

**Universidade Federal de Juiz de Fora**  
**Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS**

Andréa de Matos Cardoso

**A AQUISIÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ESCRITA ATRAVÉS DO UNIVERSO DA  
NARRATIVA INVESTIGATIVA DE AGATHA CHRISTIE**

Juiz de Fora  
2018

Andréa de Matos Cardoso

**A AQUISIÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ESCRITA ATRAVÉS DO UNIVERSO DA  
NARRATIVA INVESTIGATIVA DE AGATHA CHRISTIE**

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Érika Kelmer Mathias

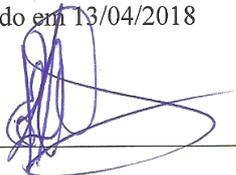
JUIZ DE FORA  
ABRIL DE 2018

*A aquisição de estratégias de escrita através do universo da narrativa investigativa de  
Agatha Christie*

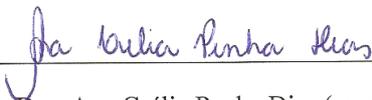
**ANDRÉA DE MATOS CARDOSO**

Trabalho de Conclusão Final de  
Mestrado submetido ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras, da  
Universidade Federal de Juiz de Fora -  
UFJF, como parte dos requisitos  
necessários à obtenção do título de  
Mestre em Letras.

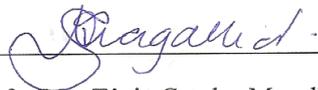
Aprovado em 13/04/2018



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Erika Kelmer Mathias (presidente e orientador)



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias (membro titular externo)



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães (membro titular interno)

*Não sei se a vida é curta  
ou longa para nós,  
mas sei que nada do que  
vivemos tem sentido,  
se não tocarmos  
o coração das pessoas.  
Muitas vezes basta ser:  
colo que acolhe,  
braço que envolve,  
palavra que conforta,  
silêncio que respeita,  
alegria que contagia,  
lágrima que corre,  
olhar que acaricia,  
desejo que sacia,  
amor que promove.  
E isso não é coisa  
de outro mundo,  
é o que dá sentido à vida.  
É o que faz com que ela  
não seja nem curta,  
nem longa demais,  
mas que seja intensa,  
verdadeira,  
pura enquanto durar.  
Feliz aquele que  
transfere o que sabe  
e aprende o que ensina.*

*("Saber Viver" - Cora Coralina)*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, nosso Pai Celestial, a Jesus, nosso Mestre e Amigo de todas as horas, que me permitiram a realização desse Mestrado.

Ao esposo querido e ao meu sogro, que me apoiaram nas horas mais críticas em que parecia que eu iria desfalecer.

Aos meus filhos, por compreenderem a necessidade de muitos momentos eu estar tão distante deles.

Aos meus irmãos e ao meu pai, por lembrarem-se de mim em suas preces, pedindo a Deus proteção e forças neste intento.

À minha mãe, que, em suas orações à Nossa Senhora, rogava proteção e amparo a mim e que sempre, com a permissão de Deus, esteve presente, mesmo não possuindo a indumentária terrena.

À minha orientadora, Érika Kelmer Mathias, que simplesmente foi sensacional. Sua compreensão, suas decisões e, acima de tudo, sua determinação foram decisivas para que eu concluísse esse projeto.

Aos meus amigos, por incentivarem-me a prosseguir com o curso, mesmo diante de tantas dificuldades.

Aos professores do Profletras, por compartilharem seus conhecimentos.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização deste mestrado.

Ao querido Carlos, pelo fornecimento de informações e orientações as quais me auxiliaram durante todo o período do mestrado.

À Direção de minha escola, que me permitiu aplicar este projeto, confiando em meu trabalho.

Aos meus alunos do 9º ano, pela participação ativa neste projeto, surpreendendo-me com o seu crescimento quanto à leitura do texto literário.

## RESUMO

É comum ouvir hoje, ao se abordarem questões de leitura e produção textual na sala de aula de Ensino Fundamental, que o aluno deve ter contato com um leque variado de textos, para que possa ampliar seus conhecimentos sobre a língua, utilizando-a de forma a atingir os objetivos desejados. Neste sentido, é indispensável que se explorem os mais diversos gêneros textuais, independentemente de que tipologia textual nele predomine. Contudo, pelo menos na minha prática, percebo uma tendência em se privilegiar, sobretudo com o trabalho de escrita, quando focamos texto de opinião, diálogo argumentativo, resenha crítica, dentre outros que têm o tipo textual predominantemente dissertativo-argumentativo.

Outro fato que sempre me chamou atenção enquanto professora do Ensino Fundamental II, é que as narrativas que envolvem a perspectiva investigativa, tais como as narrativas policiais, agradam aos alunos bastante. Em geral, eles vivenciam essas narrativas em filmes e, em sua grande maioria, em séries, como *Dexter* e *24 horas*, por exemplo.

Nesse sentido, concebemos a seguinte hipótese investigativa: tendo em vista que uma das principais características das narrativas policiais é a sustentação do raciocínio lógico o qual implica, justamente, a ordenação do pensamento sequenciado (em variações conforme o autor), em que sentido um trabalho sistematizado de leitura e escrita dentro desse gênero narrativo implicaria a ampliação de repertório de alunos, ou seja, permitiria a eles se apropriarem de aspectos dessa leitura e, sobretudo, escrita?

Partindo da prática de leitura em suspense<sup>1</sup>, a pesquisa desse projeto centrou-se, principalmente, em tentar conceber uma estratégia de escrita que permitisse não somente aos alunos experimentarem o processo de escrita com menos rejeição (como ocorre comumente) como também, ampliarem seu repertório no que diz respeito ao gênero estudado, sobretudo porque essa a questão do raciocínio lógico perpassa vários outros gêneros textuais.

Trabalhamos com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Volta Redonda, no Estado do Rio de Janeiro, que

---

<sup>1</sup>Prática trabalhada, de modo mais sistematizado, por minha orientadora desde 2010 e a qual apresento no capítulo 2 e ao longo das observações do capítulo 3, quando analisamos o desenvolvimento da intervenção em sala de aula.

permita aos alunos ampliarem seu repertório no que concerne à leitura de narrativa policial.

Elegemos como autor literário para a pesquisa a escritora Agatha Christie, particularmente com um conto em que o investigador é o clássico detetive Hercule Poirot. Apoiamo-nos, teoricamente, nas teorias do letramento (SOARES), particularmente do letramento literário (AGUIAR e COSSON), na teoria do efeito estético (ISER), de leitura compartilhada (COLOMER), mediação (PETIT) e nas concepções de narrativas policiais de Todorov.

Temos como metodologia a pesquisa-ação, visto não somente o caráter interventivo da pesquisa como também a participação efetiva do professor pesquisador em sala de aula.

Palavras-Chave: Letramento Literário. Ampliação de Repertório. Estratégia de Escrita. Agatha Christie. Narrativa Policial.

## ABSTRACT

It's ordinary to listen today, when debating issues of reading and text production in the classroom of Elementary School, that student should contact with a wide range of texts, for that you can expand knowledge of the language, using in it in order to achieve the desired goals. In this way, It's essential that explore the most diverse text genres, regardless of that textual typology it predominates. However, at least in my practice, I see a tendency to favour, especially with the work of writing when we focus opinion text, argumentative dialogue, critical review, among others who have predominantly argumentative text-type.

Another fact that always caught my attention, while elementary school teacher, is that the narratives, that involve the investigative perspective, such as the police narratives, like them enough. In general, they experience these narratives in film, and, in your vast majority, in TV series like Dexter and 24 Horas.

In this way, we have formulated the following investigative hypothesis: considering that one of the main features of narratives cops is the logical-rational support, which implies the ordering of thought sequenced (in variations as the author), in that way a systematic work of reading and writing in this narrative genre, would change the expansion of repertoire of students, in other words, would allow them to take ownership of aspects of that reading and writing?

Starting from the reading practice in suspense<sup>1</sup>, the research of this project focused in trying to devise a strategy of writing that allowed not only to students try the writing process with less rejection as also, extend your repertoire with regard to genre studied especially because the point of logical reasoning pervades several other genres.

We work with a class of ninth grade of Elementary School of public school in the municipality of Volta Redonda in the state of Rio de Janeiro, that allow students to extend your repertoire with regard to police narrative reading.

We elect as literary author for research the writer Agatha Christie, particularly with the tales in which the investigator is the classic detective Hercule Poirot. We support, theoretically, in the theories of Literacy (SOARES), particularly the Literary

---

<sup>1</sup>Practice work, more systematized, by my Advisor since 2010 and which present in Chapter 2 and over the remarks of Chapter 3, When we analyze the development of the intervention in the classroom.

Literacy (COSSON), in the theory of Aesthetic Effect (ISER), shared reading (COLOMER), mediation (PETIT), and on the conceptions of narratives of Todorov.

We have how action research methodology seen not only the character of intervention research as well as the effective participation of the teacher in the classroom.

Keywords: Literary Literacy. Expansion of Repertoire. Writing Strategy. Agatha Christie. Police Narrative.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>14</b>
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>24</b>
2.1. Lócus do experimento: caracterização da escola.....	24
2.2. Participantes do experimento .....	27
2.3. Instrumentos para coleta de dados .....	29
2.4. Escolha do Autor .....	47
2.5. A Seleção do Conto.....	47
2.6. Procedimento de Leitura em Sala de Aula .....	48
<b>3. ANÁLISE DO PROCESSO INTERVENTIVO.....</b>	<b>49</b>
3.1. Leitura do Conto "A Segunda Batida do Gongo" de Agatha Christie.....	50
3.2. Escrita do conto "Poirot e o caso do Catumbi" pelos alunos da Turma 902 .....	102
3.3. Apresentação dos alunos para demais turmas .....	158
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>168</b>

## INTRODUÇÃO

Infelizmente, o espaço para a leitura do texto literário é, na grande maioria das escolas, bem periférico em relação àquele dos textos do cotidiano, de caráter mais pragmático. Alguns profissionais da educação dizem que se mantém a literatura ainda na escola por causa da tradição e da inércia do currículo, justificando que, além da literatura ser produto do século XIX, os textos literários estão cada vez mais restritos por se trabalhar apenas com fragmentos. Soma-se a essa, a ideia de outros profissionais que defendem, corretamente, que é necessário trabalhar com uma diversidade de textos, imagens e outras variedades culturais, pois o espaço para a literatura restringe-se, cada vez mais, dentro da grande maioria das escolas públicas brasileiras.

Cabe, portanto, à escola observar criticamente, sua postura diante a dinâmica da sociedade para traçar possíveis caminhos que contribuam para a formação de leitores também de textos literários, construindo práticas leitoras que realmente viabilizem a formação de leitores críticos, participativos, que possam enfrentar as exigências e as contradições da sociedade, inserida em um contexto histórico, social e cultural no qual a linguagem se faz presente em diversas e diferentes fontes e formas.

Concordamos com Rildo Cosson quando ele afirma que “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2009, p. 20), pois, como o texto literário é um produto de homens e mulheres histórica e socialmente vinculados a uma cultura, quando um leitor interage com esse texto, tal evento engendra, sim, interações não somente culturais, mas também existenciais, levando a transformações no indivíduo.

Nesse sentido, quando Antonio Candido afirma que

cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CÂNDIDO, 1995, p. 175)

é justamente a esse caráter humanizador do texto literário que ele está se referindo. É nesse âmbito que ele defende o direito à literatura como um “direito inalienável” do indivíduo.

Desse modo, ter essas questões em mente quando se pensa o ensino de literatura nas escolas é algo bastante importante.

Como a leitura do texto literário exige do leitor uma postura outra daquela realizada com a leitura de textos do cotidiano, a mediação passa a ser uma questão fundamental para que a leitura literária seja realmente efetivada “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO & COSSON, 2009, p.67).

Entendendo que o processo de mediação perpassa desde a seleção do material a ser lido em sala de aula até o *modo* como esse material será lido, questões como estratégias de leitura, práticas de leitura e avaliação do aluno são marcadores importantes para o professor-mediador.

É comum ouvir hoje, ao se abordarem questões de leitura e produção textual na sala de aula de Ensino Fundamental, que o aluno deve ter contato com um leque variado de textos, para que possa ampliar seus conhecimentos sobre a língua, utilizando-a de forma a atingir os objetivos desejados. Neste sentido, é indispensável que se explorem os mais diversos gêneros textuais, independentemente de que tipologia textual nele predomine.

Contudo, pelo menos na minha prática, percebo uma tendência em se privilegiar, sobretudo com o trabalho de escrita, quando focamos texto de opinião, diálogo argumentativo, resenha crítica, dentre outros que têm o tipo textual predominantemente dissertativo-argumentativo.

Outro fato que sempre me chamou atenção enquanto professora do Ensino Fundamental II, é que as narrativas que envolvem a perspectiva investigativa, tais como as narrativas policiais, agradam bastante aos alunos. Em geral, eles vivenciam essas narrativas em filmes e, em sua grande maioria, em séries, como *Dexter* e *24 horas*, por exemplo.

Nesse sentido, concebemos a seguinte hipótese investigativa: tendo em vista que uma das principais características das narrativas policiais é a sustentação do raciocínio lógico, o qual implica, justamente, a ordenação do pensamento sequenciado (em variações conforme o autor) em que sentido um trabalho sistematizado de leitura e escrita dentro desse gênero narrativo implicaria a ampliação de repertório de alunos, ou seja, permitiria a eles se apropriarem de aspectos dessa leitura e, sobretudo, escrita?

Partindo da prática de leitura em suspense<sup>2</sup>, a pesquisa desse projeto centrou-se, principalmente, em tentar conceber uma estratégia de escrita que permitisse não somente aos alunos experimentarem o processo de escrita com menos rejeição (como ocorre comumente) como também, ampliarem seu repertório no que diz respeito ao gênero estudado, sobretudo porque a questão do raciocínio lógico perpassa vários outros gêneros textuais.

Escolhemos trabalhar com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no Município de Volta Redonda, no Estado do Rio de Janeiro, para a qual concebemos, primeiramente, a produção de um texto investigativo produzido a partir de uma notícia de jornal sobre um crime (essa produção teve como objetivos não somente confirmar os problemas centrais dos alunos no que tange a ordenação lógica de seu raciocínio, como também introduzir elementos para uma ambientação do universo narrativo com o qual iriam lidar nos próximos meses).

Elegemos, como autor literário para a pesquisa, a escritora Agatha Christie, particularmente com o conto em que o investigador é o clássico detetive Hercule Poirot. Tal escolha se deve não somente pelo fato de se tratar de uma escritora canônica no universo dos romances policiais, como também pelo modo de agenciamento das narrativas de Christie, sobretudo, quando o protagonista é Monsieur Poirot. Referimo-nos, principalmente, à cena final de suas narrativas, quando o detetive se reúne com todos os implicados no caso investigado para *elucidar o modo* como desvendou o mistério sobre o qual se centrou a narrativa. Depois de um longo processo de seleção, dentre contos e romances da autora (vide anexo 1), optamos pelo conto “A segunda batida do gongo”.

Estruturamos a leitura do conto a partir da estratégia da leitura em suspense (vide capítulo 2), quando fragmentamos o mesmo em 32 partes (nomeadas trechos), concebendo um total de 90 perguntas que tiveram como objetivo não somente promover a discussão compartilhada do conto entre a turma, como também mapear o texto dentro da lógica do gênero a que pertence.

Em seguida, pautadas no modo como os alunos interagiram com a leitura do conto, associado aos principais problemas de escritas dentro de nossa questão (comprovados com a produção primeira a partir da notícia de jornal – vide capítulo 2), concebemos uma estratégia de escrita a qual nomeamos “escrita coletiva

---

<sup>2</sup>Prática trabalhada, de modo mais sistematizado, por minha orientadora desde 2010 e a qual apresento no capítulo 2 e ao longo das observações do capítulo 3, quando analisamos a aplicação da intervenção em sala de aula.

compartilhada”, que teve como objetivo permitir aos alunos ampliarem seu repertório no que diz respeito ao gênero estudado, sobretudo quanto à questão do raciocínio lógico, e também experimentarem o processo de escrita com menos rejeição (como ocorre comumente).

Assim, essa dissertação organiza-se em torno de quatro capítulos. No primeiro, intitulado “Pressupostos Teóricos”, apresentamos os conceitos nos quais nos embasamos, a saber, letramento (SOARES), letramento literário (COSSON), repertório, espaços vazios e interação texto-leitor (ISER), leitura compartilhada (COLOMER), mediação (PETIT) e narrativas policiais (TODOROV).

No capítulo 2, intitulado “Procedimentos Metodológicos”, apresentamos nossa abordagem metodológica, o lócus da pesquisa, o perfil dos integrantes, os tipos de instrumentos adotados para a coleta de dados ao longo da intervenção e alguns comentários sobre as práticas adotadas.

No terceiro capítulo, intitulado “Análise do processo interventivo”, constam algumas análises do processo interventivo, a saber, 1) o processo de envolvimento dos alunos com a leitura, 2) o processo de envolvimento dos alunos com a escrita, 3) o processo de ampliação de repertório dos alunos dentro do gênero estudado e 4) os efeitos da prática do letramento literário enquanto prática social na escola. Esse capítulo estrutura-se em três partes, nomeadas respectivamente “Leitura do conto ‘A segunda batida do gongo’, de Agatha Christie”; “Escrita do conto ‘Poirot e o caso do Catumbi’, pelos alunos do nono ano, Turma 902 e “Apresentação dos alunos para demais turmas”.

O quarto capítulo, neste Mestrado Profissional, é o que chamamos Caderno Pedagógico, que tem um formato digital e no qual apresentamos o roteiro da intervenção todo ele sistematizado. Desse modo, O objetivo principal desse Caderno Pedagógico é ser material de apoio para outros professores que desejem aplicar, em suas salas, práticas diferenciadas para o Ensino de Literatura. É por isso que o Caderno (assim como todos os demais Cadernos Pedagógicos produzidos pelas turmas do ProfLetras-UFJF) fica disponível na página oficial do ProfLetras-UFJF<sup>3</sup> para consultas e *downloads*.

Finalmente, nas “Considerações Finais”, pontuamos algumas questões que nos chamaram atenção em todo o processo (tanto de elaboração do projeto quanto do desenvolvimento em sala de aula).

---

<sup>3</sup><http://www.ufjf.br/profletas/>

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Magda Soares, em seu já clássico texto sobre letramento, afirma que a reflexão sobre o letramento surgiu a partir da necessidade das pessoas responderem às demandas sociais. Para a autora, o ser humano vive uma nova realidade social em que se precisa constantemente compreender e realizar práticas de leituras e escritas, exigidas pela sociedade. Soares comenta que o letramento “é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto.” (SOARES, 2009, p. 73)

Portanto, letramento implica permitir que o aluno não apenas reproduza conhecimentos, mas construa novos significados. A leitura, dessa forma, é então interativa, envolvendo tanto a participação do professor como do aluno e da comunidade em que ele está inserido.

Por esse motivo, Cosson (2012, p.23) afirma que “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.” Portanto, faz-se necessário colocar a leitura efetiva de textos como o centro das práticas literárias na escola, organizada conforme os objetivos da formação do aluno, para que a literatura cumpra com a sua função humanizadora, seu papel social.

A leitura efetiva de textos amplia as informações específicas do campo literário e fora dele, porque o leitor dialoga com o texto. Como ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, compartilhar os sentidos com a sociedade, faz-se necessário. Portanto, a leitura é um concerto de muitas vozes, pois o que se expressa no final da leitura são os sentidos que serão compartilhados em uma comunidade de leitores. Esta é a função humanizadora da literatura que deve ser trabalhada na escola.

O letramento pode e deve ser realizado a partir de vários textos, incluindo o literário. De acordo com Cosson

O letramento literário [...] possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra na sociedade. (COSSON, 2009, p. 12)

Cosson ainda afirma que o letramento literário tem como princípio a construção de uma comunidade de leitores e que precisa acompanhar as etapas do processo de leitura e o saber literário. Como estratégia para o ensino da literatura o autor propõe um ensino sistematizado e por meio de sequências básicas e expandidas.

A primeira etapa é a antecipação, ou seja, o objetivo de leitura, o que o leitor espera da leitura. A segunda, a decifração que é a familiaridade e o domínio de regras das palavras. A terceira, a interpretação, é a busca de sentidos, as inferências do leitor. Estas três etapas guiarão o letramento literário, promovendo o desenvolvimento do repertório do leitor.

Para tanto, Cosson sugere três critérios de seleção de textos: o primeiro é a leitura dos cânones porque nele é que está a herança cultural de uma comunidade, o segundo, a leitura dos livros contemporâneos e atuais e o terceiro, a leitura de diversos autores, obras e gêneros. Esta diversidade de leitura é fundamental por permitir que o leitor seja desafiado por leituras progressivamente mais complexas, contudo, devemos nos preocupar com a qualidade dos textos não com a quantidade.

Desta forma, a função do professor é partir dos saberes conhecidos do aluno para os saberes que ele ainda desconhece. É através desses critérios que Cosson (2012, p.36) afirma

que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares.

Pensar a leitura literária no espaço da sala de aula implica, portanto, compreender a complexidade que tal leitura abarca. Para tal, apoiamo-nos nos estudos do teórico Wolfgang Iser, sobretudo no que diz respeito a dois conceitos centrais em sua Teoria do Efeito Estético, a saber, o de repertório e o de espaços vazios.

Em o Ato da Leitura (1996), Iser enfatiza a complexidade da leitura do texto literário, o qual é composto por narradores, personagens, enredo e espaço. Assim, o ponto de vista do leitor não é livre, ele é construído pela perspectiva interna do texto. Desta forma, a interpretação literária é resultante daquilo que é dado ao leitor. Ele não tem como interpretar determinada personagem, por exemplo, como trágica se ela for cômica ou vice-versa.

Iser afirma que no processo da leitura se realiza a interação central entre a estrutura da obra e seu receptor. A leitura se realiza na convergência do texto com o leitor (a obra tem um caráter virtual), não pode ser reduzida à realidade do texto nem às disposições caracterizadoras do leitor.

Segundo ele, a obra literária tem dois polos: o artístico, que designa o texto criado pelo autor, e o estético, que é a concretização produzida pelo leitor. Nesse sentido, pode-se afirmar que uma das principais características do estético é ser *mutável, já que é sempre atualizado pelo efeito que o texto provoca no leitor*. Iser (1996, p. 59) diz que

A interpretação tende a mostrar-se objetivista; em consequência, seus atos de apreensão eliminam a multiplicidade de significações da obra de arte. Se afirmarmos, como sucede muitas vezes, que uma obra literária é boa ou má, então formamos um juízo de valor. Mas quando necessitamos fundar esses juízos, utilizamos critérios que, na verdade, não são de natureza valorativa, mas que descrevem características da obra em causa. Se compararmos essas com as de outras obras, não conseguimos ampliar os nossos critérios, pois as diferenças entre esses critérios já não representam o valor próprio.

Dessa forma, a interpretação ganha uma nova função, em vez de se ater apenas ao sentido do texto, evidencia seu potencial de *produzir* sentido. Para Iser, no processo da leitura, o potencial de sentido não pode ser plenamente elucidado, por isso que a análise do sentido, enquanto *evento*, torna-se necessária.

É nesse sentido que o foco de sua teoria se centra no efeito provocado no leitor, em uma tentativa de tentar entender como ocorre tal efeito, qual sua natureza e quais suas implicações na relação texto-leitor. Esta teoria privilegia a experiência da leitura de textos literários como uma forma de elevar a consciência do leitor de maneira *ativa*, realçando o papel da mesma na investigação de significados. O texto passa a ser um dispositivo a partir do qual o leitor *constrói* suas representações. Por isso Iser afirma que

O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados. (ISER, 1996, p. 75)

Logo, o texto literário está intimamente relacionado ao ato de representação do leitor, pois, a partir da leitura do texto literário, o leitor experimenta representações da realidade e não a realidade propriamente dita. Essas representações, no dizer de Iser, são produzidas através de imagens criadas. O

texto fornece pistas de como o objeto imaginário ou as imagens devem ser construídas na mente do leitor, porém “o que deve ser representado não é o saber enquanto tal, mas a combinação ainda não formulada de dados oferecidos” (Iser, 1996, p.58).

As representações se sucedem e compõem o significado global do texto. Ao leitor cabe representar a totalidade dos aspectos evidenciados pela obra literária. Iser comenta que “na sequência das representações, o objeto imaginário vai se apresentando contra o pano de fundo de um outro que já pertence ao passado” (ISER, 1996, p. 77). Assim os objetos ou a imagem vão se modificando e se acumulando para formar o sentido do texto. O sentido do texto só ocorre por conta do momento temporal, atualizado pela leitura. Quando os objetos de representação ou imagens ganham seu aspecto temporal, na fantasia do leitor, o sentido se forma a partir da modificação temporal das representações. De acordo com Iser,

a relação entre texto e leitor se atualiza porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; em consequência, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações. O processo se atualiza por meio dos significados que o próprio leitor produz e modifica. (ISER, 1996, p.127)

Dessa forma, a literatura tem existência dupla, pois existe independentemente da leitura, nos textos e bibliotecas, e concretiza-se através da leitura. O verdadeiro objeto literário não é o texto objetivo nem a experiência subjetiva, mas a *interação* entre ambos. Essa interação entre o texto e o leitor ocorre nos moldes de um diálogo bem particular, pois, como diz Iser “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica.” (ISER, 1996, p. 123).

Para explicar essa relação dialógica que se estabelece entre texto e leitor, Iser se apropria do conceito de lugares indeterminados, formulado pelo também teórico Roman Ingarden, para formular seu conceito de lugares vazios – comumente chamado de espaços vazios – do texto literário.

Iser diz que

Na relação dialógica entre texto e leitor, esse vazio atua como energia que provoca a produção de condições de comunicação, desse modo, se constitui um padrão de situações através do qual o texto e o leitor alcançam uma convergência. (ISER, 1996, p. 123)

Ele afirma que tais espaços não precisam, necessariamente, ser complementados, mas necessitam de uma combinação dos seguimentos textuais, uma articulação que mobilize a formação do objeto imaginário e as mudanças de perspectiva. Iser comenta que “os lugares vazios incorporam os ‘relés do texto’, porque articulam as perspectivas de apresentação, possibilitando a conexão dos segmentos textuais”. (ISER, 1996, p. 126)

É possível afirmar, neste sentido, que os espaços vazios deslocam-se pela estrutura do texto, provocando deslocamento do ponto de vista do leitor e estabelecendo a interação entre ambos. Preencher esses espaços torna-se, para o leitor, um desafio, pois o obriga a reorganizar as representações que já construiu, reconsiderar o que já foi colocado em segundo plano e processar novamente a organização dos elementos. Os espaços vazios rompem as expectativas do leitor, uma vez que o ponto de referência torna-se o não dito.

Iser salienta que, ao fazer com que o leitor enxergue esses espaços, o próprio leitor vai preenchendo-os, compondo, dessa forma, o repertório do texto, conduzindo o leitor à ação e ao uso de sua capacidade criadora.

Repertório seria, para Iser (1996), um conceito complexo, que articula tanto o leitor, com seu conjunto de normas sociais, históricas e culturais trazidas como bagagem à leitura, quanto o texto, com seu conjunto de normas. A leitura literária promove a união do repertório do leitor real e o repertório do texto, que implica também um leitor implícito. Durante o ato da leitura, o leitor utiliza estratégias de seleção por meio das quais confronta suas expectativas com as do texto. Essas estratégias são responsáveis pela organização do repertório, por meio das perspectivas do narrador, das personagens, da ação ou enredo e da ficção marcada do leitor. Assim, o leitor implícito (repertório do texto), entendido como uma estrutura textual que oferece pistas sobre a condução da leitura existe apenas enquanto o texto determina sua existência.

O leitor implícito “materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis”. (ISER, 1996, p. 73). À concepção do leitor implícito associam-se a estrutura do texto e a estrutura do ato. A estrutura do texto refere-se à intenção, estabelecendo o ponto de vista para o leitor; a estrutura do ato corresponde ao preenchimento, a partir do qual o leitor, em face das perspectivas matizadas que o texto oferece, produz o horizonte de sentido.

Contudo, os princípios de seleção que possibilitam a atualização do texto são particulares a cada leitor, porque, embora se enfatize a existência da liberdade de interpretação, dependendo das inferências culturais que são acionadas no momento, cada leitor reage de forma distinta frente a um mesmo texto, pois a interpretação parte do que é dado por esse texto e da capacidade dialógica desse leitor com as vozes presentes no texto. A interpretação deste estaria diretamente ligada às pistas oferecidas por determinado texto e de como cada leitor preenche diferentemente os vazios dos quais se compõe a obra.

Portanto, as perspectivas do texto visam a um ponto de referência, assumindo caráter instrutivo, todavia,

“o ponto comum de referências, no entanto, não é dado enquanto tal e deve ser por isso imaginado. É nesse ponto que o papel do leitor, delineado na estrutura do texto, ganha seu caráter efetivo”. (ISER, 1996, p. 75)

O conceito de perspectividade, abordado por Iser, é importante para compreender a relação texto/leitor. Segundo ele, o texto é um sistema perspectivístico em que os elementos textuais são selecionados através das estratégias e combinados por meio do repertório. O texto oferece, portanto, diferentes visões do objeto, por meio dos vários pontos de vista apresentados, isso ocorre porque “cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras (perspectivas)” (ISER, 1996, p. 179). Essa visão resulta do fato de que as perspectivas referidas no texto não são separadas entre si e não se atualizam paralelamente.

A perspectividade interna do texto possui uma estrutura que Iser denominada de tema e horizonte. Tal estrutura é responsável pela condução do ato da leitura. A perspectiva adotada pelo leitor, em dado momento da leitura, é chamada de tema; o horizonte passa a ser uma perspectiva já superada ou serve como pano de fundo para o tema atual, ou, ainda, se transforma em um novo tema. O entrecruzamento das perspectivas do leitor durante a leitura (tema e horizonte) é o que determina representações (construções de significados) do mesmo. As perspectivas, portanto, podem emergir tanto do tema (primeiro plano), quanto do horizonte (segundo plano). Dessa forma, o ponto de vista do leitor vai se movimentando alternadamente. O que era tema, em determinado momento, transforma-se em horizonte e vice-versa.

Contudo, durante a leitura, a perspectiva do leitor pode ser diferente da perspectiva da obra, o que ocasiona uma fusão de horizontes do leitor e do texto, conduzindo o leitor à reflexão sobre suas concepções de vida e visão de mundo.

Isso faz com que, segundo Iser, a leitura se torne uma comunicação efetiva, um diálogo a partir do qual o leitor exerce sua atividade produtiva, pois o texto “força” o leitor a uma tomada de posição. Isto porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados pelo texto, desenvolvendo uma relação onde há um processo constante de realizações. Este processo está sempre atual, porque o leitor produz e modifica os significados que dá ao texto durante a leitura.

Saber participar desse diálogo é, portanto, fundamental para que o ato da leitura ocorra, de fato, ou seja, para que o leitor interaja, de fato, com o texto lido. É nesse sentido que a escola, particularmente o professor de literatura, tem papel fundamental no que diz respeito ao processo de formação de leitor de modo geral e de literatura de modo específico. O professor de literatura precisa não somente entender esse funcionamento do texto literário como também saber estabelecer estratégias de leitura com seus alunos, não somente no sentido de inserção no texto, como também na seleção de qual ou quais textos apresentar/trabalhar com seus alunos neste ou naquele nível/momento de leitura.

Segundo Iser,

a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades. (ISER, 1996, p. 10).

Para que a produtividade do leitor “entre em jogo”, é fundamental que o leitor saiba como interagir com o texto. Assim, mais do que apresentar a interpretação “certa” para os alunos, o papel do professor de literatura deve ser o de ensiná-lo a interagir com o texto literário.

Outro conceito importante que permeou toda nossa prática interventiva e investigativa ao longo dessa pesquisa foi o de mediação. Para tal, pautamo-nos tanto em algumas observações de Vygotsky no que tange seu conceito de “mediação histórico-cultural da aprendizagem” quanto no de Michel Petit, no que diz respeito aos agentes de mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Vygotsky defende que o desenvolvimento cognitivo e intelectual do ser humano perpassa os processos mediadores via estruturas sócio-culturais e históricas. É nesse sentido que ele afirma que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual.” (Vygotsky, 1991, p.18). Ou seja, os processos mentais

superiores ou processos culturais emergem da interação entre o mundo individual e o mundo social, o indivíduo constrói suas estruturas linguísticas e cognitivas mediadas pelo grupo social em que está inserido. Para tanto, o desenvolvimento dos pensamentos, a sua ordenação ocorrerá sobre as interações e mediações desenvolvidas ao nível do grupo social.

Sob esse aspecto, o caráter mediador da escola – de modo geral – e do professor – de modo mais específico – no processo de ensino-aprendizagem ganha extrema relevância, sobretudo no aspecto de formação do leitor. Ninguém nasce leitor, assim como aprendemos a andar, falar, nos comportar em grupos, ler e escrever, também aprendemos a *ser leitores*. Vários são os agentes nesse aprendizado, todavia, no que tange a sistematização desse processo formativo, a instituição escola tem papel preponderante. Segundo Vygostsky,

ao contrário do conhecimento espontâneo, o que se aprende na escola é (ou deveria ser) hierarquicamente sistematizado e exige, para ser compreendido, que seja intencionalmente trabalhado num processo de interação professor/aluno. (1987, apud MOYSÉS, 1994, p.25)

No espaço escolar, têm-se o professor e o bibliotecário que são figuras centrais neste processo, sobretudo no de desenvolver mecanismos adequados que despertem nos alunos o gosto pela leitura literária.

Michel Petit argumenta que a escola precisa atentar para tais procedimentos. Além disso, diz que o professor deve se preparar para adquirir conhecimentos relativos ao quanto os processos cognitivos, sociais, culturais e afetivos de cada leitor são acionados no momento da leitura – ou, como diz Iser, no ato de ler – e como esses processos exercem papel fundamental na formação leitora desse leitor.

Em se tratando do professor, em sala de aula, essa participação é mais efetiva por, além de caber a ele apresentar uma obra ou texto a ser lido, criar estratégias de mediação que promova realmente a interação do aluno com a obra ou texto. Para tanto, o professor mediador deve ser tanto leitor de literatura, como também de metodologias e práticas de ensino. Desta forma, ele permitirá que seu repertório também se amplie nesse sentido, além de contribuir com a sua formação enquanto professor.

Para a condução efetiva de nosso projeto com a intenção de trabalhar processualmente, conforme mencionou Vygostsky, buscamos apoio em Todorov (1980, p.46), que ao refletir sobre a origem dos gêneros diz que, “um novo gênero é

sempre uma transformação de um ou vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação”, o que permite se pensar que a narrativa policial a que os jovens alunos têm acesso atualmente não é nada mais que um romance composto por gêneros que sofreram modificações no decorrer de sua história e que coexistem hoje numa mesma narrativa. Ou seja, as propriedades que caracterizam os gêneros são as mesmas que atraem os jovens do mundo todo para sua leitura: o mistério - essência do gênero de enigma; o horror - o gênero negro em transformação; e o suspense - a transição dos dois primeiros gêneros (enigma e negro).

A respeito de regras para se criar um romance policial, Todorov (2004) diz que Michel Burton, autor de numerosos romances policiais, foi quem melhor as definiu

... todo romance policial se constrói sobre dois assassinatos; o primeiro, cometido pelo assassino, é apenas a ocasião do segundo no qual ele é vítima do matador puro e impune, do detetive” e que “a narrativa... superpõe duas séries temporais: os dias do inquérito, que começam com o crime, e os dias do drama que levam a ele (Burton, s.d., apud: Todorov, 2004, p. 95-96).

O gênero de enigma apresenta duas histórias: a primeira história é a do crime e a segunda, a do inquérito. A primeira história termina antes da segunda. A segunda história, realmente a história do livro, examina indícios, pistas que levem ao culpado pelo crime. Todorov (2004, p.97) caracteriza as histórias como “... a primeira, a do crime, conta “o que se passou efetivamente”, enquanto a segunda, a do inquérito, explica “como o leitor (ou o narrador) tomou conhecimento dela”.”

Para dar um ar natural à história do livro, o autor deve explicar que está escrevendo um livro, joga uma sombra na primeira história para que a segunda se torne interessante. O interesse do leitor, portanto, parte da curiosidade, caminha do efeito (cadáver e indícios) à causa (o culpado e o que levou ao crime). Além disso, o detetive, o amigo, o narrador não sofrem perigos. E sempre há revelações no final da história.

No gênero negro, funde-se as duas histórias, ou seja, suprime-se a primeira e dá-se vida à segunda. A narrativa coincide com a ação. Não é apresentado em forma de memórias. Não se sabe se o narrador chegará vivo ao final da história. Não há o que se adivinhar, não há mistério. O interesse do leitor parte do suspense, da causa (assassino prepara o crime) ao efeito (cadáveres, crimes, dificuldades). Segundo Todorov (2004, p.99), existem duas formas de interesse do leitor pela

história. “A primeira pode ser chamada de curiosidade; sua caminhada vai do efeito à causa...” e “A segunda forma é o suspense e aqui se vai da causa ao efeito...” O detetive, o amigo, o narrador sofrem perigos. Neste gênero, a característica constitutiva são seus temas, ou seja, violência sob todas as formas. Tem mais de um detetive e mais de um criminoso. Não reserva surpresas para o final da história. Além disso, as descrições são feitas friamente, com rudeza.

Todorov (2004, p. 102) diz que “não é de espantar que entre essas duas formas diferentes (gêneros enigma e negro) tenha podido surgir uma terceira que combina suas propriedades...” A partir desses dois gêneros, surge o gênero suspense que do gênero enigma, conserva o mistério e as duas histórias; do gênero negro, conserva a segunda história que é o lugar central. O leitor está interessado no que acontecerá, existe a curiosidade de saber como se explicam os acontecimentos já passados e o suspense em saber o que acontecerá às personagens. Questiona-se tanto o futuro quanto o passado. As personagens estão sempre arriscando suas vidas, pois não possuem imunidade.

Todorov (2004, p. 103) sinaliza que este tipo de gênero possui dois subtipos. O primeiro, que se poderia chamar a “história do detetive vulnerável...”. Nesta história, o detetive sofre, pois é espancando, ferido, arriscando a sua vida. O segundo, o suspeito pelo crime (que é o personagem principal) tenta provar a sua inocência, mesmo correndo risco de vida. “Pode-se dizer que, nesse caso, a personagem é ao mesmo tempo o detetive, o culpado (aos olhos da polícia) e a vítima (potencial, dos verdadeiros assassinos).”

Portanto, trabalhar com narrativa policial, onde está presente a ordenação do pensamento na busca de pistas para solucionar o problema apresentado, será um estímulo para os alunos aprenderem sobre os elementos fundamentais de um texto: a exposição, que se refere ao ato de revelar a situação-problema a ser discutida e a persuasão, que é o ato de argumentar a respeito do melhor procedimento a ser escolhido.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entendemos que a sala de aula é um espaço não somente de ensino-aprendizagem, mas pode – e deve – ser vivenciado, também, como espaço de pesquisa que permite o professor repensar sua prática e agir em favor da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, a pesquisa de cunho qualitativo é a que melhor se adequa a tais interesses. Portanto, dentro dessas circunstâncias, o modelo que nos pareceu mais condizente com os nossos interesses é aquele traçado pela pesquisa-ação, que, conforme Engel,

procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.” (Engel, 2000, p.181).

Desta forma, a pesquisa-ação surge devido à necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Através dessa metodologia é que se procura intervir na prática de maneira inovadora durante o próprio processo de pesquisa. No dizer de Tripp, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” (Tripp, 2005, p.443)

### 2.1. Lócus do experimento: caracterização da escola

A escola em que foi realizada a proposta de intervenção pedagógica pertence à rede municipal de ensino e está localizada em uma área central no Município de Volta Redonda. Atende aos alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino e aos alunos da Educação de Jovens e Adultos – Supletivo (Ensino Fundamental) – no noturno. O estabelecimento possui dois prédios. No primeiro, ficam localizadas as salas dos professores, a sala da SE e da OE com seus respectivos banheiros, a biblioteca, a sala de vídeo, a secretaria com seu respectivo banheiro, a sala da direção, a cozinha e o refeitório. No segundo prédio, ficam localizadas as salas de aula, o laboratório de informática (contém 15 computadores com acesso à Internet Banda Larga e programação Linux) e banheiros. Este prédio está composto de andar térreo e primeiro andar. O acesso às

salas do primeiro andar é por meio de escadas. A escola possui 9 salas de aulas e um total de 76 funcionários. Possui quadra de esportes coberta, pátio coberto e campo de futebol aberto. A escola possui os seguintes equipamentos: TV, copiadoras, equipamento de som, impressoras, lousas interativas, computadores, videocassete, aparelho de DVD, retroprojektor, projetor multimídia (datashow) e câmera fotográfica/filmadora.

A Prefeitura (através da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Saúde), oferta aos alunos a possibilidade de participarem de palestras direcionadas ao bem estar físico e mental.

A escolha dos temas das palestras e cursos é de inteira responsabilidade dos órgãos que os promovem, contudo cabe à direção escolar e aos professores a adequação entre tais temas e as séries de escolaridade nas quais eles serão trabalhados.

Tais atividades acontecem durante o turno de aulas no próprio estabelecimento escolar. Mesmo não computando pontos no histórico escolar, os alunos avaliam positivamente a presença nestes momentos, pois lhes agregam conhecimento.

As palestras promovidas pela Secretaria Municipal de Educação versam sobre temas como Saúde (DSTS, Drogas, Sexualidade), Cidadania (Respeito às Diversidades), Meio Ambiente (Poluição do Rio Paraíba e coleta seletiva do lixo), Inclusão e Bullying. Os convidados a palestrarem são pessoas que possuem conhecimento técnico/científico no assunto sobre o qual se pronunciam.

Além disso, a Prefeitura Municipal, em parceria com a Caixa Econômica e Unimed, oferta vagas de trabalho para os alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental e se matricularão no Ensino Médio, através do Programa Pequeno Aprendiz.

Os alunos têm um grande interesse pelo esporte, participando de jogos de interclasses e festivais de dança entre escolas do município.

O perfil socioeconômico dos alunos atendidos pela escola é homogêneo. São, em sua maioria, pré-adolescentes e adolescentes oriundos de classes sociais baixas; alguns vivem em situação de extrema pobreza social, experienciando situações conflituosas como o uso de drogas, o alcoolismo, a violência, o abandono dos pais e prisões dos próprios familiares. A frequência às aulas é boa, pois existem apenas casos isolados de quantidades significativas de faltas, o que é controlado

pelo FICAI (Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente). O aluno infrequente é encaminhado para o Conselho Tutelar do Município.

Muitos alunos são atendidos por programas sociais como o Bolsa Família, o qual contribui para a permanência do adolescente no espaço escolar, diminuindo drasticamente os índices de evasão.

A maior parte dos responsáveis passou pela escola enquanto alunos, apesar de a maior parte não ter concluído o Ensino Médio. Poucos destes têm um diploma de curso superior.

Nas reuniões de pais e responsáveis, a presença da família é ainda muito limitada. Geralmente, os pais/responsáveis de alunos que apresentam problemas em relação à aprendizagem e/ou à disciplina não participam das reuniões. Bimestralmente a escola promove reuniões de pais/responsáveis, envolvendo a presença da direção, supervisão e professores.

De acordo com o a Secretaria de Educação, a disciplina de Língua Portuguesa se divide em três frentes: gramática, produção de texto e leitura. Esses três aspectos são avaliados separadamente, com pontuação estabelecida pela própria Secretaria. Assim, em um total de 10,0 pontos bimestrais, a parte da gramática e a de produção do texto pontuam 3,0 pontos cada uma e a de leitura, 4,0. A média considerada para aprovação final é um rendimento, em todas as disciplinas, de no mínimo 50% do total dos pontos.

Ainda no que diz respeito às avaliações, é obrigatória a aplicação de, no mínimo, um teste com valor menor e uma prova com valor maior por bimestre em cada disciplina. A prova é agendada pela Supervisão Educacional e acontece na chamada Semana de Provas.

Também vale mencionar que a grade curricular do Ensino Fundamental II e da EJA desta escola atende às resoluções da Secretaria Municipal de Educação.

As turmas do Ensino Fundamental II têm, semanalmente, cinco aulas e meia de Língua Portuguesa: duas de gramática, duas de produção de texto (com a metade da turma, pois uma aula é dividida com informática e a outra com leitura) e duas de Literatura (uma com a turma toda e outra com a metade da turma dividindo com produção de texto). Portanto, as aulas de produção de texto são ministradas sempre para a metade da turma, uma semana a professora fica com o grupo A e na outra semana com o grupo B.

Em relação às aulas de Leitura, uma aula ocorre com a metade da turma (a outra metade está em sala de aula com produção de texto), nas dependências da biblioteca e a outra com a turma toda em sala de aula. A Secretaria de Educação coloca que o motivo pedagógico dessas divisões na disciplina de Língua Portuguesa é para que as aulas de produção de texto sejam mais produtivas, pois, com a metade da turma, a professora consegue dar atenção individual aos alunos.

A supervisora educacional e a direção atuais aceitam e apoiam toda ação que traz melhorias ao ensino-aprendizagem do aluno. Sempre dispostas a ajudar no desenvolvimento de propostas e projetos que contribuam para um melhor desempenho no âmbito educacional do aluno e, conseqüentemente, do professor. O que não se pode dizer o mesmo em relação à Secretaria de Educação. Portanto, as decisões que eu, professora, tomei em minha sala de aula, tive o respaldo da direção da escola.

## **2.2. Participantes do experimento**

### **a) Perfil dos alunos**

A atividade de intervenção foi aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II da escola acima caracterizada.

A turma é composta de 30 alunos, sendo 08 alunos do sexo masculino e 22 do sexo feminino. A faixa etária dos alunos fica em torno de 14 a 17 anos. Sendo que a maioria dos alunos tem entre 15 e 16 anos.

O perfil socioeconômico dos alunos atendidos pela escola é homogêneo, pois as famílias são compostas, em sua maioria, por pais e mães trabalhadores em ocupações no comércio da cidade, na indústria, em hospitais e prestadores de serviços (autônomos), em casas de família e serviços gerais (mulheres); operários, pedreiros, serviços gerais (homens). Embora os responsáveis demonstrem preocupação com a educação de seus filhos, somente alguns participam efetivamente de sua vida escolar.

A frequência às aulas é boa. Os alunos, como um todo, são muito falantes, assim, o professor tem que criar mecanismos que prendam a atenção da turma. Contudo, eles são bem participativos durante as aulas.

A classe possui competência leitora mediana, pois tem uma leitura compreensiva de textos que exigem um fôlego de leitura maior, contudo apresentam

grandes dificuldades relacionadas à escrita (concordância, regência, pontuação e ortografia) e ao encadeamento de ideias.

Tanto exercícios a serem realizados em sala como em casa são trabalhados pela professora. Uma parte da turma tem o hábito de estudar em casa.

Um grupo mínimo de alunos tem autonomia e gosto pela leitura literária. O que se percebe pelo fato de esses alunos irem semanalmente à biblioteca para devolverem livros, que foram pegos anteriormente para serem lidos em casa, e trocarem por outros. Além disso, levam seus próprios livros para a escola e conversam sobre eles entre si. De modo geral, todos se entusiasmam com narrativas de aventura, de suspense e de terror, também se deixam seduzir pelas histórias de amor.

Como advém de uma classe social homogênea, boa parte dos alunos não possui condições financeiras de adquirir obras literárias para uma atividade de leitura compartilhada, ou seja, leitura conjunta em sala com comentários. O que dificulta o trabalho da professora em sala de aula para trabalhar determinadas obras literárias, pois só se podem trabalhar as obras que constam na biblioteca. Há também uma norma da Secretaria Municipal de Educação do Município de Volta Redonda que proíbe o professor de solicitar xerox e/ou compra de livros aos alunos. De tal modo, o professor tem de buscar novas estratégias para dinamizar o trabalho com o texto literário em sala de aula. Seja para trabalhar com livros, contos, crônicas, entre outras obras que não se encontram disponíveis na biblioteca.

#### b) Perfil da professora-pesquisadora

Trabalho com uma turma de 7º ano, três turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, ministrando aulas de gramática e leitura. Trabalhei, no início do ano de 2016, com o Projeto: Ler é um prazer. Os alunos escolheram um livro de seu interesse e leram com um familiar. Não houve mediação por parte da professora. No dia da apresentação, o familiar e o aluno apresentaram o livro lido. Cinquenta por cento dos responsáveis leram e apresentaram o livro junto com o aluno no dia marcado. Os objetivos do projeto foram aproximar a família da vida escolar do educando e despertar o interesse do aluno pela leitura.

Minha formação foi em Letras: Português/Inglês e suas Literaturas, concluída em 1995. Trabalhei como estagiária na Escola Senai em 1995 no Município de Barra

Mansa. Após formar-me, trabalhei em diversas escolas públicas e privadas nos Municípios de Barra Mansa, Itatiaia e Volta Redonda. Devido a uma grande dificuldade de compreender a minha clientela de alunos, cursei Psicopedagogia Clínica e Institucional em 2000, trabalhando como Psicopedagoga em escolas públicas e particulares, além de atender em consultório particular também como Terapeuta com técnicas como acupuntura auricular, cromoterapia, shiatsuterapia e terapia floral. Após descobrir que meu filho é autista, fechei o consultório para me dedicar a ele, continuando a trabalhar como Professora na parte da manhã, mesmo horário em que ele estuda, e levá-lo às terapias necessárias ao seu desenvolvimento na parte da tarde. A Psicopedagogia mudou significativamente o meu modo de ministrar as minhas aulas. Passei a compreender melhor os meus alunos e a me relacionar melhor com eles. Particpei nos anos de 2014 e 2015 como corretora de redação do ENEM. Atualmente trabalho apenas em uma escola, ministrando um total de 20 aulas semanais. Também curso Ciências Biológicas, graduação oferecida pela UFRJ. Amo biologia. É um sonho que ainda pretendo realizar, já que faltam apenas algumas disciplinas para concluir o curso. Tenho um grande interesse por livros de mistérios, suspenses, enigmas, terror, temas espirituais. Adoro ler. Leio muitos livros durante o ano. Trabalhar com Agatha Christie foi algo mágico. Consegui envolver os alunos no suspense de seu conto. Tenho a certeza que – talvez não para todos, mas para a maioria – estes momentos de leitura ficarão marcados para sempre na lembrança de todos nós.

### **2.3. Instrumentos para coleta de dados**

#### **a) Diário de Campo:**

Para esta pesquisa, trabalhamos com o Diário de Campo para o registro dos eventos que ocorreram durante todo o processo, assim como todo acontecimento que foi relevante neste experimento. Conforme sugestão de Pires,

o diário de campo é um instrumento poderoso na pesquisa antropológica. Estejam sempre com ele a postos (não necessariamente em mãos, para evitar a natural curiosidade daqueles que se sabem observados) e reservem um momento ao longo do dia para relatar os acontecimentos passados. Os diários podem ser exclusivamente descritivos, mas devem ser exaustivamente minuciosos. Mesmo que a princípio não consigamos enxergar a necessidade de mencionar detalhes, eles podem, no mínimo, fazer a diferença no futuro num processo de rememoração do trabalho de campo através da leitura do diário. A sugestão é que tudo seja anotado. (Pires, 2011, p.146).

b) Diário de Leitura:

Utilizamos também, durante a realização da intervenção, o Diário de Leitura para os alunos. Para Rachel Machado, o diário de leitura é mais uma ferramenta que permite ao “aluno mobilizar seus conhecimentos prévios e recém-adquiridos com a leitura realizada” (MACHADO, 2005, p. 67), pois é um espaço em que os alunos puderam colocar suas impressões e julgamentos sobre o texto lido, ou seja, as reflexões que a leitura provocou, conforme a orientação dada pela professora da atividade que foi realizada. Uma vez que este diário foi utilizado como instrumento de coleta de dados, periodicamente recolhia-os para leitura, análise e comentários, avaliando o processo de desenvolvimento dos alunos.

c) Atividade de escrita para confirmação de aspectos a serem trabalhados na intervenção:

Concebemos, para essa atividade, a produção de um texto de caráter investigativo, a partir de uma notícia de jornal. Distribuí para cada dupla uma cópia da notícia “Corpo de homem é encontrado em carro carbonizado no Catumbi”, retirada do jornal Extra Globo, datada de 15 de fevereiro de 2017 (anexo 2).

Imediatamente após a leitura, alguns alunos já se manifestaram com perguntas como: “Isso é verdade, professora?” (A.C.)

Chamei-lhes a atenção para o fato de ser uma notícia de jornal e, a princípio, deveria ser verdadeira. Em sequência, os alunos começaram imediatamente, e sem eu lhes solicitar, a fazer hipóteses do porquê daquilo ter ocorrido: “que horror!, só pode ser dívida de tráfico de drogas!” (A.J.)

Deixei que se manifestassem livremente um pouco para, em seguida, passarmos a uma discussão mais coletiva sobre a notícia.

Para tal, trabalhamos com as seguintes questões de mapeamento do texto: O quê?; Quem?; Onde?; Quando?; Como?; as quais foram colocadas no quadro para sistematização coletiva do texto.

Uma vez solucionada tal etapa, com a qual eles não tiveram dificuldade alguma, perguntei-lhes se os fatos estavam todos claros ou se ainda havia lacunas a serem preenchidas para uma total compreensão do que poderia ter ocorrido. Foi

unânime a manifestação da turma de que não. Perguntei-lhes, então, o que faltava saber. E eles disseram que faltava saber quem fez aquilo. Assim, acrescentei à lista de “inquérito” as perguntas sobre quem havia feito aquilo e por que. Diante dessas perguntas, a reação da turma foi imediata:

### Quem foi o assassino?

“Ah, Só Deus sabe.” “Não sei. Não faço ideia.” (M1)

“Ah, com certeza é coisa de tráfico de drogas. Devia o chefão.” (A.Cl.)

### Por que ele foi morto?

“Ah, professora, a senhora quer que a gente saiba demais.” (E.)

“É, nem a polícia sabe.” (M2)

“Ah, coitados de nós.” (T2)

Ao final desta etapa, o quadro estava do seguinte modo:

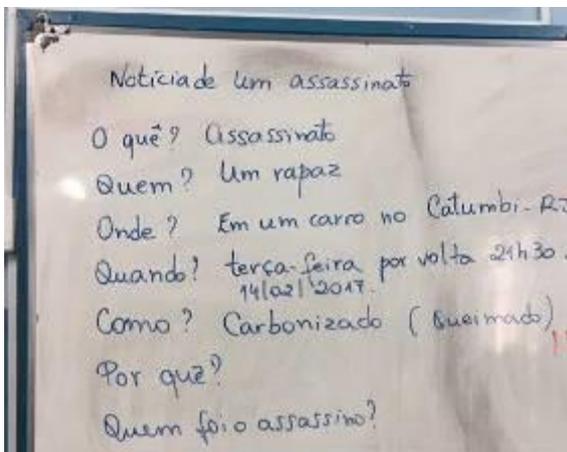


Imagem 1

Notícia de um assassinato:  
 O quê? Assassinato.  
 Quem? Um rapaz.  
 Onde? Em um carro no Catumbi/RJ.  
 Quando? Terça-feira por volta 21h30-14/02/2017.  
 Como? Carbonizado (queimado).  
 Por quê?  
 Quem foi o assassino?

Repassamos as resposta mais uma vez para ver se haveria algo mais a ser comentado, quando resolvi provocar um pouco mais na pergunta sobre o como.

**Será que ele foi morto carbonizado? E se ele foi morto primeiro e depois jogado no carro que foi carbonizado para esconder o verdadeiro modo como ele morreu?**

O objetivo deste desmembramento foi, justamente, chamar-lhes a atenção – sem explicitar, mas provocando-lhes alguma reflexão – para o fato de que o que

estava na notícia era um primeiro relato sobre o crime; que alguém que quisesse saber, de fato, o que tinha ocorrido, precisaria conjecturar e duvidar de todas as primeiras impressões; que eles, portanto, poderiam questionar outras coisas. Nesse sentido, é interessante pontuar que imediatamente em seguida da pergunta, cinco alunos fizeram o seguinte comentário:

“É mesmo. Não *pensei* nisso.” (A.C.; J.; L2; A.C.; A1) Foram uns cinco alunos que falaram essa frase ao mesmo tempo.

Quando o aluno diz “não pensei nisso”, ele está mostrando que está pensando agora, ou seja, que está aventando alguma coisa; justamente o tipo de atitude que gostaria de despertar para as atividades futuras.

Depois dessa primeira atividade com o texto, propus à turma uma tarefa de suposições quanto ao que faltava sabermos sobre o fato. Disse que iríamos levantar hipóteses sobre o porquê de o rapaz ter sido assassinado e iniciei exemplificando com a primeira hipótese: “Suponhamos que o rapaz assassinado namorava uma moça por qual um traficante era apaixonado.” Nesse caso, teria sido assassinado por ciúmes, raiva, ódio do traficante por ele namorar a moça. Seria um motivo possível? Ao que todos concordaram que sim.

Propus-lhes, então, que concebessem, em duplas, hipóteses, e que anotaríamos quatro.

Curioso mencionar que ao mesmo tempo em que algumas duplas reagiram imediatamente à proposta e começaram a falar hipóteses, outras não se pronunciaram em absoluto, demonstrando total falta de interesse pela atividade. Como se tratava de um momento para coletar justamente esse tipo de comportamento, caso o mesmo se apresentasse, e o tipo de produção que os alunos fariam ao longo da atividade, não forcei ou obriguei nenhuma participação de quem não quisesse fazê-lo. Não enunciei que a atividade era opcional, mas também não forcei, como costumo fazer, a participação. O motivo dessa atitude é porque uma das questões que queria analisar ao longo de todo o processo interventivo que seria aplicado na turma seria ver se, ao longo das atividades de leitura compartilhada que realizaríamos e da produção investigativa final, esses alunos alterariam sua postura em sala – sendo motivado pela atividade em si e não somente pelo comando do professor – e como isso se daria.

As hipóteses levantadas foram:

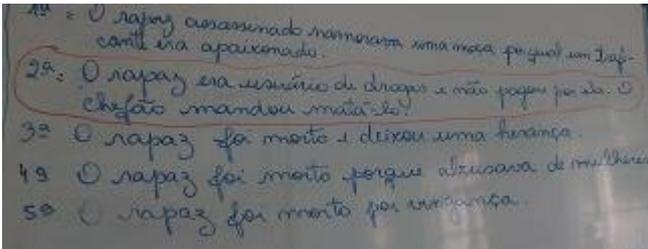


Imagem 2

#### Hipóteses:

- 1ª. O rapaz assassinado namorava uma moça por qual um traficante era apaixonado. Mantivemos a minha proposta na lista.
- 2ª. O rapaz era usuário de drogas e não pagou por elas. O chefe mandou matá-lo.
- 3ª. O rapaz foi morto e deixou uma herança.
- 4ª. O rapaz foi morto porque abusava de mulheres.
- 5ª. O rapaz foi morto por vingança.

Logo depois do levantamento das hipóteses, propus que fizéssemos uma votação para a escolha de uma única hipótese, explicando-lhes que trabalharíamos com ela a partir de então. As mais votadas foram a dois e a cinco, sendo a primeira a vencedora: O rapaz era usuário de drogas e não pagou por elas. O chefe mandou matá-lo.

Pedi que fotografassem o quadro para que tivessem o registro dos dados que seriam necessários para as próximas atividades.

Propus-lhes, em seguida, o seguinte exercício reflexivo: eles deveriam trabalhar como se fossem detetives, pensar como um detetive que fosse procurado para solucionar o caso com o qual estávamos lidando. Disse-lhes que poderiam se inspirar em algum detetive famoso que, por ventura, conhecessem. Perguntei-lhes se conheciam algum bom detetive e, ainda que alguns tenham mencionado Sherlock Holmes, muitos disseram não conhecer nenhum.

Falamos um pouco sobre Sherlock Holmes, quando descobri que a única fonte dos alunos sobre Holmes era por filmes. Nenhum aluno havia lido um caso e a grande maioria nunca havia ouvido falar dele. Por conta disso, resolvi não adentrar demais, por enquanto, no perfil deste detetive, optando por somente dizer que se tratava de um personagem clássico das histórias de detetive; que foi criado por um escritor inglês chamado Arthur Conan Doyle; e que tinha um amigo médico, Dr. Watson, com quem discutia os casos e que, quase sempre, trabalhava com ele em suas soluções. Aproveitei, então, para pontuar que praticamente todo detetive das histórias policiais, em geral, trabalha em dupla, pois costumam ter o hábito de, em

seus exercícios de reflexão investigativa, compartilhar suas hipóteses e um ou outro método de trabalho com um colega. Deste ponto retomei a situação de nossa sala de aula, informando-lhes que este era o verdadeiro motivo para que tivesse lhes pedido para sentarem em duplas.

Assim, começamos a criar nosso “ambiente de trabalho”. Pedi que se imaginassem em seu escritório. Eram 17h de uma segunda-feira, como nosso caso se passa no Brasil, ao invés de um chá, eles estariam bebendo algo fresco ou um café, conversando sobre alguma questão atual, quando a secretária batera em sua porta para informar que havia chegado uma senhora muito transtornada, dizendo que precisava tratar de um assunto de extrema urgência com eles. A senhora se chamava Guertrudes.

Passei, então, a contar como se tivesse acontecido já todo o encontro: quando Dona Guertrudes entrou, vocês a cumprimentaram e disseram para que ela se sentasse. Dona Guertrudes foi direto ao assunto. Disse que seu filho foi assassinado, conforme a notícia de jornal anteriormente lida, e que a polícia estava sendo muito morosa para desvendar o caso. Ela temia que, com o passar do tempo, o caso fosse arquivado, já que seu filho era “mais um” nesse mar de crimes que assolam o país. Ela precisaria saber o que tinha acontecido, de fato: quem havia matado seu filho e o motivo. Vale mencionar que, uma vez que a estrutura narrativa tenha sido iniciada com a minha fala, os alunos alteraram seu comportamento habitual de quando vou propor uma atividade: ficaram ouvindo atentamente a história que eu estava contando, demonstrando interesse e não houve quem falasse neste momento.

Disse a eles que o motivo deveria ser o formulado na hipótese vencedora. Eles deveriam, a partir de então, fazer todo um percurso que os levasse à confirmação da hipótese levantada – que, de agora em diante, seria adotada como o verdadeiro motivo – e ao autor do crime – o qual cada dupla iria revelar ao final de sua investigação.

É importante mencionar que, mal eu terminei de dar as orientações, mais de uma dupla já queria se manifestar e revelar para D. Guertrudes quem era o assassino.

Interessante percebermos como o mote funcionou para a atividade proposta, pois foi imediata a reação dos alunos com falas como: “Já sei, professora, quem foi o

assassino.” (A1), “Já está tudo aqui, professora.” (A.C.) (A aluna apontava o dedo para a cabeça), “A nossa investigação será a melhor.” (M2), “É mesmo!” (T2)

Vale pontuar como o salto para “quem foi o assassino”, “já está tudo aqui [na cabeça]” aponta, justamente, para o tópico de nosso interesse. Os alunos vão direto para a questão final, em uma espécie de “salto” entre as ações. Refletindo agora, no momento dessa escrita, percebemos que a marcação desse salto teria sido evidenciada de modo mais marcante na escrita desses alunos, se tivéssemos parado neste ponto com o processo de orientação e solicitado a imediata realização da escrita do “desfecho do caso”. Inclusive, isso é o que comumente é feito em aulas de produção de escrita: o professor dá uma mote inicial e solicita um trabalho de escrita dos alunos a partir dali, sem nenhuma, ou pouquíssima, mediação neste processo.

Todavia, havíamos optado, para essa coleta inicial, por mediar esse processo um pouco mais, estruturando-o passo a passo para perceber como, mesmo com toda uma sequência estruturada para uma produção escrita, os alunos se saíam na produção de suas versões.

Como nosso objetivo foi justamente provocar uma atividade de escrita envolvendo a necessidade não somente de ordenação lógico-sequencial de ações, mas também de ordenação do pensamento para essas ações, a fim de coletarmos um primeiro material para pontuarmos os principais problemas dos alunos nesse quesito, interrompi a euforia informando-lhes de que a questão não era simplesmente “descobrir” o assassino e revelar “a verdade” para D. Guertrudes, mas sim caminhar todo um percurso investigativo para chegar ao criminoso. Mais importante do que saber quem matou era saber *como eles descobriram* quem matou.

Expliquei-lhes, então, que eles teriam um roteiro de procedimentos a serem realizados para essa empreitada, o qual eu iria apresentar-lhes ao longo de suas realizações.

Retomei a narrativa da situação com D. Guertrudes para lhes passar os primeiros procedimentos: “Então, após ouvir D. Guertrudes, vocês aceitaram trabalhar no caso e precisam, inicialmente, de algumas pistas para começarem a atuar. Para tal, vocês devem fazer três perguntas à Dona Guertrudes. Pensem nas três perguntas. Vocês terão 15 minutos para conversarem (as duplas) e formularem as perguntas a serem feitas à Dona Guertrudes. Podem começar.”

Enquanto as duplas realizavam esta atividade, eu circulei pela sala acompanhando a realização da atividade e orientando, quando necessário. As principais questões que valem ser mencionadas são 1) algumas duplas não entenderam a explicação inicial do que era para fazer, de modo que eu expliquei tudo novamente, mas de modo mais pontual dessa vez, e 2) todos, de início, tiveram dificuldades de usar a imaginação, precisando que eu apontasse inicialmente o caminho, como, por exemplo, mostrando perguntas possíveis de serem feitas à senhora.

Apesar dessa atividade ter um caráter inicial somente de coleta de dados, alguns apontamentos merecem ser feitos, como, por exemplo, a falta de segurança dos alunos quando cabe a eles o papel de produtor de algo, sobretudo sabendo que pode vir a ser compartilhado com outros alunos; a tomada de consciência do professor de como muitos alunos não entendem o que lhes foi solicitado fazer com uma única explicação. Só com essa segunda parte da atividade, já pude confirmar como a postura do aluno se altera completamente quando ele é chamado a atuar na sala. Não somente no âmbito da leitura ativa da narrativa policial como na produção final para reavaliação das alterações dos alunos. Chamou-me muita a atenção isto: durante a parte das perguntas e respostas sobre a notícia do jornal, todos agiram de modo mais “confortável”, fazendo o que lhes é, de modo geral, esperado, que é encontrar no texto onde se encontra a informação que o professor quer. Todavia, quando partimos para o segundo momento, em que eles precisam *produzir* algo, ainda que somente três perguntas para uma senhora, dentro de uma situação criada em sala de aula, todos hesitam, ou por intimidar-se ou por não saberem como se portar diante disso. Nesse sentido, o papel constante de vigília e orientação do professor me parece ser fundamental para que tal tipo de atividade aconteça de fato.

Após o tempo estipulado, interrompi a conversa para passar mais um passo: disse-lhes que deveriam escrever as três perguntas no caderno, o qual passaria a ser, a partir de agora “o bloco de anotações do caso do filho da D. Guertrudes”, a fim de começarem a estruturar o seu trabalho de detetives. Eles teriam 5 minutos para isso. Os alunos logo começaram a escrever, sem demora ou reclamações.

Alguns exemplos de perguntas por eles formuladas:

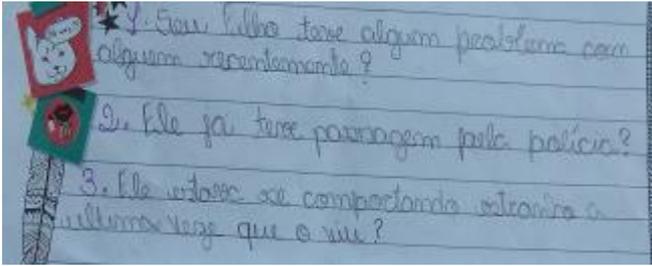


Imagem 3

1. Seu filho teve algum problema com alguém recentemente?
2. Ele já teve passagem pela polícia?
3. Ele estava se comportando estranho a última vez que o viu?

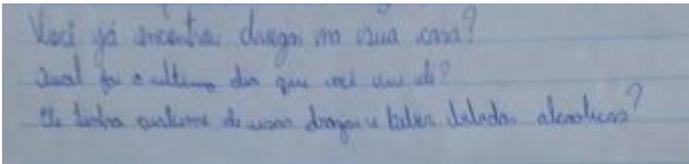


Imagem 4

- Você já encontrou drogas na sua casa?  
Qual foi o último dia que você viu ele?  
Ele tinha costume de usar drogas e beber bebidas alcoólicas?

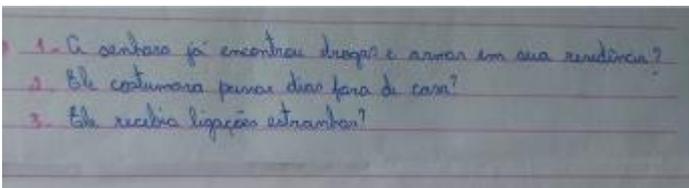


Imagem 5

1. A senhora já encontrou drogas e armas em sua residência?
2. Ele costumava passar dias fora de casa?
3. Ele recebia ligações estranhas?

Terminada essa parte, disse a eles que teriam 20 minutos para que conversassem sobre a possível resposta para cada pergunta. Deveriam imaginar Dona Guertrudes respondendo as perguntas feitas por eles. Alguns alunos não entenderam muito bem o que fazer, portanto tive que explicar novamente a tarefa. Outros comentaram que era difícil inventar as respostas.

Após o término do tempo estipulado, disse-lhes que deveriam escrever as respostas possíveis no “bloco de anotações”, na sequência das perguntas.

Algumas respostas das perguntas anteriores:

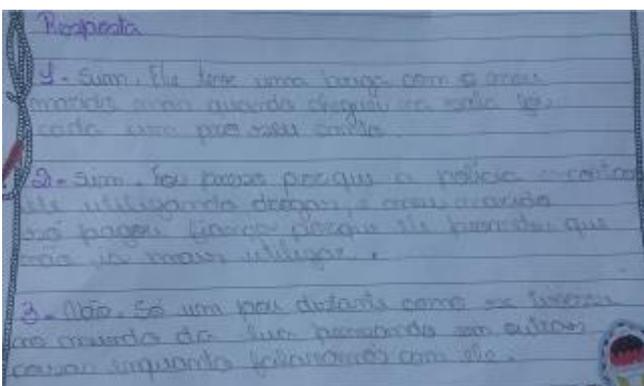


Imagem 6

Resposta

1. Sim. Ele teve uma briga com o meu marido mas quando cheguei na sala foi cada um pro seu canto.
2. Sim. Foi preso porque a polícia encontrou ele utilizando drogas, e meu marido só pagou fiança porque ele prometeu que não ia mais utilizar.
3. Não. Só um pou[co] distante como se tivesse no mundo da lua pensando em outras coisas enquanto falávamos com ele.

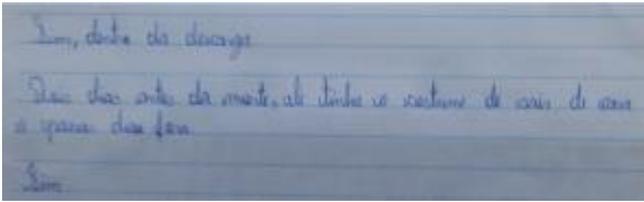


Imagem 7

Sim, dentro da descarga.  
Dois dias antes da morte, ele tinha o costume de sair de casa e passar dias fora.  
Sim.

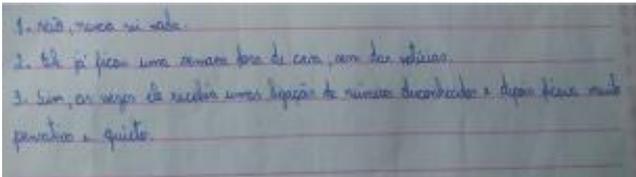


Imagem 8

1. Não, nunca vi nada.  
2. Ele já ficou uma semana fora de casa, sem dar notícias.  
3. Sim, as vezes ele recebia umas ligações de números desconhecidos e depois ficava muito pensativo e quieto.

Quando terminou o tempo estipulado, disse a eles que D. Guertrudes partiu do escritório mais confiante e que lhes disse o seguinte: “Senhores, vou confiar no trabalho de vocês. Aguardarei, ansiosamente, um futuro contato. Até breve”.

Em seguida, passei-lhes a seguinte orientação: “Vocês devem, agora, começar a analisar as respostas das perguntas feitas para a Dona Guertrudes. A partir das reflexões que tirarem, vocês devem pensar nas primeiras ações que irão promover nesta investigação”. Enquanto orientação, citei alguns exemplos possíveis de ações, de modo que os alunos pudessem vislumbrar o tipo de atividade que lhes estava sendo solicitado: visitar o local do crime; entrevistar alguém que esteve na manhã do crime com a vítima etc. Uma vez que compreendido o que deveriam fazer, informei-lhes que teriam 10 minutos para criarem a Ação 1: “Podem começar.”

Novamente, enquanto as duplas realizavam esta atividade, eu circulei pela sala orientando/auxiliando as duplas que pediram mais esclarecimento sobre a atividade.

Após o tempo estipulado, disse a eles que teriam agora 5 minutos para escreverem essa Ação 1. Enquanto as duplas realizavam esta atividade, eu continuei a circular pela sala orientando/auxiliando algumas duplas.

Assim que terminaram essa atividade, disse-lhes que deveriam, agora, discutir o resultado dessa ação 1: “Por exemplo: se a ação foi ir ao local X, o que encontraram de interessante lá; se foi entrevistar alguém, o que foi relatado de importante etc.” Quando percebi que haviam compreendido o que era para ser feito, informei-lhes que teriam 15 minutos para criarem e escreverem o resultado da Ação 1.

Novamente, adotei a postura de circular pela sala acompanhando a realização da atividade.

Ao final da atividade, informei-lhes de que recolheria as produções e que continuaríamos as atividades na próxima aula.

Percebemos, primeiramente, que a atividade foi bem compreendida pelos alunos e que seguiram pontual e corretamente as orientações, como podemos mostrar no exemplo abaixo:

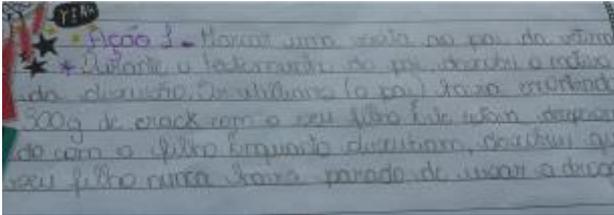


Imagem 9

Ação 1 – Marcar uma visita ao pai.

\* Durante o testemunho do pai, descobri o motivo da discussão. Sr. Willians (o pai) havia encontrado 300gr de crack com o seu filho. Ele estava decepcionado com o filho. Enquanto discutiam, descobriu que seu filho nunca havia parado de usar a droga.

Também vale mencionar que a grande maioria foi capaz de se “inserir” no tom do caso, em algumas situações, como, no exemplo a seguir, em que todo um jargão do universo do tráfico aparece:

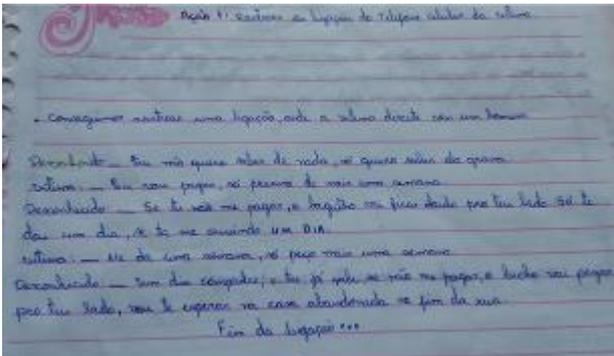


Imagem 10

Ação 1: Rastrear as ligações do telefone celular da vítima.

.Conseguimos rastrear uma ligação, onde a vítima discute com um homem.

Desconhecido: \_ Eu não quero saber de nada, só quero saber da grana.

Vítima: \_ Eu vou pagar, só preciso de mais uma semana.

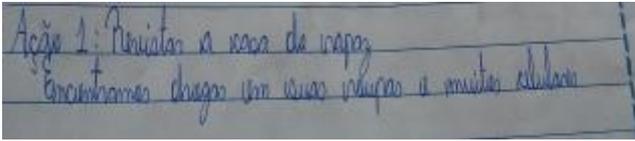
Desconhecido: \_ Se tu não me pagar, o bagulho vai ficar doido pro teu lado. Só te dou um dia, se ta me ouvindo UM DIA.

Vítima: \_ Me da uma semana. Só te peço mais uma semana.

Desconhecido: \_ Um dia compadre, e tu já sabe, se não me pagar, o bico vai pegar pro teu lado, vou te esperar na casa abandonada no fim da rua.

Fim da ligação...

Além disso, algumas duplas apresentaram o mínimo de informação em suas produções. Muito provavelmente por ser atividade escrita. Todavia, a compreensão do que deveria ser feito e coerência com o universo e situação criados em sala há:



Ação 1: Revistar a casa do rapaz.  
Encontramos drogas em suas  
roupas e muitos celulares.

Imagem 11

Em minha próxima aula com a turma, instruí-lhes a retomarem a configuração anterior, com as duplas, assim que a aula se iniciou. Devolvi-lhes suas anotações e demos sequência à atividade.

Retomamos, então, ao universo do caso: “Vocês estão, novamente, em seus escritórios, são 17h, a hora em que vocês detetives normalmente se reúnem com o seu parceiro para uma conversa sobre o caso no qual estão trabalhando, tomando o seu tradicional suco de limão, reclamando desse calor. Pois bem, de acordo com o resultado da ação 1 empreendida dias atrás, vocês devem pensar em qual será a próxima ação, que é consequência da primeira. Neste caso, vamos chamá-la de Ação 2. Para tal, vocês terão 10 minutos para conversarem e elaborarem a Ação 2. Podem começar.”

Percebi, enquanto circulava pela sala, que os alunos se mostraram mais animados do que no primeiro dia. Estavam ansiosos para prender o assassino. E justamente por conta disso, a grande maioria começou a querer formular ações precipitadas, cuja sequência não se encadeava na que havia formulado anteriormente com a ação 1. A aluna A.Cl. disse: “Já sei quem é o assassino, professora. Posso escrever o texto final?” O aluno L1 também comentou: “Nós também já sabemos que será o assassino.”

Após o tempo estipulado, disse a eles que teriam agora 5 minutos para escreverem a Ação 2 como haviam feito com a Ação 1. Enquanto as duplas realizavam esta atividade, eu continuei a circular pela sala orientando/auxiliando as duplas.

Nesse ponto, vale mencionar como o desejo dos alunos de já apontarem toda a solução e “resolver” o caso se manifesta. Uma aluna, por exemplo, no meio da atividade, anunciou que teve “uma ideia genial para descobrir o assassino.” (A.C.). Praticamente todas as duplas começaram a focar muito mais na solução final do

caso do que em formular uma ação que fosse consequência do resultado da Ação 1 anteriormente formulada. Tem-se como exemplo a fala do aluno R.: “É professora, nós também pensamos em algo muito dez para descobrir e prender o assassino.”

É justamente isso que ocorre na grande maioria das produções dos alunos. Eles não conseguem produzir uma sequência de fatos que permitirão o encadeamento de ideias no desenrolar de um texto, tanto em uma produção oral quanto escrita. Tudo para chegar ao fim, para “resolver” logo o caso. Vale mencionar que tal atitude não se relaciona, necessariamente, com o não desejo de realizar a atividade. No caso da aluna em questão, ela estava empolgadíssima com o caso, e não percebe os pontos em que atropela o processo de compreensão da sequência que permitiria “solucionar” o caso.

Assim que terminaram a escrita, disse-lhes que deveriam, então, discutir e redigir o resultado da ação 2, tal qual haviam feito com a Ação 1: “Vocês terão 15 minutos para criarem e escreverem o resultado da Ação 2.”

Após o término do tempo, recolhi as produções e disse que continuaríamos as atividades na próxima aula.

Alguns aspectos valem ser mencionados.

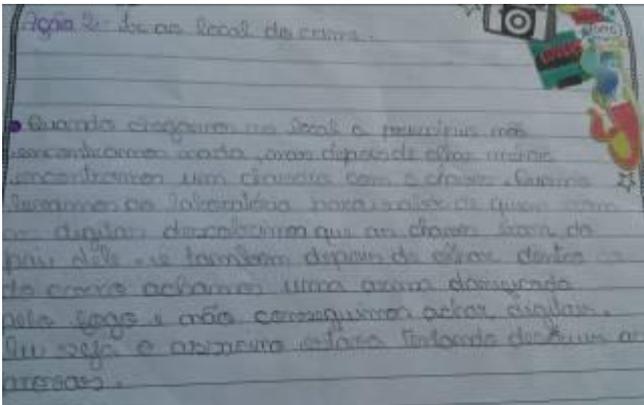


Imagem 12

Ação 2: Ir ao local do crime.

. Quando chegamos ao local a princípio não encontramos nada, mas depois de olhar melhor encontramos um chaveiro com 5 chaves. Quando levamos ao laboratório para saber de quem eram as digitais descobrimos que as chaves eram do pai dele. e também depois de olhar dentro do carro achamos uma arma danificada pelo fogo e não conseguimos achar digitais. Ou seja o assassino estava tentando destruir as provas.

Na mesma sequência, não pareceu contraditório para a dupla o fato de o chaveiro estar plenamente intacto e uma arma de fogo estar danificada pelo fogo, sendo que os dois objetos passaram pelo mesmo processo de carbonização e sendo um chaveiro muito mais frágil do que uma arma. Outra coisa é a antecipação: muito provavelmente, a dupla quer que o assassino tenha tentado destruir provas, mas nada do que, de fato, encontraram no local permite, por enquanto, afirmar isso. Então, eles antecipam a informação por algo que eles sabem, mas que não está ainda ali escrito para eles mostrarem *como* sabem.

Na aula seguinte, devolvi-lhes as anotações de seus casos e demos continuidade à atividade. Retomamos, assim, à situação investigativa: “Mais um dia de trabalho... São 17h, os senhores estão novamente reunidos em seus escritórios e se preparam para o já tradicional momento de degustar seu suco de limão para aliviar um pouco esse calor tropical.” Antes que eu pudesse continuar, alguns alunos reclamaram, dizendo que não queriam tomar suco hoje. Queriam tomar chocolate quente. Eu disse: “Para mim tudo bem. Podem tomar o que quiserem. Sem problemas.” Disse-lhes que, de acordo com o resultado da ação 2, eles iriam pensar na última ação para a resolução do caso, a ação 3: “Como vocês já fizeram antes, terão 10 minutos para criarem a Ação 3. Podem começar.”

Infelizmente, seis alunos faltaram à aula neste dia, o que fez com que duas duplas ficassem incompletas e o aluno precisou trabalhar sozinho.

Após o término do tempo estipulado, disse a eles que teriam agora 5 minutos para escreverem a Ação 3. Quando terminou o tempo, demos sequência com a parte da discussão e escrita do(s) resultado(s) da Ação 3: “Vocês terão 15 minutos para criarem e escreverem o resultado da Ação 3.”

Muitos alunos comentaram que eu iria me surpreender com o resultado da investigação deles, pois eu iria ficar surpresa com quem era o assassino. Estavam todos muito eufóricos. Credito isso ao fato de saberem que aquela seria a última ação, que depois dali, seria necessário “amarrar” todas as sequências. Aproveitei para lembrar-lhes da hipótese vencedora, pontuando que as ações deveriam estar amarradas no motivo do crime para se chegar ao assassino.

Após o término da escrita, recolhi as produções e disse que continuaríamos as atividades na próxima aula.

Novamente, algumas colocações valem ser destacadas desta última ação. Por exemplo, no caso abaixo,

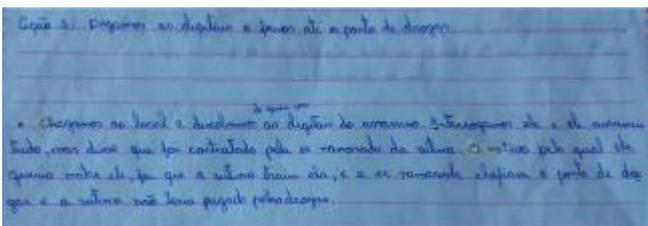


Imagem 13

Ação 3: Pegamos as digitais e fomos até o ponto de drogas.

. Chegamos ao local e descobrimos de quem era as digitais do assassino. Interrogamos ele e ele assumiu tudo, mas disse que foi contratado pela ex namorada da vítima. O motivo pelo qual ela queria matar ele, foi que a vítima traiu ela, e a ex namorada chefiava o ponto de drogas e a vítima não teria pagado pelas drogas.

A vítima foi morta, então, por ciúmes e porque tinha dívidas de drogas com a ex-namorada? Isso não ficou claro até agora justamente pela sobreposição de informações encadeadas de modo meio confuso.

Ou ainda, a sequência de ações que pode ser notada no caso abaixo,

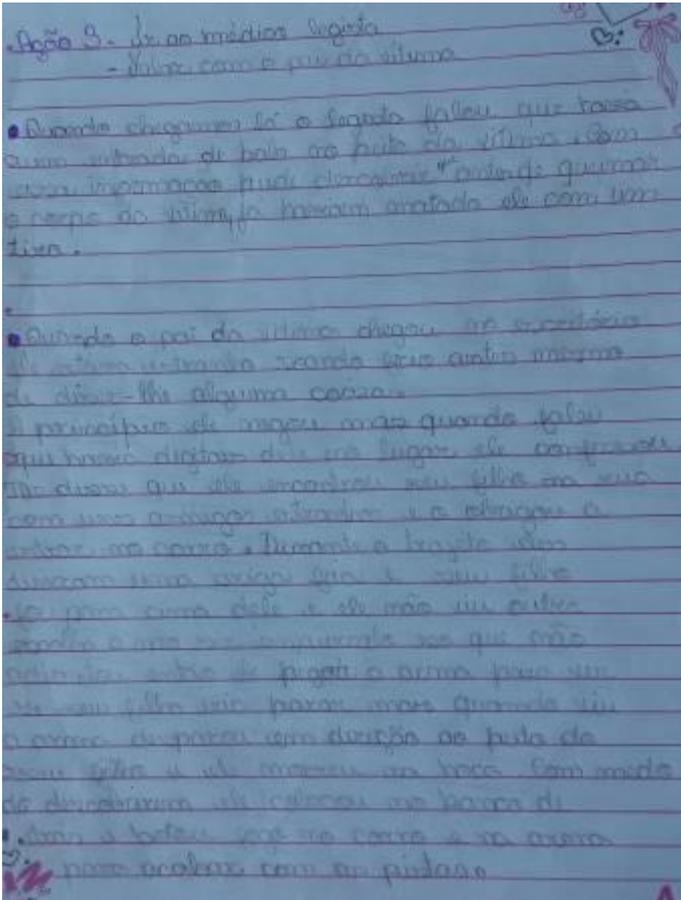


Imagem 14

**Ação 3: Ir ao médico legista**  
Falar com o pai da vítima

. Quando chegamos lá o legista falou que havia um entrada de bala no peito da vítima. Com essa informação pude descobrir que antes de queimar o corpo da vítima, já haviam matado ele com um tiro.

. Quando o pai da vítima chegou no escritório ele estava estranho soando frio antes mesmo de dizer-me alguma coisa.

A princípio ele negou mas quando falei que havia digitais dele no lugar ele confessou. Me disse que ele encontrou seu filho na rua com uns amigos estranhos e o obrigou a entrar no carro. Durante o trajeto eles tiveram uma briga feia e seu filho foi para cima dele e ele não viu outra escolha a não ser empurrá-lo so que não adiantou então ele pegou a arma para ver se seu filho iria parar mas quando viu a arma disparou em direção ao peito do seu filho e ele morreu na hora. Com medo de descobrirem ele colocou no banco de trás e botou fogo no carro e na arma para acabar com as pistas.

Claro que tudo isso poderia ser resolvido com um segundo tempo de escrita, em que as ações 1, 2 e 3 se combinariam na redação de um texto final para desfecho do caso. Justamente para tal, deixamos para desenvolver a aula da escrita final no dia em que a aula é geminada, de modo que os alunos, tendo já todas as Ações e Resultados de Ações escritas e estruturadas, teriam o tempo necessário para sua concatenação e estruturação final. Desse modo, na aula em questão, após estarem todos organizados em suas duplas investigativas, distribuí, as atividades que coletei na última aula, de modo que todos ficaram com toda a sua produção até o momento.

Disse-lhes que, após as três ações concluídas, de modo que cada dupla já sabia qual era o assassino do caso do filho de D. Guertrudes, assim como a formulação de um enredo que permitiria comprovar o motivo pelo qual tal crime ocorreu, respeitando a hipótese elaborada em sala de aula no primeiro dia de atividade, todos estavam prontos para realizar o contato tão esperado por D. Guertrudes para lhe dar a solução final do caso de seu filho. Desse modo, voltamos à nossa cena investigativa: “Finalmente vocês vão revelar a verdade para D. Guertrudes. São 17h e os senhores se encontram em seus escritórios, como de praxe, à espera de D. Guertrudes, que recebeu um telefonema da secretária ontem, marcando um encontro para hoje com os senhores. O que vão tomar hoje?”

Todos riram diante da pergunta e se manifestaram com comentários como, “Hoje está quente. Pode ser um suco de laranja.” (A.C.), ou ainda, “Ah, não. Prefiro um licor.” (J.)

Eu disse que, como hoje seria o dia de encerramento do caso, cada dupla poderia escolher o que beber.

Passei às instruções para a atividade final. Informei-lhes que deveriam, a partir de todas as anotações recolhidas no “Bloco de anotações do caso do filho da D. Guertrudes”, redigir um relato em que constassem *como* eles descobriram o assassino. Disse-lhes que essa escrita iria constar nos autos da investigação, e que era fundamental os envolvidos, como juízes etc, entenderem como tudo se deu e como eles descobriram tudo, para que não houvesse dúvidas nem brechas para a prisão do culpado e o arquivamento do caso. Desse modo, deveriam produzir uma escrita de toda a investigação feita. Desde o momento em que Dona Guertrudes foi procurá-los, as perguntas feitas por eles a ela, as respostas dela, as ações realizadas por eles e o resultado da investigação. Disse-lhes que teriam as duas aulas para tal e que deveriam entregar o texto ao final da aula.

A turma neste dia estava muito agitada, o que fez com que eu precisasse explicar várias vezes o que deveriam fazer, mas, uma vez compreendido, passaram a produzir imediatamente. Durante a tarefa, conversaram em tom alto com o companheiro, o que permite perceber que estavam, de fato, envolvidos na atividade. Todos terminaram dentro do tempo das duas aulas sem nenhuma necessidade de tempo extra.

Eis alguns exemplos do que produziram:

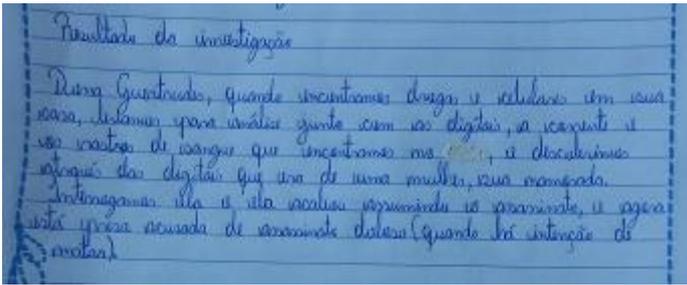


Imagem 15

### Resultado da investigação

Dona Guertrudes, quando encontramos drogas e celulares em sua casa, levamos para análise junto com as digitais, a corrente e os rastros de sangue que encontramos no [ ] , e descobrimos através das digitais que era de uma mulher, sua namorada.

Interrogamos ela e ela acabou assumindo o assassinato, e agora está presa acusada de assassinato doloso (quando há intenção de matar).

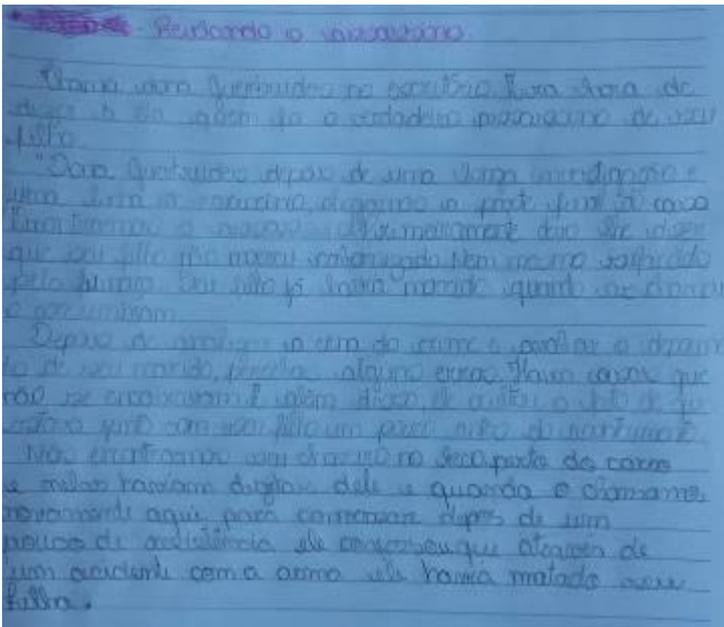


Imagem 16

### Revelando o assassino.

Chamei dona Guertrudes no escritório. Era hora de dizer à ela quem foi o verdadeiro assassino de seu filho.

Dona Guertrudes depois de uma longa investigação e uma linha de raciocínio, chegamos a parte final do caso. Encontramos o assassino. Primeiramente devo lhe dizer que seu filho não morreu carbonizado. Nem mesmo sufocado pela fumaça. Seu filho já havia morrido quando as chamas o consumiram.

Depois de analisar a cena do crime e avaliar o depoimento do seu marido, perceb[em]os alguns erros. Havia coisas que não se encaixavam. E além disso, ele ocultou o fato de que estava junto com seu filho um pouco antes do acontecimento.

Nós encontramos seu chaveiro no beco perto do carro e nelas haviam digitais dele e quando o chamamos novamente aqui para conversar depois de um pouco de resistência ele confessou que através de um acidente com a arma ele havia matado seu filho.

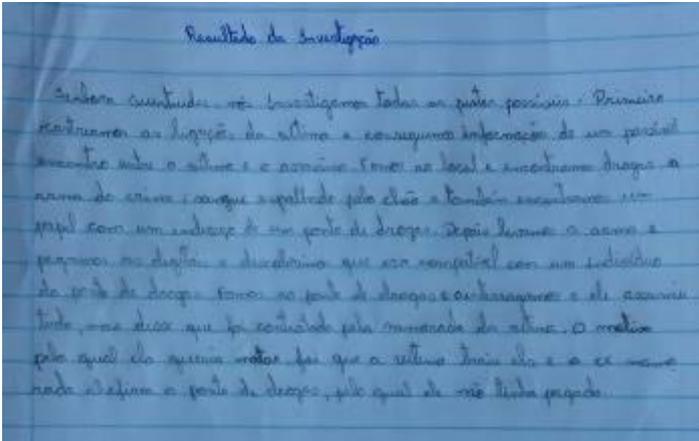


Imagem 17

#### Resultado da Investigação

Senhora Guertrudes, nós investigamos todas as pistas possíveis. Primeiro rastreamos as ligações da vítima e conseguimos informações de um provável encontro entre a vítima e o assassino. Fomos ao local e encontramos drogas, a arma do crime, sangue espalhado pelo chão e também encontramos um papel com um endereço de um ponto de drogas. Depois levamos a arma e pegamos as digitais e descobrimos que era compatível com um indivíduo do ponto de drogas. Fomos ao ponto de drogas e o interrogamos e ele assumiu tudo, mas disse que foi contratado pela namorada da vítima. O motivo pelo qual ela queria matar, foi que a vítima traiu ela e a ex namorada chefiava o ponto de drogas, pelo qual ele não tinha pago.

Das produções finais, os primeiros problemas que nos chamaram a atenção no que diz respeito à sequência lógica do discurso foram: presença de lacunas, sobreposição de ações, desfechos abruptos (muito provavelmente porque o que mais lhes interessava era apresentar o assassino) e a ausência de relações de causa e consequência entre as ações que implicavam o motivo do crime e o criminoso.

Era evidente que essas produções teriam sido bem mais encurtadas e apresentariam bem menos ações correlacionadas em seu enredo, se a proposta não tivesse tido a mediação apresentada. E é claro que, para uma produção final, a atividade deveria seguir com práticas de reescrita, em que o professor fosse pontuando esses problemas acima elencados de modo a minimizá-los. Mas, como essa atividade teve como objetivo principal promover uma primeira produção textual orientada para mapearmos algumas das questões que foram trabalhadas em nosso projeto, optamos por não dar sequência, naquele momento, à escrita destes casos.

Pretendíamos, a partir de então, introduzir os alunos no universo da narrativa policial, com o intuito primeiro de ampliar seu repertório no que dizia respeito a esse gênero para, ao final, retomarmos essa produção com eles e promovermos não

somente uma reavaliação do que foi feito como, de fato, uma reescrita do caso. Naquele momento, pretendíamos checar se e até quando a intervenção que seria realizada alteraria o modo como os alunos olhariam para a sua própria produção.

#### **2.4 - A escolha do autor**

Escolhi para o trabalho interventivo a escritora Agatha Christie, particularmente com o conto em que o investigador é o clássico detetive Hercule Poirot. Tal escolha se deve não somente pelo fato de se tratar de uma escritora canônica no universo dos romances policiais, como também pelo modo de agenciamento das narrativas de Christie, sobretudo, quando o protagonista é Monsieur Poirot. Referimo-nos, principalmente, à cena final de suas narrativas, quando o detetive se reúne com todos os implicados no caso investigado para elucidar o modo como desvendou o mistério sobre o qual se centrou a narrativa.

Escritora inglesa, Agatha Christie, consolidou-se como uma autora de perene "best-seller". Considerada a "Rainha do Crime", aliou uma imaginação brilhante à sua grande habilidade como narradora, para conquistar gerações de público para suas histórias de mistério e suspense. A escritora recebeu a mais alta condecoração do Reino Unido em 1971, tornando-se "Dame Agatha Christie". Tão traduzida quanto Shakespeare, com quase quatrocentos milhões de exemplares vendidos, a "dama do crime" é a responsável pela quarta tiragem mundial de todos os tempos: à sua frente estão apenas Lênin, Júlio Verne e Liev Tolstói. Costumava a declarar: "A participação do leitor é essencial. Ele deve desvendar o mistério lentamente, como se estivesse sendo envenenado." Ao falecer, em 1976, deixou uma obra que continua a merecer a admiração de leitores do mundo inteiro.

#### **2.5 - A seleção do conto**

Para a seleção do conto que foi trabalhado neste projeto, li setenta e seis contos e vinte e três obras (ver anexo 1) de um universo de mais de oitenta obras de Agatha Christie, que totaliza a sua produção no gênero investigativo. Assim escolhemos o conto A Segunda Batida do Gongo para ser trabalhado. O critério de escolha foi por ser Hercule Poirot o protagonista da história, pois o mesmo reúne na cena final todos os implicados no caso investigado para esclarecer de modo

detalhado e sequencial como desvendou o mistério sobre o qual se centrou a narrativa.

## **2.6- Procedimento de leitura em sala de aula**

### a) Leitura em Suspense

Leitura em suspense é uma estratégia desenvolvida por Érika Mathias Kelmer, minha orientadora. O texto é dividido em trechos para ser trabalhado com os alunos, a fim de que cada trecho se torne uma unidade. Essas divisões são feitas em “momentos estratégicos, de modo a permitir a formulação de hipóteses sobre a sequência” (MATHIAS, 2010), permitindo a continuidade ao texto. Consequentemente, encadeia-se uma estrutura de suspense durante a leitura, promovendo de forma potencializada o interesse do aluno pela leitura realizada. Como os alunos não têm acesso ao texto integral, a curiosidade em relação ao próximo trecho a ser lido passa a ser um motivador ímpar para que esses alunos aguardem ansiosamente pela continuidade da leitura. Outrossim, esses “momentos estratégicos”, ampliam os espaços para a elaboração de hipóteses sobre o que irá ocorrer ou não na história e de seu porquê. Ainda sobre a fragmentação do texto, Mathias comenta que este momento “depende das intenções de trabalho do professor, do nível de competência de leitura literária dos alunos envolvidos no processo e, sobretudo, do objetivo de ampliação de repertório que se pretende com aquela leitura” (idem). Importante pontuar que, para esta estratégia, as perguntas formuladas são respondidas através de uma prática compartilhada de leitura da turma, em uma estrutura de discussão coletiva.

Dessa forma, concordo com Mathias quando diz que essas perguntas não são fechadas, podendo ser reformuladas de acordo com o propósito do professor e da situação em sala de aula, cabendo ao professor, conforme à dinâmica da sala de aula, articulá-las. Para tanto, é de suma importância a postura de professor-mediador, pois, além das perguntas previamente formuladas, outras podem surgir através da participação dos alunos neste processo de construção de sentido do texto lido. A dinâmica de interação com o texto provocada exige, portanto, que os alunos, ao longo do processo de leitura, coloquem-se como sujeitos participativos na construção de sentido do texto que está sendo trabalhado, o que configura uma leitura ativa.

### 3. ANÁLISE DO PROCESSO INTERVENTIVO

Vários são os aspectos que poderíamos pontuar ao longo do processo interventivo com os alunos. Recortamos, para essa dissertação, quatro deles, por tratar-se das questões centrais de nosso foco investigativo, a saber: 1) o processo de envolvimento dos alunos com a leitura visto muitos alunos não apresentarem interesse nem prazer com leitura de textos literários, sobretudo textos mais longos e com certo grau de complexidade; 2) a concepção de uma estratégia de mediação de escrita que, de fato, vinculasse um processo de leitura à apropriação dessa estratégia, sobretudo no que diz respeito à ampliação de repertório de leitura para a escrita; 3) o processo de envolvimento dos alunos com a escrita, uma vez que a grande maioria tem verdadeira “ojeriza” de escrever e 4) os efeitos da prática do letramento literário enquanto prática social na escola.

Desse modo, este capítulo se organiza em três partes: a primeira apresenta as aulas em que a leitura do conto foi realizada mediada pelas estratégias de leitura em suspense e de leitura compartilhada; a segunda apresenta as aulas em que tentamos desenvolver a estratégia de escrita que nomeamos de escrita coletiva compartilhada; e a terceira apresenta as aulas em que os alunos da turma envolvida no projeto apresentaram o resultado de sua produção para três outras turmas na escola.

Gastamos, ao longo dessa etapa da intervenção, um total de 49 aulas, sendo 30 com a leitura do conto de Agatha Christie, 16 com a produção do conto dos alunos e 03 para o compartilhamento dos alunos com três outras turmas sobre o seu trabalho e produção.

Importante dizer que as minhas falas com os alunos estão em negrito, sendo que as numeradas indicam as perguntas previamente elaboradas, juntamente com minha orientadora, fora da sala de aula; e as sem numeração são as perguntas que fiz no ato da aula em função de comentários e/ou questionamentos dos alunos durante as práticas.

As falas dos alunos aparecem sempre entre aspas e com a indicação de quem a produziu<sup>4</sup> entre parênteses.

---

<sup>4</sup> Essa indicação se dá com código de letras previamente estabelecido a fim de evitar a identificação dos alunos envolvidos.

Também vale comentar que, quando apresentamos a legenda das produções escritas dos alunos, optamos por digitar tal como foi grafado pelos alunos, sem correções de ortografia e ou pontuação, assim como fizemos na apresentação das produções da etapa 1, apresentada no capítulo “Procedimentos Metodológicos”.

Para a primeira parte do capítulo, com o intuito de evitar um capítulo desnecessariamente longo, não apresentaremos nem os slides da motivação para a leitura, nem os trechos do conto lido, visto os mesmos estarem no Caderno Pedagógico que acompanha essa dissertação.

### **3.1 – Leitura do conto “A segunda batida do gongo”, de Agatha Christie**

Na Rede de Ensino em que trabalho, há um foco muito grande no ensino de gramática em uma perspectiva mais tradicional, principalmente porque no Município tem algumas escolas de referência como Escolas Técnicas e Instituto Federal para os quais os alunos prestam concurso após o nono ano e essas provas privilegiam muito o aspecto gramatical do ensino da língua. Desse modo, iniciei o processo informando aos alunos que faríamos um trabalho diferente durante aquele segundo semestre de 2017, deixando a gramática por um determinado tempo<sup>5</sup>.

Pedi aos alunos que trouxessem para as aulas um caderno exclusivamente para as nossas atividades, o qual chamaríamos de Diário de Leitura. Expliquei como seria usado esse caderno: sempre deveriam colocar a data, colar as partes do conto que iríamos trabalhar, anotar o que eu falasse que precisaria ser anotado e ficar à vontade para anotar o que eles pensassem ser importante nas nossas atividades. Como eles nunca tinham trabalhado com essa ferramenta, além das várias perguntas sobre esse caderno (sobretudo se tê-lo e se as atividades valeriam ponto), demorou uns quize dias para que todos o providenciassem.

Para as primeiras aulas, que tiveram um caráter mais de motivação, levei os alunos para a sala de vídeo da escola, onde apresentei slides<sup>6</sup> com imagens da escritora, de Londres em sua época e de seu personagem principal, de capas de alguns livros famosos de Agatha Christie e também fragmentos de sua biografia. Em todos os momentos, deixei que os alunos falassem livremente sobre o que viam,

---

<sup>5</sup> Eu havia adiantado os conteúdos gramaticais nos moldes exigidos pela Escola nos primeiro e segundo bimestres, para poder trabalhar mais livremente ao logo dos terceiro e quarto, de modo a minimizar atritos com as supervisões, direção e mesmo pais e alunos, que poderiam, como alguns fizeram, contestar o “desvio” do programa.

<sup>6</sup> Vide Caderno Pedagógico, na etapa 2.

assim como questionassem a respeito. Nenhum aluno conhecia a escritora, mas todos disseram gostar de histórias de investigação, sobretudo filmes e séries da televisão<sup>7</sup>. Eis alguns comentários dos alunos sobre a escritora:

“Nossa! Ela era bonita!” (A2.); “Ela morreu com 86 anos.” (A.Cl.); “Nossa! Que legal! Ela foi uma boa escritora então, para ganhar esse título!” (A1); “Ai! Ela era feia quando pequena. Mas ficou bonita quando moça.” (S.); “Ô louco! Fizeram um monumento pra ela! Nossa! Era a “fodona” mesmo!” (B.); “Vai vendo.” (A.C.).

Sobre os espaços:

“Que carro feio!” (A.Cl.); “Horível!” (S.); “Não teria coragem de andar nele.” (A1.); “Vai vendo.” (A.Cl.); “O navio também. Muito feio!” (Y.); “Mas melhor que o carro.” (A.Cl.); “Olha o ônibus! Feio demais, meu Deus!” (A.Cl.); “Já pensou você dentro dele?” (A2.); “Cruz credo! Eu não!” (A.Cl.); “A mesa da minha casa.” (A.Cl.); “Ah tá. Até parece. Sua mesa não deve caber nem cinco pessoas.” (B.); “Cabe sim.” (A.Cl.).

Para o slide das capas, em que um aluno imediatamente me interpelou : “A senhora já leu esses livros, professora?” (A.Cl.), adotei a seguinte dinâmica: eu lia o título do livro e perguntava a eles qual seria a relação da capa com a história do livro em questão. Esse tipo de atividade é interessante não somente para a criação de hipóteses e imagens sobre o universo da escritora a ser lida, como também para provocar nos alunos – ainda que de modo não sistematizado, pois não tínhamos esse objetivo – a tomada de consciência de que, quando nos deparamos com um livro, a capa, em toda sua instância, também é lida; também é, portanto, texto.

Vale destacar alguns comentários dos alunos:

1ª. capa: *Poirot sempre espera e outras histórias.*

“Está de noite.” (S.); “Parece que é um cara fugindo.” “Pode ter cometido um assassinato.” (L2.); “Tá escuro sim. Olha a luz do poste no chão e no bueiro.” (Y.); “É algum mistério. As cores da capa são escuras.” (I.).

2ª. capa: *Assassinato no Expresso do Oriente.*

“Este é assassinato mesmo. Tá escrito na capa.” (S.); “E tem o desenho do trem, para mostrar onde foi o assassinato.” (A.Cl.).

---

<sup>7</sup> Dados que já sabíamos em função do mapeamento inicial para a pesquisa.

3ª. capa: *Uma dose mortal.*

“Este é assassinato com veneno, dose mortal.” (L2.); “É. E aquele negócio estranho na capa parece uma espécie de balança.” (S.); “Para pesar o veneno, ué.” “Dose.” (B.).

4ª. capa: *Depois do Funeral.*

“Nossa! Parece o Portal da Saudade<sup>8</sup>.” (A.Cl.); “Não parece. Parece com o do Retiro<sup>9</sup>.” (L2.); “É mesmo. O cemitério do Retiro. Igualzinho.” (B.); “Aí morreu alguém com certeza. E deve ter sido assassinado também.” (A2.)

5ª. capa: *A Casa Torta.*

“Essa seringa é sinal que matou alguém.” (A.Cl.); “É mesmo. A seringa que tá ajudando saber isso.” (B.); “O título não tem nada a ver. Se não fosse a seringa, nem dava para saber se morreu alguém.” (S.)

Após comentários sobre as capas dos livros, coloquei na projeção a palavra: **gongo**. E fiz a seguinte pergunta:

**O que é um gongo?**

“É aquele negócio, professora, que bate.” (B.); “Ah, do Kung Fu Panda.” (A.Cl.); “Do Karatê Kid, também.” (L2.); “Isso. Usa em luta, professora.” (Y.)

Mostrei então a figura de três gongos diferentes.

“É. Isso mesmo.” (B.); “É coisa japonesa. olha o desenho do grandão.” (Y.)

Disse aos alunos que só iria dizer o nome do conto ao final da leitura, e que até mesmo isso seria motivo para investigarmos. O motivo dessa atitude é que, conhecendo meus alunos, sei que alguns deles iriam buscar o conto na internet para ler o final e contar para os demais na sala. Apesar de achar interessante e altamente produtivo que esse tipo de iniciativa ocorra, optei por tentar impedi-la nessa atividade, pois percebo que meus alunos, na grande maioria das vezes, pulam várias partes de texto lido, quando é um pouco maior do que os que estão acostumados (como nesse caso) para chegar ao final e saber o que aconteceu. Ou ainda, os poucos que leem o texto na íntegra, gostam de revelar o final para os colegas que, em função disso, não terminam de ler, pois “já sabem o final”. Como um dos nossos objetivos era ver se os alunos ao se apropriarem, durante a leitura, de algumas estratégias do universo investigativo, utilizariam-nas (e como) no processo de

<sup>8</sup> Nome de um cemitério da cidade dos alunos.

<sup>9</sup> Nome de um outro cemitério da cidade dos alunos.

escrita. Era fundamental, para nós, garantir que eles passassem, de fato, pelo processo da leitura. Não revelar o título do conto neste momento, então, pareceu-nos uma estratégia válida nesse caso.

Mas disse a eles que a palavra gongo iria aparecer no conto e por isso tinha sido necessário assegurar que todos soubessem o que era um gongo.

Fiz, então, o seguinte questionamento:

**Do que será que o conto irá tratar?**

“De briga japonesa. Tem gongo.” (B.); “É. Vai ter alguma coisa relacionada àquele povo de olho puxado.” (L2.); “Ah, briga de sumô, professora.” (S.); “Sumô?” (A2.); “É. Aqueles caras gordões. Que lutam.” (S.); “Ah, tá.” (A2.); “E vai ter assassinato.” (L.); “É. Vai ter que ter assassinato. Se não, não tem graça.” (B.)

Foi interessante observar como os alunos, de fato, geraram suas hipóteses dentro do conhecimento que acionaram em seu processo de significação. Se foi um conto da recém-conhecida Agatha Christie; que eles a partir de então souberam que escrevia história policial; se tinha um gongo, que para eles se associava ao universo japonês – que, conseqüentemente, eles associaram aos filmes de seu repertório *Karatê Kid* e *Kung Fu Panda* –, então a história iria tratar de uma “briga japonesa, com gongo batendo e com um assassinato para poder ter graça”. Percebemos que briga japonesa e de sumô não se contradiziam no universo hipotético dos alunos; assim como “ter graça” não tinha nada a ver com engraçado para eles naquele momento. O professor, portanto, não deve pontuar essas falas. Deve deixar que o texto se manifeste ao longo de sua leitura. Isso é ler: criar hipóteses que vão se confirmando ou não ao longo do processo de leitura.

Nossos alunos estão tão acostumados a querer dar a resposta “certa”, aquela que ele pensa que o professor quer ouvir, e a ler somente para “retirar” do texto as informações principais para responder a algum exercício, que perdem justamente o processo interativo de que fala Iser com o texto literário.

É nesse sentido que consideramos a Leitura em Suspense

“uma estratégia interessante na busca desse ‘puxar para trás’ o ritmo da leitura habitual para que o aluno possa ‘reaprender’ a vivenciar o processo de criação de hipótese.” (MATHIAS, no prelo)

Na aula seguinte, demos início à leitura do conto usando da estratégia de Leitura em Suspense. Entreguei-lhes o primeiro trecho do conto e o li para os alunos.

Após a leitura, partimos então para as perguntas relacionadas ao trecho.

**1- Quem participa da cena até agora?**

“A Joan.” (S.); “O Harry.” (A.Cl.); “O Digby que é o mordomo.” (T2.)

Elenquei os nomes enunciados na lousa e pedi aos alunos que, assim como eu, tirassem uma foto da lousa.

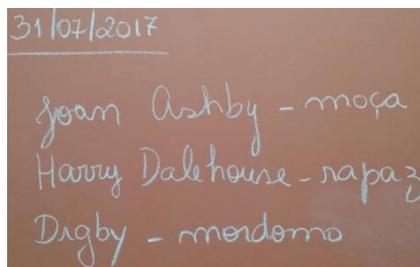


Imagem 1

**2- Por que será que Joan estava preocupada se era a primeira ou a segunda batida do gongo?**

“Compromisso.” (B.); “Por causa do horário do jantar.” (A1.); “Porque lá é mais formal as coisas.” (B.)

**3- O Mordomo informou que foi a primeira batida. Por que será que Harry ficou tão chocado com o fato da primeira batida ter se dado 20:12?**

“Porque aquele não é o horário certo daquela batida.” (B.); “No caso, nunca bateu naquele horário.” (S.)

**4- Por que será que o mordomo deu “um leve sorriso” quando Harry demonstrou sua surpresa? Que tipo de expressão você imagina que o mordomo fez? Como você acha que foi esse sorriso?**

“Ele sorriu de forma debochada, porque foi o patrão que mandou atrasar o jantar.” (L2.); “É trouxe mesmo, o patrão que mandou.” (A.Cl.)

Solicitei que dramatizassem o sorriso do mordomo. A maioria tentou imitá-lo sempre com um sorriso de deboche.

### **5- Por que será que o jantar será servido 10 minutos mais tarde naquela noite?**

“Porque atrasou a comida.” (L2.); “O arroz queimou. Teve que fazer outro.” (A.Cl.); “Ah, por causa de uma visita. A visita ainda não tinha chegado.” (S.)

Nesse primeiro momento, a principal constatação que fiz foi que a participação dos alunos, apesar de muitos estarem ausentes por ter sido dia 31/07 (o retorno após o recesso de julho), estava diferente do habitual. Eles estavam estranhando não terem que escrever nem as perguntas nem as respostas; nossa discussão sobre o trecho lido ser oral, ou seja, ao nível da conversa, do diálogo. As perguntas eram mais de mapeamento do texto, para que o universo do conto começasse a ser vislumbrado, sendo que a última pergunta foi a que gerou o gancho em suspense para o segundo trecho a ser lido. Nada no texto lido até então permitia responder a essa pergunta, o que forçou os alunos a terem que “pensar” no que poderia ter causado o atraso. Daí, iniciou-se pontualmente o processo de formulação de hipóteses, as quais só poderiam ser confirmadas ou não com o trecho seguinte.

No nosso caso, conduzi a aula para que terminasse com as hipóteses formuladas com a questão final do trecho 01. Mas isso não significa que deva ser lido somente um trecho por aula – por isso optamos por não especificar Aula 1, Aula 2 etc., para não dar a impressão que a condução deve ser a mesma em todas as turmas, pois cada realidade de sala de aula é única; e cabe ao professor perceber, na *sua* sala de aula, quantos trechos lerá com a turma, ver o andamento da turma etc. O único princípio que deve ser mantido e respeitado com essa estratégia de leitura é: nunca terminar uma aula com um trecho em andamento, sem terminá-lo, de modo a permitir o espaço das formulações de hipóteses que serão confirmadas – ou não –, ainda que parcialmente, com a leitura do trecho seguinte. Se esse trecho será lido nessa mesma aula ou na próxima, isso depende da sala de aula e de seu andamento com a leitura.

Como demos sequência na leitura somente na aula seguinte, e vários alunos tinham faltado à primeira aula, iniciei essa pedindo aos alunos que falassem sobre a aula anterior para os alunos que não tinham assistido à aula. Entreguei-lhes, então, o trecho 02 e fizemos a leitura.

### **6- Um novo personagem apareceu na história. Quem é ele?**

Antes de registrar o novo personagem na lousa, listei novamente os personagens anteriores. Muitos alunos falaram ao mesmo tempo: “Um homem moreno de 35 anos.” (L2.); “Geoffrey, professora.” (A.C.); “O Keene. (M1.); “O que é irrefreável professora?” (M.E.F.)

**7- Por que ele apareceu ali onde estavam os outros três? De onde ele veio?**

“Por conta do tiro.” (M3); “É. O barulho que ele ouviu.” (T2); “Veio da sala de visitas.” (S.)

**8- Quais foram as hipóteses que eles fizeram para esse barulho que pareceu um tiro?**

“O assassinato. O caçador. O carro. O chicote.” (A.C.); “O mordomo disse que era o barulho do carro.” (M1.); “É, o tiro do escapamento do carro.” (S.); “A do caçador que o Harry falou.” (M.E.F.); “A do assassinato que o Keene falou.” (A.C.).

**E a Joan? Qual foi a hipótese dela?**

“Ah, ela falou que o barulho vinha de outra direção.” (A.C.); “É. Ela não falou o que poderia ser o barulho. Só sentiu um calafrio quando falaram de assassinato.” (S.); “Deve estar pressentindo alguma desgraça.” (B.)

**9- Até agora, o que sabemos da estrutura da casa onde eles estão?**

Pedi a eles que marcassem todas as informações contidas no texto sobre a casa. Depois, perguntei se alguém poderia fazer um esboço da casa de como ela era por dentro. Foram dois alunos à lousa desenhar. Alguns alunos falavam o que deveria conter no desenho: “Desenha a escada, B.” (A.Cl.); “O gongo também.” (M1); “A sala de visitas, a porta dela.” (S.)



Imagem 2

**10- Antes de entrarem na sala de visita, Joan demonstra alívio por não estarem atrasados com a fala “Graças a Deus não estamos atrasados”. Por que a batida do gongo atrasou nesta noite?**

“Porque o patrão mandou.” (A.G.); “Porque o trem atrasou meia hora.” (A.C.); “Porque alguém importante ia chegar.” (A.Cl.); “Porque alguém da casa ia chegar.” (M1); “O dono da casa fez alguma coisa e não queria reunir o pessoal para jantar, enquanto ele não terminasse de resolver o que ele tinha feito.” (M2); “Tipo. Ele matou alguém e quer limpar tudo antes do jantar.” (T2); “A gente quer morte, professora.” (M1)

**11- O que vocês acham que foi o barulho que todos ouviram?**

“Tiro.” (T2); “Eu acho que é o estalo de uma chicotada. O dono da casa dando uma chicotada em algum empregado.” (M1)

Todos os alunos, com exceção de M1, disseram que foi tiro.

Percebi que na leitura desse trecho os alunos estavam mais à vontade para responderem às perguntas. Até os alunos que faltaram à aula anterior, estavam à vontade, pois perceberam como os que já haviam participado estavam falando com desenvoltura e livremente. Ou seja, os alunos já começaram a se familiarizar com o novo modo de leitura.

Passamos para o trecho 03.

**12- Finalmente foi introduzido na história o anfitrião da casa, Sr. Hubert Lytcham Roche. O que o texto nos informa sobre ele até agora?**

“Ele é o dono da casa.” (M1); “Ele é músico.” (R.); “Tem muita mania.” (L1); “É velho.” (M2); “Ele é muito rico.” (B.); “Ele pode ser um lobisomem na história por causa de seu nome e seu jeito de ser.” (M2) “O que é temperamento ingovernável?” (J.); “Uma pessoa que não consegue controlar suas emoções.” (A.C.)

**13- Que tipo de mania você acha que tem o Sr. Lytcham?**

“Quebrar as coisas.” (A1); “Bater o gongo na hora certa.” (L2); “Ele tem a mania de querer tudo no mesmo lugar.” (A.C.); “Ele gosta de tudo na hora certa.” (A1); “Resumindo: ele quer tudo do jeito dele.” (L2); “Ele é anormal.” (M1)

**Vocês perceberam que a casa tem nome?**

“Sim. Lytcham Close.” (A.C.)

**Aqui no Brasil tem-se o costume de colocar nome nas casas?)**

“Não. Mas se eu quiser pôr, eu ponho. A casa é minha.” (A.Cl)

**Vocês já foram a algum sítio ou fazenda com nome?**

Muitos alunos responderam: “Já”; “Fazenda das Acácias.” (L1); “Sítio do Pica Pau Amarelo.” (R.); “Sítio Estrela Azul.” (B.); “Condomínio Morada Azul.” (S.)

Expliquei aos alunos que se colocava nome nas casas naquela época, sobretudo na Inglaterra, como se faz ainda hoje, por exemplo, com nome de sítios e granjas. Geralmente era muito comum as casas das grandes famílias, as tradicionais, terem nomes que contassem o sobrenome da família, como no caso, Lytcham Close. Lytcham é o sobrenome principal da família.

Entreguei o quarto trecho do conto para os alunos e o li.

Perguntei aos alunos se algumas hipóteses levantadas sobre o Sr. Lytcham haviam sido confirmadas, ou seja, nesse momento começamos a explicitar mais não somente o fato de se formularem hipóteses como, e principalmente, de ser o texto quem nos permite validar ou não tal(is) hipótese(s). Como diz Mathias, são nesses momentos que “ocorrem o agenciamento do texto, de modo a permitir a interação texto-leitor, com a ocupação do leitor nos espaços vazios gerados pelo texto, no sentido de Iser” (MATHIAS, no prelo). E é esse processo interativo, segundo ela, que o jovem leitor em formação precisa aprender a realizar.

“Sim. Ele era pontual.” (A.C.); “Tudo era do jeito dele.” (L1); “O que é esse nome, cordon bleu, professora?” (A2) [Explique que significava “chefe de cozinha de alta classe” e que era um nome francês.]; “Ué, mas eles estão na França?” (L1) [Respondi que não. Estão na Inglaterra. Mas o Sr. Lytcham havia contratado um cozinheiro francês por ser um especialista na cozinha.]; “Enjoado ele.” (M1); “Também, podre de rico. Até eu teria um cozinheiro francês na minha cozinha.” (A.Cl.)

**14- O que vocês acharam das manias do Sr. Lytcham?**

“Ele é insuportável.” (A.Cl.); “Excêntrico.” (M2); “Cheio de si.” (A1); “Ranzinza” (R.)

**15- Diante do que sabemos até agora, é possível entender o nervosismo da senhorita Joan no início da história?**

“Porque se ela atrasasse, ela nunca mais seria convidada para o jantar naquela casa.” (A.C.); “Porque ela seria banida daquela casa.” (L3); “A Joan tinha um quarto. Morava lá. Não poderia ser banida da casa por ser da

família.” (L2); “Mas ela poderia não morar lá. Pode ser uma convidada e deram um quarto para ela dormir.” (A.C.)

**16- É possível entender o espanto dela e do Sr. Harry com o atraso do horário do jantar?**

“Porque o gongo deveria ter batido cinco minutos antes das oito horas e bateu às 8:12h. (A2); “E o dono da casa não gosta de atraso, mas mandou o mordomo atrasar o jantar.” (M1)

**17- No início da conversa com o mordomo, ele começava a explicar que o jantar se atrasaria por conta do trem das sete: “O trem das sete, senhor, atrasou meia hora, e como...”. Ele interrompe a explicação porque eles ouvem o barulho misterioso. Qual a relação que pode ter entre o atraso desse trem e o atraso do jantar?**

“Quando o trem passava, fazia o barulho lá na casa. Como o trem atrasou, o mordomo esqueceu de bater o gongo.” (M2); “Uma pessoa importante pode estar vindo no trem e como o trem está atrasado, o jantar atrasou para esperar a pessoa chegar.” (A.C.); “O trem pode estar trazendo alguma coisa que pode ser servida no jantar.” (T2)

Um fato interessante a ser pontuada é que quando a resposta de uma determinada pergunta é mais objetiva, geralmente duas pessoas no máximo falam a resposta e os outros não falam, ficam em silêncio, esperando a próxima pergunta. Já quando há possibilidade de várias respostas, todos querem falar ao mesmo tempo a sua.

Após a leitura do trecho 05, apresentei aos alunos um quadro confeccionado por mim, que denominamos ‘Quadro de Personagens’, para ser preenchido por eles, de modo coletivo, com as informações que tinham até o momento e com as informações a serem adquiridas ao longo da leitura do conto. O objetivo desse quadro foi sistematizar e organizar as informações relevantes dos personagens envolvidos no caso investigado. Esse quadro ficou colado no mural da sala até o final de toda a intervenção. É interessante o espanto dos alunos com o fato de serem eles a preencher o quadro ao longo do processo, e não a professora: “Nós que vamos escrever, professora?” (A.Cl.). Os alunos que se manifestaram para escrever foram um a um ao quadro, após o mesmo ser afixado na lousa. O quadro ficou na lousa somente nesse primeiro dia e depois foi para o mural. Aqueles que

não escreveram, ajudaram o aluno que estava escrevendo com as informações constantes nos trechos lidos de cada personagem. Meu papel consistiu em mediar o processo, ora lendo um trecho ou outro apontado pelos alunos onde continham informações sobre os personagens, ora intervindo para garantir a fala de um ou outro aluno.

PERSONAGENS				
Nome	Características Físicas	Profissão	Vínculo com o dono da casa	Temperamento Particularidade

Imagem 3

PERSONAGENS				
Nome	Características Físicas	Profissão	Vínculo com o dono da casa	Temperamento Particularidades
Joan Ashby	Cabelos dourados olhos azuis			albagada, agressiva, preocupada
Harry Dalshurst Dign		Marido	Sobrinho	irresistível
Geoffrey Keener	Moreno de 35 anos		Secretário	
Lytcham Roche	Idoso, barbudo, alto, gatinho de olhos	Médico	Dono da casa	mandarim, sério, casístico
Olivia Clarys	olhos negros		filha adotiva	atracante, fofoca, maliciosa

Imagem 4

Passamos, então, à leitura do trecho 06.

### 18- Quais são os novos personagens introduzidos na história?

“A mulher do dono da casa.” (L2); “A esposa do Sr. Lytcham.” (A.C.); “A Sra. Lytcham Roche.” (M2); “O outro carinha que tem nome esquisito.” (M1); “O amante dela, porque disse que ele é íntimo.” (L1); “Íntimo do marido dela. Não dela.” (M2); “Mas ele chegou com ela.” (L1); “E o que que tem isso?” (M2)

**Qual o nome desse amigo?**

“Barling, professora.” (A.C.)

Coletivamente, acrescentamos as informações para o quadro. Solicitei que dois alunos ficassem ao lado do quadro e fossem preenchendo com as informações que os demais fossem destacando e que a turma julgasse relevante de conter no quadro.

**19- Quais informações o trecho nos trouxe sobre esses dois personagens para acrescentarmos no quadro?**

“A mulher é alta, morena e esquiva em suas maneiras.” (A.C.); “O que é esquiva, professora?” (M.E.F.); “O amigo dela é meio velho. Tem nariz aquilino e queixo destacado.” (M1); “Ele também é rico e mexe com finanças.” (L.D.)

**20- No final deste trecho, fica claro que todos ficaram espantados com alguma coisa. O primeiro a manifestar seu espanto foi o mordomo. O que vocês acham que gerou esse espanto?**

“O dono da casa não estava na sala.” (M.E.F.); “É. O mandão não estava lá para jantar.” (T2); “O Roche se atrasou, coisa que nunca aconteceu antes.” (R.)

É interessante pontuar que praticamente todos os alunos levantaram a mesma hipótese sobre o Sr. Lytcham Roche não estar presente na sala. Quando lemos o sétimo trecho, antes mesmo de eu perguntar sobre a hipótese formulada, muitos alunos se manifestaram falando que a hipótese deles sobre o espanto das personagens estava certa, com falas como “Acertei! O dono não estava lá.” (M.E.F); “Eu também falei isso. Acertei.” (A.Cl.), o que evidencia o envolvimento efetivo dos alunos com o processo de leitura.

**21- Então o espanto era porque o Sr. Lytcham estava atrasado. Por que será que ele estava atrasado?**

“Porque o compromisso que ele foi, atrasou.” (L1); “Porque mataram ele.” (A1); “Porque ele matou alguém e demorou para limpar as provas do crime, professora.” (M1); “Porque ele está traindo a mulher dele e perdeu a hora.” (A.Cl.)

**22- Neste momento aparece um novo personagem. O que sabemos sobre ele?**

“Ele é baixinho.” (S.); “Tem cabeça oval.” (M1); “Tem bigode.” (A.Cl.); “Ele é um estrangeiro.” (A.C.); “Está bem vestido.” (Y.); “É. Tem um nome que eu não sei falar.” (M1)

Um aluno acrescentou esta nova personagem ao Quadro de Personagens e as informações referentes a ele.

**23- O que vocês pensam sobre ele? Quem é? Qual a relação dele com o Sr. Lytcham? Por que ele está ali? Por que ele está atrasado?**

“Ele era o dono da casa.” (L1); “Não tem sentido ele ser o dono da casa. O dono da casa é o Sr. Lytcham.” (M2); “Não. Ele é o dono da casa também, mas irmão do Sr. Lytcham. Então por herança, é o dono também.” (L1); “Ele era o amante da Sra. Lytcham.” (M1); “Ele era um convidado.” (M.E.F.); “Ele era o verdadeiro herdeiro da casa.” (M1); “Ele é a pessoa que estava no trem.” (A.C.); “Ele é a pessoa que vai comunicar o problema do atraso do jantar.” (L2); “Ele era um parente do dono da casa.” (A3); “Ele era a pessoa importante que estava no trem.” (A1)

**24- Por que a Sra. Lytcham Roche respondeu as desculpas de Poirot de maneira vaga?**

“Porque ela assustou quando viu o amante na casa.” (R.); “Ela não sabia quem era ele, porque ela nem sabia qual era o nome dele.” (M.E.F.); “Ela conhecia ele sim. Fez de boba.” (L2); “Porque o amante não deveria estar na casa.” (A.Cl.); “Ela estranhou o fato dele estar na casa por ser desconhecido dela e ter chegado atrasado.” (A.C.); “Ela não sabia quem ele era.” (A1)

É válido pontuar que os alunos já começam a se apropriar da discussão sobre o texto. Quando M2 retruca L1 com a fala “Não tem sentido ele ser o dono da casa. O dono da casa é o Sr. Lytcham”. (M2), esse aluno não está mais simplesmente respondendo a perguntas, mas conversando sobre o texto. E essa fala de M2 obriga L1 a ter que conceber elementos que possam validar sua hipótese do personagem recém-chegado ser o dono da casa: “Não. Ele é o dono da casa também, mas irmão do Sr. Lytcham. Então por herança, é o dono também.” (L1). Mais do que acertar a resposta, a questão que nos interessa aqui é promover justamente esse tipo de relação com o texto e com os “preenchimentos” que damos aos vazios do texto durante o processo de sua leitura. Por exemplo, com a pergunta 24, R. e A.Cl. mostram estar interagindo com a hipótese apresentada por M1 para a pergunta 23, ou seja, os alunos estão, de fato, se comunicando a respeito do que (e de como) estão lendo.

Passamos, então, à leitura do trecho 08.

A aluna M2 pediu para ler.

“Ah, não, professora. A senhora que tem que ler. A senhora lê e a gente entende.” (M1); “É, professora.” (A.Cl.)

Alguns alunos perguntaram o significado da expressão em francês “N'est-ce pas”. Disse a eles que seria como: não é isso, madame? ou não é mesmo, madame?)

## **25- Quem vocês acham que seja Poirot?**

“Alguém importante.” (A1); “O amante da Sra. Lytcham. Quem fez “oh” reconheceu pelo nome.” (M1); “Um assassino. A pessoa que fez o “oh” reconheceu, porque leu em um jornal que ele era um assassino de uma aldeia.” (B.); “Para mim, ele é um detetive e a pessoa que fez “oh” reconheceu ele pelo nome.” (A.C.); “Isso. Olha só professora: O Sr. Lytcham contratou ele, porque sabia que estava correndo perigo de morte. Aí, como o trem atrasou, ele chegou tarde. O Sr. Lytcham já está morto.” (M.E.F.)

## **26- O que vocês acham do comportamento da Sra. Lytcham?**

“Ela faz de besta.” (M1); “Está fingindo que não conhece Poirot, porque é amante dela. Por isso faz de besta não saber das coisas.” (L1); “Ela parece lerda.” (A.C.); “É. Essas mulheres dondocas que não sabem de nada. Não tem atitude.” (T2); “Ela não sabe fazer nada. Tudo pede para o mordomo, porque é rica.” (B.); “Ela nunca sabe de nada, porque é uma lerda.” (A1)

**27- Há um momento no texto em que se lê: “Para um estranho a situação deve ter sido cômica: os rostos desnorteados e a consternação geral”. Por que vocês acham que essa situação seria estranha de ser observada por um estranho?**

“Ué! Porque a pessoa atrasar é normal. E para eles não. Quem vê isso acha esquisito.” (T2); “O dono da casa era tão rígido que não podia atrasar, por isso eles são neuróticos com atraso. Uma pessoa que não conhece as manias do dono, iria achar estranho.” (E.); “Se eu chegasse lá e visse essa situação, iria falar que eles fazem uma tempestade em copo d’água.” (A.C.)

## **28- A princípio, onde estava o sr. Lytcham?**

“No escritório dele.” (T2); “É. O mordomo disse que cinco para as oito, o patrão desceu e foi para o escritório. (M2); “Ele devia estar no quarto dele antes e desceu para o escritório.” (A.C.)

## **29- Por que será que a porta do escritório está trancada?**

“Porque o Sr. Lytcham estava estudando o seu projeto de engenharia.” (L.D.); “Porque ele não queria que ninguém perturbasse ele.” (A1); “Porque ele estava arquitetando um crime.” (L1); “Porque ele estava preparando os documentos com provas que alguém queria matar ele e mostrar para o detetive, esse homem com nome esquisito.” (A2); “Porque ele quis. Mania dele.” (M1)

### **30- Por que será que ele está atrasado?**

“Porque quando ele estava lá dentro, ele pediu um suco para o mordomo e o mordomo envenenou ele.” (M2);

#### **E por que razão o mordomo o envenenaria?**

“Porque ele é amante da mulher do patrão.” (M2); “Porque estava esperando Poirot chegar.” (A.C.); “Porque alguém matou ele.” (T2); “Porque está morto.” (R.); “Porque ele se suicidou.” (S.)

#### **Por que você acha que ele suicidou?**

“Porque descobriu que a mulher dele estava traindo ele com alguém.” (S.); “É. Com o mordomo.” (M1); “Ou com o amigo dele. O tal de Barling.” (A1); “Não. Com o cara que chegou do trem.” (L1)

Após lermos o trecho 09, expliquei-lhes o significado da palavra “Messieurs”: ‘Cavalheiros’ em francês.

### **31- O que será que Monsieur Poirot viu pelo buraco da fechadura?**

“O dono da casa tá morto.” (A1); “Ele viu o cara bebendo um copo de sangue. Ele era um vampiro.” (M2); “Ele não viu nada. O maluco lá tinha fugido. (T2); “Ele viu uma faca cravada no peito do Sr. Lytcham.” (M1); “O cara tinha infartado.” (L1); “Ou ele estava morto ou fugiu” (A2); “Ele viu o Sr. Lytcham Roche caído no chão.” (A.C.); “Eu acho que ele estava desmaiado, não morto.” (A3); “Ele não viu nada.” (L2); “Ele viu o Sr. Lytcham pendurado em uma forca, mas eu acho que ele não se matou, foi assassinato. E o assassino armou aquilo tudo para parecer suicídio.” (M.E.F.); “Ah, mas e aquele barulho que eles ouviram e ninguém sabe por que.” (T1); “Então esse barulho pode ter sido um tiro que matou o Sr. Lytcham.” (A.C.); “Professora, quando aconteceu o barulho ele já estava no escritório?” (A1); “Já; Ele desceu cinco para as oito. O barulho foi depois que o gongo bateu às 8:12h. Então pode sim ter sido um tiro que matou ele.” (A.C.); “Então eu acho, professora, que o barulho pode ter sido ou alguma coisa que ele deixou cair ou alguma coisa que caiu nele ou ele se matou.” (A1); “Pode ter sido ele quebrando alguma coisa para fugir.” (T2)

Após a leitura do décimo trecho, discutimos sobre a confirmação ou não das hipóteses por eles apresentadas com a pergunta 31. Muitos alunos responderam que sim e, os mais impulsivos, já queriam falar sobre o provável motivo pelo qual o Sr. Lytcham estava morto.

“A minha hipótese confirmou.” (A1); “Professora, eu acho que alguém deu um tiro nele e deixou a arma para falar que foi suicídio.” (A.C.); “Depende. A janela estava aberta?” (L1); “Eu acho que foi o mordomo.” (A1)

### 32- Qual será o motivo que levou o Sr. Lytcham à morte?

“Então, professora. Apesar da pistola está lá caída no chão perto da mão dele, isso foi uma armação para parecer suicídio. Mas não foi. Mataram ele.” (A.C.); “Foram os vampiros que mataram ele.” (M2); “Então, professora. Se a janela estava fechada e ele não suicidou, alguém matou ele. Então foi gente da casa.” (M.E.F.); “Ué. Mas a pessoa não pode fechar a janela, não?” (A.Cl.); “Mas a janela é fechada por dentro.” (M1); “Ou não.” (A.Cl.); “Tem janela que dá para fechar por fora.” (L2); “É. Blindex.” (M1); Comentei que naquela época não existia janela de blindex, mas sim de madeira. “É.” (M1)

Pontuei sobre algumas questões e propus que tentássemos reconstituir a cena do crime tal qual descrita até aquele momento no conto para podermos tentar vislumbrá-la melhor. Desse modo, montaríamos a cena vista pelos personagens na sala de aula, mas concebendo as relações tais quais descritas, como, por exemplo, a posição da mesa-escrivãzinha em relação à porta e à janela etc. Primeiramente organizamos a espacialização dos móveis para somente então inserirmos a figura do morto na cena, assim como pontuarmos a perspectiva da qual a cena estaria sendo vista pelos personagens do conto através da porta do escritório, agora aberta. No momento da reconstituição da cena, muitos alunos queriam ser o morto, então deixei que todos participassem. A cada momento um sentava na cadeira representando a cena e tirávamos uma foto. Para a reconstituição da cena, as orientações dadas foram coletivas, todos participaram de modo muito entusiasmado e recorrendo ao texto.



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8

Entreguei o décimo primeiro trecho do conto para os alunos e antes de lê-lo, relembramos o trecho lido na aula anterior. É interessante pontuar que sempre algum aluno fazia um resumo do que tinha sido lido na aula anterior ou relatava a última cena vista. Não me dei conta, durante a intervenção, de quando isso começou a ocorrer. Somente no momento da escrita deste texto percebi, ao reler meu Diário de Campo, que havia pontuado e anotado isso a partir dessa transição do trecho 10 para o 11. Acredito que um dos motivos que levou a essa dinâmica possa ser o fato de sempre começarmos a discutir o trecho lido a partir da confirmação ou não das hipóteses levantadas por eles com o final da discussão do trecho anterior. Essa prática, por gerar de certo modo o aspecto de retomada do trecho (ou, em alguns casos, dos trechos) anterior, pode ter influenciado nessa tomada de atitude espontânea dos alunos.

Após a leitura, expliquei-lhes que **comment** significa ‘como?’ e demos sequência à discussão do trecho.

**33- A cena dramatizada por vocês na aula anterior de como estava o Sr. Lytcham Roche está de acordo com o que foi relatado neste trecho? Observem como o Sr. Lytcham foi atingido pelo projétil. Peguem o celular e vejam se a foto que foi tirada está de acordo com o relatado.**

Solicitei que um aluno dramatizasse novamente a cena, enquanto os alunos lessem em voz alta o parágrafo que relatava o local onde o projétil havia acertado o Sr. Lytcham.

“Aqui, ele acertou desse lado, oh.”(L1) – O aluno apontou a cabeça do lado direito; “Se acertou o lado direito da cabeça dele, então a arma estava errada. Tem que estar do lado direito.” (A.C.); “É, professora, mas se der o tiro aqui (lado direito da cabeça), não vou cair pelo mesmo lado.” (L1); “É questão de física. Se eu atirar aqui (lado direito da cabeça), vou cair para cá (lado esquerdo).” (L1); “Professora, mas o trecho que lemos já dizia que a arma estava do lado direito, nós que montamos a cena errada.” (A.C.); “E estava do lado certo o corpo, a arma que estava do lado errado.” (B.)

Neste momento, todos estavam comparando a foto tirada na aula anterior com a encenação do colega no momento. Ou seja, eles perceberam, com essa atividade, que o modo como haviam lido o trecho anterior não satisfazia às observações pontuadas pelo personagem neste trecho seguinte. Tiveram que “voltar” ao texto para confirmar onde estava o “desacordo”. É nesse sentido que falamos que o professor precisa conceber estratégias que permitam, de fato, o processo interativo com o texto. Quem “respondeu” aos alunos se sua leitura procedia ou não naquele momento foi o próprio texto.

Solicitei que tirassem foto da encenação atual.

### **34- Quais foram as ações de Poirot?**

“Pedi para retirar as mulheres do escritório.” (M1); “Ajoelhou do lado do Sr. Lytcham Roche.” (E.); “Ele viu o furo, professora.” (M1);

### **Antes de ver o furo, fez alguma ação diferente da segunda ação pontuada aqui?**

“Pedi para os rapazes afastar-se.” (T2); “Aí viu o furo da bala na cabeça do Sr. Lytcham.” (M1)

### **E depois, o que ele fez?**

“Ele viu o bilhete sobe a escrivainha.” (M1); “Viu que a chave não estava na porta.” (A.Cl.); “Verificou o bolso da Sr. Lytcham, o falecido.”(M1); “Achou a chave no bolso do falecido.” (M1); “Ele foi morto por alguém e esse alguém colocou a chave no bolso dele.” (M.E.F.)

### **Ok, gente, mas nesse momento estamos verificando as ações de Poirot. Qual foi a próxima ação dele?**

Muitos alunos falavam as ações finais. A mesma atitude que tomam quando estão escrevendo: querem ir direto para o final, apresentando dados, cenas ou desfechos cujo processo não é apresentado, gerando textos com lacunas para possíveis leitores. Esse é um dos pontos centrais que nos impulsionaram a escolher trabalhar com a narrativa investigativa. Queríamos ver até que ponto esse gênero

literário pode ser interessante para os alunos perceberem as etapas na construção do texto. Por conta disso, insisti (assim como em todos os demais momentos em que esse tipo de estratégia fosse utilizado no texto de Christie) para que eles indicassem, pontualmente, as ações de Poirot, pois queríamos ver até que ponto a internalização dessa estratégia implicaria sua apropriação e resultaria na escrita dos mesmos.

“Pedi para o Keene testar a chave na fechadura.” (L1); “Pedi o Harry para verificar a janela.” (E.); “Foi conferir a janela e olhou a grama para ver se havia pegadas.” (M1 e A.Cl.)

### **Pronto. Acabou.**

“Não professora! Mandou chamar a polícia.” (M1)

**35- Quais os elementos encontrados que permitem apontar para um suicídio, como sugere a fala da Sra. Lytcham “ele se matou”?**

“O espelho trincado.” (M1); “O papel escrito ‘Me desculpe’.” (L1); “Ah, mas aquela letra poderia não ser dele.” (A.C.); “Dá licença? Não chegou a sua vez de falar ainda.” (L1); “A chave que tava no bolso dele.” (A1); “A arma.” (S.); “A mão dele tá perto da arma.” (L2); “A porta e a janela estavam trancados, professora.” (T2)

**36- Vocês acham que foi suicídio? Se não, quem poderia tê-lo matado?**

“O mordomo, professora. Ele tem acesso à chave.” (M.E.F.); “É. Ele tem a cópia das chaves da casa.” (M1); “É. Para que o Sr. Lytcham iria querer se suicidar, se ele já estava velho?” (M2) “Professora, eu vou pela lógica. Não ia ter sentido nenhum a história ser um suicídio. Para ser um conto policial interessante tem que ter assassinato.” (A.C.)

**E quem você acha que poderia ter matado o Sr. Lytcham?**

“Não sei. Não faço a mínima ideia. Eu acho que está muito evidente que é um suicídio. Tá fácil demais. Para mim, foi assassinato.” (A.C.); “O detetive ainda vai encontrar indícios que vão mostrar que é assassinato. (L1); “Digby, o mordomo. Ele é estranho.” (T2); “Alguém desconhecido.” (I.); “Vai chegar outro personagem.” (J.)

É interessante perceber, como o repertório que os alunos trazem consigo orienta suas leituras. E como Iser está certo ao afirmar que lemos a partir do nosso repertório. Quando A.C. diz que “Para ser um conto policial interessante tem que ter assassinato.” e que acha “que está muito evidente que é um suicídio. Tá fácil demais” daí ela achar que “foi assassinato”, ela nos mostra justamente isso. Ou seja,

não são as evidências *no* texto até agora que a fazem cogitar um assassinato, mas sim o fato de “estar fácil demais” deduzir pelo suicídio até o momento da leitura.

### 37- Quando Harry diz que ouviu o tiro, ele está se lembrando de quê?

“Do barulho quando estava conversando com a moça e o mordomo.” (T2); “É. Ele estava conversando com a Joan e o Digby.” (L1)

### 38- Há mais informações que devem ser adicionadas ao Quadro de Personagens?

A maioria dos alunos respondeu que não.

Apresentei, então, aos alunos um cartaz confeccionado por mim previamente em que havia duas colunas, uma designada “Suicídio” e outra “Assassinato”. Solicitei a um aluno que escrevesse na coluna indicada “Suicídio”, os indícios contidos no trecho, que deveriam ser falados pelos demais alunos. A coluna indicada “Assassinato” foi preenchida com as hipóteses apresentadas pelos alunos.

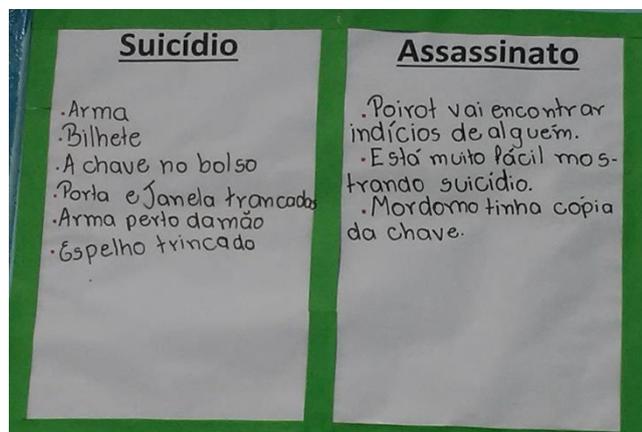


Imagem 9

Os alunos sentiam prazer de participarem da análise da história que estava sendo desenvolvida, estavam realmente gostando de levantar hipóteses, de serem protagonistas desse processo. O medo que apresentavam no início da leitura, já não existia mais, pois não trabalhavam mais na lógica da resposta certa ou errada a ser averiguada pelo professor, mas sim na lógica de “descobrirem o que aconteceu”.

Após a leitura do décimo segundo trecho do conto, alguns alunos perguntaram o significado de algumas palavras francesas. Expliquei que **Monsieur** significava ‘Cavalheiro’ – singular, tínhamos visto ‘cavalheiros’ – plural; e a expressão

*n'est-ce pas* significava naquele momento 'não é isso?!; não é?!' As outras palavras, eles entenderam o significado, já que são parecidas com o português.

**39- É neste momento que M. Poirot se apresenta. Quem é ele? E por que estava ali?**

"Detetive particular." (maioria dos alunos); "Ele foi contratado pelo Sr. Lytcham, porque ele achava que estava sendo roubado." (A.C.); "Porque ele estava com medo de alguém da casa roubar ele." (A.Cl.); "Porque ele estava sendo roubado em grandes quantidades." (L2)

**40- Mas por que Sr. Lytcham não chamou a polícia, não denunciou o que estava acontecendo e preferiu contratar os serviços de um detetive particular?**

"Para não chamar a atenção." (L2); "Porque ele estava desconfiado que era alguém da família." (A2); "Professora, se vazasse que alguém da família estava tentando roubar ele, ele ia ficar mal visto na sociedade." (A.C.); "É. Ele iria ficar tendo a pior família." (M1)

**41- Na conversa entre Poirot e Gregory, um novo personagem é citado. De quem se trata?**

"Capitão." (A1); "Capitão Marshall." (A.C.); "Ele era o corretor de imóveis da família." (L1); "O que é isso, professora?" (A1) (Expliquei que era quem cuidava das propriedades da família.)

Neste momento, perguntei quem gostaria de acrescentar no Quadro de Personagens o novo personagem, além das informações de outros personagens mostradas no trecho. A aluna A.C. se prontificou a anotar e foi ajudada pela turma a preencher o quadro.

**42- No final do trecho lido, Gregory comenta sobre uma "jovem muito atraente na sala de visitas". Sobre qual das duas jovens vocês acham que ele se refere? E por quê?**

"Diana. Porque acho que é alguém da família." (A.C.); "Diana. Porque sim." (I.); "Diana, com certeza." (M1); "Diana. Porque quando ela chegou na sala de visita, no texto falou que ela atraía os homens." (M.E.F.); "Joan. Eu acho." (B.); "Joan também, professora. Acho também que era atraente." (A1)

Mal começamos a leitura do trecho 13 e os alunos já se manifestaram sobre as hipóteses levantadas com a pergunta 43: "Acertei, professora. Eu falei que era a Diana." (M1); "Eu também acertei." (M.E.F.)

#### 43- O que ficamos sabendo da Senhorita Diana de acordo com Harry?

“Que ela é morena. O diabo em pessoa.” (A.C.); “Ela chamava a atenção dos homens.” (M.E.F.); “Ela fica chamando a atenção dos homens, porque é muito bonita.” (L1); “Ela não aceitou o Barling.” (M.E.F.); “Por isso ele falou mal dela, professora.” (M2)

#### 44- O que vocês acham que deve ser adicionado no Quadro de Personagens?

(A.C. se prontificou a anotar.)

“A Diana é morena.” (M1); “O diabo em pessoa, rsrs.” (A1); “Barling é apaixonado por Diana e desprezado por ela.” (M1)

PERSONAGENS				
Nome	Características Físicas	Profissão	Vínculo com o dono da casa	Temperamento Particularidades
John	Olhos azuis			afetado, preocupado, preocupado
Barling	olhos azuis		Secretário	reservado
Lyttam		Padre		
Diana				
Barling	Morena de 35 anos		Secretária	
Lyttam	1,80m, cabelo preto, olhos azuis		Tenho da casa	triste, amargurado, melancólico
Diana	olhos verdes, morena		filha adotiva	afetado, fofoca, melancólico
Barling	olhos azuis		Esposa	reservado
Lyttam	olhos azuis, cabelo preto		amigo de dona	surpreso e desiludido com o casamento
Barling	olhos azuis, cabelo preto		amigo de dona	
Lyttam	olhos azuis, cabelo preto		amigo de dona	
Barling	olhos azuis, cabelo preto		amigo de dona	
Lyttam	olhos azuis, cabelo preto		amigo de dona	
Barling	olhos azuis, cabelo preto		amigo de dona	
Lyttam	olhos azuis, cabelo preto		amigo de dona	

Imagem 10

Coletivamente, acrescentamos as informações para o quadro. Solicitei que dois alunos ficassem ao lado do quadro e fossem preenchendo com as informações que os demais fossem destacando e que a turma julgasse relevante de conter no quadro.

#### 45- Com a leitura desse trecho, descobrimos que há uma tensão entre Barling e Diana. Vocês acham que essa tensão poderia ter alguma relação com a morte do Sr. Lyttam? Por quê?

“Talvez. Porque a única pessoa que atrapalhava a Diana era o pai em querer que ela se casasse com o Barling. Então ela pode ter matado ele para ficar livre desse compromisso.” (M2); “Não foi a Diana que matou. Pode ficar tranquila.” (M1)<sup>10</sup>; “Professora, pode ter alguma ligação, mas ela não matou, porque senão ela iria ficar sem o dinheiro do pai, já que ela não tem o sobrenome dele. (A.C.); “De repente, o pai não aprovava nada. Pode ser conversa do Barling.” (A.G.); “O Sr. Lyttam aprovava o casamento da Diana com Barling, mas, de repente, descobriu alguma coisa dele e falou

<sup>10</sup> M1, depois de sua dedução na pergunta 45, diz, a todo momento, que quem matou foi o mordomo. Ele só abre mão de sua leitura quando o texto, no trecho 16, obriga-o a tal.

com ele (Barling). Aí ele matou o Sr. Lytcham.” (M2); “Ah, eu ainda acho que ele suicidou.” (L1); “A herança vai para o sobrinho. Então Barling matou o Sr. Lytcham para a Diana casar com ele (Barling), porque ele tem dinheiro e ela não iria querer ficar pobre.” (M.E.F.); “Eu acho, então, que se for isso, ele contratou alguém para matar. Porque ele estava com a Sra. Lytcham quando chegaram na sala de visita.” (A.C.); “Eu acho que o assassino chegou atrasado. Quando foi matar o Sr. Lytcham, ele já tinha se matado.” (L1); “Não acho que tenha a ver essa briga deles com a morte do velho, não.” (M1); “Também acho que não.” (A.Cl)

Percebe-se, nas respostas da pergunta 45, o quanto os alunos já ocupavam a posição ativa no processo de construção de sentido dialogando efetivamente com o texto. Por exemplo, quando M.E.F. apresenta sua hipótese de ser Barling o assassino, A.C. diz que, nesse caso, ele teria contratado alguém para tal, “porque ele estava com a Sra. Lytcham quando chegaram na sala de visita”.

#### **46- O que vocês acham da atitude de Barling de defender Marshall sobre o desfalque?**

“Talvez ele sabe quem é que queria roubar o Sr. Lytcham e não quer contar. Mas sabe que o Capitão não é.” (M.E.F.); “Acho que ele sabe quem é e não pode contar.” (J.); “Eu acho que ele não sabe quem é, mas conhece bem o Capitão para defendê-lo.” (A.C.)

Passamos para a leitura do trecho 14. Antes mesmo de eu iniciar as perguntas, os alunos já começaram a falar o que pensavam:

“Professora, parece que ela (Sra. Lytcham) não tá nem aí para o marido dela.” (M.E.F.); “Ela pagou para alguém matar ele.” (M1); “Ô professora, como ela viu que o espelho estava quebrado?” (L1); “É. Ela nem tinha entrado na sala antes.” (E.); “É. E ele tá fazendo a entrevista em outra sala.” (L1); “Tá muito esquisito isso.” (E.)

#### **47- O que vocês acharam da entrevista de M. Poirot com a Sra. Lytcham?**

“Estranha.” (T1); “Suspeita.” (M2); “Ela não tem reação.” (A.C.); “Quando perguntou sobre o dinheiro, ela ficou estranha, sem reação.” (M.E.F.); “Ela nem chorou. Nem parecia ser o marido dela que morreu ou alguém da família. Parece um pedaço de pau, sem sentimento. Muito suspeito.” (A.Cl.)

#### **48- Bem, depois que M. Poirot começou a conversar com as pessoas na casa, podemos afirmar com certeza que foi suicídio o que aconteceu com o Sr. Lytcham?**

“Não.” (A maioria dos alunos respondeu ‘não’.); “Mas alguém poderia ter levado o dono da casa a cometer suicídio. Eu ainda acho que é suicídio.” (A1)

Apresentei-lhes um Quadro de Entrevistas que eu havia elaborado previamente contendo o nome dos personagens e lhes informei que, à medida que Poirot entrevistasse as pessoas da casa, iríamos anotar ali o que julgássemos importante para uma investigação do ocorrido. Iríamos usar uma caneta azul clara para anotar o que estava no âmbito de hipóteses e uma caneta azul escura para o que já podíamos ter certeza.

Iniciamos, então, com as informações retiradas com as entrevistas de Barling e da Sra. Lytcham:

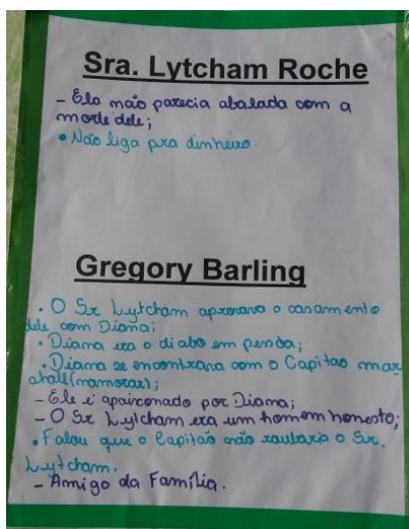


Imagem 11

#### **Sra. Lytcham Roche**

“Ela não parecia abalada com a morte dele (do marido).” (A.C.)

“Não liga para dinheiro.” (M1.)

#### **Gregory Barling**

“O Sr. Lytcham aprovava o casamento dele com Diana.” (A.C.)

“Diana era o diabo em pessoa.” (M1.)

“Diana se encontrava com o Capitão Marshall para namorar.” (S.)

“Ele é apaixonado por Diana.” (A.C.)

“O Sr. Lytcham era um homem honesto.” (M1.)

“Falou que o Capitão não roubaria o Sr. Lytcham.” (A.G.)

“Amigo da família.” (A.C.)

Também apresentei aos alunos um Quadro Investigativo, previamente elaborado, e lhes disse que iríamos acompanhar os passos de M. Poirot investigando juntamente com ele, através de seus olhos. Para tal, precisávamos organizar as “descobertas” que fossem sendo feitas com as entrevistas de M. Poirot, de modo que depois pudéssemos fazer uma análise geral das informações de cada personagem, o que é fato e o que é hipótese, qual hipótese será confirmada e qual refutada.

Acreditamos que esse tipo de atividade de cunho mais estrutural é extremamente importante para os alunos perceberem o processo construtivo do texto, constituindo-se como mais uma estratégia para propiciar modos de o aluno conseguir se apropriar de recursos para sua escrita futura.

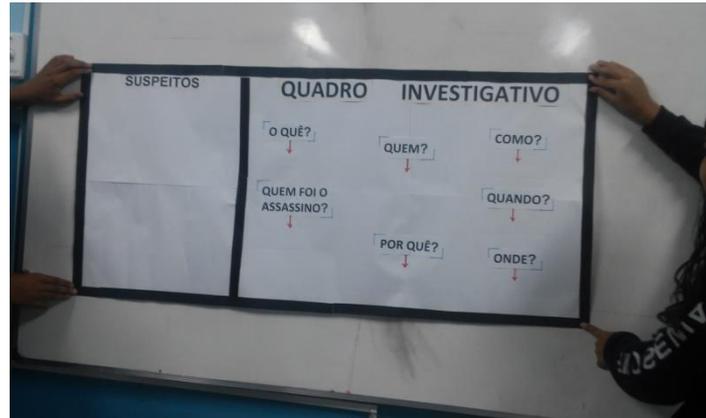


Imagem 12

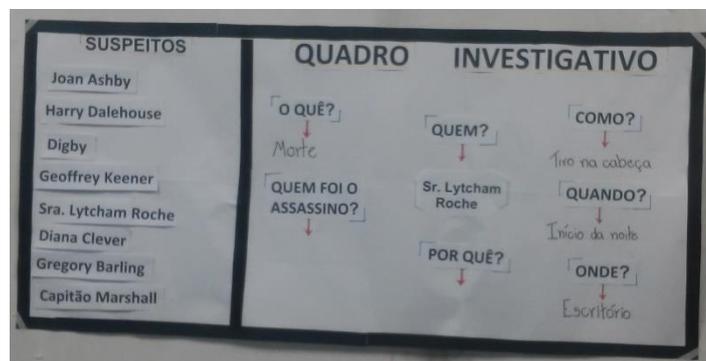


Imagem 13

Passamos, então, à leitura do trecho 15.

#### 49- O que vocês acharam da entrevista com o mordomo?

“Ele ficou com medo, quando soube que o cara era detetive e depois disfarçou.” (L1); “Bem suspeito.” (M1); “Eu acho que ele estava ofegante, porque saiu do lugar que ele estava para atender o chamado de Poirot.” (M.E.F.); “Ah, professora! Não vi nada de interessante.” (A.G.).

Preenchemos, então, o Quadro de Entrevistas de Digby:

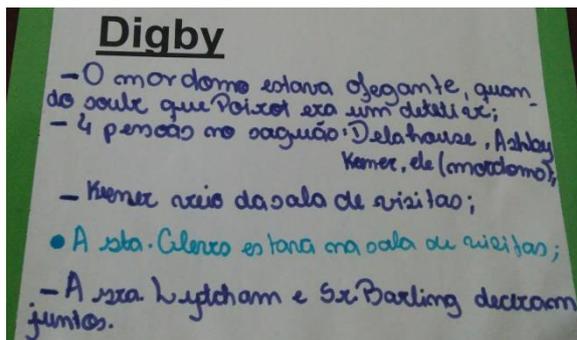


Imagem 14

#### Digby – o mordomo

“O mordomo estava ofegante, quando soube que Poirot era um detetive.” (L1)

“Quatro pessoas no saguão: Dalehouse, Ashby, Keener ele – o mordomo.” (M1)

“Keener veio da sala de visitas.” (A.Cl.)

“A Sta. Cleves estava na sala de visitas.” (A.G.)

“A Sra. Lytcham e Barling desceram juntos.” (A.C.)

### 50- Se vocês fossem M. Poirot, que perguntas fariam para a Sta. Cleves?

Solicitei que os alunos fizessem cinco grupos para responderem à pergunta. Eles tiveram dez minutos para conversarem sobre as perguntas que fariam à Sta. Diana Cleves e, após a discussão, cinco minutos para escreverem as perguntas em seu Diário de Leitura. Logo em seguida, solicitei que escolhessem um membro do grupo para apresentar à turma as perguntas produzidas.



Imagem 15

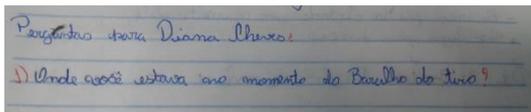


Imagem 16

Perguntas para Diana Cleves:

1) Onde você estava no momento do Barulho do tiro? (A.,I.,V.,T.,T.)

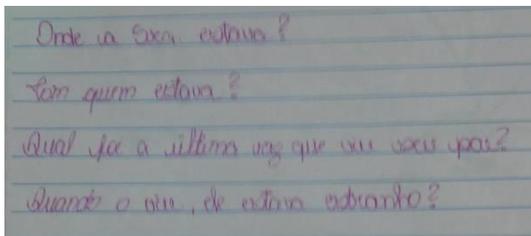


Imagem 17

Onde a Sra estava?

Com quem estava?

Qual foi a última vez que viu seu pai?

Quando o viu, ele estava estranho? (M.,A.C.,E.,L.,S.)

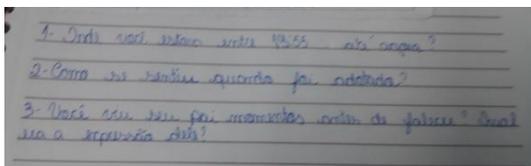


Imagem 18

1. Onde você estava entre 19:55h até agora?

2. Como se sentiu quando foi adotada?

3. Você viu seu pai momentos antes de falecer? Qual era a expressão dele? (A.C.,A.G.,W.,M.E.F.,J.)

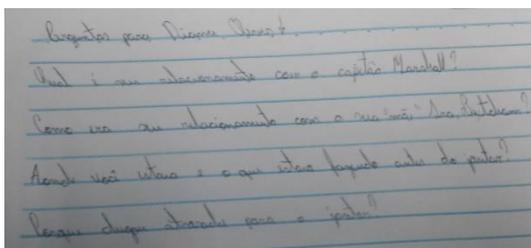


Imagem 19

Perguntas para Diana Cleves

Qual é seu relacionamento com o capitão Marshall?

Como era seu relacionamento com a sua mãe, "Sra. Lytcham"?

Onde você estava e o que estava fazendo antes do jantar?

Por que chegou atrasada para o jantar? (L.,B.,R.,T.,Y.,W.)

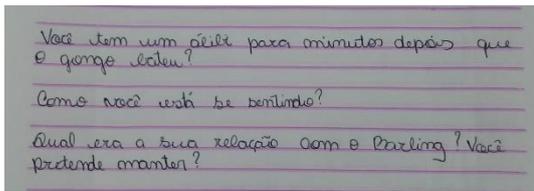


Imagem 20

Você tem um álibi para minutos depois que o gongo bateu?  
 Como você está se sentindo?  
 Qual era a sua relação com o Barling? Você pretende manter?  
 (L.,M.,M.E.V.,M.,M.,A.)

Pela leitura das perguntas produzidas, podemos perceber aspectos da ampliação do repertório dos alunos acontecendo. Todas elas retomam a história do conto até então. Eles tentaram cercar Diana por todos os lados pautando-se unicamente em elementos do texto.

Após a leitura do décimo sexto trecho, a reação de M1, que defendia a hipótese de ser o mordomo o assassino, foi surpreendente: “Safada! Ela é uma filha de uma p.! Ela pulou a janela, depois que matou ele. Aquela vagabunda!”

O que podemos constatar com isso é justamente a questão do agenciamento do texto de que fala Iser. M1, após formular sua hipótese de que era o mordomo o assassino, é “forçado” a abrir mão desta certeza por conta de novos dados que o texto lhe forneceu. Precisa reformular sua hipótese, pois, com os novos dados, Diana passa a ocupar o espaço de projeção de um possível assassino. Esse efeito de surpresa/frustração que o texto provoca evidencia, justamente, que, de fato, está ocorrendo interação com o mesmo, ou seja, M1 não está passivamente “recebendo” um texto, mas *construindo* seu sentido, ativamente, ao interagir com ele. Sua reação de indignação foi tão intensa que até soco na mesa ele deu. Ao que foi seguido do seguinte comentário de outra aluna, A.Cl.: “Nossa!” Que envolvimento emocional com a história” (A.Cl.)

**51- Perguntei, se algum grupo havia acertado alguma pergunta ou em torno da pergunta.**

“Nós perguntamos onde que ela estava, professora.” (L1); “Nós também, professora.” (A3); “Nós também perguntamos sobre isso e sobre o Marshall.” (R.); “Nós falamos sobre a relação com o Barling.” (L3)

**52- Pelo que a Srta. Clever demonstrou sobre Marshall, podemos afirmar que eles não tinham nada, como defendeu Barling?**

“Não. Não tem nada comprovado ainda.” (L1); “Ela falou com indiferença.” (A.G.); “Ela falou com indiferença, porque não quis deixar perceber o sentimento dela.” (M.E.F.); “Eu acho que eles estavam se encontrando e combinaram de matar o velho para poderem ter o caminho livre. Assim ela não precisaria casar com o Barling. E foi ela quem matou.” (M2); “Eu acho que eles têm a ver um com o outro. Eles queriam dar o golpe no Sr. Lytcham.” (M1)

### **53- O que a Srta. Clever achava de seu pai?**

“Que o velho tinha que morrer.” (M1); “Ela achava que ele era maluco.” (A.G.); “Ela achava que a morte foi melhor para ele.” (A.C.); “Ela achava ele legal, mas já tava no tempo dele morrer.” (L1); “Ela gostava do pai, mas era desapegada.” (M2); “Ela era moderna e não ia ficar chorando pelos cantos.” (L2)

Vale comentar que as respostas dadas para a pergunta 51 foram todas elas com expressão de indignação dos alunos, o que confirma novamente o aspecto de projeção do sujeito leitor sobre os vazios que o texto literário produz.

### **54- Lembrando a cena em que se encontrou o corpo do Sr. Lytcham (porta e janela trancada por dentro), o fato da Srta. Clever estar no jardim a inocenta do possível crime?**

“Professora, a janela era como?” (M1) (Respondi que provavelmente de madeira devido à época em que se passa a história.); “Então dá para fechar por fora. É só balançar que o trinco cai e fecha. Então a Diana saiu pela janela, balançou e fechou a janela e saiu pelo jardim.” (M1); “Ah, eu acho que não foi a Diana que matou. Nem toda janela de madeira tranca por fora. Na minha casa tem e não tranca.” (A.G.); “Eu acho que não tem nada a ver. O fato dela estar no jardim e ser filha do Sr. Lytcham não quer dizer que ela matou ele para ficar com a herança. Ela é muito bonita e pode casar com qualquer homem rico.” (M.E.F.)

Vale notar como M1 já se reajustou ao texto, reformulando uma nova hipótese com os novos elementos apresentados. Justamente o que fala Iser do constante movimento de projeção-frustração/confirmação-reformulação que o processo interativo engendra.

### **55- O que você acha da atitude de M. Poirot de observar a bolsinha da Srta. Clever? Perceba que ele não pediu para examinar ou pegar a bolsinha, somente observá-la. O que chamou sua atenção foram os botões de rosa de seda. Isso é uma atitude comum em um detetive? O que você acha disso?**

“Porque ele estava com desconfiança dela.” (B.); “Porque ele tava procurando um indício de alguma coisa.” (L1); (Interessante que o aluno não falou “pista” e sim “indício”.); “Professora, pode ter caído uma florzinha da bolsa dela, quando ela pulou a janela ou ter agarrado uma farpa na bolsinha.” (A.C.); “Para ver se estava manchada de sangue ou rasgada.” (M2); “A florzinha pode ter caído em algum lugar.” (A3)

Preenchemos, então, o Quadro de Entrevistas para a personagem Diana.

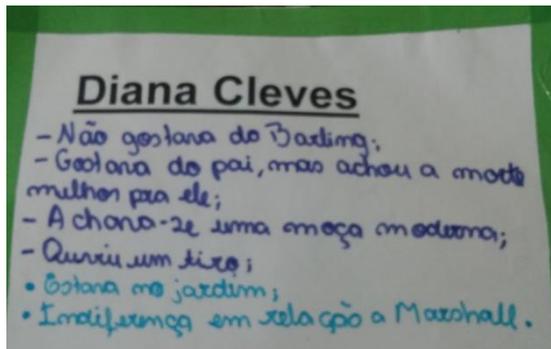


Imagem 21

#### Diana Cleves:

“Não gostava do Barling.” (A.C.)

“Gostava do pai, mas achou a morte melhor para ele.” (A.Cl.)

“Achava-se uma moça moderna.” (L1)

“Ouviu o tiro.” (M1)

“Estava no jardim.” (A.G.)

“Indiferença em relação a Marshall.” (L1)

Como o próximo personagem a ser entrevistado era Geoffrey Keene, solicitei que repetissem a mesma estratégia de formulação de quais perguntas M. Poirot lhe faria. Para tal, a aluna A.C. leu em voz alta os dados de Keene no Quadro dos Personagens para que, em seguida, discutissem em grupos sobre as possíveis perguntas que lhe seriam feitas por Poirot e, então, registrassem-nas no Diário de Leitura.

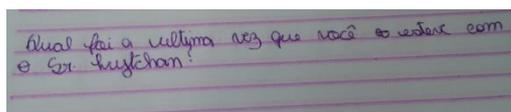


Imagem 22

Qual foi a ultima vez que você esteve com o Sr. Lytcham?

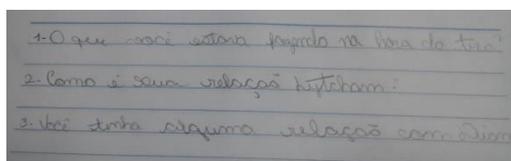


Imagem 23

1- O que você estava fazendo na hora do tiro?  
2- Como é sua relação Lytcham?  
3- Você tinha alguma relação com Diana?

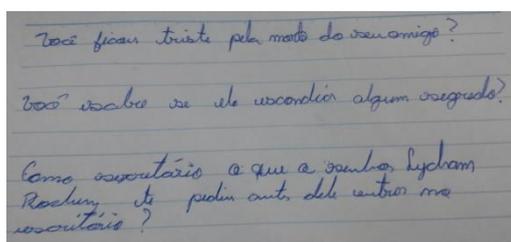


Imagem 24

Você ficou triste pela morte de seu amigo?  
Você sabe se ele escondia algum segredo?  
Como secretário o que o senhor Lytcham Roche te pediu antes dele entrar no escritório?

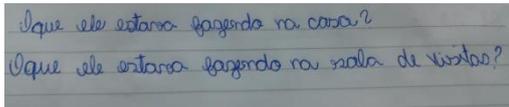


Imagem 25

O que ele estava fazendo na casa?  
O que ele estava fazendo na sala de visitas?

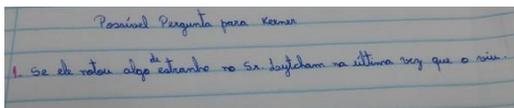


Imagem 26

Possível pergunta para Keene  
1- Se ele notou algo de estranho no Sr. Lytcham na última vez que o viu.

Cada grupo apresentou o trecho que produziu.

Foi lido então o décimo sétimo trecho.

### 56- Alguém chegou perto das perguntas que Poirot fez a Keene?

“Não, nós não.” (L1); “Nós também não. (M1); “Também, professora, ninguém ia perguntar o que ele perguntou. “Ninguém viu o Keene catar alguma coisa do chão.” (A.G.).

### 57- Dos objetos que o Sr. Keene tirou do bolso, qual deles vocês acham que é o que ele pegou do chão perto da porta do escritório?

“O botão de rosas, porque é pequeno.” (A3); “A caixa de fósforos, porque estava no chão e ele queria fumar.” (M3); “A caixa de fósforos dourada.”(L1); “O lenço, porque ele pode ter limpado o sangue e deixado cair e aí pegou do chão.” (S.); “Professora, ontem o Poirot pediu para a Diana mostrar a bolsa dela que era cheia de botões de rosas. E pode estar faltando algum.” (A.C.); “O Keene pegou o botão antes deles entrarem na sala para não deixar ninguém saber que ela era a autora do crime.” (A.C.)

Passamos, então, à leitura do décimo oitavo trecho do conto.

### 58- Quais as implicações da descoberta de M. Poirot sobre o fato da Sta. Clever ter dado um botão de rosas de seda de sua bolsa para o Sr. Keene?

“Não faz sentido a Diana ter dado um botão de rosas para Keene. E se ela realmente tivesse dado esse botão de rosas para ele, ele não teria saído da sala do jeito que saiu.” (M.E.F.); “E isso seria um presente e não deixaria no bolso. Teria guardado em algum lugar.” (A.C.); “Até então eu não sei de nenhum relacionamento entre eles. De qualquer forma, se ela deu alguma coisa para ele, deu a entender que ele sentia alguma coisa por ela e não ela por ele.” (A.G.); “Ô professora, foi o Barling que falou que ela era muito atraente, então ele (Keene) pode se sentir atraído por ela.” (A.G.); “Então como ele gosta dela, ele achou o botão de rosas no chão e para não incriminá-la, ele pegou o botão e disse que ela deu para ele.” (A.C.); “A

Diana havia feito a cabeça do Keene para ele matar o Sr. Lytcham e ela havia prometido que se casaria com ele depois.” (M2); “Ah, mas ele estava junto com Harry, com a Joan e o mordomo uns segundos depois do tiro.” (L1)

### 59- Qual a impressão de vocês sobre John Marshall?

“Ele parece uma pessoa atraente.” (M.E.F.); “Professora, alguém da casa disse a ele que o Sr. Lytcham se suicidou?” (A.G.); “Uma pessoa preocupada.” (M.E.F.); “Ele não parece preocupado não.” (A.G.); “Ele parece uma pessoa entusiasmada com a morte.” (A.C.); “Ele é uma pessoa indiferente.” (T1); “Se realmente a Diana estava se encontrando com Marshall, agora ela estaria livre para casar com quem ela quisesse.” (A.G.)

Com essas novas informações-hipóteses, os alunos já podiam preencher o Quadro de Entrevistas para Geoffrey Keene.

Geoffrey Keene:

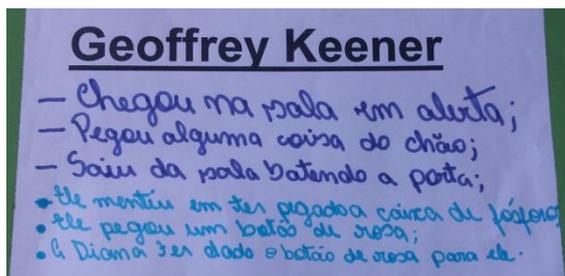


Imagem 27

#### Geoffrey Keener

“Chegou na sala em alerta.” (L1)

“Pegou uma coisa do chão.”

(M.E.F.)

“Saiu da sala batendo a porta.”

(A.C.)

“Ele mentiu ter pegado uma caixa de fósforo.” (L1)

“Ele pegou um botão de rosas.”

(M2)

“A Diana ter dado o botão de rosas para ele.” (A1)

Perguntei se havia algo para acrescentar ao Quadro de Personagens. A.C. disse que tinha sobre Poirot e Marshall: Poirot era meticoloso, metódico e ordeiro; Marshall era alto com cabelos claros, estava de traje de passeio e admirava Poirot. Pedi que escrevessem no quadro essas informações.

Passamos, então, à leitura do trecho 19.

### 60- Há novas informações que podemos inserir no Quadro de Personagens?

“Sim.” (maioria dos alunos); “Sobre o Capitão Marshall”. (A.Cl.)

A.Cl. se prontificou a escrever no Quadro de Personagens, enquanto alguns alunos falavam para ela o que deveria ser escrito: cabelos grisalhos, rugas finas na testa.

**61- Por que o Sr. Marshall fica surpreso com o fato do Sr. Lytcham ter se matado? Veja o que Marshall disse: “jamais teria pensado que Lytcham pudesse imaginar que o mundo sem ele continuaria a girar”. Pensem antes de responder: Como seria uma pessoa que pensa que o mundo só gira porque ela existe? Que não funcionaria sem ela?<sup>11</sup>**

“Porque Lytcham era egocêntrico e não imaginaria o mundo sem ele.” (E. e L2); “Todos os moradores da casa o enalteciam e faziam o que ele queria.” (A.C. e A.G.); “Porque uma pessoa que tinha tudo e que se achava tudo, não teria tais motivos para se matar.” (L3 e A2) ; “Porque o Sr. Lytcham era uma pessoa excêntrica.” (R. e W.); “Ele nunca se mataria, porque ele era egocêntrico. Isso só reforça a ideia de que ele foi assassinado.” (L1 e Y.); “Ele tinha muitos costumes, todos da casa seguiam as ordens e as manias dele. De certa forma, ele era feliz.” (T1, M2 e S.); “Porque o Sr. Lytcham Roche se achava melhor que os outros.” (V. e L.D.); “Ele fica surpreso, porque não tinha motivo para ele (Sr. Lytcham) se matar, porque as pessoas faziam tudo o que o Sr. Lytcham queria.” (I. e A3); “Porque o Sr. Marshall nunca imaginaria que o Sr. Lytcham Roche teria cometido um suicídio.” (T3 e T4); “Ele ficou surpreso, pois ele era muito amigo do Sr. Lytcham Roche.” (A1 e M1); “Porque ele (Sr. Lytcham) deixa muito dinheiro.” (A.Cl e B.); “Porque ele ficou surpreso que uma pessoa que achava que o mundo girava em volta dele não teria motivo para se matar.” (J. e M.E.F.).

Antes da próxima pergunta, pedi para que o aluno L1 lesse o que já tínhamos anotado no quadro da sala sobre “Suicídio”, para que os alunos pudessem recapitular esses dados.

**62- Quais seriam os motivos que levariam o Sr. Lytcham a se matar?**

“Ele descobriu que tinha alguém roubando ele e tinha medo de ficar pobre.” (I. e A3); “Que alguém da família estava roubando o dinheiro dele.” (L.D. e V.); “A traição de alguém muito importante.” (A.C. e A.G.); “Ele achava que estava sendo roubado. Ele achava que estava sendo perseguido.” (T3 e T4); “Por ele não admitir o fato de que poderia estar sendo traído. Como ele achava que o mundo girava em volta dele, não queria ser roubado. Ele e a filha adotiva podiam ter brigado e ela podia querer ir procurar os pais verdadeiros.” (J. e M.E.F.); “Sr. Lytcham trabalhava muito e estava sobrecarregado.” (E. e L2); “Porque ele estava falindo e não queria que a família soubesse.” (dupla A1 e M1 e dupla A.Cl e B.); “Infelicidade no casamento, traição.” (T1, M2 e S.); “Uma possível traição da Sra. Lytcham.” (dupla L1 e Y e dupla R. W.)

**63- E quem, até agora, teria motivo para matá-lo? E por quê?**

---

<sup>11</sup> Para as perguntas 63, 64 e 65, pedi que os alunos se organizassem em duplas, para que houvesse uma discussão mais pontual antes de passarmos ao compartilhamento com o grupo todo. Disse aos alunos, em cada uma dessas perguntas, que teriam, 10min para discussão entre as duplas e 5min para escreverem sobre isso.

Antes deles começarem a discutir nas duplas, o Quadro de Entrevistas foi lido para que os alunos recapitulassem as informações contidas no mesmo.

“Diana. Porque ela queria o dinheiro do Sr. Lytcham.” (I. e A3); “Diana, porque ela gostava do Capitão Marshall e se ela se casasse com ele, eles iam ficar com a herança.” (L.D. e V.); “O Harry porque ele seria o único herdeiro.” (L3 e A2); “A Diana, pois possivelmente seu pai queria casá-la com Barling.” (A.C. e A.G.); “O Mordomo, porque ele tinha inveja do Sr. Lytcham.” (L3 e A2); “O Capitão Marshall, porque era apaixonado por Diana.” (M.E.F. e J.); “Harry, porque se o Sr. Lytcham morresse, ele herdaria a herança.” (A.Cl. e B.); “O mordomo, porque devia invejar sua riqueza (do Sr. Lytcham).” (A1 e M1); “A Diana, porque acharam um botão da bolsa dela na cena do crime e também ela queria o dinheiro do pai para ela. (T1, M2 e S.); “Diana Cleves, porque foi achado um botão de sua bolsa na sala do crime.” (L1 e Y.); “Geoffrey Keene, porque saiu correndo do escritório de modo suspeito.” (R. e W.); “Digby, o mordomo, pois ele tinha inveja do Sr. Lytcham.” (T3 e T4)

Passamos, então, à leitura do trecho 20.

**64- Quais as novas informações que temos para o caso depois da conversa com o Capitão John Marshall?**

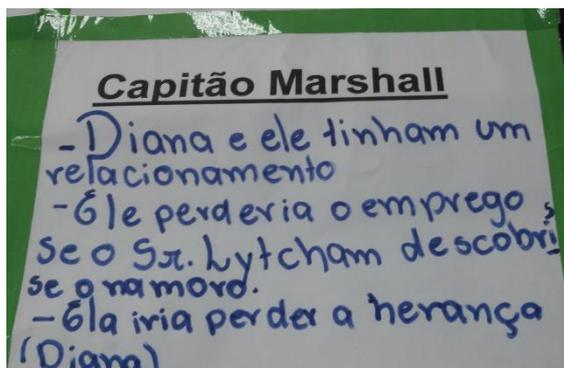


Imagem 28

#### Capitão Marshall

“Diana e ele tinham um relacionamento.” (A.C.);  
 “Ele (John) perderia o emprego se o Sr. Lytcham descobrisse o namoro.” (A.G.);  
 “Ela iria perder a herança.” (E.)

Passamos, então, à leitura do trecho 21 e, depois de eu explicar-lhes que a palavra “Merci” significava “Obrigado”, iniciamos a discussão do trecho orientados pelas perguntas.

**65- No início da conversa entre o inspetor de polícia e M. Poirot, ele dá uma risadinha depois de dizer “O senhor não precisa da minha colaboração, não é?”. E o inspetor responde: “Dessa vez não, senhor.” O que isso lhes sugere da relação entre os dois homens?**

“Os dois se conheciam de outro caso.” (A.C.); “Provavelmente eles já trabalharam juntos e o outro está mais interessado no dinheiro. E as evidências que ele achou ali e falou fez com que ele desse o caso por encerrado.” (M2); “Já trabalharam juntos.” (E.); “Ele são inimigos e apertaram a mão só por convenção.” (L1); “São rivais” (L3).

### 66- O que vocês acharam da análise da polícia?

“Sem fundamento, professora. Foi muito óbvia. O que a polícia falou é o que todo mundo já sabia, tinha visto.” (M.E.F.); “Eu acho que os policiais sabiam de alguma coisa e estavam escondendo algo para defender um possível assassino.” (A.C.); “Professora, a Diana poderia ter seduzido os policiais e eles estavam encobertando ela.” (M2); “Eu acho que, como o Barling era um financista e tinha muito dinheiro, ele pagou os policiais para dizer que foi suicídio e dar por encerrado o caso.” (A.G.)

### 67- Vocês acham que M. Poirot concorda com a análise da polícia?

Todos os alunos disseram que “não”. “Nem o médico se convenceu dessa análise, professora.” (A.C.); “É. Ele falou que foi algo incomum.” (A.G.); “É. O tiro ter acertado o espelho.” (M.E.F.)

### 68- Se vocês fossem M. Poirot, fariam o que de agora em diante, já que o caso está tido como resolvido?

“Eu iria investigar tudo de novo.” (A.Cl. e M1); “Eu iria contratar outro detetive particular para me ajudar.” (A1); “Eu continuaria investigando, porque sou um detetive particular e não tenho nada a ver com a polícia.” (M2); “Eu investigaria mais.” (A2); “Eu não iria investigar mais nada. Pegaria o meu dinheiro e ia embora descansar.” (L1)

Passamos, então, à leitura do trecho 22.

### 69- O que vocês acham que M. Poirot está procurando?

“A bala.” (A.G.); “Pegadas.” (L2); “Um indício do assassino.” (A.C.); “A marca na parede.” (M1)

Com a leitura do trecho 23, averiguamos as hipóteses levantadas com a pergunta 71 e demos sequência à discussão.

**70- Quando M. Poirot pergunta à Joan se Diana tinha descido antes dela, Joan diz que não se lembra, porque “estava com muita pressa, porque o gongo tinha soado e [ela] pensava já ter ouvido o primeiro”. Temos que pensar, então, o que poderia ser esse barulho que ela pensou ser o primeiro gongo. Para podermos pensar com mais clareza e ao modo de M. Poirot, ou seja, considerando todos os detalhes, será interessante montarmos um quadro de horários.**

Apresentei aos alunos o Quadro de Horário que havia previamente elaborado. Orientei-lhes do seguinte modo para seu preenchimento: eles deveriam retomar os

trechos lidos até aquele momento para identificar em quais os horários dos eventos eram apresentados. Em seguida, iríamos preencher o quadro com as informações que o texto nos fornecia até aquele momento.

Em um primeiro momento, os alunos tentaram dizer os horários sem recorrer ao texto, mas, como o “nó” investigativo se dá justamente por conta dos sons ouvidos no dia da morte, entre 8:00h e 8:15h, sentiram necessidade de retomar o texto.

Após preenchido, o quadro ficou do seguinte modo:

Quadro de Horários:	
Normalmente	
1º gongo	7:55 pm
2º gongo	8:15 p.m
No Dia	
	Joan ouve um som antes de 8:12 p.m
1º gongo	8:12 pm
Som de tiro	Entre: 8:12 ha 8:14 p.m

Imagem 29<sup>12</sup>

Recapitulei com eles, então, o trecho 1, quando Joan, ao ouvir a batida do gongo, desce as escadas correndo por ter pensado que seria a segunda batida. Retornei então à pergunta 11, sobre o que poderia ter sido o barulho que Joan ouviu antes da primeira batida do gongo, que foi antes das 8:12h p.m.

“O tiro.” (M2); “A não ser que tenha dado dois tiros.” (A.C.); “Eu acho que é o barulho das portas.” (M.E.F.); “O barulho da janela, professora.” (A.Cl.); “Pode ser um tiro que errou e o outro que acertou o Sr. Lytcham.” (T2); “Pode ser que Poirot sabe que tem uma bala na cabeça do Sr. Lytcham, que ela não atravessou a cabeça, que a que acharam no chão é de outro tiro.” (A.G.)

Interessante pontuar que durante as anotações de meu Diário de Campo para a composição desse capítulo, me ocorreu que uma atividade interessante (que não pensamos quando da estruturação dessas questões e atividades de leitura do conto) teria sido pedir aos alunos que contassem as hipóteses que levantaram quando a

<sup>12</sup> Os alunos pediram para colocar a indicação “p.m.” – post meridium – para indicar que foi de noite que aconteceu a história. Achei interessante, pois acionaram seu conhecimento de que na Inglaterra utilizam-se essas indicações.

pergunta 11 foi feita (estávamos na leitura no trecho 02) com as que levantaram na leitura do trecho 23. E promover uma reflexão sobre como nossas hipóteses seriam mais complexas naquele momento, porque teríamos mais elementos de texto com os quais trabalharmos. Para tal, no entanto, teria sido necessário pedir aos alunos que anotassem, em seu Diário de Leitura, as hipóteses elaboradas no ato da pergunta 11.

Passamos, então, à leitura do trecho 24.

Assim que terminei de ler o trecho, antes de iniciar as perguntas para discussão, muitos alunos se mostraram indignados por tudo estar levando a crer que Diana havia sido a assassina do próprio pai.

#### **71- O que vocês acharam das respostas de Diana nesta segunda conversa com M. Poirot?**

“Professora, pular a janela de salto alto e vestido é fácil.” (M1); “Ela demorou muito para chegar na sala de visitas. Deve ter sido ela mesmo que matou.” (M.E.F.); “E ela chegou calma demais na sala.” (A.C.); “Ela, o Digby e o Keene são culpados. Por causa do botão que estava com o Keene e por causa do arranjo de flores que, quando Poirot perguntou se ela tinha feito, o Digby ficou sem saber o que responder e depois respondeu que sim.” (L1); “Por que Poirot não pode ter assassinado o Sr. Lytcham?” (T2); “Ah, eu achei ela com ar de falsidade.” (M2); “Professora, o cabelo dela tinha que estar muito oleoso para pingar o óleo no vestido.” (M.E.F.); “O cabelo dela deve ser cacheado.” (A.C.); “De repente era mancha de sangue e Poirot percebeu.” (T2); “Ela poderia ter colocado óleo na janela para poder abrir e se sujado.” (T1); “Eu acho que ela matou ele (Sr. Lytcham) mesmo.” (L2); “Eu achei as respostas dela falsa.” (B.)

Disse aos alunos que, como Diana estava se configurando como a provável assassina, qualquer ação investigativa implicaria uma atenção mais minuciosa sobre si. Por conta disso, apresentei-lhes um Quadro nomeado Quadro de Horário das Ações da Diana, a fim de conseguirmos esquematizar a relação entre suas ações e o horário em que as executou de modo mais pontual. As informações que couberam aos alunos completar foi sobre o horário e fizemos isso, como todas as demais atividades, coletivamente e voltando ao texto quando necessário.

Quadro de Horário das ações de Diana	
Perto das 7:00h	Canteiro de flores colhendo flores para arranjo na mesa. Ação confirmada pelo mordomo.
Perto das 8:10h	Canteiro de flores pegando rosa para cobrir mancha de óleo no vestido.
Dois ou três minutos depois das 8:10h. Esse foi o horário do tiro. Bate com o quadro de Horário do Dia.	Entrando pela porta do lado.

Imagem 30

**72- O que leva M. Poirot a ter certeza de que Sr. Lytcham não teria cometido suicídio?**

“É porque ele era grandioso. Se achava assim.” (L2); “Ele tinha síndrome de se achar ‘o fodão’.” (L1); “Ele tinha mania de grandeza, professora.” (A.G.); “É. Todo mundo colocava ele num ‘altar’.” (A.C.)

A grande maioria dos alunos concordaram que ele tinha mania de grandeza e por isso não cometeria suicídio.

**73- Como vocês acham que será a reação das pessoas na sala com essa fala de M. Poirot?**

“Ah professora, a Diana e o Keene ficaram assustados.” (A.G.); “A mulher dele deve ter achado normal, porque, quando ele morreu, ela não teve reação nenhuma.” (L1); “Ficaram espantados.” (A2); “As pessoas que mataram, ficaram com medo.” (A.Cl.)

**74- Como poderia ter sido um assassinato se a porta e a janela estavam trancadas por dentro?**

Mostrei então imagens de portas, janelas e de trincos de janelas antigas, de modo que os alunos puderam conceber o tipo de estrutura de que fala o conto.

“Pode ter uma passagem secreta dentro do escritório.” (M2); “Também acho que tem uma passagem secreta.” (L2); “A passagem devia estar debaixo do tapete.” (T2); “Ele estava de boa lá tomando o café dele. A janela estava aberta. Aí a filha dele pulou a janela, matou ele, trancou a janela. Como tinha a cópia da chave, saiu do escritório e trancou a porta. Ela chegou na sala de visitas e geral já estava lá.” (L1); “O Digby é que tem as cópias das chaves da casa.” (M.E.F.); “Ela pulou a janela, matou o pai. O Digby entrou, fechou a janela e trancou a porta. Encobertando ela.” (M.E.F.); “Eu acho que todos que moram ali têm cópias das chaves da casa. Mas acho que o assassino saiu pela janela e de alguma forma trancou por fora.” (A.C.); “Eu acho que o Digby entrou para matar. E a Diana estava lá fora para ter a certeza de que a janela estava fechada.” (A.G.). “Professora, existia silenciador de revólver naquela época?” (A.C.) Respondi que sim. “Ah, então poderia ser isso! Usaram um silenciador de revólver!” (M.E.F.)

A partir dessas colocações, outros alunos começaram a pensar na hipótese de o assassino ter usado silenciador e de que o barulho ouvido poderia não ter sido de tiro.

Propus, então, aos alunos que relêssemos o Quadro de Entrevistas com os dados ali reunidos, para que destacassem, em vermelho, as ações de cada personagem que o levaria a ser um suspeito em potencial.

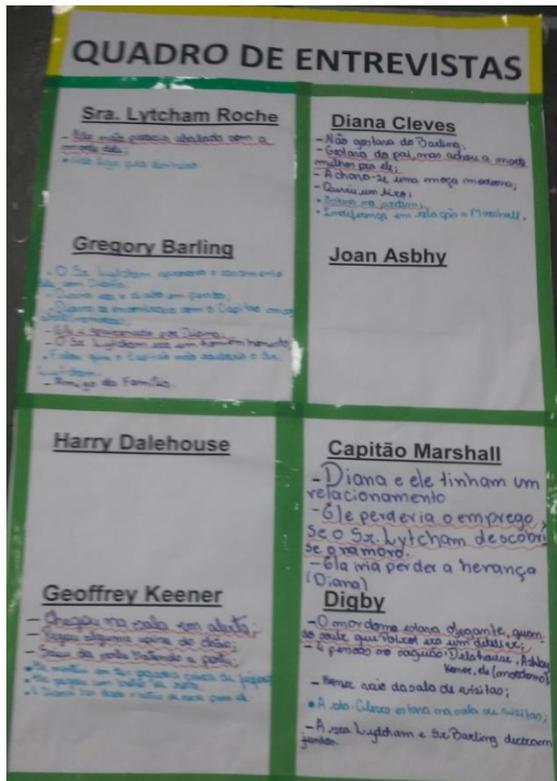


Imagem 31

Sra. Lytcham Roche: Ela não parecia abalada com a morte dele (Sr. Lytcham Roche).

Gregory Barling: Ele é apaixonado por Diana.

Diana Cleves: Gostava do pai, mas achou a morte melhor para ele. Estava no jardim.

Geoffrey Keene: Chegou na sala em alerta. Pegou alguma coisa no chão. Saiu da sala batendo a porta.

Capitão Marshall: Ele perderia o emprego se o Sr. Lytcham descobrisse o namoro (com Diana).

Digby: O mordomo estava ofegante, quando soube que Poirot era um detetive.

Com essa atividade, começamos a restringir tanto as hipóteses possíveis para o crime quanto o leque de suspeitos. Foi interessante que, com essa sistematização, no momento da leitura dos Quadros de Entrevistas, os alunos puderam perceber que nem Joan nem Harry haviam sido entrevistados e, sem eu solicitar, após a pergunta de A.C.I. “Professora, por que a Joan e o Harry não foram entrevistados por Poirot?”, começaram a discutir, pautados no que sabiam pelo texto, a respeito, como podemos ver na sequência de falas abaixo:

“Professora, por que a Joan e o Harry não foram entrevistados por Poirot?” (A.C.I.); “Ué, deve ser porque eles tinham um álibi. Os dois estavam com Digby quando ouviram o barulho do tiro.” (M1); “Mas o Digby também estava com eles e foi entrevistado.” (A.C.I.); “Claro. Alguém tinha que ser entrevistado para o Poirot saber que os outros tinham um álibi.” (M1); “E

como o Digby já trabalhava há muito tempo naquela casa, Poirot entrevistou ele primeiro e ficou sabendo que a Joan e o Harry estavam com ele no momento do barulho.” (A.C.); “É. Então não precisava entrevistar os dois, porque eles iriam falar a mesma coisa que Digby falou.” (A.G.); “Ah, mas a história ainda não terminou. Vai que Poirot resolve entrevistar os dois ainda.” (T2); “É”. (A.Cl.)

Passamos, então, ao vigésimo quinto trecho.

Mal terminamos a leitura, M2 pronunciou-se, de modo bastante irritado, o seguinte: “Professora, a ‘buceta’ é da Diana e ela dá para quem ela quiser. O pai dela não tem que ficar escolhendo para quem ela deve dar.” (M2). O comentário gerou grande reação na turma (inclusive eu, fiquei muito surpresa), com muitos alunos questionando o tom e o vocabulário de M2 com falas do tipo “Nossa!”; “Ehhhh! Nossa!”; “Tá revoltada, minha filha?!” (A.Cl.); “O que é isso, como você fala assim?” (A.C.). O que fez com que a aluna se pronunciasse com “Desculpa! É que fiquei indignada! O corpo é dela e ela dá pra quem ela quiser. O pai dela não tem que escolher ninguém pra ela.” (M2).

O professor precisa ter em mente que, em uma proposta de leitura em que os alunos interajam de fato com o texto lido e com questões que esse mesmo texto possa suscitar, pode haver momentos tanto de tensão quanto de desconforto, como, por exemplo, no caso do termo usado pela aluna. Um desconforto que, inclusive, pode afetar o próprio professor, como neste caso. Todavia, simplesmente silenciar o(s) aluno(s) e/ou dar continuidade como se nada tivesse acontecido não nos parece a atitude mais interessante. No caso em questão, a situação levou a vários questionamentos na turma e uma discussão tanto sobre o direito da mulher sobre seu corpo quanto dos modos de falar em sala de aula.

Uma atitude mais proveitosa poderia ser deixar a discussão acontecer um pouco somente entre os alunos para, em seguida, intervir colocando algumas questões para discussão. Retomar as aulas motivacionais, quando eles foram apresentados à Agatha Cristhie e ao universo de suas histórias, pontuando sobre os valores da época e em como a questão da mulher era diversa, pode permitir uma ampliação de perspectiva para os alunos. Confrontar os momentos históricos – hoje e na época –, valoriza a fala da aluna e permite uma discussão para eles verem como essas questões são construções sociais, por isso passíveis de serem alteradas e de como os “avanços” nesse sentido são importantes. E, finalmente, colocar em discussão a surpresa da turma, e minha, com o termo escolhido pela

aluna para defender o direito da mulher em dispor de seu corpo como bem entender, permite uma discussão sobre adequação vocabular em diferentes espaços da vida coletiva.

Após esse episódio, demos continuidade à discussão da leitura do texto.

**75- Perguntei se alguma hipótese chegou perto do que apresentou M. Poirot sobre como ter ocorrido o assassinato com a janela e porta trancadas por dentro.**

“Eu, professora, falei que o assassino tinha saído pela janela.” (A.C.). Alguns alunos disseram que estavam confusos por tudo indicar que Diana havia assassinado o pai, pois pensavam que havia sido outras pessoas. Esses comentários nos permitem constatar que estavam tendo dificuldades em reajustar suas projeções, pois o texto os “forçava”, neste momento, a trabalhar com elementos distintos de suas hipóteses. Vale constatar que a dificuldade não é de leitura, de compreensão ou outra coisa, mas de “abrir mão” de suas projeções.

**76- A questão do testamento seria um motivo forte para se cometer o assassinato? Por quê?**

“Professora, se ela não soubesse da segunda cláusula do testamento, não teria motivos para matar o pai.” (A.G.); “Eu acho que ela matou o pai, para ficar logo com a herança e casar com o Marshall. Ela não sabia da segunda cláusula.” (M.E.F.); “Eu acho que aconteceu alguma coisa entre o Marshall e o Sr. Lytcham para ele (Sr. Lytcham) mudar a cláusula do testamento e não deixar ela (Diana) casar com qualquer um.” (M2); “Foi tudo armado. Alguma coisa aconteceu para que o Sr. Lytcham mudasse a cláusula do testamento para favorecer o Barling.” (B.); “O Harry pode ter sido o assassino, porque ele sabia da segunda cláusula e sabia que Diana não queria casar com o Barling e ele ia ficar com todo o dinheiro.” (L2)

**77- O que vocês acham da cláusula adicional que o Sr. Lytcham fez para o testamento?**

“Esta cláusula é um forte indício de que ele (Harry) matou o velho só para a Diana não ficar com a fortuna e incriminar a Diana também.” (M1); “O Barling fez alguma coisa para mudar o testamento. Matou ele (Sr. Lytcham) para a Diana não ter escolha. Porque, senão, ela iria ficar sem dinheiro.” (A.G.); “O Barling podia ter feito alguma chantagem com o Sr. Lytcham e forçar ele a casar a filha com ele (Barling). Como, por exemplo, ter descoberto um segredo do Sr. Lytcham que não poderia ser divulgado.” (A.C.); “O Sr. Lytcham poderia estar com uma outra mulher.” (M.E.F.); “O Barling estava roubando o Sr. Lytcham. Aí o Sr. Lytcham estava desconfiado e contratou o Poirot e o Barling disse para o Sr. Lytcham que se ele aprovasse o casamento com a filha dele, ele devolveria todo o dinheiro.” (A.G.)

Percebe-se que após este trecho, os pensamentos dos alunos ficaram em ebulição. Procuravam a todo momento encontrar motivos que levassem ao assassino. Eles conversavam um com o outro, explicando o porquê de tal personagem ser o provável assassino. Foi muito interessante ver como estavam envolvidos no processo.

**78- Pelo que parece, finalmente o caso será resolvido. Com o que temos até agora tudo indica que a Srta. Diana está envolvida no assassinato do pai. Como vocês acham que ela realizou isso?**

“Diana se aprontou mais cedo para o jantar. Então se dirigiu aonde o pai estava. Chegando lá, ela apanhou a arma do pai durante a discussão e atirou duas vezes. A primeira acertou o espelho; a segunda, o pai. Logo após, ajeitou o corpo do pai na cadeira, para parecer suicídio, arrumou tudo. Saiu pela porta e trancou com a chave que era cópia e foi para o jardim como se nada houvesse acontecido e colheu flores.” (M2); “O Sr. Lytcham não desconfiava da Diana no escritório. Então ela matou ele e pulou a janela.” (A.G.); “Ela entrou no escritório pouco tempo depois dele. Deu um tiro e acabou acertando o espelho e, logo depois, deu outro tiro, acertando sua cabeça. Com medo que alguém tivesse escutado, pulou a janela e foi correndo para sala de visitas.” (A.C.); “Ela planejou o crime com outra pessoa, o mordomo.” (W.); “Ela estava no jardim, seria fácil para ela pular a janela, matar o Sr. Lytcham, arrumar a cena do crime como se fosse suicídio e sair da sala com a ajuda de Digby. Porém deixou evidências para trás.” (L1); “Ela realizou o assassinato, pegando a cópia da chave com o mordomo.” (T3); “Ela entrou pela porta. Como ela é filha dele, ele não imaginou que ela faria isso (assassinato). Ela atirou nele e depois saiu pela janela como se nada tivesse acontecido.” (L.D.); “Ela entrou no escritório, matou o Sr. Lytcham e saiu pela janela.” (A3); “Ela entrou pela janela e saiu pela passagem secreta.” (I.); “Ela entrou pela janela, deu um tiro que atravessou a cabeça. A bala bateu no espelho, rolou e caiu ao lado do espelho.” (E.); “Ela entrou pela janela e atirou.” (V.)

As respostas nos permitem ver como alguns alunos já demonstram terem se apropriado de estruturas que permitem o encadeamento do pensamento investigativo. Com esta pergunta, os alunos tiveram que imaginar como o crime ocorreu sendo a Diana a antagonista, mesmo que suas hipóteses sobre o suposto assassino na pergunta anterior tenham sido diferentes.

Lemos, em seguida, o vigésimo sexto trecho do conto.

A aluna A.Cl. ficou boquiaberta por saber que a filha adotiva havia matado o pai: “Ô professora! Ela não tem amor nenhum no coração! Teve uma segunda chance. Foi adotada e ainda faz isso com o pai!” (A.Cl.). Todavia, muitos outros alunos diziam não acreditar nisso, que não era possível.

**79- Perguntei qual hipótese se aproximou mais da versão apresentada por M. Poirot.**

“Eu falei que ela pulou a janela.” (L1); “Eu disse que ela entrou pela porta e saiu pela janela.” (L.D.)

**80- Após a revelação, Diana grita três vezes “Não!”. O que vocês acham de sua reação?**

“Ela está com medo.” (T1); “Ela está no estado de negação.” (B.); “Ela pode não ter matado o pai de propósito ou saber quem matou e não poder falar.” (A.C.); “Ela está nervosa.” (L2); “Poirot pode ter encontrado todas as provas contra ela, mas pode ser que não foi ela. Então ela está nervosa, porque ele é um detetive e ela será presa de qualquer maneira.” (A.Cl.); “Eu acho que não foi ela. Ela está encobrindo outra pessoa.” (S.); “Naquela época não tinha a Ciência Forense, então não dava para saber direito de quem era as digitais.” (A.C.); “Eu acho que ela está nervosa, porque não é ela.” (L1)

Vale pontuar um episódio interessante ocorrido no início da aula seguinte, logo que eu cheguei em sala. A aluna A.Cl. chegou à sala afoita, pois disse ter sonhado com o assassino: “Não dá mais para deixar para depois, professora, você tem que falar quem é o assassino! Não aguento mais de ansiedade! Já estou até sonhando!!! Eu e e M1 vasculhamos a internet colocando partes do conto pra ver se a gente achava pra saber quem é o assassino! Mas não encontramos nada. Você tem que falar hoje, se não eu vou passar mal!!!”

Atitudes assim nos permitem pensar que essa estratégia da leitura em suspense, além de seu objetivo mais pontual, que é “potencializar espaços para que o aluno possa interagir com o texto, no movimento de projeção-frustração-nova projeção, de que fala Iser” (MATHIAS, 2017), também pode funcionar na perspectiva de motivação de leitura.

Passamos, então, à leitura do trecho 27. Todavia, para a leitura desse trecho, agi diferente das demais, pois não o entreguei para os alunos. Eu o li para, a partir daí, iniciarmos as discussões. O motivo para essa atitude foi que, no final desse trecho, pela suposição apresentada por Poirot, ele menciona que o assassino estaria “sozinho na sala de visitas” e daria “um tiro de revólver pela janela da sala de visitas”. Na sequência dessa suposição, o detetive revelará o assassino com a fala “Foi assim que o senhor agiu, Sr. Geoffrey Keene?”, pois o final da investigação

chega ao fim no conto para poder apresentar, em seguida, as reações dos demais personagens e o desfecho final.

Como interrompemos o texto justamente na frase anterior à da revelação do assassino, ler que o mesmo estaria na sala de visitas impediria a atividade que pretendíamos com o exercício de suposição dos alunos, pois, depois do barulho ouvido pelos personagens que estavam no saguão, após a primeira batida do gongo do dia em questão, quem saiu da sala de visitas foi Keene. Logo, estava evidente que ele seria o assassino, como é apresentado pela última frase de Poirot na sequência “Foi assim que o senhor agiu, Sr. Geoffrey Keene?”.

No entanto, repensando esse momento em aula agora que escrevo este texto, penso que uma outra alternativa para essa questão, poderia ter sido simplesmente retirar o termo “de visitas” nos dois momentos em que aparece no texto – o professor poderia deixar com um espaço, para os alunos preencherem à mão mesmo quando da entrega do trecho seguinte, por exemplo – de modo a manter o mesmo procedimento de leitura, ou seja, com os alunos tendo o trecho em mãos para a discussão subsequente.

Como os alunos já tinham assimilado que podiam falar sem necessariamente haver uma pergunta – pois não estávamos em um exercício de checagem de respostas, mas sim de leitura efetiva de um texto – quando terminei de ler o trecho, alguns já começaram a se manifestar. M.E.F. fez a seguinte indagação: “Professora, se a Diana estava no jardim, como ela não viu o assassino?” (M.E.F.). Eu disse que, para tal, o Quadro de Horários que fizemos e uma releitura das ações que Poirot relatou neste trecho poderiam ajudar a pensar a respeito. Então, T2 se prontificou a ler os horários das ações de Diana e repetimos as ações do assassino ditadas por Poirot. Com isso, o próprio aluno respondeu à sua pergunta: “Ah tá. Então foi questão de minutos. Por pouco ela não encontrou o assassino no jardim.” (M.E.F.), acrescido do comentário de A.C.: “É. O crime ocorreu entre 8:00h e 8:07h, porque por volta de 8:10h a Diana estava no jardim colhendo a flor para o vestido dela.” (A.C.)

**81- Como vimos, o grito de Diana foi de total contestação e desespero por estar sendo acusada de um crime que não cometeu! Ainda mais que a explicação de M. Poirot pareceu claríssima e acima de dúvidas de que estava correta. Todavia, depois ele a acalma sorrindo e diz que de fato não foi daquele**

**modo que tudo ocorreu. Que seria plausível e possível, mas que não foi o que aconteceu por dois motivos. Quais são eles?**

“Por causa que ela apanhou os ásteres mais cedo, por volta das 7:00h.” (L2); “E a Joan ouviu o gongo mais cedo, como se fosse a hora normal dele bater.” (L2); “Mas a bala atravessou a cabeça do cara, saiu pela porta, bateu no gongo e não perdeu a força?” (L1); “Perdeu. Tanto que somente a Joan ouviu o barulho, porque o quarto dela ficava em cima do lugar onde o gongo estava. As outras pessoas da casa não ouviram.” (A.C.); “Mas a Diana também não ouviu?” (L1); “Não. Pois ela ainda não havia descido para o jardim, conforme mostra o quadro de horário das ações dela.” (A.C.); “Ah, é mesmo.” (A.Cl.)

Vale destacar como os alunos adquiriram autonomia no processo de discussão e dialogam uns com os outros buscando respostas para as suas dúvidas sem precisar tanto da minha intervenção.

A partir desse momento, direcionamo-nos ao Quadro Investigativo, para retirarmos os nomes dos personagens que não poderiam mais ser suspeitos. O primeiro nome a ser retirado foi o de Diana, pois foi inocentada por Poirot. Analisamos o Quadro de Horários e retomamos a discussão sobre o que poderia ter sido o primeiro som do gongo que a Srta. Joan ouviu. Foram analisadas as ações de cada personagem, mediante o que Poirot disse sobre as ações do assassino. Diante de tudo o que tínhamos até então, voltamos a analisar o Quadro de Personagens e o Quadro de Entrevistas para vermos quais os personagens que, com certeza, não poderiam ter dado o tiro que Joan ouviu e por qual motivo. Só retiramos o personagem que todos os alunos concordaram que era inocente, no caso Joan por ter sido a única a ouvir o barulho da suposta primeira batida do gongo e que, na realidade, foi o barulho do tiro que matou o Sr. Lytcham Roche.

Restaram no Quadro Investigativo Harry Dalehouse, Digby, Geoffrey Keener, Sra. Lytcham Roche, Gregory Barling e o Capitão Marshall:

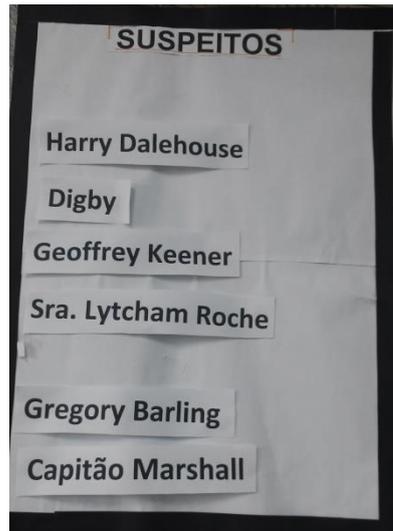


Imagem 32

Retomamos a cena em que o Sr. Lytcham foi encontrado morto. Pedi para que os alunos formassem duplas e que em cada dupla alguém se candidatasse a ser o assassino (conforme o Quadro Investigativo, a dupla iria escolher quem poderia ser o assassino) e o outro, o detetive Hercule Poirot, para que explicasse, oralmente todo o procedimento da cena, como M. Poirot fez. Para tal, retomamos o passo a passo contido no parágrafo e elencamos todos na lousa. À medida que os alunos liam os passos, eu os anotava, conforme quadro abaixo:

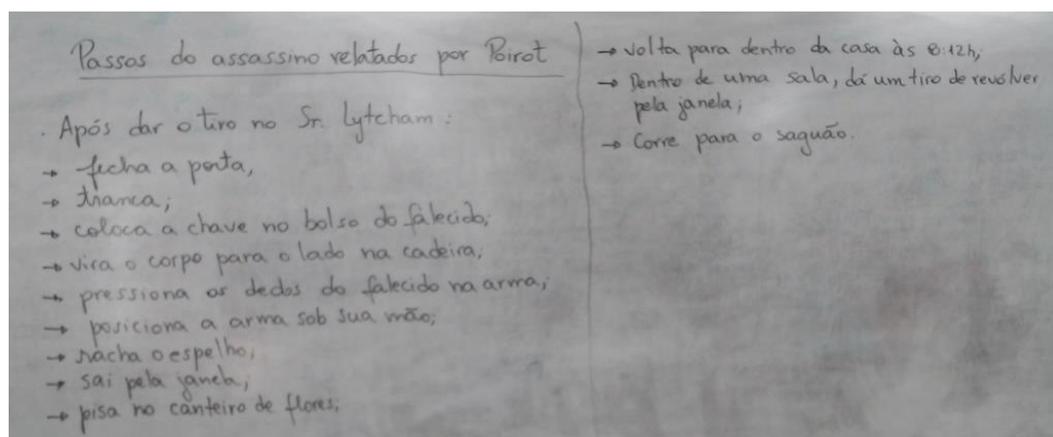


Imagem 33

### **Passos do assassino relatados por Poirot**

Após dar o tiro no Sr. Lytcham:

- > fecha a porta;
- > tranca;
- > coloca a chave no bolso do falecido;
- > vira o corpo para o lado na cadeira;
- > pressiona os dedos do falecido na arma;
- > posiciona a arma sob sua mão;
- > racha o espelho;
- > sai pela janela;
- > pisa no canteiro de flores;
- > volta para dentro da casa às 8:12h;
- > dentro de uma sala, dá um tiro de revólver pela janela;
- > corre para o saguão.

O objetivo dessa atividade foi “forçar” os alunos a esquematizarem as ações do detetive, pois, com isso, acreditamos que se tornaria mais visível para eles os aspectos lógico-sequenciais da apresentação das mesmas. Como, na próxima etapa da intervenção, eles vivenciariam uma prática de escrita justamente para consolidar a ampliação de repertório recém-adquirida, acreditamos que uma atividade que lhes permitisse pontuar isso, de modo mais sistemático, seria importante.

Após a esquematização apresentada no quadro, as duplas começaram a trabalhar. Enquanto transitava pela sala, constatei que, a todo momento, os alunos consultavam trechos anteriores do conto, para verificarem se o personagem em que estavam pensando poderia realmente ser o assassino. Às vezes, faziam-me perguntas como: onde o personagem tal estava quando o segundo tiro foi dado, entre outros questionamentos. Quando a resposta tinha sido dada pelo texto, eu os dizia o trecho em que se encontrava a informação que queriam; quando não, eu lhes dizia que tinham, nesse caso, liberdade para criar algo coerente com o esquema apresentado pelo seu detetive e com o que sabíamos da história.

Quando percebi que as duplas já tinham discutido o suficiente para a estruturação da apresentação do detetive, passamos ao segundo momento: eles deveriam escrever essa apresentação como visto no conto, ou seja, seria a cena em que Poirot reuniu todas as pessoas da casa para revelar as ações do assassino e quem era, só que agora, o conteúdo de suas revelações seria diferente, pois, em cada caso (em cada dupla) o assassino teria sido outro daquele do conto. Programei a atividade para durar, entre tempo de discussão e redação, 40 minutos.

Essa atividade é importante, pensamos, porque tira o foco de se descobrir o assassino e o redireciona para a questão de *como* o detetive desvendou o caso, ou

seja, uma das questões centrais das narrativas de investigação, como apresenta Todorov. Nesse sentido, a atividade se torna uma estratégia interessante para o processo de ampliação de repertório literário do aluno.

Após a escrita, as duplas apresentaram, falando livremente, o suposto assassino e o motivo que o levou a assassinar o Sr. Lytcham. Logo depois, iniciou-se o debate sobre os possíveis assassinos. Se concordavam ou não com as análises levantadas e por que.

“Digby. Ele estava roubando o Sr. Lytcham e ele (Sr. Lytcham) descobriu. Aí, ele matou os Sr. Lytcham para ele não contar para ninguém. (A3 e I.)

“Digby. Além dele estar roubando o Sr. Lytcham, ele gostava da Sra. Lytcham e o Sr. Lytcham descobriu tudo.” (V. e L.D.)

“Digby e a Sra. Lytcham que mataram o Sr. Lytcham. Eles estavam apaixonados e queriam ficar com o dinheiro dele. Foi a Sra. Lytcham que deu o segundo tiro, para encobertar o Digby.” (T2 e J.)

“Digby. Porque ele estava roubando o Sr. Lytcham e ele descobriu e chamou o detetive.” (L2 e E.)

“Digby. Porque ele estava roubando o Sr. Lytcham e ele descobriu.” (M4 e W1.)

“Digby. Porque ele estava roubando o Sr. Lytcham e ele descobriu.” (T3 e T4)

“Digby. Ele queria a fortuna e aí ele matou para roubar a fortuna.” (A1 e W2)

“Barling. Porque ele matou o Sr. Lytcham, para antecipar a herança. Ele casaria com a Diana, porque, senão, ela perderia o dinheiro. Ela iria se casar com ele e ele pegaria logo a herança.” (A2 e L3)

“Barling. Só que ele matou por amor à Diana. É assim: ele ficou com medo da Diana convencer o pai a mudar de ideia. Então, antes do Sr. Lytcham mudar de ideia, o Barling mata ele.” (A.C. e T1)

“Keene. Porque ele estava roubando o dinheiro do Sr. Lytcham. Aí o Sr. Lytcham estava desconfiado dele e falou para ele que chamou um detetive. Aí o Keene matou o Sr. Lytcham, para ele não ter tempo de contar nada ao detetive. (A.G. e M.E.F.)

“Harry. Porque ele queria roubar a herança dele (Sr. Lytcham).” (S.)

“Keene. Ele amava Diana e para a Diana ficar com ele, ele estava roubando o Sr. Lytcham para ficar rico e Diana se casar com ele.” (L1 e M2)

“Ah, mas a Diana não gostava dele.” (A.Cl.)

“Ele iria conquistar ela de alguma maneira que a gente ainda não sabe.” (M2)

“Marshall. Porque se o Sr. Lytcham descobrisse o relacionamento dele com Diana, ele perderia o emprego e ela a herança.” (R. e M4)

“Keene. Porque ele criou um papel, um documento que dizia que o Sr. Lytcham havia passado toda herança para ele. E o Sr. Lytcham assinou sem perceber. Como o Sr. Lytcham percebeu que estava sendo roubado (mas na realidade o dinheiro estava sumindo, porque ele tinha passado a herança para o Keene) e o Keene disse que alguém estava roubando ele para despistar, o Sr. Lytcham então chamou o Poirot. O Keene mata o Sr. Lytcham para o Poirot não descobrir este documento.” (A.Cl. e M1)

Em seguida, retomamos a dinâmica das questões gerais para discussão.

### **82- Então, quais personagens ainda continuam como suspeitos?**

“Professora, ninguém pode sair, porque ainda todos são suspeitos.” (T2)

Antes de entregar o trecho 28 para continuidade, entreguei o trecho 27 para os alunos colarem no Diário de Leitura.

Após a leitura do trecho 28, vários alunos se manifestaram: “Nós acertamos, professora!” (L1); “Ah, a gente estava certa.” (A.G.); “Hu, hu! Não falei!” (M1)

No momento em que li o nome do assassino, muitos murmuravam “nossa, foi ele”.

**83- Qual motivo vocês acham que levou Geoffrey Keene a matar o sr. Lytcham?**

“Eu já falei o meu: ele falsificou um documento em que o Sr. Lytcham passava toda herança para ele.” (M1); “Então, professora, eu acho que a Diana havia descoberto que o Keene estava roubando o pai dela. Então ela contou, mas o Sr. Lytcham precisava confirmar se isso era verdade e chamou o detetive. Aí o Keene foi chamado pelo Sr. Lytcham para conversar em seu escritório. Ele confessou que estava roubando. E quando o Sr. Lytcham falou que contaria a todos da casa, ele matou o Sr. Lytcham. (A.C.)

Passamos, então, para o trecho 29, quando o motivo do crime é esclarecido.

Mal terminei de ler, os alunos começaram a falar:

“Acertamos uma parte. Dissemos que o Sr. Lytcham tinha descoberto que o Keene estava roubando ele.” (L1); “É. Só não falamos que, além disso, foi porque ele chamou o detetive.” (A.C.)

Fomos ao Quadro Investigativo e retiramos os nomes das personagens da coluna de suspeitos e colocamos o do Keene no lugar do assassino e M1 escreveu o motivo pelo qual ele matou o Sr. Lytcham. Com todo o esquema resolvido, o quadro ficou do seguinte modo:

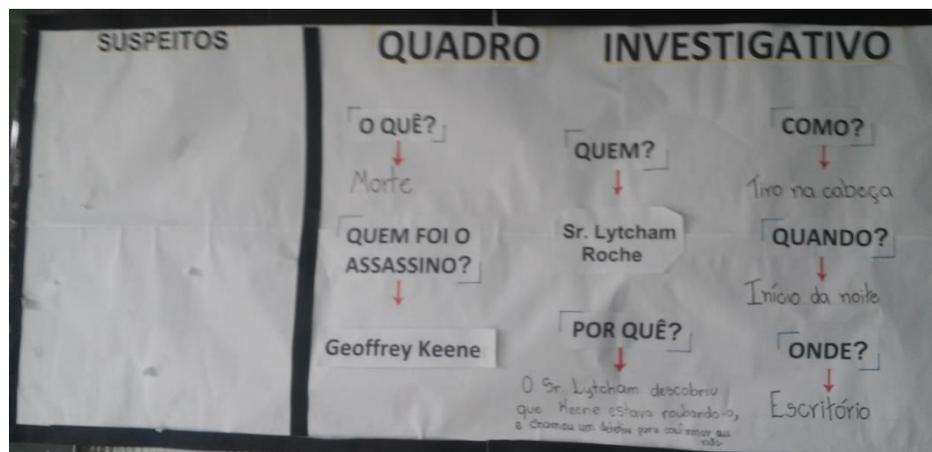


Imagem 34

**84- Por que a Srta. Diana flertava descaradamente com o Sr. Keene?**

“Porque ela queria enganar o pai, para o pai não descobrir o namoro dela com o Marshall e ela perder a herança e ele o emprego.” (M1); “Ela é muito assanhadinha para a época, hem?” (A.Cl.); “Ah, professora! Foi por isso que o Sr. Lytcham chamou um detetive e não a polícia. Ele sabia ou desconfiava que o Keene estava roubando ele, só que também pensava que a Diana gostava do Keene. Então, por isso disse ser um assunto familiar.” (A.C.)

**85- Poirot diz que o que salvou a Srta. Diana de ter sido tida como culpada foi o fato dela ter colhido as flores no jardim para a mesa do jantar. Como vocês acham que esse fato pôde ter feito M. Poirot ter certeza de que não era ela a assassina? Primeiro, vamos recapitular as ações de Diana. Ela foi ao jardim às 7:00 horas, depois ela voltou ao jardim 8:10 horas e ainda por cima tentou entrar pela janela do escritório em que o Sr. Lytcham foi morto. O que vocês acham que M. Poirot observou e, refletindo, levou-o a ter certeza de que algo não batia nessa sequência?**

“O Sr. Lytcham desceu às 7:55h e foi para o escritório. Aí o Keene foi ao escritório, conversando, atira. Se 8:12h ele deu o tiro pela janela, então ele matou o Sr. Lytcham entre 8:00h e 8:10h. (A.C.); “Não. 8:00h às 8:07h.” (A.Cl.); “Ele teve que arrumar o corpo do Sr. Lytcham e a sala, para parecer suicídio e ir para a sala de visitas e dar o tiro de mentira às 8:12h.” (A.Cl.); “E a Diana foi novamente para o jardim às 8:10h.” (M1); “E se fosse ela que tivesse matado o pai, não teria falado para Poirot que tentou pular a janela.” (A.G.); “É mesmo.” (M.E.F.); “E ela pegou as flores para fazer o arranjo bem mais cedo, às 7:00h. (T2)

Neste momento, novamente os alunos conversaram entre si sobre o possível horário da morte do Sr. Lytcham e Diana não ser incriminada, buscando os horários dos acontecimentos mencionados nos trechos. O que nos motivou a elaborar essa pergunta foi termos visto que o desempenho dos alunos com a atividade das duplas ao elaborar a apresentação de como Poirot descobriu o assassino (em que eles trabalharam com os ainda suspeitos) ainda não se mostrava satisfatório para a questão da sequencialidade. Assim, reelaboramos as questões e a fragmentação do desfecho do conto, a fim de permitirmos mais espaços para essa prática com os alunos.

Passamos, em seguida, para o trecho 30.

**86- O que vocês acharam da explicação?**

“Professora, a gente nunca ia pensar em pegadas. A gente pensou nas horas.” (A.Cl.); “É. Ela não poderia ter matado o pai, por causa da hora que aconteceu o fato. Nem pensei em pegadas.” (A.C.)

**87- A pergunta de Harry faz sentido: “por que ninguém ouviu o tiro de fato?” Você conhece algum modo de fazer com que uma arma de tiro não faça barulho muito alto quando disparada? Já viu em filme ou leu em livro algo sobre isso? O que poderia ser?**

“Porque devia estar com silenciador.” (M1); “É mesmo.” (A.Cl.); “Eu já falei sobre isso antes. Que o assassino tinha usado um silenciador na arma.” (M.E.F.)

Lemos o trecho 31.

Assim que terminei a leitura, todos os alunos se manifestaram dizendo que tinham falado do silenciador com a pergunta anterior.

“Então ele tinha duas armas, professora?” (M.E.F.); “Sim. Uma era do Sr. Lytcham e a outra dele mesmo.” (A.G.); “Então. A arma que ele jogou no jardim era a dele e a outra que estava debaixo da mão do Sr. Lytcham era do Sr. Lytcham mesmo.” (A.C.);

Passamos, então, para a leitura do trigésimo segundo e último trecho do conto.

**88- Bem, finalmente vou falar o nome do conto para vocês. É “A Segunda Batida do Gongu”. O que vocês acham do título do conto? Tem a ver com a história contada? Por quê?**

“Sim.” (maioria dos alunos); “É porque a Joan pensou ter ouvido a segunda batida do gongu e na realidade era a primeira. E essa suposta primeira que ela ouviu era o tiro que matou o Sr. Lytcham, não a batida.” (A.C); “É. É isso mesmo.” (A.G.)

**89- Quando entrevistava o Sr. Geoffrey Keene (trecho 18), M. Poirot disse ser “um homem meticoloso, metódico e ordeiro” e no trecho 24, no final, disse: “É uma questão de psicologia”. Como a questão de psicologia o levou a desconfiar que poderia não ser suicídio?**

“A posição do corpo na cadeira.” (A.G.); “O jeito do Sr. Lytcham de ser, por exemplo.” (L1)

**90- Contudo, a questão de psicologia não resolveu o caso, mas sim raciocínio e lógica. A questão de psicologia o fez perceber que não era o que aparentava ser. Mas, para descobrir o que foi, precisou da lógica, do método para encontrar pistas, assim como vocês usaram de método para vir desvendando junto com Poirot. Vejam tudo o que montamos ao longo da leitura: Quadro de Personagens, Quadro Investigativo, Quadro de Entrevistas,**

**Quadros de Horários. Podemos dizer que Poirot está certo sobre sua própria personalidade?**

“Sim!” (Praticamente todos os alunos responderam.)

**Vamos esmiuçar um pouco sobre o sentido de metuculoso, metódico e ordeiro.**

Pedi que copiassem no Diário de Leitura o seguinte:

1. metuculoso: Metuculoso é o mesmo que ser cuidadoso ou minucioso.
2. metódico: Que tem ordem; que possui algum método: espírito metódico.
3. Ordeiro: que gosta das coisas em ordem; disciplinado.

Conversamos sobre os sentidos dos termos, de serem adjetivos que implicam estar atento, agir com minúcia, estar focado nos pormenores do que se está fazendo, ter ordenação lógica em suas ações e/ou raciocínio etc.

Após essa conversa, organizei a turma em seis grupos. Cada grupo deveria selecionar um trecho do conto que permitisse provar que M. Poirot era exatamente isso tudo. Em seguida, cada grupo apresentaria para a turma o trecho selecionado e indicaria qual aspecto se sobressaía em sua escolha.

Após isso, apresentei uma reunião de imagens de capas de livros<sup>13</sup> em que Poirot é o detetive nas histórias de Agatha Cristhie e conversamos um pouco sobre ele.

---

<sup>13</sup> Essas imagens encontram-se nos links 28 a 33 do Caderno Pedagógico que acompanha essa dissertação.

### 3.2 – Escrita do conto “Poirot e o caso do Catumbi”, pelos alunos da Turma 902.

Gastamos, para esse momento da intervenção, um total de 16 aulas.

Distribuí para os alunos a seguinte versão produzida no momento de “Coleta de produções escritas”:

Chamei Dona Guertrudes no escritório. Era hora de dizer a ela quem foi o verdadeiro assassino de seu filho.

“Dona Guertrudes, depois de uma longa investigação e uma linha de raciocínio, chegamos a parte final do caso. Encontramos o assassino. Primeiramente devo lhe dizer que seu filho não morreu carbonizado. Nem mesmo sufocada pela fumaça. Seu filho já havia morrido quando as chamas o consumiram.

Depois de analisar a cena do crime e avaliar o depoimento de seu marido, percebemos alguns erros. Havia coisas que não se encaixavam. E além disso, ele ocultou o fato de que estava junto com seu filho um pouco antes do acontecimento.

Nós encontramos seu chaveiro no beco perto do carro e nelas haviam digitais dele e quando o chamamos novamente aqui para conversar depois de um pouco de resistência ele confessou que através de um acidente com a arma ele havia matado seu filho.”

Um dos fatores que nos guiaram na escolha desta versão dentre as demais, foi o fato do texto apresentar os “problemas” que motivaram essa pesquisa, a saber, lacunas na sequência lógico-explicativa dos eventos. Ou seja, o fato de o aluno escrever pressupondo que seu leitor saiba o que ele deseja expressar, como, por exemplo, que “linha de raciocínio” foi essa seguida pelo detetive?; como sabia que “o filho já havia morrido quando as chamas o consumiram”?; que coisas eram essas que “não se encaixavam”?; como eles descobriram que “não se encaixavam”?; ou seja, o que foi que o marido disse em um primeiro momento da entrevista que não se encaixou com as descobertas?; por que (ou sob que circunstâncias) foi ao beco e lá encontrou o chaveiro?; por que ele matou o filho?; como ele matou o filho (que já estava morto no momento das chamas)?

Assim, esse texto em sua versão primeira apresenta tanto lacunas circunstanciais quanto estruturais dos textos de narrativas investigativas (neste caso, “motivo do crime” e “arma do crime”). Sob esse aspecto, nos pareceu uma escolha interessante para averiguarmos se e como a ampliação de repertório desse aspecto se concretizou.

Após a leitura, alguns alunos se manifestaram imediatamente:

“Ah, é aquela história que fizemos.” (A1); “Que história?” (M1); “Aquele da Dona Guertrudes. Você não lembra não?” (A.Cl.); “Ah, do carro que pegou fogo?” (M1)

**A partir de agora vamos agir e pensar como M. Poirot. Teremos, então, que “investigar” para chegar à descoberta do mistério que envolve a morte. Então, escrevi na lousa: Investigação de Poirot. O que Poirot precisaria descobrir? Quais perguntas ele faria? Vamos observar os quadros que temos (os elaborados no processo de leitura do conto). Qual quadro que nesse momento orientaria Poirot?**

Neste momento, muitos alunos já estavam tentando resolver o caso, dizendo o motivo pelo qual o pai matou, que não tinha sido o pai e sim a namorada do morto. Tive que novamente insistir na mediação, orientando-os a ler as perguntas dos Quadros afixados na parede. Então, A1 olhou para os quadros afixados e disse: “Quem foi que morreu?” (A1). Imediatamente, todos os demais a seguiram: “Como morreu?” (vários); “Onde?” (vários); “Quando foi que aconteceu?” (A.C.); “Quando?” (vários) “Quem matou?” (A1); “E por que, professora?” (A.G.)

Eles perceberam que as perguntas estavam no Quadro Investigativo que havíamos feito durante o conto lido.

### **Quais são as personagens do texto que acabamos de ler?**

“Morto” (A1); “Mãe do morto.” (A1); “A Dona Guertrudes.” (L2); “O pai do morto.” (A1)

Quando responderam à pergunta anterior, apontaram que o número de personagens para que a história transcorresse estava insuficiente: “É. Senão a história vai ficar sem graça.” (L2); “Então vamos colocar mais personagens, professora.” (A.C.). Desse modo, propus que sugerissem quem/quais poderiam ser os outros personagens:

“Vamos colocar uma pessoa que viu o carro pegando fogo!” (A1); “Um vizinho dele.” (A1); “Não. Vizinho não pode ser. Não mataram ele perto da casa dele.” (M.E.F.); “Tem que ser um morador do bairro.” (M.E.F.); “Professora, pode ser a namorada do pai dele.” (L2); Então a mãe e o pai do morto são separados?; “Ou não. Ele pode ter uma namorada, uma amante.” (L1); “Tem também a namorada dele (o morto).” (L2); “Não. Já tem namorada do pai. Tem que ser outra pessoa.” (A1); “É.” (L2); “Amante da mãe?” (M2); “Ah, não.” (L2); “O melhor amigo dele (o morto)” (A.G.)

Em seguida, passamos para a etapa de dar nome aos personagens. A discussão foi tão ferrenha, que precisei estabelecer votação para cada um. Ao final, tivemos a seguinte relação: morto = Hugo; mãe, Dona Guertrudes; pai = José

Alfredo; morador do bairro Catumbi = Geraldo; namorada do pai = Valentina; melhor amigo = Luan – Conforme quadro abaixo:

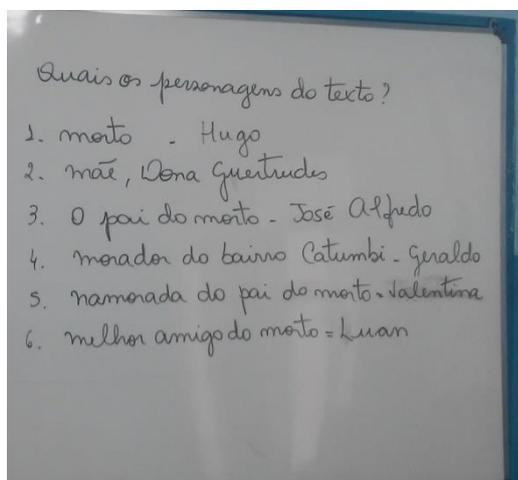


Fig. 1

Na aula seguinte, informei-lhes de que, como tínhamos estabelecido seis personagens para a nossa história, montaríamos seis grupos de cinco alunos cada e que trabalharíamos todas as aulas com esses grupos. Como cada grupo trabalharia com um personagem, passamos a essa distribuição. Para tal, procedemos do seguinte modo: depois dos grupos formados, a cada personagem que eu falava, determinado grupo se manifestava para ficar com o ele, sendo que, quando mais de um grupo queria o mesmo personagem, tiravam par ou ímpar para decidir quem ficaria com ele.

Passamos, então, ao processo de caracterização das personagens. Para tal, orientei-lhes a observar o Quadro de Personagens do conto lido para pegarmos algumas ideias. Acreditamos que é esse tipo de prática que desencadeia, nos alunos, os processos de relações entre uma atividade e outra. Ou seja, ter composto o Quadro de Personagens do conto anteriormente lido não se encerra em uma prática somente para aquele conto, mas se expande para uma atividade futura, ou seja, significa para além de somente um exercício de mapeamento do texto lido. São esses links entre as atividades (de leitura e de escrita) que tentamos produzir ao longo do processo, de modo que permitisse aos alunos vivenciar relações entre leitura e escrita de um modo mais pontual.

Os grupos relacionaram cada personagem com os seguintes itens: nome, idade, profissão, características físicas, temperamento, particularidades, relacionamento com o morto.

Achei muito interessante que os grupos, por iniciativa própria, se comunicavam entre si, quando era preciso. Por exemplo, a idade do pai, da mãe e do filho foi negociada entre os 3 grupos envolvidos; as características físicas do filho somente foram dadas pelo grupo responsável pelo mesmo depois que ouviram dos outros grupos as características da mãe e do pai. Além disso, quiseram dar sobrenomes aos personagens. Disseram que no conto lido os personagens tinham sobrenomes, então eles queriam que os deles também tivessem.

Ao final, tivemos as seguintes produções:

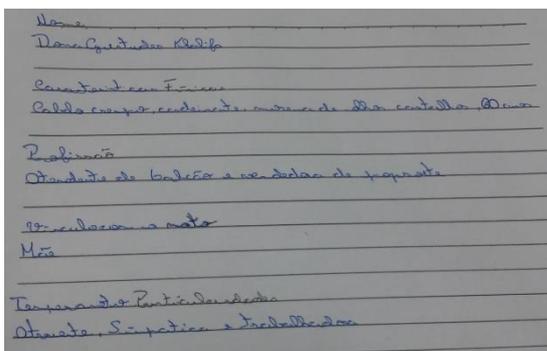


Fig. 2

Nome: Dona Guertrudes Khalifa  
 Características Físicas: Cabelo crespo, cadeirante, morena de olhos castanhos, 60 anos.  
 Profissão: Atendente de balcão e vendedora de bigsorte  
 Vínculo com o morto: Mãe  
 Temperamentos Particularidades: Atraente, Simpática e trabalhadora

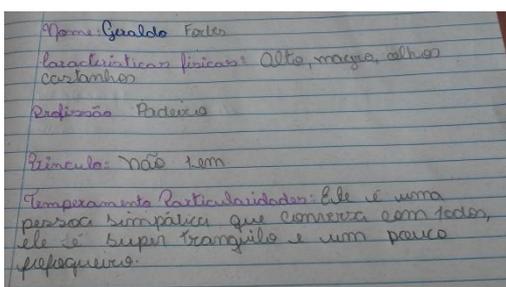


Fig. 3

Nome: Geraldo Forbes  
 Características físicas: alto, magro, olhos castanhos  
 Profissão: padeiro  
 Vínculo: não tem  
 Temperamento Particularidades: é uma pessoa simpática que conversa com todos, ele é super tranquilo e um pouco fofaqueiro.

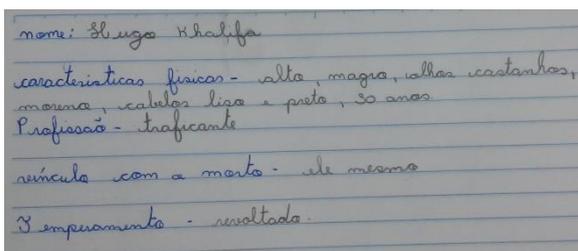


Fig. 4

Nome: Hugo Khalifa  
 Características físicas: alto, magro, olhos castanhos, moreno, cabelo liso e preto, 30 anos  
 Profissão: traficante  
 Vínculo com o morto: ele mesmo  
 Temperamento: revoltado

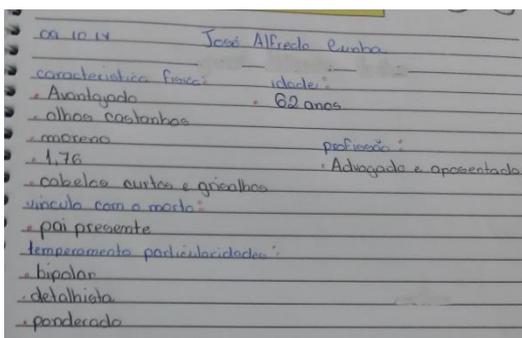


Fig. 5

Nome: José Alfredo Cunha  
 Característica Física: Avantageado, olhos castanhos, moreno, 1,76, cabelos curtos e grisalhos.  
 Idade: 62 anos  
 Profissão: advogado e aposentado  
 Vínculo com o morto: pai presente  
 Temperamento particularidades: bipolar, detalhista, ponderado.

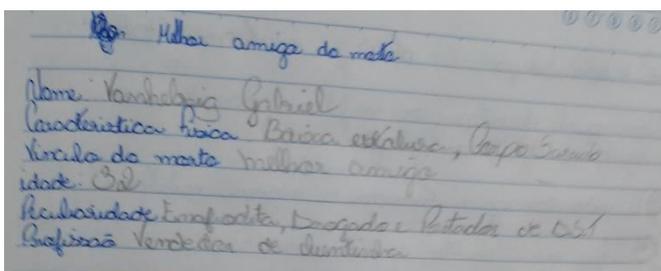


Fig. 6

Nome: Vanhelsig Gabriel  
 Característica Física: baixa estatura, corpo sarado.  
 Vínculo com o morto: melhor amigo  
 Peculiaridade: Hermafrodita, drogado e Portador de DST  
 Profissão: Vendedor de quentinha

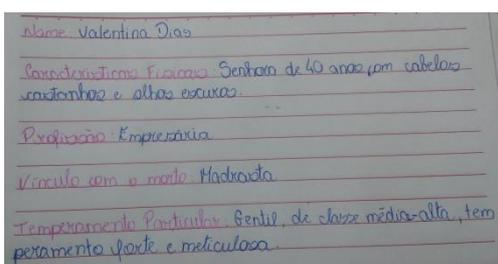


Fig. 7

Nome: Valentina Dias  
 Características Físicas: Senhora de 40 anos com cabelos castanhos e olhos escuros.  
 Profissão: Empresária  
 Vínculo com o morto: Madrasta  
 Temperamento Particular: Gentil, de classe média-alta, temperamento forte e meticulosa.

Disse-lhes, então, que, com base no que haviam produzido, iriam entrevistar o personagem como se fossem Poirot, de modo que, nessa conversa, constassem o que tinham apresentado sobre o personagem. Orientei-lhes que poderiam iniciar o parágrafo com a estrutura: “E Monsieur Poirot se dirige a/ao...” ou com alguma outra que desejassem, mas mantendo essa lógica.

Neste momento, o grupo que tinha ficado com o morto questionou sobre como entrevistariam uma pessoa que já estava morta. Lancei a pergunta para toda a turma, pois se tratava de uma escrita que envolvia a todos. Após discutirem e ponderarem que, apesar de estarmos pensando como Poirot, estávamos vivendo no século XXI e não na época dele, alguns alunos sugeriram que o grupo solucionasse a questão levando em conta “as redes sociais!” (M.E.F.); “É. Tem o Facebook.” (A.C.); “Tem o zap do celular dele.” (T2)

Para mim, foi surpreendente ver como a turma estava centrada, calma, participativa e preocupada com o seu personagem. Fiquei muito contente por este

envolvimento. Havia diálogo tanto no grupo quanto entre os grupos. Concordavam ou discordavam com algo sem briga. Acredito que isso ocorreu sobretudo porque as informações do que e de como deveriam fazer foram explicitadas de modo pontual. Em geral, atividades de escrita são propostas aos alunos com falas do tipo: “agora produzam um texto sobre...”. Nossa proposta, neste projeto todo foi justamente pensar em como poderíamos mediar um processo de escrita de modo a levar o aluno a perceber o processo.

Outra questão aqui é que os alunos sabiam que não poderiam escrever não importa o que, pois seu trecho precisava se articular com os demais. Eles não estavam escrevendo todos a mesma coisa para depois vermos qual foi o melhor, mas sim, estavam escrevendo partes que precisariam se conectar, se articular posteriormente, ou seja, o que estavam escrevendo era parte constitutiva de algo maior, algo que poderia ter como resultado um produto coletivo.

Por conta disso que acreditamos que o processo de envolvimento deles com a escrita pode se estabelecer.

Após o término da escrita, recolhi os trechos e os li para a turma. Pode-se dizer que as entrevistas se assemelhavam ao esquema como Poirot entrevistou os personagens no conto lido, dentro do contexto dos alunos, claro, pois o objetivo não é produzir escritores literários, mas averiguar se e como eles se apropriaram dos esquemas de leitura realizados, ou seja, se e quanto ampliaram seu repertório nesse quesito.

#### Dona Guertrudes Khalifa: mãe do morto

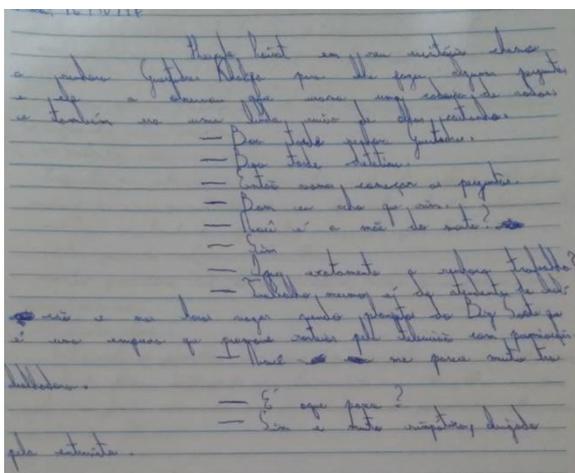


Fig. 8

Hercule Poirot em seu escritório chamou a Sra. Guertrudes Khalifa para lhe fazer algumas perguntas e ele a observou que usava uma cadeira de rodas e também era uma linda ruiva de olhos castanhos.

- \_ Boa tarde senhora Guertrudes.
- \_ Boa tarde detetive.
- \_ Então vamos começar as perguntas.
- \_ Bom eu acho que sim.
- \_ Você é a mãe do morto?
- \_ Sim.
- \_ O que a senhora exatamente trabalha?
- \_ Trabalho mesmo é de atendente de balcão. E nas horas vagas ... panfletos do Big Sorte que é uma empresa que promove sorteio pela televisão com promoções.
- \_ Você me parece muito trabalhadora.
- \_ É o que parece?
- \_ Sim, e muito simpática, obrigado pela entrevista.

## Hugo Khalifa: morto

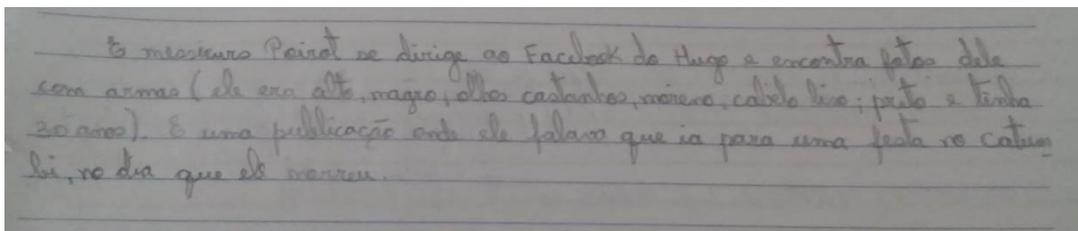


Fig. 9

E Messieurs Poirot se dirige ao Facebook do Hugo e encontra fotos dele com arma (ele era alto, magro, olhos castanhos, moreno, cabelo liso e preto e tinha trinta anos.) E uma publicação onde ele falava que ia para uma festa no Catumbi, no dia que ele morreu.

## José Alfredo: pai do morto

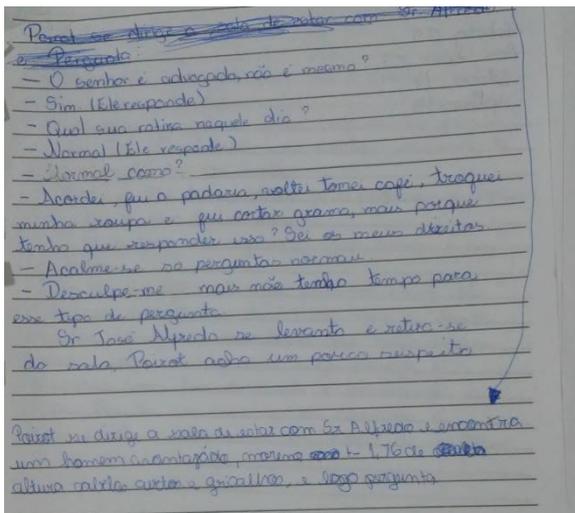


Fig.10

Poirot se dirige a sala de estar com Sr. Alfredo e encontra um homem avantajado, moreno, + - 1,70 de altura cabelos curtos e grisalhos, e logo pergunta:

- \_ O Sr. é advogado, não é mesmo?
  - \_ Sim.
  - \_ Qual sua rotina naquele dia?
  - \_ Normal.
  - \_ Normal como?
  - \_ Acordei, fui a padaria, voltei, tomei café, troquei minha roupa e fui cortar grama, mais porque tenho que responder isso? Sei os meus direitos.
  - \_ Acalme-se só perguntas normais.
  - \_ Desculpe-me mais não tenho tempo para esse tipo de pergunta.
- Sr. José Alfredo se levanta e retira-se da sala, Poirot acha um pouco suspeito.

Outro ponto importante de comentar é que os alunos já começam a demonstrar maior desempenho no quesito não deixar lacunas para o seu possível leitor, como, por exemplo, no trecho “- Qual a sua rotina naquele dia? Normal. Normal como? Acordei, fui a padaria, voltei(...)”. Em geral, com esses alunos, pelo menos, teriam parado no “normal”, pressupondo que não seria necessário explicitar como seria isso.

Mantendo o paralelo com o conto lido, passamos, em seguida, ao ponto de pensarmos sobre a certeza de ter sido um crime. Teríamos como provar que foi assassinato? Não poderia ter sido suicídio? Se foi um ou outro, o que levaria a tal?

Essas questões precisariam ser discutidas e concebidas. Todavia, nós, que estávamos concebendo a história, também não sabíamos como ela se desenrolaria ainda. Desse modo, cada um poderia ter tido um motivo para matar Hugo, assim como ele próprio poderia ter um motivo para ter dado fim a sua vida, ainda que de modo aparentemente tão dramático. Assim, disse-lhes para discutir, cada grupo com seu personagem, motivos que o levariam a assassinar Hugo, sendo que o grupo responsável por Hugo deveria discutir sobre motivos que o levariam a se suicidar.

Em nenhum momento eu enunciava que eles precisavam se ater aos dados já concebidos de cada personagem, pois queríamos ver justamente se isso ocorreria espontaneamente.

Dei-lhes uns 10 minutos para a discussão em grupo. Depois, disse-lhes que cada grupo deveria escolher um motivo que levou o seu personagem a cometer o ato e, em seguida, escrever esse motivo. Os grupos leram, então, seu motivo para a turma, que ouvia cada um com extrema atenção, sem interrupção.

Segue o motivo de cada personagem:

Luan Vanhelsig: amigo do morto

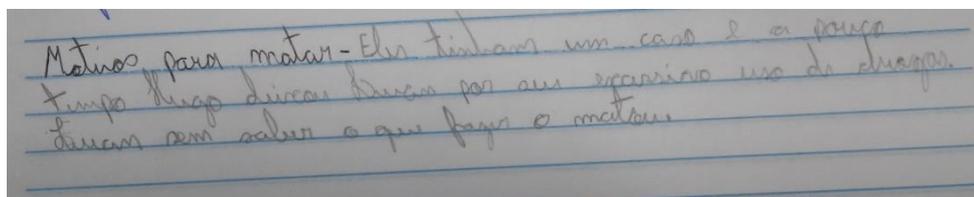


Fig. 11

Motivos para matar - Eles tinham um caso e a (há) pouco tempo. Hugo deixou Luan por seu excessivo uso de drogas. Luan sem saber o que fazer o matou.

José Alfredo Cunha: pai do morto

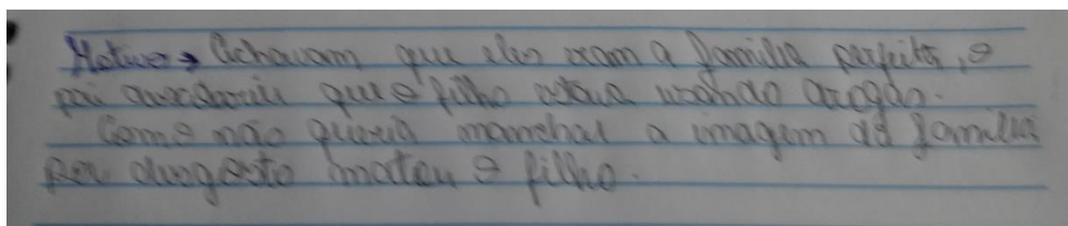
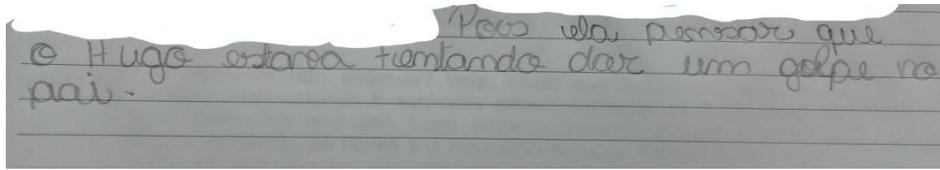


Fig 12

Motivo - Achavam (Achava) que eles eram a família perfeita, o pai descobriu que o filho estava usando drogas. Como não queria manchar a imagem da família por desgosto matou o filho.

Valentina Dias: namorada do pai do morto

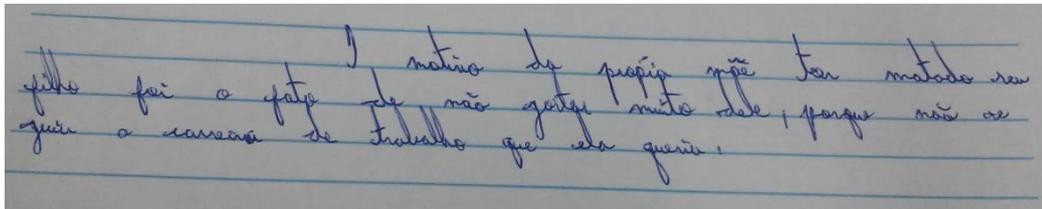


Pois ela pensou que o Hugo estava tentando dar um golpe no pai.

Fig 13

Pois ela pensar (pensou) que o Hugo estava tentando dar um golpe (de dinheiro) no pai.

Guertrudes Khalifa: mãe do morto

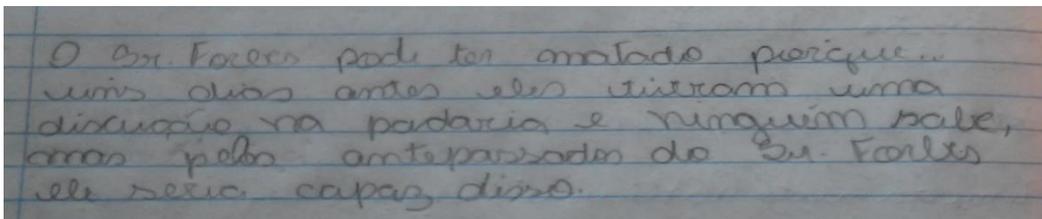


O motivo da própria mãe ter matado seu filho foi o fato de não gostar muito dele, porque não seguiu a carreira de trabalho que ela queria.

Fig. 14

O motivo da própria mãe ter matado seu filho foi o fato de não gostar muito dele, porque não seguiu a carreira de trabalho que ela queria.

Geraldo Forbes: morador do bairro



O Sr. Forbes pode ter matado porque uns dias antes eles tiveram uma discussão na padaria e ninguém sabe, mas pelos antepassados do Sr. Forbes ele seria capaz disso.

Fig 15

O Sr. Forbes pode ter matado porque uns dias antes eles tiveram uma discussão (discussão) na padaria e ninguém sabe, mas pelos antepassados (antecedentes) do Sr. Forbes ele seria capaz disso.

Hugo Khalifa: morto

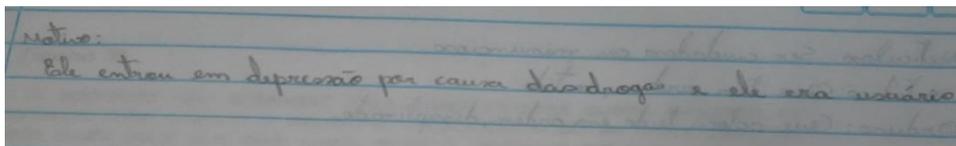


Fig 16

<p>Motivo: Ele entrou em depressão por causa das drogas e ele era usuário.</p>
--

Após a leitura, chamei-lhes atenção para o seguinte fato: no conto lido “A Segunda Batida do Gongo”, os motivos que colocavam os personagens como suspeitos vinham ora das falas de outros personagens ou das falas do próprio personagem. Então, como estávamos construindo nossa história, deveríamos pensar sobre isso e decidir como as informações que levam a suspeitar de nossos personagens seriam apresentadas. No caso do conto que lemos, tivemos três modos em que isso ocorreu: pela conversa com um outro personagem, pelo que o detetive observou ou por algo que alguém falou sem querer de si mesmo. Como éramos seis grupos, orientei-os do seguinte modo: dois grupos iriam escrever o motivo da suspeita pela conversa por outra pessoa; dois iriam escrever o motivo da suspeita pela observação de Poirot e dois iriam escrever o motivo da suspeita pela conversa com o próprio criminoso, que iria se contradizer.

Imediatamente, o grupo que ficou com o morto disse que ficaria com o que Poirot observou, pois assim poderia observar e ler as coisas do morto.

Perguntei, então, quais grupos que gostariam de escrever o motivo da suspeita pela ótica da conversa feita por outra pessoa. O grupo que ficou com a namorada do pai e o que ficou com o amigo do morto se manifestaram.

Perguntei quais grupos ficariam com o motivo da suspeita sob a ótica do próprio suspeito. O grupo que ficou com o pai do morto e com o morador do bairro Catumbi se prontificaram a ficar. Sobrou, então, o grupo que ficou com a mãe do morto que trabalharia o motivo sob a observação de Poirot.

Novamente me impressionou muito a ausência de briga e disputa entre os grupos para ficarem com a mesma ótica.

A.C. sugeriu, então, que, já que eles haviam ficado com o motivo da suspeita pela ótica da conversa feita por outra pessoa e o grupo que ficou com o amigo do morto também, eles poderiam um incriminar o outro. Ou seja, a namorada do morto

incriminaria o amigo e o amigo, a namorada. A ideia foi imediatamente aceita por toda a turma.

Assim, esquematizamos as perspectivas no quadro de modo que todos vislumbrassem quem escreve a partir de que ótica:

Grupo: Hugo, o morto = observação de Poirot.

Grupo: Dona Guertrudes, a mãe do morto = Observação de Poirot.

Grupo: José Alfredo, o pai do morto = Poirot conversaria com o suspeito e este iria se contradizer.

Grupo: Geraldo, o morador do bairro Catumbi = Poirot conversaria com o suspeito e este iria se contradizer.

Grupo: Valentina, a namorada do pai do morto = Poirot conversaria com Valentina e esta comentaria coisas que levariam Poirot a suspeitar do amigo do morto.

Grupo: Luan, o amigo do morto = Poirot conversaria com Luan e este comentaria coisas que levariam Poirot a suspeitar de Valentina.

A intervenção de A.C. nos parece bastante sintomática de seu envolvimento com o processo. Assim como a reação imediata de todos em concordar, gostando da ideia. Claro que o nível de envolvimento não tem como ser medido, assim como não devemos esperar o mesmo nível de todos, como se uma turma de alunos fosse uniforme e homogênea. Mas ver manifestações como essas são bastante significativas para o professor ponderar sobre os efeitos de sua prática.

Após escreverem esta nova entrevista de Poirot com os personagens, recolhi as folhas escritas e levei para casa para digitar, deixando espaços entre as linhas, para que, se precisasse, na próxima aula fosse acrescentado algo mais.

Textos feitos pelos alunos:

Grupo: Hugo

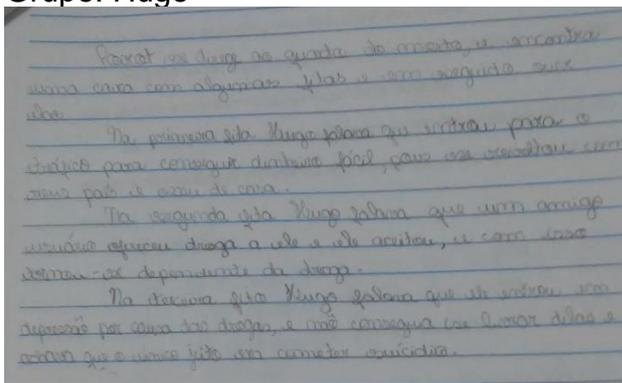


Fig. 17

Poirot se dirige ao quarto do morto, e encontra uma caixa com algumas fitas e em seguida ouve elas.

Na primeira fita Hugo falava que entrou para o tráfico para conseguir dinheiro fácil, pois se revoltou com seus pais e saiu de casa.

Na segunda fita Hugo falava que um amigo usuário ofereceu droga a ele e ele aceitou, e com isso tornou-se dependente da droga.

Na terceira fita Hugo falava que ele entrou em depressão por causa das drogas e não conseguia se livrar delas e achava que o único jeito era cometer suicídio.

## Grupo: Dona Guertrudes

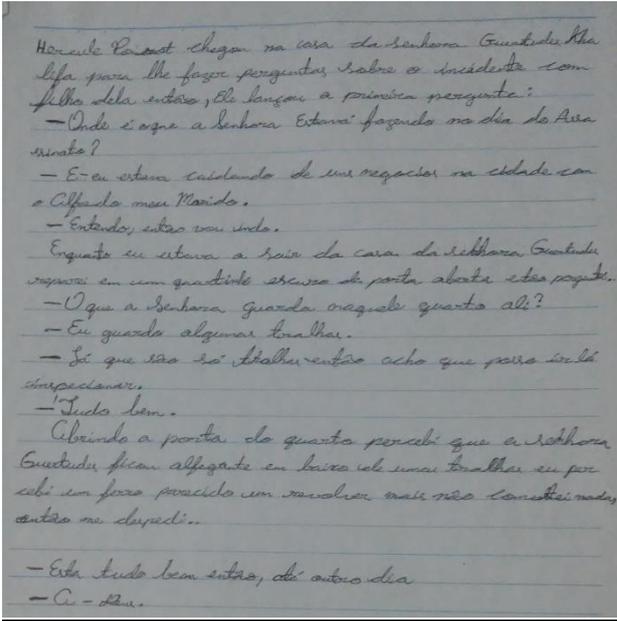


Fig. 18

Hercule Poirot chegou na casa da senhora Guertrudes Khalifa para lhe fazer perguntas sobre o incidente com filho dela então, Ele lançou a primeira pergunta:

\_ Onde é o que a senhora estava fazendo no dia do assassinato?

\_ E-eu estava cuidando de uns negócios na cidade com o Alfredo meu marido.

\_ Entendo, então vou indo.

Enquanto eu estava a sair da casa da senhora Guertrudes reparei em um quatinho escuro de porta aberta então perguntei:

\_ O que a senhora guarda naquele quarto ali?

\_ Eu guardo algumas tralhas.

\_ Já que são só tralhas então acho que posso ir lá inspecionar.

\_ Tudo bem.

Abrindo a porta do quarto percebi que a senhora Guertrudes ficou olfegante em baixo de umas tralhas e percebi um ferro parecido um revolver mais não comentei nada, então me despedi.

\_ Está tudo bem então, até outro dia.

\_ A- deus.

## Grupo: José Alfredo

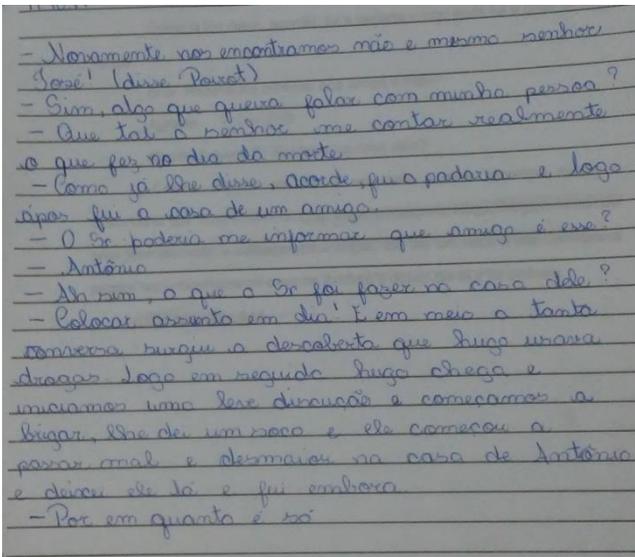


Fig. 19

\_ Novamente nos encontramos não e (é) mesmo senhor José! (disse Poirot)

\_ Sim, algo que queira falar com minha pessoa?

\_ Que tal o senhor me contar realmente o que fez no dia da morte.

\_ Como já lhe disse, acordei, fui a padaria e logo após fui a casa de uma amigo.

\_ O Sr. Poderia me informar que amigo é esse?

\_ Antônio.

\_ Ah sim, o que o Sr. Foi fazer na casa dele?

\_ Colocar assunto em dia! E em meio a tanta conversa surgiu a descoberta que Hugo usava drogas. Logo em seguida Hugo chega e iniciamos uma leve discussão e começamos a brigar, lhe dei um soco e ele começou a passar mal e desmaiou na casa de Antônio e deixei ele lá e fui embora.

\_ Por enquanto é só.

## Grupo: Geraldo

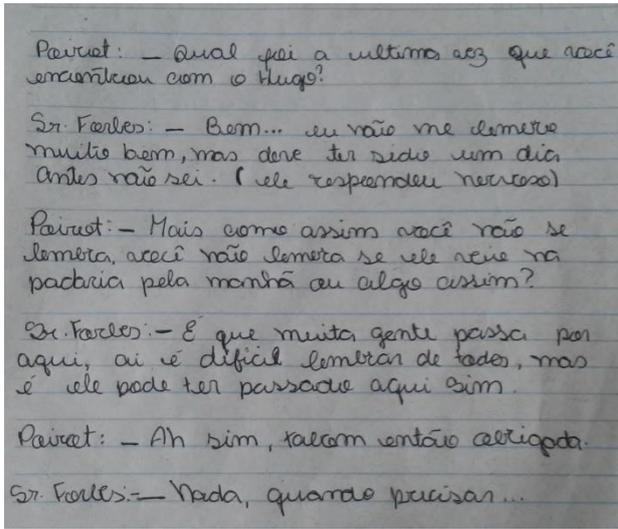


Fig. 20

Poirrot : \_ Qual foi a ultima vez que você encontrou com o Hugo?

Sr. Forbes: \_ Bem... eu não me lembro muito bem, mas deve ter sido um dia antes não sei. (ele respondeu meio nervoso)

Poirrot: \_ Mais como assim você não se lembra, você não lembra se ele veio na padaria pela manhã ou algo assim?

Sr. Forbes: \_ É que muita gente passa por aqui, aí é difícil lembrar de todos, mas é ele pode ter passado aqui sim.

Poirrot: \_ Ah sim, tabom então obrigada.

Sr. Forbes: \_ Nada, quando precisar...

## Grupo: Valentina

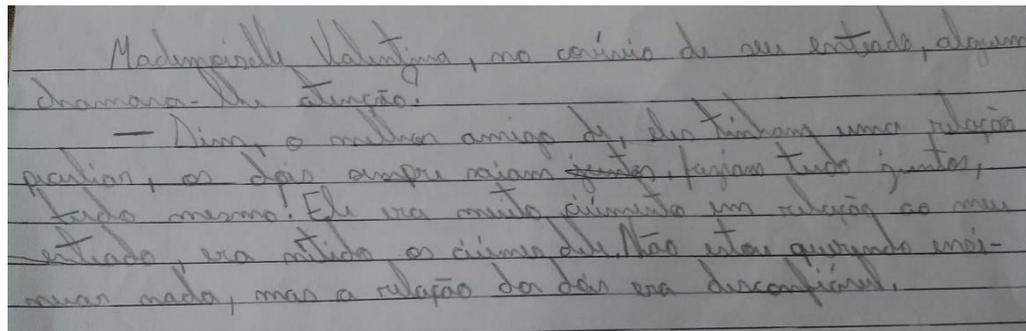


Fig. 21

Mademoiselle Valentina, no convívio de seu enteado, alguém chamava-lhe atenção?

- Sim, o melhor amigo de (le), eles tinham uma relação peculiar, os dois sempre saíam juntos, faziam tudo juntos, tudo mesmo! Ele era muito ciumento em relação ao meu enteado, era nítido os ciúmes dele. Não estou querendo ensinar nada, mas a relação dos dois era desconfiável.

## Grupo: Luan

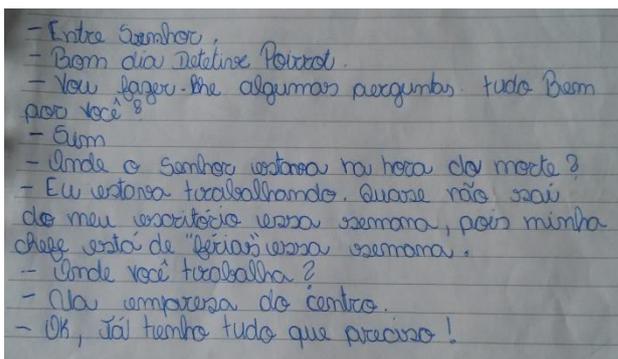


Fig. 22

\_ Entre Senhor.

\_ Bom dia Detetive Poirrot.

\_ Vou fazer-lhe algumas perguntas.

Tudo bem por você?

\_ Sim.

\_ Onde o Senhor estava na hora da morte?

\_ Eu estava trabalhando. Quase não sai do meu escritório essa semana, pois minha chefe está de "férias" essa semana.

\_ Onde você trabalha?

\_ Na empresa do centro.

\_ Ok, já tenho tudo que preciso!

Na aula seguinte, informei aos alunos que o procedimento seria o seguinte: eu leria um trecho de cada vez, para que todos comentassem se o mesmo estava escrito sob a perspectiva acordada e sugerissem, se achassem o caso, alterações. Informei-lhes que qualquer aluno poderia se manifestar, pois o texto que estávamos construindo era da turma, que se tratava de uma escrita coletiva e compartilhada, ou seja, que o resultado final seria o da turma toda. O objetivo com isso foi justamente enunciar para eles, de modo a reforçar a percepção que eles já tinham de que o texto era uma construção coletiva, o que implicava todos no processo.

Vale elencar as modificações sugeridas:

**Trecho do morto:** o grupo havia colocado que Poirot ouviu uma fita do morto onde constavam alguns relatos dele. A turma não concordou, argumentando que hoje em dia não se usa mais fita e depois de algumas discussões foi acordado com o grupo para mudar para celular.

**Trecho da mãe:** o grupo colocou que a mãe havia dito para Poirot que tinha saído com o marido a negócios. Então, os outros grupos se manifestaram no sentido de que não poderia ser marido e sim ex-marido, pois ele tinha uma namorada. Também chamei a atenção da escrita na visão do narrador que iniciou na terceira pessoa e no meio do trecho passou para a primeira. Perguntei se seria interessante essa troca de narrador. A turma disse que seria melhor continuar na terceira pessoa, pois da outra forma ficaria estranho.

**Trecho do amigo do morto:** o grupo colocou Poirot se referindo ao personagem como “senhor” e nenhum momento o narrador pronunciou o nome do personagem ou mesmo Poirot. Então, a turma pediu para colocar o nome do personagem para melhor identificação. O grupo não especificou qual a relação do amigo do morto e a namorada do pai. A turma solicitou que ficasse clara essa relação no texto.

**Trecho da namorada do morto:** a turma disse que primeira frase do trecho ficou super truncada, não dava para entender, pois faltava pontuação e algumas palavras para a compreensão do que se queria dizer. A turma pediu para o grupo reescrever a frase de forma que fosse compreensível.

**Trecho do pai do morto:** o grupo criou um novo personagem. O grupo disse que o pai do morto foi à casa de Antônio, um amigo. Então eu disse que para criar um novo personagem, teríamos que retornar ao princípio e modificar uma parte do que fizemos até agora, pois precisaríamos construir esse personagem. Todos se manifestaram contra isso, inclusive o próprio grupo. Então, o grupo disse que modificaria o nome do personagem para um já existente, iriam colocar que o pai do morto foi à casa de Geraldo, o morador do bairro Catumbi.

**Trecho do morador do bairro:** o grupo não colocou narrador, apenas conversas dos personagens. A turma sentiu diferença de escrita em relação aos outros trechos. Então, solicitaram que o grupo inserisse o narrador na história para introduzir a conversa dos personagens.

Como nesse dia tivemos somente uma aula, ficamos apenas na atividade oral.

Observei que enquanto eu lia os textos pausadamente, a turma ficava em silêncio absoluto para ouvir e compreender o que eu estava lendo e poder, ao mesmo tempo, relacionar o que tinha sido escrito com o que havia sido combinado e se os fatos tinham uma certa lógica com a história que estava sendo produzida. Fica muito evidente, pelos comentários dos alunos, o quanto a perspectiva de escrita havia se alterado para eles, no sentido de conexão com o que já havia sido produzido, ou seja, de coerência interna do texto. Essa postura é bem diferente do que sempre percebi em propostas anteriores de produção textual. Acreditamos que isso se deu por conta de dois fatores que se relacionam: os acordos serem feitos previamente e compartilhados, e os esquemas do procedimento de leitura estarem espelhando a produção escrita, gerando uma relação entre as duas atividades.

Na aula seguinte, entreguei os trechos para os grupos fazerem as alterações apontadas por escrito, que, quando terminadas, foram lidas para toda a turma, de modo que todos opinassem se estava de acordo com o sugerido. Todas as atividades de reescrita até o final dessa etapa foram realizadas nesses moldes: leitura para todos, comentário de todos, reescrita dos grupos levando em consideração os comentários e releitura para todos a fim de averiguar se as alterações foram de fato realizadas e se ficaram de acordo com as sugestões.

Acreditamos que essa dinâmica fortalece o comprometimento de todos com o texto que está sendo produzido.

Passamos, em seguida, a outro aspecto do texto: decidir se a investigação revelaria assassinato ou suicídio. Foi unânime a decisão por assassinato. Desse modo, teríamos que decidir quem seria o assassino. Como o tumulto se instalou, imediatamente organizei a turma para que fizéssemos uma votação,

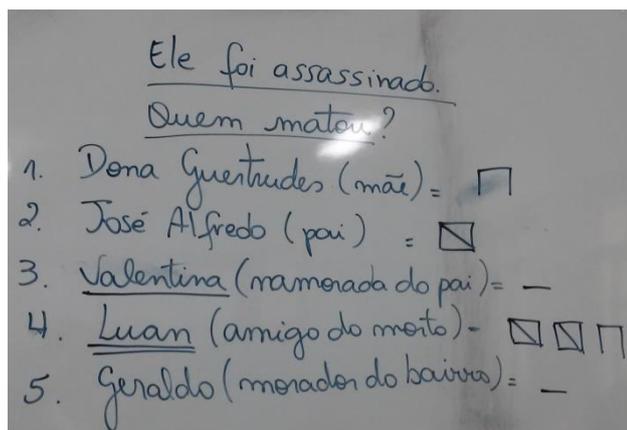


Fig. 23

na qual ganhou Luan, com 13 votos.

Uma vez decidido isso, orientei-os para que decidissem quem seria o assassino óbvio, aquele que teria todos os motivos para matar mas que, na verdade, não cometeu o ato, como no caso do conto aconteceu com a personagem Diana Clever.

Diante disso, a aluna A.G. manifestou-se de imediato com o seguinte comentário:

“Professora, o nosso grupo fez a redação, o texto como se a Valentina fosse esse assassino provável sem saber que a senhora iria perguntar, para ficar mais emocionante. Tipo assim: Ela brigava com o enteado dela, entendeu?”  
(A.G.)

com o qual toda a turma concordou prontamente.

Assim, disse-lhes o seguinte: Poirot vai conversar com cada personagem novamente, já que agora decidimos o rumo de nossa história. Contudo, Poirot não sabe o que já sabemos, o que decidimos, então, temos que conduzir a nossa história sob essa ótica, Poirot precisará descobrir e, juntamente com ele, o nosso leitor. Desse modo, precisamos tomar algumas decisões ainda: onde será essa conversa com cada personagem? Poirot foi encontrar com os personagens em lugares diferentes ou os personagens estavam em um mesmo lugar?

Foi unânime a resposta deles de que Poirot entrevistaria os personagens em um só lugar: seu escritório.

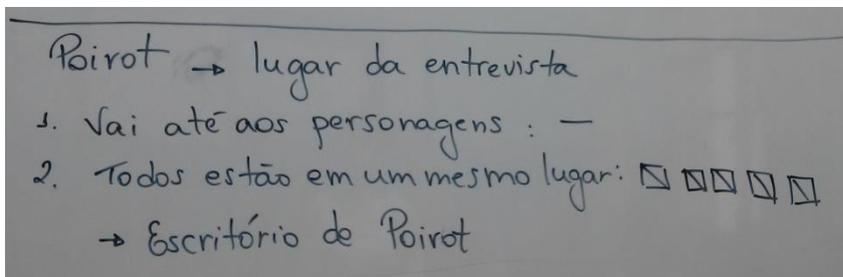


Fig. 24

Decidido isso, entreguei os trechos da primeira e segunda entrevistas aos seus respectivos grupos para inseri-las nesta nova conversa e fazerem as adaptações que julgarem necessárias. Nesse momento, não se trataria de grandes alterações, mas ajustes para que ficasse claro que o personagem estava no escritório de Poirot. Assim, os alunos tiveram 20 minutos entre discussão nos grupos e ajustes na escrita. Recolhi, ao final da aula, os trechos escritos para a digitação:

#### Entrevista: Hugo

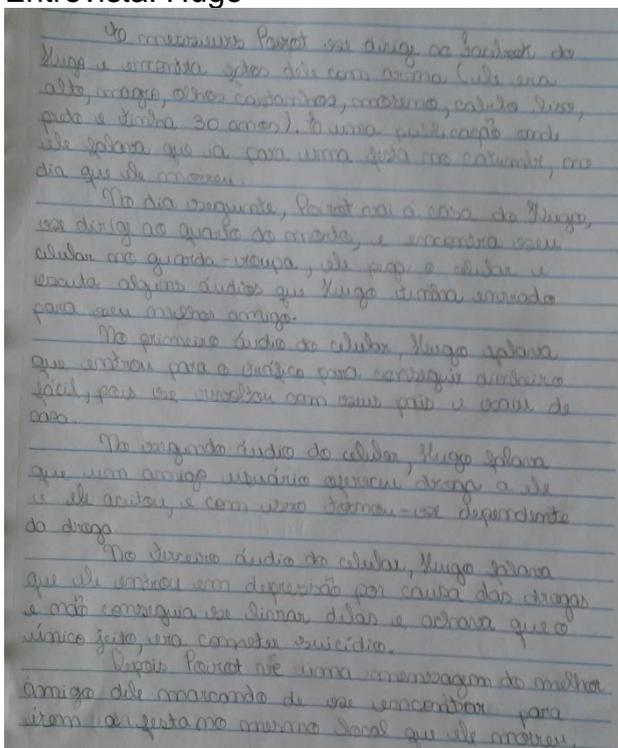


Fig. 25

E Messieurs Poirot se dirige ao Facebook do Hugo e encontra fotos dele com arma (ele era alto, magro, olhos castanhos, moreno, cabelo liso e preto e tinha trinta anos.) E uma publicação onde ele falava que ia para uma festa no Catumbi, no dia que ele morreu.

No dia seguinte, Poirot vai a casa do Hugo, se dirige ao quarto do morto, e encontra seu celular no guarda-roupa, ele pega o celular e escuta alguns áudios que Hugo tinha enviado para seu melhor amigo.

No primeiro áudio do celular, Hugo falava que entrou para o tráfico para conseguir dinheiro fácil, pois se revoltou com seus pais e saiu de casa.

No segundo áudio do celular, Hugo falava que um amigo usuário ofereceu droga a ele e ele aceitou, e com isso tornou-se dependente da droga.

No terceiro áudio do celular, Hugo falava que ele entrou em depressão por causa das drogas e não conseguia se livrar delas e achava que o único jeito, era cometer suicídio.

Depois Poirot vê uma mensagem do melhor amigo dele marcando de se encontrar para irem a festa do mesmo local que ele morreu.

## Entrevista: José Alfredo

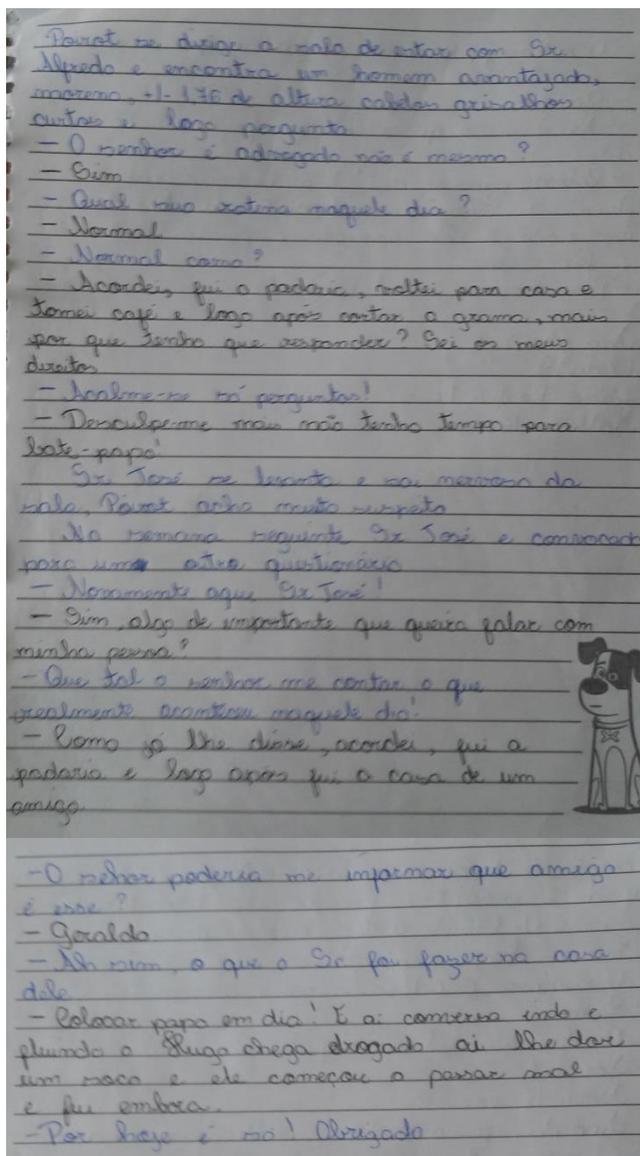


Fig. 26

Poirot se dirige a sala de estar com Sr. Alfredo e encontra um homem avantajado, moreno, aproximadamente 1,70 de altura, com cabelos curtos e grisalhos, e logo pergunta:

\_ O Sr. é advogado, não é mesmo?

\_ Sim.

\_ Qual sua rotina naquele dia?

\_ Normal.

\_ Normal como?

\_ Acordei, fui a padaria, voltei, tomei café, troquei minha roupa e fui cortar grama, mais porque tenho que responder isso? Sei os meus direitos.

\_ Acalme-se só perguntas normais.

\_ Desculpe-me mais não tenho tempo para esse tipo de pergunta.

Sr. José Alfredo se levanta e sai nervoso da sala. Poirot acha muito suspeito.

Na semana seguinte Sr. José é convocado para um outro questionário.

\_ Novamente aqui Sr. José!

\_ Sim, algo de importante que queira falar com minha pessoa?

\_ Que tal o senhor me contar o que realmente aconteceu naquele dia?

\_ Como já lhe disse, acordei, fui a padaria e logo após fui a casa de um amigo.

\_ O senhor poderia me informar que amigo é esse?

\_ Geraldo.

\_ Ah sim, o que o Sr. foi fazer na casa dele?

\_ Colocar papo em dia. E aí conversa indo e fluindo o Hugo chega drogado aí lhe dou um soco e ele começou a passar mal e fui embora.

\_ Por hoje é só! Obrigado!

## Entrevista: Dona Guertrudes

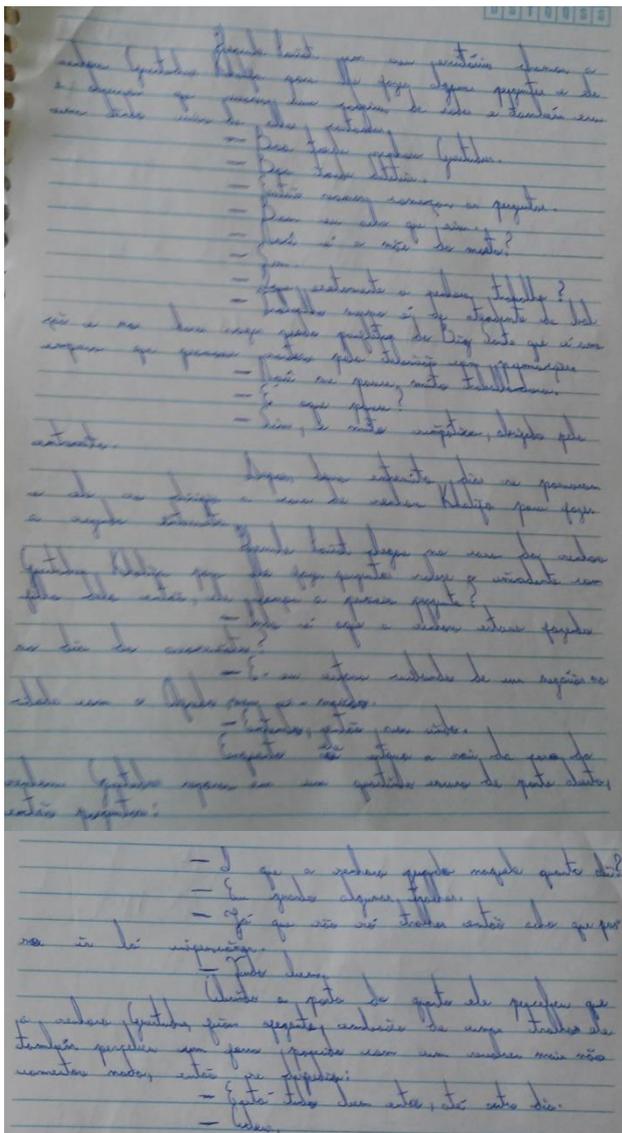


Fig. 27

Hercule Poirot em seu escritório chamou a Sra. Guertrudes Khalifa para lhe fazer algumas perguntas e ele a observou que usava uma cadeira de rodas e também era uma linda ruiva de olhos castanhos.

\_ Boa tarde senhora Guertrudes.  
 \_ Boa tarde detetive.  
 \_ Então vamos começar as perguntas.  
 \_ Bom eu acho que sim.  
 \_ Você é a mãe do morto?  
 \_ Sim.  
 \_ O que a senhora exatamente trabalha?  
 \_ Trabalho mesmo é de atendente de balcão. E nas horas vagas ... panfletos do Big Souto que é uma empresa que promove sorteio pela televisão com promoções.

\_ Você me parece muito trabalhadora.  
 \_ É o que parece?  
 \_ Sim, e muito simpática, obrigado pela entrevista.

Depois dessa entrevista dias passaram e ele se dirigiu a casa de senhora Khalifa para fazer a segunda entrevista.

Hercule Poirot chegou na casa da senhora Guertrudes Khalifa para lhe fazer perguntas sobre o incidente com filho dela então, ele lançou a primeira pergunta.

\_ Onde é o que a senhora estava fazendo no dia do assassinato?

\_ E - eu estava cuidando de uns negócios na cidade com o Alfredo, meu ex-marido.

\_ Entendo, então vou indo.

Enquanto jele estava a sair da casa da senhora Guertrudes reparou em um quartinho escuro de porta aberta, então perguntou:

\_ O que a senhora guarda naquele quarto ali?

\_ Eu guardo algumas tralhas.

\_ Já que são só tralhas então acho que posso ir lá inspecionar.

\_ Tudo bem.

Abrindo a porta do quarto ele percebeu que a senhora Guertrudes ficou ofegante, embaixo de uma tralha também percebeu um ferro parecido com um revólver mais não comentou nada, então se despediu:

\_ Então tudo bem então, até outro dia.

\_ Adeus.

Entrevista: Valentina

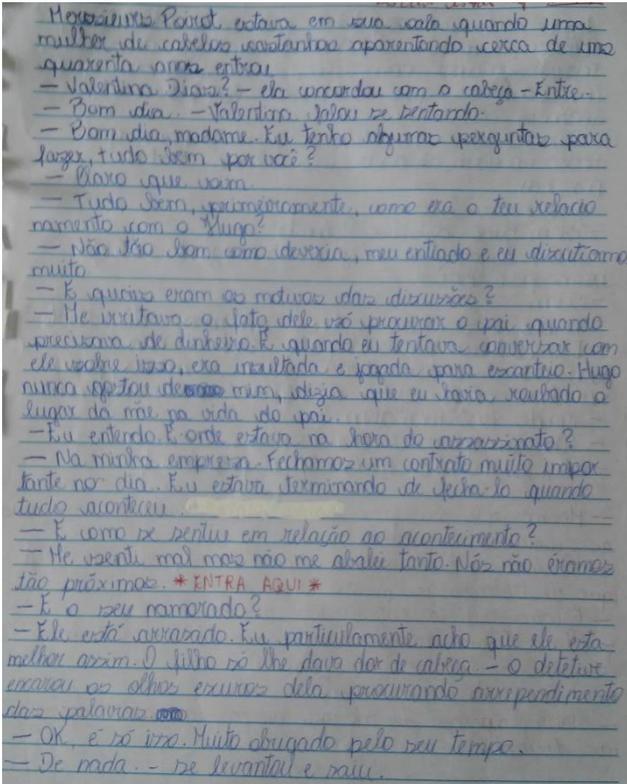


Fig. 28

Parte sinalizada no texto pelo grupo:  
 \*ENTRA AQUI\*

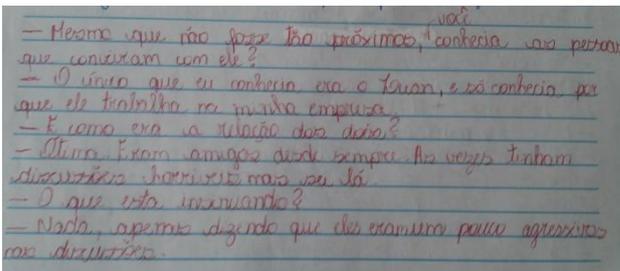


Fig. 29

Messieurs Poirot estava em sua sala quando uma mulher de cabelos castanhos aparentando cerca de uns quarenta anos entrou.

- \_ Valentina Dias?
- \_ Bom dia. Valentina falou se sentando.
- \_ Bom dia, madame. Eu tenho algumas perguntas para fazer, tudo bem por você?
- \_ Claro que sim.
- \_ Tudo bem, primeiramente, como era o teu relacionamento com o Hugo?
- \_ Não tão bom como deveria, meu entiado e eu discutíamos muito.
- \_ E quais eram os motivos das discussões?

\_ Me irritava o fato dele só procurar o pai quando precisava de dinheiro. E quando eu tentava conversar com ele sobre isso, era insultada e jogada para escanteio. Hugo nunca gostou de mim, dizia que eu havia roubado o lugar da mãe na vida do pai.

\_ Eu entendo. E onde estava na hora do assassinato?

\_ Na minha empresa. Fechamos um contrato muito importante no dia. Eu estava terminando de fecha-lo quando tudo aconteceu.

\_ E como se sentiu em relação ao acontecimento?

\_ Me senti mal mas não me abalei tanto. Nós não éramos tão próximos.

\_ Mesmo que não fosse tão próximos, você conhecia as pessoas que conviviam com ele?

\_ O único que eu conhecia era o Luan, e só conhecia por que ele trabalha na minha empresa.

\_ E como era a relação dos dois?  
 \_ Ótima. Eram amigos desde sempre. As vezes tinham discussões horríveis mas sei lá.

\_ O que está insinuando?  
 \_ Nada, apenas dizendo que eles eram um pouco agressivos nas discussões.

\_ E o seu namorado?  
 \_ Ele está arrasado. Eu particularmente acho que ele está melhor assim. O filho só lhe dava dor de cabeça. O detetive encarou os olhos escuros dela procurando arrependimento das palavras.

\_ Ok, é só isso. Muito obrigado pelo seu tempo.

\_ De nada. - se levantou e saiu.

## Entrevista: Geraldo Forbes

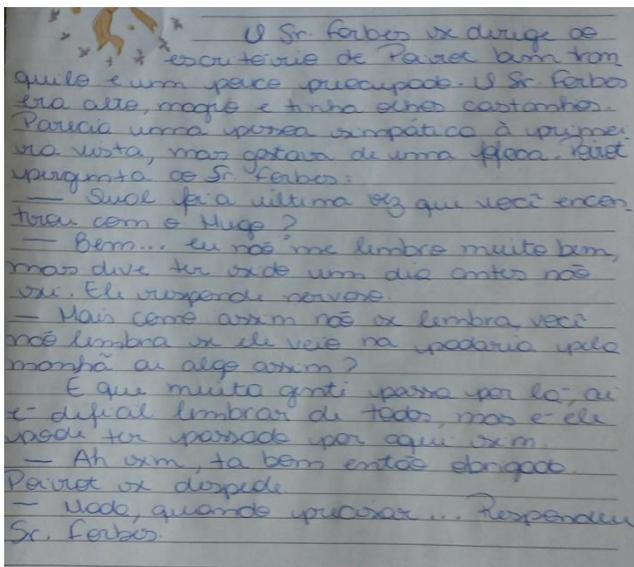


Fig. 30

O Sr. Forbes se dirige ao escritório de Poirot bem tranquilo e um pouco preocupado. O Sr. Forbes era alto, magro e tinha olhos castanhos. Parecia uma pessoa simpática à primeira vista, mas gostava de uma foca. Poirot pergunta ao Sr. Forbes:

— Qual foi a última vez que você encontrou com o Hugo?

— Bem... eu não me lembro muito bem, mas deve ter sido um dia antes não sei. Ele responde nervoso.

— Mais como assim você não se lembra, você não lembra se ele veio na padaria pela manhã ou algo assim?

— É que muita gente passa por lá, aí é difícil lembrar de todos, mas é ele pode ter passado aqui sim.

— Ah sim, tabom então obrigado.

Poirot se despede.

— Nada, quando precisar... Respondeu Sr. Forbes.

## Entrevista: Luan

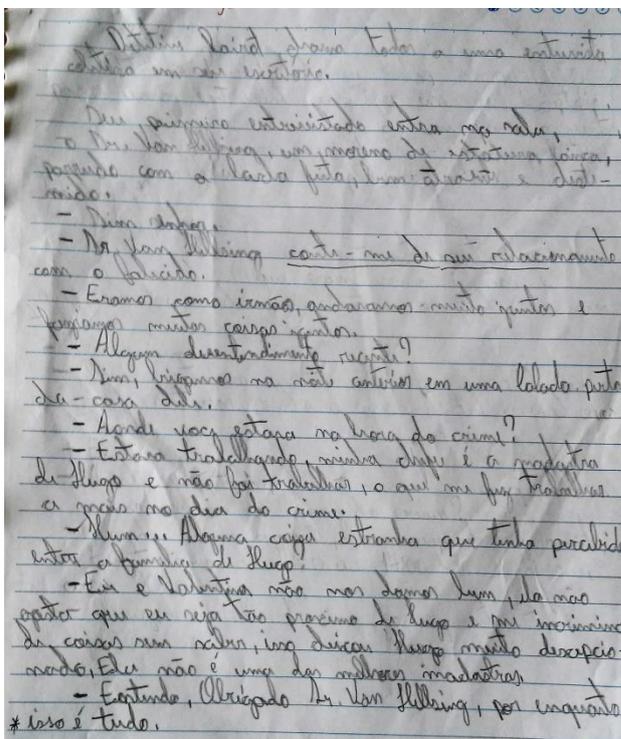


Fig. 31

Detetive Poirot chama todos a uma entrevista coletiva em seu escritório.

Seu primeiro entrevistado entra na sala, o Sr. Luan Van Helsing, um moreno de estatura baixa, parrudo com a barba feita, bem atraente e destemido.

— Sim senhor.

— Sr. Van Helsing conte-me de seu relacionamento com o falecido.

— Éramos como irmãos, andávamos muito juntos e fazíamos muitas coisas juntos.

— Algum desentendimento recente?

— Sim, brigamos na noite anterior em uma balada, perto da casa dele.

— Aonde você estava na hora do crime?

— Estava trabalhando, minha chefe é a madastra de Hugo e não foi trabalhar, o que me fez trabalhar a mais no dia do crime.

— Humm... Alguma coisa estranha que tenha percebido entre a família de Hugo?

— Eu e Valentina não nos damos bem, ela não gosta que eu seja tão próximo de Hugo e me incrimina de coisas sem saber, isso deixou Hugo muito descepcionado; Ela não é uma das melhores madastras.

— Entendo. Obrigado Sr. Van Helsing, por enquanto isso é tudo.

Repeti, na aula seguinte, a mesma dinâmica de leitura dos trechos para a turma toda, para comentários de todos sobre os ajustes realizados e possíveis modificações. Vale elencar os comentários dos alunos:

### **Trecho sobre Hugo:**

“Professora, tem muita palavra ‘celular’. Tem que tirar um pouco.” (A.G.); “Tem também que arrumar a parte que fala que ele morava com os pais, porque os pais são separados.” (A.C.); “Ele pode morar com um e com outro. Um dia na casa dum e outro na do outro.” (A1); “Ah, professora. Pode falar que, como ele tinha gravado várias coisas que comprometiam ele no celular, ele deixou em casa para, se a polícia parasse ele, não descobrisse que ele usava drogas.” (L1)

### **Trecho sobre José Alfredo:**

“É uma entrevista só. A professora mandou juntar as entrevistas e fazer uma só. Como o detetive foi outro dia na casa do pai entrevistar de novo? Tá errado.” (A1); “Ah, como Hugo chegou na casa do amigo do pai dele do nada e ainda o pai bateu nele na casa dos outros? Nada a ver.” (L3)

### **Como podemos resolver isso?**

“O amigo vai até a casa do pai. Aí tem a ver Hugo chegar lá.” (A1); “Ah, professora, tem que colocar ‘Porrô’... (muitos riram da forma de A1 pronunciar o nome de Poirot. A.C. pronunciou o nome certo para A1) ... é esse aí, perguntando onde ele tava na hora do crime.” (A1)

### **Trecho sobre Dona Guertrudes:**

“Que negócio é esse de mudar de lugar da entrevista? Combinamos que seria no escritório de Poirot.” Cumé que tá na casa dela? (L1); “É mesmo. Vai ter que mudar.” (A.C.); “A gente muda, professora.” (R.)

### **Trecho sobre Geraldo Forbes:**

“Professora, nós vamos mudar.” (L3); “Vamos colocar ele como o dono da padaria. Vamos mudar o final. Pode ser galera?” (L3)

Interessante que L3, a qual participou da equipe que produziu a entrevista de Geraldo, logo se pronunciou que eles fariam as modificações necessárias, pois, neste momento das discussões, todos já tinham percebido que a turma, como um todo, estava ciente do que havia sido combinado sobre a história e que não poderia ser diferente, a não ser que fosse uma alteração necessária, que fizesse sentido, ou seja, tivesse uma lógica dentro da história. Aqui percebemos claramente como o

pensamento coletivo da turma se anuncia com a ideia de que há leitor para o texto que está sendo produzido, o que “obriga” quem escreve a manter-se coerente com sua produção e a fornecer as informações para o texto “funcionar”.

Nos textos de Valentina e Luan não foram feitas modificações, pois todos concordaram com o que estava exposto.

Entreguei os textos para os grupos fazerem as modificações e recolhi-os para digitação.

A questão seguinte foi organizar a ordem em que Poirot entrevistaria as personagens. A ordem sugerida pela turma foi:

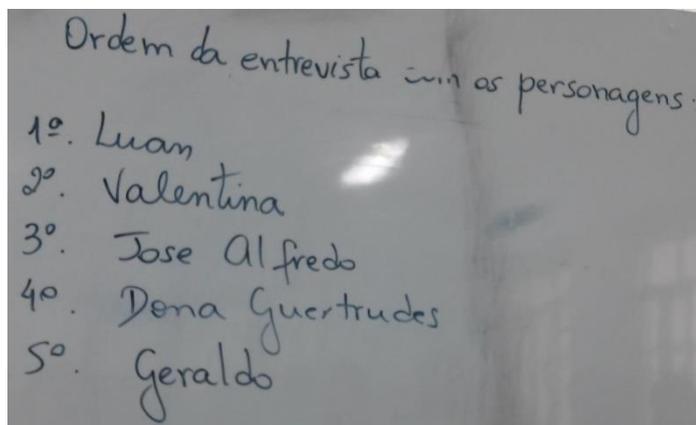


Fig.32

Uma vez resolvidos os principais aspectos dos personagens, disse à turma que precisaríamos trabalhar outras cenas de nossa história. Por exemplo, se Hugo era usuário de drogas, chegando mesmo a traficar para financiar seu vício, se era morador do Catumbi e morreu nesse mesmo bairro, falar sobre o bairro seria algo importante para que, quem os lesse, pudessem vislumbrar o local onde se passam as principais ações da história escrita.

Desse modo, começamos a contextualizar o bairro Catumbi.

### **Como vocês acham que é esse bairro?**

“Como assim, professora?” (A1)

### **Ele tem comércio, indústria, prédios residenciais?**

“Comércio tem, indústria não.” (L2); “Casas e prédios com gente morando.”

(B.)

### Como ele funciona?

“Droga, droga, droga.” (L2); “Vai ter baile Funk.” (L1); “É. Tem tráfico de drogas.” (M1); “Professora, não pode fazer o desenho, não?” (L1)

### Pode. Você quer desenhar o bairro? O que tem nele?

“É.” Pode?”(L1)

L1 e B. foram à lousa desenhar o bairro. À medida que eles iam desenhando, a turma ia dando sugestões de estabelecimentos e os respectivos nomes. Disseram que o bairro parecia com uma favela. Então, os meninos tinham que desenhar algo parecido: Aglomerado de casas, estabelecimentos, becos e uma rua principal.

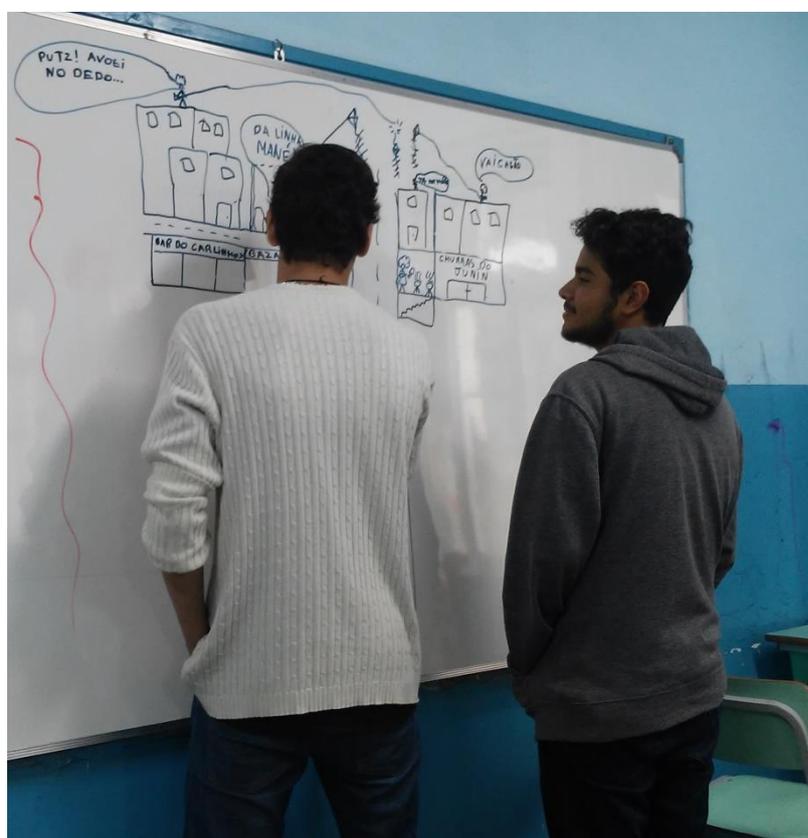


Fig. 33

O desenho pronto, ficou do seguinte modo:

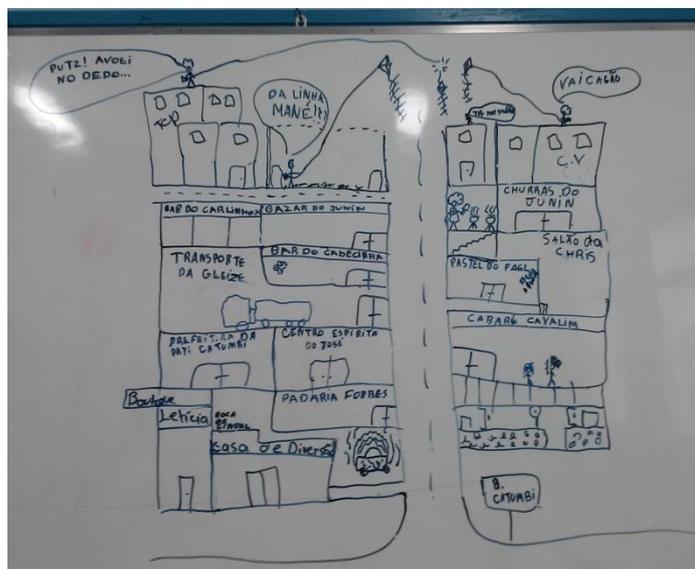


Fig. 34

Outra cena importante de pensarmos seria a do carro em que Hugo foi encontrado morto: **Quem viu pegar fogo no carro? O pessoal da rua? Apenas uma pessoa ou mais?**

“O morador.” (A1); “O paíiii!” (M.E.V.); “É. O morador e o pai, professora.” (L2)

**Onde eles estavam que conseguiram presenciar o carro sendo carbonizado?**

“Ué, professora, o morador não é dono da padaria? Então, ele viu da padaria dele o carro pegando fogo.” (L2); “É. E o pai poderia estar na padaria também ou na casa dele. Vai ver que o pai mora no bairro.” (A1)

Os alunos pontuaram que outra cena importante de ser concebida era a da morte de Hugo. Uma vez que o assassino já estava definido, precisavam reforçar aspectos do motivo e de como as ações para a realização do crime ocorreram:

“O Hugo tava devendo ele.” (A1); “Eles tinham um caso, professora.” (M2); “Eles usavam drogas, mas também tinham um caso.” (S.)

**Vocês concordam com essas ideias? Hugo e Luan usavam drogas e tinham um caso? E qual foi o motivo para Luan matar Hugo?**

“Hugo traiu Luan e ele matou ele (Hugo).” (M2)

Nessa sequência, a cena de quais ações de Valentina possibilitariam incriminá-la também apareceu na conversa:

**Qual o motivo que Valentina, que não matou Hugo, teria para matá-la?**

“A gente meio que já colocou no texto, professora. Tipo, ele só procura o pai pra pegar dinheiro para o vício dele e ela (Valentina) não gosta. Tipo, ela fica cada vez mais com raiva dele por isso.” (A.G.)

A partir dessas discussões, orientei os alunos do seguinte modo para as próximas produções escritas: dois grupos trabalhariam com o carro carbonizado. Um, com a cena vista na perspectiva do morador do bairro (Sr. Geraldo Forbes) e outro, com a cena vista na perspectiva do pai de Hugo (Sr. José Alfredo). Desse modo, os grupos que já estavam trabalhando com os personagens em questão ficariam a cargo de produzir o trecho escrito referente a essas cenas na visão de cada personagem.

O grupo que vinha trabalhando com o personagem Luan ficaria responsável pela escrita em torno do motivo e das ações para concretizar o assassinato. E o grupo que vinha trabalhando com o personagem Valentina ficaria responsável pela escrita em torno do motivo que possibilitaria incriminá-la e de como se pôde constatar que não foi ela.

Em seguida, organizamos a produção da cena inicial, em que o bairro, cenário central de nossa história, seria apresentado. Tínhamos discutido sobre dois aspectos do bairro: “como é” e “como funciona”. Portanto, cabia aos dois grupos restantes se manifestarem qual desejaria escrever qual trecho: “A gente, professora, vamos ficar com ‘como é o bairro’.” (L.D.). Desse modo, o grupo que havia trabalhado com o personagem do morto ficou com “como é o bairro” e o grupo que trabalhou com o personagem da mãe ficou com “como funciona o bairro”.

Os grupos iniciaram suas produções no mesmo esquema de antes. Após a escrita dos trechos, recolhi-os para digitação.

### Trecho do pai vendo o carro pegando fogo:

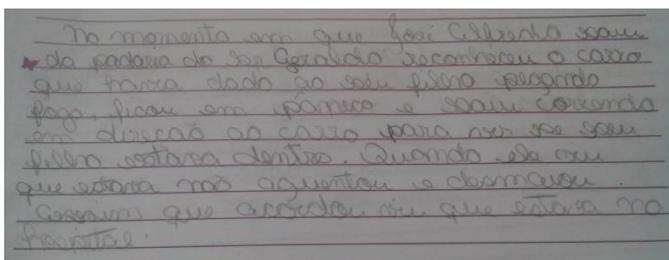
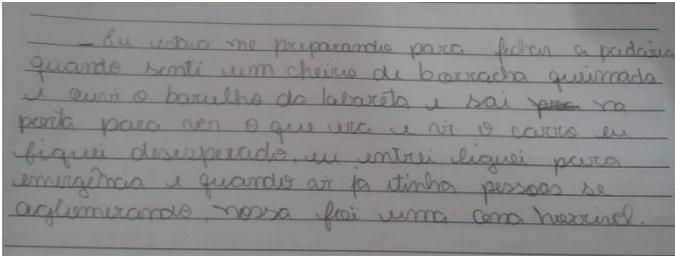


Fig. 35

#### Pai vê o carro pegando fogo.

No momento em que José Alfredo saiu da padaria do Sr. Geraldo reconheceu o carro que havia dado ao seu filho pegando fogo, ficou em pânico e saiu correndo em direção ao carro para ver se seu filho estava dentro. Quando ele viu que estava, não aguentou e desmaiou. Assim que acordou viu que estava no hospital.

### Trecho do morador vendo o carro pegando fogo:



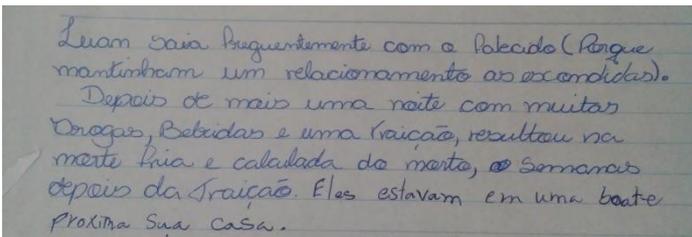
Eu estava me preparando para fechar a padaria quando senti um cheiro de borracha queimada e ouvi o barulho da labareda e saí na porta para ver o que era e vi o carro eu fiquei desesperado, eu entrei liguei para a emergência e quando vi já tinha pessoas se aglomerando, nossa foi uma cena horrível.

Fig. 36

#### O morador vê o carro pegando fogo

- Eu estava me preparando para fechar a padaria quando senti um cheiro de borracha queimada e ouvi o barulho da labareda e saí na porta para ver o que era e vi o carro eu fiquei desesperado, eu entrei liguei para a emergência e quando vi já tinha pessoas se aglomerando, nossa foi uma cena horrível.

### Trecho da estruturação do motivo e ações de Luan:



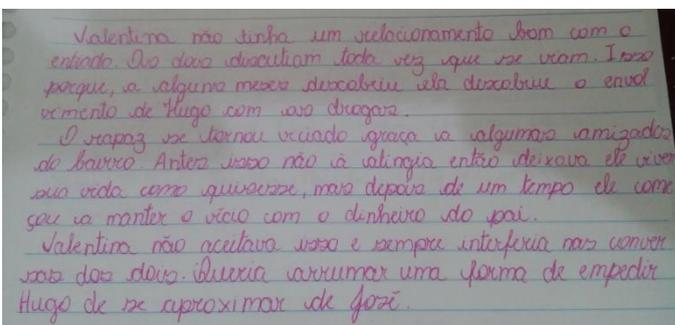
Luan saía frequentemente com a falecida (Porque mantinham um relacionamento as escondidas). Depois de mais uma noite com muitas drogas, bebidas e uma traição, resultou na morte fria e calculada do morto. Semanas depois da traição. Eles estavam em uma boate próxima sua casa.

Fig. 37

#### Motivo para Luan matar

Luan saía frequentemente com o falecido porque mantinham um relacionamento as escondidas. Depois de mais uma noite com muitas drogas, bebidas e uma traição, resultou na morte fria e calculada do morto. Semanas depois da traição. Eles estavam em uma boate próxima sua casa.

### Trecho da estruturação do motivo e ações de Valentina:



Valentina não tinha um relacionamento bom com o entido. Os dois discutiam toda vez que se viam. Isso porque, a alguns meses descobriu ela descobriu o envolvimento de Hugo com as drogas. O rapaz se tornou viciado graças a algumas amizades do bairro. Antes isso não ia atingia então deixava ele viver sua vida como quisesse, mas depois de um tempo ele começou a manter o vício com o dinheiro do pai. Valentina não aceitava isso e sempre interferia nas conversas dos dois. Queria arrumar uma forma de impedir Hugo de se aproximar do José.

Fig. 38

#### Motivo para Valentina matar

Valentina não tinha um relacionamento bom com o entido. Os dois discutiam toda vez que se viam. Isso porque, a alguns meses ela descobriu o envolvimento de Hugo com as drogas.

O rapaz se tornou viciado graças a algumas amizades do bairro. Antes isso não a atingia então deixava ele viver sua vida como quisesse, mas depois de um tempo ele começou a manter o vício com o dinheiro do pai. Valentina não aceitava isso e sempre interferia nas conversas dos dois. Queria arrumar uma forma de impedir Hugo de se aproximar do José.

### Trecho da apresentação de como é o bairro:

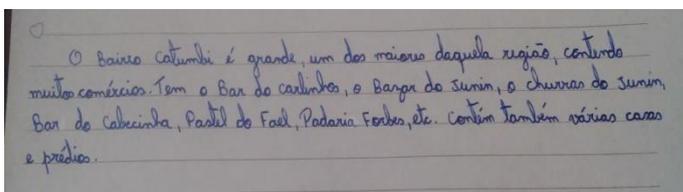


Fig. 39

#### Descrição do bairro:

O Bairro é grande, um dos maiores daquela região, contendo muitos comércios. Tem o Bar do Carlinhos, o Bazar do Junin, o Churras do Junin, Bar do Cabecinha, Pastel do Fael, Padaria Forbes, etc. Contém também várias casa e prédios.

### Trecho da apresentação de como funciona o bairro:

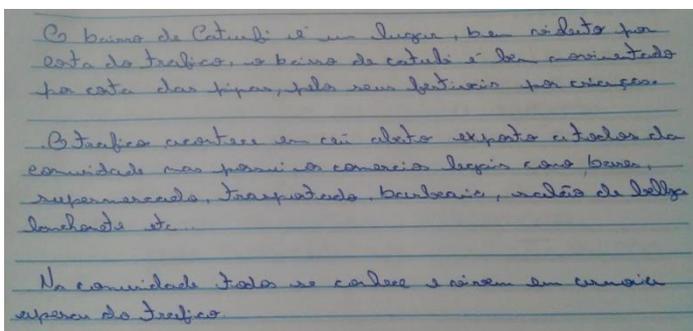


Fig. 40

#### Funcionamento do bairro:

O Bairro Catumbi é um lugar bem violento por conta do tráfico, o bairro do Catumbi é bem movimentado por conta das pipas, pelos seus festivais por crianças.

O Tráfico acontece em céu aberto exposto a todos da comunidade mas possui os comércios legais como bares, supermercado, transportadora, barbearia, salão de beleza, lanchonete, etc.

Na comunidade todos se conhece e vivem em harmonia apesar do tráfico.

Como fazemos sempre, li os trechos produzidos pelas equipes na aula seguinte, para compartilhamento, averiguações e sugestões.

Eis os comentários dos alunos a cada leitura:

**Trecho da apresentação de como é o bairro:** Todos concordaram com a descrição.

**Trecho da apresentação de como funciona o bairro:**

“Nossa! Esse bairro não tem escola, não? Que horror. Tem que ter escola.” (A.G.); “É. Acho também que deveria ter escola.” (A.C.); “Até aqui tem escola. Por que o bairro não pode ter?” (A.G.); “Ué. Vocês não falaram pra pôr, quando a gente tava desenhando, ué! (L1); “É mesmo.” (B); “Eu falei. Vocês que não escutaram ou fingiram não escutar.” (A.G)

Não tem problema. A gente coloca a escola no bairro, mesmo sem constar no desenho. Tá bem?

“Tá bom.” (A.G.)

### **Trecho do pai e do morador vendo o carro pegando fogo:**

“Professora, acho que ele não deve reconhecer de cara que é o carro do filho dele. Tá pegando fogo. Fica difícil ver. Também o Sr. José Alfredo pode estar conversando com o Sr. Geraldo na padaria, quando vê um carro pegando fogo. É uma sugestão. Vocês que sabem.” (A.C.); “É só colocar o Geraldo falando que estava na padaria com o pai do morto.” (A.Cl.)

### **Trecho da estruturação do motivo e ações de Luan:**

“Tá bom. Só troca ‘falecido’ para o nome mesmo.” (A1)

**Trecho da estruturação do motivo e ações de Valentina:** Todos concordaram. Não houve modificações.

Entreguei os trechos aos grupos responsáveis para as modificações sugeridas, dei-lhes o tempo para os ajustes e os recolhi novamente.

Na aula seguinte, começamos a estruturar o trecho da revelação de Poirot:

Poirot vai apresentar a verdade, o que realmente aconteceu. Onde será essa conversa?

“No escritório dele mesmo, com todos reunidos.” (L1) (todos concordaram com L1),

Como Poirot fará essa exposição?

Os alunos começaram a discutir se seria direto com Poirot apresentando o que, de fato, ocorreu – “por que ele não fala logo quem matou?” (L1)”, ou se haveria toda a explicação de como ele chegou à verdade - “Hum, claro que não! Temos que dar um tcham de mistério.” (A.C.); “É. Senão, fica sem graça.” (A.G.); “Temos que mostrar como descobrimos tudo” (M.E.F.)

Coloquei, então, em votação as duas possibilidades e todos votaram para que o modo como ele descobriu tudo fosse o explicado minuciosamente. Curioso que mesmo L1, que manifestou, em um primeiro momento, desejar revelar logo a verdade, votou pela segunda opção.

Podemos perceber que o processo de ampliação de repertório sobre o gênero trabalhado estava ocorrendo, de fato, para muitos alunos. Quando, por exemplo, os alunos questionam e optam por apresentar o modo como o detetive desvendou os fatos, o modo como ele chegou “à verdade”, eles mostram ter internalizado uma característica fundamental deste gênero: colocar o leitor na mesma perspectiva da investigação, daí esses textos terem como marca principal apresentar o modo como

o detetive desvendou o mistério, ou seja, o modo como pensou, raciocinou para descobrir o(s) evento(s). Como apresentamos no capítulo dos Pressupostos Teóricos, as narrativas investigativas têm essa marca como traço estruturante do gênero. Claro que cada autor realiza esse traço de um modo, por exemplo, Conan Doyle com o personagem Watson, através de quem Sherlock elucida seu modo de pensar; Agatha Christie através do modo psicológico de pensar de Poirot e de Miss Marple. Mas, em todo texto desse gênero, explicitar o *modo* como o caso foi resolvido, ou seja, a lógica que perpassa o modo pensante do detetive, é fundamental.

Assim, quando os alunos defendem que vão apresentar a resolução do crime apresentando *como* o detetive chegou à verdade, ao invés de simplesmente apresentar a solução final (como era a maioria dos seus textos anteriores), podemos aventar que, de fato, eles introjectaram essa característica e, por conseguinte, estão no processo de apropriação desse recurso. Claro que, para além da mediação do professor ao longo de todo o processo, cabe, após a constatação de que a introjecção foi feita, uma explicitação de que tal estratégia é uma característica estruturante do gênero estudado. Nesse projeto, todavia, não apresentamos as aulas para tal.

Após a tomada de decisão dos alunos, passamos para a discussão coletiva sobre a composição do final da narrativa – quando a verdade seria revelada a todos – e do início – para a abertura do texto, digamos assim:

“Tem que começar com a Dona Guertrudes. Tipo alguém tem que avisar da morte do filho dela. A polícia. Sei lá.” (A.G.); “É. Tem que ter um início legal.” (M1); Ué! Coloca o policial chegando de noite na casa dela. Essas coisas assim.” (A.Cl.)

E o final, depois que Poirot revelar toda a verdade?

“Mata o Luan.” (T2); “Não. Ele se suicida.” (B.); “Pula da janela do escritório dele.” (R.); “Ou vai preso.” (M2); “Sai correndo e leva um tiro na cabeça.” (M1)

Feito isso, mostrei para eles que tínhamos, então, que compor três cenas para fecharmos nossa narrativa: a cena de abertura na narrativa, a da revelação de toda a verdade e o desfecho da história. Dessas, a mais complexa era a da revelação da verdade, pois, para tal, teríamos que organizar o escritório, como os personagens chegariam até lá, como a fala de Poirot conduziria para a solução

previsível do senso comum de que Valentina teria matado Hugo e, finalmente, a guinada de seu raciocínio, revelando que, de fato, o assassino era Luan, o melhor amigo do morto. Propus, então, que mantivéssemos a organização dos seis grupos e que estruturássemos as escritas dentro dessa lógica. Assim, teríamos os seguintes trechos a serem escritos:

- . apresentação da cena de abertura da narrativa;
- . apresentação do escritório de Poirot e do modo como os personagens chegariam lá, já que tinham decidido que a revelação seria feita no escritório diante de todos;
- . apresentação de como Poirot conduziria a conversa na lógica do senso comum, de que Valentina seria a assassina mais provável;
- . apresentação de como Poirot daria a guinada em sua explanação para mostrar que, na verdade, o assassino era alguém não provável, no caso, Luan, o melhor amigo de Hugo;
- . apresentação do desfecho da história, ou seja, do que acontece após a revelação de toda a verdade.

Assim que a estrutura dos trechos foi sistematizada, os alunos começaram a se manifestar:

“A gente pode fazer o escritório, professora.” (L3); “A gente pode ser o final da história.” (R.)

Propus, então, que o grupo de L3 se juntasse com o grupo que havia feito a cena de apresentação do bairro para trabalharem juntos.

“Então é pra juntar com o grupo das meninas?” (A1)

Propus também que o grupo que vinha trabalhando com a personagem Valentina, assumisse o trecho da fala de Poirot apresentando como os fatos, em uma análise superficial, levaria a pensar que era ela a culpada.

Também propus que o grupo que vinha trabalhando com o personagem Luan, assumisse o trecho sobre a apresentação de Poirot da verdade, através de seu raciocínio, de que o assassino era Luan. Como essa cena da narrativa estava muito ligada, propus que os dois grupos trabalhassem juntos no que tivesse a ver com a continuidade da cena.

Os demais grupos ficaram um com a cena inicial e o outro com o desfecho.

Orientei-os a respeitarem, dentro do possível, a discussão feita previamente, por toda a turma. Durante a escrita, os alunos me chamavam para tirar dúvidas

sobre os personagens, dúvidas sobre ortografia, se poderiam escrever tal ou tal coisa. Fui circulando o tempo todo durante a escrita pela sala. Os grupos estavam interagindo bem. Após a escrita, recolhi os trechos para digitar. Eis as cenas produzidas:

### Cena de apresentação do escritório e dos personagens se reunindo lá:

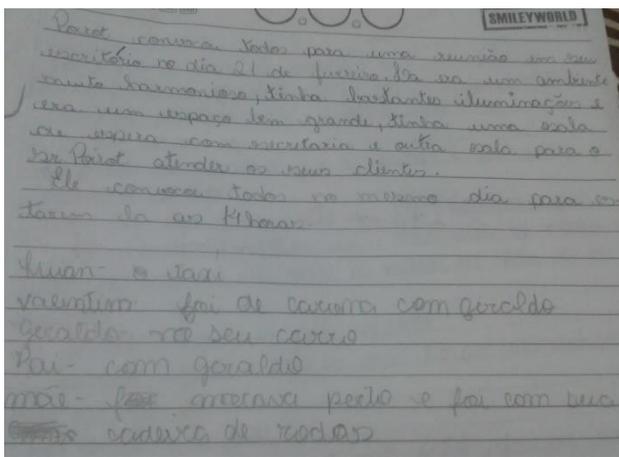


Fig. 41

Poirot convocou todos para uma reunião em seu escritório, no dia 21 de fevereiro. Lá era um ambiente muito harmonioso, tinha bastante iluminações e era um espaço bem grande, tinha uma sala de espera com secretária e outra sala para o sr. Poirot atender os seus clientes.

Ele convocou todos no mesmo dia para estarem lá as 14:00h.

Luan – o taxi

Valentina – foi de carona com Geraldo

Geraldo – no seu carro

Pai – com Geraldo

Mãe – morava perto e foi com sua cadeira de rodas

### Cena da “acusação” de Valentina:

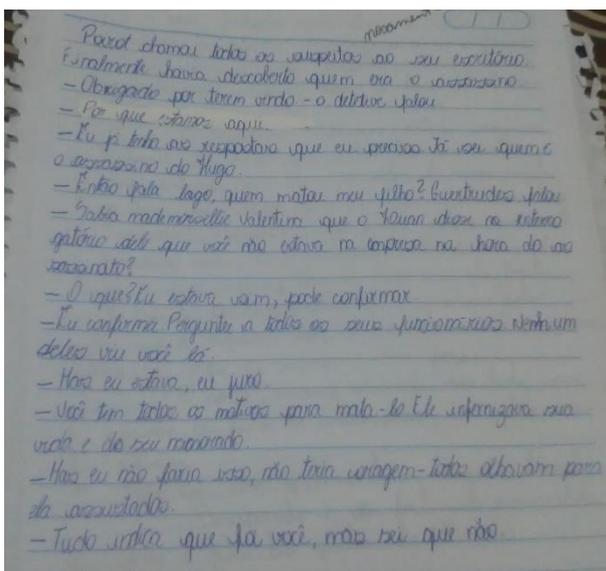


Fig. 42

Poirot chamou todos os suspeitos ao seu escritório.

Finalmente havia descoberto quem era o assassino.

- Obrigada por terem vindo – o detetive falou.

- Por que estamos aqui? – disse o pai de Hugo.

- Eu já tenho as respostas que eu preciso. Já sei quem é o assassino de Hugo.

- Então fala logo, quem matou meu filho? Guertrudes falou.

- Sabia mademousellie Valentina que o Luan disse no interrogatório dele que você não estava na empresa na hora do assassinato?

- O que? Eu estava sim, pode confirmar.

- Eu confirmei. Perguntei a todos os seus funcionários. Nenhum deles viu você lá.

- Mas eu estava, eu juro.

- Você tem todos os motivos para mata-lo. Ele infernizava sua vida e do seu marido.

- Mas eu não faria isso, não teria coragem. Todos olhavam para ela assustados.

- Tudo indica que foi você, mas sei que não.

### Cena da revelação do verdadeiro assassino:

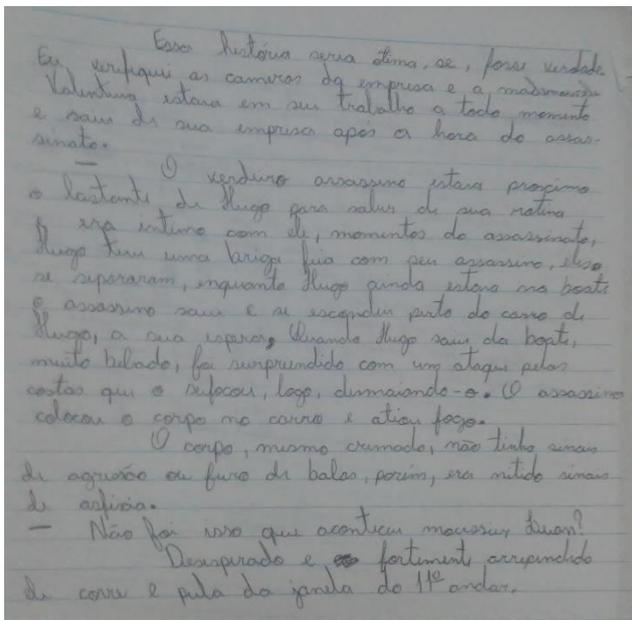


Fig. 43

- Essa história seria ótima, se, fosse verdade. Eu verifiquei as câmeras da empresa e a madame Valentina estava em seu trabalho a todo momento e saiu de sua empresa após a hora do assassinato.

- O verdadeiro assassino estava próximo o bastante de Hugo para saber de sua rotina e era íntimo com ele. Momentos do assassinato, se separaram, enquanto Hugo ainda estava na boate o assassino saiu e se escondeu perto do carro de Hugo, a sua espera. Quando Hugo saiu da boate, muito bêbado, foi surpreendido com um ataque pelas costas que o sufocou, logo, desmaiando-o. O assassino colocou o corpo no carro e atiou fogo.

O corpo, mesmo cremado, não tinha sinais de agressão ou furo de balas, porém, era nítido sinais de asfixia.

-Não foi isso que aconteceu Monsieur Luan?

Desesperado e fortemente arrependido, ele corre e pula da janela do 11º andar.

### Cena inicial da narrativa:

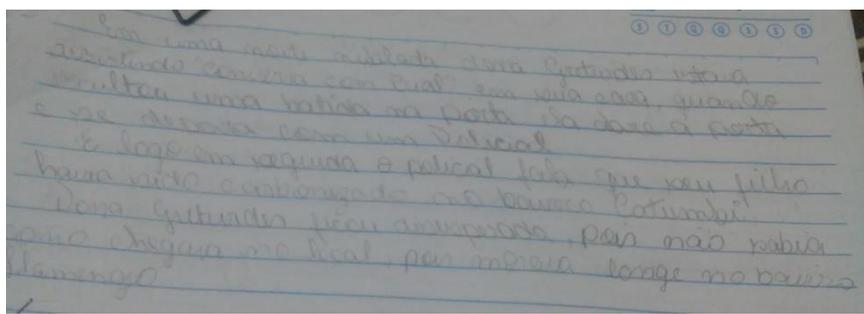


Fig. 44

Em uma noite nublada Dona Guertrudes estava assistindo "Conversa com Bial" em sua casa, quando escultou uma batida na porta ela abre a porta e se depara com um Policial.

E logo em seguida o policial fala que seu filho havia sido carbonizado no bairro Catumbi.

Dona Guertrudes ficou desesperada, pois não sabia como chegar no local, pois morava longe no bairro Flamengo.

### Cena final:

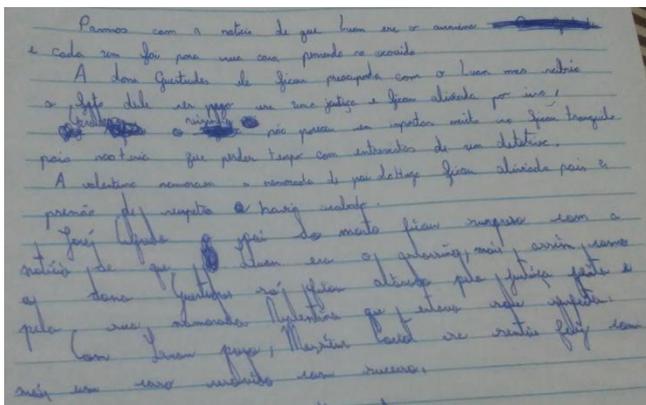


Fig. 45

Pasmos com a notícia de que Luan era o assassino, cada um foi para sua casa pensando no ocorrido.

A Dona Guertrudes ficou preocupada com o Luan mas sabia o fato dele ser pego era uma justiça e ficou aliviada por isso. Geraldo, o vizinho, não pareceu se importar muito e ficou tranquilo, pois não teria que perder tempo com entrevistas de um detetive. A Valentina namorava a namorada de pai do Hugo ficou aliviada pois a pressão de suspeita havia acabado.

José Alfredo o pai do morto ficou surpreso com a notícia de que Luan era o assassino, mas assim como a dona Guertrudes só ficou aliviado pela justiça feita e pela sua namorada Valentina que estava sobre suspeita.

Com Luan preso, Monsieur Poirot se sentiu feliz com mais um caso resolvido com sucesso.

Antes de começar a ler para os alunos os trechos produzidos para checarmos se os acordos tinham sido cumpridos e vermos os ajustes necessários, montamos o esquema da nossa narrativa, para que todos tivéssemos em mente como seria a continuidade de toda a narrativa:

- . Parte 1: Início (abertura, como é o bairro, como funciona o bairro);
- . Parte 2: Entrevistas (seis ao todo);
- . Parte 3: Lugar onde Poirot reúne os personagens para a revelação;
- . Parte 4: apresentação do provável criminoso;
- . Parte 5: revelação do verdadeiro criminoso;
- . Parte 6: final da história.

Comecei, em seguida, a ler todos os trechos produzidos (tanto os da aula anterior quanto os já prontos e comentados), pausadamente, para as modificações que se fizessem necessárias e para a produção das conexões entre as partes.

Gostaria de registrar que, para a redação desse momento da intervenção, optamos por tentar evocar o máximo possível a situação e o clima nas aulas. Claro que isso é impossível e, mesmo que tivéssemos tido autorização para filmar essas aulas, a própria edição implicaria escolhas e recortes. Todavia, tentamos escrever o

mais próximo possível do clima das falas para que o leitor possa ter ao menos um vislumbre de como a participação dos alunos, efetivamente, no processo de escrita, foi efetiva. A sequência que se segue agora foi extremamente cansativa para mim, enquanto professora-mediadora do processo; de um processo que vivenciei pela primeira vez em minha carreira de professora. Mas, de tudo, o que mais me chama atenção, agora, no momento de tentar organizar isso em texto, é o envolvimento dos alunos.

Para essa sequência agora, optamos por não interromper a descrição para comentários de nossas análises, para tentar permitir ao leitor perceber o tipo de clima que se produziu nas aulas. Por isso que deixamos para fazer os comentários de aspectos que gostaríamos de pontuar, ao final.

## **Comentários dos alunos sobre a parte 1**

### **A- o trecho da cena inicial:**

“Tá faltando alguma coisa!” (M2); “Ela tem que ir no lugar onde filho dela está.” (L1); “Ela é cadeirante. Alguém tem que levar ela.” (B.); “Então tem que falar alguma coisa dela aí. Como... ela é cadeirante, por exemplo.” (M2); “Como ela virou cadeirante.” (T2); “Não. Não precisa disso. Só diz que é cadeirante.” (A.C.); “Professora, posso escrever? (M2)

#### **O quê?**

“Essas sugestões da Dona Guertrudes. Tipo: ela é cadeirante e que chamou um táxi para ir onde estava o filho dela.” (M2)

**Sim. São as sugestões dadas por vocês. Pode sim.**

### **B- o trecho do bairro Catumbi e como funciona:**

“Professora, movimentado por festivais de pipas e por crianças é o que quiseram dizer. Do jeito que tá aí, tá embolado.” (A.G)

## **Comentários dos alunos sobre a parte 2**

### **A- trecho da entrevista de Poirot com Luan:**

Mal comecei a ler a logo fui interrompida: “Ih, mas pulou de uma coisa para outra, professora! Tá faltando alguma coisa aí.” (A.C.)

**O quê, A.C. ?**

“Alguma coisa que leve à entrevista.” (A.C.); “É professora, tipo a Dona Guertrudes contratou um detetive, mas por quê? A polícia não deu jeito. Coisas assim.” (A.G.)

**Bem, se ela não estava satisfeita com as investigações da polícia, então tem que passar algum tempo na história, não é?**

“Sim. Duas semanas tá bom. Eu acho.” (A.G.)

**O que vocês acham, gente? Duas semanas se passaram da morte de Hugo para Dona Guertrudes contratar Poirot. Vocês concordam?**

A maioria disse que sim.

**Quem vai escrever este trecho para inserir?**

“Eu escrevo, professora. Vou colocar também que ela vai falar os nomes das pessoas mais próximas de Hugo que são os personagens que apareceram na história, tá?” (A.C.)

Terminei de ler a entrevista.

**Há alguma mudança ou acréscimo de informações que queiram fazer?**

“Professora, não tem o horário que foi marcado a entrevista.” (T2)

**É realmente. Vamos marcar um horário, então. Qual?**

Neste momento, todos começaram a falar ao mesmo tempo e precisei intervir propondo votação para as propostas deles. A maioria votou para ser às 9:00h.

“Ô, professora! Se o Hugo foi morto de madrugada, o Luan tem que dizer que virou a madrugada trabalhando, não que ficou até mais tarde.” (A.G.); “Professora, o nosso grupo estava conversando outro dia, a gente queria acrescentar um trechinho na conversa do Luan com Poirot, pode?” (M2)

**O que necessariamente, M2?**

“É só falando que ele e a Valentina, que é chefe dele, não se dão muito bem e o motivo.” (M2)

**Ok. Pode sim. Escrevam e me entregue hoje ainda para eu acrescentar à entrevista e ler para a turma. Bem, entre a entrevista de Luan e a próxima vocês querem colocar alguma coisa. Vou ler a última frase da entrevista de Luan e a primeira de Valentina.**

Assim que li, os alunos falaram que estava faltando a frase que Poirot pede para chamar a Valentina, como Poirot fez no conto lido.

**Qual frase então?**

“Por favor, o Senhor poderia chamar mademoiselle Valentina?” (A.G.)

Todos concordaram. Não houve objeções. Quando comecei a ler a segunda entrevista, o sinal tocou indicando o término da aula. Recolhi as produções feitas para inseri-las no texto.

Trechos produzidos pelas alunas citadas anteriormente para serem inseridos na história:

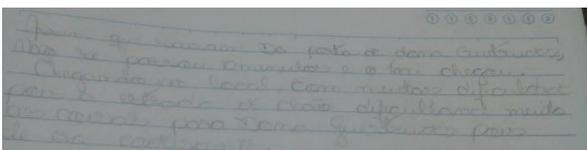


Fig. 46

Assim que saíram da porta de Dona Guertrudes, não se passou 10 minutos e o táxi chegou.

Chegando no local, com muitas dificuldades pois a estrada de chão dificultando muito as coisas para Dona Guertrudes pois ele (ela) era cadeirante.

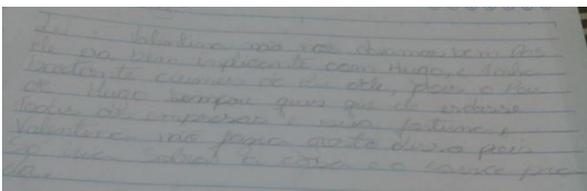


Fig. 47

Eu e Valentina não nos damos bem pois ele (ela) era bem implicante com Hugo, pois o pai de Hugo sempre quis que ele herdasse todas as empresas e sua fortuna. Valentina não fazia gosto disso pois só iria sobrar a casa e o carro para ela.

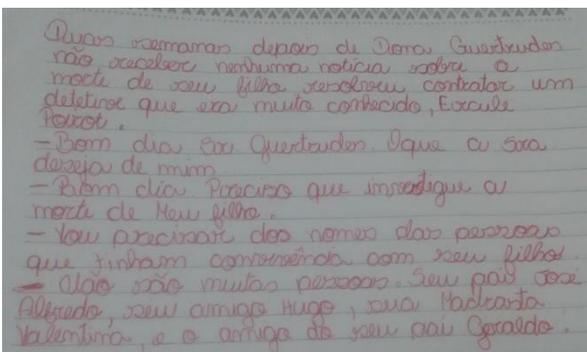


Fig. 48

Duas semanas depois de Dona Guertrudes não receber nenhuma notícia sobre a morte de seu filho resolveu contratar um detetive que era muito conhecido, Hercule Poirot.

– Bom dia Sra. Guertrudes. O que a Sra deseja de mim.

– Bom dia. Preciso que investigue a morte de meu filho.

– Vou precisar dos nomes das pessoas que tinham convivência com seu filho.

– Não são muitas pessoas. Seu pai José Alfredo, seu amigo Hugo, sua Madrasta Valentina, e o amigo do seu pai Geraldo.

## B- trecho da entrevista de Poirot com Valentina:

“Professora, ele estava em sua sala quando ela entrou? Tá estranho! Todo mundo sabe que ele já tá na sala.” (A.C.)

**Mas o que podemos colocar aqui então?**

“Ele estava mexendo nos seus papéis, documentos, coisas assim?” (A.C.);

“Documentos. Fica melhor.” (A1)

**Ok, ficaria assim:** “Poirot estava mexendo com seus documentos quando...”

Isso?

Todos concordaram e continuei a ler.

“Tudo bem por você? Ah, isso tá esquisito.” (L2)

“Tudo bem para você.” (L2)

**Ok. Modificado.**

Após lida a parte da entrevista com Valentina, perguntei se havia algo a modificar ou acrescentar. Todos disseram que não, que estavam satisfeitos com o que foi lido.

**C- trecho da entrevista de Poirot com Sr. Alfredo:**

“Peraí, professora. Tem que pedir pra Valentina chamar o Sr. Alfredo. Tá pulando.” (L1)

**Ok. Muito bem observado, L1. Como podemos colocar então?**

“Poderia chamar o Sr. José Alfredo, por favor?” (L1)

Ok. Vou acrescentar esta frase com a que já temos aqui e antes da resposta de Valentina. Vai ficar assim: “Ok, é só isso. Muito obrigado pelo seu tempo, *mademoiselle*. Poderia chamar o Sr. José Alfredo, por favor? – De nada. Se levantou e saiu.” Pode ser?

Todos concordaram. Iniciei novamente a leitura e antes de terminar a primeira frase...

“Tá errado, professora! O detetive não vai até o Sr. Alfredo, ele foi até o detetive.” (L2)

Muitos alunos falaram: “É mesmo.”

**Então o que temos que fazer?**

“Tira tudo isso aí.” (L2)

**Toda a frase?**

“Não. Só o início.” (A1); “É.” (L2)

**Então ficará assim:** “Um homem avantajado, moreno, aproximadamente 1,70 de altura, com cabelos curtos e grisalhos...” **e o que mais? Acabou a frase.**

“Entra na sala.” (L2)

**Entra na sala. Todos concordam?**

Todos concordaram.

“Ah, dá bom dia.” (B.)

**Quem dá bom dia primeiro?**

“Poirot.” (B.)

**Ok.** “Bom dia, Sr. Alfredo!”, “Bom dia!” **Isso?**

“Isso mesmo.” (B.)

**Ok, gente?**

“Ok.” A maioria respondeu.

Ao terminar de ler, os alunos falaram:

“Professora, tem que deixar claro aí que era de manhã, senão parece que está sendo de noite.”; “Ih, é mesmo. Colocamos que o Geraldo viu o carro pegando fogo quando ele estava fechando a padaria, não abrindo. Tem que mudar.” (L3); “Ele foi cedo na padaria do amigo, pode ser junto com o amigo. O Geraldo abriu a padaria em companhia dele.” (A.C.); “Só que tem que entrar por outro lado, pela porta lateral, por exemplo. Porque aí não dava pra ver o carro pegando fogo. Só depois quando abrisse a padaria dava pra ver.” (L3); “É. Isso.” (L1); “Faz sentido.” (A1); “Não. Põe que quando virou a esquina que ele viu o carro pegando fogo. O carro não estava na frente da padaria, tava na esquina.” (L3); “É, mas nós desenhamos o carro pegando fogo na frente da padaria.” (L1); “Mas não tem problema. A gente modificou a história, ué! E daí?” (L3)

**Bem, preciso saber como vai ficar esta parte da entrevista com o Sr. Alfredo. Decidam. Como vou colocar aqui?**

“Professora, lê novamente este trecho?” (A.C.)

Li o trecho solicitado.

“Então, no momento em que ele saiu da padaria, quando ele virou a esquina, por volta das 5:30h, viu o carro pegando fogo e aí continua o resto do trecho.” (A.C.)

**Então vai ficar assim:** “ [...] no momento em que saí da padaria, quando virei a esquina, por volta das 5:30h, vi que um carro estava pegando fogo e saí correndo em direção ao carro. [...]” **Assim?**

“É.” (A.C.)

Todos concordaram com as colocações de A.C.

**D- trecho da entrevista de Poirot com Dona Gertrudes:**

Quando comecei a ler, A1 me interrompeu: “Tem que pedir para chamar o próximo, professora. A senhora esqueceu?”

**Bem, é que só posso inserir na história o que vocês me falarem para inserir. A história é de vocês. Vocês são os escritores.**

“Não. Mas a gente deixa a senhora inserir o que quiser, professora.” (A1)

Achei graça do jeito meigo de A1 falar.

**Então o que eu devo escrever aqui?**

Fazendo uma certa mímica, L2 disse: “Por favor, quando sair, peça à Dona Guertrudes para entrar?”

**Ok. Vou escrever então. Todos concordam?**

Todos concordaram.

Comecei a ler o trecho da entrevista e logo fui interrompida. Dessa vez foi J. que até então estava quieta, se manifestou: “Tem que mudar o início, professora.”; “É que quando escrevemos, cada um escreveu sobre a entrevista com um personagem, separado. Como a gente tá juntando as partes, temos que fazer as modificações mesmo, para dar certo.” (A.C.)

**Muito bem observado A.C.. Ninguém escreveu errado, todas as escritas estão muito boas, apenas escreveram os trechos independentes e agora estão fazendo as modificações para serem trechos relacionados entre si. Então o que tiro ou modifico?**

“Lê de novo, professora?” (A1)

“Tira todo o início e põe ‘quando Dona Guertrudes entrou, Poirot olhou ela... do jeito que tá escrito aí o resto.’ (A1)

**Então vai ficar assim, vê se concordam:** “Quando Dona Guertrudes entrou, Poirot observou que ela usava uma cadeira de rodas...”

“Isso. Tá ótimo, professora.” (A1)

Ok. Vamos continuar. Quando eu li, ‘boa tarde’, quase todos me interromperam, ‘bom dia’.

“Tá de manhã, professora.” (A.C.)

Quando li a pergunta: “Você é a mãe do morto?”, R. disse: “Pode tirar, professora. Ele já sabe quem ela é. Ela que foi procurar ele para investigar, então não tem nada a ver colocar essa pergunta.”; “É mesmo. Bem pensado, R.” (B.)

Continuei a ler e ao terminar A1 disse: “Ele não foi na casa da mulher.”

**Então teremos que reescrever este final do trecho. Quando o grupo escreveu, era para o próprio personagem se incriminar com algo. Temos que naquele momento da entrevista mostrar algo que ela possa se incriminar.**

“Na casa dela, ele viu algo parecido com um revólver em um quarto. A gente tinha colocado, mas tiramos.” (R.); “Ué. Se na casa ele viu um negócio parecendo com um revólver, então põe que na cadeira de rodas dela tinha uma bolsinha que estava meio aberta e tinha um negócio que parecia com um revólver. Pronto. Não precisa ir na casa dela.” (L1)

### **O que vocês acham? Pode ser assim?**

Muitos responderam que podia.

**Então digam o que eu preciso escrever. Vamos lá. Vou ler novamente a entrevista para modificarmos com calma o que deve ser modificado.**

Reli pausadamente. Como ninguém se manifestou sobre um trecho com problema sequencial, precisei pontuar de modo mais específico:

**Posso deixar a pergunta sobre o que ela tinha feito no dia do assassinato? Lembrem-se de que ele foi assassinado na madrugada e logo de manhã ela recebeu a notícia. Esta pergunta está formulada adequadamente? Vou ler novamente.**

Assim que terminei de ler os alunos falaram:

“O que ela tinha feito no dia ANTERIOR do assassinato. Aí vai tá certo. Porque no dia ela não fez isso. Tava preparando o enterro do filho.” (A1); “Aqui, mas vai ter que modificar de todos os entrevistados. Vai ter que colocar o que fizeram no dia anterior ao assassinato.” (L1) “Também ela não pode ter saído com o pai do morto, ele estava com o Geraldo na casa dele.” (L3); “Ah, é mesmo. Então tem que mudar.” (A1); “Tira, professora. Deixa só que ela foi cuidar de negócios na cidade.” (R.)

**Agora como vamos colocar que Poirot viu algo parecido com uma arma na cadeira de rodas dela?**

“Professora, ele se despede dela e pede para ela chamar o próximo para a entrevista e quando ela tá saindo, ele vê esse objeto que parece uma arma.” (A.C.)

### **Pode ser, gente?**

Muitos disseram que poderia.

### **Então falem para eu escrever.**

“Professora, antes dessa parte, poderia perguntar se ela percebeu algo de diferente no filho dela nos últimos dias.” (L2)

### **Como posso escrever?**

“A Sra. percebeu algo de diferente em seu filho nestes últimos dias?” (L2)

### **E qual a resposta?**

“Ele estava apavorado, pois precisava de dinheiro.” (L2)

### **Todos concordam com L2?**

A maioria disse que sim.

“Agora, a senhora coloca a despedida e a observação do Poirot.” (L2)

**Então podem falar.**

Li as duas últimas frases da entrevista novamente.

“Está tudo bem então. Obrigado. Peça ao Sr. Geraldo Forbes para entrar.” (L2); “Quando Dona Guertrudes estava saindo da sala, Poirot observou no canto da cadeira de rodas dela um objeto parecido com uma arma.” (A.C.)

**Todos estão de acordo?**

Todos concordaram.

### **E- trecho da entrevista de Poirot com Sr. Geraldo Forbes:**

Logo na primeira frase, os alunos disseram:

“Professora, não é melhor trocar para ‘se dirige à sala de Poirot’? Ele já estava no escritório.” (A.C.); “Professora, ele tava tranquilo e preocupado? Como é isso? Ou tá tranquilo ou tá preocupado.” (A1); “Ele tava tranquilo e um pouco preocupado. Faz sentido sim.” (L3); “Lê o finalzinho da frase, professora.” (L2)

Li.

“Coloca então, ‘mas um pouco preocupado’.(L2)

**Todos concordam?**

“Sim.” Muitos responderam.

Continuei a ler a entrevista.

“Professora, não poderia colocar que ele tinha um gênio forte?”(E.)

**Vocês quem sabem.**

“Põe, professora, que ele é uma pessoa simpática, mas tinha um gênio forte. E coloca que, além disso, era fofoqueiro, gostava de uma fofoca.” (A.C.)

**Vou ler e fazer as modificações. Veem se é assim que vocês querem:**

“Parecia uma pessoa simpática à primeira vista, mas tinha um gênio forte. Além disso, gostava de uma fofoca.” **É isso?**

Todos concordaram.

Continuei a ler.

A1 me interrompeu. “Senhor, não você. Tem que modificar de todas as falas.

Quando li o trecho que falava sobre onde ele estava na hora do assassinato, muitos alunos ao mesmo tempo pediram para modificar, dizendo que o Sr. Geraldo

não fechou a padaria e sim, abriu e que ele entrou pela porta lateral da padaria e depois a abriu.

Pediram para modificar 'vi o carro' por 'vi o clarão da labareda na esquina.

**Então vai ficar assim:** “Eu entrei na padaria pela porta lateral. Quando abri, senti um cheiro de borracha queimada e ouvi o barulho da labareda e saí na porta para ver o que era e vi um clarão na esquina.”

**Pode ser assim?**

Todos concordam.

Terminei de ler a entrevista.

“Professora, coloca que ‘quem eram essas pessoas?’ (B.)

**Pronto. E a resposta?**

“Pessoas que chegavam e iam para o trabalho.” (L2)

**O que mais? Acabou?**

“Não. Tem que colocar alguma fofoca. Ele era fofoqueiro, ué!” (A1)

**E qual fofoca que ele vai contar?**

“Que o Hugo era envolvido com drogas.” (A1)

Tá. Mas ele vai falar isso do nada?

“Professora, Poirot pergunta: ‘Mais alguma coisa importante que tenha observado?’ (A.C.); ‘Coloca aí, professora, para responder a pergunta de Poirot: ‘Tô pra te falar que ele era envolvido com drogas.’” (L2)

Achei graça do jeito que L2 falou a frase. Foi em tom de fofoca mesmo.

“Agora acaba a entrevista.” (A1)

**Sugestões...**

“Obrigado pelas informações.” (A1); “Após o término das entrevistas, Poirot começa a juntar os fatos. Pronto.” (A1)

Todos concordaram com as sugestões.

## **F- trecho da entrevista de Poirot com Hugo:**

Depois que li o trecho, todos os alunos disseram que essa parte tinha que entrar antes das entrevistas com os suspeitos.

Li, então, o parágrafo anterior e o posterior dos dados da investigação sobre Hugo para unirmos os trechos:

“Professora, em vez de colocar não são muitas pessoas, não é melhor as pessoas mais próximas ao Hugo. Porque todo mundo tem muitos conhecidos,

tem que deixar claro que ela conhece esses aí que são os mais chegados.”  
(L1)

### **Todos concordam com as colocações de L1?**

“Faz sentido.” (A1)

### **E agora, preciso unir estes dois trechos.**

“Lê de novo, professora.” (A1)

Li.

“Professora, põe que Poirot anotou todos os dados sobre a morte de Hugo e pediu para Dona Guertrudes permissão para visitar o apartamento dele.” (L2); “E ter acesso a todas as informações dele. Tipo, privada, não sei cumé que fala.” (A1); “É privada mesmo, inclusive informações on line.” (A.C.)

Fui escrevendo e confirmando se era daquele modo mesmo. Escrevia exatamente o que eles falavam.

**Bem, ficou assim. Vejam se todos concordam:** “Poirot anotou todos os dados sobre a morte de Hugo. Pediu para Dona Guertrudes permissão para visitar o apartamento dele e ter acesso a todas as informações privadas, inclusive on line”.

“Isso. Tá muito bom.” (A1); “É isso, professora.” (L2)

Todos concordaram.

**Agora vou ler o final desse trecho da investigação de Poirot e o início das entrevistas.** Mal terminei de ler “Após a leitura”, A1 interrompeu sugerindo: “Acrescenta só ‘no dia seguinte’. Tá bom, professora.” (A1)”

## **Comentário dos alunos sobre a parte 3**

### **Trecho em que Poirot convoca os suspeitos para expor os fatos**

“Por que fevereiro?” (A1); “Porque o assassinato de verdade aconteceu em fevereiro.” (L3); “Ah, a notícia de jornal que a professora trouxe. Começamos de uma história verdadeira.” (A.C.); “Professora, coloca que ‘no dia seguinte’, aí coloca a data.” (A1); “E muda a hora. Coloca de manhã.” (A1); “Eu acho que ficaria legal, para dar um tcham, sei lá, uma linda manhã de fevereiro, não o dia mesmo. É só uma opinião.” (A.C.)

**Vocês concordam ser no dia seguinte da entrevista a reunião definitiva e tirar o dia e colocar o que A.C. disse? Além disso, temos frases diferentes, mas com o mesmo sentido escrita por dois grupos.**

“Deixa só uma, professora.” (A1)

**Do jeito que vocês disseram, o início ficaria assim:** “Após o término das entrevistas, Poirot começa a juntar os fatos. Finalmente havia descoberto quem era

o assassino. No dia seguinte, Poirot convocou todos para uma reunião em seu escritório, era uma linda manhã de fevereiro.” **É assim?**

“É.” Muitos falaram.

### **E qual horário da parte da manhã?**

Como houve mais de uma sugestão, votamos e ganhou para ser às 10h.

Durante a leitura, fizeram interrupções para as seguintes alterações:

“Professora, acho que a gente esqueceu de colocar quem está falando essa frase.”

### **E quem é?**

“O pai, o Sr. José Alfredo.” (A.C.)

## **Comentário dos alunos sobre a parte 4**

“Ah, professora! Tem que escrever alguma coisa aí nesta parte para dar um suspense antes dele falar que não é ela (Valentina).” (A1); “É professora! Fala que o José Alfredo passou mal por saber que ela matou o filho dele.” (L2); “Põe aí: O Sr. José Alfredo olhou para Valentina assustado e de maneira incrédula.” (L2); “E começou a passar mal, professora.” (A1); “O Luan sentou o Sr. José Alfredo.” (L1); “O Poirot deu algo para ele.” (B.); “Isso. Poirot deu um copo d’água para ele se acalmar.” (A1)

**Ficou assim. Veem se é isso o que vocês querem:** “O Sr. José Alfredo olhou para Valentina assustado e de maneira incrédula. E começou a passar mal. Luan sentou o Sr. José Alfredo e Poirot deu um copo d’água para ele se acalmar.”

“Tá. Tá ótimo, professora! É isso mesmo.” (A1)

Todos concordaram.

### **Bem, vou continuar então a leitura.**

“Não, professora! Coloca que a Dona Guertrudes voou no pescoço da Valentina. Ela não gostava mesmo dela. Agora sabendo que ela matou o filho dela, tá odiando com todas as forças dela.” (L2); “É mesmo, professora! Vai ficar legal!” (A1)

### **Então vou escrever.**

“Mas, professora, a Dona Guertrudes não é cadeirante? Como ela voou no pescoço da Valentina?” (V.)

Esse momento foi muito engraçado. V., como sempre, muda, não fala um ‘a’ na sala, somente com as amiguinhas e bem baixinho. Assim que ela se pronunciou, foi um riso só, com todos se lembrando de que Dona Guertrudes era cadeirante.

Nem eu me lembrei disso na hora! Toda a turma e eu inclusive rimos muito nessa hora.

**Muito obrigada, V.! Juro que nem estava me lembrando disso de tão empolgada que estava com a briga que vocês estavam arrumando na história, kkkk! O que vamos colocar então?**

“Dona Guertrudes com o olhar furioso foi para cima de Valentina. Empurrando assim<sup>14</sup> com a cadeira.” (A1); “Aí o Geraldo separou puxando a Dona Guertrudes para não ter briga.” (L1)

**Então vai ficar assim:** “Dona Guertrudes com o olhar furioso foi para cima de Valentina. Geraldo Forbes puxou a cadeira de rodas de Dona Guertrudes, separando”

A1 completou quase que imediatamente: “uma possível briga” (A1)

**Todos concordam com a escrita desse trechinho?**

Todos concordaram e continuei a ler.

“Tem que falar que Poirot continuou a falar, professora. Para não pular.” (A.C.); “Põe que Poirot prosseguiu com o seu relatório, ué!” (L1)

**Comentário dos alunos sobre a parte 5**

“Professora, tá estranho esta frase.” (A1)

**Vou ler novamente para fazermos as modificações necessárias.** Li pausadamente.

“Tá estranha mesmo.” (A.C.); “Tá errado isso aí, professora! Íntimo dele não com ele.” (A1); “É. E tem que tirar essa parte do ‘momento antes do assassinato’ e colocar em outro lugar.” (L1)

**Em que lugar L1?**

“Não sei.” (L1)

**Vou ler de novo.**

“Professora, coloca depois do Hugo, vai dar certo.” (A.C.)

**Assim?** “... Hugo, momentos antes do assassinato...”

“É mas a frase tá esquisita ainda.” (L2); Lê de novo, professora. Tudo. A frase toda.” (A1)

Li.

---

<sup>14</sup> A1 fez a mímica mostrando Dona Guertrudes empurrando as rodas da cadeira.

“Pois sabia de sua rotina e... (L1); “Era íntimo dele.” (A1); “Além disso,...” (A.C.)

**Era íntimo dele além disso ou além disso, era íntimo dele?**

“Além disso, era íntimo dele.” (A.C.)

**Ok. Todos concordam com a frase?**

Todos concordaram e continuei a leitura.

“Professora, no lugar de o assassinou e saiu, o embebedou e saiu. A gente escreveu errado.” (L1)

**Vou modificar.** Continuei a ler.

“Esse ‘logo’ tá esquisito. Acho que tem que tirar. Lê de novo, professora.” (L2)

Li.

“Tem que tirar sim.” (L2)

**Ok. Todos concordam em retirar?**

Todos concordaram.

### **Comentário dos alunos sobre a parte 6**

“Professora, tem que mudar o início, porque Luan morreu, se suicidou.” (L2)

**Ok. Então como vamos escrever?**

“Lê a primeira frase de novo, professora.” (L2)

Li.

“A Dona Guertrudes ficou chocada com o que Luan fez: matar seu filho e se matar.” (L2)

**Todos concordam?**

“Sim.” Muitos disseram.

Continuei a ler devagar sobre cada personagem.

“Professora, que é isso: Valentina namorava a namorada de pai! Tá super estranho. Não é melhor retirar isso? Todo mundo já sabe que ela namorava o pai de Hugo. Já foi falado anteriormente.” (A.C.)

**Vocês concordam com A.C.?**

Todos concordaram.

Continuei a ler.

“A mesma coisa, professora! Todo mundo sabe quem é o pai de Hugo. Tira essa parte.” (A.C.)

**Ok. Todos concordam?**

“Sim.” Muitos falaram.

“Professora, e se colocar assim: mas ficou aliviado como Dona Guertrudes pela justiça feita e continua do jeito que tá aí.” (L1); “É. Assim ficou melhor mesmo.”

(A1)

### **Todos concordam com a sugestão de L1?**

“Sim.” Todos concordaram.

Continuei a ler.

“Professora, eu acho que poderia colocar no final aí, depois do ponto, que Poirot, apesar dele ter se sentido feliz em ter resolvido o crime, ele queria que Luan fosse preso não tivesse se matado.” (A.C.); “É. É mesmo. Ele é um detetive de bom coração.” (A.Cl.)

### **Tá. Então até o ponto final está ok?**

“Tá.” (A.C.)

**Então, vamos acrescentar o que você falou, A.C.. Todos concordam com A.C.?**

Todos concordaram.

### **Então digam que vou escrever.**

Li a última frase novamente e, nesse ponto, até mandando colocar vírgula tinha aluno falando, porque eu lia exatamente como eles tinham pontuado.

“Apesar de que gostaria que terminasse com a prisão de Luan, não com mais uma morte.” (A.C.)

### **Pronto?**

“Pronto.” (A.C.)

Acredito que a participação efetiva dos alunos no processo de (re)escrita do texto se faz notar de modo bastante claro no relato acima. Mas gostaríamos de pontuar alguns poucos pontos desse momento. Primeiramente, o papel do professor, em sala de aula. Acreditamos que é fundamental que o professor não altere a produção dos alunos para a leitura coletiva. Por isso que digitei “sem correções” o que eles escreveram e, na leitura oral, li conforme o escrito, pois, somente assim os alunos podem perceber os problemas estruturais do texto que estão produzindo, como pontuação, lacunas, redundâncias, incoerências etc. Também acreditamos ser importante o professor pontuar, sempre que possível, que quem está construindo a história são eles. O professor está mediando-orientando essa construção. Daí minhas respostas, quando um aluno perguntava, por exemplo, “coloca o quê,

professora?” serem “Não sei”; “O que vocês querem colocar.” etc. assim como provocar com falas do tipo “E aí, como fica?”, “O que vocês querem?”, “Como vocês vão resolver” etc.

Também é importante reler quantas vezes forem solicitadas o(s) trecho(s) que está sendo reescrito.

Também gostaria de comentar que, para minha surpresa inclusive, todos participaram das sugestões, da concordância ou não de determinada colocação, mesmo que eu não tenha colocado todas as falas aqui, pois o espaço da dissertação não permite mostrar tudo o que ocorreu na sala durante as aulas. Claro que há alunos que se envolvem e demonstram mais isso.

Na aula seguinte, levei a história para que cada grupo fizesse correções ortográficas, de pontuação e acentuação quando necessárias. Para tal, dividi o texto em seis partes e entreguei uma cópia para cada grupo. Expliquei que deveriam verificar os aspectos notacionais (pontuação, acentuação, ortografia, colocações de palavras) e procederem à correção dos mesmos. A perplexidade de um aluno me chamou muito a atenção: “Mas não somos professores, professora! Como vamos corrigir o texto?” (S.).

Claro que, sendo alunos de nono ano, eu sei que há muitos aspectos que eles não dominam ainda na norma culta escrita para se autocorrigirem; e nem era isso o meu objetivo com essa atividade específica, mas sim, permitir-lhes perceber as várias etapas no processo de produção de um texto. Neste caso, no nível mais pontual do texto, de modo que eles sentissem o quanto escrever é um processo lento, que exige tempo não somente no que diz respeito a “ter ideias”, mas também, se não, sobretudo, no que diz respeito a organizá-las e apresentá-las para alguém que não sabe o que foi pensado previamente.

Durante essa aula, muitos alunos solicitaram a minha presença em seu grupo para dirimir dúvidas, como: escrita de palavras, se determinado sinal gráfico estava colocado ou não no lugar certo, o uso da crase (acento grave) diante de determinadas palavras, acréscimo de frases que perceberam ser necessárias, mudança de algumas palavras por outras, mudança na colocação de algumas palavras de um lugar para o outro. Os alunos estavam bem empolgados.

Em seguida, passamos para o momento da escolha do título do texto.

**Agora, vocês escolherão o título da história. Cada grupo terá um tempo para conversar e decidirem o título. É interessante que o nome do detetive apareça nesse título, uma vez que revivemos Poirot em nossa história.**

Após cada grupo escolher o seu título, escrevi-os na lousa para iniciarmos a votação. Importante pontuar que três grupos haviam escolhido o mesmo título.

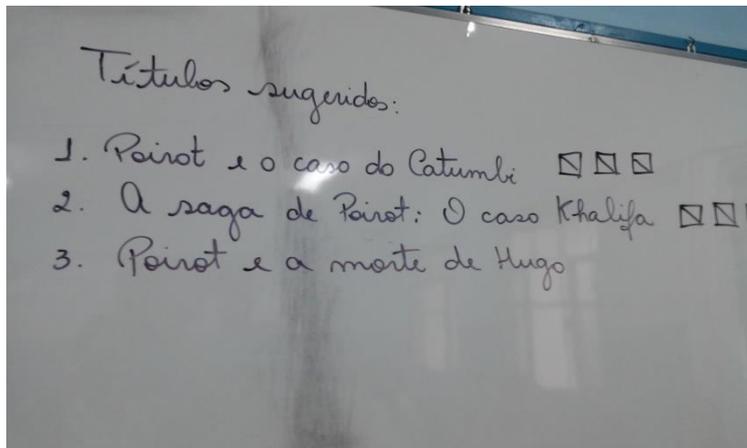


Fig. 49

Então, conforme o quadro acima, o título vencedor foi: “Poirot e o caso do Catumbi”. Levei o texto para a casa, a fim de fazer a inserção das modificações finais e levar, impresso, um para cada aluno na aula seguinte.

Texto produzido pela turma:

## **Poirot e o caso do Catumbi**

Em uma manhã nublada Dona Guertrudes estava assistindo “Conversa com Bial” em sua casa, quando escutou uma batida na porta. Ela abre a porta e se depara com um policial.

Logo em seguida o policial fala que seu filho havia sido carbonizado no bairro Catumbi. Dona Guertrudes ficou desesperada, pois não sabia como chegar no local, pois morava longe, no bairro Flamengo. Assim que saíram da porta de Dona Guertrudes, não se passou 10 minutos e o táxi chegou.

Chegou no local, com muitas dificuldades, pois a estrada era de chão dificultando muito as coisas para Dona Guertrudes porque ela era cadeirante.

O bairro em que Hugo, filho de Dona Guertrudes morreu, é grande, um dos maiores daquela região do Rio de Janeiro, contendo muitos comércios. Tem o Bar do Carlinhos, o Bazar do Junin, o Churras do Junin, Bar do Cabecinha, Pastel do Fael, Padaria Forbes, entre outros. Contém também várias casas e prédios, além de uma escola municipal que tem o Ensino Fundamental.

O bairro Catumbi é um lugar bem violento por causa do tráfico, é movimentado por festivais de pipas e por crianças.

O tráfico acontece em céu aberto, exposto a todos da comunidade mas possui comércios legais como bares, supermercado, transportadora, barbearia, salão de beleza e lanchonete.

Na comunidade todos se conhecem e vivem em harmonia apesar do tráfico.

Duas semanas depois, Dona Guertrudes não recebeu nenhuma notícia sobre a morte de seu filho, e então resolveu contratar um detetive que era muito conhecido, Hercule Poirot.

\_ Bom dia, Sra. Guertrudes. O que a Sra. deseja de mim?

\_ Bom dia, preciso que investigue a morte de meu filho.

\_ Vou precisar dos nomes das pessoas que tinham convivência com seu filho.

\_ As pessoas mais próximas são seu pai, José Alfredo, seu amigo, Luan, sua madrasta, Valentina, e o amigo do seu pai, Geraldo.

Poirot anotou todos os dados sobre a morte de Hugo. Pediu para Dona Guertrudes permissão para visitar o apartamento dele e ter acesso a todas as informações privadas.

E Messieurs Poirot se dirige ao Facebook do Hugo e encontra fotos dele com armas (ele era alto, magro, olhos castanhos, moreno, cabelo liso e preto e tinha trinta anos) e uma publicação onde ele falava que ia para uma festa no Catumbi, no dia que ele morreu.

No dia seguinte, Poirot vai à casa do Hugo, se dirige ao quarto do morto, e encontra seu celular no guarda-roupa – Hugo não levou o celular no dia, pois ficou com medo de ser parado pela polícia e descobrirem seus contatos com outros traficantes -, ele pega o celular e escuta alguns áudios que Hugo tinha enviado para seu melhor amigo.

No primeiro áudio do celular, Hugo falava que entrou para o tráfico para conseguir dinheiro fácil, pois se revoltou com seus pais e saiu de casa.

No segundo áudio, Hugo falava que um amigo usuário ofereceu droga a ele e ele aceitou, e com isso tornou-se dependente da droga.

No terceiro áudio, Hugo falava que ele entrou em depressão por causa das drogas e não conseguia se livrar delas e achava que o único jeito, era cometer suicídio.

Depois Poirot vê uma mensagem do melhor amigo dele marcando de se encontrar para irem à festa do mesmo local que ele morreu.

Então detetive Poirot chama todos a uma entrevista coletiva em seu escritório às 9:00h da manhã do dia seguinte.

Seu primeiro entrevistado entra na sala, o Sr. Luan Van Hellsing, um moreno de estatura baixa, parrudo com a barba feita, bem atraente e destemido.

\_ Sim, senhor.

\_ Sr. Van Hellsing conte-me de seu relacionamento com o falecido.

\_ Éramos como irmãos, andávamos muito juntos e fazíamos muitas coisas juntos.

\_ Algum desentendimento recente?

\_ Sim, brigamos na noite anterior em uma balada, perto da casa dele.

\_ Onde você estava na hora do crime?

\_ Estava trabalhando, minha chefe é a madrasta de Hugo e não foi trabalhar, o que me fez trabalhar a mais no dia do crime, virei a madrugada.

\_ Humm... Alguma coisa estranha que tenha percebido entre a família de Hugo?

\_ Eu e Valentina não nos damos bem, ela não gosta que eu seja tão próximo de Hugo e me incrimina de coisas sem saber, isso deixou Hugo muito decepcionado. Tinha bastante ciúmes do pai de Hugo, pois o pai de Hugo sempre quis que ele herdasse todas as empresas e sua fortuna. Valentina não gostava disso, pois só iria sobrar a casa e o carro para ela. Ela não era uma das melhores madrastas.

\_ Entendo. Obrigado Sr. Van Hellsing, por enquanto isso é tudo.

\_ Por favor, o senhor poderia chamar *mademoiselle Valentina*?

Messieurs Poirot estava mexendo com seus documentos, quando uma mulher de cabelos castanhos aparentando cerca de uns quarenta anos entrou.

\_ Valentina Dias?

\_ Bom dia. Valentina falou se sentando.

\_ Bom dia, *mademoiselle*. Eu tenho algumas perguntas para fazer, tudo bem?

\_ Claro que sim.

\_ Tudo bem, primeiramente como era o teu relacionamento com o Hugo?

\_ Não tão bom como devia, meu enteado e eu discutíamos muito.

\_ E quais eram os motivos das discussões?

\_ Me irritava o fato dele só procurar o pai quando precisava de dinheiro. E quando eu tentava conversar com ele sobre isso, era insultada e jogada para escanteio. Hugo nunca gostou de mim, dizia que eu havia roubado o lugar da mãe na vida do pai.

\_ Eu entendo. E onde estava na hora do assassinato?

\_ Na minha empresa. Fechamos um contrato muito importante no dia. Eu estava terminando de fechá-lo quando tudo aconteceu.

\_ E como se sentiu em relação ao acontecimento?

\_ Me senti mal, mas não me abalei tanto. Nós não éramos tão próximos.

\_ Mesmo que não fosse tão próximos, você conhecia as pessoas que conviviam com ele?

\_ O único que eu conheço era o Luan, e só conheço por que ele trabalha na minha empresa.

\_ E como era a relação dos dois?

\_ Ótima. Eram amigos desde sempre. Às vezes tinham discussões horríveis mas sei lá.

\_ O que está insinuando?

\_ Nada, apenas dizendo que eles eram um pouco agressivos nas discussões.

\_ E o seu namorado?

\_ Ele está arrasado. Eu particularmente acho que ele está melhor assim. O filho só lhe dava dor de cabeça.

O detetive encarou os olhos escuros dela procurando arrependimento das suas palavras.

\_ Ok, é só isso. Muito obrigado pelo seu tempo, *mademoiselle*. Poderia chamar o Sr. José Alfredo, por favor?

\_ De nada. – se levantou e saiu.

Um homem avantajado, moreno, aproximadamente 1,70 de altura, com cabelos curtos e grisalhos entra na sala.

\_ Bom dia, Sr. José Alfredo.

\_ Bom dia.

\_ O senhor é advogado, não é mesmo?

\_ Sim.

\_ O que o senhor fez no dia anterior do acontecimento?

\_ Nada demais.

\_ Como o quê?

\_ Acordei, fui à padaria, voltei, tomei café, troquei minha roupa e fui cortar grama, mas porque tenho que responder isso? Sei os meus direitos. Desculpe-me, mas não tenho tempo para esse tipo de pergunta.

\_ Acalme-se são perguntas normais. Que tal o senhor me contar o que realmente aconteceu naquele dia?

\_ Como já lhe disse, acordei, fui à padaria e voltei para casa.

\_ O que fez à tarde?

\_ Fiquei em casa. Meu amigo Geraldo que veio me visitar.

\_ Ah, sim. Então?

\_ Colocar papo em dia. Daí conversa foi fluindo, o Hugo chega drogado aí me deu um soco e em seguida começou a passar mal. Dei um banho nele e ele melhorou e assim depois ele foi embora.

\_ Onde o Senhor estava na hora do assassinato?

\_ Estava na padaria com o meu amigo, Geraldo. Então no momento em que saí da padaria, quando virei a esquina, por volta das 5:30h, vi que um carro estava pegando fogo e saí correndo em direção ao carro para ver quem estava dentro. E quando eu vi que era o carro do meu filho não aguentei e desmaiei. Assim que eu acordei vi que estava no hospital.

\_ Por hoje é só! Obrigado! Por favor, quando sair, peça à Dona Guertrudes para entrar.

Quando Dona Guertrudes entrou, Poirot observou que ela usava uma cadeira de rodas e também era uma linda ruiva de olhos castanhos.

\_ Bom dia, senhora Guertrudes.

\_ Bom dia, detetive.

\_ Então vamos começar as perguntas.

\_ Bom eu acho que sim.

\_ Você é a mãe do morto?

\_ Sim.

\_ O que a senhora exatamente trabalha?

\_ Trabalho mesmo é de atendente de balcão. E nas horas vagas ... panfletos do Big Sorte que é uma empresa que promove sorteio pela televisão com promoções.

\_ Você me parece muito trabalhadora e ocupada.  
 \_ Entendo. O que fez Hugo sair da casa para morar sozinho?  
 \_ Ele disse que precisava de um lugar só dele, pois estava envolvido com drogas e não queria me atrapalhar.

\_ Onde ele mora?  
 \_ Ele mora no bairro vizinho na Cidade Alta que é chamada assim pelos bandidos.  
 \_ Quem você acha que matou o seu filho?  
 \_ Sinceramente eu acho que foi Valentina namorada do meu ex-esposo.  
 \_ Onde é o que a senhora estava fazendo no dia do assassinato?  
 \_ E-eu estava cuidando de uns negócios na cidade.  
 \_ A Senhora percebeu algo de diferente em seu filho nestes últimos dias?  
 \_ Ele estava apavorado, pois precisava de dinheiro.  
 \_ Está tudo bem então. Obrigado. Peça ao Sr. Geraldo Forbes para entrar.

Quando Dona Guertrudes estava saindo da sala, Poirot observou no canto da cadeira de rodas dela um objeto parecido com uma arma.

O Sr. Forbes se dirige à sala de Poirot bem tranquilo, mas um pouco preocupado. O Sr. Forbes era alto, magro e tinha olhos castanhos. Parecia uma pessoa simpática à primeira vista, mas tinha um gênio forte. Além disso, gostava de uma fofoca. Poirot pergunta ao Sr. Forbes:

\_ Qual foi a última vez que o senhor encontrou com o Hugo?  
 \_ Bem... eu não me lembro muito bem, mas deve ter sido um dia antes não sei. Ele responde nervoso.

\_ Mas como assim o senhor não se lembra, o senhor não lembra se ele foi na padaria pela manhã ou em outro lugar?

\_ É que muita gente passa por lá, aí é difícil lembrar de todos, mas é ele pode ter passado lá sim. É que sou dono da padaria, não fico o dia todo lá.

\_ E onde o senhor estava na hora do assassinato?

\_ Eu entrei na padaria pela porta lateral. Quando abri, senti um cheiro de borracha queimada e ouvi o barulho da labareda e saí na porta para ver o que era e vi um clarão na esquina. Eu entrei, liguei para a emergência e quando vi já tinham pessoas se aglomerando, nossa foi uma cena horrível.

\_ Quem eram essas pessoas?

\_ Pessoas que chegavam e iam para o trabalho.

\_ Mais alguma coisa importante que tenha observado?

\_ Tô pra te falar que ele era envolvido com drogas.

\_ Obrigado pelas informações.

Após o término das entrevistas, Poirot começa a juntar os fatos. E finalmente havia descoberto quem era o assassino.

No dia seguinte, Poirot convocou todos para uma reunião em seu escritório, era uma linda manhã de fevereiro. Lá era um ambiente muito harmonioso, tinham bastantes iluminações e era um espaço bem grande, tinham uma sala de espera com secretária e outra sala para o Sr. Poirot atender os seus clientes.

Ele convocou todos no mesmo dia para estarem lá às 10:00h.

Luan foi de táxi para o escritório de Poirot. Valentina e José Alfredo foram de carona com Geraldo Forbes em seu carro. A mãe de Hugo morava perto e foi com sua cadeira de rodas até o escritório.

\_ Obrigado por terem vindo. – agradeceu Poirot.  
 \_ Por que estamos aqui? – perguntou o pai de Hugo.  
 \_ Eu já tenho as respostas que eu preciso. Já sei quem é o assassino de Hugo!  
 \_ Então fala logo, quem matou meu filho? – perguntou Dona Guertrudes.  
 \_ Sabia mademousellie Valentina que o Luan disse no interrogatório dele que você não estava na empresa na hora do assassinato?

\_ O que? Eu estava sim, pode confirmar.  
 \_ Eu confirmei. Perguntei a todos os seus funcionários. Nenhum deles viu você lá.  
 \_ Mas eu estava, eu juro.  
 \_ Você tem todos os motivos para matá-lo. Ele infernizava sua vida e do seu namorado.

\_ Mas eu não faria isso, não teria coragem.  
 Todos olhavam para ela assustados.  
 \_ Tudo indica que foi você.  
 \_ O que?!...

O Sr. José Alfredo olhou para Valentina assustado e de maneira incrédula. E começou a passar mal.  
 Luan sentou o Sr. José Alfredo e Poirot deu um copo d'água para ele se acalmar.  
 Dona Guertrudes com o olhar furioso foi para cima de Valentina.  
 Geraldo Forbes puxou a cadeira de rodas de Dona Guertrudes, separando uma possível briga.

Poirot prosseguiu com o seu relatório:  
 \_ Tudo indica, mas sei que não foi.  
 \_ Essa história seria ótima, se, fosse verdade. Eu verifiquei as câmeras da empresa e a mademousellie Valentina estava em seu trabalho a todo momento e saiu de sua empresa após a hora do assassinato.

\_ O verdadeiro assassino estava próximo o bastante de Hugo momentos antes do assassinato, pois sabia de sua rotina e, além disso, era íntimo dele. Hugo teve uma briga feia com seu assassino, ele o embebedou, saiu e se escondeu perto do carro de Hugo, a sua espera. Quando Hugo saiu da boate muito bêbado, foi surpreendido com um ataque pelas costas que o sufocou, dsmaiando-o. O assassino colocou o corpo no carro e ateou fogo. O corpo, mesmo cremado, não tinha sinais de agressão ou furo de balas, porém, eram nítidos sinais de asfixia. O motivo do assassinato foi simplesmente por puro ciúmes de uma garota que Hugo estava paquerando. Não foi isso que aconteceu Monsieur Luan?

Desesperado e fortemente arrependido, ele corre e pula da janela do 11º. andar do escritório de Poirot.

Pasmos com a notícia de que Luan era o assassino, cada um foi para sua casa pensando no ocorrido.

A Dona Guertrudes ficou chocada com o que Luan fez: matar seu filho e se matar. Geraldo, o amigo do pai de Hugo, não pareceu se importar muito. Ficou tranquilo, pois não teria que perder tempo com entrevistas de um detetive. Valentina ficou aliviada, pois a pressão de suspeita havia acabado. José Alfredo ficou surpreso com a notícia de que Luan era o assassino, mas ficou aliviado como Dona Guertrudes pela justiça feita e por sua namorada Valentina, que estava sob suspeita. Monsieur Poirot se sentiu feliz com mais uma caso resolvido com sucesso, apesar de que gostaria que terminasse com a prisão de Luan, não com mais uma morte.

FIM

Na aula seguinte, que foi na sala de vídeo, distribuí uma cópia do texto para cada aluno e realizamos a leitura do mesmo. Perguntei quais alunos que gostariam de ser os personagens do texto para a leitura. Alguns se manifestaram e outros foram indicados pelos colegas. Os alunos pediram que eu fosse a narradora. Então, tivemos a seguinte organização:

- . narrador: eu
- . Poirot: L1
- . Dona Guertrudes: L2
- . Luan: T2
- . Valentina: S
- . Sr. José Alfredo: M3
- . Sr. Geraldo: M4

Logo após a leitura, dei os meus parabéns a eles pela produção da história e passei dois trailers do filme “Assassinato no Expresso do Oriente” que em breve seria lançado nos cinemas. Eles simplesmente ficaram loucos. Queriam que eu os levasse ao cinema.

Algumas imagens da leitura da história produzida pelos alunos para a própria turma.



Fig. 50



Fig. 51



Fig. 52

### 3.3- Apresentação dos alunos para demais turmas.

Durante todo o processo, era comum os alunos de outras turmas em que dou aula na mesma escola me questionarem por que eu não lia com eles um conto com o Hercule Poirot e, depois, por que eu não pedia para eles escreverem um conto de detetive também. Esse foi mais um dos indícios de que a prática desenvolvida na turma em questão estava, de fato, significando algo para eles, pois, se eu não havia dito nada do projeto nas demais turmas, significava que os alunos estavam comentando. E estavam comentando como algo bom. Isso, de fato, surpreendeu-me bastante, sobretudo no que diz respeito a escrever uma história. Em geral, os alunos detestam escrever.

Por conta disso, as aulas que havíamos pensado, minha orientadora e eu, de compartilhamento dos alunos envolvidos com os demais sobre o produto da intervenção ganhou mais relevo ainda para nós.

Orientei a turma de que iria agendar horário com as turmas X, Y e Z<sup>15</sup> (duas de nonos e uma de sétimo), justamente as demais turmas com as quais trabalhei no ano letivo em questão e que ficaram sabendo do tipo de atividade que estava realizando na turma escolhida para a intervenção da pesquisa) nas aulas de outros professores, para que eles pudessem apresentar nosso projeto para os demais.

Os alunos iriam conversar com os alunos sobre o conto que lemos e, depois, mostrar para os alunos o conto que produziram a partir disso. Defendemos que esse tipo de atividade é tão relevante quanto qualquer outra no âmbito da escolarização e da promoção do letramento, no caso, o literário. Desse modo, é uma atividade que deve ser organizada-mediada pelo professor, tanto no que diz respeito ao modo de execução – passando por uma discussão do mesmo em sala de aula e mesmo, em certos casos, um “ensaio” de como será a atuação dos alunos para o público com o qual irá interagir –, como na explicação para os alunos de seu significado, no que diz respeito à troca de conhecimento etc.

Todavia, como estávamos nos últimos dias de aula do ano antes das provas finais da escola, não tivemos o tempo que julgamos necessário para tal. Assim, orientei-os a fazer novamente o procedimento que havíamos feito quando lemos o conto em sua versão final para a turma (como apresentado no subcapítulo anterior).

---

<sup>15</sup>Como as turmas na escola em questão são identificadas por números, substituí aqui pelas letras X, Y e Z para evitar identificação.

Para tal, a turma elegeu alguns alunos que a representariam na apresentação da história produzida por eles, com o consentimento dos mesmos, para apresentar a história para algumas turmas. A leitura foi feita da seguinte forma:

- . Narradora: a professora;
- . Hercule Poirot: M3;
- . Dona Guertrudes Khalifa: L3;
- . José Geraldo: B.;
- . Valentina: M.E.V.;
- . Luan Vanhelsig: S.;
- . Geraldo Forbes: W2.

Interessante que M3 leu tentando fazer o sotaque francês como L1 tinha feito quando da leitura para eles mesmos. L1 gostaria de ter apresentado também para as outras turmas, mas teve que fazer uma cirurgia às pressas e não retornou à sala de aula.

Os alunos que estavam assistindo às apresentações ficaram super interessados, silenciosos, prestando atenção. Curioso comentar que antes de ser apresentado o assassino provável, os alunos que estavam apresentando perguntaram quem, na opinião da plateia, teria sido o assassino; usando do mesmo recurso que eu havia feito durante a leitura em suspense do conto da Agatha Christie. Essa interrupção não foi combinada comigo antes. Foi iniciativa deles.

Em nenhuma das três turmas acertaram o assassino e ficaram surpresos quando souberam que havia sido Luan o assassino. Isso deixou a turma produtora do conto super feliz e orgulhosa de sua produção.

Novamente, as demais turmas reclamaram de não ter participado deste projeto. Os alunos de um dos nonos disseram, inclusive, que gosto mais da outra turma. Os alunos do outro nono disseram que eles também teriam tido competência para produzir uma história e que seria melhor do que a da turma em questão. Já os alunos da turma de sétimo perguntaram se eu iria trabalhar este projeto com eles no próximo ano.

Nesse sentido, percebi que a questão do letramento, neste caso o literário, para além da significação com os alunos envolvidos, extrapola, no que diz respeito à sua noção de prática social, esses alunos. Pois, para os “ouvintes” essa produção também teve significado social e isso, para mim enquanto professora, também foi também muito significativo.

Fotos das turmas que assistiram a apresentação:



Fig. 01

Alunos que apresentaram a história.



Fig. 02

Turma se preparando para ouvir a apresentação.



Fig. 03

Turma se preparando para ouvir a apresentação.



Fig. 04

Turma se preparando para ouvir a apresentação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura tem um importante papel no desenvolvimento da leitura, pois possibilita ao homem a descoberta do saber e do mundo que o cerca. Lidar com o imaginário, trabalhar a emoção, a literatura satisfaz as necessidades humanas de ficção e busca de prazer. Segundo Candido (1995,p.09) “*Os valores que a sociedade preconiza ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática*”. Isso significa que, quanto mais o indivíduo tem acesso aos textos literários, mais conhece sobre si mesmo e mais efetivamente participa do meio social em que vive.

O desenvolvimento do gosto literário só será possível através de atividades significativas, que desenvolvam no aluno o seu letramento literário que é “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67). Nesse contexto entra a figura importante do professor como mediador da interação entre o texto e o leitor, já que como diz ISER (1996) o leitor é ativo e, portanto, interage-se com o autor no ato da leitura.

Para tanto, o professor precisa desenvolver o gosto pela leitura através de atividades estimulantes com textos também literários, favorecendo o crescimento intelectual dos alunos, pois além dos benefícios já citados, os estudantes reconhecerão suas particularidades e singularidades, as quais tornarão autêntico seu modo particular de usar a linguagem.

De acordo com Antunes (2009, p.201) “*o gosto pela leitura de textos da esfera literária é adquirido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido*”.

Este projeto, buscou, através do gênero literário narrativa policial, ampliar possibilidades de trabalho com a estratégia de leitura em suspense e conceber, pautada em alguns aspectos dessa estratégia, uma estratégia de escrita que promovesse o gosto do aluno em escrever e também a ampliação de repertório no que diz respeito ao gênero estudado.

Essas práticas associadas objetivaram, também, intervir no que diz respeito a alguns problemas pontuais de escrita dos alunos, sobretudo quanto à ordenação sequencial de seu raciocínio, de modo a serem capazes de apresentá-lo, de modo mais ordenado, a um outro.

## Referências Bibliográficas

CANDIDO, Antonio. In: “*Direito à Literatura*” *Vários Escritos*. 3ª. Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHRISTIE, Agatha. *A Casa do Penhasco*. Trad. Laís Myriam Pereira Lira. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1931,1932.

\_\_\_\_\_ *A Extravagância do Morto*. Trad. Sonia Coutinho. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1986.

\_\_\_\_\_ *A Maldição do Espelho*. Trad. Ana Maria Mandim. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1962.

\_\_\_\_\_ *Os Primeiros Casos de Poirot*. Trad. Maria Moraes Rego. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1974.

\_\_\_\_\_ *Os Trabalhos de Hércules*. Trad. Bárbara Heliodora. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1979.

\_\_\_\_\_ *Poirot Sempre Espera e Outras Histórias*. Trad. Pedro Gonzaga. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008.

\_\_\_\_\_ *A Aventura do Pudim de Natal*. Trad. Vânia A. Salek. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1978.

\_\_\_\_\_ *O Caso dos Dez Negrinhos*. Trad. Carmem Ballot. 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

\_\_\_\_\_ *A Casa Torta*. Trad. Carmem Ballot. 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1978.

\_\_\_\_\_ *Assassinato no Beco*. Trad. José Inácio Werneck. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1976.

\_\_\_\_\_ *A Noite das Bruxas*. Trad. Edilson Alkmin Cunha. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira/L&PM Editores, 2006.

\_\_\_\_\_ *A Morte nas Nuvens*. Trad. Milton Persson. 1ª. Ed. São Paulo: Editora Record, 1987.

\_\_\_\_\_ *A Mina de Ouro*. Trad. Milton Persson. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1978.

\_\_\_\_\_ *Três Ratos Cegos e Outros Contos*. Trad. Celso Mauro Paciornik. 1ª. Ed. São Paulo: Globo, 2014.

\_\_\_\_\_ *A Morte da Sra. McGinty*. Trad. Carmen Ballot. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

\_\_\_\_\_ *Uma Dose Mortal*. Trad. Alessandro Zir. Ed. 1ª. Porto Alegre: RS: L&PM, 2011. (Coleção L&PM POCKET; v. 923 )

\_\_\_\_\_ *Seguindo a Correnteza*. Trad. Lúcia Brito. Ed. 1ª. Porto Alegre: RS: L&PM, 2011. (Coleção L&PM POCKET; v.812)

\_\_\_\_\_ *O Cão da Morte*. Trad. Alessandro Zir. Porto Alegre: RS: L&PM, 2012. (Coleção L&PM POCKET).

\_\_\_\_\_ *Um Acidente e Outras Histórias*. Trad. Maria Aparecida Moraes Rego. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1978.

\_\_\_\_\_ *Depois do Funeral*. Trad. Jorge Ritter. Porto Alegre: RS: L&PM, 2008. (Coleção L&PM POCKET; v.882)

\_\_\_\_\_ *Assassinato no Expresso do Oriente*. Rio de Janeiro: Editora Record. 1933.

\_\_\_\_\_ *Morte Entre Ruínas*. Trad. Tereza Bulhões de Carvalho da Fonseca. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1990.

\_\_\_\_\_ *A Mansão Holow*. Trad. Vânia de Almeida Salek. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1980.

\_\_\_\_\_ *O Misterioso Sr. Quin*. Trad. Sônia Coutinho. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1978.

\_\_\_\_\_ *O Cadáver atrás do Biombo*. Trad. Heitor A. Herrera. Rio de Janeiro: Editora Record. 1983.

\_\_\_\_\_ *Os Relógios*. Trad. Carmem Prudente. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

\_\_\_\_\_ *Poirot O Golf e o Crime*. Trad. Fernanda Pinto Rodrigues. 19ª. Ed. Lisboa: Livros do Brasil. 2003.

\_\_\_\_\_ *Um Gato entre os Pombos*. Trad. Eliane Fontenelle. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1980.

\_\_\_\_\_ *Os Quatro Grandes*. Trad. Henrique Guerra. Porto Alegre: RS: L&PM, 2011. (Coleção L&PM Pocket; v.774).

\_\_\_\_\_ *Poirot Perde uma Cliente*. Trad. Cássia Zanon. Porto Alegre: RS: L&PM, 2011. (Coleção L&PM Pocket; v.910).

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*.

Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2004.

ENGEL, G.I. *Pesquisa-ação*. In: Educação em revista. Curitiba: Editora da UFPR, p. 181-191, 2000.

EVEN-ZOHAR, Itamar 2013. "*Teoria dos polissistemas*." Revista Translatio 4, pp. 2-21. [Marozo, Luis Fernando, Carlos Rizzon & Yanna Karlla Cunha trans.]

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.

<http://blogtailors.com/apresentamos-lhe-uma-das-maiores-7991167>. Acesso em 29 de julho de 2017.

[https://images.sul21.com.br/file/sul21site/2015/09/20150918agatha\\_christie\\_crianca.jpg](https://images.sul21.com.br/file/sul21site/2015/09/20150918agatha_christie_crianca.jpg). Acesso em 29 de julho de 2017.

[https://images.sul21.com.br/file/sul21site/2015/09/20150918agatha\\_christie\\_jovem.png](https://images.sul21.com.br/file/sul21site/2015/09/20150918agatha_christie_jovem.png). Acesso em 29 de julho de 2017.

<http://www.grifonosso.com/wp-content/uploads/agatha-christie3.jpg>. Acesso em 29 de julho de 2017.

<http://www.jnon.com.br/2016/07/agatha-christie-revive-no-cinema/>. Acesso em 29 de julho de 2017.

<https://www.algosobre.com.br/biografias/agatha-christie.html>. Acesso em 29 de julho de 2017.

<http://universoretro.com.br/10-belas-imagens-em-cores-da-inglaterra-durante-os-anos-20-clicadas-por-clifton-r-adams/>. Acesso em 29 de julho de 2017.

<http://casavogue.globo.com/Interiores/Ambientes/noticia/2013/12/top-10-salas-de-jantar-de-2013.html>. Acesso em 30 de julho de 2017.

<https://www.google.com.br/search?q=fotos+monumento+de+agatha+christie&client=firefox-b&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiCoJXwkp7VAhVKGJAKHdQtCVcQsAQIJQ&biw=1366&bih=628>. Acesso em 30 de julho de 2017.

<http://lelivros.org/?x=24&y=14&s=agatha+christie>. Acesso em 30 de julho de 2017.

<https://pt.dreamstime.com/photos-images/gongo-de-lanna.html>. Acesso em 30 de julho de 2017.

<http://www.exclusiveimports.com.br/produto/gongo-oriental-em-metal-envelhecido/9159>. Acesso em 30 de julho de 2017.

<http://www.colaneri.com.br/gongos.html>. Acesso em 30 de julho de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=1LqXLJEq4sw>. Acesso em 05 de novembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=w3hokM1cosl>. Acesso em 05 de novembro de 2017.

ISER, Wolfgang. “O repertório do texto.” In: *O Ato da Leitura. Uma Teoria do Efeito Estético*. Vol. 1 São Paulo. Ed. 34, 1996, pp. 101-107.

KATO, Mary A. *O Aprendizado da Leitura*. 3ª. Ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1990.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura*. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 2000.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: 34, 2008.

PIRES, Flávia Ferreira. *Roteiro sentimental para o trabalho de campo*. Cadernos de Campo (São Paulo, 1991), Brasil, v. 20, n. 20, p. 143-148, mar. 2011.

SCHMIDT, Siegfried J. “Do texto ao sistema literário. Esboço de uma ciência da literatura empírica construtivista.” In: OLINTO, Heidrum, (org.) *Ciência da Literatura Empírica*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998, pp. 53-69.

SCHNEUWLY, B. *Le Langage Ecrit chez l'Enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *As Estruturas Narrativas*. 2ª. Ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1970.

TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização*. São Paulo: Editora Gente, 1998.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa*. São Paulo, p. 443-466, v. 31, n. 3, 2005.

## **ANEXOS**

ANEXO 1**Contos e Romances lidos de Agatha Christie****Contos:**

- 1- A Aventura da Cozinheira de Clapham
- 2- A Aventura de Anthony Eastwood
- 3- A Aventura de Johnnie Waverly
- 4- A Aventura do Pudim de Natal
- 5- A boneca da modista
- 6- A Caixa de Chocolates
- 7- A Casa de Marimbondos
- 8- A Chegada do Sr. Quin
- 9- A Corça de Arcádia
- 10- A Dama em Apuros
- 11- A Extravagância de Greenshaw
- 12- A Hidra de Lerna
- 13- A Lâmpada
- 14- A Maldição dos Lemesurier
- 15- A Mina Perdida
- 16- A Segunda Batida do Gongo
- 17- A Sombra da Vidraça
- 18- A Voz no Escuro
- 19- Alameda do Arlequim
- 20- As Aves do Lago Estírfale
- 21- As Cavalariças de Áugias
- 22- As Maçãs das Hespérides
- 23- As Profundezas do Inferno
- 24- Assassinato no Beco
- 25- Através de um espelho sombrio
- 26- Miss Marple conta uma História
- 27- Na Estalagem Bello e Motley
- 28- No Fundo do Espelho

- 29- O Apartamento do Terceiro Andar
- 30- O Arlequim Morto
- 31- O Cão da Morte
- 32- O Caso da Empregada Perfeita
- 33- O Caso das Amoras Pretas
- 34- O Caso do Baile da Vitória
- 35- O Chalé do Rouxinol
- 36- O Cinto de Hipólita
- 37- O Crime da Fita Métrica
- 38- O Duplo Delito
- 39- O Duplo Indício
- 40- O Espelho do Morto
- 41- O Estranho Caso de Sir Arthur Carmichael
- 42- O Expresso de Plymouth
- 43- O Fim do Mundo
- 44- O Homem que veio do Mar
- 45- O Javali de Erimanto
- 46- O Leão de Nemeia
- 47- O mistério da arca de Bagdá
- 48- O Mistério da Caseira
- 49- O Mistério da Cornualha
- 50- O Mistério de Market Basing
- 51- O Mistério do Baú Espanhol
- 52- O Pássaro de Asa Quebrada
- 53- O Rebanho de Gerião
- 54- O Rei de Paus
- 55- O Reprimido
- 56- O Rosto de Helena
- 57- O Roubo Inacreditável
- 58- O Sinal no Céu
- 59- O Sonho
- 60- O Touro de Creta
- 61- Onde há um testamento
- 62- Os Cavalos de Diomedes

- 63- Os Detetives do Amor
- 64- Os Íris Amarelos
- 65- Os Planos do Submarino
- 66- Poirot sempre espera
- 67- Problema a Bordo
- 68- Problema na Baía de Polensa
- 69- Que Bonito é o seu Jardim
- 70- Santuário
- 71- Três Ratos Cegos
- 72- Triângulo de Rodes
- 73- Um Acidente
- 74- Uma Canção de Meio Xelim
- 75- Uma Estranha Charada
- 76- Vinte e Quatro Melros

**Romances:**

- 1- A Casa do Penhasco
- 2- A Casa Torta
- 3- A Extravagância do Morto
- 4- A Maldição do Espelho
- 5- A Mansão Hollow
- 6- A Morte da Sra. McGinty
- 7- A Morte nas Nuvens
- 8- A Noite das Bruxas
- 9- A Terceira Moça
- 10- Assassinato no Expresso do Oriente
- 11- Depois do Funeral
- 12- Morte entre Ruínas
- 13- O Assassinato de Roger Ackroyd
- 14- O Cadáver atrás do Biombo
- 15- O Caso dos Dez Negrinhos (E Não Restaram Um)
- 16- Os Crimes do ABC
- 17- Os Quatro Grandes

- 18- Os Relógios
- 19- Poirot O Golf e o Crime
- 20- Poirot Perde uma Cliente
- 21- Seguindo a Correnteza
- 22- Um Gato entre os Pombos
- 23- Uma Dose Mortal

ANEXO 2

---

## **Corpo de homem é encontrado em carro carbonizado no Catumbi**

**Veículo estava na Rua Carolina Reidner na noite desta terça-feira. Delegacia de Homicídios está investigando o caso**

**15/02/2017 09:31:46**

### ***O Dia***

---

Rio - Um corpo de um homem foi encontrado no banco traseiro de um carro carbonizado, na Rua Carolina Reidner, no Catumbi, por volta das 21h30 desta terça-feira. Os bombeiros estiveram no local para controlar as chamas. No entanto, o corpo ainda não foi identificado. A equipe do 4º BPM (São Cristóvão) chegou a interditar a via e depois acionou a Delegacia de Homicídios da Capital (DH).

Por meio das redes sociais, os moradores publicaram imagens que mostram o momento em que o carro estava sendo incendiado. "Catumbi voltando a ser o que era antes da UPP", lamentou um dos internautas. "Que situação lamentável", disse outro usuário da Web.



Moradores flagraram o momento em que um carro pegou fogo no Catumbi Reprodução / Rio Comprido Alerta