervosa, a idade dela, etc. Esta parte ficou meio embolada. Vc tambem poderia explicar melhor como ela mudou o visual, por que tá estranho o jeito que vc colocou. E o que ela foi fazer depois que foi no salão?

A sua personagem foi linchada no sabado. Então vc podia explicar com mais detalhes o que aconteceu antes, igual esta no video. Vc explicou de um jeito muito embolado e ficou confuso. Vc podia falar com mais detalhes que ela foi na missa das 15:00 horas e depois foi visitar uma amiga que tinha mudado de bairro. Depois ela foi ao parque perto da casa da amiga. O que ela fez quando chegou no parque? Como a menina chegou perto dela? Pq a criança saiu correndo? Como ela ficou quando a criança saiu correndo?

Depois que ela saiu do parque tinha uma mutidão uns dois metros de onde ela estava, igual fala no video. Então vc podia explicar com mais detalhes o linchamento. No video tem os detalhes, vc podia assistir de novo e colocar o que estar lá. Eu acho que vc podia dar mais emoção para o leitor. Vc podia colocar tbm o que a Fernanda podia estar pensando enquanto as pessoas estava batendo nela, pq ela não sabia o motivo que aquilo estava acontecendo. O que passou pela cabeça dela?

Agora vc pode falar da historia do face e que tudo era boato. Como as pessoas ficaram sabendo que ela estava no parque? Pq a mulher que mandou as mensagens para os amigos pensou que ela era a sequestradora? O que as pessoas estavam falando da biblia dela? Qual o objetivo dos justiceiros para linchar ela? (Lembra que a pisicologa falou no vídeo o objetivo dos linchadores? Vc podia colocar isso).

O seu texto terminou bem. Vc colocou que as pessoas tem direitos humanos. Vc só podia colocar quais direitos foram violados igual a gente fez na atividade. Acho que se vc ver o video de novo com cauma e ler as atividades vai ti ajudar a melhorar o seu texto.

Assinatura do aluno

Nome do aluno,

Eu gostaria de acrescentar alguns pontos em relação à sua escrita. Procure perceber em que trechos ocorrem repetições e tente eliminá-las, como você fez nas oficinas anteriores. Presta atenção na pontuação e na ortografia. E, por fim, lembre-se do que aprendemos nas atividades de MAS/MAIS e CONCORDÂNCIA.

Acredito no seu talento! Vá em frente!

Roberta Garcia

Ao ler este bilhete, percebi que o aluno iniciou falando de um ponto positivo, para depois se ater em partes que ficaram confusas para ele, como leitor do texto do colega. Sugeriu acréscimos, formulou perguntas e deu dicas para que o texto pudesse melhorar. Um dos aspectos que considerei marcante foi a forma como ele escreveu, utilizando as reduções que eles comumente usam em redes sociais: “vc (você), “pq” (por que) e “tbn” (também) – o que, cabe destacar, é apropriado para a relação interlocutiva em jogo. Ao final do bilhete, o aluno comenta outro ponto positivo e sugere acréscimos. Pareceu-me interessante o modo como ele recomenda que o aluno volte ao vídeo e às atividades para esclarecer melhor alguns detalhes. Foi significativo perceber como a linguagem do bilhete ficou próxima ao interlocutor – talvez mais próxima até do que a nossa, como professores, ao escrever recados para nossos alunos – e, nesse sentido, pôde até ter efeitos mais positivos na reescrita. Apesar de haver desvios ortográficos e de pontuação, o bilhete ficou claro e as sugestões foram válidas. Percebi que, na produção do bilhete, o aluno não se aprofundou em aspectos formais, apenas mencionou a organização no início do texto. Por esse motivo, resolvi acrescentar as questões formais que faltavam, para que o produtor atentasse a elas no momento da produção da segunda versão.

Entreguei os bilhetes aos alunos, solicitando que lessem, pausadamente, o quadro e o bilhete, parassem em cada parte do texto, para verificar se houve sugestões de mudanças, e analisassem se seria possível fazer as alterações. Em seguida, eles fizeram a segunda versão.

Quadro 30 – Segunda versão do texto “Lenda urbana: o retrato falado”.

SEGUNDA VERSÃO²⁹

LENDA URBANA: O RETRATO FALADO

Fernanda era uma dona de casa como tantas outras. Seu marido, Francisco, e suas filhas, Beatriz e Ludmila, a admiravam, por que ela era uma dona de casa dedicada e carinhosa. Apesar de sofrer de depressão pós-parto e bipolaridade, Fernanda nunca fez mal a ninguém. Ao contrario quando ficava nervosa, por causa das doenças, a única coisa que ela gostava de fazer era andar de bicicleta pela rua. Desde criança ia na igreja com sua mãe.

²⁹ A reprodução do texto original encontra-se no anexo 15.

Até hoje, com 33 anos tinha a tradição de ser religiosa e ia na igreja todos sábados fazer suas orações.

Mesmo tendo muitas tarefas domésticas Fernanda arrumava tempo para cuidar da sua saúde e do seu visual. Todos que a conheciam, sabiam que ela levava uma vida tranquila e pacata. Mas, em uma certa semana de maio de 2014 aconteceram fatos que mudou a vida de Fernanda e acabou com a tranquilidade e com a alegria de seus familiares para sempre.

Em uma sexta-feira comum, de tarde, Fernanda foi mais uma vez cuidar do seu visual. Seus cabelos avermelhados e compridos foram transformados em loiros e curtos. Depois da transformação, Fernanda voltou para sua casa. Lá recebeu elogios do marido e das filhas. Feliz com a transformação, Fernanda foi descansar tranquila.

No outro dia Fernanda acordou tranquila. Como fazia todos os sábados, ela foi na missa das 15:00 horas. Depois ela avisou ao marido que ia na casa de uma colega que tinha mudado de bairro. Quando terminou a visita, Fernanda sentou-se no banco de um parque que tinha naquele bairro e foi descansar na sombra de uma árvore. Quando ela começou a tomar sua água, uma criança sentou-se do seu lado. Ela tentou começar uma conversa com a menina. Mas a menina saiu correndo de perto dela. Fernanda não ligou para aquela atitude da criança, subiu na sua bicicleta e seguiu seu caminho de volta para casa.

Uns dois metros para frente de onde Fernanda estava, tinha uma multidão aglomerada, quando ela passou perto das pessoas percebeu que elas pareciam furiosas. Um homem desconhecido derrubou ela da sua bicicleta, caída e indefesa, Fernanda recebia socos, chutes e pauladas na cabeça. Um dos homens pulou de cima de um caminhão, de forma brutal, em cima do seu estomago. Amarram ela e saíram puxando no asfalto, como se ela tivesse naquele momento totalmente despida da sua humanidade. Com a humilhação daqueles olhares cheios de ódio Fernanda tinha uma confusão na sua cabeça. Com o pouco de força que ainda tinha começou a perguntar pensando: Por que estar acontecendo isto comigo? O que será de mim agora? Será que eu vou morrer? E a minha família como vai ficar? O que eu fiz de errado para estas pessoas me odiarem tanto?

Mas Fernanda não tinha feito nada. Tudo não passava de um terrível engano! Tudo começou quando uma página de uma rede social, que se chamava MG ALERTA, no dia 25 de abril de 2014, publicou que tinha uma suposta mulher sequestrando criança e fazendo

ritual de magia negra. A notícia se espalha rápido e vai parar no Rio de Janeiro e em São Paulo. Preocupados com o fato, a polícia do Rio achou melhor mandar um retrato falado da mulher. Mas o dono da página falou que tudo não passava de boatos, lenda urbana, e que não tinham notícias de crianças sequestradas naquela região. Através do tal retrato falado dava para perceber que tinha uma certa semelhança com o visual que Fernanda usava depois que fez a transformação no salão. A mulher tinha cabelos cacheados loiros e curtos, igual o que Fernanda estava usando agora. Uma mulher que estava no parque, quando viu a criança saindo correndo de perto da Fernanda pensou que podia ser a sequestrado de crianças e começou a mandar mensagens no WhatsApp dos amigos dizendo que estava vendo a mulher que sequestrava crianças e mandando eles vim no parque ver se era ela mesmo. A mensagem ia passando instantaneamente de uma pessoa para outra que ia inventando mais coisas. Algumas pessoas estavam falando que ela tinha uma bíblia satânica com a foto de uma criança, mas na verdade era a sua bíblia católica com a foto da sua santa de devoção. As pessoas já chegaram com as mentes pensando que era ela mesmo e que deveriam defender seus filhos daquela mulher que praticava magia negra. Eles queriam dar um exemplo para ninguém praticar aquele crime mais. As pessoas que se intitulam justiceiros pensam que estão fazendo justiça com as próprias mãos, mas no caso de Fernanda eles fizeram uma injustiça e não conseguiram alcançar os seus objetivos. Depois que sofreu tanta violência, Fernanda foi socorrida pelos policiais e pelos paramédicos. Quando foram abrir caminho para passar com a mulher violentada, os policiais foram apedrejados. Ela na última tentativa de sobreviver conseguiu falar:

_ Não fui eu!

Mas neste momento não tinha como fazer mais nada, porque já era tarde. A jovem morreu horas depois.

Todas pessoas nascem livres, iguais de dignidade. Todos tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. No caso de Fernanda, houve vários direitos que foram violados, se não fosse isso, ela não teria sido injustiçada e também se não fosse isso a família dela não estava sofrendo tanto.

Ao analisar a segunda versão, percebi um avanço considerável no texto do aluno. Verifiquei que ele incorporou as sugestões do bilhete, organizando melhor o início, expondo mais características da personagem, esclarecendo como foi a transformação de seu visual, informando com detalhes como o crime ocorreu, o motivo pelo qual foi gerado e por que aconteceu o engano em relação a personagem linchada. Além disso, conforme as sugestões do colega, o aluno acrescentou possíveis perguntas que a vítima poderia estar fazendo a si mesma, no momento do linchamento e, no desfecho do texto, explicitou quais direitos haviam sido violados.

No que diz respeito à retextualização, além de todas as informações que havia usado na primeira versão, o aluno acrescentou outras que fizeram com que o texto ficasse mais completo e, na minha opinião, com um estilo mais interessante. Esta incorporação do texto-base pode ser percebida no trecho em que o aluno utiliza as palavras da psicóloga que aparece no vídeo: “[...] como se ela tivesse, naquele momento, totalmente despida da sua humanidade”; “[...] a humilhação daqueles olhares cheios de ódio”; “Eles queriam dar um exemplo para ninguém praticar aquele crime mais. As pessoas que se intitulam justiceiros pensam que estão fazendo justiça com as próprias mãos [...]”.

Em relação à forma como aconteceu o crime, o aluno acrescentou a história da Bíblia Católica que a mulher levava e que foi confundida com uma bíblia satânica e a informação de que um dos homens pulou de cima de um caminhão, de forma brutal, em seu estômago.

Incorporando as discussões feitas, durante as atividades, o estudante falou sobre as pessoas terem linchado a mulher na tentativa de defender seus filhos e, ainda, sobre alguns dos Direitos Humanos que foram violados.

Quanto à linguagem, percebi que o aluno melhorou muito em relação à ortografia, à pontuação e à concordância, embora ainda haja alguns desvios. As confusões entre as palavras *mas* e *mais* foram sanadas.

Após as análises, li as novas versões para os alunos. Pedi que escolhessem um dos textos para ser publicado na coletânea de contos policiais. Os alunos escolheram o texto que está sendo analisado aqui, por considerarem que estava escrito de forma mais atraente ao leitor. Ao verificar que seu texto havia sido escolhido, o aluno/autor disse que não gostaria fazer uma terceira versão, pois, segundo ele, já tinha feito o melhor possível e não conseguiria fazer nada além daquilo. Diante da recusa do aluno, propus fazermos a terceira versão de

forma coletiva, já que, desse modo, todos poderiam dar sugestões para a melhoria do texto. Eles aceitaram e assim foi feito.

Quadro 31 – Terceira versão coletiva do texto: “Lenda urbana: o retrato falado”.

TERCEIRA VERSÃO DO TEXTO (COLETIVA)

LENDA URBANA: O RETRATO FALADO

Fernanda era uma dona de casa, como tantas outras. Seu marido Francisco e suas filhas, Beatriz e Ludmila, a admiravam, pois ela era uma mulher dedicada e carinhosa. Apesar de sofrer de depressão pós-parto e de bipolaridade, Fernanda nunca fez mal a ninguém. Ao contrário, quando ficava nervosa, por causa das doenças, a única coisa que gostava de fazer era andar de bicicleta pela rua. Fernanda era também uma pessoa religiosa. Desde criança, ia à igreja com sua mãe. Aos trinta e três anos de idade, ela ainda cultivava essa tradição. Ia todos os sábados à igreja, fazer suas orações.

Mesmo com todos os seus afazeres, Fernanda encontrava tempo para cuidar bem de seu visual e de sua saúde. Todos que a conheciam sabiam que ela levava uma vida honesta e pacata. Porém, numa certa semana de maio, do ano de 2014, aconteceram fatos na vida de Fernanda que acabaram com a alegria e com a tranquilidade dos seus familiares para sempre.

Ao entardecer de uma sexta-feira comum, Fernanda foi ao salão com a intenção de mudar mais uma vez seu visual. Seus cabelos, avermelhados e compridos, foram transformados em loiros e curtos. Depois de ir ao salão, ela retornou à sua casa, onde recebeu elogios de seu marido e de suas filhas. Feliz com sua nova aparência, a jovem cuidou de sua família e foi descansar.

No outro dia, Fernanda acordou tranquila. Cuidou de suas tarefas de casa e, como fazia todos os sábados, foi à missa das 15:00 horas. Ela já havia avisado ao marido que, depois da missa, passaria na casa de uma amiga que havia se mudado para outro bairro. Após visitar a amiga, Fernanda resolveu se sentar no banco de um parque. Enquanto ela descansava, à sombra de uma árvore, tomando sua água, uma criança sentou-se ao seu lado. Ela tentou começar uma conversa com a menina, perguntando seu nome. Mas, a criança se assustou e saiu correndo. Fernanda não se importou com essa atitude, pois sabia que, com

tanta violência no mundo, os pais sempre aconselham seus filhos a não conversarem com estranhos. Talvez, por isso a menina tenha se assustado tanto. Com bastante tranquilidade, ela pegou sua bicicleta e começou a fazer o caminho de volta à sua casa.

A pouco mais de dois metros de onde estava, Fernanda percebeu que uma multidão se aglomerava cada vez mais. Quando passou perto daquelas pessoas, que pareciam furiosas, a jovem foi abordada violentamente. Um homem desconhecido a derrubou de sua bicicleta com um chute. Caída no chão e indefesa, Fernanda recebia socos, chutes e pauladas na cabeça. Um dos agressores pulou de cima de um caminhão, de forma brutal, diretamente em seu estômago. Amarram-na em uma corda e a arrastaram no asfalto, como se ela estivesse, naquele momento, totalmente despida de sua humanidade. Abatida, pela humilhação daqueles olhares cheios de ódio, Fernanda, não teve a mínima chance de se defender ou de se explicar. Em sua cabeça, a confusão levava a pensar no possível motivo de tanta atrocidade. Com o pouco de força que ainda lhe restava, Fernanda só conseguia perguntar a si mesma: “Por que está acontecendo isto comigo? O que será de mim agora? Será que eu vou morrer? E a minha família, como vai ficar? O que eu fiz de errado para estas pessoas me odiarem tanto?”

Na verdade, Fernanda não havia feito nada que pudesse causar revolta na população. O que estava acontecendo, não passava de um terrível engano! O fato começou quando, no dia 25 de abril, de 2014, uma página de uma rede social, chamada *MG ALERTA*, postou a informação de que uma suposta mulher estaria sequestrando crianças para praticar rituais de magia negra. Porém, nessa mesma página havia diversos avisos, dizendo que isso não passava de boatos, de lenda urbana, pois não havia registros na polícia de crianças desaparecidas ou mortas por algum tipo de ritual.

Ainda assim, a informação começou a circular de forma surpreendente. De Minas Gerais, passou a ser divulgada no Rio de Janeiro e em São Paulo. A notícia chegou a ter tamanha dimensão, que a polícia considerou importante fazer um retrato falado da suposta sequestradora. E foi justamente este fato que desencadeou a violência contra Fernanda.

Através do tal retrato falado, percebia-se que havia uma semelhança entre Fernanda e a mulher que estava desenhada. Pelas descrições, postadas na rede social, ela teria cabelos cacheados, loiros e curtos, iguais ao que Fernanda usava, depois de ir ao salão. Uma mulher, vendo a criança sair assustada de perto da Fernanda, rapidamente pensou no tal retrato falado

que ela havia visto e pensou que fosse a criminosa. Imediatamente, começou a passar mensagem para os amigos, via WhatsApp. Na mensagem ela dizia:

“Acabei de ver a mulher que sequestra crianças para fazer rituais no parque do nosso bairro. Venham aqui para comprovar se é ela mesma.”

A mensagem ia passando, instantaneamente, de pessoa para pessoa. Cada uma que contava a história aumentava um pouco. Chegaram a dizer que ela tinha uma bíblia satânica com uma foto de uma criança dentro. E, na verdade, era a Bíblia católica que ela havia levado para a igreja, com uma imagem da sua santa de devoção. As pessoas, pensando que ela era a criminosa, na intenção de defender seus filhos, ficaram revoltadas e agiram violentamente, a fim de dar um exemplo para que outras pessoas não cometessem o mesmo crime. Aqueles que se auto intitulam justiceiros acreditam estar fazendo justiça com as próprias mãos. Mas, no caso de Fernanda, eles somente foram covardes e não conseguiram cumprir com seus objetivos.

Após sofrer todo o tipo de violência, Fernanda foi socorrida pela polícia e pelos paramédicos. Ao abrir caminho para passarem com a mulher espancada, os policiais foram apedrejados. Em uma última tentativa de sobreviver, Fernanda ainda conseguiu dizer estas palavras: “Não fui eu”. Porém, neste momento, já não havia mais nada o que fazer. Horas depois, a jovem estava morta.

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Todos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. No caso de Fernanda, houve vários direitos violados, se não fosse isso, ela não teria sido injustiçada e sua família não estaria sofrendo tanto.

A reescrita do texto foi feita da seguinte forma: projetando o texto, já digitado, em *datashow*, eu lia cada parágrafo e fazia perguntas, como: “este parágrafo precisa de mudanças?”; “O que vocês acham que poderíamos mudar aqui?”. Em certos trechos, eu parava e fazia perguntas mais pontuais, como: “Olhem como está repetitiva esta palavra... Por qual palavra ela pode ser substituída? Ou será que podemos eliminá-la?”; “O que será que ela falou com a menina?”; “Por que será que a menina saiu correndo?”; “Por que, provavelmente, ela não deu muita atenção à atitude da criança?”; “Como deve ter sido a mensagem enviada pela

mulher para os seus amigos?”, entre outras. Em certa medida, os alunos elogiavam a forma como o colega havia escrito seu texto. Isso reforçou sua vontade em participar do texto coletivo. Ele foi um dos que mais expressaram opiniões, mas todos participaram efetivamente. A cada sugestão, alteração, acréscimo ou supressão, eu ia digitando, fazendo o caminho indicado por eles, e já incorporando as correções quanto às normas linguísticas. Quando terminamos o texto, eu o li novamente, com pausas em todos os parágrafos e perguntei se estavam bons, ou se precisaríamos mudar mais alguma coisa. Os alunos não consideraram a necessidade de mais alterações. Sendo assim, o texto estava pronto para a publicação. Reli-o todo e eles gostaram do resultado.

Nesta oficina, os alunos tiveram a oportunidade de analisar criticamente o discurso de uma âncora, em relação ao tema justiceiros, levando em conta o grau de objetividade e a credibilidade de suas opiniões particulares. Puderam, ainda, verificar em que medida os efeitos de sentido do seu discurso poderiam persuadir de modo positivo ou negativo o seu público-alvo. Além disso, relacionaram as asserções da âncora a um fato avesso ao que ela defendia. Eles puderam refletir sobre alguns dos Direitos Humanos, comparando as atitudes dos ditos “justiceiros” com as dos considerados “criminosos”, e concluíram que ambos haviam violado tais direitos.

Os alunos fizeram, ainda, a atividade de retextualização, tomando como texto-base a notícia de uma mulher linchada até a morte. Para tanto, consideraram o suporte, o propósito comunicativo, o público-alvo, a linguagem adequada à situação sociocomunicativa, entre outros aspectos necessários para se transformar um gênero em outro. Com esta produção, os alunos encerraram os textos a serem publicados na coletânea de contos policiais. Dessa forma, posso considerar que uma etapa importante do nosso projeto havia sido alcançada com êxito, já que, em certa medida, os alunos concluíram seus trabalhos de acordo com as habilidades que havíamos almejado desenvolver, não só nesta, mas em todas as outras oficinas.

4.13 Oficina 7

Quadro 32 - Oficina 7.

I – OBJETIVOS:

- ⇒ Ensinar estratégias para a elaboração de textos, tais como planejamento da escrita, incorporação de *feedback* de colegas e do professor, reescrita e reflexão a respeito dos resultados obtidos;
- ⇒ Levar ao conhecimento e auxiliar na elaboração de textos perigráficos de livros literários.

II - DETALHAMENTOS DAS HABILIDADES DOS CBCs A SEREM DESENVOLVIDAS:

(1.12) Relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem;

(18.9) Elaborar, produtiva e autonomamente, textos perigráficos para livros literários.

1ª ATIVIDADE: Elaborar as partes periféricas do livro com os contos policiais escolhidos pelos alunos, durante as oficinas.

APLICAÇÃO: A professora apresentou livros de contos policiais, mostrando suas partes periféricas. A turma foi dividida em grupos. Cada grupo ficou responsável por produzir uma parte: Capa, dedicatória, agradecimentos, sumário, apresentação, etc. As atividades foram feitas com o intermédio da professora. Foram confeccionados panfletos para distribuição na comunidade local. As biografias foram feitas, conforme o livro de Trigo (org.) (2009), em que os autores escrevem as biografias uns dos outros, de forma sucinta e informal. Foram tiradas fotos dos alunos para a biografia.

TEMPO PREVISTO: 4 aulas

MATERIAL: Fotocópias e *datashow*.

4.14 Análise da oficina 7

Antes de iniciar as atividades da oficina 7, distribuí livros com coletâneas de contos para que os alunos, em duplas, manuseassem e analisassem cada parte constante dos exemplares, a saber: *Dez contos policiais*, de Márcio Trigo (org.) (2009); *Histórias Extraordinárias* (2008), de Edgar Allan Poe; *Poirot investiga* (2011), de Agatha Christie; *O Último Adeus de Sherlock Holmes* (2012) e *O cão dos Baskerville* (2003), de Conan Doyle.

Pedi a eles que me dissessem o que observavam. Verificaram que algumas partes eram comuns, como capa, contracapa, sumário, folha de rosto, ficha catalográfica, biografia do(s) autor(es) e os próprios contos. Somente em alguns dos livros havia ilustração, apresentação, dedicatória, agradecimentos e orelhas. Esclareci que o livro de coletâneas produzido por eles deveria ter cada uma das partes que eram comuns em todos e que, opcionalmente, teriam as outras observadas em alguns dos livros. Um dos alunos propôs que fizéssemos todas as partes, pois, segundo ele, o livro ficaria mais completo e ele considerava que não seria um trabalho tão difícil de fazer. Os outros alunos concordaram com a proposta do colega. Então, eu solicitei que, inicialmente, os alunos sugerissem alguns títulos interessantes, sabendo que deveriam chamar a atenção do público, instigando-os a terem curiosidade e vontade de ler o livro. Perguntei-lhes se, alguma vez, já haviam escolhido livros, ou até mesmo filmes, somente pelo título. Eles responderam que, muitas vezes, já fizeram isso. Então expliquei que este era um elemento importante e que deveria ser instigador. Os alunos discutiram entre si, e cada dupla sugeriu um título, que foram os seguintes: *Brumadinho Alerta: histórias de polícia*; *Projeto NLS em clima de tensão*; *Em busca da justiça verdadeira*; *Os suspeitos em ação e a falta de leis*; *Além dos contos policiais...* . Escrevi, no quadro, os títulos sugeridos e fiz uma votação para a escolha do que seria usado na coletânea. O mais votado foi *Além dos contos policiais...* . Pedi aos alunos da dupla que explicassem que o motivo que os levou a pensar naquele título. Eles disseram que, no livro, havia músicas e notícias, além dos contos policiais.

Em princípio, havia planejado que cada parte seria distribuída e feita por dois grupos de alunos. No entanto, eles sugeriram que fizéssemos tudo coletivamente, como no último texto. Segundo os alunos, o trabalho coletivo seria mais fácil e todos teriam a oportunidade de participar com sugestões. Assim foi feito. Primeiramente, pensamos em como seria dividido o livro, se apenas colocaríamos os contos aleatoriamente, ou se o dividiríamos em capítulos, a exemplo de alguns dos exemplares que haviam visto antes. Um dos alunos sugeriu que dividíssemos os contos que foram feitos com músicas, os referentes à história da família Pesseghini e o do linchamento. Outro sugeriu que fizéssemos essa divisão poderia ser feita em partes separadas, cada uma contendo um título diferente. Então escrevi no quadro: “Parte 1 = contos de letras de músicas/ Parte 2 = contos dos Pesseghini/ Parte 3 = conto do linchamento” . Pedi sugestões de títulos para cada uma das partes. Eles começaram a gritar, todos juntos, criando uma confusão. Diante desse comportamento, pedi que

escrevessem o que estavam pensando e que cada um falasse, com calma, sua proposta. Dentre os títulos sugeridos, o escolhido para a primeira parte foi: *Canções que embalam o mundo do crime*; para a segunda parte foi: *Um caso, três contos...*; e para a terceira: *Anatomia de um linchamento*. Este último ficou idêntico ao título do vídeo que serviu como texto-base para o conto. Consideramos que não haveria problemas se colocássemos igual e, como achamos um título interessante, decidimos deixar assim.

Passamos a fazer a dedicatória e os agradecimentos. Enquanto eu ia digitando, o texto era projetado diretamente no *datashow*, pois, assim, facilitaria o trabalho de agregá-las ao livro. Pedi que falassem, um de cada vez, a quem eles gostariam de dedicar o livro. Achei interessante a forma como um deles começou, dizendo: “Este livro é dedicado a todos os que gostam de ler contos policiais”. Primeiramente, ele visou ao seu público-alvo, o que sinaliza que aquele aluno assimilou a ideia de que os textos feitos na escola podem ter um público que não sejam o professor e os colegas de sala. Em seguida, outro aluno disse que gostaria de dedicar à escola, pois nos auxiliou com a disponibilidade de sala, *datashow*, entre outros materiais necessários à realização do projeto. Outro aluno disse que gostaria de dedicar a mim, então escrevi as sugestões. Por fim, eu disse que gostaria de dedicar a todos da turma do projeto, pois sem eles não seria possível a criação da obra. Eles concordaram e um deles sugeriu: “dedico à professora Roberta Garcia e à turma do Projeto NLS que tornaram possível a criação desta obra”. E assim ficou: “Este livro é dedicado a todos os que gostam de ler contos policiais; à escola Nilza de Lima Sales, que nos auxiliou; à professora Roberta Garcia e à turma do Projeto NLS, que tornaram possível a criação desta obra.” O nome *Projeto NLS* foi sugerido por um dos alunos, para os grupos de *Facebook* e de *WhatsApp* que havíamos criado, a fim de facilitar nossa comunicação quando estivéssemos fora da escola. A sigla NLS refere-se às letras iniciais do nome da escola: Nilza de Lima Sales. A partir de então, adotamos este nome para tudo o que se referia ao projeto.

No momento seguinte, passamos a produzir os agradecimentos. Perguntei aos alunos a quem eles gostariam de agradecer e disse que seria interessante se colocássemos o motivo dos agradecimentos. Um aluno iniciou fazendo um agradecimento que me causou surpresa e até emoção. Ele disse: “Em primeiro lugar, acho que devemos agradecer à senhora, professora, pelo belíssimo trabalho com todos nós e por ter compreendido nossas dificuldades”. Então, eu agradei e pedi que o aluno repetisse para que eu pudesse escrever, conforme ele havia falado. Outro aluno completou, dizendo: além de nos compreender, você

também nos ajudou a vencer nossos desafios. E eu terminei esta parte escrevendo a última fala do aluno. Perguntei a quem mais poderíamos agradecer. Um dos alunos disse à escola, pelos mesmos motivos que havíamos falado na dedicatória. Então, eu ia copiando o que eles falavam. E assim ficou: “Agradecemos à professora Roberta Garcia, pelo belíssimo trabalho com todos nós, por ter compreendido nossas dificuldades e nos ajudado a vencer nossos desafios; a todos da escola Nilza de Lima Sales, por ter aberto um espaço para realizarmos este projeto, auxiliando-nos sempre que precisamos”. Contudo, após encontrarmos apoio para a publicação de um livro, por meio do esforço de uma vereadora do município e de uma empresa de grande renome que patrocinou a obra, considerei que também deveríamos incluí-los nos agradecimentos. Sendo assim, o texto final foi modificado.

Até então, os alunos não encontraram dificuldades em realizar o trabalho. Estas partes eram mais simples e fluíram tranquilamente. No entanto, quando chegou o momento de produzir a apresentação, eles tiveram certos embates. Um dos alunos disse que nem imaginava como se escrevia uma apresentação de livro; os outros se manifestaram da mesma forma. Perguntei se eles tinham alguma ideia da função de uma apresentação de livro. Um dos alunos respondeu que deveria apresentar o que tinha no livro e que isso era óbvio. Em seguida, pedi-lhes que pensassem como apresentariam aquele livro para que os leitores ficassem interessados em ler as histórias que havia ali. Primeiramente, pedi para falarem o que havia na coletânea. Eles responderam: contos policiais. Eu ia digitando as respostas para fazermos um planejamento da apresentação. Solicitei que falassem sobre algumas características dos contos, como interessantes, misteriosos, etc. Apenas dois alunos responderam: marcantes e emocionantes. Perguntei quais eram os elementos comuns em todos os contos, conforme havíamos visto nas oficinas. Responderam: crime, criminosos, vítimas e suspense. Um dos alunos respondeu que deveríamos colocar também detetives, pois havia histórias detetivescas. Então, pedi que dessem uma característica a cada um dos elementos. Os alunos responderam: crimes misteriosos, criminosos cruéis, vítimas inocentes e detetives espertos. Considerei que a palavra “espertos” poderia ser substituída por outra mais interessante, então pedi que olhassem no dicionário algum sinônimo para esta palavra. Os alunos encontraram a palavra “perspicaz” e disseram que poderia ser mais chamativa.

Perguntei, em seguida, se o livro contava histórias reais ou de ficção. Neste momento, houve certa confusão, pois alguns alunos associaram o fato de certos contos serem baseados em fatos reais às histórias ficcionais que haviam produzido. Estes alunos pensavam que, no

livro, havia histórias reais. Contudo, relembrei a oficina em que havíamos discutido sobre transformar notícias em contos, como fez Edgar Allan Poe no conto *O Mistério de Marie Rougêt*, reafirmando que os contos eram ficcionais, ainda que tivessem como referência uma história real. Pedi que me dissessem qual era o objetivo principal de um escritor ao produzir contos policiais. Eles disseram divertir o leitor e mostrar um pouco da realidade da sociedade. Solicitei que pensassem em algo para dizer ao leitor, convidando-o a fazer parte da história. Um dos alunos lembrou que, em uma das oficinas, eu havia dito que, mesmo se o conto não tivesse a presença do investigador, o próprio leitor poderia fazer este papel, pois ao ler o texto, ele participaria do suspense, tentando desvendá-lo. Sendo assim, este aluno sugeriu que convidássemos o leitor a ser um investigador nos contos. Considerei muito interessante esta ideia e perguntei como o leitor poderia ser um investigador. Eles responderam: participando dos textos, desvendando os crimes misteriosos. Feitas as anotações, perguntei se, com aquelas informações, já seria possível iniciarmos a produção da apresentação. Eles concordaram. Então dei o primeiro passo, escrevendo: “Os contos deste livro são...”. Perguntei como poderíamos completar aquela frase. Um dos alunos respondeu “meramente ficcionais”. Outro completou: “não tem nada a ver com a realidade. Continuei escrevendo: “nossa intenção não foi o compromisso com a verdade, mas simplesmente com o objetivo de...”. Eles completaram dizendo “divertir o leitor”. Dessa forma, fomos construindo coletivamente, até o final do texto, que ficou assim:

Quadro 33 – Texto de apresentação do livro de contos policiais.

APRESENTAÇÃO

Os contos deste livro são meramente ficcionais, portanto nada têm a ver com a realidade. Nossa intenção não foi o compromisso com a verdade, mas, simplesmente, com o objetivo de divertir o leitor, por meio de trama intrincadas, com crimes interessantes e, às

vezes, sem solução. Histórias marcantes, com a presença de detetives perspicazes, criminosos cruéis e inteligentes, vítimas inocentes e muito, muito suspense!

Você, leitor, passará a ser um investigador do texto, a partir do momento em que começar a se sentir um participante desta obra emocionante! Saboreie! Pare em cada pedaço e tente desvendar esses casos cheios de crimes misteriosos.

O que faz uma pessoa cometer crimes? Talvez ninguém poderá saber os motivos, ao certo. Mas, você poderá saber um pouco mais sobre a mente humana, agora, QUANDO ABRIR ESTE LIVRO!!!...

A próxima etapa consistia em fazerem as biografias. Os alunos se sentaram em duplas, e cada um escreveria sobre o outro colega. Primeiramente, distribuí fotocópias com uma biografia retirada do livro *Dez Contos Policiais*, que é uma coletânea organizada por Márcio Trigo, a qual serviria de referência. Este texto era escrito de forma simples e com uma linguagem informal. Li, em voz alta, e pedi que fizessem uma biografia sucinta e informal. Passei, no quadro algumas perguntas orientadoras, como: Qual a data de seu nascimento?; Onde você nasceu?; O que você mais gosta de fazer?; De que você menos gosta?; Que habilidade(s) você acha que tem?; Algum fato marcou sua vida? Qual?; Em que ano escolar você está?; Desde que ano estuda nesta escola? De que tipo de música você gosta?; Que tipo de leitura você faz habitualmente?; O que foi para você participar deste projeto?; entre outras. Pedi aos alunos que escolhessem algumas perguntas que melhor orientassem suas biografias. No momento da produção, eu passava entre as duplas, contribuindo com ideias e auxiliando sempre que solicitada. Recolhi os textos e revisei-os para a publicação.

Em seguida, distribuí as atividades referentes aos panfletos. Apresentei dois panfletos e fiz as perguntas: Qual é o objetivo dos panfletos? Que características eles têm em comum? Os alunos responderam que o objetivo era convidar a comunidade para participar de alguma coisa. Eu perguntei se poderíamos dizer que seria convidar para um determinado evento em sua cidade, ou em seu bairro. Eles disseram que sim. Quanto às características, os alunos responderam que havia imagens coloridas e chamativas, local, data, horário, e o um pequeno texto sobre o evento. Perguntei como era a linguagem dos panfletos, se era de difícil

entendimento, ou simples, direta e objetiva. Eles disseram a segunda opção. A seguir, pedi que pensassem em como poderíamos elaborar um panfleto bem interessante, a fim de convidar a nossa comunidade para o lançamento do livro. Primeiramente, pensamos no texto. O evento seria o lançamento do livro, com o momento de autógrafos dos autores. Ainda não sabíamos o local, a data e o horário, por isso deixamos estas informações em branco. Haveria também um pequeno texto sobre o contexto da obra: “Obra produzida pelos alunos do Projeto NLS, da Escola Municipal Nilza de Lima Sales, em Conceição de Itaguá – Brumadinho/MG”. Quanto à ilustração, um dos alunos deu a ideia de colocarmos a mesma imagem que seria a capa do livro. Todos consideraram a proposta interessante e assim seria feito. No entanto, como a Secretaria de Educação ficou incumbida de produzir os panfletos e o *Banner* para o lançamento, foi vetada a imagem da capa, por entenderem que continha elementos que retratavam a violência. Eles sugeriram que colocássemos fotos dos autores. Acatamos a decisão da Secretaria, ainda que os alunos ficassem um pouco contrariados e argumentassem contrariamente. Ao final, tudo deu certo, pois os panfletos ficaram excelentes e os alunos também gostaram da forma como foram produzidos.

Em relação às ilustrações do livro, eu havia pedido, desde o início das oficinas, que os alunos fossem pensando em desenhos para ilustrarem seus textos e um, em especial, para a capa do livro. Alguns alunos contestaram, dizendo que não possuíam habilidades para desenhar. Apenas três dos alunos trouxeram desenhos que foram aproveitados para ilustrar as partes do livro. Um deles sugeriu que tirássemos fotos para a ilustração e acrescentou que ele tinha habilidades para isso e que poderia colocar efeitos para as fotos ficarem mais interessantes. Todos gostaram da ideia. Então, fomos para a área externa da escola e os alunos participaram das fotos, dando sugestões, e posando, algumas vezes, como modelos. Pedi que fizessem pelo menos uma foto para cada conto. As fotos foram enviadas para mim, por WhatsApp, e salvas no computador para que escolhêssemos as mais adequadas. É importante dizer que a tecnologia deve ser uma aliada às atividades escolares, na medida do possível. Os alunos têm facilidade para lidar com os aparatos tecnológicos e isso deve ser aproveitado ao máximo, se a intenção é facilitar e aprimorar o trabalho pedagógico.

Ao ver as fotos, fiquei surpresa tamanho o realismo que elas produziam. Ainda que não seja minha intenção me aprofundar no tema, é possível me referir, mesmo que sucintamente, à multimodalidade. Como se sabe, a multimodalidade está cada vez mais emergente no cotidiano dos alunos, por meio da cultura tecnológica, e deve ser refletida

também na escola, pois, como afirmam Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 71) “o professor que não reconhece as novas mídias como fato consolidado em nossa sociedade, que não concebe o dinamismo das linguagens, também parece ignorar a língua como um fenômeno heterogêneo, social, histórico”. Portanto, trazer à escola uma combinação de gêneros textuais com recursos semióticos é uma prática que promove um desenvolvimento significativo para o aprendiz, já que este “precisa ir, também, se tornando multiletrado visualmente em cada disciplina” (DIONÍSIO; VASCONCELOS & SOUZA, 2014, p. 66). Dessa forma, considerei de grande importância o fato de os alunos terem conseguido, por meio das fotos, captar momentos importantes de cada conto, focando no clímax e em fatos que poderiam chocar o leitor. Pode-se dizer que essas fotos revelaram uma leitura que eles fizeram de seus próprios contos. Como exemplo, exponho a imagem abaixo e as partes do texto-base e do texto retextualizado com as quais ela dialoga:



Quadro 34 – Trecho do texto-base: “O meu guri”.

TRECHO DO TEXTO-BASE: “O MEU GURI”, DE CHICO BUARQUE.

[...] “Chega estampado, manchete, com venda nos olhos, legenda e as iniciais.

Eu não entendo essa gente, seu moço, fazendo alvoroço demais.

O guri no mato, acho que tá lindo, acho que tá rindo de papo pro ar.

Desde o começo, eu não disse, seu moço,

ele disse que chegava lá. [...]

Quadro 35 – Trecho do texto retextualizado pelo aluno.

TRECHO DO TEXTO RETEXTUALIZADO PELO ALUNO

“[...] De repente, chegaram alguns amigos de Madalena, fazendo alvoroço demais, com um jornal nas mãos. Não sabiam o que falar para a mulher. A mãe, sempre iludida, não entendia o que estava acontecendo ali. Pegou rapidamente o jornal e viu a foto do filho estampada na primeira página. Madalena dizia, emocionada:

— Olha só, seu moço, é o meu guri! — como ela costumava chamá-lo — Olha como ele está sorrindo, lindo, com essa venda nos olhos, de papo pro ar... Desde o começo eu não disse, seu moço, ele disse que chegava lá! [...]”

Se podemos levar em consideração que a imagem também é um texto — não verbal —, é possível levantar a hipótese de que a retextualização, além de ser a transformação de um gênero textual em outro (DELL’ISOLA, 2007, CAVALCANTI, 2010), ou a passagem da modalidade escrita à oral (MARCUSCHI, 2010), poderia ser também a transformação da modalidade escrita à modalidade visual, na medida em que se toma um texto verbal como texto-base para transformá-lo em uma imagem que o ilustre, conservando-se seu conteúdo. Para a realização de tal atividade, é necessária a compreensão do texto de referência. Além disso, é preciso que se pense em novos recursos, novas linguagens, novos propósitos comunicativos, entre outros elementos necessários para a transformação de um texto em outro. Em síntese, o processo retextualizador envolveria a conversão de qualquer texto, seja ele escrito, falado, ou até mesmo visual, em outro texto.

A intenção de implementar a oficina 7 era a de que os alunos conhecessem mais profundamente as partes perigráficas dos livros literários para produzirem a coletânea de contos policiais, produto final deste projeto. Inicialmente, eu havia pensado em fazer um livro nos moldes da Coleção “Literatura em Minha Casa”. Contudo, diante de um trabalho mais elaborado, pensamos em ampliar esta intenção inicial, produzindo um livro mais extenso, com partes que não havia na Coleção de referência, como dedicatória e agradecimentos. Além da habilidade de elaborar partes perigráficas, desenvolvida nesta oficina, os alunos demonstraram outras. Embora, não fizessem parte do planejamento inicial das atividades da oficina e, em primeiro plano, não fosse meu objetivo trabalhar as

habilidades **5.0** (Integrar informação verbal e não verbal na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente) e **18.7** (Reconhecer a ilustração de livros literários como um texto em diálogo com o texto verbal) dos CBCs de Língua Portuguesa, houve a necessidade de trabalhá-las, durante o desenrolar desta oficina, no momento em que os alunos fizeram as ilustrações. As ilustrações (desenhos e fotos) feitas por eles, utilizando ferramentas tecnológicas, proporcionou um trabalho com uma qualidade inesperada. Desse modo, posso concluir que os alunos foram além do esperado, ao realizar esta oficina.

5 Circulação do produto final

Após organizar o livro, no computador, solicitei uma reunião com os pais, a fim de mostrar-lhes os trabalhos dos alunos e de saber a opinião dos responsáveis em relação às imagens, já que estas retratavam alguns aspectos da violência. No dia da reunião, exibi o livro em *datashow*, li um dos contos e mostrei todas as imagens. Os pais ficaram entusiasmados. Todos eles reconheceram o avanço dos filhos em relação à leitura e à escrita e comentaram sobre a mudança no comportamento, em sala de aula, e o visível progresso em outras disciplinas. Eles me agradeceram e se colocaram à disposição para ajudar no que fosse preciso para a publicação dos livros.

Não era a minha intenção que a publicação gerasse ônus a nenhuma das famílias. Por esse motivo, recorri a uma vereadora do município de Brumadinho, que sempre auxilia a escola, conseguindo ônibus para excursões, materiais pedagógicos, entre outras coisas. Reuni-me com a vereadora e expus o projeto. Ela se prestou prontamente a ajudar e, com um grande esforço, conseguiu o patrocínio do livro. Não bastasse isso, a vereadora propôs uma Monção de Aplausos e Congratulações pela realização do projeto, que foi aprovado, em unanimidade, pela Câmara de Vereadores de Brumadinho, em 12 de fevereiro de 2015.

A Secretaria Municipal de Educação de Brumadinho se propôs a produzir 500 panfletos e um *banner* para auxiliar na publicação do livro, como já dito. Além disso, disponibilizou um espaço para o momento de autógrafos, no Seminário de Educação, que aconteceu no dia 27 de março de 2015. Neste dia, os alunos foram ao local, uniformizados, em companhia dos pais, outros familiares e amigos. Eles pareciam entusiasmados e felizes com o resultado. Um momento surpreendente para nós foi quando fomos chamados para subirmos ao palco e recebermos uma homenagem da Secretária de Educação e a Monção de

Aplausos e Congratulações da Câmara Municipal de Brumadinho, por meio da vereadora que nos auxiliou. Este foi um episódio muito importante para mim e para os alunos, pois nos sentimos valorizados em relação aos nossos trabalhos.

Alguns livros foram doados para as bibliotecas de outras escolas e para a biblioteca pública. Como ainda havia sobrado alguns exemplares, o diretor da nossa escola propôs que continuássemos o momento de autógrafos na Festa da Família, que aconteceu no dia 16 de maio de 2015.

Após o lançamento, fomos convidados a participar de uma roda de bate-papo, com alunos do Ensino Fundamental de outras escolas, na Biblioteca Pública do município, no dia 17 de abril de 2015, ocasião em que os alunos puderam falar sobre o projeto e sobre a produção do livro. Eles falaram dos processos por que passaram para a construção dos contos e da importância da leitura e da escrita nas práticas sociais, percebida após a participação no projeto. Neste dia, os alunos falaram da vontade de ver a divulgação do livro em algum programa televisivo ou em uma rádio. Pediram que eu fizesse contato com certas emissoras de rádio ou de televisão, a fim de tentar conseguir uma matéria sobre os “escritores de Brumadinho”, como eles mesmo se denominaram, em tom de humor.

Entrei em contato com a *Rede Record* de televisão, a produção gostou da proposta do trabalho e resolveu fazer uma matéria para o programa *Balanço Geral*³⁰. Assim, no dia 18 de maio de 2015, os alunos tiveram a oportunidade de ver como se desenvolve o processo de produção de uma reportagem até que fique pronta para ser apresentada na televisão. Observaram, ainda, como a profissão de um repórter exige o trabalho da escrita, antes do trabalho oral. Eles gostaram muito de participar da gravação da matéria. Dedicaram livros aos âncoras, Mauro Tramonti e Marcelo Rezende, e fizeram brincadeiras, imitando os jargões provalados por esses âncoras. Falaram do processo de desenvolvimento do livro, das dificuldades superadas e leram trechos de seus contos. Apesar do nervosismo, posso dizer que eles se expressaram bem. Enfim, os alunos se sentiram empolgados por saberem que o livro chegaria às mãos dos âncoras, aos quais assistem diariamente. A reportagem foi ao ar no dia 18 de junho de 2015, no *Balanço Geral*, na *Rede Record Minas*.

³⁰ Estudantes escrevem livro inspirado no jornalismo Record. Disponível em: <<http://videos.r7.com/estudantes-escrevem-livro-inspirado-no-jornalismo-da-record/idmedia/5582fe5d0cf2cef8c3065122.html>>. Acesso em 18 de jun. 2015.

Ainda devo esclarecer que, como era de se esperar, o programa fez uma edição da reportagem em que se salientava a forma de apresentação e o discurso do âncora, como se fosse uma homenagem ao programa *Cidade Alerta*. Contudo, como visto nas análises das oficinas, os alunos tiveram a oportunidade de discutir e refletir sobre aspectos relevantes referentes a este programa, como a temática principal, o modo de endereçamento do âncora, a gesticulação, entre outros. Não tive a intenção, com a gravação dessa reportagem, de reforçar os hábitos dos estudantes de assistirem a esses programas diariamente, mas somente de divulgar o trabalho deles. Além do mais, meu intento inicial era o de levá-los a refletirem sobre o que é ali transmitido de forma mais crítica, o que se concretizou com a gravação da matéria, já que, a gravação que durou cerca de 4 horas, transformou-se em uma matéria de 7 minutos, enfatizando apenas o que lhes era mais apropriado para o programa.

Acredito que, quando o aluno vê seu texto em uma situação real de divulgação e circulação, ele passa a se sentir mais atuante no processo, sabendo que a escola, além de produzir conhecimentos, pode abrir novos caminhos e novas oportunidades. No caso deste projeto, a interação e socialização dos alunos com o público-alvo de seu livro se deu de forma efetiva, já que foram reconhecidos como verdadeiros autores. Não era apenas um simulado, como estavam acostumados a fazer em aulas de produção textual, era a realidade. Como afirma Lopes-Rossi (2006, pp. 88-89), o momento de divulgação do trabalho dos alunos ao público

É uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no projeto. Sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribuiu muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo.

De fato, tais sentimentos fizeram parte de todos os momentos de circulação do livro. A satisfação de podermos demonstrar às pessoas as habilidades desenvolvidas no projeto foi preponderante para mim, para os alunos e, certamente, para seus familiares. Acredito que esta concepção de ensino está de acordo com uma visão democrática de educação, provocando uma prática pedagógica que leve em conta a formação de alunos mais críticos e conscientes em relação aos processos de leitura e escrita como práticas sociais, por meio de uma didática interacional que contribui para a aquisição de novos conhecimentos tanto por parte do professor quanto dos alunos.

————— ✕ ✕ ✕ —————

Neste capítulo, detive-me na situação comunicativa em que estavam envolvidos os alunos participantes do projeto. No início de cada seção, descrevi o planejamento para a realização das sequências de atividades implementadas em cada oficina didática. Após as seções que introduziam os detalhamentos das oficinas, analisei cada uma delas, expondo como se deu o modo de participação dos alunos e alguns pontos que causaram dificuldades. Apresentei as primeiras, as segundas e as terceiras versões dos textos de alguns alunos e a forma como se desenvolveu o processo de escrita, revisão e reescrita. Expus, ainda, algumas propostas de atividades direcionadas aos aspectos formais do texto, os bilhetes orientadores, escritos por mim e pelos colegas, e as análises feitas em quadros próprios para se efetivar uma interlocução maior com os estudantes, a fim de auxiliá-los no aprimoramento textual. Por fim, teci comentários sobre a circulação do produto final e sobre o que aconteceu, após o lançamento do livro, que ocorreu em um Seminário de Educação, em Brumadinho/MG. Neste último capítulo, pretendi demonstrar como é possível fazer uma articulação entre as teorias sobre o ensino da língua e a prática pedagógica, a fim de alcançar um trabalho mais eficaz, a partir da conciliação dos fenômenos estudados com o trabalho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este trabalho, gostaria, inicialmente, de destacar alguns dos desafios que encontrei ao longo da implementação do projeto. Um dos maiores foi o fato de sua aplicação ser em contra turno ao horário escolar. Muitos alunos se sentiam cansados por terem que comparecer à escola à tarde e ficarem o dia todo naquele ambiente. Por esse motivo, procurei propor atividades diferentes das que comumente acontecem nas salas de aula, para que não houvesse o desinteresse e todos acabassem se evadindo, já que não seriam avaliados com notas e nem obrigados a estarem ali. No entanto, tudo correu a contento. Os alunos foram teve de abandoná-lo, pois conseguiu um emprego no turno da tarde. Então, ficaram apenas nove alunos. Em relação ao espaço e aos materiais necessários à aplicação das atividades, a escola os disponibilizou, com muito boa vontade.

Na primeira versão deste projeto, eu havia planejado trabalhar um total de treze oficinas, com previsão de trinta e nove aulas, de quatro horas e meia, cada, totalizando cento e setenta e cinco e meia horas/aula. Porém, percebi que o tempo não seria suficiente para

trabalharmos todas. Dessa forma, fiz algumas alterações e reduzi para sete oficinas, que, na minha opinião foram suficientes para trabalharmos todos os gêneros acessórios para a produção do livro e o gênero principal: conto policial.

O *corpus* deste trabalho foi composto por trinta textos, sendo dez primeiras versões, dez segundas versões e dez versões finais. Entretanto, foram analisados aqui apenas três desses textos e suas versões, devido à extensão do trabalho.

Em relação ao ensino de análises de textos, os alunos concluíram que há formas de se fazer leituras diversas, conforme cada objetivo. No caso dos contos policiais, eles se mostraram muito interessados pela temática, que é uma das prediletas deles. Além disso, no momento das atividades, refletiram sobre os métodos utilizados, considerando-os mais eficazes para o trabalho com a compreensão leitora do que os comumente usados em sala de aula. A técnica de pausa protocolada foi vista por eles como uma possibilidade de participação ativa no texto, a partir do momento em que puderam fazer deduções e inferências, formular hipóteses e confrontar com a história construída pelo autor. O jogo de trilha, elaborado para o aprofundamento na análise textual, foi considerado pelos alunos como uma forma dinâmica e divertida de trabalho.

Quanto à produção textual, os alunos passaram a perceber elementos preponderantes para a construção da escrita, dentre eles, a seleção lexical, a apropriação da linguagem para que faça sentido aos leitores e o processo de revisão e reescrita. Nesse sentido, o trabalho com a produção escrita e com a reescrita foi bem gratificante, já que me possibilitou, como professora, identificar algumas necessidades de aprendizagem dos alunos para assim intervir adequadamente e desenvolver novas perspectivas relativas à prática pedagógica, visando à linguagem e à sua função social. Outro ponto positivo é que os alunos se sentiram motivados, pelo fato de saberem que seus textos circulariam, efetivamente, no livro que foi publicado. Essa motivação gerou um interesse real, por parte dos participantes, em relação ao processo de construção e de melhora dos textos, propiciando um olhar mais crítico em relação à sua produção e uma maior autonomia como sujeito-autor, leitor e avaliador do seu próprio trabalho. Os alunos também revelaram outras habilidades que não havíamos previsto, inicialmente, no projeto, o que fez com que trabalhássemos a multimodalidade textual e a modalidade oral, no momento em que fizeram as ilustrações do livro e que participaram de uma roda de bate-papo e da gravação de uma reportagem.

As atividades de retextualização, propostas neste trabalho, se configuraram como excelentes recursos para o trabalho com textos, já que possibilitaram sanar algumas das dificuldades que os alunos tinham em relação à escrita e à leitura. Os textos-base foram facilitadores para os aprendizes aprenderem a retextualizar, focando nos propósitos comunicativos, na linguagem mais adequada, em seus possíveis leitores, entre outros aspectos, já que traziam uma temática que é de interesse deles, além de serem assuntos sobre os quais já tinham um conhecimento prévio. É necessário, no entanto, dizer que não pretendi, com este trabalho, oferecer uma fórmula ideal para o ensino da escrita, por meio da retextualização, uma vez que, caso outros docentes julguem as atividades aqui propostas interessantes para os contextos em que atuam, necessariamente precisariam adaptá-las às realidades específicas de cada turma, e, desse modo, poderão surgir variados gêneros necessários a essa adaptação. É importante, ainda, ressaltar que, com atividades como as deste projeto, os alunos terão a oportunidade de refletir sobre alguns aspectos sociais da língua, de fazer uma análise mais crítica de seus textos e dos textos dos colegas e de se sentirem parte do processo de escrita como autores, que selecionam, acrescentam, subtraem e interferem de muitas maneiras em seu texto, com o intuito de melhorá-lo e adequá-lo à situação comunicativa, visando a construção de sentido para o seu possível leitor.

Foi possível observar, ainda, que as novas versões textuais criadas pelos alunos evidenciaram diversos modos de recriar o gênero que serviu de texto-base, com níveis de criatividade e inovação os mais variados, estabelecendo uma relação estreita ou extrapolando-o, quando se fez necessário. A compreensão foi alcançada de forma gradual pelos alunos, à medida que analisaram pausadamente os textos-base, a fim de transformá-los em outros gêneros.

Uma última observação se faz necessária. É certo que em uma sala com mais de trinta alunos, talvez muitos com problemas de escrita semelhantes aos alunos participantes do projeto, torna-se difícil um trabalho mais individualizado, como foi feito com estes. Portanto, é nesse momento que a responsabilidade do professor deve ser voltada para criar estratégias que envolvam todos os alunos. Uma possibilidade é fazer grupos heterogêneos, com estudantes que têm mais facilidade para escrever e com os que têm dificuldades, a fim de que se auxiliem nesse processo. É importante, ainda, dizer que os professores devem deixar claro aos alunos o propósito da escrita, para que gradualmente, abandonem a perspectiva tradicional da redação escolar, que, em certa medida, já se encontra enraizada em muitos

deles. Essa tomada de consciência deve levar ao desafio de que se aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo, obviamente de forma planejada e sistemática. O alvo das aulas de língua portuguesa deve ser um ensino que realmente favoreça a compreensão de que a língua é um produto cultural, social e histórico, para que se leve ao entendimento dos alunos a grande variedade de textos existentes na sociedade, os quais veiculam inúmeras formas de linguagem por meio dos gêneros textuais. Sendo assim, o foco do professor deve ser o de mediador e incentivador, a fim de promover condições favoráveis para a ampliação das habilidades dos alunos, por meio dos subsídios que a linguagem nos oferece, na intenção de formar leitores mais conscientes e mais críticos e produtores textuais que sejam capazes de se comunicar de forma eficiente.

É importante considerar que, ainda que pareçam distantes, a articulação entre teoria e prática é possível no trabalho com a escrita dos alunos, ou seja, pode haver uma conciliação entre atividades práticas de leitura e escrita com a teoria de ensino de textos, a fim de alcançar transformações educacionais e sociais, a partir dos fenômenos estudados. Dessa forma, fica claro que promover um ensino mais eficaz, com repercussões significativas na vida social, dando conta de uma realidade cada vez mais complexa, é uma prática construída por meio da interlocução entre alunos, colegas e professores.

O resultado deste trabalho deixa clara sua filiação a uma perspectiva que concebe o funcionamento da língua como sociointerativo, histórico e cognitivo, e não como sistema cristalizado de regras. É relevante perceber que a ampliação das práticas letradas, por meio do ensino formal, permite levar à conscientização do sentido social da escrita e de seu uso de forma significativa, o que contribui para desenvolver situações comunicativas que poderão ser efetivadas dentro e fora da escola, favorecendo uma educação escolar voltada para formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. Parábola Editorial. São Paulo, 2010.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES E AMIGOS DO FUNK (APAFUNK): Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/a_luta_do_funk_contra_o_preconceito>. Acesso em 16 mai. 2014.

BACCEGA, M. A. **Comunicação: interação emissão/receptor**. Revista dos gestores de processos educacionais – Comunicação e Educação, ano VIII, nº 32, jan –abr./2002. São Paulo, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, J. P. **Narrativa de Enigma**. São Paulo: FDT, 2001- (Coleção Trabalhando com os gêneros do discurso).

BONINI, Adair. **Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística**. Perspectiva, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **O professor-pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BUZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: ensino da produção de textos no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

CAFIERO, D.; ROCHA, G. Avaliação da leitura e escrita os primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, Ceale, 2009.

_____. **Boas perguntas mobilizam capacidades de leitura**. In: Guia da Alfabetização no. 1. Revista Educação: publicação especial. São Paulo: Editora Segmento, 2010. (p. 28-43).

CAVALCANTI, J. R. **Professor, Leitura e Escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Aula de Português: parâmetros e perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. 156 p. : il. (Coleção Proleitura; v.6).

_____. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de; SOUZA, M. M. de. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014. 80 p.: II. (Série experimentando teorias em linguagens diversas). Disponível em: < <http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf> >. Acesso em: 23 de mai. 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al*, **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, João Wanderley, A produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem). p. 135-165.

GOMES, I. M. M. **Brincadeira de bandido e mocinho**: um exercício de análise do programa cidade alerta. In: I Seminário Internacional de Estudos Midiáticos Bahia-Quebec... Salvador, 2003. Disponível em: < http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjor/arquivos/ii_sbpjour_2004_cc_13_-_itania_gomes.pdf >.

GUEDES, P.C.; SOUZA, J. M. de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, I. C. B. (org) *et al*. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

HERSCHMANN, M. **O funk e o hip hop invadem a cena**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2000.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAO (INAF): Disponível em: < http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por >. Acesso em: 24 fev. 2014.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever?. Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

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

_____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *et al.* Tradução de Fátima Murad. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

_____. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *et al.* Tradução de Fátima Murad. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

_____. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, M. L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos:** um estudo do resumo e da resenha. In: III Congresso Internacional da Abralín. Anais. 2003.

Disponível em:<

http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/referenciacao_e_retextualizacao_MariaMatencio.pdf> Acesso em: 22 abr. 2015.

MENEGOLO, E.D.C.W; MENEGOLO, L.W. **O significado da reescrita de textos na escola:** a (re)construção do sujeito-autor. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/m34424.pdf>>. Acesso em 08 de nov.2014.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, D. D. Cidade Alerta: jornalismo policial, vigilância e violência. In: GOMES, I. M. M. (org). **Gêneros televisivos e modos de endereçamento no telejornalismo.**

Salvador: Edufba, 2011. Disponível em: <

http://www.academia.edu/1180037/Telejornalismo_na_TV_p%C3%BAblica_brasileira_Uma_an%C3%A1lise_do_Rep%C3%B3rter_Brasil>. Acesso em 23 de mai. 2015.

PASSARELI, L.M.G. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Telos, 2012.

PONTES, M. **Elementares:** notas sobre a história da literatura policial. Rio de Janeiro, Odisséia Editorial, 2007.

PREFEITURA DE BRUMADINHO/MG: Disponível em: <<http://www.brumadinho.mg.gov.br/>>. Acesso em 05 jan.2014.

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS): disponível em: <Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em: 09 abr.2014.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para Produção de texto. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

RODRIGUES, R. H. *et al.* **Linguística textual**: 4º período. Florianópolis : UFSC/LLV/CCE, 2012.

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

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: **Língua Portuguesa** : Ensino Fundamental. EGON, O. R.; ROJO, R. H. R. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 19)

ROMERO, J. F. Atrasos maturativos e dificuldades na aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *et al.* Tradução de Fátima Murad. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre, Artmed, 2004.

RUIZ, E. A Correção (o turno do professor): uma leitura. In: RUIZ, E., **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS, C.F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M.C.B. (orgs.) **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte, Autêntica , 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **CBCs de Língua Portuguesa: ensinos fundamental e médio**, 2008. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. In: GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Anual da ANPed...Poços de Caldas, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização**: tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cotez, 2009.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

I. REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA APLICAÇÃO DAS OFICINAS:

ATUBE CATCHER. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/s/atube-catcher.html>>. Acesso em 05 de jun. 2014.

ANATOMIA DE UM LINCHAMENTO. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=XNbYVtwoq34>>. Acesso em: 03 de jun.2014.

CIDADE ALERTA. **De volta das férias**: Marcelo Rezende 29 de abril 2013 caso dos menores. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=VI2NQK_IB1c&spfreload=10 >. Acesso em: 05 de jun. 2014.

GIL, GILBERTO. **Domingo no Parque**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fiQS3DkFvEQ> >. Acesso em: 04 de jun. 2014.

JORNAL DA RECORD. **Dentista morre queimada viva por bandidos** - Brasil é um País sem leis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zn_c6lokQDk&spfreload=10>. Acesso em: 12 de jun. 2014.

POE, E. A. O Barril de Amontillado. In: POE, E. A. **Histórias Extraordinárias**. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

_____. **O mistério de Marie Rougêt**. Tradução de Bianca Pasqualini. Porto Alegre, L&PM POCKET, 2013.

PONTES, M. **Elementares**: notas sobre a história da literatura policial. Rio de Janeiro, Odisséia Editorial, 2007.

SBT BRASIL. **'Adote um bandido'** / Rachel Sheherazade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p_F9NwIx66Y>. Acesso em: 03 de jun. 2014.

SPTV. **Passeata por Justiça a Dentista Cinthya - São Bernardo do Campo**. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=UcHJ-s-oXsY&spfreload=10> > . Acesso em: 20 de jun. 2014.

TRIGO, M (org.). **Dez contos policiais**. Rio de Janeiro, Mirabolante, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COEP Nº 785.455

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: “A retextualização como estratégia para o ensino de produção textual: de textos da mídia a contos policiais”. **Pesquisador:** Leandro Rodrigues Alves Diniz **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 33627014.6.0000.5149

Instituição Proponente: PRO REITORIA DE PESQUISA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 785.445

Data da Relatoria: 04/09/2014

Apresentação do Projeto:

A problemática de pesquisa do projeto parte da constatação de que muitos alunos chegam ao 9º ano do ensino fundamental sem desenvolverem competências e habilidades em escrita, previstas em documentos educacionais oficiais, como o CBC (Conteúdo Básico Comum). Tal fato evidencia a necessidade de transformação com relação às práticas de ensino da língua portuguesa. Os pesquisadores acreditam ser possível fazer um trabalho diferente, em um ambiente educacional inovador, tratando de maneira criativa, questões que levem em conta o cotidiano dos alunos, seus conhecimentos prévios, seus interesses, bem como suas necessidades curriculares. O projeto proposto visa à superação de dificuldades específicas encontradas em alguns alunos do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, em relação ao uso da Língua Portuguesa, principalmente no que se refere a escrita. A pesquisa tem o intuito de auxiliar dez alunos do 6º ao 9º ano de uma escola municipal, em Brumadinho, Minas Gerais, a aprimorarem habilidades mais complexas de escrita, necessárias para uma maior inserção em práticas letradas. Para tanto, propõe-se um Projeto de Ensino que encorajará uma reflexão crítica em relação ao discurso da mídia sobre a criminalidade. A pesquisa será uma pesquisa ação, conforme proposta por Thiollent (2011, p.13) e terá natureza qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), possibilitando a análise da situação social em que vivem os alunos envolvidos no projeto e da relação de suas histórias com o processo de aprendizagem da

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 785.445

escrita, por meio de geração de registros, em que serão utilizadas entrevistas, questionários e produções textuais. Estes servirão como base para a elaboração das etapas da metodologia e das atividades a serem desenvolvidas. Serão feitas gravações em áudio e vídeo algumas das quais serão transcritas, para a análise das interações entre alunos e entre estes e o professor e dos modos de participação dos estudantes ao longo da execução do projeto. Ao final de todo o trabalho haverá a análise comparativa entre as primeiras e as últimas produções escritas dos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Verificar em que medida um projeto de ensino com atividades sistematicamente orientadas possibilita o desenvolvimento da criticidade de alunos do ensino fundamental II em relação ao discurso da mídia sobre a criminalidade, além de possibilitar a suplantação de problemas quanto a aquisição da escrita.

Objetivo Secundário: Possibilitar o ensino de estratégias para a elaboração de textos, tais como planejamento da escrita, incorporação de feedback de colegas e do professor, reescrita e reflexão a respeito dos resultados obtidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Serão tomadas todas as providências para que se assegure a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a Resolução 466/12.

Benefícios: Construção de propostas didático-pedagógicas para a superação de dificuldades em escrita, no intuito de possibilitar a formação de cidadãos com práticas letradas mais ampliadas e com uma visão crítica sobre o discurso da mídia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para o estudo das deficiências e problemas do processo de letramento no ensino fundamental, e que propõe intervenções que podem ser úteis para o avanço desse processo.

Justificativa da Emenda: foram anexadas versões revisadas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido,

As solicitações do COEP foram atendidas: foi acrescentado no TCLE e no TALE que uma via ficará com o participante e a outra com o pesquisador. O TCLE e o TALE estão agora diferentes. Substituiu-se palavras no TALE para melhor entendimento ao aluno. Acrescentou-se no TCLE que o COEP deverá ser consultado apenas para esclarecer dúvidas de aspectos éticos.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Sl 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 785.445

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

1. Projeto aprovado pela Câmara de Pesquisa da Faculdade Letras
2. Carta de anuência da Escola Municipal Nilza de Lima Sales, de Brumadinho, MG
3. Folha de rosto com aprovação da Faculdade de Letras
4. TCLE
5. Termo de compromisso dos pesquisadores
6. Roteiro de entrevistas da pesquisa
7. Questionário da pesquisa
8. Termo de assentimento livre e Esclarecido - TALE

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação da emenda ao projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação da emenda ao projeto "Uma proposta interacional para o ensino de escrita no Ensino Fundamental II: reflexões críticas sobre o discurso da mídia em relação à criminalidade" do Pesquisador Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovada a emenda conforme parecer.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 779.176

BELO HORIZONTE, 04 de Setembro de 2014

Assinado por:
Telma Campos Medeiros Lorentz
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Página 04 de 04

ANEXO 2:
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“A retextualização como estratégia para o ensino de produção textual: de textos da mídia a contos policiais”**, desenvolvida pela Profa. Roberta Garcia, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Nilza de Lima Sales, em Brumadinho (MG), a aprimorarem a escrita. Para tanto, propomos um Projeto de Ensino em que analisaremos a maneira como os meios de comunicação abordam a criminalidade. As atividades serão desenvolvidas pela professora Roberta Garcia, uma vez por semana, das 13h às 17h, nas dependências da referida escola. Você será convidado(a) a responder a uma entrevista e a um questionário inicial sobre os usos que faz da escrita em seu cotidiano, e a realizar atividades de interpretação e produção de textos (orais e escritos). Pretendemos, também, gravar e filmar algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Português. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6041, ou pelo e-mail leandroradiniz@gmail.com.

Uma via deste documento ficará com o participante e a outra com o pesquisador.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu,, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

.....
Assinatura do(a) aluno(a)

.....
Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG- Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br .
--

ANEXO 3:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**A retextualização como estratégia para o ensino de produção escrita: de textos da mídia a contos policiais**”, desenvolvida por Roberta Garcia, professora da Escola Municipal Nilza de Lima Sales, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG) e orientada pelo Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar alunos do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Nilza de Lima Sales, em Brumadinho (MG), a aprimorarem habilidades mais complexas de escrita, necessárias para uma maior inserção em práticas letradas. Para tanto, propomos um Projeto de Ensino que encorajará uma reflexão crítica em relação ao discurso da mídia sobre a criminalidade. As atividades envolverão dez alunos, com idades entre 13 e 18 anos, e serão desenvolvidas pela professora, uma vez por semana, das 13h às 17h nas dependências da escola.

Seu(sua) filho(a) será convidado(a) a responder a uma entrevista e a um questionário para a geração de registro sobre práticas de letramento das quais participa, e a realizar atividades de interpretação e produção de textos (orais e escritos). Pretendemos, também, gravar e filmar algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.

Seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Português. Ele(a) é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo.

Asseguro, ainda, que, ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o(a) senhor(a) poderá contatar o orientador deste trabalho, o Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador responsável pelo projeto na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6041, e-mail: leandroradiniz@gmail.com, ou solicitar informações relacionadas apenas a dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2 andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br.

É importante, ainda, que se saiba que uma via deste documento ficará com o responsável pelo participante e a outra com o pesquisador.

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu,, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu (minha) filho(a) dela participe.

.....

Nome do responsável

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Pesquisador responsável

Faculdade de Letras / UFMG

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG- Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpg@coep.ufmg.br.

ANEXO 4

ENTREVISTA COM O ALUNO:

- 1) Nome completo:
- 2) Data de nascimento:
- 3) Sexo:
- 4) Ano escolar:
- 5) Tem amigos? Quem são?
- 6) Tem um colega predileto?
- 7) Quais as atividades mais gosta de fazer no seu dia a dia?
- 8) Quais são os tipos de músicas preferidas?
- 9) Quais são os tipos de filmes preferidos?
- 10) Quais são as brincadeiras prediletas?
- 11) O que costuma fazer quando tem tempo livre?
- 12) Que tarefas são as mais difíceis? Por quê?
- 13) Por que acha importante ir à escola e estudar nela?
- 14) Você gosta da escola? Por quê?
- 15) Qual a sua opinião sobre seus professores?
- 16) Que recursos geralmente são utilizados pelos professores para ensinar seus conteúdos? (Livro didático, textos variados de outras fontes, sala de informática, jogos...)
- 17) Você acha que os professores poderiam utilizar outros recursos? Quais?
- 18) Você costuma pedir ajuda aos professores quando tem alguma dificuldade? Por quê?
- 19) Está satisfeito com o seu aprendizado?
- 20) O que você acha que falta para complementar o seu aprendizado?
- 21) Como é seu relacionamento com os familiares, com os colegas e com as pessoas em geral?

ANEXO 5

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA:

- 1) Nome do pai:
- 2) Idade:
- 3) Nome da mãe:
- 4) Idade:
- 5) Situação dos pais (vivem juntos ou separados?):
- 6) Com quem o aluno mora:
- 7) Escolaridade do pai:
- 8) Escolaridade da mãe:
- 9) Escolaridade dos demais:
- 10) Renda familiar:
- 11) Vocês se consideram pais autoritários, permissivos ou os dois, conforme cada situação?
- 12) Qual é a opinião da família sobre a vida escolar do aluno?
- 13) A família se envolve com as atividades propostas pelos professores?
- 14) A família participa de reuniões, de comemorações entre outras atividades da escola?
- 15) Tem consciência dos direitos de seu filho à educação? Exige a garantia de seus direitos?
- 16) Como é feita a cobrança com relação às atividades escolares?
- 17) A família identifica habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do aluno? Quais?
- 18) Quais as expectativas da família com relação ao desenvolvimento e escolarização de seu filho?
- 19) O aluno sempre estudou na mesma escola? Se não, quais foram e onde se situam as outras?
- 20) O que os professores antigos e atuais geralmente dizem sobre o desenvolvimento escolar do aluno?

- 21) O aluno faz acompanhamento com algum profissional da saúde? Se sim, qual ou quais?
- 22) O aluno mostra-se independente nas tarefas domésticas?
- 23) Costuma sair para brincar com meninos da sua idade? Quem são esses meninos? Qual o conhecimento da família sobre eles?
- 24) O aluno costuma demonstrar má vontade para realizar alguma atividade? Qual ou quais?
- 25) Como é o relacionamento do aluno com os familiares, com os colegas e com as pessoas em geral?
- 26) Como você definiria seu filho emocionalmente e afetivamente?
- 27) O que a família espera de um projeto de intervenção educacional para o seu filho?

ANEXO 6

ENTREVISTA COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA:

ALUNO: _____

ANO: _____ TURMA: _____

1 - O aluno participa de todas as atividades e interage em todos os espaços da escola? Como? Se não participa, por quê?

2 - Das atividades propostas para a turma, quais ele realiza com facilidade e quais ele não realiza, ou realiza com dificuldades? Por quê?

3 - Como é a participação do aluno nas atividades propostas à sua turma? Participa das atividades integralmente, parcialmente ou não participa?

4 - Quais são as necessidades específicas do aluno, decorrentes da defasagem?

5 - O que os professores pensam sobre interesses e expectativas do aluno em relação à sua formação escolar?

6 - Como é esse aluno do ponto de vista social, afetivo e cognitivo.

7 - Qual a avaliação que o professor de sala de aula faz sobre o desempenho escolar desse aluno?

8 - Quais as preocupações apontadas pelo professor de sala de aula e quais os apoios que ele sugere para que o aluno atinja os objetivos educacionais traçados para sua turma?

9 - Como a comunidade escolar percebe a interação do aluno com seus colegas de turma?

10 - Quais as expectativas escolares do professor em relação a esse aluno?

11 - Quais são as principais habilidades e potencialidades do aluno, segundo os professores?

12- Como é o envolvimento afetivo, social da turma com o aluno?

13 - Qual é a opinião da escola (equipe pedagógica, diretor, professores, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento escolar?

ANEXO 7

QUESTIONÁRIO SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO:

Aluno: _____

Idade: _____

Ano escolar: _____

1. Em seu dia a dia, quais dessas atividades você costuma fazer?(Pode assinalar mais de uma)

1. Consulto catálogo telefônico
2. Consulto guia de rua
3. Faço listas de coisas que preciso fazer no dia seguinte
4. Uso agenda para marcar compromissos
5. Deixo bilhetes com recados para alguém de casa
6. Escrevo cartas para amigos ou familiares
7. Leio cartas de amigos ou familiares
8. Leio correspondência impressa que chega em casa
9. Faço listas de compras
10. Procuo ofertas ou promoções em folhetos e jornais
11. Pago contas em bancos ou casas lotéricas
12. Leio manuais de instrução
13. Leio bulas de remédios
14. Copio ou anoto receitas culinárias
15. Copio ou anoto letras de música
16. Escrevo histórias, poesias ou letras de música (de sua autoria)
17. Escrevo diário pessoal

2. Quando precisa achar um número de telefone, o que você costuma fazer, na maior parte das vezes? (Assinale até duas opções)

- | | |
|---|------------------------|
| 1. Peço ajuda para outra pessoa | 2. Consulto o catálogo |
| 3. Consulto o serviço telefônico | 4. Consulto sites |
| 5. Não preciso procurar número de telefone. | |

3. Quando precisa localizar uma rua ou local, o que você costuma fazer, na maior parte das vezes ? (Assinale até duas opções)

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 1. Peço ajuda para outra pessoa | 2. Consulto o guia de ruas |
| 3. Consulto serviços de itinerário por telefone | 4. Consulto sites com itinerários |

5. Não preciso localizar ruas ou locais

4. Assinale os tipos de cartas ou correspondências que você costuma receber em sua casa: (Pode assinalar mais de uma)

1. De parentes ou amigos
2. De bancos
3. De lojas ou estabelecimentos comerciais ou de serviços
4. De igrejas
5. De associações de moradores ou entidades comunitárias ou movimentos sociais
6. De partidos políticos, parlamentares ou sindicatos
7. Outros. Quais? _____
8. Não costuma receber correspondências

5. Quais destes materiais há em sua casa? (Pode assinalar mais de uma)

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1. Álbuns de fotografia | 2. Bíblia ou livros religiosos |
| 3. Livros didáticos ou apostilas escolares | 4. Dicionário |
| 5. Enciclopédias | 6. Folhinha, calendários |
| 7. Guias de rua e serviços | 8. Catálogos e listas telefônica |
| 9. Jornais | 10. Livros de receitas |
| 11. Livros de literatura | 12. Livros infantis |
| 13. Livros técnicos ou especializados | 14. Manuais de instrução |
| 15. Revistas | |
| 16. Outros. Quais? _____ | |
| 17. Não tenho nenhum desses materiais | |

6. Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades domésticas?

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| 1. Ajuda muito | 2. Ajuda um pouco |
| 3. Nem ajuda nem atrapalha | 4. Atrapalha um pouco |
| 5. Atrapalha muito | |

7. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades domésticas?

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| 1. Ajuda muito | 2. Ajuda um pouco |
| 3. Nem ajuda nem atrapalha | 4. Atrapalha um pouco |
| 5. Atrapalha muito | |

8. Quando você era criança, costumava ver seus pais ou responsáveis fazendo alguma dessas atividades? (Pode assinalar mais de uma)

- | | |
|---|---|
| 1. Lendo revistas | 2. Lendo jornais |
| 3. Lendo folhetos | 4. Lendo livros |
| 5. Lendo ou escrevendo cartas | 6. Lendo ou escrevendo receitas |
| 7. Lendo ou escrevendo tarefas do trabalho | 8. Ensinando ou acompanhando as tarefas escolares |
| 9. Não me lembro de vê-los fazendo essas atividades | |

9. Você acha que, quando você era criança, seu pai (ou responsável do sexo masculino):

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Não sabia ler | 2. Lia com grande dificuldade |
| 3. Lia com alguma dificuldade | 4. Não tinha nenhuma dificuldade para ler |

10. Você acha que, quando você era criança, sua mãe (ou responsável do sexo feminino):

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Não sabia ler | 2. Lia com grande dificuldade |
| 3. Lia com alguma dificuldade | 4. Não tinha nenhuma dificuldade para ler |

11. Você costuma ler jornais?

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 1. Não costumo ler jornal | 2. Costumo ler todos os dias |
| 3. Costumo ler algumas vezes por semana | 4. Costumo ler uma vez por semana |
| 5. Leio de vez em quando | |

12. Que partes do jornal você costuma ler? (Pode assinalar mais de uma)

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. A primeira página | 2. Notícias locais |
| 3. Notícias nacionais | 4. Notícias internacionais |
| 5. Editorial, artigos de opinião, ou artigos de columnistas | 6. Esportes |
| 7. Previsão do tempo | 8. Programação de TV |
| 9. Programação de cinema, teatro, shows e exposições | 10. Classificados |
| 11. Humor, quadrinhos, passatempos, palavras-cruzadas | 12. Horóscopo |
| 13. Arte, cultura, literatura | 14. Turismo, viagens |
| 15. Informática, computadores | 16. Automóveis |
| 17. Moda e estilo | 18. Saúde |
| 19. Casa, Decoração | 20. Seção infantil |
| 21. Outras. Quais? _____ | |

13. Você costuma ler revistas?

1. Não costumo ler revista
2. Leio todos os dias.
3. Leio algumas vezes por semana.
4. Leio uma vez por semana.
5. Leio eventualmente/De vez em quando.

14. Qual ou quais dos tipos abaixo de revistas você costuma ler?

1. De informação semanal (Veja, Época, Isto É)
2. Fofocas e novelas (Caras, Contigo, Amiga)
3. Femininas (Cláudia, Nova, Marie Claire)
4. De culinária, corte e costura, tricô e crochê ou artesanato
5. Especializadas (saúde, informática, esportes, viagem)
6. De religião
7. Quadrinhos, gibi, humor
8. De música
9. Outras. Quais? _____

15. Você costuma ler livros?

1. Não costumo ler livros
2. Leio menos de um livro por ano
3. Leio um ou dois livros por ano
4. Leio de três a seis livros por ano
5. Leio um livro por mês
6. Leio dois livros por mês
7. Leio mais de dois livros por mês

16. Normalmente, quem indica os livros que você lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Um professor ou professora, como leitura obrigatória
2. Um professor ou professora, como sugestão
3. Meu pai
4. Minha mãe
5. Meus Irmãos
6. Meus Avós ou tios
7. Meus Amigos
8. Padre ou pastor
9. Outras pessoas com quem convivo. Qual (is)? _____
10. Não sigo indicações, faço escolhas sozinho(a).

17. Você costuma conversar sobre os livros que lê? (Pode assinalar mais de uma)

1. Não costumo conversar sobre livros que leio
2. Sim, converso com meus pais ou parentes ou pessoas que vivem comigo
3. Sim, converso com professores ou colegas de escola
4. Sim, com amigos ou namorado(a)
5. Sim, com colegas de trabalho, do grupo ou associação que tomo parte ou da religião que sou adepto

18. Você considera que a leitura

1. É prejudicial para o desenvolvimento da pessoa
2. Não interfere no desenvolvimento da pessoa
3. Pode ajudar, mas não é essencial para o desenvolvimento da pessoa
4. É essencial para o desenvolvimento da pessoa

19. Você gosta de ler?

1. Não gosto
2. Gosto muito
3. Gosto mais ou menos

19. Quem você acha que mais influenciou seu gosto pela leitura? (Escolha até duas opções)

1. Meu pai ou responsável do sexo masculino
2. Minha mãe ou responsável do sexo feminino
3. Um parente
4. Um professor
5. Um amigo
6. Um colega de escola
7. Um Padre/pastor ou líder religioso
8. Outra pessoa. Quem?
9. Adquiri o gosto pela leitura sozinho.

20. Você costuma ler para estudar ou para aprender alguma coisa?

1. Sim.
2. Não.

21. Quando você lê para estudar, o que você costuma fazer?(Assinale até três opções)

1. Escrevo comentários nas margens do texto
2. Sublinho partes do texto
3. Anoto as idéias mais importantes
4. Copio partes do texto
5. Faço resumos
6. Faço esquemas com as idéias principais
7. Faço outras atividades. Quais? _____
8. Não faço nada.

22. Quais dos tipos de texto abaixo você costuma ler para estudar? (Assinale até três opções)

1. Livros didáticos
2. Livros técnicos, teóricos ou ensaios
3. Livros de literatura
4. Jornais
5. Revistas
6. Dicionários ou manuais de gramática
7. Enciclopédias
8. Apostilas
9. Textos ou exercícios no caderno

10. Outros. Quais? _____

23. Na escola, você costuma

1. Anotar enquanto o professor dá aula
2. Anotar enquanto faz trabalho ou debate em grupo
3. Copiar matéria ou exercícios do quadro
4. Responder questionários sobre textos de livros didáticos
5. Fazer resumos ou comentários de textos
6. Ler jornais ou revistas
7. Fazer redação ou produzir textos
8. Fazer trabalho sobre filmes ou vídeos assistidos
9. Participar de debates
10. Preparar e apresentar seminários
11. Fazer dramatização
12. Fazer provas
13. Ler em voz alta

24. Na sua opinião, a forma como você lê ajuda ou atrapalha em suas atividades escolares?

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| 1. Ajuda muito | 2. Ajuda um pouco |
| 3. Nem ajuda nem atrapalha | 4. Atrapalha um pouco |
| 5. Atrapalha muito | |

25. Na sua opinião, a forma como você escreve, ajuda ou atrapalha em suas atividades escolares?

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| 1. Ajuda muito | 2. Ajuda um pouco |
| 3. Nem ajuda nem atrapalha | 4. Atrapalha um pouco |
| 5. Atrapalha muito | |

26. Na sua opinião, a forma como você se expressa oralmente, ajuda ou atrapalha nas atividades escolares?

- | | |
|----------------------------|-----------------------|
| 1. Ajuda muito | 2. Ajuda um pouco |
| 3. Nem ajuda nem atrapalha | 4. Atrapalha um pouco |
| 5. Atrapalha muito | |

27. Você costuma utilizar computador”?

- | | |
|---------------|----------------------------------|
| 1. Nunca uso. | 2. Sim, todos os dias da semana. |
|---------------|----------------------------------|

3. Sim, quase todos os dias da semana. 4. Sim, um ou dois dias por semana.
5. Sim, de vez em quando.

28. No computador, o que você costuma fazer? (Pode assinalar mais de uma)

- | | |
|---|------------------------------------|
| 1. Escrevo relatórios e outros textos | 2. Escrevo trabalhos escolares |
| 3. Organizo agendas ou lista de tarefas | 4. Digito dados ou informações |
| 5. Elaboro planilhas ou monto bancos de dados | 6. Consulto e pesquiso |
| 7. Faço cursos à distância | 8. Envio e recebo e-mails |
| 9. Compro pela Internet | 10. Jogo ou desenho |
| 12. Navego por diversos sites eletrônico | 13. Copio músicas em CD ou arquivo |
| 14. Entro em sites de redes sociais | |
| 15. Outras. Qual(is)? _____ | |

29. Você freqüentou creche ou pré-escola?

1. Sim 2. Não

30. Com que idade você iniciou o primeiro ano do ensino fundamental?

31. Você alguma vez interrompeu os estudos por mais de três meses e retomou depois?

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| 1. Não | 2. Sim, apenas uma vez |
| 3. Sim, mais de uma vez | 4. Não lembro |

32. A maior parte de seus estudos da Educação Básica você fez:

- | | |
|------------------------|----------------------------|
| 1. Em escolas públicas | 2. Em escolas particulares |
|------------------------|----------------------------|

35. Você já fez algum curso além da escola formal?

- | | |
|---------------------------|---------|
| 1. Não | 2. Sim. |
| 3. Se sim, indique quais: | |

31. Indique com que frequência você:

	nenhuma	eventualmente	diariamente	semanalmente	Mensalmente
•Vai ao cinema					

Vai ao teatro					
Vai a shows					
Ouve noticiário em rádios					
Ouve outros programas em rádios					
Assiste vídeos em casa					
Assiste a noticiários na TV					
Assiste a filmes na TV					
Assiste a outros programas na TV					
Vai a museus ou exposições de arte					

ANEXO 8:

TEXTO ORIGINAL DA PRIMEIRA VERSÃO DE "O MISTÉRIO DA FAMÍLIA GONÇALVES":

O Mistério da família Gonçalves

Na rua José Fernandes nº 513 na cidade de São Paulo, na cidade de Rio de Janeiro. O menino Lucas Gonçalves de 13 anos matou toda a família a mãe, o pai, a avó materna, e a tia avó.

A avó do menino foi primiza e pai, sargento das rendas extensivas, Paio Gonçalves de 40 anos com uma tia na calça (o pai estava dormindo quando morreu). A mãe Celia Bruna Gonçalves de 36 anos saiu os filhos e apunhou-se para os dois maridos; então a menina veio por trás e deu a tia certeira na sua nuca.

Após matar os pais Lucas caminhou até a outra residência e matou a avó materna Claudete Gonçalves de 67 anos que dormia e logo depois acertou de trás a tia na tia-avó Tereza Gonçalves de 55 anos as duas foram atingidas na calça. Os últimos disparos foram efetuados perto das 00:30 horas.

Pegou o carro da mãe foi até a escola dormiu no veículo até a hora da aula onde foi a aula pegou a carteira com o pai de um amigo chegou em casa e se matou. Tudo aconteceu por volta de 12:20 horas do dia 05 de agosto de 2013.

Não havia nenhum motivo, era uma família tranquila sem brigas e diz os depoimentos que o menino brincava dentro de casa e não saía muito.

A polícia acredita que foi o menino que matou a família toda; mas os investigadores não acreditam que foi o menino; o menino não sabia dirigir.

Jim

ANEXO 9:

TEXTO ORIGINAL DA SEGUNDA VERSÃO DE "O MISTÉRIO DA FAMÍLIA GONÇALVES":

① mistério da família Gonçalves

Eu e meu amigo Estevão estava na sala de nossa pequena e agradável apartamento no Sblon, lembrando de algumas casas que tínhamos resoluído pela vida afora. Resolvi então ligar a TV para distrair um pouco, quando de repente começa a passar o caso de uma família, parecida com um caso que resolvi em 2013.

Sembrar-me de que em uma noite fria de agosto todos os noticiários falavam da casa Gonçalves onde uma família foi morta por um menino de treze anos. Segundo a versão da polícia que aparecia na TV, o menino de treze anos tinha pegado a pistola "5.40" matando o seu pai Sargento Caio com um tiro na cabeça que estava dormindo no sofá da sala. Ao ouvir o barulho do tiro a mãe saiu. Ela foi ver o que estava acontecendo foi aí que Lucas deu um tiro na sua nuca. Depois caminhou até a casa nos fundos e matou a avó materna, Claudete, e em seguida matou a tia-avó, Tereza. As duas estavam dormindo e foi atingidas com tiros certeiros nas cabeças. Após cometer todos os crimes o menino Lucas pegou a carro e dirigiu-se até a escola por volta de 1:00 hora da manhã. Ele dormiu no carro de o horário da aula assistiu aula normalmente. Para não levantar suspeitas resolveu não voltar no carro. Pegou carona com o pai de um amigo até a sua casa. Chegando lá, o pai do colega começou a gritar e Lucas suicidou-se com um tiro na cabeça.

Eu e meu amigo Estevão não acreditamos que poderia ser verdade. Tudo o que estavam falando na TV. O delegado Ruben Alcântara foi nos procurar para fazer uma investigação melhor. Ele disse que sua esposa estava em jogo, porque não estava conseguindo concluir o caso, pois a família tinha pedido para reabrir o caso. O delegado disse que a família paterna talvez quisesse uma armação porque a chefe Bruna estava ajudando na investigação de alguns policiais corruptos.

Eu e meu amigo Estevão gostamos de desafios, então resolvemos aceitar o caso. Ele disse a quantia oferecida pelo delegado para a solução do caso era alta.

- Precisamos de todas as pistas possíveis para resolver esse caso. - Disse o Estevão.
- Por onde vamos começar? - Eu perguntei.
- Pelos policiais corruptos.

Eu e meu amigo Estevão fui até o 18º Batalhão onde a chefe Bruna trabalha. Chegando lá conversamos com o sargento Wilson sobre os policiais envolvidos em corrupção. Ele não disse muita coisa, parecia que estava sem medo de alguma coisa. Então fomos procurar mais pistas.
- Vamos procurar pistas com as pessoas mais próximas das famílias. - Disse Estevão.

Primeiro, na vizinhança da família a muitos anos. Ele esteve na casa da família Gonçalves no domingo às 14:00 horas viu que as luzes estavam apagadas e as portas fechadas. Depois voltou na casa às 18:00 horas e viu que as portas estavam abertas e a luz acesa. Achou que podia ser um assalto e chamou a polícia. Eu

e Estevão achamos que o policial poderia saber de mais alguma coisa. Então Roberto chamou seu filho que era amigo íntimo de Lucas. O menino chamava Kauê e disse que Lucas tinha matado mesmo toda a família porque não era tão bomzinho igual a família paterna pensava. Estevão perguntou porque ele pensava isso. Ele disse que Lucas era líder no grupo que chamava os mercenários e que ele sabia dirigir e atirar. Kauê disse também que fazia parte do grupo e que a missão mais importante era matar os pais. Estevão perguntou se Kauê também estava envolvido ele primeiro disse que não mas depois confessou que tinha. Ele falou que Lucas tinha um caderno com as anotações do que eles iam fazer na noite do crime. Ele foi na casa de Lucas e os dois juntos especularam todas as peças. Depois foram para a escola normalmente. Lucas foi embora para a casa e suicidou. Estevão era muito observador e percebeu que o menino não estava dizendo toda a verdade. Mas chamou o delegado e entregou o menino para a polícia. O delegado prendeu o menino em uma instituição para menores e ele ficou lá até completar 18 anos.

Eu e meu amigo Estevão pagamos o dinheiro do pagamento do caso e fomos viajar para descansar e recuperar as energias para resolver outros casos. Voltamos e ficamos pensando quantos crimes como os ainda aconteciam sem uma solução. E como como bons investigadores poderemos resolver esses casos.

ANEXO 10:

TEXTO ORIGINAL DA TERCEIRA VERSÃO DE "O MISTÉRIO DA FAMÍLIA GONÇALVES":

O Mistério da família Gonçalves

Eu e meu amigo Estevão estávamos na sala de nosso pequeno e desconhecido apartamento, no Sellen. Conversávamos sobre algumas cases difíceis que tinhamos resolvido desde que nos conhecemos. Resolveu-me ligar a TV para nos distrairmos um pouco, de repente uma notícia nos chamou a atenção. Era um case muito parecido com o que resolvemos em 2013.

Sembrava-me de que em uma noite fria de agosto, todos os canais da TV noticiavam o case Gonçalves. Neste case, segundo a versão da polícia, o menino Lucas de 13 anos, teria pegado a pistola "40", matado seu pai, Dargento Caio, com um tiro na cabeça. O pai estava na sala dormindo quando foi atingido. De ouvir o barulho do tiro, a mãe, Cely Regina, correu para a sala. Quando viu o sangue na cabeça do marido, ela se ajoelhou no chão e o marido dormia e foi aí que Lucas deu um tiro na nuca da mãe. Depois, o garoto caminhou até a outra residência que ficava nos fundos de sua casa, e matou a avó materna, Claudete, e em seguida acertou um tiro na tia-avó Teresa. As duas estavam dormindo e foram atingidas com tiros certeiros na cabeça. Após cometer todos estes homicídios, ele pegou o carro da família e dirigiu até a escola, por volta de uma hora da madrugada. Ele dormiu no carro até às 6:30 horas, foi para a escola e

assistiu aula normalmente. Para não levantar suspeitas resolveu não voltar no carro da família, pegou carona com o pai de um colega até a sua casa. Chegando lá o pai do colega começou a gritar para avisar que o menino tinha chegado, mas Lucas pediu para ele parar de gritar, porque seus pais estavam dormindo. Quando ele entrou em casa, Lucas suicidou-se com um tiro na cabeça. Este fato aconteceu no dia cinco de agosto de 2013, em Ititeroi, no Rio de Janeiro.

Eu e meu amigo Esterão, ficamos assustados com esse caso tão terrível. Ele me olhou desconfiado e pensativo. Então perguntei:

- Como pode um menino desse tamanho conseguir fazer tanto estrago?

- Eu não sei não acho que foi o menino não. - Deturcou Esterão.

- Porque você acha que não foi o menino?

- Não acho que um menino de 13 anos inesperadamente conseguiria matar toda a sua família e ainda ia assistir aula tranquilo.

Não se passou muito tempo e aconteceu o que já esperávamos. Como sempre o delegado, senhor Almeida, me procurou desesperado:

- Esterão por favor me ajude no caso desse menino que matou a família. A polícia considerou o caso fácil de solucionar. Concluíam que foi o menino e em

24 horas e caso estava arquivado. Porém para os avós paternos Lucas tinha medo de tudo, até de escuro. Pergunta eles e menino sempre foi educado e vivia em união com a família. Eles contrataram um advogado e pediram para reabrir o caso afirmando que tudo isso era uma armação:

- Mas porque eles acham que é uma armação? - perguntou Esterão:

- Porque a cabo Bruna estava em dívida em denúncia de policiais corruptos e na opinião da família paterna esse fato está relacionado com o crime. Peça para me ajudar em sigilo pois há uma cobrança muito grande da família e na verdade nem sei por onde começar. Ninguém pode saber que ti pedir ajuda pois minha honra está em jogo, preciso lhe pagar muito bem por esse serviço:

Como eu e Esterão gostávamos muito de desafios aceitamos. Além de mais a quantia oferecida ao delegado era alta e não pedíamos recursos.

- Precisamos de todos os detalhes possíveis para encontrarmos pistas. - disse o Esterão:

- Por onde vamos começar?

- Pelos policiais que foram denunciados pela cabo Bruna.

Tomamos de o 18º Batalhão onde Bruna trabalhava. Chegando lá conversamos com o sargento Wilson, chefe da cabo. Ele nos disse que realmente estava sendo apurado o caso de corrupção dos policiais

mas todos eles já tinham sido interrogados e todos apresentaram alibis que convenceram a polícia. Assim descartamos esses suspeitos.

- Esse caso está mesmo complicado. Será que o menino é tão amigo e educado como a família diz? - perguntei.

- Devemos procurar pistas entre pessoas próximas do menino. Talvez com o policial amigo da família que encontrou os corpos. - respondeu Esterão.

Robson era vizinho e amigo da família há muitos anos. Ele nos disse que esteve no caso da família Gonçalves no domingo às 14:00 horas e percebeu que as luzes estavam apagadas e as portas fechadas depois voltou e percebeu que as luzes estavam acesas e a porta estava aberta. Ele decidiu chamar a polícia por que achou que era um assalto. Robson disse que não sabia nada além disso mas que seu filho conhecia bem o menino Lucas.

O filho de Robson se chamava Kauê. Ele estudava com Lucas desde o jardim de infância. Os dois eram amigos inseparáveis. Robson disse que quando Kauê soube a notícia ficou mal. Robson acredita que se trata de uma coisa maior que seus pais estavam envolvidos e nessa trama macabra aquele garoto foi o mais uma vítima.

Esterão era um ótimo observador e possui um excelente raciocínio. Era muito experiente como investigador por isso se tornou um ótimo

detetive no Rio de Janeiro. Ele era capaz de perceber uma pista somente olhando para a pessoa. Conseguia fazer as pessoas falarem sem muito esforço com seu jeito natural. Quando o policial foi chamar seu filho, Estevão disse baixinho para mim:

- João que agora chegamos a um ponto importante. Vou tentar fazer o máximo possível, mas preciso ficar sozinho com o cigarro, arruma alguma coisa para distrair o pai.

O menino estava resistente para falar com a gente. Disse que não queria ir, que estava passando mal que não queria lembrar esse caso. Até que seu pai convenceu o menino ir; chegando lá Estevão olha nos olhos dele e o menino abaixa a cabeça, e Estevão já começa a disculpiar. Então fui distrair o policial chamando ele para tomar café. Enquanto isso Estevão levou Kame para o jardim e começou a conversar com ele:

- Quantos anos você tem?

- Tenho 13.

- Pelo tempo que você conhece o Lucas, acha mesmo que ele seria capaz de cometer esses crimes?

- Sim. Eu conhecia ele muito bem pelo que ele fazia e falava, eu acho que ele poderia fazer isso sim.

- Porque?

- Por que todo mundo acreditava que ele era um menino tímido quieto mais não era.

- Você poderia falar um pouco mais sobre ele?

- É tudo verdade o que estão dizendo que ele sabia atirar e dirigir. Ele aprendeu em um sítio onde ia com a família quase todo fim de semana. Eu mesmo já fui nesse sítio várias vezes com ele. Os avós paternos não tinham muito contato com Lucas por isso não sabia que ele fazia essas coisas.

- E quando você ia lá você também aprendia a atirar?

Esterão percebeu que quando ele fez essa pergunta Kauê ficou calado e em seguida mudou de assunto:

- É verdade também que Lucas tentou matar um avô com uma flecha - disse Kauê.

Esterão insistiu na pergunta:

- Você também aprendia a atirar?

- Sim, aprendeu a merino com medo.

- Me diga o que aconteceu naquele dia e porque você ficou tão assustado quando fala sobre isso?

- Não gosto...

- A polícia me contou que um dos seus colegas no depoimento falou que Lucas era líder em um grupo que chamavam "os mercenários". Me fale um pouco sobre esse grupo.

- Era um grupo que tinha uma história parecida com o game que Lucas gostava muito. Nesse game o líder do grupo mata seus pais e vira um matador profissional. Lucas queria ser como ele. Ele era muito rigoroso. Quem quisesse entrar o grupo tinha que mostrar sua coragem e uma das missões não matar seus pais. Lucas

dizia que sei como matar a família e fugir para uma casa abandonada para ser matador de aluguel.

- Muitos colegas entrariam para esse grupo?

- Alguns tentariam, mas eram muito covardes para matar alguém, aí saíam logo. Não ficaram mais membros... O Lucas e...

Estevão disse que o menino estava começando a se aliar com ele, mas quando ia dizer o nome da outra pessoa, ficou novamente calado e abalou a cabeça. Nesse momento, Estevão já tinha quase a certeza de ter encontrado uma pista reveladora. Mas o menino mudou novamente de assunto:

- Lucas era covarde e inteligente. Ele era capaz de armar tudo sem que ninguém desconfiasse. - Disse Kauê. Então, nesse ponto, Estevão usou sua sabedoria para fazê-lo falar.

- Olhe Kauê, eu sei que é muito difícil ficar falando sobre isso e sei também que deve ter alguma coisa que você não quer me falar porque tem medo que eu faça alguma coisa, mas eu prometo que tudo o que você tiver para me contar é melhor dizer, porque de todo jeito eu vou descobrir, então pode ser pior...

O menino estava assustado e pensando no que poderia acontecer começou a falar todos os detalhes que sabia. Ele disse que Lucas provocava dizendo que ele nunca poderia entrar no grupo "Os Mercenários".

porque ele era muito covarde pra isso. Para não ficar por baixo, Kauê resolveu mostrar para Lucas que poderia ser mais corajoso do que ele pensava. Tudo que Lucas tinha planejado estava em um caderno que ele escondia em casa. Mas para demonstrar sua coragem e fazer parte do grupo, tinha que ajudá-lo a cumprir uma missão!

— Qual era essa missão tão importante?
— Estevão perguntou mais parece que já sabia a resposta:

— Era o único jeito... Eu não sabia o que estava fazendo direito. — O menino respondeu tremendo.

Kauê contou que na madrugada de 05 de agosto eles fizeram tudo que estava planejado. Lucas disse que deveria começar meia noite que era a hora que as coisas ruins aconteceriam. Então Kauê pulou a janela do seu quarto para que ninguém o visse. Era 11 horas e 50 minutos. Chegou pontualmente meia noite na casa de Lucas, ele estava esperando na porta. Todos estavam dormindo. Eles foram para o quarto de Lucas, para revisar o que deviam fazer e assim começaram a agir do mesmo jeito que estavam escritos. Lucas pegou a pistola "4077" da sua mãe e eu tinha levado a do meu pai que era igualzinho. Enquanto ele matou o pai e a mãe eu estava na casa na avó e da tia avó cumprindo minha missão. Quando tudo estava feito nós pegamos carro e saímos. Lucas me deixou em casa e disse que ia ficar na porta da escola esperan-

de as aulas começar para ninguém
deveria que sua família estava morta.
Então ele ficou no carro a noite inteira
até o horário de ir para a escola. Lá eles
agiam naturalmente, como se não estivesse
acontecendo nada. Lucas não sabia que estava
sendo filmado pela câmera de segurança.

Estevão perguntou se ele não tinha
arrependido do que fez. Kause disse que no
momento não mas que não estava
aguentando mais guardar aqueles segredos
e que tinha pensado à noite. Ele precisa-
va desabafar. O diálogo continuou:

— O que aconteceu quando Lucas che-
gou em casa? Porque você acha que ele
se suicidou?

— Na verdade, ele não se suicidou. Lucas
não queria levantar suspeitas por isso resol-
veu deixar o carro da família em frente à
escola. Para finalizar o seu plano, ele teria
que ir em casa pegar suas coisas e fugir
para uma casa abandonada mais quando
ele chegou e viu o que a gente tinha
feito ele começou a passar mal e chorava
muito. Sua coragem tinha ido embora.

Aí ele me ligou falando que ia contar tudo
para a polícia e que não importava com as
consequências. A consciência dele estava dor-
do muito. Então eu pedi que ele não fizesse
nada, porque eu não queria ser pego
pela polícia e meu pai ia ficar muito
triste se ele desobedecesse. Eu pedi a ele para
me esperar que eu ia na casa dele resol-
ver tudo. Quando eu cheguei lá ele estava

de lado da mãe dele chorando e passando as mãos no cabelo dela. Sem ele perceber eu peguei a arma da Bruno e apontei para ele dizendo que ele não podia me denunciar. Ele tentou lutar comigo e sem querer eu atirei e acertei na cabeça dele. Ele caiu de um jeito estranho no chão onde estavam o pai e a mãe mortos. Eu fiquei muito nervoso com o que tinha acontecido, mas tinha que concertar as coisas. Eu estava com muito medo que descobrissem que eu estava envolvido. Foi eu, limpei a arma e coloquei na mão dele, limpei todo o local para não deixar pistas. Fui até o quarto dele, peguei o caderno e trouxe para a minha casa. Eu deixei ele lá, não podia fazer mais nada. O que estava feito estava feito.

- E agora você se arrepende? - Perguntou meu amigo Esterão. Mas ele não percebeu arrependimento no menino.

- Eu disse para Lucas que eu não era um covarde. Era minha obrigação provar isso pra ele. As coisas não saíram como eu esperava, porque na verdade quem era o covarde era ele. Não era para ele se arrepender. Não ia morar juntos e ser matador de aluguel. Ia ganhar muito dinheiro com isso.

Esterão percebeu que aquele menino poderia ser um problema para a sociedade. Então redel centar tudo para seu pai, o policial Roberto. O policial não acredita, disse que seu filho não seria capaz disso. Enquanto Esterão conversava com Roberto eu telefonei para o delegado, Sr. Almeida e ele veio imediatamente para saber a história do menino Kauê. Quando percebeu que

Quando ele percebeu que o delegado estava chegando, Roberto pegou sua arma e fez Esterão de referir mais o que ele não sabia, era que meu amigo era um excelente lutador. Esterão deu um saute e arroucou a arma do policial e logo em seguida o delegado pulou sobre Roberto e correu para o alçapão. Eu segurei o menino e assim, todos foram para a delegacia.

Depois que conseguimos solucionar o caso eu e Esterão ficamos muito cansados e fomos dormir. No outro dia ligamos a TV de manhã para saber o final do caso. O delegado estava dando uma coletiva para a imprensa. Ele disse que o garoto Kauê tinha confessado tudo para ele e que a maior prova era o caderno com todas as anotações que Lucas escreveu e que Kauê guardava no meio do seu material escolar. O delegado ainda disse com um ar de vitória que seu pai, o policial Roberto num ato de desespero tentou defender seu filho, ameaçando com uma arma, porém estava preso.

O menino Kauê foi mandado para uma clínica de tratamento para doentes mentais. O psiquiatra, Ciro Damiloz, que trabalhava nessa clínica acreditava que ele fosse um psicopata pois cometeu esses crimes bárbaros e não demonstrou arrependimento. Ele acredita que Kauê não sabia mais parar e que era certo eu errar.

A família de Lucas ficou decepcionada, mais em fim conheceu a verdade. O delegado ficou com todas as honras porém eu e Esterão ficamos com uma boa grana

Tia em dinheiro. Como estavam precisando de um bom dinheiro fomos fazer uma viagem, em Teresopolis de Itaipua e como eu não recuperava as energias para enfrentar outros casos que pudesse aparecer. E foram muitos os que apareceram nesse tempo.

Então sempre que ficamos pensativos como estava agora na sala de nosso apartamento assistindo esse noticiário, nós perguntamos: quantos crimes ainda acontecem na humanidade sem uma solução? Mais a certeza que temos é que poderemos ajudar sempre que nós solicitamos e como seres bons no que fazemos, sempre encontraremos uma solução.

ANEXO 11:

TEXTO ORIGINAL DA PRIMEIRA VERSÃO DE "DOMINGO NO PARQUE":

1ª Versão

Domingo no parque

Jose era uma pessoa estrovertido que trabalhava muito na feira, já o João e construtor e costura de confusão, gosta de jogar bola, não perdia estar, Jose e João era como se fossem irmãos.

Mas um certo domingo, João não foi jogar bola e nem para a capoeira na ribeira.

Jose no mesmo dia trabalhou até o meio-dia, e pegou sua barraca, correndo foi para o parque se divertir e lá ele encontrou Juliana, depois de tempo Jose foi procurala lá estava ela com João, a Rosa e o porrete que estava nas mãos dela, aquela coisa gelada, congelou o coração e a rosa despilha perfurando o corpo de Jose.

lançou para tudo que era lado, mas mãos dela e o João caiu no chão.

Agora não tem mais futebol, não tem mais estar, e nem irmãos. Não terá mais feira pois Jose foi preso por matar João na confusão.

ANEXO 12:

TEXTO ORIGINAL DA SEGUNDA VERSÃO DE "DOMINGO NO PARQUE":

2ª Versão

Domingo no parque

José era uma pessoa extremamente que trabalhava na feirinha e João era construtor e gostava de conjeções gostava também de jogar bola e de jogar capoeira na ribeira. José e João eram como irmãos.

Mas um certo domingo, João não foi jogar bola nem jogar capoeira na ribeira. Nesse mesmo dia José saiu do trabalho ao meio-dia pegou sua barraca e saiu correndo para a sua casa onde se arrumou para ir para o parque. Ao chegar lá encontrou sua namorada Juliana.

Depois de algum tempo sem vê-la, ele foi procurá-la. Estava ela com João, a mãe e o secreto que estava com nas mãos dela, comprou a coração, e a rosa perquiriu o corpo de José. Jicou com a cabeça girando como roda gigante em que o casal estava. Por mãos dele sangue para todo que era todo Juliana e João caído no chão.

Agora não tem mais futebol não tem mais capoeira e nem irmãos não tem mais feira pois por culpa falta de diálogo e compreensão, José matou seu melhor amigo e sua namorada e permaneceu praio por mata-lós.

ANEXO 13:

TEXTO ORIGINAL DA TERCEIRA VERSÃO DE "DOMINGO NO PARQUE"

3ª versão

domingo no parque

José era uma pessoa extrovertida que trabalhava na praia. Ele brincava com os amigos e sempre alegre, porém era considerado o rei da brincadeira. Já João, o seu melhor amigo, trabalhava na construção. Ele costumava arrumar brinquedos, então era considerado o rei da construção. José e João eram como irmãos.

Num certo domingo, João não foi jogar bola e nem girar capoeira na Ribeira como sempre fazia por memória. Nesse mesmo dia, José saiu do trabalho ao meio-dia pegou sua lanterna e saiu correndo em direção à casa, onde se arrumou para ir ao parque perto da Boca do Rio. Ao chegar lá, José encontrou Juliana, que era uma menina que ele gostava e com quem ele sonhava, sua ilusão era um dia namorar com ela.

Depois de algum tempo dançando no parque, José viu novamente Juliana. Ela estava na roda gigante com João. Nesse momento José ficou sem reação, mas a mãe da menina tinha um segredo de morango e uma rosa vermelha. O espinho da rosa perfurou a coração da raposa e o segredo compeliu ele.

Ao ver seu melhor amigo com a garota que amava, José se sentiu traído. Sua cabeça girava como a roda gigante em que estava o casal. De repente um grito surgiu no ar: Olha a garota! Ainda com a cabeça girando e girando, José ficou fora de si por algum momento e quando voltou ao normal, seu sangue em suas mãos.

Juliana estava caída numa poça vermelha. Ao seu lado, sobre o corpo caído, era o amigo João. Tinha

uma faca ensanguentada entre os corpos. José estava tomado por sensações estranhas, porém não conseguia se lembrar claramente dos fatos. Foi se aproximar assombrado com o crime e logo em seguida a polícia chegou. Uma das testemunhas que estava no local, contou tudo aos policiais. Se assim José ficar sabendo que tinha feito.

De acordo com a testemunha sabem que o canal descende da roda gigante lá estava José com a faca. Bem das explicações ele deu várias palavras nos dois. Ele morrerá na hora.

Agora não terá mais futebol, não terá mais capela, e nem irmãos. Não terá também mais seus pais por ciúme, falta de diálogo e compreensão. José matou Juliana e seu melhor amigo João. Por isso será punido e pagará pelos crimes que cometeu.

ANEXO 14:

TEXTO ORIGINAL DA PRIMEIRA VERSÃO DE "LENDA URBANA: O RETRATO FALADO"

LENDA URBANA: O Retrato Falado

FERNANDA ERA UMA DONA DE CASA COMO TANTAS OUTRAS. SEU MARIDO, FRANCISCO E SUAS FILHAS BEATRIZ E LUDMILA, ADMIRAVAM ELA, POR QUE ELA ERA UMA DONA DE CASA DEDICADA E CARINHOSA. FERNANDA SOFRIA DE DEPRESSÃO DE PÓS-PARTO E BIPOLARIDADE. QUANDO FICAVA ASSIM ELA ANDAVA DE BICICLETA. ELA NUNCA FEZ MAL PRA NINGUÉM. TINHA TRADIÇÃO DE SER RELIGIOSA E IRIA NA IGREJA TODOS SABADOS FAZENDO SUAS ORAÇÕES. AS PESSOAS QUE A CONHECIA SABIA QUE ELA LEVAVA UMA VIDA TRANQUILA E PACATA. FERNANDA TAMBÉM IRIA NO SALÃO DE BELEZA SEMPRE MUDOU SEU VIZUAL QUE ERA CABELO AVERMELHADO E GRANDE PARA LOIRO E CURTO. POR CAUSA DISSO SUA VIDA MUDOU EM MAIO DE 2014 E ACABOU COM SEUS FAMILIARES PRA SEMPRE.

FERNANDA ACORDOU UM DIA TRANQUILA E FOI PRA IGREJA AS 15:00 HORAS, COMO FAZIA TODOS SABADOS. DEPOIS DA MISSA ELA FOI VISITAR UMA AMIGA QUE MUDOU DE ENDEREÇO. DEPOIS ELA FOI NO PARQUE TERMA ALTA E CONVERSOU COM UMA CRIANÇA QUE SENTOU DO SEU LADO, A CRIANÇA SEU CONTEUDO ASSISTIDA E FOI AÍ QUE COMEÇOU TUDO. UMA MULHER MANDOU WHATSSAP PRA SEUS AMIGOS E COMEÇOU ESPALHAR NOTICIA QUE ESTAVA VENDO A SEQUESTRADORA DE CRIANÇA DO FACE. NO FACE SAIU UMA PÁGINA, QUE CHAMAVA MIM ALENTA, NO DIA 25 DE ABRIL DE 2014 SOBRE UMA SUPOSTA MULHER QUE TAVA SEQUESTRANDO CRIANÇA E FAZENDO RITUAL DE MAGIA NEGRA. A NOTICIA SE ESPALHO RAPIDO E FOI PANAR NO RIO DE JANEIRO E EM SÃO PAULO. A POLICIA ACHOU MELHOR MANDA UM RETRATO FALADO DA MULHER. MAIS O DONO DA PÁGINA FALOU QUE TUDO NÃO PASSARA DE UM BOATO, LENDA URBANA, E NÃO TINHA CASO DE CRIANÇA SEQUESTRAVA NAQUELA REGIÃO. MAIS MESMO ASSIM QUANDO ELA QUANDO ELA PASSOU PERTO DO POVO QUE TAVA AGLOMERADO UNS DOIS METROS DA ONDE ELA TAVA, ELA FOI ARRODADA VIOLENTAMENTE, DERRUBADA DA BICICLETA COM UM XUTE. DEPOIS RECEBEU SOCOS E XUTES

É PAULADAS NA CABEÇA DE OUTROS HOMENS. DEPOIS QUE A POLÍCIA FOI BUSCADA ELA A POLÍCIA E OS PARAMEDICOS TAMBÉM FOI APREENHIDO. ELA NUM ÚLTIMO SUSPIRO AINDA CONSEGUIU FALAR:

- NÃO FOI EU!

MAS JÁ ERA TARDE. ELA MORREU HORAS DEPOIS.

TODA PESSOA TEM DIREITOS QUE FOI VIOLADO NO CASO DA FERNANDA. SE ELES NÃO TIVESSE VIOLADO OS DIREITOS DELA SEUS FAMILIARES NÃO TAVA SOFRENDO ALGUMA

ANEXO 15:

TEXTO ORIGINAL DA SEGUNDA VERSÃO DE "LENDA URBANA: O RETRATO FALADO"

LENDA URBANA: RETRATO FALADO

FERNANDA ERA UMA DONA DE CASA COMO TANTAS OUTRAS. SEU MARIDO, FRANCISCO, E SUAS FILHAS BEATRIZ E LUDMILA, A ADMIRAVAM, POR QUE ELA ERA UMA DONA DE CASA DEDICADA E CARINHOSA. APESAR DE SOFREN DE DEPRESSÃO PÓS-PARTO E BIPOLARIDADE, FERNANDA NUNCA FEZ MAL A NINGUÉM. AO CONTRÁRIO QUANDO FICAVA NERVOSA, POR CAUSA DAS DOENÇAS, A ÚNICA COISA QUE ELA GOSTAVA DE FAZER ERA ANDAR DE BICICLETA PELA RUA. DESDE CRIANÇA IA NA IGREJA COM SUA MÃE. ATÉ HOJE, COM 33 ANOS TINHA A TRADIÇÃO DE SEM NÉSCIOSA E IA NA IGREJA TODOS SÁBADOS FAZER SUAS ORAÇÕES.

MESMO TENDO MUITAS TAREFAS DOMÉSTICAS FERNANDA ARRUMAVA TEMPO PARA CUIDAR DA SUA SAÚDE E DO SEU VIZUAL. TODOS QUE A CONHECIAM, SABIAM QUE ELA LEVAVA UMA VIDA TRANQUILA E PACATA. MAS, EM UMA CERTA SEMANA DE MAIO DE 2014 ACONTECERAM FATOS QUE MUDOU A VIDA DE FERNANDA E ACABOU COM A TRANQUILIDADE E COM A ALEGRIA DE SEUS FAMILIARES PARA SEMPRE.

EM UMA SEXTA-FEIRA COMUM, DE TARDE, FERNANDA FOI MAIS UMA VEZ CUIDAR DO SEU VIZUAL. SEUS CABELOS AVERMELHADOS E SOMBRIOS FORAM TRANSFORMADOS EM LOIROS E CINTOS. DEPOIS DA TRANSFORMAÇÃO, FERNANDA VOLTOU PARA SUA CASA. LÁ RECEBEU ELÓGIOS DO MARIDO E DAS FILHAS. FELIZ COM A TRANSFORMAÇÃO, FERNANDA FOI DESCANSAR TRANQUILA.

NO OUTRO DIA FERNANDA ACORDOU TRANQUILA. COMO FAZIA TODOS OS SÁBADOS, ELA FOI NA MISSA DAS 15:00 HORAS. DEPOIS ELA AVISOU AO MARIDO QUE IA NA CASA DE UMA COLEGA QUE TINHA MUDADO DE BAIRRO. QUANDO TERMINOU A VISITA, FERNANDA SENTOU-SE NO BANCAL DE UM PARQUE QUE TINHA NAQUELE BAIRRO E FOI DESCANSAR NA SOMBRA DE UMA ÁRVORE. QUANDO ELA COMEÇOU A TOMAR SUA ÁGUA, UMA CRIANÇA SENTOU-SE DO SEU LADO. ELA TENTOU COMEÇAR UMA CONVERSA COM A MENINA. MAS A MENINA SAIU CORRENDO DE PÉNTRO DELA. FERNANDA NÃO LIGOU PARA AQUELA ATITUDE DA CRIANÇA, SUBIU NA SUA BICICLETA E SEGUIU SEU CAMINHO DE VOLTA PARA CASA.

UNS DOIS METROS PARA FRENTE DE ONDE FERNANDA ESTAVA, TINHA UMA MULTIDÃO AGLOMERADA, QUANDO ELA PASSOU PERTO DAS PESSOAS PERCEBEU PERCEBEU QUE ELAS PARECIAM FURIOSAS. UM HOMEM DESCONHECIDO DEBANDOU ELA DA SUA BICICLETA, CAÍDA E INDEFESA, FERNANDA RECEBEIA SOKOS, CHUTES E PAULADAS NA CABEÇA. UM DOS HOMENS PULOU DE CIMA DE UM CAMINHÃO, DE FORMA BRUTAL, EM CIMA DO SEU ESTOMAGO, AMARRARAM ELA E SAÍAM PUXANDO NO ASFALTO, COMO SE ELA TIVESSE NAQUELE MOMENTO TOTALMENTE DESPIRA DA SUA HUMANIDADE. COM A HUMILHAÇÃO DAQUELES OLHARES CHEIOS DE ÓDIO FERNANDA TINHA UMA CONFUSÃO NA SUA CABEÇA. COM O POUCO DE FORÇA QUE AINDA TINHA COMEÇOU A PERGUNTAR PENSANDO: POR QUE ESTÃO ACONTECENDO ISTO COMIGO? O QUE SERÁ DE MIM AQUI? SERÁ QUE EU VOU MORRER? E A MINHA FAMÍLIA COMO VAI FICAR? O QUE EU FIZ DE ERRADO PARA ESTAS PESSOAS, ME ODIAREM TANTO?

MAS FERNANDA NÃO TINHA FEITO NADA. TUDO NÃO PASSAVA DE UM TERRÍVEL ENCANO! TUDO COMEÇOU QUANDO UMA PÁGINA DE UMA REDE SOCIAL, QUE SE CHAMAVA MG ALERTA, NO DIA 25 DE ABRIL DE 2014, PUBLICOU QUE TINHA UMA SUPOSTA MULHER SEQUESTANDO CRIANÇA E FAZENDO RITUAL DE MAGIA NEGRA. A NOTÍCIA SE ESPALHA RAPIDO E VAI PARA O RIO DE JANEIRO E EM SÃO PAULO. PREOCUPADOS COM O FATO, A POLÍCIA DO RIO ACHOU MELHOR MANDAR UM RETRATO FALADO DA MULHER. MAS O DONO DA PÁGINA FALOU QUE TUDO NÃO PASSAVA DE BOATOS, LENDA URBANA, E QUE NÃO TINHAM NOTÍCIAS DE CRIANÇAS SEQUESTADAS NAQUELA REGIÃO. ATRAVÉS DO TAL RETRATO FALADO DAVA PARA PERCEBER QUE TINHA UMA CERTA SEMELHANÇA COM O VIZUAL QUE FERNANDA USAVA DEPOIS QUE FEZ A TRANSFORMAÇÃO NO SALÃO. A MULHER TINHA CABELOS CACHEADOS LOIROS E CORTOS, IGUAL O QUE FERNANDA ESTAVA USANDO AQUI. UMA MULHER QUE ESTAVA NO PARQUE, QUANDO VIU A CRIANÇA SAINDO CORRENDO DE PERTO DA FERNANDA PENSOU QUE PODIA SER A SEQUESTRADA DE CRIANÇAS E COMEÇOU A MANDAR MENSAGENS NO WHATSAPP DOS AMIGOS DIZENDO QUE ESTAVA VIENDO A MULHER QUE SEQUESTRAVA CRIANÇAS E MANDANDO ELES

VIM NO PARQUE VEH SE ERA ELA MESMO. A MENSAGEM IA PASSANDO INSTANTANEAMENTE DE UMA PESSOA PARA OUTRA QUE IA INVENTANDO MAIS COISAS. ALGUMAS PESSOAS ESTAVAM FALANDO QUE ELA TINHA UMA BÍBLIA SATÂNICA COM A FOTO DE UMA CRIANÇA, MAS NA VERDADE ERA SUA BÍBLIA CATÓLICA COM A FOTO DA SUA SANTA DE DEVOÇÃO. AS PESSOAS JÁ CHEGARAM COM AS MENTES PENSANDO QUE ERA ELA MESMA E QUE DEVERIAM DEFENDER SEUS FILHOS DAQUELA MULHER QUE PRATICAVA MAGIA NEGRA. ELAS QUERIAM DAR UM EXEMPLO PARA NINGUÉM PRATICAR AQUELE CRIME MAIS. AS PESSOAS QUE SE INTITULAM JUSTICEIRAS PENSAM QUE ESTÃO FAZENDO JUSTIÇA COM AS PRÓPRIAS MÃOS, MAS NO CASO DE FERNANDA ELAS FAZIAM UMA INJUSTIÇA E NÃO CONSEGUÍAM ALCANÇAR OS SEUS OBJETIVOS. DEPOIS QUE SOFREU TANTA VIOLÊNCIA, FERNANDA FOI SOCORRIDA PELOS POLICIAIS E PELOS PARAMÉDICOS. QUANDO ERAM ABRIR CAMINHO PARA PASSAR COM A MULHER VIOLENTADA, OS POLICIAIS FORAM APEDREJADOS. ELA NA ÚLTIMA TENTATIVA DE SOBREVIVER CONSEGUIU FALAR: - NÃO FUI EU!

MAS NESTE MOMENTO NÃO TINHA COMO FAZER MAIS NADA, PORQUE JÁ ERA TARDE. A Jovem morreu horas depois.

TODAS PESSOAS NASCEM LIVRES, IGUAIS DE DIGNIDADE. TODOS TEM DIREITO À VIDA, À LIBERDADE E À SEGURANÇA PESSOAL. NO CASO DE FERNANDA, OUVÊ VÁRIOS DIREITOS QUE FORAM VIOLADOS, SE NÃO FOSSE ISSO, ELA NÃO TERIA SIDO INJUSTIÇADA E TAMBÉM SE NÃO FOSSE ISSO, A FAMÍLIA DELA NÃO ESTAVA SOFRENDO TANTA