



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL - PROFLETRAS**

VIVIANE KÊNIA FACHIN DIAS DA SILVA

**O TRABALHO COM A ESTRUTURA DA NARRATIVA NA PRODUÇÃO E
REESCRITA DE TEXTOS DO GÊNERO LENDA URBANA**

CASCAVEL – PR

2020



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL**

VIVIANE KÊNIA FACHIN DIAS DA SILVA

**O TRABALHO COM A ESTRUTURA DA NARRATIVA NA PRODUÇÃO E
REESCRITA DE TEXTOS DO GÊNERO LENDA URBANA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras) – área de concentração em Linguagens e letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

CASCAVEL – PR

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

DIAS DA SILVA, Viviane Kênia Fahcin

O trabalho com a estrutura da narrativa na produção e reescrita de textos do gênero lenda urbana / Viviane Kênia Fahcin DIAS DA SILVA; orientador(a), Terezinha Conceição da Costa-Hübes, 2020.

150 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Elementos da narrativa. 2. Gênero discursivo. 3. Lendas Urbanas. 4. Sequência Didática. I. Conceição da Costa-Hübes, Terezinha . II. Título.

VIVIANE KÊNIA FACHIN DIAS DA SILVA

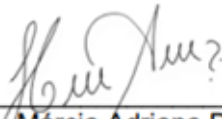
**O TRABALHO COM A ESTRUTURA DA NARRATIVA NA PRODUÇÃO E
REESCRITA DE TEXTOS DO GÊNERO LENDA URBANA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora



Profa. Dra. Márcia Adriana Dias Kraemer
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Membro efetivo



Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro efetivo

Cascavel, 23 de abril de 2020.

Dedicatória

Aos meus filhos, Livia e Caetano, que são as bênçãos de Deus na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Deus, em sua infinita bondade, coloca Anjos ao nosso redor para que nos acompanhem em todos os momentos de nossa vida, sejam eles bons ou ruins. Sem os Anjos, tudo seria muito mais difícil. A minha vida está repleta desses Anjos, e são eles a quem agradeço aqui...sim...meu agradecimento vai aos Anjos...

O primeiro Anjo a agradecer chama-se Terezinha da Conceição Costa Hübner, minha orientadora, a quem tive a honra de poder contemplar seu conhecimento, sua dedicação, responsabilidade, seu incentivo, sua paciência. Sou eternamente grata por todo o ensinamento que me foi direcionado.

O segundo Anjo chama-se Antonio, meu pai, e o terceiro, Ivone, minha mãe, que sempre estiveram presentes em todos os momentos de conquistas e decepções durante esse tempo de estudos.

Os dois Anjos que agradeço agora são Livia e Caetano, meus amados filhos. Foram eles que me impulsionaram a seguir.

O próximo Anjo chama-se Adriano, meu marido, que teve a sensatez de entender as minhas ausências, a paciência de ouvir as minhas lamúrias que às vezes se faziam necessárias para o desabafo de uma mente cansada e atarefada.

Tive, nesse período, também outros dois Anjos que torceram muito por mim, meus irmãos Glauber e Glauciane, que, mesmo morando longe, não mediram orações e pensamentos positivos para que eu pudesse seguir essa caminhada.

E bem perto estavam outros cinco Anjos: Michele, Dulcineia, Fernanda, Matilde e Vilson, Anjos que Deus colocou na turma do PROFLETRAS para que a caminhada se tornasse um pouco mais leve.

Durante as aulas no programa PROFLETRAS, vários anjos que atendiam com o codinome “professores” apareceram para nos agradecer com seu conhecimento, um deles agradeço em especial aqui, o anjo Valdeci Batista de Melo Oliveira, que agora fez parte da minha banca de defesa e contribuiu ainda mais para a conclusão desse momento tão especial na minha vida.

Na banca de qualificação, apareceu um anjo que não fez parte do quadro de anjos professores, mas que contribuiu igualmente para a continuidade e o aprimoramento deste trabalho. Esse anjo apareceu novamente, na minha banca de

defesa, e me deixou imensamente feliz, seu nome Márcia Adriana Dias Kraemer, o anjo das bancas!

Outro Anjo que agradeço agora se chama Raquel, amiga querida que me incentivou e peregrinou literalmente em agradecimento a essa conquista.

Por fim, agradeço a Deus por ter me presenteado com todos esses Anjos que estiveram comigo nessa fase tão importante da minha vida.

A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente
recorda, e como recorda para contá-la.

Gabriel García Márquez

DIAS DA SILVA, Viviane Kênia Fachin. **O trabalho com a estrutura da narrativa na produção e reescrita de textos do gênero lenda urbana**. 2020. 150f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras – Profletras). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

RESUMO

Esta pesquisa concentra-se no tema da estrutura da narrativa, trabalhado e refletido a partir da produção e reescrita de textos do gênero Lenda Urbana em uma turma do 8º ano do ensino fundamental. A partir de estudos e de nosso conhecimento empírico sobre a temática, despontou-nos o seguinte questionamento que se destacou como norteador da investigação: é possível desenvolver um trabalho com a estrutura da narrativa por meio da produção e reescrita de textos do gênero Lendas Urbanas? Com o propósito de responder a essa problematização, traçamos, como objetivo geral, refletir sobre a estrutura da narrativa a partir de um trabalho de produção e reescrita de textos do gênero Lendas Urbanas com alunos do 8º ano do ensino fundamental. Para contemplar tal objetivo, sustentamos esta pesquisa nos seguintes pressupostos teóricos: para situar e definir a concepção interacionista da linguagem, recorreremos aos escritos do Círculo de Bakhtin e a Geraldi (1997); para discorrer sobre a prática de produção e reescrita de textos, buscamos autores como Geraldi (1997, 2010a, 2010b), Antunes (2003); Fiad (2006), Costa-Hübes (2012a, 2012b), dentre outros; para situar o trabalho com os gêneros discursivos, buscamos apoio em Bakhtin (2003[1979]); para abordar mais especificamente o gênero Lendas Urbanas, amparamo-nos em Ellis (2001) e Lopes (2007); e, finalmente, para refletir sobre a estrutura da narrativa, recorreremos a Gancho (1993), Grandesso (2000) e Vieira (2001). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa pautada na Linguística Aplicada, sustentada pelo paradigma qualitativo-interpretativa, inscrita na etnografia educacional e organizada na metodologia da pesquisa-ação. A geração de dados ocorreu a partir do desenvolvimento de uma sequência didática, voltada para o gênero Lendas Urbanas, em uma turma do 8º ano do ensino fundamental na qual atuamos como professora regente. Como resultado desse processo de investigação, entendemos que o trabalho com a narrativa, por meio da produção e reescrita de textos do gênero Lendas Urbanas, instigou a curiosidade e favoreceu a compreensão desse conteúdo escolar. Os alunos passaram a reconhecer com maior facilidade, no momento da leitura, os elementos constituintes de um texto narrativo e, no momento da produção de textos do gênero Lendas Urbanas, passaram a empregar-los com maior propriedade.

PALAVRAS-CHAVE: Elementos da narrativa. Gênero discursivo. Lendas Urbanas.

DIAS DA SILVA, Viviane Kênia Fachin. **El trabajo con la estructura de la narrativa en la producción y reescrita de textos del género leyenda urbana**. 2020. 150f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras – Profletras). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

RESUMEN

La investigación aquí propuesta tiene su enfoque en el tema de la estructura de la narrativa, trabajando y reflejando a partir de la producción y reescrita de texto del género Leyenda Urbana, en una clase del 8º año de la enseñanza fundamental. A partir de estudios y de nuestro conocimiento empírico acerca de la temática, nos despuntó el siguiente cuestionamiento que se destacó como el norte de la investigación: ¿es posible desarrollar un trabajo con la estructura de la narrativa por medio de la producción y reescrita de texto del género Leyendas Urbanas? Con el propósito de encontrar respuesta a esa problematización, trazamos, como objetivo general, propiciar reflexiones acerca de la estructura de la narrativa a partir de un trabajo de producción y reescrita de textos del género Leyendas Urbanas con alumnos del 8º año. En la perspectiva de alcanzar el objetivo propuesto, sostenemos esta investigación en los siguientes presupuestos teóricos: para explicar la concepción interaccionista del lenguaje, recurrimos a escritos del Círculo de Bakhtin y a Geraldi (1997); para discurrir acerca de la práctica de producción y reescrita de textos, buscamos autores como Geraldi (1997, 2010a, 2010b), Antunes (2003), Fiad (2006), Costa-Hubers (2012a, 2012b) entre otros; para situar el trabajo con los géneros discursivos buscamos apoyo en Bakhtin (2003[1979]); para un abordaje más específico del género Leyendas Urbanas nos amparamos en Ellis (2001) y Lopes (2007); y por fin, para reflejar acerca de la estructura de la narrativa recurrimos a Grandesso (2000), Vieira (2001) y Gancho (1993). Se trata de una investigación pautada en la Lingüística Aplicada, sostenida por el paradigma cualitativo-interpretativista, inscrita en la etnografía educacional y organizada en la metodología de la investigación-acción. El levante de datos fue posible por medio del desarrollo de una secuencia didáctica que se vuelve para el género Leyendas Urbanas en una clase del 8º año de la enseñanza fundamental en la cual actúo como profesora regente. Como resultado de ese proceso de investigación, entendemos que el trabajo con la narrativa por medio de la producción y reescrita de textos del género Leyendas Urbanas instigó la curiosidad y favoreció la comprensión de ese contenido escolar. Los alumnos pasaron a reconocer con mayor facilidad, en el momento de la lectura, los elementos constituyentes de un texto narrativo y, en el momento de la producción de textos del género Leyendas Urbanas pasaron a utilizar con mayor propiedad tales elementos.

PALABRAS-CLAVE: elementos de la narrativa, género discursivo, Leyendas Urbanas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas da produção escrita como trabalho.....	25
Figura 2: Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação	27
Figura 3: Correção indicativa.....	32
Figura 4: Correção resolutiva	33
Figura 5: Parte da listagem compilada por Ruiz (2013[2001])	34
Figura 6: Correção classificatória	35
Figura 7: Exemplo de correção textual-interativa.....	36
Figura 8: Legenda de correção classificatória interativa	37
Figura 9: Tabela Diagnóstica.....	38
Figura 10: Esquema da Sequência Didática	55
Figura 11: Esquema da sequência didática adaptado	57
Figura 12: Representações de Lendas Urbanas	59
Figura 13: Texto 1 – Estrutura da narrativa na produção inicial.....	63
Figura 14: Texto 2 - Estrutura da narrativa na produção inicial.....	64
Figura 15: Atividade referente aos elementos da narrativa.....	78
Figura 16: A Lenda Urbana na oralidade.....	79
Figura 17: Atividade de análise da Lenda Urbana oral e escrita.....	80
Figura 19: Desenhos produzidos pelos alunos	83
Figura 20: Exercício produzido por aluno	87
Figura 21: Produção de atividade.....	88
Figura 23: Os elementos da narrativa na lenda O homem do saco	91
Figura 24: Exemplo de texto produzido a partir de fragmento dado.....	95
Figura 25: Identificação dos elementos da narrativa em fragmento dado	96
Figura 26: Outros elementos da narrativa	96
Figura 27: Iniciando a produção final.....	98
Figura 28: Primeira versão do texto do Aluno B	100
Figura 29: Lista de constatações preenchida pelo Aluno B	103
Figura 31: Camisetas incorporando as produções escritas	108
Figura 33: Representações das lendas urbanas	110
Figura 34: Capa do livro organizado e produzido pelos alunos	111
Figura 36: Participação da comunidade	112
Figura 37: Momento dos Autógrafos	113
Figura 38: Emoção.....	113
Figura 39: Realização	114
Figura 40: Orgulho	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas sobre o gênero Lendas Urbanas	18
Quadro 3: A lista de controle/constatações sobre o resumo escolar acadêmico	30
Quadro 4: Reescrita Coletiva e Individual	41
Quadro 5: Explorando o contexto de produção do gênero lenda urbana.....	59
Quadro 7: Elementos da estrutura do texto narrativo	61
Quadro 9: Sistematização das atividades desenvolvidas	65
Quadro 11: Texto 02 – Maria degolada.....	69
Quadro 12: Atividades que exploram o contexto de produção	70
Quadro 13: Texto 03 – A loura do banheiro	72
Quadro 14: Elementos da narrativa.....	74
Quadro 16: Atividade para o trabalho com a sequência da narrativa.....	77
Quadro 17: Atividades de análise comparativa entre a lenda urbana contada oralmente e a lenda escrita	80
Quadro 18: Texto 04 - O homem do saco	84
Quadro 19: Atividades para trabalhar com a lenda urbana O homem do saco.....	86
Quadro 20: Atividades de reescrita	93
Quadro 21: Comando de produção	98
Quadro 22: Lista de constatações.....	102
Quadro 23: Texto após a reescrita	104
Quadro 24: Texto com apontamentos da professora.....	105
Quadro 25: Versão final do texto produzido pelo Aluno B	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A PRODUÇÃO E A REESCRITA DE TEXTOS: UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA	21
1.1 A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM E A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	21
1.1.1 A produção de texto para a interação	23
1.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS	42
1.2.1 Gênero lenda urbana e seus elementos constituintes	46
1.2.2 A estrutura da narrativa	48
2 O TRABALHO COM A PRODUÇÃO E A REESCRITA DE TEXTOS DO GÊNERO LENDA URBANA: UMA PROPOSTA E SEUS RESULTADOS .	54
2.1 O PROCEDIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	54
2.2 PRIMEIRA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DIAGNÓSTICO	57
2.2.1 Apresentação da situação e reconhecimento do gênero	58
2.2.2 Produção inicial e módulos de atividades	61
2.3 SEGUNDA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: MÓDULOS DE ATIVIDADES	65
2.3.1 Módulo 1: Reconhecimento do contexto e da função social das lendas urbanas	67
2.3.2 Módulo 2: Reconhecimento da estrutura da narrativa.....	72
2.3.3 Módulo 3: Identificação dos elementos da estrutura da narrativa	84
2.3.4 Módulo 4: reescrita da estrutura da narrativa.....	93
2.3.5 Produção textual final	97
2.3.5.1 <i>Revisão do texto</i>	102
2.3.5.2 <i>Reescrita do texto</i>	103
2.3.6 Circulação dos textos produzidos	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES	124
APÊNDICE I - SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO LENDA URBANA	124
ANEXOS	144
ANEXO I - LIVRO PRODUZIDO PELOS ALUNOS.....	144

INTRODUÇÃO

Como professora do ensino fundamental – anos finais – há 15 anos, e atuando nos últimos anos em uma escola localizada em uma comunidade rural, posso¹ dizer que, atualmente, ocupo um lugar privilegiado se comparado à realidade da maioria das escolas brasileiras desse nível de ensino. Enquanto as salas de aula encontram-se abarrotadas de alunos (a maioria com mais de 40), trabalho com turmas que têm em média 18 alunos.

Tal realidade possibilita-me desenvolver um trabalho mais individualizado e acompanhar de perto as dificuldades de cada aluno, o que tem apresentado bons resultados. Quando olho para os textos escritos pelos alunos do 8º e 9º anos, por exemplo, no que diz respeito ao domínio da língua, deparo-me com poucas dificuldades de escrita: os alunos apresentam um bom domínio ortográfico, sintático e textual. Todavia, o que tem me incomodado, principalmente na turma do 8º ano, é a estrutura da narrativa. Embora eu tenha trabalhado constantemente com esse conteúdo, os alunos encontram grande dificuldade, ao produzir textos predominantemente narrativos, em organizar coerentemente os elementos da narrativa, seja em qual gênero for.

Ao considerar essa realidade, selecionamos, como **tema desta pesquisa, a estrutura da narrativa em textos escritos de alunos do 8º ano do ensino fundamental**. De modo mais específico, optamos por trabalhar com textos do gênero discursivo lendas urbanas.

A seleção desse gênero se justifica porque ele tem se destacado na escola em que trabalho, desde o ano de 2018, quando os alunos começaram a trazer para a sala de aula, oralmente, algumas lendas. Como se trata de alunos que residem em uma comunidade rural, ainda prevalece muitas crenças e misticismos que influenciam na maneira como essas lendas são contadas e recebidas pelo leitor/ouvinte. Aproveitando esse interesse, dei espaço para que conhecessem melhor o gênero, incentivando a leitura de outros textos e a produção escrita dessas lendas que estavam sendo apresentadas oralmente. Todavia, não fiz um trabalho sistemático, conforme pressupõe, por exemplo, a metodologia da Sequência Didática (de ora em diante, SD), proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

¹ Nesse texto, sempre que referir a minha prática como docente, empregarei a primeira pessoa do singular. Porém, quando se tratar de uma reflexão mais ampla, que envolve decisões com minha orientadora e a articulação com outras vozes, empregarei a primeira pessoa do plural.

Não obstante, foi por meio dessas situações de produção escrita, mais precisamente na turma do 8º ano, que as dificuldades na estrutura da narrativa se tornaram mais evidentes.

Ao observar esse problema, despontou-me o interesse de investir na elaboração de uma SD que envolvesse a produção e a reescrita de textos do gênero lendas urbanas, dando um destaque mais específico à estrutura da narrativa, com o intento de provocar o aluno a (re)escrever um texto de um gênero que instigasse seu interesse.

A lenda urbana é um gênero que desafia os alunos tanto pelo conteúdo temático que apresenta e quanto pelo seu estilo de linguagem. Os temas que envolvem os textos desse gênero são instigantes e provocadores porque desafiam a imaginação dos leitores, já que, na maioria das vezes, retratam acontecimentos sobrenaturais. Para isso, recorre-se ao estilo coloquial de linguagem, com muitas marcas da oralidade, considerando que tais narrativas circulam quase sempre de forma oral. Considerando o interesse que os alunos demonstram por textos desse gênero, entendo que desenvolver um estudo voltado à produção e à reescrita de lendas urbanas poderá propiciar um trabalho mais sistemático com a estrutura da narrativa e, conseqüentemente, aproximar um pouco mais o aluno dessa forma tipológica que organiza variados gêneros do discurso.

Por outro lado, trabalhar com gêneros discursivos em sala de aula, amparando esse trabalho na concepção interacionista da linguagem (GERALDI, 1984; 1997), embora não seja uma proposta recente, ainda apresenta-se como um desafio para nós, docentes do ensino fundamental, visto que essa abordagem requer um trabalho que vai além do simples ato de se trabalhar uma tipologia textual. Produzir textos de determinado gênero discursivo, pautando essa prática na compreensão de linguagem como forma de interação, requer, minimamente, que nós, professores, conduzamos a produção de modo que o aluno entenda que a prática da escrita é situada em uma situação de interação, isto é, é preciso ter o que dizer, uma razão para dizer e para quem dizer, além de se escolherem estratégias que ajudarão nesse projeto de dizer (GERALDI, 1997). Esse encaminhamento necessariamente foge ao modelo tradicional de ensino, estimulando o estudante a escrever com uma finalidade, motivando-o à produção de seu discurso.

Nessa perspectiva, não se trata de produzir textos do gênero lenda urbana como pretexto para ensinar a estrutura da narrativa, mas sim instigar o aluno a estruturar adequadamente um texto, de modo que esse atenda a um objetivo de interação. Ao considerarmos, nesta pesquisa, a linguagem como forma de interação, na perspectiva defendida por Geraldini (1984, 1997), adotamos os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003[1979]) como instrumentos que poderão favorecer o trabalho com a produção textual na sala de aula, de modo que o aluno amplie e aprimore sua capacidade de organizar textos predominantemente narrativos.

Nessa direção, a pergunta motivadora deste estudo é esta: ***É possível desenvolver um trabalho com a estrutura da narrativa por meio da produção e reescrita de texto do gênero lendas urbanas?***

O conceito de gênero discursivo utilizado nesta pesquisa ancora-se nos estudos de Bakhtin (2003[1979]), sendo compreendido como a organização social das diversas manifestações da linguagem nos diferentes campos de atividade humana, segundo seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional. É na vivência das situações comunicativas que surge a possibilidade de contato com uma maior diversidade de gêneros que, tendo em vista nosso querer dizer, organizarão o nosso discurso.

Uma vez selecionado o gênero que atenderá à determinada situação de interação, o enunciado² se organizará em função do que se quer dizer, do interlocutor, do contexto, de sua funcionalidade e das relações interpessoais que pretende abarcar. Nesse caso, destacamos a importância de, na escola, trabalharmos com uma variedade de gêneros, de modo que o aluno possa ampliar seus conhecimentos sobre os usos da linguagem, organizando seu texto no gênero que melhor atenda à necessidade de interação.

No que se refere à estrutura da narrativa, encontramos uma variedade de gêneros que apresentam, em sua construção composicional, essa forma de organização. Como exemplo, podemos citar o conto, a fábula, o romance, o filme, o caso, a lenda etc. Dentre tantos, selecionamos o gênero lenda urbana devido ao interesse demonstrado pelos próprios alunos. Assim, pretendemos focar na escrita e na reescrita de textos desse gênero para trabalhar a estrutura da narrativa, uma vez

² No contexto da pesquisa, o termo “enunciado” é compreendido, a partir das discussões do Círculo de Bakhtin, como texto; isto é, trata-se de uma manifestação viva de uso da linguagem.

que as produções escritas já realizadas pelos alunos apontaram que essa organização ainda não foi por eles dominada.

Por outro lado, temos ciência de que, para que ocorra uma produção textual escrita significativa, de modo que o aluno tenha o que dizer e saiba como fazê-lo, é importante promover um momento de estudos sobre o gênero selecionado e sobre o tema que se pretende explorar, para que se possa estabelecer relações entre textos lidos anteriormente e os conhecimentos que já têm internalizados. O aluno somente conseguirá escrever sobre determinado tema em determinado gênero se tiver conhecimentos sobre ambos. Esse princípio sustenta-se na compreensão de que a linguagem, além de propiciar a interação, também é dialógica. Para Bakhtin (2010[1929]),

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2010[1929], p. 209).

Ao reconhecermos a linguagem como dialógica, devemos promover, na sala de aula, o encontro de diferentes vozes: a voz do aluno, a voz do professor, a voz dos autores dos diferentes textos lidos e discutidos, a voz dos diferentes segmentos sociais (família, escola, igreja, amigos etc.). Como assevera Bakhtin (2003[1979]),

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, e vozes próximas que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 330).

No momento da produção textual escrita – especificamente, neste estudo, do gênero lenda urbana –, o aluno deve se sentir seguro para recorrer a conhecimentos e a leituras anteriores, a palavras já ditas, a histórias já contadas, por exemplo, por seus pais, tios ou avós, de modo que possa dialogar com esses discursos e enriquecer seu repertório linguístico e discursivo. Como defende Geraldi (1997), é preciso constituir o aluno como sujeito para que saiba o que dizer, como dizer e por que dizer, em função da proposta de interação estabelecida, produzindo, assim, o seu próprio discurso.

Para o mesmo pesquisador,

Um texto não existe sem materializar-se nos recursos expressivos que nele trabalham; estes, por seu turno, não existem fora de sua remessa a sistemas de referência. Ambos, recursos e sistemas, constituem-se concomitantemente. Neles e com eles nos constituímos como sujeitos (GERALDI, 1997, p. 138).

Amparadas nessa compreensão, selecionamos o gênero lenda urbana porque entendemos que ele permite que o aluno dialogue com outros discursos com maior propriedade e, partir das diferentes vozes (lidas ou ouvidas), (re)crie, por meio de um texto escrito, as histórias orais que lhe são/foram contadas. Em outras palavras, a lenda urbana é um gênero que favorece o diálogo com enunciados anteriores, os quais poderão ser reenunciados com outro propósito discursivo.

Esse gênero organiza seus textos em uma narrativa curta, que normalmente é divulgada de forma oral, constituindo um tipo de folclore moderno. Trata-se de um gênero que, embora já esteja sendo explorado no campo da pesquisa, ainda há muito que se estudar, principalmente no que se refere à sua abordagem em sala de aula. Ao consultarmos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, percebemos que há alguns registros que abarcam o termo “Lendas Urbanas” de alguma forma, tais como as pesquisas de Lopes (2007) e Moreira (2010), mas quando refinamos a busca para a área de Letras e estabelecemos relações com o ensino de Língua Portuguesa (LP, doravante), não encontramos nenhum estudo. Ampliamos, desse modo, a busca para o banco de periódicos da CAPES⁴, e nesse espaço, o pesquisador que mais se destaca é Lopes (2007, 2008, 2010), despontando-se como um grande pesquisador desse gênero discursivo.

Dentre as pesquisas com as quais vislumbramos alguma relação, destacamos a tese de doutorado de Lopes (2007), na qual o autor, a partir da análise de uma lenda em circulação na internet, discute a constituição do gênero lenda urbana e a sua circulação na *web*, relacionando-os às questões da vida cotidiana e à construção de verdade. O mesmo autor, em 2008, publicou um ensaio cujo objetivo foi situar, do ponto de vista teórico, esse gênero de tipologia narrativa em ampla circulação nas sociedades contemporâneas, sobretudo em ambientes virtuais (LOPES, 2008). E em 2010, o pesquisador publicou um artigo científico no qual

³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

⁴ Disponível em http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn

discutiu o modo como as chamadas lendas urbanas se inscrevem em um arquivo de narrativas presentes no imaginário social (LOPES, 2010).

Além dos estudos de Lopes (2007, 2008, 2010), destacamos, no quadro a seguir, outras pesquisas que encontramos ao fazermos uma busca no *Google Acadêmico* e que, de alguma forma, relacionam-se com esta proposta de estudo:

Quadro 1: Pesquisas sobre o gênero Lendas Urbanas

Autor	Ano	Título
OLIVEIRA, Áurea Lúcia de	2006	A presença do fantástico-maravilhoso nas lendas em “Contam que”.
LOPES, Carlos Renato	2007	Lendas Urbanas na Internet: entre a ordem do discurso e o acontecimento.
MOREIRA, Natália Eunice Paiva	2010	Lendas Urbanas: atualização, persistência e realidade nessas narrativas multimídias.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

No que se refere às pesquisas voltadas para a estrutura da narrativa, encontramos, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, muitas indicações quando o termo de busca foi “estrutura da narrativa”. No quadro a seguir, indicamos algumas pesquisas que focalizaram a estrutura da narrativa em outros gêneros e que foram importantes para nossas reflexões:

Quadro 2: Pesquisas sobre a estrutura da narrativa

Autor	Ano	Título
GUIMARÃES, Vanir Consuelo	2000	A sintaxe da rede causal no texto narrativo.
SILVA, Sônia Maria Cândido da	2002	O problema do texto em narrativas escolares de alunos do ensino fundamental.
CONCEIÇÃO, Fernanda Júnia Aparecida Teixeira de	2019	Produção de textos escritos: a reescrita como prática fundamental.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Embora já existam pesquisas voltadas para o gênero lenda urbana e para a estrutura da narrativa, entendemos que ainda vale a pena investir em um trabalho que alie o estudo desse gênero à estrutura da narrativa, já que não encontramos nenhuma com essa mesma abordagem.

Na perspectiva de responder à pergunta de pesquisa, elaboramos e aplicamos uma SD organizada em torno do gênero lenda urbana, para focalizar, nos módulos de ensino, o trabalho com a estrutura da narrativa. Por que esse

procedimento didático foi selecionado? A partir de leituras efetuadas e de alguma experiência com essa metodologia de trabalho, parece-me que é possível alcançar um resultado mais satisfatório. Como defendem os autores idealizadores da proposta, a SD tem o propósito de “Ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). É isso que quero alcançar: que meus alunos apresentem um maior domínio da narrativa na escrita de textos do gênero lenda urbana e, conseqüentemente, em outros textos escritos.

Tendo em vista tal contexto, o objetivo geral desta pesquisa é **propiciar reflexões sobre a estrutura da narrativa, a partir de um trabalho de produção e reescrita de textos do gênero Lendas Urbanas com alunos do 8º ano do ensino fundamental**. Para atender a esse objetivo maior, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a. Refletir sobre a proposta teórico-metodológica de trabalho com a produção e reescrita de textos dentro de uma abordagem interacionista e dialógica de linguagem;
- b. Ampliar as possibilidades de reflexão sobre o emprego da estrutura do texto narrativo em um trabalho de produção e reescrita de textos organizado e aplicado por meio de uma SD em torno do gênero lenda urbana;
- c. Analisar o trabalho desenvolvido com a SD, atentando, mais especificamente, ao emprego da estrutura da narrativa em textos do gênero lenda urbana produzidos por alunos do 8º ano do ensino fundamental.

O estudo sobre a produção e a reescrita textual na sala de aula ampara-se na premissa de que “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 309). Logo, compreendemos, assim como Geraldi (1997), que o texto é o ponto de partida para qualquer estudo que envolva o ser humano e a linguagem. É por meio do texto que tudo se recria, se reproduz e que o aluno revela sua compreensão da língua.

Diante do exposto, esta pesquisa se sustenta nos seguintes pressupostos teóricos: para explicar a concepção interacionista da linguagem, recorreremos aos escritos do Círculo de Bakhtin e a Geraldi (1997); para discorrer sobre a prática de produção e rescrita de textos, buscamos autores como Geraldi (1997, 2010a, 2010b), Antunes (2003); Fiad (2006), Costa-Hübes (2012a, 2012b), dentre outros; para situar o trabalho com os gêneros discursivos, buscamos apoio em Bakhtin (2003[1979]); para abordar mais especificamente o gênero lenda urbana, amparamo-nos em Ellis (2001) e Lopes (2007); e, finalmente, para refletir sobre a estrutura da narrativa, recorreremos a Gancho (1993), Grandesso (2000), Vieira (2001).

Inscrevemos a pesquisa na área da Linguística Aplicada (LA, deste ponto em diante) porque se volta mais especificamente para problemas de uso da linguagem. Segundo Moita Lopes (2006), a LA estuda como a linguagem acontece nos mais variados contextos e situações do mundo real. Ademais, esta pesquisa é também qualitativa-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2012), dentro do método da pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Com relação à pesquisa-ação, como pesquisadora e professora, articularei a pesquisa à minha ação ou prática docente, desenvolvendo conhecimento científico e, ao mesmo tempo, refletindo sobre a minha prática na sala de aula.

A proposta que apresentamos, além da professora-pesquisadora, envolve diretamente 14 alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola situada na zona rural de um município da região oeste do Paraná, onde atuo como docente.

Na perspectiva de atender ao proposto, esta dissertação encontra-se organizada em dois capítulos: no primeiro, apresentamos a base teórica que deu sustentação às reflexões e ao procedimento didático elaborado. No segundo, discorreremos sobre a SD como procedimento adotado para o trabalho com o gênero lenda urbana, tecemos reflexões sobre o procedimento didático elaborado e aplicado aos alunos do 8º ano e analisamos os seus resultados.

1 A PRODUÇÃO E A REESCRITA DE TEXTOS: UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA

Neste capítulo, nosso propósito é apresentar a base teórica da pesquisa. Para isso, organizamo-lo em duas seções, Inicialmente, refletimos sobre a concepção interacionista da linguagem e suas orientações para a prática de produção e de reescrita textual. Na sequência, discorremos a respeito dos gêneros discursivos, o seu caráter e as formas de uso nas diferentes práticas sociais, das lendas urbanas e da estrutura do texto narrativo.

1.1 A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA DA LINGUAGEM E A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Neste estudo, concebemos a *linguagem como forma de interação*. Tal defesa implica a reflexão, mesmo que brevemente, dos princípios que sustentam essa abordagem, de modo que pudéssemos orientar as ações relacionadas ao desenvolvimento e à aplicação de uma SD do gênero lenda urbana em sala de aula.

Ao refletir sobre a linguagem como forma de interação, remetemo-nos aos escritos do Círculo de Bakhtin⁵, nos quais se defende a linguagem como um produto histórico, marcado cultural e socialmente. Para os estudiosos do Círculo, a linguagem se apresenta como um espaço de embates e de lutas, refletindo os aspectos da interação social que é promovida pela necessidade de o sujeito dialogar com o(s) outro(s).

Logo, o ato de interagir relaciona-se ao ato de dialogar, o que fica evidente nos textos do Círculo, nos quais se percebe um vínculo entre interação e dialogismo. Todo discurso se organiza em diálogo com outros discursos e com a necessidade de interação com o(s) outro(s). O sujeito, desse modo, recorre aos já ditos para sistematizar o seu enunciado, em função daquilo que pretende dizer e para quem pretende dizer. A linguagem é alicerçada, portanto, na necessidade de interação entre os sujeitos, os quais estão inseridos em uma situação histórica e social que exerce coerção sobre o que dizer e o como dizer.

⁵ O termo “Círculo de Bakhtin” tem sido usado contemporaneamente para designar um grupo de intelectuais que se reunia regularmente de 1919 a 1929 para refletir sobre diversos conceitos. O grupo era multidisciplinar e incluía, entre outros, “o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o estudioso de literatura Lev V. Pumpianski” (FARACO, 2009, p. 13) e os estudiosos da linguagem e da literatura Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

A interação é, por princípio, dialógica, e está ligada à concepção ampla de diálogo, que vai muito além da conversa feita face a face entre os interlocutores. Para o Círculo, o dialogismo é o fundamento da linguagem, a raiz dos sentidos. Tem a ver com contato direto ou indireto entre os sujeitos, com seus conhecimentos e valores partilhados, suas ideologias, suas necessidades e interesses. Como dizem Bakhtin/Volochínov,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 117).

Nesse caso, compreende-se o dialogismo em um sentido mais amplo, o que significa os constantes diálogos que estabelecemos com os já ditos e que, de alguma forma, se fazem presentes em nosso discurso. O texto, dentro das discussões dialógicas, é constituído por muitas vozes sociais, produzindo efeitos de sentido diferentes. Sendo assim, é possível afirmar que todo ato de interação, sistematizado em textos (também compreendido como enunciado), organiza-se em função do diálogo estabelecido entre os interlocutores e entre os enunciados que se entrelaçam na organização do discurso.

Geraldi (1997), amparado nesses pressupostos, defende que a interlocução pode ser compreendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos, o que, segundo o autor, significa reconhecer que a língua não está pronta e não é um sistema do qual o sujeito se apropria conforme suas necessidades. Em outras palavras, a interlocução é um processo que se constrói e reconstrói por meio da linguagem. Nessa perspectiva, a interação verbal funciona como um jogo, no qual há objetivos a serem alcançados e que aproximam os interlocutores pela construção de significados, que nem sempre são harmônicos. Nesse processo, a cada troca com o outro nos momentos de interação, os sujeitos vão constituindo o(s) outro(s) e também sendo constituídos. Para Geraldi (1997),

Ainda que os interlocutores possam compartilhar algumas de suas crenças, sempre se está reorganizando, pelos discursos, as representações que se fazem do mundo dos objetos, de suas

relações e das relações dos homens com o mundo e entre si. (GERALDI, 1997, p. 27).

Todo discurso nasce da interação entre sujeitos, vinculado aos elementos da situação social mais ampla ou mais imediata, do confronto com o outro, do intercâmbio verbal, sempre respondendo a outras vozes, ao outro que o constitui. “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 128).

Nesse processo de comunicação ininterrupta, produzimos intercâmbios verbais, recorrendo a outras vozes e a outros discursos. No contínuo processo de trocas, há uma alternância dos sujeitos do discurso. Cada enunciado apresenta um acabamento provisório, no qual o locutor conclui momentaneamente seu projeto de dizer para passar à palavra ao outro. Essa alternância entre os interlocutores pode ser compreendida como uma característica da própria interação verbal. “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 132, grifos dos autores).

No caso da palavra escrita, nem sempre há um interlocutor fisicamente presente no momento de sua produção, mas nossa palavra tem sempre uma orientação para o outro, sempre se dirige a alguém – o interlocutor. Conforme indicado pelo Círculo, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 116).

Ao pautar nossa pesquisa na concepção de *linguagem como forma de interação*, passamos, a seguir, a refletir sobre a prática de produção textual subsidiada por essa compreensão de linguagem.

1.1.1 A produção de texto para a interação

Ao relacionar a *linguagem como forma de interação* ao ensino da produção textual, recorreremos a Geraldi (1997) para quem a produção de textos (orais e escritos) constitui o ponto de partida e também o ponto de chegada para o processo de ensino e de aprendizagem da língua. Essa centralidade da produção textual, no

entanto, só pode ser compreendida a partir de uma concepção de linguagem que considere os sujeitos concretos em interação.

Segundo Geraldi (1997), o aluno, para produzir um bom texto, deve conhecer o tema, ter o que dizer, saber para quem irá escrever, conhecer o gênero no qual seu texto irá se organizar e ter o domínio da modalidade da língua adequada à situação de interação. Nas palavras do autor, é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para se dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 160).

Para o pesquisador brasileiro, estabelecer essas condições equivale a devolver a palavra ao aluno, possibilitando-lhe constituir-se um locutor efetivo, capaz de interagir com um interlocutor real, em uma situação de interação verdadeira. Ao professor, nessa visão, caberia o papel de definir e estimular situações reais de interlocução, para que os textos produzidos tivessem como destino o outro, o interlocutor. Ou seja, o professor deve criar possibilidades para que o aluno, ao produzir seu texto, tenha, de fato, razões para dizer e para quem dizer.

Assim, produzir textos na escola, ação orientada pelo viés da interação, significa articular a linguagem com seus interlocutores, de modo que o discurso se estabeleça por meio do texto em produção. Para que isso se concretize, é importante garantir, ao aluno, no encaminhamento da produção textual, clareza quanto aos seus propósitos discursivos. Nesse sentido, a “produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, [...] para além da superfície linguística do texto” (GERALDI, 2010a, p.168).

Desse modo, ao tomarmos a produção escrita como interação verbal entre os sujeitos, não podemos deixar de considerar as palavras de Bakhtin/Volochínov (2014[1929]) quando afirmam:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não

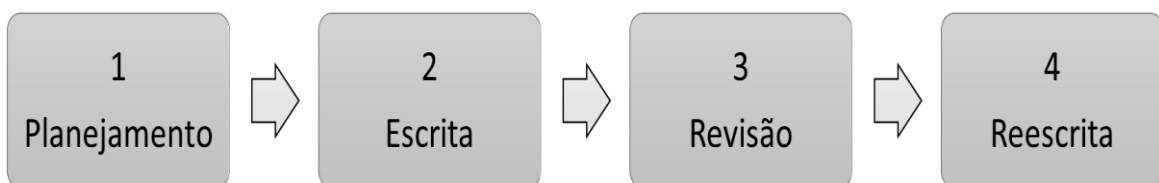
teríamos linguagem comum com tal interlocutor abstrato. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 116, grifos no original).

Na mesma perspectiva, Geraldi (2010b) argumenta que “Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo” (GERALDI, 2010b, p. 81).

Ao fundamentarmos nosso trabalho a partir de uma visão interacionista da linguagem e da língua, entendemos que a produção escrita deve ser compreendida como um trabalho, uma vez que envolve um processo que compreende várias etapas integradas. Segundo Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), são estas as etapas da produção textual: 1) o planejamento da escrita; 2) a efetivação do texto/da escrita; 3) a revisão do texto (pelo aluno e pelo professor); 4) a reescrita.

Essas etapas podem ser visualizadas na Figura 1:

Figura 1: Etapas da produção escrita como trabalho



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Antunes (2003) também compreende que a prática da produção textual requer etapas quando afirma que: “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão) as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (ANTUNES, 2003, p. 54).

Amparadas em tais construtos teóricos, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – DCEs - (PARANÁ, 2008), embora não apontem para um único encaminhamento metodológico para o trabalho com a prática da escrita, preconizam que, para a produção de textos na escola, devem ser contempladas as três etapas interdependentes sugeridas por Antunes (2003), sendo denominadas: Planejar, Escrever e Reescrever. O documento apresenta cada etapa da seguinte forma:

- inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno **planejem o que será produzido**: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;
- em seguida, o aluno **escreverá a primeira versão** sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);
- depois, é hora **de reescrever o texto**, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação. (PARANÄ, 2008, p. 69-70, grifos nossos).

A **primeira etapa de uma produção textual é o planejamento**, que inicia-se desde o momento em que o professor, ao planejar sua aula, seleciona o gênero discursivo com o qual pretende trabalhar e estabelece os objetivos que pretende alcançar. O planejamento é uma fase que contempla não somente a ação do aluno, mas também a do professor, conforme observa Menegassi (2003): “essa fase evidencia-se, mais especificamente, no trabalho do aluno sobre a construção do texto, contudo, sua origem está no professor e no planejamento que realiza para as aulas de produção de textos” (MENEGASSI, 2003, p. 78).

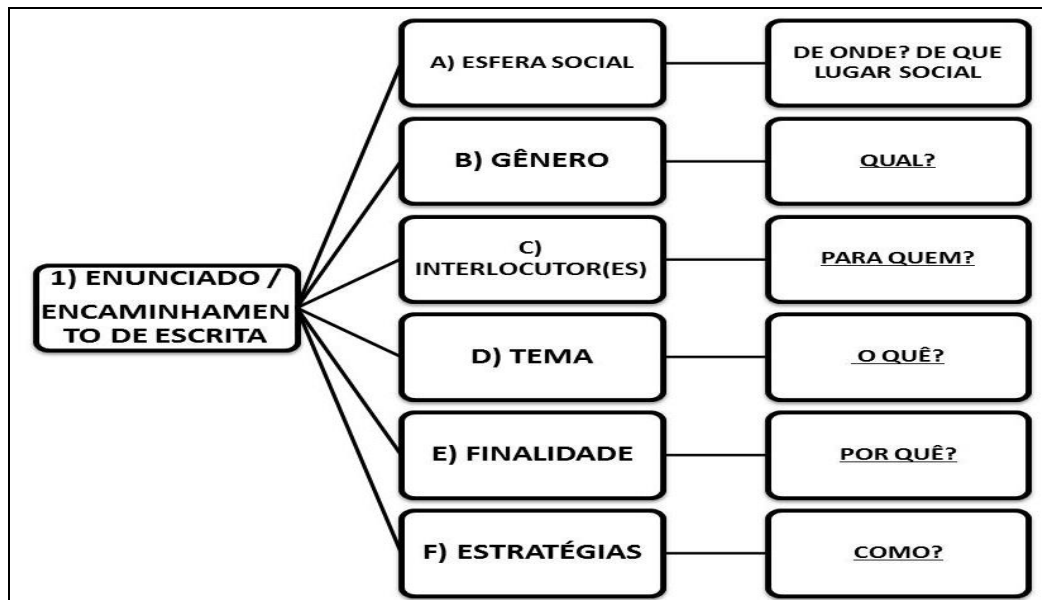
Ao selecionar textos do gênero e promover atividades de leitura que permitam ao aluno refletir sobre o gênero, o seu conteúdo temático, a sua construção composicional e o seu estilo, o professor alicerça toda uma proposta de produção textual, o que consideramos como uma parte essencial do planejamento de um texto. Para escrever, o aluno precisa minimamente conhecer o gênero que produzirá, ter subsídios teóricos sobre o tema e saber por que e para quem irá escrever. Nesse sentido, segundo Costa-Hübes, “ensinar o aluno a produzir textos, significa conduzir encaminhamentos que orientem para a produção concreta de enunciados, organizados por meio de um gênero discursivo” (COSTA-HÜBES, 2012a, p.9).

Toda essa compreensão deve orientar o comando de produção textual, o qual deve apontar para uma necessidade real de dizer/escrever. Conforme assevera Costa-Hübes:

As práticas de produção de texto devem priorizar a interação com outro(s) interlocutor(es). Para isso, o ensino da língua escrita só irá acontecer quando conseguirmos mediar momentos de aprendizagem por meio dos quais o aluno possa “mergulhar” em situações reais de interação. Em outras palavras: o aluno só aprenderá a escrever se vivenciar práticas cotidianas de uso da escrita (COSTA-HÜBES, 2012a, p. 10).

Assim, ao elaborar um comando de produção de texto, segundo a autora, devemos contemplar os elementos que apontam para uma situação de interação. Amparada em Geraldi (1997), que discute as condições de produção de um texto, Costa-Hübes (2012a) indica esses elementos ao sistematizar a seguinte figura:

Figura 2: Elementos que encaminham uma proposta de produção de texto para a interação



Fonte: Costa-Hübes (2012a, p. 11).

Ao reforçar a importância de abranger tais elementos durante o encaminhamento da produção textual, Costa-Hübes (2012a) está em consonância com as discussões do Círculo de Bakhtin, pois, ao propor que os encaminhamentos da produção textual contemplem a esfera social, os interlocutores, o gênero, o tema, a finalidade e as estratégias de produção, o próprio aluno-autor conseguirá inserir-se

em situação de interlocução, o que favorecerá a compreensão da escrita como forma de interação.

Uma vez definido o comando de produção, cabe, agora, passar a palavra ao aluno para que ele tenha o que dizer e para quem dizer no texto que irá produzir. Essa é a **segunda etapa da produção textual: a escrita**. Todavia, é importante lembrar que o primeiro texto produzido pelo aluno é apenas um rascunho, no qual o aluno insere suas ideias a partir das discussões apresentadas no planejamento do texto e conforme as orientações do comando de produção. Ao produzir a primeira versão, o texto não está finalizado; são necessárias revisões.

Apesar das DCEs (PARANÁ, 2008), ao recorrerem a Antunes (2003) para falar sobre as etapas da escrita, não indiquem a **etapa da revisão textual (etapa 3)**, sinalizam para importância da revisão, como observamos no excerto a seguir:

Por meio desse processo, que vivencia a prática de planejar, escrever, revisar e reescrever seus textos, o aluno perceberá que a reformulação da escrita não é motivo para constrangimento. O ato de revisar e reformular é antes de mais nada um processo que permite ao locutor refletir sobre seus pontos de vista, sua criatividade, seu imaginário. (PARANÁ, 2008, p. 70).

Devido à importância praticada revisão, convém considerar os seus desdobramentos, no sentido de possibilitar que a escrita se estabeleça como uma prática refletiva que permite entender a funcionalidade da escrita. Assim, é possível falar em: a) revisão do texto pelo aluno; b) revisão do texto pelo professor.

Ao considerarmos a primeira versão do texto como rascunho, é importante reconhecer os procedimentos didáticos que podem suceder essa etapa de produção. Menegolo & Menegolo (2005) entendem que o aluno, ao escrever a primeira versão do texto, envolve-se emocionalmente com o tema e com suas ideias. Isso impede que ele, logo após o término dessa escrita, esteja em condições de revisar seu texto na perspectiva de encontrar nele problemas que possam ser solucionados. Por isso, sugerem que essa versão do texto seja retomada apenas em outra aula (no dia seguinte ou alguns dias depois), pois “O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional [...], que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado” (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 74).

Depois de produzido o rascunho, e ao retomá-lo posteriormente (no dia seguinte, por exemplo), deve-se estimular o aluno a reler o texto e revisá-lo de acordo com orientações que podem ser repassadas pelo professor. Ao reescrever seu texto, o aluno poderá ver o que anteriormente não via. Para Bakhtin (2003[1979]), “A reprodução do texto pelo sujeito, que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação, é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 332).

A revisão do texto pelo aluno ocorre no momento em que ele volta ao texto produzido para reler e refletir sobre suas escolhas linguístico-discursivas, relacionando-as ao propósito da interação. Conforme salientam Miranda e Ferraz (2014), a revisão “[...] não é uma tarefa a ser realizada apenas pelo professor, pois o aluno-autor também pode revisar seu próprio texto” (MIRANDA; FERRAZ, 2014, p.148). Todavia, entendemos que essa revisão só será possível por meio da mediação pedagógica. Assim, o papel docente para alcançar a desejável atividade contínua de reescrita por parte do educando passa pela compreensão da importância da mediação docente nesse processo.

Nessa direção, Gonçalves (2013) indica uma estratégia didática que poderá auxiliar o aluno a fazer essa primeira correção de seu texto produzido. Trata-se da elaboração, feita pelo professor, de uma “lista de constatações”, organizada conforme os objetivos que se pretende alcançar com a revisão. O autor aponta que “A lista possibilita ao professor intervir no gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (res)significação para o texto do estudante” (GONÇALVES, 2013, p. 116).

Turkiewicz (2016) entende que

A lista de constatações não constitui um único instrumento pontual a ser reproduzido, mas um parâmetro para que cada educador possa elaborar, de preferência em conjunto com os alunos, a sua lista, que melhor atenda àquela situação de ensino. De forma geral, as questões dessa lista devem estar voltadas às características do gênero e dos critérios levados em consideração durante a correção dos textos. (TURKIEWICZ, 2016, p. 105).

Segundo a autora, esse instrumento permite que o trabalho com a revisão considere as peculiaridades de cada gênero, do ponto de vista da produção e da

recepção do texto. Gonçalves entende que “a lista de controle/constatações é uma ferramenta importante para aferir o progresso (ou não) de um estudante numa prática linguageira específica. Ou seja, cada gênero deve possuir a sua lista de constatações de sua constituição” (GONÇALVES, 2013, p. 26). Para ilustrar esse procedimento, recortamos, no quadro seguinte, um exemplo dessa ferramenta pedagógica:

Quadro 3: A lista de controle/constatações sobre o resumo escolar acadêmico

- 1) Antes de resumir, você detectou a questão discutida, os argumentos, o ponto-de-vista defendido, o ponto-de-vista rejeitado e a conclusão?
- 2) Seu resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original?
- 3) Você selecionou as informações prioritárias, de modo que o professor possa avaliar sua compreensão global do texto?
- 4) Seu resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original?
- 5) Evitou emitir suas próprias opiniões?
- 6) O resumo escolar produzido está adequado ao seu interlocutor-professor e ao suporte escolar?⁶⁴ Conseguiu transmitir o efeito de sentido desejado?
- 7) Você atribuiu, a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir estas ações por verbos adequados? Você se refere a ele de formas diferentes?
- 8) Seu resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa, conclusão) do texto original?
- 9) Você eliminou expressões facilmente inferidas pelo contexto tais como expressões sinônimas, explicações ou exemplos?
- 10) Não existem desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos, etc.?

Fonte: Gonçalves (2013, p. 157).

Depois de revisar seu texto (a primeira versão), o aluno deverá reescrevê-lo, apresentando, assim, a segunda versão ao professor que, por sua vez, fará a sua correção. A correção é entendida como “o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto” (RUIZ, 2013[2001], p. 19). Conforme destaca Serafini (2004[1989]), “A correção de um texto é o conjunto de intervenções que o professor [...]” (SERAFINI, 2004[1989], p. 107) faz para que esse atenda aos objetivos pretendidos.

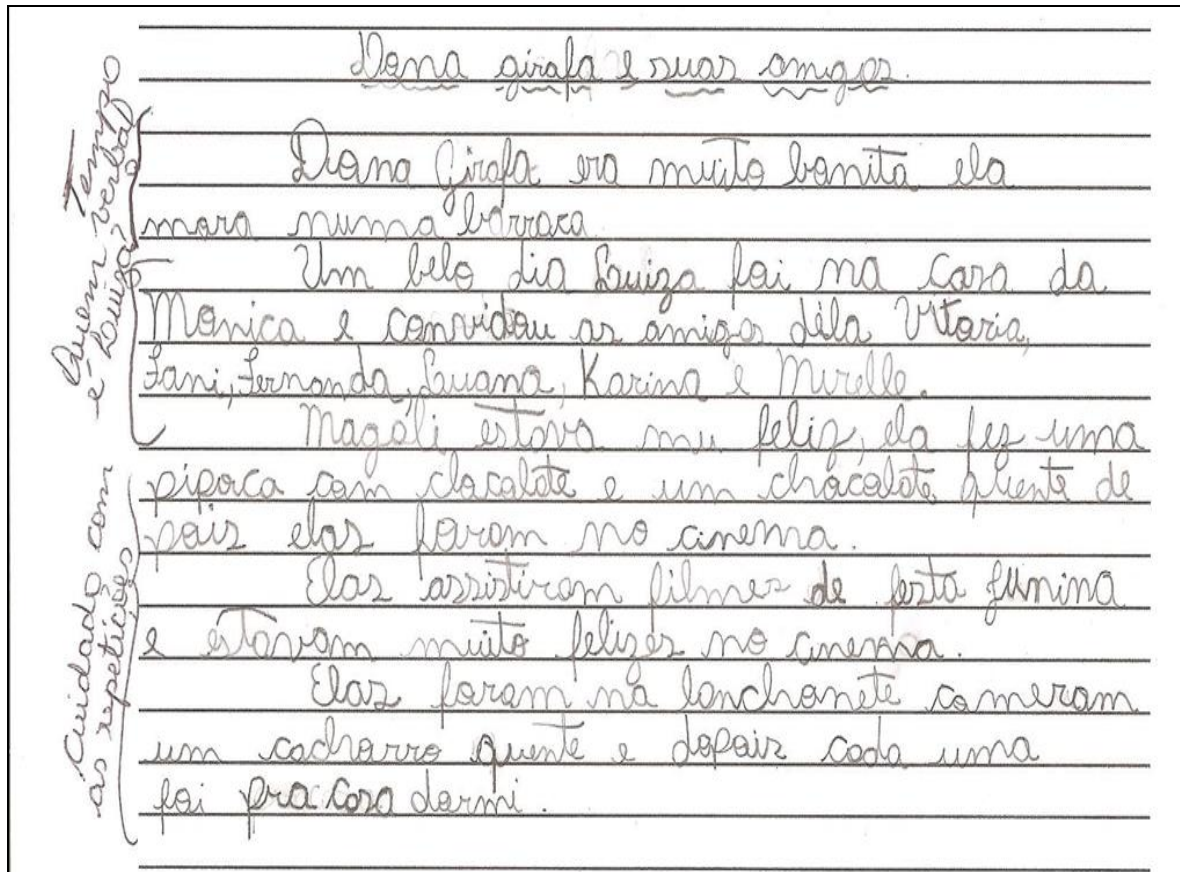
Todavia, Turkiewicz (2016) lembra-nos que:

Para que o processo de correção dos textos se efetive, o professor necessita ter conhecimentos científicos sobre a língua e a concepção de linguagem que norteia seu trabalho pedagógico, confrontando-os com a concepção expressa nos documentos escolares. É necessário ter clareza teórica que lhe possibilite proceder ao diagnóstico das

dificuldades demonstradas pelos alunos em suas produções. (TURKIEWICZ, 2016, p. 107).

Não obstante, indagamo-nos: Como corrigir o texto do aluno? Que procedimento(s) adotar? Para buscar respostas a esses questionamentos, recorreremos a Serafini (2004[1989]), Ruiz (2013[2001]) e Simioni (2012), pesquisadoras que se dedicaram aos procedimentos de correção de textos.

Serafini (2004[1989]) indica três procedimentos para corrigir um texto: a *correção indicativa*, a *correção resolutiva* e a *correção classificatória*. A correção indicativa, como o próprio nome alude, tem por objetivo indicar aos alunos os aspectos do texto que precisam ser revistos. Assim, esse procedimento constitui-se de marcas realizadas junto à margem do texto, expressas por um signo (um X, uma chave ou outra forma de notação), ou no próprio corpo da produção textual, em situações nas quais há uma palavra ou expressão que apresenta algum problema (conforme a ótica do professor); nesses casos, ele pode circular ou sublinhar essa ocorrência. Nessa forma de correção, o professor limita-se a indicar o problema ou a fazer observações muito vagas sobre ele. Segundo Ruiz (2013[2001]), essas indicações podem aparecer acompanhadas de “expressões breves, na sequência linguística próxima à ocorrência do problema” (RUIZ, 2013, p.38[2001]). Essa forma de correção é exemplificada na Figura 3:

Figura 3: Correção indicativa

Fonte: Costa-Hübes (2017).

Nesse procedimento de correção, de acordo com Ruiz (2013[2001]), o professor apenas indica onde o aluno deve proceder a alterações, como se oferecesse pistas; porém, cabe ao aluno compreender qual problema está sendo apontado e resolvê-lo. Muitas vezes, o educando não consegue realizar uma reescrita do texto mediada por essa forma de correção por não compreender bem a natureza do problema indicado ou, mesmo que a compreenda, pode não saber como solucioná-lo.

A correção resolutiva, por sua vez, “[...] é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto” (RUIZ, 2013[2001], p.41). Nesse caso, o docente pode substituir, suprimir ou adicionar termos, além de deslocar partes do texto. Se a ortografia de uma palavra está errada, o professor escreve a palavra corretamente (acima ou abaixo dela), realizando o mesmo tipo de intervenção com frases ou períodos que precisam de ajustes. Nas palavras de Serafini (2004[1989]), essa forma de correção

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpreta as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve tais partes fornecendo um texto correto. Nesse caso, o texto é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. (SERAFINI, 1989, p. 113).

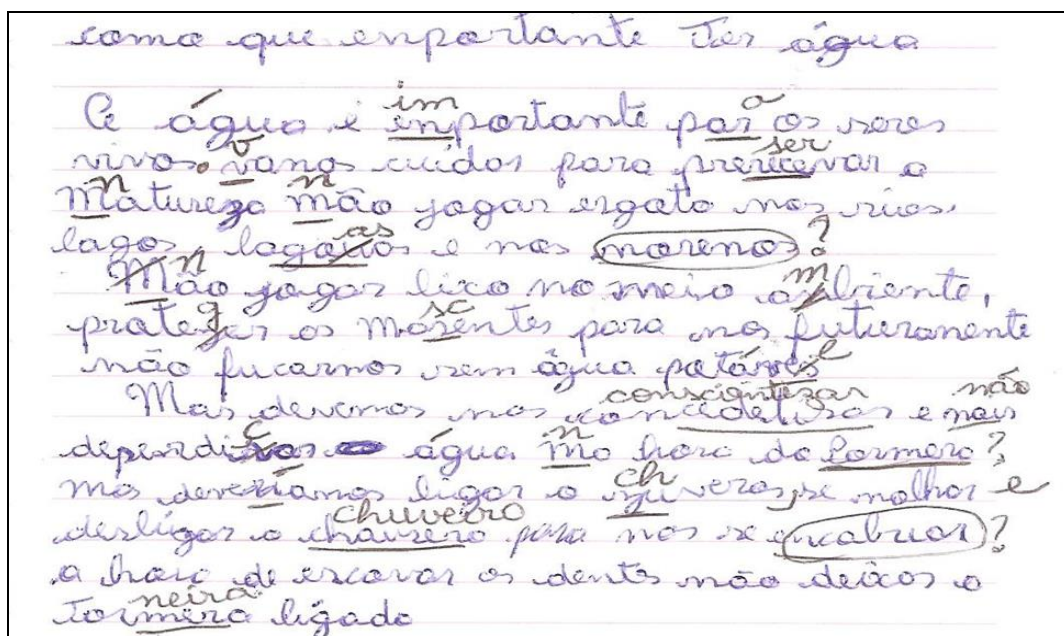
Turkiewicz (2016) afirma que tal adequação textual se dá conforme a leitura que o docente faz do texto, a partir de sua compreensão do que o educando tenha escrito, ou seja, reescreve trechos da produção sob a sua ótica, além de solucionar para o aluno os problemas linguísticos de concordância, de ortografia, de léxico e de coerência.

A respeito dessa forma de corrigir o texto do aluno, Ruiz (2013[2001]) argumenta que

O grande proveito possível que o aluno pode tirar, em função de uma intervenção do professor em seu texto, é aquele que advém também de um esforço pessoal seu para a correção dos próprios erros. Uma correção resolutive poupa o aluno desse esforço, reduzindo-o à simples tarefa de copiar o texto com as soluções já apontadas pelo professor (RUIZ, 2013[2001], p.61).

Na Figura 4, temos um exemplo da correção resolutive:

Figura 4: Correção resolutive



Fonte: Costa-Hübes (2017).

Outro procedimento é a correção classificatória, compreendido por Serafini (2004[1989]) como uma ação positiva para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois o problema de seu texto é indicado pelo professor por meio de uma classificação, composta por um conjunto de símbolos, os quais, de alguma forma, se relacionam com a natureza do problema indicado. Nesse caso, o aluno tem a oportunidade de autocorreção, uma vez que os símbolos já foram previamente esclarecidos pelo professor. Turkiewicz (2016) exemplifica essa forma de correção: “Diante de um período com problemas quanto à acentuação, por exemplo, o professor escreve a letra “A”, possibilitando ao aluno inferir a natureza do problema” (TURKIEWICZ, 2016, p. 114).

Segundo Ruiz (2013[2001]), cada professor estabelece um sistema de símbolo para a correção, o que gera diferentes listagens de classificação. Alguns códigos são extremamente claros quanto ao que se espera que o aluno realize, enquanto outros podem gerar ambiguidade. A autora, em pesquisa realizada, tentou codificar todos esses símbolos metalinguísticos em uma lista, conforme apresentamos na Figura 5:

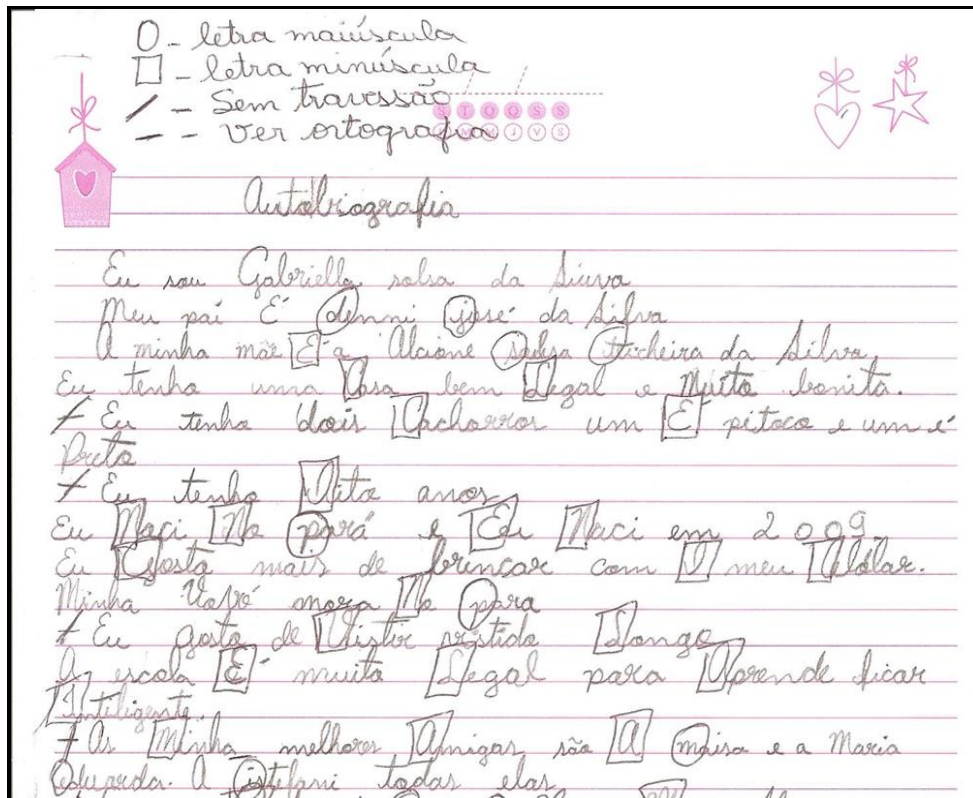
Figura 5: Parte da listagem compilada por Ruiz (2013[2001])

SÍMBOLO	SIGNIFICADO	PROFESSOR USUÁRIO
A	Acentuação	A., C., E., I., Ml., Mt., N., S.
Amb	Ambiguidade	E.
D	Dubiedade	A.
Coes	Coesão	E.
Coer	Coerência	E.
?	Confuso	C., E., I., Mc., N., S.
CP/Col Pron	Colocação Pronominal	E.
CN	Concordância Nominal	E.
C	Concordância	I., Mc., Mt.
CV	Concordância Verbal	C., E.
DG	Desvio Gramatical	A.
Cr	Crase	E.
DL	Desenho da Letra	E.
TL	Traçado da Letra	A.

Fonte: Ruiz (2013[2001], p. 46).

Para esse tipo de correção, geralmente se produz, juntamente com os alunos, um quadro com símbolos e legendas representativos dos erros dos alunos. Na correção do texto, o professor emprega esses símbolos, classificando, assim, os erros cometidos. Vejamos um exemplo de texto corrigido conforme essa orientação:

Figura 6: Correção classificatória



Fonte: Costa-Hübes (2017).

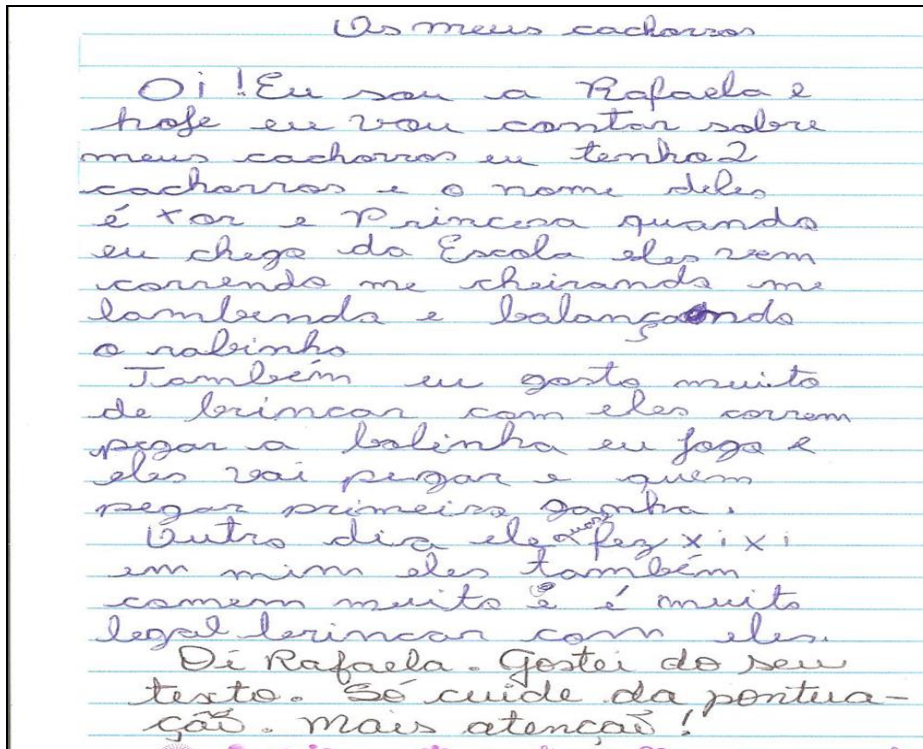
Além dos tipos de correções mencionados por Serafini (2004[1989]), Ruiz (2013[2001]), em uma pesquisa na qual olhou para as diferentes maneiras que os textos são corrigidos pelos professores, define outro tipo de correção, a *textual-interativa*. De acordo com a pesquisadora,

Trata-se de comentários mais longos dos que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno. Tais comentários realizam-se na forma de pequenos bilhetes que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2013[2001], p. 63).

Ruiz (2013[2001]) menciona que esse tipo de correção é encaminhado em forma de bilhete e tem a função de apontar os problemas do texto do aluno, bem como de mostrar os elementos observados pelo professor. De acordo com a autora, esse bilhete possibilita a relação de interação entre o professor e o aluno, uma vez que se estabelece um diálogo entre ambos, requerendo, dessa forma, uma réplica do sujeito-autor, sugerindo a etapa de reescrita.

Vejamos um exemplo dessa tipologia de correção:

Figura 7: Exemplo de correção textual-interativa



Fonte: Costa-Hübes (2017).

Ruiz (2013[2001]) entende que, ao corrigir o texto do aluno, o professor nem sempre se prende a apenas uma forma de correção; na verdade, ocorre um hibridismo dessas formas, em que mescla a correção indicativa, a classificatória, a resolutive e até mesmo a textual-interativa. Dificilmente, como indica a pesquisadora, essas formas de corrigir aparecem de forma “pura”, mas, em grande parcela das correções realizadas em algumas escolas, infelizmente predominam a correção indicativa e resolutive, duas formas que pouco auxiliam na interação com o aluno.

A correção textual-interativa, embora compreenda um aspecto dialógico e interacional bem mais amplo, pode apresentar uma maior ou menor possibilidade de reflexão sobre a escrita, pois pode incidir sobre problemas mais superficiais ou mais profundos do texto, conforme a maturidade teórica do professor que a utiliza.

Simioni (2012), embasada nas propostas de Ruiz e Serafini, procurou adaptar essas formas conforme a realidade de seu trabalho pedagógico com crianças da primeira fase do ensino fundamental. A pesquisadora articulou a correção classificatória (apresentada por Serafini (2004[1989])) à textual-interativa (proposta por Ruiz (2013[1991])), propondo a correção *classificatória interativa*. Para a autora,

Compreendemos que a associação dessas etapas foi imprescindível e trouxe avanços significativos no desenvolvimento da escrita dos alunos. Ao adotarmos a correção denominada por nós de *classificatória interativa*, conseguimos maior proximidade com os alunos. Além disso, sentimos que essa proximidade ocasionou mais segurança por parte deles, para tirar dúvidas e expor suas ideias. (SIMIONI, 2012, p. 181).

Com essa compreensão, a autora propõe um quadro que pode ser adaptado de acordo os objetivos de correção do docente e o gênero proposto, conforme visualizamos na figura a seguir:

Figura 8: Legenda de correção classificatória interativa

	LEGENDA DE CORREÇÃO
*	Problemas com o uso de letras maiúsculas ou minúsculas
—	Letras sublinhadas - ortografia incorreta
/	Novo parágrafo ou palavras juntas
Ø	Falta de letras ou palavras
Ø p	Falta pontuação
C	Problemas com a concordância nominal ou verbal
{	Partes do texto que comprometem a clareza, ou seja, meio incompreensíveis. Faz o sinal acompanhado de um lembrete

Fonte: Simioni (2012).

A partir das formas de correções apresentadas, e com o escopo de orientar esse processo de correção do texto do aluno, Costa-Hübes (2012b) sistematiza uma orientação para auxiliar o docente a diagnosticar as dificuldades de escrita de seus alunos. Trata-se de uma tabela diagnóstica⁶ que contempla alguns critérios linguístico-discursivos importantes a serem verificados no texto do aluno. Conforme

⁶ A elaboração da tabela é resultado de muitas discussões ocorridas com integrantes de um grupo de estudos em 2009/2010, coordenado pelas Professoras Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgartner. O grupo de estudos contava, naquele ano, com as seguintes integrantes: Sara de Oliveira, Claudete Aparecida Simioni, Lauciane Piovesan Zago, Janice Aparecida Salvador, Marcia Sponchiado, Fabiane Moser, Margarete Aparecida Nath, Denize Theis, Alice Rosália Cattelan, Marcia Palharini Pessini, Elaine Margarida Comissio, Ivone Luiza Carneiro, Carmen Silvia Santos, Jucelene Rios, Edena Carla Dorne Cavalli, Marli Maccari Corso, Conceição de Fátima Soares, Mariza Martins de Jesus Jung, Maria do Carmo Cabreira, Mirtes Theis e Selma França Rodrigues.

3.2 Traçado das letras é legível?																			
3.4 Ortografia correta?																			
3.5 Segmentação adequada das palavras?																			
3.6 Problemas de Hipercorreção?																			
3.7 Acentuação adequada?																			

Fonte: Costa-Hübes (2012b, p. 6-7).

Salientamos que essa tabela, embora elaborada para auxiliar a primeira fase do ensino fundamental, contém aspectos que continuam sendo aprofundados na segunda fase, constituindo um encaminhamento pertinente a ser utilizado e, se necessário, adaptado conforme a realidade de cada ano. A autora salienta que esta é uma tentativa de oferecer uma orientação aos professores no momento de avaliar/diagnosticar os textos produzidos. Porém, não se trata de um instrumento fechado; ao contrário, deve ser ajustado de acordo com o nível dos textos produzidos, o planejamento do professor e o gênero discursivo em estudo. Além disso, é importante ressaltar que essa não é uma tabela de correção de textos, mas uma ferramenta para que o professor diagnostique e identifique os aspectos que os alunos já dominam e os que ainda precisam ser sistematizados.

Após a correção que o professor faz do texto e do levantamento dos aspectos dominados e não dominados pelos alunos, avança-se efetivamente para a **reescrita do texto (individual ou coletiva) – a 4ª etapa** do processo.

Em nossa pesquisa, compreendemos o termo reescrita conforme a posição adotada por Fiad (2010), ou seja, é “trabalho que é realizado pelo autor do texto, quando retorna sobre seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis” (FIAD, 2010, p. 2). Essa prática, segundo a autora, pode referir-se aos aspectos enunciativos mais gerais e aos processos individuais que demonstram as diferentes fases do aprendizado.

A reescrita pode ser realizada de forma individual ou coletiva. Segundo informações que constam nas DCEs, “O refazer textual pode ocorrer de forma individual ou em grupo, considerando a intenção e as circunstâncias da produção e não a mera ‘higienização’ do texto do aluno, para atender apenas aos recursos exigidos pela gramática” (PARANÁ, 2008, p. 70, aspas no original).

No que se refere à *reescrita individual*, Ruiz (2013[2001]) explica que essa pode ocorrer de diferentes formas, a saber:

a) por meio da reelaboração de todo o texto (reescrita total) – nova versão do texto; b) através de apagamento de trecho(s) da versão original – reescrita parcial sobreposta à original; c) na forma de uma “errata” simplificada, em sequência ao texto, onde se apresenta(m) forma(s) substitutiva(s) – reescrita parcial não sobreposta à original. (RUIZ, 2013[2001], p. 18, aspas no original).

Quando o aluno se coloca na posição de reescrever seu texto individualmente, atendendo às orientações do professor, pode fazer isso de várias formas. Segundo Menegassi e Gasparotto (2012), na reescrita, podem ser realizadas as seguintes operações linguístico-discursivas: *adição ou acréscimo* de frases e palavras; *supressão* de termos ou frases; *substituição* de um segmento; *deslocamento* de termos, frases, palavras, etc.

Todavia, conforme destaca Fiad (2006), “A reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age, junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos” (FIAD, 2006, p. 37). Do mesmo modo, Geraldi (1984) aponta que, na prática de reescrita de texto, o aluno reflete sobre o texto produzido, bem como sobre as escolhas linguísticas que fez. Sendo assim, o texto do aluno é uma oportunidade e deve ser o ponto de partida para o professor trabalhar com a prática da análise linguística.

No que diz respeito ao trabalho com a *reescrita coletiva*, Leite e Pereira (2012) apontam que,

[...] é uma estratégia de reelaboração textual monitorada pelo professor. Ela consiste na refacção de aspectos problemáticos de um texto ou de fragmento(s) de texto(s), a depender dos objetivos e critérios eleitos para a tarefa. Nesse sentido, os alunos são convocados, coletivamente, a refletir sobre as possibilidades de reestruturação (exclusão, acréscimo, substituição, deslocamento), e o professor atua como o articulador da atividade, coordenando as intervenções dos alunos, indagando e negociando as melhores alternativas para o texto objeto de análise. (LEITE; PEREIRA, 2012, p. 16).

Para melhor conduzir a atividade de reescrita coletiva, segundo os autores, faz-se necessário que o professor tenha corrigido todos os textos, apresentando um diagnóstico dos problemas encontrados. Na sequência, a partir desse levantamento geral, o docente identifica os problemas mais recorrentes apresentados nos textos da turma, selecionando um texto ou um trecho que represente o problema central diagnosticado.

A partir da seleção, que estará em consonância com o problema que o professor quer refletir coletivamente, parte-se para a transcrição em slides, no quadro ou em cartazes. É importante destacar que, nesse caso, o que fica em evidência são os problemas que serão abordados; todos os outros que não serão foco dessa reescrita deverão ser corrigidos anteriormente. Feito isso, a atividade de reflexão deve ser mediada pelo professor, a fim de que a turma pense coletivamente sobre qual a melhor forma de resolver o problema em questão. Conforme argumenta Geraldi (1984), “de nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno” (GERALDI, 1984, p. 74).

Turkiewicz (2016), amparada em reflexões sobre a reescrita textual, sistematizou um quadro que sintetiza um possível encaminhamento para a prática de reescrita coletiva e individual:

Quadro 4: Reescrita Coletiva e Individual

Encaminhamentos para Reescrita Coletiva	Encaminhamentos para Reescrita Individual
Leitura dos textos dos alunos sem esquecer o princípio do texto: interagir. Considerar os aspectos discursivos e linguísticos e não apenas normativos.	Leitura dos textos dos alunos sem esquecer o princípio do texto: interagir. Considerar os aspectos discursivos e linguísticos e não apenas normativos.
Selecionar aspectos inadequados que sejam comuns à maioria dos alunos com auxílio da Tabela Diagnóstica.	Encarar a primeira produção como um “rascunho”, uma primeira versão.
Selecionar parágrafos dos textos (que apresentem os mesmos tipos de inadequações) para serem apresentados à sala, visando a uma reescrita coletiva.	Utilizar a lista de constatações para uma primeira revisão do texto e, a partir dessa análise, encorajar as primeiras tentativas de reescrita.
Selecionar um texto representativo dos problemas apresentados pela sala para reescrita coletiva.	Utilizar as formas de correção textual interativa ou classificatória interativa para encaminhar a reescrita individual de todo o texto, ou de partes.
Ter o cuidado de selecionar poucos problemas para cada reescrita coletiva.	Preparar atividades de análise linguística, focalizando os aspectos que o aluno não domina.

Fonte: Turkiewicz (2016, p. 122).

No trabalho pedagógico com a prática discursiva da escrita, os encaminhamentos das propostas de produção de texto são reveladores da compreensão de linguagem que norteia o ensino de LP. Sendo assim, a produção

escrita em sala de aula precisa propiciar ao aluno a compreensão de que a linguagem escrita não é um processo separado, desvinculado de sua vida, mas está articulada ao uso da escrita no campo social do qual faz parte.

As DCEs (PARANÁ, 2008), embasadas na concepção interacionista e dialógica da linguagem, orientam que “o aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas” (PARANÁ, 2008, p. 56). Ademais, “é preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer” (PARANÁ, 2008, p. 56).

Nessa perspectiva, o documento preconiza a necessidade de um trabalho com a linguagem em uso, dimensão que difundida no conteúdo estruturante da disciplina de LP: *o discurso como prática social*, ressaltando que “a prática da escrita constitui uma ação com a linguagem” (PARANÁ, 2008, p. 70). Os gêneros são apresentados como integrantes dos conteúdos básicos, ou seja, como pontos de partida para a organização das propostas curriculares. Conforme apontam as DCEs, o conteúdo básico é “composto pelos gêneros discursivos; pelas práticas de leitura, oralidade, escrita e da análise linguística, para serem abordados conforme as esferas sociais de circulação” (PARANÁ, 2008, p. 90).

Ao considerarmos esse documento⁷ no trabalho com a produção textual na sala de aula, sentimos a necessidade de buscar a base teórica que dá sustentação aos gêneros discursivos, como destacado na seção a seguir.

1.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Os gêneros discursivos, para Bakhtin (2003[1979]), são considerados como elementos organizadores do discurso, já que “os gêneros tem um significado particularmente importante. Ao longo dos séculos de sua vida, os gêneros acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo” (BAKHTIN, 2003[1979]. p. 364). Portanto, infere-se que os gêneros discursivos são construções históricas e culturais que carregam a linguagem em sua plenitude. Nas palavras do autor, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso

⁷ Estamos cientes de que, a partir de 2018, o Referencial Curricular do Paraná foi instituído como o documento norteador do ensino nesse Estado. Todavia, como se trata de um documento recente, recorreremos às DCEs porque é esse documento que orienta nossas ações em sala de aula.

sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 261).

Esses campos de atividade geram práticas sociais relativas à organização de determinada sociedade, que podem diferir conforme a localização geográfica, a época histórica e os valores culturais de cada grupo. Tais práticas também podem ter alterações ao longo do tempo, podem se transformar, exigindo algumas atitudes novas dos seres humanos e, conseqüentemente, tornar outras obsoletas, o que reitera a multiplicidade e a variedade no uso das formas de linguagem organizadas por meio de enunciados. Logo, todo gênero ancora-se em um contexto social, histórico e ideológico, uma vez que a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social (BAKHTIN, 2003[1979]).

Considerar essa premissa teórica significa reconhecer os gêneros como instrumentos de interação verbal, uma vez que é neles que os textos se organizam, moldando o discurso conforme a esfera social em que se situam. É possível dizer, dessa forma, que os gêneros estão presentes em todas as nossas relações sociais formais e informais; “[...] são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 268).

Bakhtin (2003[1979]) classifica os gêneros em primários e secundários. Os primários seriam aqueles que ocorrem no dia a dia, de forma mais simples, como o diálogo do cotidiano, cuja aprendizagem geralmente é espontânea. Os secundários, por sua vez, têm natureza mais complexa, como um romance e um anúncio publicitário, por exemplo, aqueles que surgem em convívios culturais mais elaborados e desenvolvidos, os quais se manifestam, predominantemente, de forma escrita.

Os gêneros secundários, ao serem produzidos, podem absorver e incorporar os primários, os quais passam a compor os gêneros mais complexos, o que os afasta da realidade concreta em que, inicialmente, foram produzidos (BAKHTIN, 2003[1979]). Nas palavras do autor,

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 263).

Conforme conceitua Bakhtin (2003[1979]), os gêneros primários e secundários (orais e escritos) materializam os discursos nos diferentes usos sociais da linguagem, valendo-se tanto dos elementos linguísticos e do sistema da língua, quanto das necessidades contextuais que emergem da situação histórico-social. Assim, os conceitos de enunciado e de gêneros se relacionam porque ambos se constituem em duas dimensões: uma verbalizada em palavras estruturadas pelo sistema linguístico e outra discursiva, calcada nas condições históricas e sociais, no caráter axiológico e nas ideologias presentes no momento da enunciação.

Bakhtin (2003[1979]) entende que

Os gêneros do discurso organizam nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais. Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...] uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação de conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 283).

Portanto, estudar e trabalhar com os gêneros discursivos em sua amplitude significa reconhecer o caráter histórico e social da linguagem, além da sua função dialógica e interativa. Significa, ainda, compreender que todo gênero chega até nós por meio dos textos/enunciados que produzimos. Por isso, ao nos referirmos a textos, estamos, segundo essa compreensão teórica, nos reportando a enunciados, uma vez que, para o referido autor, esses conceitos (texto e enunciado) se imbricam.

Para o filósofo da linguagem, “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 274). Ou seja, o discurso se organiza e se revela no enunciado que, por sua vez, é completo e carregado de sentido, contemplando toda a situação de interação, uma vez que todo enunciado se molda em algum gênero discursivo, permitindo que interlocutor o reconheça.

Para que possamos caracterizar um texto como enunciado, devemos levar em conta que esse abrange não somente fatores linguísticos/verbais, mas situações extraverbais, formando, segundo Voloshinov e Bakhtin (1926), uma unidade indissolúvel de sentido, mesmo porque o enunciado está ligado a vida em si. Se

desvincularmos o enunciado de seu contexto real, ele perderá seu sentido e passará a apresentar uma forma solta e isolada de texto ou de discurso. Nesse sentido,

Um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 46).

Observamos nesse excerto que o enunciado é uma unidade do discurso, é concreto, é a unidade de sentido que se relaciona com a realidade extraverbal, ou seja, com a vida. Produzir enunciados é produzir discursos situados socialmente e materializados dentro de algum gênero que atenda a uma necessidade de interação. Assim, ao imprimir à linguagem um caráter social, as discussões do Círculo de Bakhtin possibilita-nos entender que qualquer texto-enunciado se concretiza (materializa-se) em um gênero e que esse, por sua vez, está relacionado às esferas sociais da atividade e da interação humana. “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 279).

Se os gêneros emanam dos campos de atividade humana, isso significa que não somos nós que criamos ou “inventamos” gêneros, mas, ao contrário, eles nos são dados historicamente. Nós os aprendemos em nossas vivências sociais e culturais. Nas palavras de Costa-Hübes (2014), “Os gêneros do discurso são construtos teóricos, históricos e culturais que carregam em si a linguagem em toda sua plenitude de vida” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21). Logo, é impossível realizarmos uma interação oral ou escrita (ou não verbal) sem recorrermos a algum gênero, em um campo de atividade humana, mesmo que, ao elegermos tal gênero, o façamos por conhecimento empírico, sem termos total consciência de sua existência.

Conforme explica Bakhtin (2003[1979]), todo gênero contempla três elementos que o constituem: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*. O conteúdo temático corresponde àquilo que se diz em um enunciado, organizado em função da situação social (momento histórico, interlocutores, campo da

atividade), ou seja, refere-se ao conteúdo ideológico que se torna dizível em um gênero discursivo. Segundo Geraldi (1997), “o tema se apoia sobre uma estabilidade da significação dos recursos expressivos. Esta estabilidade, traço de união entre interlocutores, se fundaria na historicidade de sua presença em interações anteriores, com os sentidos que lhe foram atribuídos” (GERALDI, 1997, p. 18-19).

O estilo está relacionado à “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 261). Assim, as escolhas de elementos verbais e não verbais, do léxico, das relações lógico-discursivas e dos posicionamentos presentes no gênero têm a ver com estilo, que podem ser determinados pela situação de interação e pelos interlocutores.

A construção composicional, por sua vez, refere-se àqueles elementos que são típicos de cada gênero e que propiciam a concretização de algumas ideias e não de outras, conforme a “exigência” de determinado campo de atuação e interação humana. Em outras palavras, é o que define o formato do gênero, permitindo que seja diferenciado de outros.

Partindo dessas considerações teóricas, passamos, a seguir, a definir o gênero lenda urbana, escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa.

1.2.1 Gênero lenda urbana e seus elementos constituintes

As lendas urbanas são relatos anônimos apresentados em múltiplas variantes, de forma breve e com conteúdo surpreendente, contados como verdadeiros e recentes dentro de um meio social cujos medos e aspirações são exprimidos de forma simbólica.

Uma característica marcante da lenda urbana é que o fato de ela exigir do contador e esforço para convencer o leitor de que o fato narrado é uma verdade absoluta. Nessas lendas, o narrador quase nunca vive o personagem, mas, normalmente, ele tem ligação com quem vivencia a história: ele é um primo, um amigo ou um irmão daquele que foi vítima da lenda urbana em questão.

A lenda circula em uma comunidade, em um contexto reconhecível aos seus membros e, ao ser transmitida, é conhecida como uma prática social dentro daquela sociedade. Contudo, não se pode considerar a lenda como um texto completo, mas sim como parte de uma conversa iniciada que vai se construindo na interação com o

outro. A cada abordagem, a lenda se reconfigura, uma vez que a ela são acrescentados novos elementos.

Ellis (2001) explica que

As lendas normalmente fazem parte de uma discussão contínua e estão constantemente sujeitas a contribuições, correções, comentários e objeções de outros participantes. Diferentemente dos contos, que em geral são separados de uma conversação normal e ouvidos sem interrupções, as lendas devem ser vistas como parte de um evento comunitário, em que o papel do público é tão importante quanto o dos narradores. (ELLIS, 2001, p. 10).

Tal gênero pode pertencer à modalidade oral ou escrita, cumpre funções de comunicação recorrentes de uma visão empírica e está organizado dentro de intenções comunicativas. Para Lopes (2007),

As chamadas Lendas Urbanas estão em todo lugar ao nosso redor. Elas nos chegam em conversas com amigos em que confiamos (ou não), nos jornais sensacionalistas (ou não), nos e-mails encaminhados por dezenas de remetentes anteriores, e até mesmo em filmes e outros produtos populares da mídia. Elas nos alcançam quando menos esperamos, [...] (LOPES, 2007, p. 35).

A lenda urbana é um gênero que desafia os alunos pelo conteúdo temático que apresenta e também pelo seu estilo de linguagem. Por isso, entendemos que desenvolver um trabalho voltado à produção e à reescrita de textos desse gênero pode estimulá-los um pouco mais à escrita.

Destacamos, contudo, que, ao trabalhar com as lendas urbanas, não podemos deixar de mencionar as narrativas orais. O trabalho com essas narrativas implica ressaltar as histórias familiares, de tradição oral, que são contadas de geração em geração, representando situações da vida de uma dada comunidade. Para Bosi (1994), a arte da narração não está confinada em livros, mas seu veio épico é a oralidade. O narrador tira o que narra da própria experiência e o transforma em experiências para os que o escutam. Além disso,

Entre o ouvinte e o narrador nasce uma união baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve poder ser reproduzido. A memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder no exército dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma para outra mão. A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios

se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos. (BOSI, 1994, p. 90).

Como destacado pela autora, fica evidente que, ao reproduzirmos as lendas urbanas na escrita, elas já faziam parte da fala de alguém, ou seja, eram passadas de uma pessoa para outra, por meio da oralidade, sendo contadas e recontadas de diversos modos. Isso proporciona a quem conta e a quem ouve curiosidades a respeito deste gênero, além de suscitar questionamentos do que é real ou ficção.

Após destacarmos aspectos relacionados ao gênero escolhido para este estudo, a seguir, concentramo-nos em discutir acerca da estrutura da narrativa.

1.2.2 A estrutura da narrativa

O estudo da narrativa não é algo que interessa apenas os pesquisadores atuais; foi a partir da poética de Aristóteles que os primeiros estudos sobre esse tema tiveram início, escritos em torno do ano de 335 a. C. Todo gênero que se organiza com essa estrutura tende a apresentar, em sua linguagem, muitos símbolos e metáforas. Grandesso (2000) entende que as narrativas contemplam um fluxo de experiências vividas, as quais são narradas em uma sequência temporal e significativa. Se há uma narrativa, há necessariamente uma história, e podemos dizer que cada relato se apresenta como um ato de (re)criação isolado.

As narrativas, por se apresentarem em diferentes gêneros, estão abertas a constantes reconstruções. Podemos encontrar essa forma organizacional em gêneros como contos, fábulas, lendas, poemas, novelas, filmes, histórias em quadrinhos, histórias infantis, romances etc. Em cada gênero discursivo, considerando sua função específica, as narrativas vinculam sistemas de valores, por meio dos quais se sustentam práticas sociais e visões de mundo.

As histórias, desde muito cedo, fizeram e continuam fazendo parte da vida das pessoas em diferentes culturas e diferentes tempos. Organizadas de diferentes formas, refletem as ações humana. Como ressalta Grandesso (2000),

Construímos histórias que nos ajudam a organizar nossas conquistas e dissabores desde a nossa infância, nossa experiência na escola, nossos amores, nossas ideias sobre as coisas, nossos sucessos e nossas derrotas. (GRANDESSO 2000, p. 201).

As histórias construídas pelo narrador não apenas representam os outros, mas também a si mesmo. Ao narrar experiências, aventuras, ideias, fracassos e vitórias, o autor-narrador participa direta ou indiretamente dos atos dos personagens, valorando as ações e tonificando-as com sentimentos e vida. Para garantir um valor de verdade, as experiências relatadas são apresentadas em sequências temporais, configuradas em relatos coerentes sobre o eu e o mundo.

Uma narrativa se constrói à medida que acontecimentos passados são conectados aos presentes e a possíveis desdobramentos futuros. Conforme explica Vieira (2001),

Para que tenhamos um texto narrativo coerente é preciso que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica. Finalmente, para que haja narrativa, é preciso, também, que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo. (VIEIRA, 2001 p. 601).

As narrativas oferecem base para a interpretação da experiência pessoal, uma vez que o ser humano necessita de uma história de vida coerente, aceitável e revisada constantemente para que possa existir em um mundo social. Assim, as histórias passam a ter um efeito concreto, não somente na organização, mas também para modelar a vida. As narrativas decorrem das tentativas humanas de se relacionarem por meio do discurso, e a sua coerência deriva da ação conjunta entre narrador e ouvinte. Para Grandesso (2000), “Para ter sentido, a narrativa deve se aproximar das formas convencionais, sendo a correção da coerência manifestada como um processo social à medida que os discursos são fenômenos individuais” (GRANDESSO 2000, p. 206).

Portanto, as narrativas lidam com as virtudes da experiência humana, estruturando, por meio da linguagem, versões historiadas da nossa experiência e de nós mesmos, apoiadas nas nossas memórias, contextos e intenções. Nessa perspectiva, pode-se entender que a narrativa, além de uma dimensão cronológico-sequencial que ordena os elementos um após o outro, comporta e necessita de uma dimensão figuracional, na forma de uma macroestrutura semântica na qual a figura ordena os elementos um ao lado do outro. Assim, a estrutura de composição para um texto narrativo compõe-se de macroproposições, tais como: orientação,

complicação, ação ou avaliação, resolução, conclusão ou moral. Segundo Labov e Waletzky (1967),

Tal esquema divide a narrativa em cinco macroproposições. Um texto narrativo inicia a partir de uma Orientação na qual são definidas as situações de espaço, tempo e características das personagens. Em seguida, ocorre uma Complicação através de uma ação que visa modificar o estado inicial e que dá início à narrativa propriamente dita. A narrativa, então, culmina no momento em que uma Ação transforma a nova situação provocada pela complicação ou em que uma Avaliação da nova situação indica as reações do sujeito do enunciado. A narrativa, então, chega a um Resultado em que é estabelecido um novo estado, diferente do estado inicial da estória. O final da narrativa se dá no momento em que é elaborada uma Moral, a partir das consequências da estória. (LABOV; WALETZKY, 1967, p. 18).

Um texto narrativo bem construído não existe sem os cinco elementos principais que o constituem: o enredo, o tempo, o espaço, o narrador e o personagem. Podemos considerar, também, os tipos de narrativa: o romance, que é uma narrativa longa com um número considerável de personagens; a novela, que é um romance mais curto e tem menor número de personagens; o conto, que consiste em uma narrativa mais curta; e a crônica, que é conhecida por ser um texto híbrido e nem sempre apresenta uma narrativa completa.

Com destaque, a narrativa é composta por cinco elementos principais. O primeiro deles é o *enredo*, que consiste no conjunto de fatos de uma história. As questões fundamentais que se podem observar no enredo são a estrutura e a sua natureza ficcional. Dentre os elementos do enredo, destacamos a verossimilhança, ou seja, a essência do texto de ficção. Os fatos da história não precisam ser verdadeiros, mas devem ser verossímeis, isto é, mesmo sendo inventados, o leitor deve acreditar no que lê, haja vista que isso se dá à lógica contida nos fatos narrados.

Para que se possa entender a organização dos fatos, é preciso compreender o elemento estruturador do texto, o *conflito*, aquilo que produz expectativa no leitor. O conflito, portanto, determina as partes do enredo que, para Gancho (1993), são:

1. exposição (ou introdução ou apresentação): coincide geralmente com o começo da história, no qual são apresentados os fatos iniciais, os personagens, às vezes o tempo e o espaço. Enfim, é a parte na qual se situa o leitor diante da história que irá ler.
2. complicação (ou

desenvolvimento): é a parte do enredo na qual se desenvolve o conflito (ou os conflitos - na verdade pode haver mais de um conflito numa narrativa. 3. clímax é o momento culminante da história, isto quer dizer que é o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo. O clímax é o ponto de referência para as outras partes do enredo, que existem em função dele. 4. desfecho (desenlace ou conclusão): é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer configurando-se num final feliz ou não. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico etc. (GANCHO, 1993, p. 8).

Ainda a respeito do enredo, é preciso destacar a narrativa psicológica, em que não há como evidenciar mais claramente os fatos porque esses nem sempre são visíveis, pois se referem a ações interiores, a fatos emocionais.

Quando na narrativa inserimos o personagem, vemos que ele é o responsável pelo desempenho do enredo. O personagem é sempre invenção, por mais real que ele pareça. Há uma classificação específica para cada personagem: o protagonista, ou seja, a personagem principal, que pode ser herói ou anti-herói; o antagonista, que está em oposição ao protagonista; as personagens secundárias, que são aqueles que têm participação menor ou menos frequente no enredo. Cada personagem tem uma característica particular. Há as personagens planas são pouco complexas, e apresentam também uma classificação específica: as de tipo e as de caricatura. Têm-se ainda as personagens redondas que são mais complexas, apresentam mais características e são classificadas em físicas, psicológicas, sociais, ideológicas, morais.

O tempo na narrativa está ligado aos fatos do enredo. Esse se dá em vários níveis: a época em que se passa a história; a duração da história; o tempo cronológico; e o tempo psicológico. Quanto ao espaço, é o lugar onde a ação se passa, com a função de situar as ações das personagens e estabelecer uma interação, ou seja, é o lugar físico.

O ambiente é um conceito que aproxima tempo e espaço, designa um lugar psicológico, social, econômico, entre outros aspectos. Dentre as funções do ambiente podemos destacar que ele situa as personagens no tempo; é a projeção dos conflitos vividos pelas personagens; fornece índices para o andamento do enredo. É caracterizado pelo aspecto físico, socioeconômico, psicológico e de época.

O narrador é o elemento estruturador da história. A sua função consiste em designar o foco narrativo e o ponto de vista. Assim, têm-se dois tipos de narrador:

um em primeira e outro em terceira pessoa. O narrador em terceira pessoa, também conhecido como narrador observador, caracteriza-se como sendo onisciente, aquele que sabe tudo sobre a história, ou sendo onipresente, que está presente em todos os lugares da história.

Destacamos um exemplo de narrador observador no trecho extraído do livro *Lendas Urbanas*, de Anna Claudia Ramos:

Essa história aconteceu há mais de vinte anos, num dia nublado. Perfeito para Josué, Mateus, Antônia e Frederico começarem o dia colocando o plano combinado em ação. Estavam de férias, e o plano principal seria desvendar o mistério do desaparecimento do Carlinhos, um menino que morava na mesma rua que eles. (RAMOS, 2009, p. 13).

O trecho mostra que o narrador sabe o que as personagens fazem ou farão, porém, não participa da história. Muitas ainda são as variantes quando nos referimos ao narrador em um texto. Um deles é o narrador intruso, que é aquele que fala com o leitor e julga o comportamento das personagens. Há também o narrador parcial, que é aquele que se identifica com determinada personagem.

O narrador em primeira pessoa, ou o narrador personagem, é o que participa diretamente do enredo. Tal classificação também apresenta algumas variantes, tais como o narrador testemunha, que é aquele que narra acontecimentos dos quais participou, mas não é narrador personagem; o narrador protagonista, que é a personagem central que narra a história. Na obra de Ramos (2009), verificamos um exemplo de narrador personagem:

Tu te lembras da história de Maria Degolada que o Bento contou outro dia lá na escola?
_ Claro que lembro, Guto, ele disse que ela era uma profe que dava aula numa escola onde a tia não sei quem estudou. Disse que o namorado degolou a coitada e até hoje ela assombra o colégio. (RAMOS, 2009, p. 19).

Mesmo que o narrador esteja em primeira pessoa, deve-se levar em conta que o narrador não é o autor, não se deve julgar a narrativa ou tentar justificá-la pela vida do autor, visto que as narrativas são histórias de ficção. Sendo assim, fica difícil definir o que é real do que é ficcional.

Ainda dentro de um texto narrativo, podemos destacar o tema, o assunto e a mensagem. São conceitos que confundem o leitor, porém, vale ressaltar que são diferentes e que têm funções distintas. No caso do tema, podemos defini-lo como a ideia em torno da qual a história se desenvolve. O assunto é como o tema, mas aparece desenvolvido no texto. A mensagem é uma espécie de conclusão que se pode depreender do texto.

Quanto aos discursos em uma narrativa, podemos ressaltar o direto, o indireto e o indireto livre. É por meio do discurso que se pode distinguir o narrador e as personagens, observando-se as suas falas. O discurso direto mostra a fala das personagens sem a interferência do narrador. No discurso indireto, a fala da personagem é registrada pelo narrador; já o discurso indireto livre é um meio termo entre o discurso direto e o indireto, e “apresenta expressões típicas do personagem mas também a mediação do narrador” (GANCHO, 1993, p. 31).

Nesse capítulo, discutimos os principais conceitos teóricos que embasam esta pesquisa, partindo da concepção de linguagem e de língua, do que compreendemos como sendo uma atividade de produção textual escrita, a partir da noção de gêneros do discurso, contextualizando, por fim, o gênero lenda urbana e a estrutura da narrativa. A partir dessas considerações, no próximo capítulo, apresentamos a orientação teórico-metodológica da SD e a proposta de ensino elaborada com o gênero lenda urbana.

2 O TRABALHO COM A PRODUÇÃO E A REESCRITA DE TEXTOS DO GÊNERO LENDA URBANA: UMA PROPOSTA E SEUS RESULTADOS

Neste capítulo, temos três propósitos: 1) apresentar, teoricamente, as compreensões sobre o procedimento da SD; 2) apresentar a SD que elaboramos para explorar o gênero discursivo lenda urbana e a estrutura da narrativa; 3) refletir sobre os resultados alcançados com o desenvolvimento da SD.

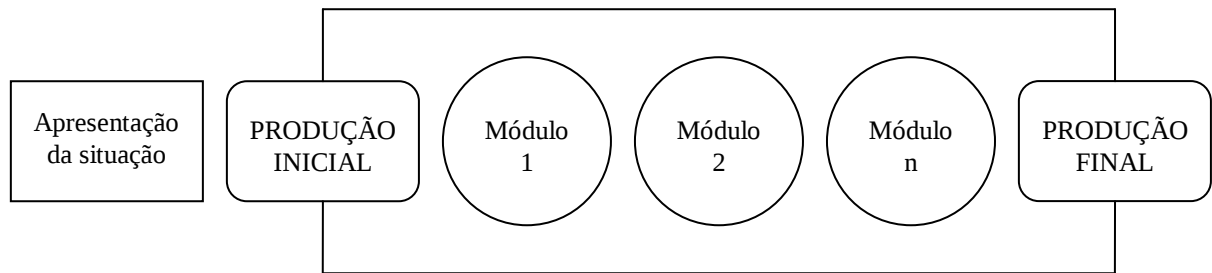
Como essa organização, pretendemos responder à seguinte pergunta de pesquisa: *É possível desenvolver um trabalho com a estrutura da narrativa por meio da produção e da reescrita de texto do gênero lenda urbana, recorrendo, para isso, ao procedimento da SD?*

2.1 O PROCEDIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para trabalhar com a produção escrita de textos do gênero lenda urbana, optamos pelo trabalho com a SD, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa opção se respalda nas próprias palavras dos autores, que entendem esse procedimento como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 97), que tem como objetivo “Ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Ainda nas palavras dos autores, “[...] as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51, grifos dos autores). Em nosso entendimento, o conteúdo a ser apropriado pelos alunos é a produção de textos do gênero lenda urbana, nos quais a estrutura da narrativa deve ser organizada de forma coerente com a estrutura composicional desse gênero. Logo, o trabalho todo se configura em torno do gênero lenda urbana.

Para a consolidação dessa metodologia, os autores apresentam o percurso que pode ser seguido para a sua concretização, ilustrado na seguinte figura:

Figura 10: Esquema da Sequência Didática

FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Conforme observamos na imagem, a atividade com o gênero tem início com a apresentação de uma situação de interação sociocomunicativa concreta que visa a fundamentar a necessidade de produção e a aprendizagem relacionada a um gênero oral e/ou escrito.

Ao apresentar/expor uma situação de comunicação, o professor estaria subsidiando a construção de um contexto sociodiscursivo, no qual o estudante defronta-se com uma proposta de interação delimitada. A partir das informações dadas, o aluno pode encontrar condições para pensar os papéis sociais e as estratégias linguísticas e discursivas que podem ser desenvolvidas para contemplar essa situação interativa. Conforme os autores observam, é o momento de refletir sobre a necessidade real da produção, ou seja, a quem ela será dirigida, que forma assumirá e quem participará da produção.

Em seguida, é proposta uma produção inicial. É nesse momento que o estudante busca produzir um texto (dentro do gênero selecionado) para responder à situação de interlocução proposta anteriormente. Essa produção inicial oferece, ao professor, subsídios para diagnosticar a compreensão (ou não) que o estudante tem do referido gênero discursivo, quais são as dificuldades ou conhecimentos que demonstra com relação à língua. A produção inicial constitui-se em um instrumento por meio do qual o professor pode encontrar elementos para analisar as capacidades e as potencialidades de linguagem (gramatical, textual, comunicativa) dos estudantes. Para os autores que propuseram a metodologia,

A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. A produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício. (DOLZ;

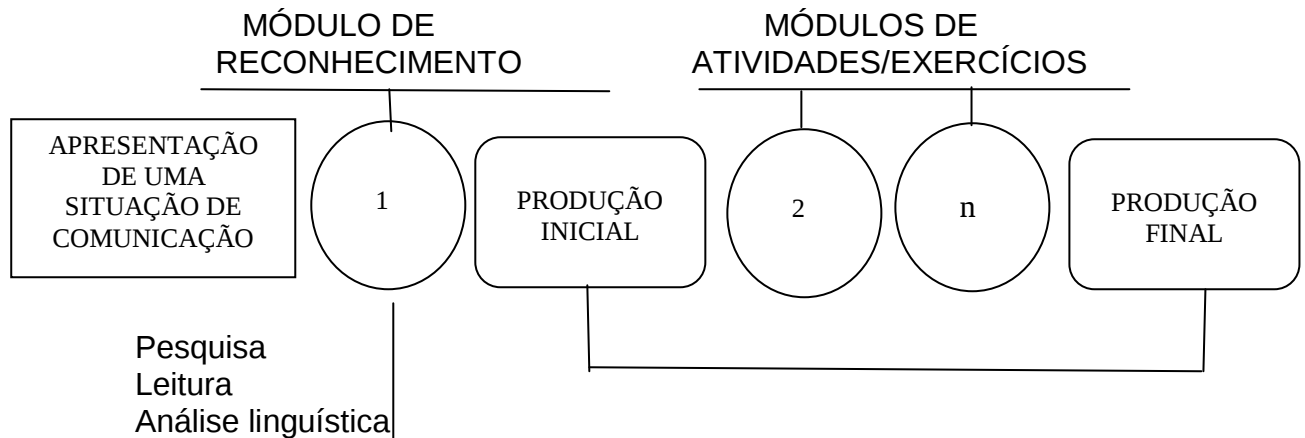
NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

A partir da produção inicial, que será a base para uma avaliação diagnóstica, o docente definirá o(s) ponto(s) de intervenção do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, essa análise servirá para orientar as atividades e os exercícios a serem trabalhados nos módulos, de forma a adaptar a SD às necessidades reais dos estudantes envolvidos.

O trabalho com os módulos consiste em abordar, de forma didática, os problemas que foram revelados pela análise da produção inicial. As dificuldades que os estudantes apresentaram quanto à expressão escrita e/ou oral são organizadas em módulos de atividades e exercícios a serem trabalhados antes de inserir o estudante no processo final de produção.

Após um trabalho consistente com os módulos, chega-se ao momento de colocar novamente o estudante na situação de produção delimitada ao início da SD. De acordo com os autores, esse momento possibilita ao estudante revelar o que foi apreendido ou não com o procedimento, em todas as instâncias. Ademais, permite ao professor a realização de uma avaliação somativa acerca do processo de ensino e de aprendizagem.

Essa metodologia de trabalho com os gêneros foi proposta por pesquisadores genebrinos, a partir de uma realidade escolar diferente da nossa. Pensando nessa situação, Costa-Hübes (2008), a partir do esquema elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), reconfigurou e adaptou a proposta genebrina à realidade do ensino de LP na região oeste do Paraná. A Figura 11 apresenta o esquema adaptado:

Figura 11: Esquema da sequência didática adaptado

Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009, p.118).

Ao compararmos os dois esquemas, notamos que a diferença central é que na proposta de Doz, Noverraz e Schneuwly (2004), após a apresentação da situação de comunicação, já se solicita que o aluno produza a versão inicial do gênero em questão. Na adaptação organizada por Costa-Hübes (2008), antes de inserir o estudante em uma situação de produção inicial, a pesquisadora sugere um trabalho de reconhecimento do gênero, buscando subsidiar o estudante quanto aos elementos linguísticos e enunciativos que envolvem os textos do gênero selecionado, para atender à situação apresentada inicialmente. Esse reconhecimento pode se dar por meio de leitura e/ou pesquisas e de atividades de análise linguística de textos do gênero que já se encontram em circulação.

Ressaltamos que, para esta pesquisa, elaboramos a SD com base na adaptação feita por Costa-Hübes (2008), a qual foi aplicada em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de um colégio do campo no interior do Paraná, como apresentamos a seguir.

2.2 PRIMEIRA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DIAGNÓSTICO

Nesta seção, apresentamos como o trabalho com o gênero lenda urbana foi organizado a partir do procedimento da SD. Todavia, esclarecemos que, devido aos nossos propósitos investigativos, a SD organizou-se em duas etapas: a) etapa diagnóstica; b) módulos de atividades. Para maior clareza, subdividimos essas etapas em subseções: na primeira, apresentamos como procedemos para

diagnosticar a dificuldade de escrita dos alunos; e, na segunda, mostramos o que planejamos e trabalhamos para focalizar a dificuldade apresentada no diagnóstico, qual seja, a estrutura do texto narrativo.

Essa organização objetivou: a) ampliar as possibilidades de reflexão sobre o emprego da estrutura do texto narrativo em um trabalho de produção e reescrita de textos organizado e aplicado por meio de uma SD em torno do gênero lenda urbana; b) analisar o trabalho desenvolvido com a SD, atentando, mais especificamente, para o emprego da estrutura da narrativa em textos do gênero lenda urbana produzidos por alunos do 8º ano de ensino fundamental.

Como a SD será apresentada, no decorrer deste capítulo, em partes a partir das quais teceremos reflexões e análises, informamos que a sua organização geral encontra-se disponível no Apêndice I.

2.2.1 Apresentação da situação e reconhecimento do gênero

A proposta que elaboramos foi trabalhada em duas partes: a etapa diagnóstica concretizou-se em uma turma do 8º ano do ensino fundamental, composta por 14 alunos, com idade entre 12 a 14 anos.

Como estamos recorrendo, nesta pesquisa, ao procedimento metodológico da SD para amparar nossa proposta de trabalho, discorreremos sobre como organizamos o trabalho na sala de aula, nessa primeira etapa, considerando os passos apresentados na Figura 11.

Como toda SD, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se ampara, inicialmente, na **apresentação de uma situação** de comunicação que desperta a necessidade de trabalho com o gênero discursivo selecionado, iniciei o trabalho no dia 22 de abril de 2019. Foram duas aulas trabalhadas procurando instigar os alunos sobre a importância de produzirem textos escritos do gênero lenda urbana, na perspectiva de registrar as histórias orais que estavam sendo contadas na comunidade para que elas não se perdessem. E para valorizar esse registro, os textos produzidos seriam reunidos e comporiam um livro de lendas daquela comunidade. Com essa proposta, pretendia despertar ainda mais o interesse dos alunos para o gênero e, principalmente, para a sua produção escrita.

Depois de apresentar essa situação de interação, era importante que os alunos reconhecessem exemplares escritos do gênero que já circulam socialmente.

Para tanto, adotei o procedimento de **Reconhecimento do Gênero** proposto por Costa-Hübes (2008). Primeiramente, no dia 23 de abril de 2019, conversei com os alunos, mostrando algumas figuras relacionadas ao gênero. Utilizei uma aula para a discussão e o reconhecimento das figuras.

Figura 12: Representações de Lendas Urbanas



Fonte: <https://www.google.com/search?biw=1366&bih=608&tbm=isch&sa=1&ei=4BXfXMnZOIW-5OUP95a4uAQ&q=fotos+de+lendas+urbanas&og=fotos+de+lendas+urbanas>

Mostrei essas figuras para instigar os alunos a relembrem de lendas ouvidas e/ou lidas para, posteriormente, reproduzi-las por meio da escrita.

Em seguida, lemos (eu e os alunos) alguns textos do gênero em questão, explorando seu contexto de produção para que entendessem melhor em que situações esses textos são produzidos e como circulam na sociedade. No quadro a seguir, detalho melhor como foram desenvolvidas tais reflexões. As atividades constantes no quadro foram trabalhadas em 24 de abril de 2019, sendo utilizadas duas aulas para essa atividade.

Quadro 5: Explorando o contexto de produção do gênero lenda urbana

(continua...)

Estratégias	O que se pretende
Mostrar aos alunos alguns exemplos de textos do gênero Lendas Urbanas e algumas fotos que caracterizam o gênero, realizando algumas perguntas, tais como: • Sabem o que é uma Lenda Urbana? • Por que essas lendas são produzidas? • Quem geralmente as produz? • Você já ouviu ou leu alguma dessas lendas? • Onde você ouviu/leu?	• Ampliar o conhecimento a respeito do gênero em questão. • Compreender a sua função social e seu propósito discursivo. • Instigar a curiosidade sobre como se produz textos desse gênero. • Dar todo o suporte para a compreensão do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo dos textos desse gênero. • Incentivar a escrita do gênero lenda

• O que você sentiu ao ouvir a Lenda Urbana? • O que você mais gostou nesse gênero?	urbana, considerando os elementos da sua estrutura narrativa.
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após esse primeiro contato com textos do gênero lenda urbana e de questionamentos que fiz oralmente sobre o conteúdo temático dos textos lidos, distribui outros textos para aprofundar melhor a temática e a compreensão do gênero. Aproveitei a oportunidade para explicar o que é e como se organiza uma narrativa. Essa atividade foi conduzida conforme descrita no quadro a seguir, trabalhada em 29 de abril de 2019, quando utilizei duas aulas para desenvolvê-la.

Quadro 6: A leitura de um texto narrativo de lenda urbana

Estratégias	O que se pretende
- Cada aluno deverá selecionar a lenda urbana que mais lhe chamou atenção para fazer, primeiramente, uma leitura silenciosa, na perspectiva de propiciar que mergulhe no texto, a fim de perceber, além de seu conteúdo temático, a sua estrutura narrativa. - Em seguida, solicitar que o aluno leia o texto em voz alta para a classe. - Depois, fazer uma conversa com os alunos a respeito das sensações quando lidos os textos.	- O objetivo é somente a leitura como forma de conhecimento e interação com o gênero, para que o aluno perceba, tanto em sua leitura como na leitura do colega, que efeito de sentido a estrutura de uma narrativa pode provocar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Depois da leitura silenciosa precedida da leitura oral, expliquei oralmente (recorrendo a exemplos apresentados no quadro negro) qual seria a estrutura composicional de um texto narrativo, sendo esse representativo do gênero em estudo. Ressaltei o enredo, o personagem, o tempo, o espaço e o narrador, elementos que fazem parte da estrutura do texto narrativo, além os seguintes aspectos que fazem parte de um texto para que esse seja narrativo: 1. apresentação; 2. desenvolvimento; 3. clímax; 4. Desfecho (GANCHO, 1993).

Depois dessa explanação, solicitei que os alunos analisassem algumas lendas e, em diálogo com os colegas e comigo (sua professora), preenchessem o Quadro 7. Esse conteúdo foi trabalhado em 30 de abril de 2019, para o qual utilizei duas aulas.

Quadro 7: Elementos da estrutura do texto narrativo

Aluno:	SIM	NÃO
1. Apresentação:		
- Apresenta personagens?		
- Local?		
- Tempo?		
2. Desenvolvimento		
- Apresenta um problema/conflito que desencadeia as ações?		
- Deixa claro o foco nas ações das personagens?		
3. Clímax		
- Deixa claro o momento mais emocionante da narrativa, quando o problema/conflito atinge seu ápice?		
4. Desfecho		
- A narrativa tem um desfecho?		
- O conflito/problema é resolvido?		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa prática foi uma tentativa de ampliar as capacidades de leitura do aluno e de reconhecimento do gênero, a partir de um contato maior com texto do gênero selecionado. Entendemos que quanto mais leituras o aluno fizer nessa direção, maior será a sua familiaridade com o gênero em estudo.

2.2.2 Produção inicial e módulos de atividades

Dando continuidade às atividades, avancei na SD, apresentando a proposta de **produção inicial** de um texto do gênero. Tal atividade foi realizada em 06 de maio de 2019. No Quadro 08, esclareço como foi conduzida essa atividade e com que propósito.

Quadro 8: Procedimento de ação

Estratégias	O que se pretende
Nesta etapa, os alunos foram instigados a fazer exercícios de produção escrita. • Pedimos para que produzissem uma narrativa com as características do gênero lenda urbana. • Para instigá-los, mostrei figuras relacionadas ao gênero e, a partir desse contexto, pedi a produção de uma lenda urbana.	• O aluno pode, nesta etapa, desenvolver a escrita por meio dos estímulos dados pela professora referentes ao gênero lenda urbana. • E a partir dessa escrita, a professora/pesquisadora chegará à problemática que norteia a pesquisa, ou seja, à estrutura da narrativa.

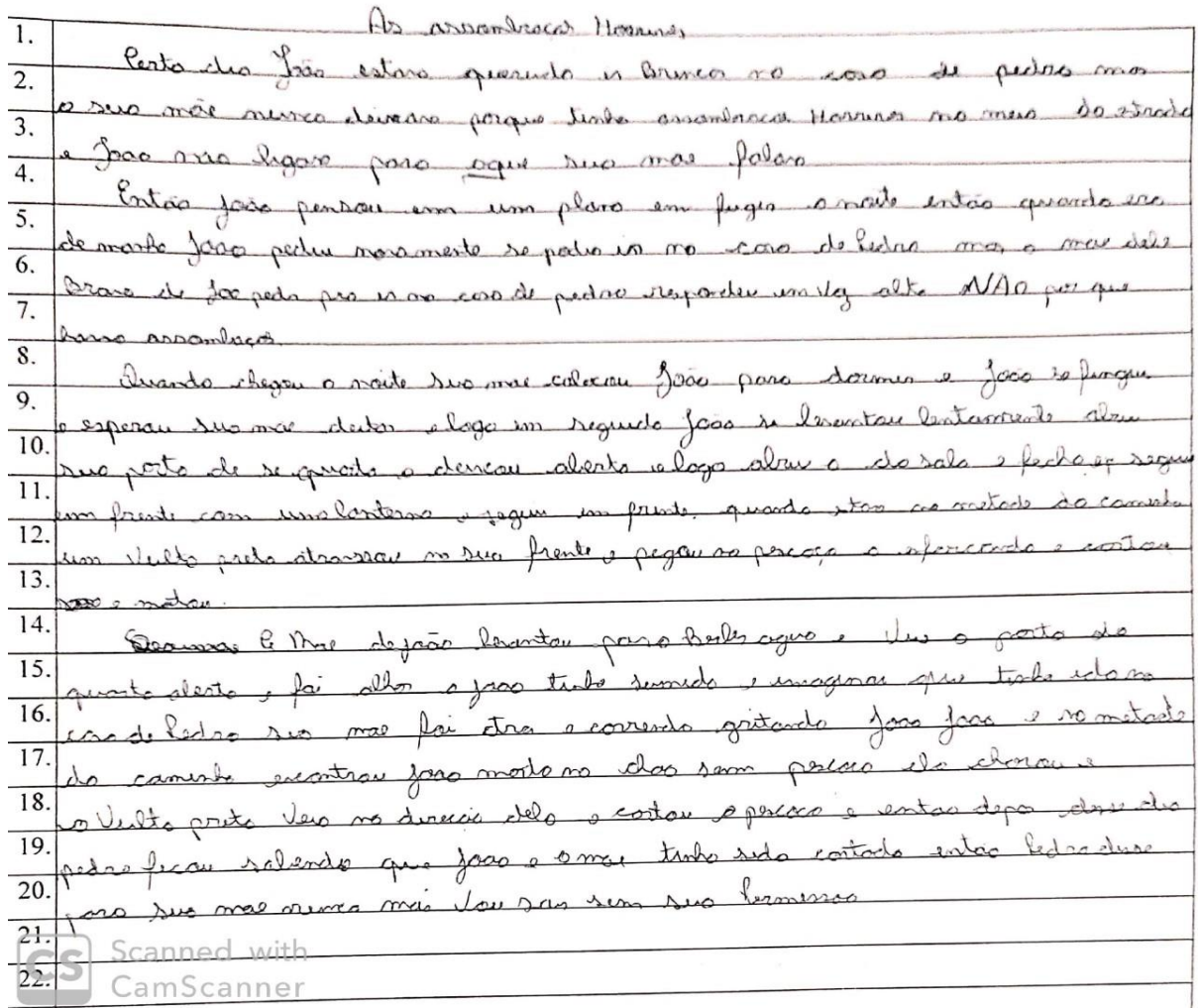
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com essa proposta, meu objetivo era que os alunos produzissem um primeiro esboço de um texto do gênero lenda urbana, que serviria como um diagnóstico das dificuldades que os alunos tinham com a escrita de textos narrativos. Com base nas orientações dadas, 13 dos 14 alunos fizeram suas produções escritas nos dias 07 e 08 de maio de 2019, sendo utilizadas três aulas para a realização da atividade. Ao finalizá-las, recolhi os textos (primeira versão) sem a correção do aluno.

Utilizando a tabela diagnóstica proposta por Costa-Hübes (2012b), procedemos à análise dos textos e diagnosticamos dificuldades na escrita, dentre as quais se destacaram os mecanismos de coesão, os circunstanciadores de tempo, o emprego de verbos, a concordância nominal, a paragrafação, a segmentação das palavras e a acentuação. Todavia, o que mais se destacou foi o que consta no item 1.6 da tabela (ver Figura 9, p. 38), que aponta o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer, ou seja, a capacidade de narrar.

Para ilustrar essa dificuldade diagnosticada, apresento, a seguir, exemplos dos textos produzidos.

Figura 13: Texto 1 – Estrutura da narrativa na produção inicial

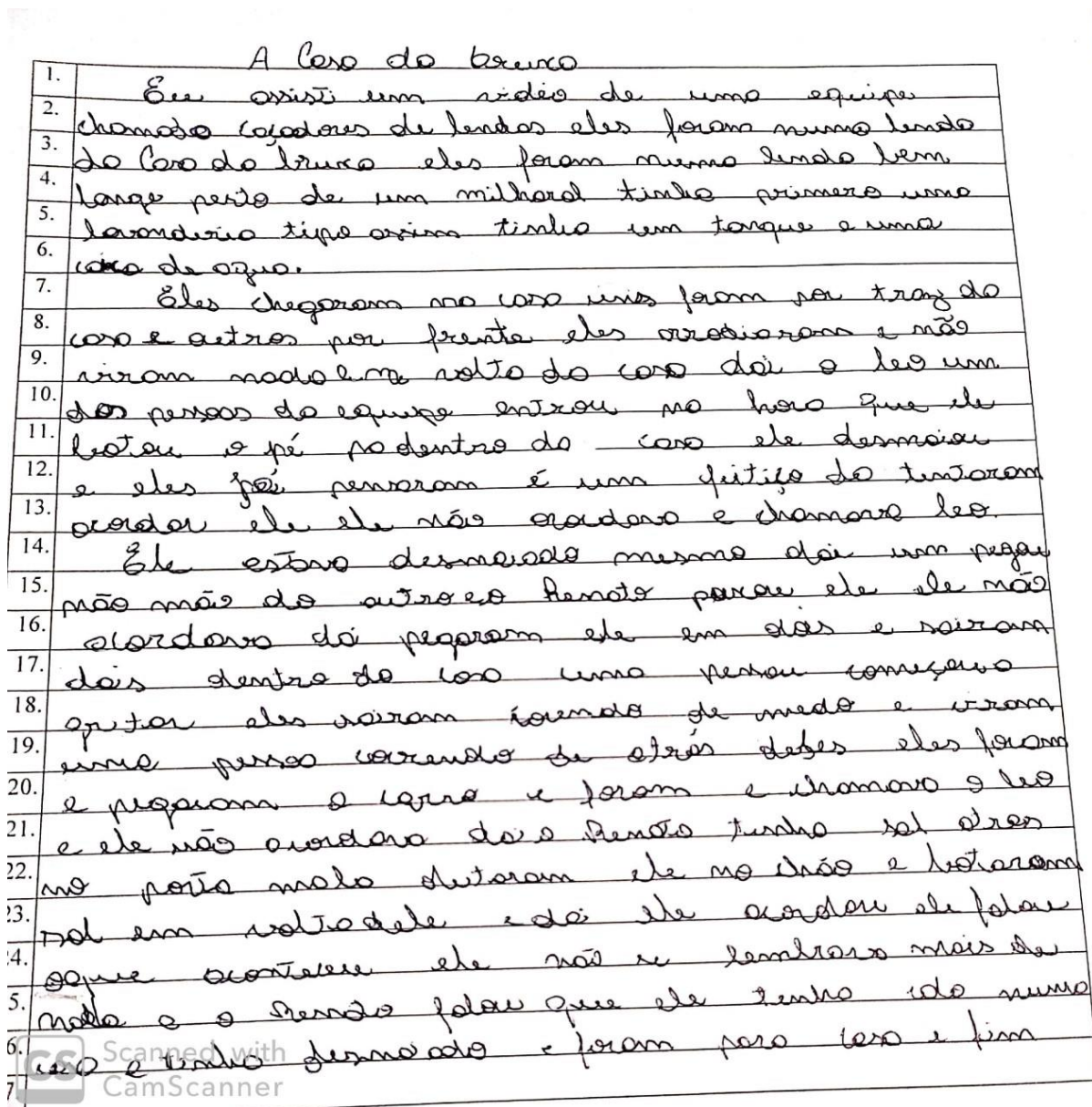


Fonte: Acervo da pesquisadora. Texto produzido por um aluno.

Podemos observar na imagem que o aluno conseguiu seguir a estrutura da narrativa, porém, de uma forma um tanto confusa. Apesar de desenvolver um enredo e se referir às personagens de forma clara, deixa o texto confuso no que diz respeito ao tempo, ao espaço e ao ambiente. Além disso, há certa confusão no tema e no assunto do texto, não deixando clara a mensagem que se quer passar. Quanto ao discurso, apesar de o aluno optar pelo indireto, não se utiliza das construções adequadas para as falas das personagens.

A seguir, há mais um exemplo da produção de um aluno:

Figura 14: Texto 2 - Estrutura da narrativa na produção inicial



Fonte: Acervo da pesquisadora. Texto produzido por um aluno.

O texto apresentado na Figura 14 tem sérios problemas quanto à estrutura da narrativa. Constatamos que o aluno conseguiu esboçar um enredo, definir algumas personagens, mas o tempo, o espaço e o ambiente ficaram um tanto confusos, não deixando o leitor entender quando e onde os fatos realmente aconteceram. Quanto ao narrador, esse fica claro, mas o tema, o assunto e a mensagem estão confusos.

Como os textos produzidos pelos alunos apresentaram dificuldades quanto à estrutura da narrativa, selecionamos esse conteúdo para ser trabalhado na etapa seguinte da SD, ou seja, nos **Módulos de atividades**, que são relatados a seguir.

2.3 SEGUNDA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: MÓDULOS DE ATIVIDADES

Nesta segunda etapa da SD, apresento as ações desenvolvidas para trabalhar com os módulos de atividades, os quais foram assim denominados: a) Módulo 1: reconhecimento do contexto e da função social das Lendas Urbanas; b) Módulo 2: reconhecimento da estrutura da narrativa; c) Módulo 3: Identificação dos elementos da estrutura da narrativa; Módulo 4: reescrita da estrutura da narrativa. Após trabalhar com os módulos, conduzi os alunos para a reescrita dos textos produzidos, a fim de que fossem finalizados e circulassem socialmente, com base na proposta de interação estabelecida.

Ao relatar cada módulo, apresento as atividades que elaborei, o desenvolvimento dessas pelos alunos e as minhas considerações/reflexões/análises sobre o desempenho deles e/ou resultados alcançados.

É importante lembrar que as atividades foram desenvolvidas a partir do diagnóstico propiciado pelo desenvolvimento da primeira etapa da SD, que ocorreu nos meses de abril e maio de 2019, quando percebi que a maior dificuldade dos alunos era a estrutura da narrativa. Em função dessa constatação, planejei a segunda etapa da SD, e a sua concretização aconteceu no 2º semestre de 2019, nos meses de outubro e novembro, envolvendo os mesmos alunos da primeira etapa.

Nesse período, pude contar com aulas extras, em vista da greve dos professores ocorrida em junho e julho de 2019, e com as reposições que acontecerem nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro, coincidindo com as datas de trabalho com a segunda etapa da SD. Esse fato favoreceu o desenvolvimento das atividades, uma vez que, na maioria dos dias trabalhados, tínhamos disponíveis 3 horas/aula por dia.

Para uma maior clareza de todas as atividades desenvolvidas na SD, sejam na primeira ou na segunda etapa, o Quadro 9 sintetiza todo o percurso.

Quadro 9: Sistematização das atividades desenvolvidas

(continua...)

Data	Número de aulas	Conteúdo/atividades trabalhadas
22/04	2 h/a	Situação de interação com as lendas urbanas.
23/04	1 h/a	Reconhecimento do gênero.

24/04	2 h/a	Explorando o contexto de produção. Quadro 5
29/04	2 h/a	Explicação da narrativa e sua estrutura.
30/04	2 h/a	Análise de algumas lendas urbanas entregues aos alunos e preenchimento do Quadro 7 desta pesquisa.
06/05	2 h/a	Apresentação da proposta de produção inicial.
07/05	1 h/a	Realização das produções escritas.
08/05	2 h/a	Realização das produções escritas.
21/10	3 h/a	Leitura da lenda urbana: A gangue do palhaço.
22/10	1 h/a	Leitura da lenda urbana: Maria Degolada. Reconhecimento global do gênero.
28/10	3 h/a	Leitura da lenda urbana: A loura do banheiro. Entrega do Quadro 13 aos alunos e explicação dos elementos da narrativa.
29/10	1 h/a	Entrega de cópias do Quadro 15. Explicação e realização de atividades. Explicação da oralidade nas lendas urbanas.
30/10	1 h/a	Vídeo de Andréia Ilha contando a lenda urbana: “A loura do banheiro”. Discussão a respeito da oralidade.
01/11	3 h/a	Explicação do Quadro 17. Explicação da pesquisa que farão em casa.
04/11	2 h/a	Roda de conversa. Retomada das atividades.
05/11	2 h/a	Roda de conversa. Retomada da explicação do Quadro 15.
06/11	3 h/a	Roda de Conversa - Figura 21.
11/11	3 h/a	Atividade referente ao Quadro 19.
13/11	2 h/a	Atividade referente ao Quadro 19.
18/11	3 h/a	Produção final.
19/11	3 h/a	Revisão – Lista de constatações.
20/11	3 h/a	Revisão – Análise e reescrita dos textos.
21/11	1 h/a	Revisão e reescrita dos textos.
27/11	3 h/a	Entrega dos convites.
29/11	3 h/a	Manhã de autógrafos.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

No total, envolvendo as duas etapas da SD, foram 54 aulas trabalhadas, o que gerou um grande envolvimento tanto dos alunos quanto meu, seja como docente da turma, seja como pesquisadora. O relato apresentado a seguir, seguido das atividades e de minhas considerações/reflexões/análises, será ilustrado com fotos, atividades desenvolvidas e falas dos 14 alunos participantes da pesquisa⁸. Para garantir o anonimato e a ética na pesquisa, esses serão identificados por letras: Aluno A, Aluno B, Aluno C e assim sucessivamente.

⁸ Tanto a fala dos alunos quanto o registro em fotos foram autorizados pelos alunos e por seus pais e/ou responsáveis.

2.3.1 Módulo 1: Reconhecimento do contexto e da função social das lendas urbanas

A primeira aula dessa segunda etapa de prosseguimento da SD ocorreu no dia 21 de outubro de 2019. Como estávamos trabalhando com reposição de aulas, nesse, utilizamos três horas/aula para o desenvolvimento da SD.

A primeira atividade tinha o propósito de explorar a situação de comunicação para a qual os textos são produzidos. Para isso, retomei oralmente uma explicação (dada na primeira etapa da SD) sobre a função social dos textos do gênero lenda urbana, suas características, além de retomar a estrutura dos textos narrativos.

Para ilustrar essa explicação, entreguei aos alunos uma cópia do texto *A gangue do palhaço* (Quadro 10), que consta no livro de Anna Cláudia Ramos (2009). Textos desse livro foram selecionados para representar o gênero porque dispõem de uma linguagem clara e atual que favorece a leitura e a compreensão.

Quadro 10: Texto 01 – A gangue do palhaço

(continua...)

A Gangue do Palhaço (Anna Claudia Ramos)

Ainda bem que o vô tem mania de guardar jornal velho, do tempo do ronca, como ele mesmo diz. É que a *psora* quer que a gente pesquise sobre lendas urbanas. Dividiu a turma em grupos e o meu ficou com a Gangue do Palhaço. Não sabia nada sobre essa lenda, mas com esse jornal aqui descobri que, por volta de 1990, o jornal de Notícias Populares lançou uma série chamada Os crimes que Abalaram o Mundo, e uma das histórias falava sobre um palhaço americano que, na década de 1960, assassinava crianças. Um horror! Mas um engraçadinho ouviu essa reportagem e começou a espalhar que existia um palhaço assassinado na cidade de Osasco. O tal palhaço roubava crianças para fazer sabe-se lá o que com elas. Perguntei pro vô se isso era verdade. Ele disse que era mentira, mas que notícia acabou pegando, porque as pessoas se impressionam muito com esse tipo de história.

Depois que esse engraçadinho surgiu, a história se espalhou tanto que não parou mais. O palhaço acabou chegando aqui em São Paulo, ganhou uns ajudantes (dizem até que uma bailarina), uma Kombi, passou a atacar em portas de escolas e formou a Gangue do Palhaço. O vô disse que é assim mesmo que as lendas nascem. Ih! A campanha tá tocando. Devem ser o Waguinho e a Kelley. Combinamos fazer nosso trabalho aqui em casa.

- E aí, Willian! Achou o recorte de jornal que teu avô disse que tinha?
- Achei, mano, vai ficar dez se a gente colar uma cópia aqui no cartaz.
- Gente, minha vizinha me contou que conhece uma moça, que conhece o marido da tia de um menino que foi levado pela Gangue do Palhaço.
- Ah! Tá brincando, né, Kelley! E por acaso ela conhece esse menino?
- Que eu saiba não, Waguinho.
- Ô, meu, então isso é mentira.
- Não deve ser não, porque ela disse até que viu uma reportagem sobre a Gangue do Palhaço na televisão falando de um menino que sumiu de uma escola lá no interior.
- Mentira, Kelley. Deve ser aquelas histórias em que todo mundo conhece alguém

que conhece a vítima, mas ninguém conhece a própria vítima. Só vou acreditar neste papo quando conhecer alguém que foi atacado de verdade.

- Eu, também, Waguinho. Prefiro acreditar na história do jornal e que algum doido inventou uma mentira que acabou virando lenda.

- Gente, para de falar e corre aqui na janela! Olha lá!

- Ô loco, meu! O que é isso? – disse Waguinho espantado – bem quando a gente tá fazendo esta pesquisa aparece uma Kombi estacionada perto da escola da esquina!

- E vocês leram o que está escrita na lateral da Kombi?

- Não, Kelley.

- Então deixa que leio: Gangue do Circo, animação de festas infantis. Fazemos shows em escolas e festas de aniversário. Temos bailarina, palhaço e mágico. Sucesso garantido!

- Ô loco, meu, os caras inovaram. De Gangue do Palhaço, virou Gangue do Circo. Aposto que o mágico é para fazer uma criança sumir.

- Deixa de ser lesado, Waguinho! Olha lá os caras conversando com a diretora na porta da escola. Deve ser só uma equipe de festas mesmo, mas a gente bem que podia fotografar esta Kombi e inventar que a Gangue do Palhaço agora virou Gangue do Circo.

- Putz! Tá maluca? Isso é mentira, Kelley.

- E desde quando essas histórias são verdadeiras, William?

- Sei lá se são ou se não são. Mas... se a gente fizer isso, vamos precisar guardar segredo e não contar nada pra ninguém, combinado!

Mas bem na hora que nós três falamos “COMBINADO!” minha avó ligou a televisão num daqueles programas de fofoca e a entrevistadora estava terminando uma frase: e foi assim que a Gangue do Palhaço começou a atacar de um jeito novo pela cidade. Droga! Era o final da matéria. E agora? Será que a mulher estava falando de uma notícia nova ou contando os fatos que aconteceram naquela época?

Vamos precisar descobrir. Ah, se vamos! Ainda mais que agora nosso trabalho vai ter até foto da nova gangue.

Fonte: Ramos (2009, p. 25).

Fizemos a leitura coletiva e discutimos os aspectos do texto, lembrando características das lendas urbanas, uma vez que esse gênero não lhes era desconhecido. Essa abordagem foi pautada em Geraldi (1997), partindo do princípio de que, para que o aluno produza um bom texto, ele deve conhecer o tema, de modo que tenha o que dizer, saber para quem vai escrever, conhecer o gênero em questão para dominar a escrita, articulando a linguagem aos seus interlocutores.

Pensando nisso, pedi que comentassem a respeito da lenda lida. Os alunos relataram que não conheciam essa lenda urbana em específico, mas indicaram outras que já haviam escutado, conforme se observa nas falas a seguir:

Aluno A: Prof. eu nunca ouvi essa lenda.

Aluno B: Credo prof. que lenda mais chata.

Aluno C: Eu gostei dessa lenda, mas já li umas mais assustadoras do que essa.

Pela fala dos alunos, fica evidente a predileção ou não pelo tema, o que é comum quando se trata da leitura de textos desse gênero. Todavia, entendo que,

mesmo não gostando do texto, o aluno sentiu-se à vontade para dar a sua opinião, fazer o seu comentário, participar ativamente da discussão.

Na segunda e terceira aulas, ainda no dia 21 de outubro, entregamos a cópia da lenda urbana *Maria Degolada* (RAMOS, 2009), apresentada no Quadro 11. Fizemos, primeiramente, o reconhecimento global do gênero, pois como estamos considerando a linguagem interacionista na perspectiva defendida por Geraldini (1984, 1997), adotamos os gêneros discursivos tal como proposto por Bakhtin (2003[1979]). Assim, entendemos ser importante explorar, antes de qualquer outra atividade, o contexto de produção e a função social do gênero em estudo.

Quadro 11: Texto 02 – Maria degolada

(continua...)

Maria Degolada
(Anna Claudia Ramos)

- Tu te lembrás da história da Maria Degolada que o Bento contou outro dia lá na escola?

- Claro que lembro, Guto, ele disse que ela era uma profe que dava aula na escola onde a tia de não sei quem estudou. Disse que o namorado degolou a coitada e até hoje ela assombra o colégio. Às vezes os alunos escutam vozes e passos na sala de aula e veem vultos e sombras. Isso deve ser muito sinistro! – disse Caio.

-Bah, guri, tu tá louco? Eu é que não queria ouvir vozes e vultos.

Bem nessa hora, Lisa vinha entrando na sala para dizer que já estava indo embora e ouviu a conversa dos meninos.

-Não falem bobagens, guris. E nem brinquem com essas coisas. Vocês ficam ouvindo essas histórias mentirosas e nem sabem a verdadeira história da Maria Degolada.

- E lá existe história verdadeira ou mentirosa, Lisa? Isso é lenda. – disse Caio, que não acreditava nessas coisas.

- Lenda coisa nenhuma! A história da Maria Degolada aconteceu de verdade, há muitos anos, se bem me lembro do que minha avó me contou, foi em 1899. O nome dela era Maria Francelina. Ela foi degolada pelo namorado, um policial muito ciumento. Dizem que depois da tragédia ela virou praticamente uma santa, construíram até um túmulo no lugar onde ela morreu. Parece que até hoje vai gente lá rezar e pedir que ela ajude nas causas de amores impossíveis. Contam que ela já ajudou muita gente, menos policial.

- Bah, Lisa, que história mais besta. Tu acreditas nisso? A Maria Degolada é só um espírito que assombra as pessoas e não uma santa.

- Olha, não sei disso não. O que sei é que ela não faz maldade, mas lenda é sempre uma coisa estranha, parece que nunca é igual dependendo de quem conta. Mas tem uma coisa que sei. Não se brinca com essas coisas.

- Ei, Caio, tu sabias que se chamares a Maria Degolada em noite de lua cheia ela aparece? – disse Cauê, irmão mais velho de Caio, que vinha entrando na sala – Por que tu não aproveitás que hoje é noite de lua cheia e fala quatro vezes o nome dela? Se estiveres com uma lanterna nas mãos e apontares pro espelho depois de falar, então, não tem erro.

- Valha-me Deus, Deus, Cauê! Para de falar essas coisas pros guris, eu to indo embora, tu vais sair e teus pais ainda demoram a voltar da reunião de condomínio. E tu, Caio, tenhas juízo, não vais aprontar nenhuma besteira. E tu também, Guto.

Pobre Guto. Estava de olhos esbugalhados e morrendo de medo. Conhecendo Caio como conhecia, tinha certeza de que ele ia querer aprontar alguma coisa. Estava se

perguntando por que justo hoje ele tinha aceitado o convite para dormir na casa do amigo. Mas agora era tarde demais.

- Guto, vamos chamar a Maria Degolada?
- Bah, Caio, nem morto. A Lisa disse pra gente não fazer isso...
- Deixa de ser medroso, vamos lá! Vamos pegar minha lanterna e descobrir se essa história é mesmo verdade.

Guto não teve outra solução. Não queria passar por medroso. Os dois entraram no quarto de Caio, pegaram a lanterna, apagaram todas as luzes da casa. Depois falaram quatro vezes “Maria Degolada, apareça!”. Em seguida, abriram a porta do armário que tinha espelho, apontaram o foco de luz para o espelho e deram um berro de pavor quando leram o que estava escrito com letras cor de sangue: você será o próximo.

Os dois abriram a porta de casa e desceram as escadas correndo até a portaria que nem dois doidos. Ficaram lá, em pânico, esperando os pais de Caio saírem da reunião. Não contaram essa história para o porteiro. E quando voltaram, mesmo morrendo de medo, foram até o quarto. Para espanto dos dois não havia mais nada escrito no espelho. Estava tudo limpinho. A mãe de Caio entrou no quarto para ajudar os meninos arrumar as camas e sem querer viu seu batom vermelho jogado debaixo da cama, todo estragado. Achou estranho. Não se lembrava de ter usado aquele batom nos últimos dias.

Os meninos foram deitar morrendo de medo. Só conseguiram dormir quando o dia clareou e eles bolaram um plano para contar essa história na escola, mas de um modo bem diferente: com os dois enfrentando a Maria Degolada e vencendo, é claro! Afinal, quem conta um conto aumenta um ponto.

Fonte: Ramos (2009, p. 19).

Para proceder à leitura de reconhecimento global do gênero, propus as seguintes questões:

Quadro 12: Atividades que exploram o contexto de produção

Você já conhecia algum desses textos?
Qual a temática presente em cada uma das lendas lidas?
Por que, em sua opinião, as Lendas Urbanas são produzidas?
A autora, ao produzir estas lendas, pensou em seus possíveis interlocutores? Para quem foram produzidas?
Quando e onde essas lendas foram publicadas?
Em qual veículo elas geralmente circulam?
Esses textos, em particular, foram produzidos por quem? Pesquise um pouco mais sobre a autora para conhecê-la melhor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Fiz a correção das questões oralmente e provoqueei discussões a respeito da oralidade presente nas lendas urbanas, além de retomar aspectos que são inerentes a esse gênero, tais como: conteúdo temático, estilo e construção composicional, conforme exposto por Bakhtin (2003[1979]).

Como nosso foco na SD era a estrutura da narrativa, destaquei, pautada em Bosi (1994), que a arte da narração é algo que faz parte da oralidade, pois o narrador extrai o que narra da sua própria experiência. Assim acontece com os textos desse gênero, muito do que se narra por meio dele fez parte, de alguma forma, da vivência do narrador. Além disso, enfatizei que as lendas urbanas são narrativas coletivas que buscam explicar fatos que representam os medos, as crenças de determinados grupos e comunidades, produzidas principalmente na oralidade e utilizadas para transmitir valores morais.

Para essa explanação, recorri a Benicá (2018), que caracteriza as lendas urbanas como

[...] narrativas ficcionais que:

- misturam elementos da imaginação a elementos da realidade contemporânea;
- fornecem explicação para fatos inexplicáveis;
- sofrem alterações com o tempo, espaço, recebendo interpretações diferentes de seus divulgadores;
- são anônimas, nunca contadas por quem viveu o fato;
- dão-se num passado recente;
- representam a cultura popular de uma comunidade;
- carregam uma mensagem, normalmente, advertência ou moral implícita; são de tradição, tipicamente, oral. (BENICÁ, 2018, p. 42).

Os alunos observaram que já tinham ouvido a lenda lida, porém, em outra versão, como se pode observar em suas falas:

Aluno E: Eu já tinha ouvido essa lenda, mas não era bem assim.

Aluno C: Eu também já ouvi essa lenda e tenho medo dela.

Aluno K: Mas isso é feminicídio né prof.?

Aluno D: É uma lenda não feminicídio *dãããr*.

A partir desses comentários, fiz uma rápida explicação do que é feminicídio, discutimos um pouco e retomamos a lenda. Os alunos perceberam que há muita mudança quando se conta uma lenda; cada um sabe de uma forma. Expliquei que essas mudanças de um texto para o outro se devem ao fato desse gênero sustentar-se em uma narrativa oral, ou seja, quando reproduzimos as lendas urbanas na escrita, ela já estava sendo contada oralmente por alguém e passada de uma pessoa a outra, o que pode gerar muitas versões.

Com essas atividades, fechei o Módulo 1 da segunda etapa da SD. A seguir, o foco é o Módulo 2.

2.3.2 Módulo 2: Reconhecimento da estrutura da narrativa

No dia 22 de outubro, tive 2 horas/aula para dar continuidade às atividades. Como meu propósito, nesse módulo, era retomar a estrutura da narrativa, de modo que os alunos a reconhecessem e a empregassem devidamente em seus textos escritos, iniciamos entregando a lenda “A loura do banheiro” (RAMOS, 2009), conforme consta no Quadro 13.

Quadro 13: Texto 03 – A loura do banheiro

(continua...)

A loura do banheiro (Anna Claudia Ramos)

Outro dia me deu uma vontade enorme de ir ao banheiro bem no meio da aula. Só que eu tinha certeza de que a professora não iria me deixar ir junto com a Catarina. Mas sozinha eu não ia de jeito nenhum. Vai que eu dava de cara com a Loura do Banheiro? Achei melhor desistir. O próximo tempo era o recreio. Ainda bem que só faltavam alguns minutos.

A Catarina é minha superamiga. Entre a gente não tem essa de segredos não. Por isso, só ela sabe que eu morro de medo de ir sozinha ao banheiro na escola. É que anda rolando um boato que a Jana viu uma tal Loura de Branco do Banheiro. Nunca mais ela tinha aparecido por aqui. Eu tinha até esquecido que ela existia. Minha mãe contou que essa história é superantiga, que existe desde que ela era menina. Disse que só ia ao banheiro de mãos dadas com as amigas. E de olhos fechados. Tudo porque dizem que a Loura aparece de vestido branco, tem algodões nas narinas e, se ela tirar os algodões e o sangue escorrer, a pessoa que viu morre na hora. Só pode ser.

Sempre achei essa história a maior mentira. Mas tudo mudou depois que a Jana desmaiou no banheiro e foi encontrada com o nariz cheio de sangue. Quando ela acordou, jurou que tinha visto a Loura, mas que ela não tinha tirado algodão do nariz porque não queria que ninguém morresse, só queria que alguém levasse um susto e depois contasse pra escola toda que ela estava de volta. Ao mesmo tempo, fiquei desconfiada. A Jana adorava inventar histórias.

Por via das dúvidas corri na internet e comecei a pesquisar sobre essa Loura. Nossa! Descobri mil coisas. Que nesse papo de lenda ninguém sabe ao certo a verdadeira história. Uns dizem que a Loura era uma garota super bonita que adorava matar aula e que escolhia o banheiro da escola para ficar escondida. Num desses dias, ela não viu que o piso estava molhado e escorregou, bateu a cabeça no chão e acabou morrendo. Outros dizem que ela foi enforcada. Sei lá, mas a versão que a Jana contou bate bem com essa de piso molhado, de revolta por ter morrido jovem e que só de raiva a Loura passou a assombrar banheiros de escolas, principalmente da escola onde ela morreu. Que maluca essa garota-fantasma!

Quando o sinal bateu, eu e a Catarina fomos ao banheiro morrendo de medo. Mais do que a gente já andava sentindo. É que estavam dizendo que a Loura morreu bem no nosso colégio. Fiquei na dúvida, porque em nenhum site eu achei essa informação. Mas nunca se sabe. Vai que é verdade! Então, entramos no banheiro de olhos fechados e

abraçadas. De repente, senti uma coisa gelada tocar em mim. Dei um grito. A Catarina também. Acabamos caindo. Abrimos os olhos e não vimos nada. Nenhuma Loura. Mas pro nosso desespero, vimos um chumaço de algodão e um bilhete cheio de sangue bem ao lado: Estou de volta! Hahahaha!

Pegamos o tal bilhete e saímos correndo pro pátio. Demos de cara com a Jana rindo de se acabar. Que ódio! Aquela garota armou tudo só pra assustar a gente. Então, resolvi voltar ao banheiro. Afinal, ainda estava apertada. Entrei sozinha e de olhos bem abertos. Cheguei a rir da situação. Mas de repente...

_ Aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaiiiiiii!!!! Socorro, gente! A Loura! É verdade! Corre aqui!

_ Todo mundo chegou correndo a tempo de ler o que estava escrito no espelho, com letras vermelhas, parecendo sangue:

_ CUIDADO COMIGO!

_ POSSO APARECER A QUALQUER HORA!

ASSINADO: A LOURA DE BANCO DOS BANHEIROS ESCOLARES.

Eu vi. Todo mundo viu. Pior é que quando isso aconteceu a Jana estava no pátio...

E agora? O que pensar?

Fonte: Ramos (2009, p. 7).

Depois de entregar uma cópia do texto a cada aluno, fizemos a leitura coletiva e discutimos, fazendo um comparativo com o que já conheciam dessa lenda. Houve um alvoroço quando um aluno da sala fez o seguinte comentário:

Aluno M: A minha irmã já viu a loura do banheiro, eu juro!

Aluno B: Eu duvido, mas não queria ver, se fosse verdade!

Aluno C: Eu já tentei invocar a loura do banheiro na minha casa, com a minha prima, mas ela não veio.

Aluno D: Não veio porque não é na casa que invoca, é no banheiro da escola!

O comentário dos alunos me remete mais uma vez a Bosi (1994), quando a autora salienta que “a história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzam prolongando o original, puxados por outros dedos” (BOSI, 1994, p 90). Era essa a realidade que eu estava vivenciando juntamente com os alunos. Eles estavam reproduzindo uma história, que para alguns era um fato real. Assim, estavam prolongando a sua essência, tecendo novos fios de uma narrativa que poderia romper o tempo.

Após essa discussão, entreguei a todos uma cópia do Quadro 14, organizados com base nos estudos da narrativa, conforme apresentado por Gancho (1993) e Grandesso (2000). Com tais informações, procurei relembrar os elementos da narrativa (já explorados em outros momentos da formação dos alunos), de modo que pudessem compreender como se organiza e se constitui, linguisticamente, uma sequência narrativa.

Quadro 14: Elementos da narrativa

(continua...)

Elementos da Narrativa
Enredo
Enredo: conjunto dos fatos de uma história e conhecido por muitos nomes: fábula, intriga, ação, trama, história.
Verossimilhança: é a lógica interna do enredo, que torna o verdadeiro para o leitor. O leitor deve acreditar no que lê. “A ilusão da verdade.”
Partes do enredo
1. Exposição (ou introdução ou apresentação): coincide geralmente com o começo da história, no qual são apresentados os fatos iniciais, as personagens, às vezes, o tempo e o espaço.
2. Complicação (ou desenvolvimento): é a parte do enredo na qual se desenvolve o conflito (ou os conflitos – na verdade pode haver mais de um conflito numa narrativa). A complicação constitui a maior parte da narrativa, na qual agem forças auxiliares e opositoras ao desejo da personagem e que intensificam o conflito.
3. Clímax: é o momento culminante da história, o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo.
4. Desfecho: (ou desenlace ou conclusão): é a solução dos conflitos, boa ou má. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico, entre outros.
Personagem
A/o personagem de uma narrativa é sempre uma invenção, por mais que pareça real.
Classificação dos personagens quanto ao papel desempenhado no enredo:
Protagonista: é o personagem principal; pode ser herói ou anti-herói.
Antagonista: tem também um destaque especial, porém, sempre se opõe ao protagonista, em suas características ou atrapalhando-o. Vilão, em geral.
Secundários: são personagens menos importantes na história. Figurantes.
Quanto à caracterização, os personagens podem ser:
Planos: número pequeno de atributos; personagens pouco complexas. Podem ser:
a) Tipo: Conhecido por suas características típicas invariáveis: sociais, morais, regionais (a solteirona, o estudante, o delegado)
b) Caricatura: É um personagem reconhecido por características fixas e muitas vezes até ridículas. Muito presente em histórias de humor.
Redondos: classificam-se por características físicas (corpo, voz, gestos, roupas), psicológicas (personalidade), sociais (classe social, profissão, atividades sociais), ideológicas (sua filosofia de vida, opções políticas, religião), morais (honesta ou desonesta, por exemplo).
Tempo, espaço e ambiente
Tempo
- Época em que passa a história, que nem sempre coincide com o tempo real em que foi publicada ou escrita a obra.
- Duração da história:
a) Tempo cronológico: transcorre na ordem natural dos fatos do enredo, isto é, do começo para o final. Está ligado ao enredo linear e é mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos.

b) Tempo psicológico: transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou das personagens, alterando a ordem natural dos acontecimentos. Está ligado ao enredo não linear . Uma das técnicas mais conhecidas e utilizadas a serviço desse aspecto é o <i>flashback</i> .
Espaço
Lugar físico onde ocorrem os fatos,
Ambiente
É o espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas em que vivem as personagens.
Narrador
a) Terceira pessoa (narrador observador; imparcial)
Suas principais características são a onisciência e a onipresença.
a.1) Narrador “intruso”: fala com o leitor ou julga diretamente o comportamento das personagens.
b) Primeira pessoa ou narrador personagem
Participa diretamente do enredo como qualquer personagem, portanto, tem seu campo de visão limitado, não é onipresente nem onisciente.
b.1) Narrador testemunha geralmente não é a personagem principal, mas narra acontecimentos dos quais participou, ainda que sem grande destaque.
b.2) Narrador protagonista é o narrador que é também a personagem central.
Tema, assunto, mensagem
O tema é a ideia em torno da qual se desenvolve a história. Pode-se identificá-lo, pois corresponde a um substantivo (ou expressão substantiva) abstrato (a).
O assunto é a concretização do tema. Pode-se identificá-lo nos fatos da história e corresponde geralmente a um substantivo (ou expressão substantiva) concreto (a).
A mensagem é pensamento ou conclusão que se pode depreender da história lida ou ouvida. Configura-se como uma frase.
Discursos
Discurso direto: registro integral da fala da personagem, do modo como ele diz. Ou seja, a personagem fala diretamente, sem a interferência do narrador, que se limita a introduzi-la.
Há diversas maneiras de registrar o discurso direto. As mais convencionais são as seguintes:
1. Usando travessão:
a) verbo de elocução (falar, dizer, perguntar, retrucar)
b) dois-pontos
c) travessão (na outra linha)
1.1 Variantes dessa forma:
a) A personagem fala diretamente, sem ser introduzida, e o narrador se encarrega de esclarecer quem falou, como e por que falou.
b) Em vez dos travessões para isolar a fala da personagem, encontramos outra pontuação: vírgula, ponto. Só permanece o travessão inicial.
c) Várias falas se sucedem sem a presença notória do narrador, apenas se sabe o que fala cada personagem, porque há mudança de linha e novo travessão.
2. Usando aspas no lugar dos travessões
a) verbo de elocução;
b) dois-pontos;
c) aspas (na mesma linha).

Discurso indireto: registro indireto da fala da personagem por meio do narrador, que é o intermediário entre o instante da fala da personagem e o leitor, de modo que a linguagem do discurso indireto é a do narrador.

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de autores como Gancho (1993) e Grandesso (2000).

Para Grandesso (2000), construímos histórias sobre todas as coisas e essas histórias podem ser consideradas como a apresentação do mundo, das coisas e da (nossa) vida em forma de relatos temporais, permitindo ao leitor conectar-se a acontecimentos passados, a acontecimentos presentes e a seus desdobramentos futuros. A autora entende, ainda, que os discursos são fenômenos individuais e para que a narrativa seja condizente com o discurso, deve aproximar-se de formas convencionais coerentes, manifestadas em um processo social. Por isso, destaco a importância de explorar o conteúdo do Quadro 14 para que, a partir dele, o aluno pudesse organizar seu texto de forma clara e objetiva, condizente com a estrutura narrativa estudada.

Explorei o quadro até as partes do enredo e, conforme eu ia explicando cada elemento da narrativa, pedia que relacionassem, oralmente, esses aspectos à lenda *A loura do banheiro*.

No dia 23 de outubro, utilizei uma hora/aula para dar prosseguimento ao trabalho com a SD. Continuei com a explicação do Quadro 14, abordando os personagens, o tempo, o espaço, o ambiente, o tema, o assunto, a mensagem e os discursos, finalizando a explicação do quadro, sempre exemplificando com a lenda *A loura do banheiro*. Os alunos ouviam a explicação e procuravam nesse texto os elementos da narrativa.

No dia 28 de outubro, pude trabalhar três horas/aula. Entreguei aos alunos o Quadro 15, que apresenta uma atividade de análise de um texto narrativo. Lembrei que os questionamentos desse quadro deveriam ser respondidos com base no texto *A loura do banheiro*.

Quadro 15: Elementos da estrutura do texto narrativo

(continua...)

Aluno:
1. Apresentação:
- Quem são os personagens?
- Em que local os fatos ocorrem?
- Quando aconteceram os fatos?
2. Desenvolvimento
- Qual o problema/conflicto que desencadeia as ações?

- Qual o foco das ações dos personagens?
3. Clímax
- Onde podemos, no texto, pontuar o clímax, o conflito?
4. Desfecho
- Qual o desfecho da narrativa?
- Como é resolvido o conflito/problema?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para reforçar um pouco mais a compreensão sobre os elementos da narrativa, trabalhei, ainda, com a atividade que consta no Quadro 16.

Quadro 16: Atividade para o trabalho com a sequência da narrativa

1. Numere as fotos de acordo com a sequência da narrativa da lenda A Loira do Banheiro. Escreva em cada foto: Situação Inicial; Desenvolvimento, Clímax e Desfecho.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os alunos indicaram nas imagens qual era a situação inicial, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho. Feito isso, corrigimos e discutimos as respostas. Nessa atividade, não houve muita discussão porque todos estavam de acordo com as respostas pontuadas. A Figura 15 mostra a atividade apresentada

no Quadro 16 desenvolvida por um dos alunos, mas que corresponde à compreensão da maioria deles.

Figura 15: Atividade referente aos elementos da narrativa

Aluno:

1. Apresentação:

- Quem são os personagens? *Os garotos e a loira*
- Em que local os fatos ocorrem? *no banheiro da Escola*
- Quando aconteceram os fatos? *Período de aula*

2. Desenvolvimento

- Qual o problema/conflito que desencadeia as ações? *Invocamento da lei*
- Qual o foco das ações dos personagens? *Que a lei apareça*

3. Clímax

- Onde podemos, no texto, pontuar o clímax, o conflito? *Quando ela aparece*

4. Desfecho

- Qual o desfecho da narrativa? *Sarem correndo*
- Como é resolvido o conflito/problema? *Sarem correndo*

Libbra Scanner

Fonte: Acervo da pesquisadora.

No exemplo ilustrado pela Figura 15, observo que o aluno conseguiu pontuar corretamente todos os elementos da estrutura do texto narrativo. Nas questões referentes à Apresentação, as respostas ficaram bem claras; no que se refere ao Desenvolvimento, também conseguiu pontuar de forma correta, mas criou uma palavra: “Invocamento”. Explicamos como seria a escrita dessa palavra de forma correta, mas pedimos para que não apagasse sua resposta para que pudéssemos tê-la como registro, da mesma forma como ele a escreveu. O clímax e o desfecho também estão condizentes com as respostas desse aluno. Analisando em termos de compreensão do conteúdo trabalhado, observo que as respostas foram satisfatórias e, portanto, entendo que alcancei meu objetivo quanto aos elementos da narrativa.

Na sequência, distribuí colchonetes no chão para que ficassem mais à vontade para assistirem ao vídeo⁹ de Andréa Ilha narrando, oralmente, a lenda urbana “A loira do banheiro”. Meu objetivo era que, ao assistirem a lenda, comparassem a história contada no vídeo com aquela que haviam lido. A Figura 16 ilustra esse momento.

⁹ O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IVUb6Lcfa8>.

Figura 16: A Lenda Urbana na oralidade



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao apresentar a lenda na oralidade, remetemo-nos a Ellis (2001), que sugere esse gênero como parte de uma discussão contínua, sujeito a contribuições e a comentários, fazendo parte de uma conversa que vai se construindo na interação com o outro. Trata-se de um gênero que é visto como parte de um elemento comunitário, ou seja, vai se construindo à medida que é contado.

Em seguida, fizemos, oralmente, a comparação da lenda escrita com a lenda contada no vídeo, o que gerou os seguintes comentários feitos pelos alunos:

Aluno A: Gostei mais da lenda do vídeo, parece mais verdadeira.

Aluno C: Eu gostei mais da lenda escrita porque se a gente escreve, dá pra dizer mais coisas, aí pra não esquecer, é só ler de novo, se a gente conta, cada vez fica de um jeito, e a gente nunca lembra todas as palavras que a gente usou quando contou, na oralidade.

Aluno L: Eu acho que essas lendas não tem nada a ver, é tudo só conversa, cada um inventa o que quer.

Aluno B: Eu gosto de ouvir essas lendas, porque dá um medo diferente, um medo legal.

Instiguei-os para que observassem a questão oralidade/escrita e foram unânimes em dizer que havia muita diferença entre elas, principalmente porque consideraram que na lenda contada oralmente quase não tem marcas de oralidade, enquanto que na escrita a oralidade fica bem destacada na fala das personagens.

No dia 29 de outubro, dispus de apenas uma hora/aula, por isso, nesse momento, retomei as discussões da aula anterior. Passei no quadro, para que copiassem em seus cadernos, as atividades que constam no Quadro 17, referentes à análise comparativa entre a lenda urbana contada oralmente no vídeo e a lenda urbana escrita.

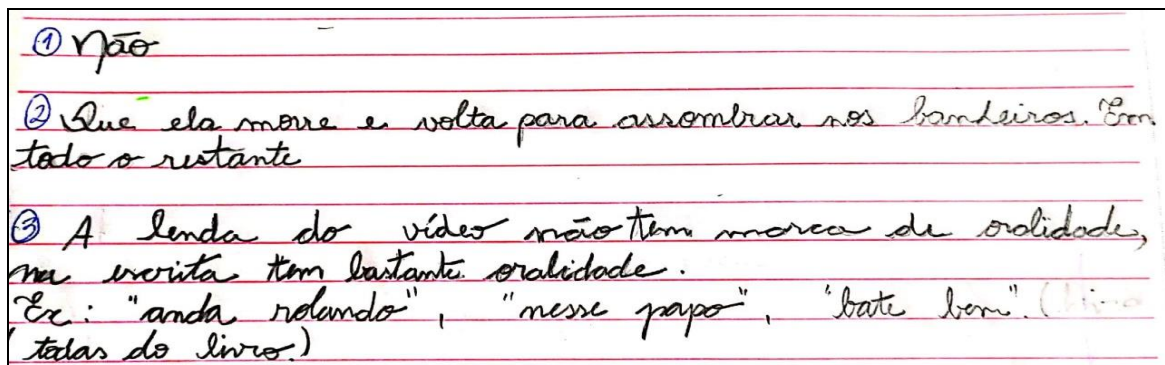
Quadro 17: Atividades de análise comparativa entre a lenda urbana contada oralmente e a lenda escrita

1.	A versão da lenda urbana da loira do banheiro contada no vídeo é igual à que vocês conheciam?
2.	Em que se assemelham? Em que se diferenciam?
3.	Vocês percebem aspectos da oralidade contidos no vídeo, presentes na lenda escrita? Quais?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na Figura 17, referente à atividade do Quadro 17, podemos observar um exemplo das respostas dadas pelos alunos.

Figura 17: Atividade de análise da Lenda Urbana oral e escrita



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As questões 1 e 2 do quadro tiveram respostas bem semelhantes entre os alunos. Já a questão 3 gerou mais polêmica, como percebemos por meio das falas a seguir:

Aluno I: Eu achei a lenda escrita bem legal, tem bastante coisa que a gente fala no dia a dia, a do vídeo, sei lá, parece que a moça tá meio travada pra contar, ficou meio estranha.

Aluno B: Eu acho que essa pergunta tinha que ser invertida porque tem mais oralidade na lenda escrita do que na do vídeo.

Aproveitei a oportunidade para discutir a respeito de aspectos da oralidade presentes na lenda urbana “A Loura do banheiro” de Ramos (2009), e pontuei tanto no texto escrito quanto no texto oral, apresentado no vídeo, o que fazia parte da oralidade. Aproveitei para enfatizar que a lenda urbana é um gênero que circula tanto na oralidade quanto na escrita, o que possibilita que essas duas modalidades de linguagem se mesquem na tessitura do texto. Para dar essa explicação, recorri às palavras de Schneuwly (2005), quando defende que, em muitos casos, há uma proximidade entre o discurso oral e o discurso escrito. Nas palavras do autor: “É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais” (SCHNEUWLY, 2005 apud ROJO, 2006, p. 40). Entende-se, assim, que há um entrelaçamento entre gêneros orais e escritos.

Como tarefa, pedimos que, em casa, pesquisassem com seus familiares histórias e lendas contadas por seus pais, avós, tios, para que, na aula seguinte, fizéssemos uma roda de conversa. A aceitação foi excelente, como podemos observar na fala dos seguintes alunos:

Aluno C: Vou lá na minha vó, ela é macumbeira e conta cada história profe, que eu morro de medo, vou lá pra ela me contar umas.
Aluno L: Meu pai conta umas, e eu acredito porque eu também já vi.

Devido às falas dos alunos, houve um alvoroço, pois todos queriam saber como era ter uma avó macumbeira, como relatou o aluno C, e queriam ouvir as histórias do aluno L. Contudo, recomendamos que esperassem até a aula seguinte para contarem tudo na roda de conversa.

No dia 30 de outubro, tive apenas uma hora/aula para dar continuidade à SD. Organizei uma roda de conversa, de modo que todos se organizaram para compartilhar as lendas urbanas que ouviram em casa. Todos queriam começar, pois estavam empolgados em contar, porém, nessa aula, devido ao tempo, somente três alunos conseguiram contar a lenda ouvida; os demais ficaram para a aula seguinte. A Figura 18 registra esse momento.

Figura 18: Roda de Conversa



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Começaram ressaltando que as lendas são verídicas e que realmente aconteceram com seus familiares, como relata o aluno C:

Aluno C: A minha vó me contou que ela alimenta o lobisomem pra ele não matar a nossa família, toda noite, na quaresma ela deixa um quilo de sal na porta de casa, de manhã o sal não está mais lá, porque o lobisomem se alimenta de sal e vai lá buscar quando ele se transforma.

Os alunos foram participando e questionando as lendas contadas, tanto que a apresentação oral teve continuidade no dia 01 de novembro, quando tivemos três horas/aula que foram cedidas por outros professores, fora do horário das aulas de LP, para que os alunos pudessem contar todas as lendas ouvidas em casa.

Após compartilharem oralmente suas lendas, os alunos iniciaram o processo de produção dos desenhos que fariam parte da arte para a capa do livro, objetivo final do nosso trabalho, já anunciado na primeira etapa de trabalho com a SD (na apresentação da situação de produção). Essa etapa teve que ser antecipada porque na gráfica em que os livros foram impressos, havia uma exigência de que a arte da capa fosse entregue com pelo menos 25 dias de antecedência para que os profissionais pudessem tratar os desenhos e montar a capa do livro. Pedi para que

pensassem em lendas já ouvidas ou lidas por eles para a criação dos desenhos. As produções dos alunos foram encaminhadas à gráfica no mesmo dia.

Na Figura 19, destacamos alguns dos desenhos produzidos pelos alunos.

Figura 19: Desenhos produzidos pelos alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As atividades descritas nessa subseção compreenderam o Módulo 2 da SD. A seguir, focaliza-se o terceiro bloco de atividades.

2.3.3 Módulo 3: Identificação dos elementos da estrutura da narrativa

No dia 04 de novembro, retomei as atividades conforme planejado na SD, dispondo, nesse dia, de duas horas/aula para os trabalhos. Entreguei uma cópia da lenda urbana “O homem do saco” (Quadro 18).. Em um primeiro momento, fiz os seguintes questionamentos:

Vocês já ouviram falar sobre o homem do saco?

Acreditam que essa Lenda Urbana seja verdade? Por quê?

Em seguida, fiz a leitura da lenda em questão, para que pudessem observar uma versão distinta da que eles conheciam.

Quadro 18: Texto 04 - O homem do saco

(continua...)

O homem do saco (Anna Cláudia Ramos)

Essa história aconteceu há mais de vinte anos, num dia nublado.

Perfeito para Josué, Mateus, Antonia e Frederico começaram o dia colocando o plano combinado em ação. Estavam de férias, e o plano principal seria desvendar o mistério do desaparecimento do Carlinhos, um menino que morava na mesma rua que eles.

No dia do sumiço, Josué, Mateus, Antonia e Frederico se encontraram para brincar, mas quando chegaram na esquina da rua levaram o maior susto.

A polícia estava lá, e a mãe do Carlinhos chorava sem parar. Os adultos se aglomeravam na porta da casa, mas não deixavam nenhuma criança chegar perto nem explicavam nada.

A única pessoa que deu alguma explicação para as crianças foi dona Joana, a moradora mais antiga das redondezas.

- O Homem do Saco pegou o Carlinhos. Eu já expliquei bem quem ele é, não expliquei? Um velho que anda com um saco nas costas para roubar crianças desobedientes e que andam sozinhas. Se vocês não quiserem sumir também, é melhor obedecerem bem aos seus pais, entenderam?

Meninos e meninas entenderam bem. Uns acreditaram, outros choraram com medo, outros fizeram pouco caso e acharam que era conversa fiada da Dona Joana para ninguém fazer bagunça na rua durante as férias. O fato é que, verdade ou mentira, desde aquele dia um mistério começou a rondar a Rua das Andorinhas e tudo ficou diferente. As crianças não brincavam mais tão à vontade quanto antes e não falavam outra coisa a não ser no medo que tinham de o Homem do Saco aparecer e levar mais alguém.

No dia em que os quatro amigos se encontraram para colocar o plano em ação, estavam dispostos a explorar as redondezas para achar alguma pista sobre o sumiço do Carlinhos, já que os pais evitavam falar qualquer coisa sobre o assunto. Eles já tinham escarafunchado um buraco que havia no final da Rua Cinco, espionado o quitandeiro, que achavam que era um homem muito esquisito, e estavam voltando para a Rua das

Andorinhas quando viram um homem misterioso mexendo num saco de lixo bem perto da casa do Carlinhos. Levaram um susto quando se deram conta de que era um velho barbudo, sujo, e que carregava um enorme saco nas mãos.

Os quatro gelaram. Só podia ser o Homem do Saco.

Justo nessa hora, Antonia e Josué ouviram um choro vindo do saco. Frederico disse que devia ser imaginação. Ele era o que menos acreditava nessa história, preferia pensar que o Homem do Saco não passava de uma lenda. Mas mesmo assim não tinha muita certeza.

Os quatro foram se esgueirando e chegaram mais perto. Ficaram escondidos atrás de uma caminhonete estacionada do outro lado da rua. De repente, o pavor tomou conta dos amigos. Desta vez, todos ouviram um choro fininho vindo da direção do saco. E na mesma hora viram o velho abrir o saco que trazia nas mãos e remexer no saco de lixo. Mas justo quando iam ver o que ele faria, um caminhão enorme passou e tapou a visão.

E quando o caminhão saiu, a única coisa que viram foi o Homem do Saco dobrando a esquina com seu saco nas costas. Engraçado é que todos acharam que o saco do velho parecia mais leve.

Em seguida, os quatro correram na direção do saco de lixo e o que viram não foi nada bom. Josué, Mateus e Antonia ficaram de boca aberta.

- Nossa, gente! São ossos – disse Mateus.

- Ossos e restos de comida!!! – disse Josué espantado.

- Aposto que são os ossos do Carlinhos que aquele velho malvado deixou aqui pra todo mundo ter certeza de que ele não vai mais voltar.

- Não fala besteira, Antonia. Esses ossos devem ser restos do açougue da esquina. Se fossem do Carlinhos, alguém teria feito alguma coisa.

- Que coisa, Frederico, você nunca acredita nas provas que a gente encontra. Que coisa chata!

- Não é isso, Mateus, mas pensa só, tinha um monte de gente na rua e ninguém pegou o Velho do Saco. Por quê?

- Sei lá por quê. Os adultos são sempre esquisitos. O que sei é que teremos que desvendar mais esse mistério.

Acontece que, duas semanas depois, a mãe do Carlinhos se mudou e nunca mais ninguém teve notícias dela nem do filho. Até hoje, Josué, Mateus, Antonia e Frederico se perguntam de quem eram aqueles ossos. Mas como nunca descobriram nada, começaram a espalhar essa história do Velho do Saco e ossos de menino.

Foi assim que a história de Carlinhos virou lenda.

Fonte: Ramos (2009, p. 13).

Com o texto em mãos, fizemos uma leitura oral e, em seguida, perguntei o que era novo na lenda e o que já haviam escutado ou lido sobre ela. A maioria dos alunos conhecia a lenda, conforme verificamos nos seguintes comentários:

Aluno A: Eu já conheço, e quando a gente era pequeno tinha um homem do saco na vila que roubava os órgãos das crianças.

Aluno B: Minha mãe assustava a gente com esse homem do saco também, só pra eu não ir de noite na minha Vó.

Aluno L: Mas essa é a lenda que menos dá medo

Os comentários dos alunos comprovam, mais uma vez, a popularidade do gênero e, especificamente, desse texto, mostrando como, em muitos casos, os pais recorrerem às lendas para amedrontarem seus filhos e, conseqüentemente, terem

mais controle sobre suas ações. Conforme destaca Eliss (2001), as lendas fazem parte do dia a dia das pessoas, estão presentes em reuniões de famílias, de amigos e são recorrentemente retomadas, recontadas e reinventadas. Por isso, “estão constantemente sujeitas a contribuições, correções, comentários e objeções de outros participantes” (ELLIS, 2001, p. 10). As palavras do autor se comprovam nos comentários dos alunos.

Para dar sequência à atividade e aos propósitos desse módulo de atividades, retomamos a explicação do Quadro 14 (p. 74), que trata a respeito dos elementos da narrativa, relacionando-os à lenda lida (O homem do saco).

No dia 05 de novembro, dispus de duas horas/aulas para a continuidade ao trabalho. Continuamos com a retomada da explicação do Quadro 15. Nesse dia, houve comentários a respeito dos quadros, tais como:

Aluno E: Agora todo texto que eu vejo, fico procurando os elementos da narrativa.

Aluno C: Eu também, antes eu nem percebia isso, agora já fico procurando também.

Tais comentários comprovam que quando o conteúdo é trabalhado e compreendido pelos alunos, ele passa a fazer parte de sua vivência e de suas ações. Pedi para que todos sentassem em círculo, no chão, para que pudéssemos ficar mais à vontade para as explicações e discussões. Projetamos em *PowerPoint* o Quadro 19:

Quadro 19: Atividades para trabalhar com a lenda urbana O homem do saco

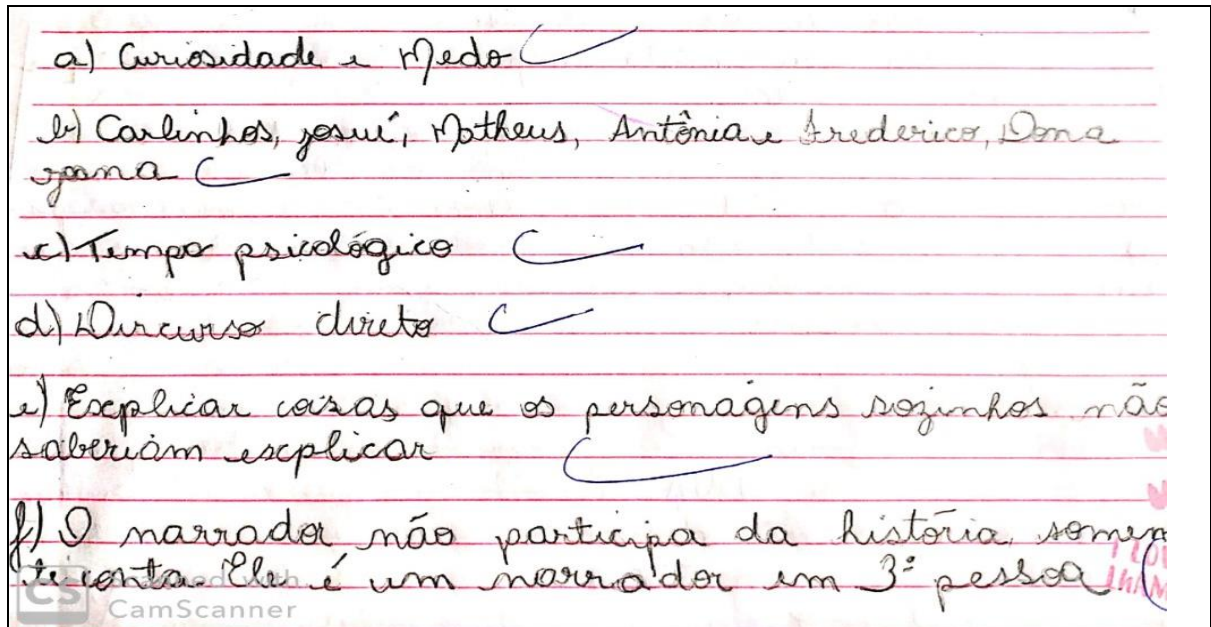
Com base no texto acima, responda às seguintes perguntas:

- a)** Qual foi a sensação que você teve ao ler o início da história?
- b)** Quem são os personagens envolvidos?
- c)** Com relação ao tempo: ele é cronológico ou psicológico?
- d)** Como o narrador apresenta as falas dos personagens?
- e)** Qual a importância da voz do narrador para o texto?
- f)** Qual é o envolvimento da voz do narrador com os fatos? O narrador participa da história?
- g)** Grife ou pinte de verde a situação inicial (ou exposição) da história, de cinza o desenvolvimento (ou complicação), de azul, o clímax, e de rosa o desfecho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Fiz a leitura das questões e pedi que as copiassem em seus cadernos para que as respondessem. Destaco, na Figura 20, um exemplo das respostas dadas aos questionamentos pelos alunos, ilustrando como a maioria deles se colocou em suas respostas.

Figura 20: Exercício produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como podemos observar nessa figura, o aluno conseguiu utilizar-se dos elementos da narrativa para responder às questões. Essa atividade foi feita em sala, sem a utilização do Quadro 14, que trata dos elementos da narrativa. Pedimos para que não recorressem ao quadro para, justamente, analisarmos, no momento da correção, se conseguiram assimilar as explicações dadas.

Observamos na resposta da questão “e” que o aluno interpretou o papel do narrador de uma forma um tanto inusitada, porém, não de forma equivocada, já que o narrador também exerce essa função em algumas situações. Mesmo assim, explicamos novamente que o narrador tem papel fundamental em um texto, visto que ele é o dono da voz que conta os fatos e seu desenvolvimento. Além disso, ele atua como intermediário entre a ação narrada e o leitor. Com essa explicação, retomamos o Quadro 14 para que lessem a parte que trata do narrador e para que ficasse bem claro o seu papel dentro de um texto.

No dia 06 de novembro, utilizei mais três horas/aulas para a aplicação da SD. Mais uma vez, fizemos uma roda (Figura 21) de conversa, com os alunos sentados no chão, em colchonetes, já que gostavam muito de atividades que os deixassem à vontade para produzir.

Figura 21: Produção de atividade



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessa aula, os alunos ainda necessitaram de tempo para terminar a atividade iniciada na aula anterior, referente ao Quadro 19. Alguns já haviam terminado, outros ainda estavam concluindo. Todos se ajudavam e discutiam a sequência da narrativa no texto “O homem do saco”, como indica o excerto a seguir:

Aluno C: Eu não tive sensação quando li a história, só tava com fome, aí nem pensei na história, mas não respondi isso na pergunta né....

Aluno L: Respondeu o quê então? Mentiu na resposta?.

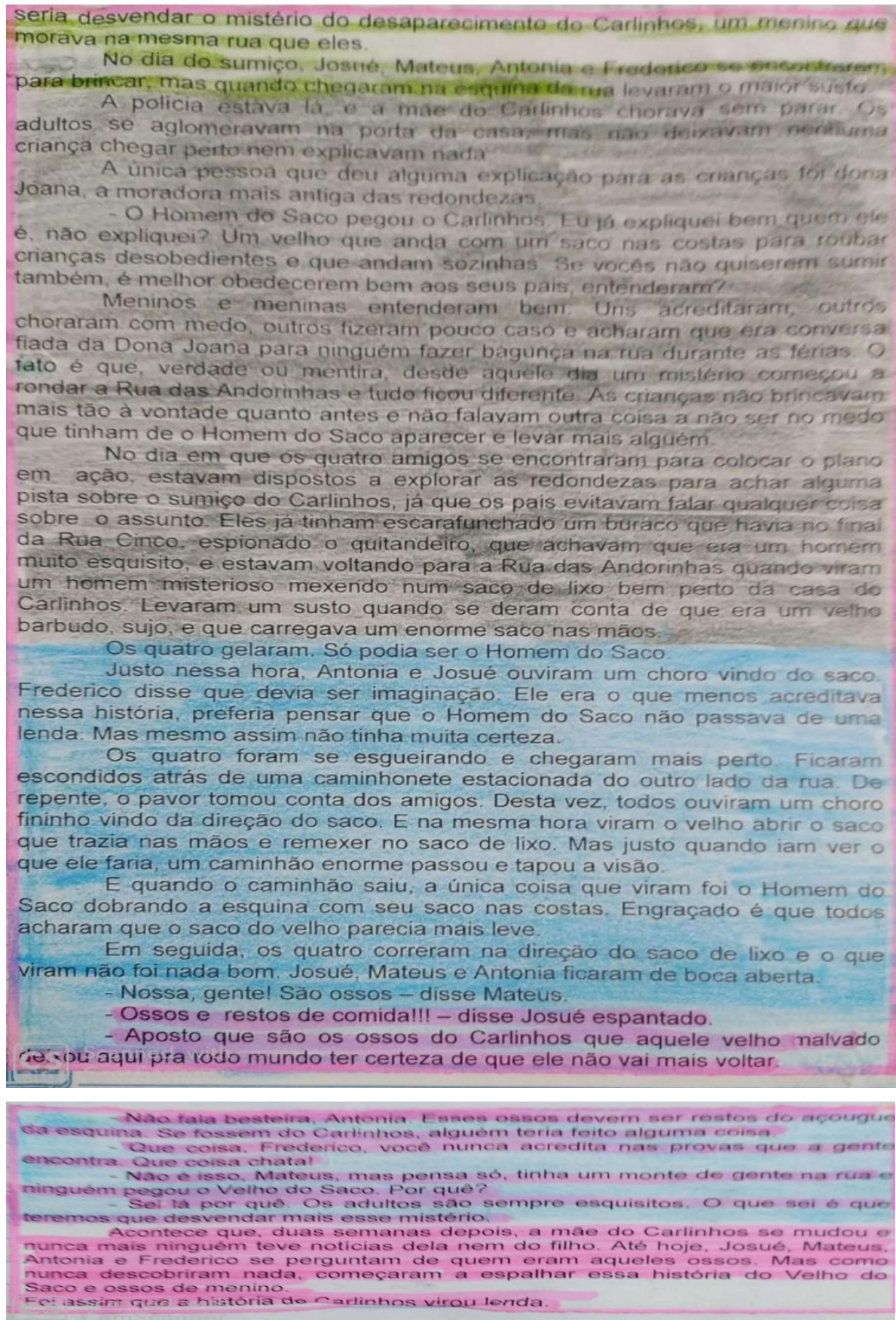
Nesse momento, intervi dizendo que ele deveria responder realmente o que sentiu, e se essa era a sensação na hora da leitura, que ele a colocasse no papel, sem problemas. Ao dizer isso, o aluno indagou:

Aluno L: Mas não vai descontar nota?

Ressaltei que o ideal era que respondessem o que realmente sentiram, que não deveriam pensar em nota, mas sim no conhecimento que estavam adquirindo com tais atividades. A fala de L revela como a escola, em muitas situações, poda a criatividade do aluno e robotiza as suas ações, de modo que passam a agir em função da nota que “precisam tirar” para serem aprovados.

No dia 11 de novembro, utilizei mais três horas/aula para a continuidade da SD. Nessas aulas, demos prosseguimento às atividades referentes ao Quadro 19, fazendo a correção e discutindo as respostas. Optamos por destacar a atividade referente à questão “g” - *Grife ou pinte de verde a situação inicial (ou exposição) da história, de cinza o desenvolvimento (ou complicação), de azul, o clímax, e de rosa o desfecho* -, para que pudéssemos observar melhor as cores marcadas por um aluno (Figura 22). Como essa atividade foi feita coletivamente, eles puderam discutir suas respostas com a turma, facilitando que compreendessem melhor a atividade.

Figura 22: Atividade de produção do aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao analisar a Figura 22, referente à questão “g” do Quadro 19, observei que o aluno equivocou-se quanto às cores. Ele iniciou o texto com a cor verde, representando a situação inicial, marcando como início até trecho “esquina da rua”; depois, inicia a cor cinza, que marca o desenvolvimento da história até “saco nas mãos”; no final do 8º parágrafo, inicia o clímax, marcado com a cor azul; a partir do 9º parágrafo, esse aluno marca o clímax até o 20º parágrafo, iniciando o desfecho, representado pela cor rosa somente no 21º parágrafo.

Ao observar a resposta projetada em *PowerPoint*, o aluno pinta de rosa, em cima da pintura azul, ou seja, o entendimento desse aluno ficou falho nessa atividade. Para sanar essa dúvida e para que pudessem visualizar melhor os elementos da narrativa, projetei a lenda urbana “O homem do saco” em *slide* (Figura 23), já com a estrutura do texto narrativo separada pelas cores pedidas na questão “g” do Quadro 19, para que os alunos comprovassem suas respostas.

Figura 23: Os elementos da narrativa na lenda O homem do saco

O homem do saco

Essa história aconteceu há mais de vinte anos, num dia nublado. Perfeito para Josué, Mateus, Antonia e Frederico começaram o dia colocando o plano combinado em ação. Estavam de férias, e o plano principal seria desvendar o mistério do desaparecimento do Carlinhos, um menino que morava na mesma rua que eles. No dia do sumiço, Josué, Mateus, Antonia e Frederico se encontraram para brincar, mas quando chegaram na esquina da rua levaram o maior susto. A polícia estava lá, e a mãe do Carlinhos chorava sem parar. Os adultos se aglomeravam na porta da casa, mas não deixavam nenhuma criança chegar perto nem explicavam nada. A única pessoa que deu alguma explicação para as crianças foi dona Joana, a moradora mais antiga das redondezas. - O Homem do Saco pegou o Carlinhos. Eu já expliquei bem quem ele é, não expliquei? Um velho que anda com um saco nas costas para roubar crianças desobedientes e que andam sozinhas. Se vocês não quiserem sumir também, é melhor obedecerem bem aos seus pais, entenderam? Meninos e meninas entenderam bem. Uns acreditaram, outros choraram com medo, outros fizeram pouco caso e acharam que era conversa fiada da Dona Joana para ninguém fazer baquinça na rua durante as férias. O fato é que, verdade ou mentira, desde aquele dia um mistério começou a rondar a Rua das Andorinhas e tudo ficou diferente. As crianças não brincavam mais tão à vontade quanto antes e não falavam outra coisa a não ser no medo que tinham de o Homem do Saco aparecer e levar mais alguém. No dia em que os quatro amigos se encontraram para colocar o plano em ação, estavam dispostos a explorar as redondezas para achar alguma pista sobre o sumiço do Carlinhos, já que os pais evitavam falar qualquer coisa sobre o assunto. Eles já tinham escarafunchado um buraco que havia no final da Rua Cinco, espionado o quitandeiro, que achavam que era um homem muito esquisito, e estavam voltando para a Rua das Andorinhas quando viram um homem misterioso mexendo num saco de lixo bem perto da casa do Carlinhos. Levaram um susto quando se deram conta de que era um velho barbudo, sujo, e que carregava um enorme saco nas mãos. Os quatro gelaram. Só podia ser o Homem do Saco. Justo nessa hora, Antonia e Josué ouviram um choro vindo do saco. Frederico disse que devia ser imaginação. Ele erra o que menos acreditava nessa história, preferia pensar que o Homem do Saco não passava de uma lenda. Mas mesmo assim não tinha muita certeza. Os quatro foram se esqueirando e chegaram mais perto. Ficaram escondidos atrás de uma

caminhonete estacionada do outro lado da rua. De repente, o pavor tomou conta dos amigos. Desta vez, todos ouviram um choro fininho vindo da direção do saco. E na mesma hora viram o velho abrir o saco que trazia nas mãos e remexer no saco de lixo. Mas justo quando iam ver o que ele faria, um caminhão enorme passou e tapou a visão.

E quando o caminhão saiu, a única coisa que viram foi o Homem do Saco dobrando a esquina com seu saco nas costas. Engraçado é que todos acharam que o saco do velho parecia mais leve.

Em seguida, os quatro correram na direção do saco de lixo e o que viram não foi nada bom. Josué, Mateus e Antonia ficaram de boca aberta.

- Nossa, gente! São ossos – disse Mateus.

- Ossos e restos de comida!!! – disse Josué espantado.

- Aposto que são os ossos do Carlinhos que aquele velho malvado deixou aqui pra todo mundo ter certeza de que ele não vai mais voltar.

- Não fala besteira, Antonia. Esses ossos devem ser restos do açougue da esquina. Se fossem do Carlinhos, alguém teria feito alguma coisa.

- Que coisa, Frederico, você nunca acredita nas provas que a gente encontra. Que coisa chata!

- Não é isso, Mateus, mas pensa só, tinha um monte de gente na rua e ninguém pegou o Velho do Saco. Por quê?

- Sei lá por quê. Os adultos são sempre esquisitos. O que sei é que teremos que desvendar mais esse mistério.

Acontece que, duas semanas depois, a mãe do Carlinhos se mudou e nunca mais ninguém teve notícias dela nem do filho. Até hoje, Josué, Mateus, Antonia e Frederico se perguntam de quem eram aqueles ossos. Mas como nunca descobriram nada, começaram a espalhar essa história do Velho do Saco e ossos de menino.

Foi assim que a história de Carlinhos virou lenda.

Legenda:
Verde: situação inicial (exposição)
Cinza: desenvolvimento (complicação)
Azul: clímax.
Rosa: desfecho.

Fonte: Modificada de Ramos (2009, p. 13).

Ao terminarem a correção dessa atividade, os alunos fizeram comentários a respeito das respostas, tais como:

Aluno C: Pra mim, a situação inicial vai até “...levaram o maior susto”, porque isso foi o início pra mim.

Aluno B: Pra mim não, eu acho que tá certo com a da *profe*, porque “...quando chegaram na esquina da rua” é como se fosse o início ainda, a situação inicial, *daí* “...levaram o maior susto” seria uma segunda coisa, quando começa outra parte da narrativa, o desenvolvimento.

Aluno C: Pra mim o clímax não começa aí, ele começa lá naquela parte. “...Justo nessa hora” porque eu acho que essa frase é uma frase meio de suspense né? *Tipo*, de: *o que será que vai acontecer?*

Aluno D: Eu pintei certo, do jeito que a *profe* fez, porque eu acho que quando o narrador fala “...Os quatro gelaram”, a *gente* já fica pensando, porque será que gelaram? *Daí* pra mim esse é o clímax.

Diante de todos esses questionamentos, fiz algumas considerações do porquê selecionei esses trechos para a situação inicial e para o clímax, mas ressaltei

que os questionamentos eram muito pertinentes e que suas justificativas a respeito das escolhas das respostas faziam todo sentido. Desse modo, as suas respostas não foram descartadas.

O questionamento dos alunos corrobora o posicionamento das DCEs: “é preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer” (PARANÁ, 2008, p 15). Embora não estivessem produzindo um texto escrito naquele momento, estavam argumentando oralmente, isto é, produzindo um texto oral.

A seguir, descrevo e analiso as atividades envolvendo o quarto módulo da SD.

2.3.4 Módulo 4: reescrita da estrutura da narrativa

No dia 12 de novembro, tivemos três horas/aula, período no qual iniciei as atividades de reescrita das primeiras lendas urbanas produzidas em abril e maio de 2019. Dividi a sala em três grupos e entreguei fragmentos de textos produzidos (conforme consta no Quadro 20) pelos alunos. Cada grupo ficou com um fragmento.

Para a atividade de reescrita, pautamo-nos em Turkiewicz (2016) e também nas reflexões teóricas apresentadas na seção 1.1 do Capítulo 1. Reportamo-nos aos encaminhamentos para a reescrita coletiva, empregando alguns passos, tais como: leitura dos textos dos alunos; seleção de aspectos que eram inadequados na maioria dos textos; escolha de parágrafos de textos com os mesmos tipos de inadequações para a reescrita coletiva.

Quadro 20: Atividades de reescrita

(continua...)

1. Abaixo seguem alguns fragmentos de textos produzidos por vocês. A partir desses fragmentos, deem continuidade à história, criando um final surpreendente. Não se esqueçam de fazer as correções que julgarem pertinentes em cada um dos fragmentos apresentados.

Fragmento 1.

Era dia 28 de novembro Hanna tinha apenas 7 anos e estava dando uma volta pela cidade com os pais mal ela sabia que essa noite acabaria muito pior para a família. Homens de preto chegaram, os levaram para um beco. Hanna era pequena conseguiu escapar e ficou observando o que fariam com os pais eles cortaram a cabeça deles e depois fugiram.

Fragmento 2.

Uma equipe chamada caçadores de lendas vão em casas assombradas um dia resolveram ir na casa do velho satânico a história de li é que esse velho fazia macumbas nessa casa e todos os vizinhos tinham medo dele e nunca iam até que um dia ele morreu aí apedrejaram

a casa aí foi assombrada.

Fragmento 3.

Teve um tempo em que uma mulher queria ter um filho mas ela não podia ter ela foi em vários médicos mas não conseguiu.

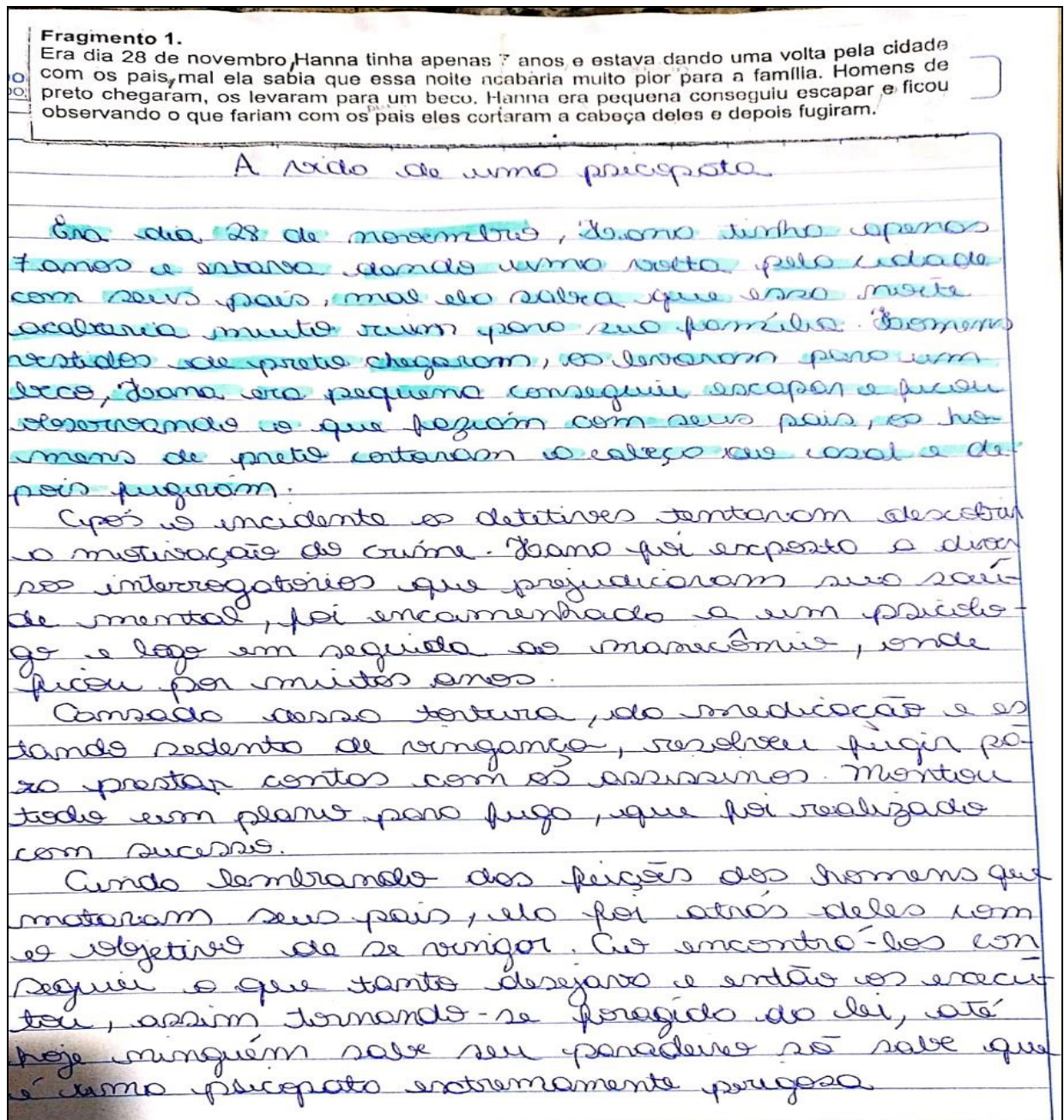
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A atividade consistia em dar continuidade à história já produzida, criando um final surpreendente, sem esquecer-se de fazer as correções pertinentes em cada fragmento.

Após a produção de cada texto, os alunos escolheram um representante de cada grupo para ler a lenda produzida e todos ouviram as histórias. Combinamos que eu faria uma leitura de cada texto e, para a aula seguinte, traria em *slides* todos os textos para que juntos fizéssemos a análise da estrutura do texto narrativo e também pontuássemos eventuais erros que pudessem aparecer.

A Figura 24 representa um dos textos produzidos a partir do fragmento sugerido.

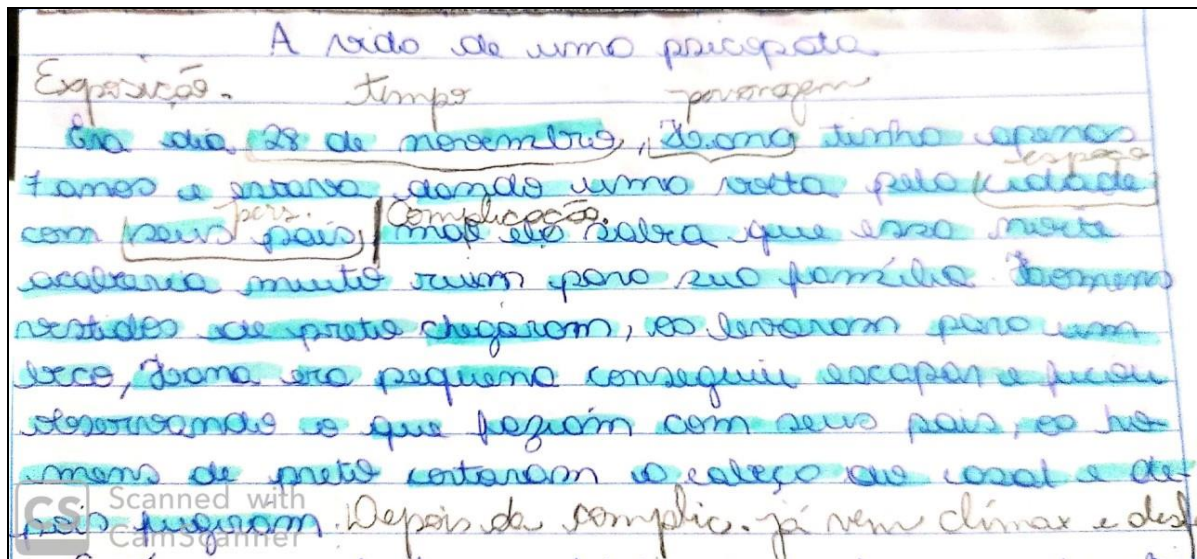
Figura 24: Exemplo de texto produzido a partir de fragmento dado



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esse texto já traz, no primeiro parágrafo (o fragmento dado), todos os elementos da estrutura do texto narrativo. Os alunos deveriam perceber isso e, a partir desse fragmento dado, fazer as alterações necessárias para dar sequência à estrutura da narrativa. Não obstante, eles copiaram todo o fragmento e a partir dele deram continuidade à história, obedecendo a ordem como: desenvolvimento, clímax e desfecho, ou seja, consideraram que no primeiro parágrafo estava a apresentação, como é possível observar na Figura 25:

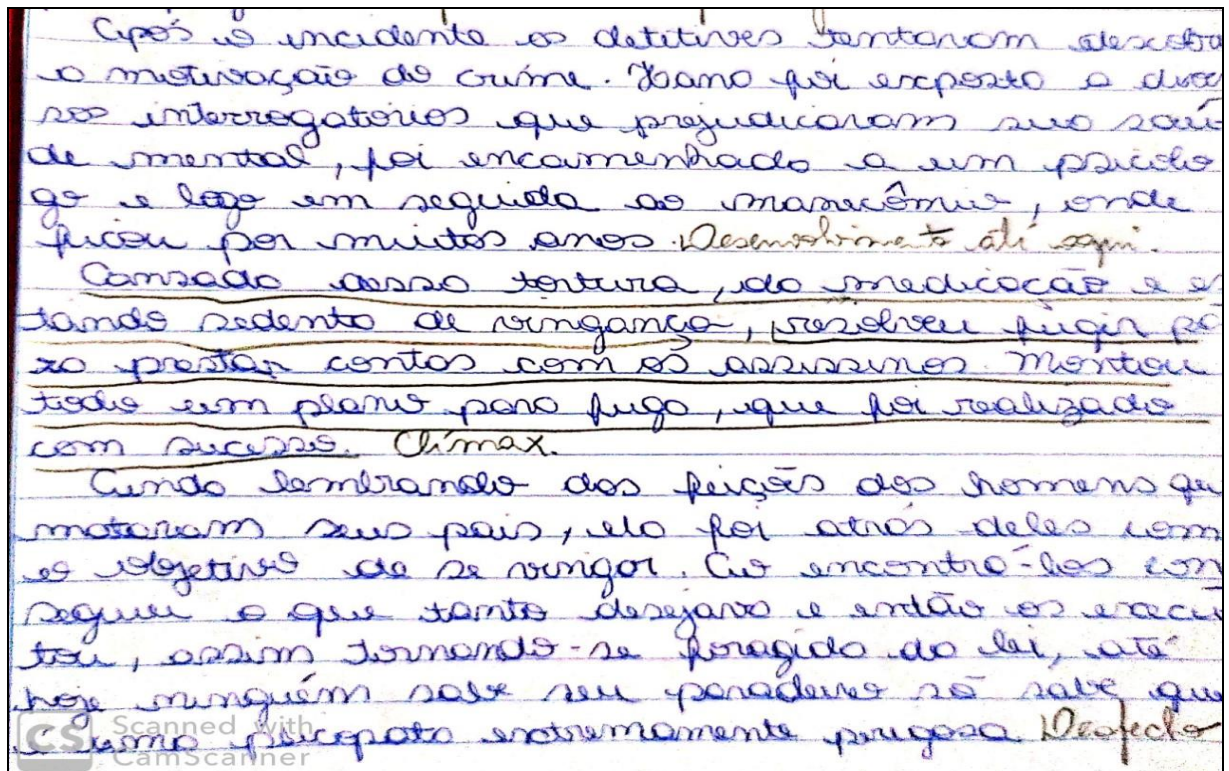
Figura 25: Identificação dos elementos da narrativa em fragmento dado



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Consideramos que, a partir desse trecho que os alunos entenderam como sendo a apresentação, respeitaram a ordem da estrutura, criando um desenvolvimento, um clímax e uma conclusão, conforme se observa na Figura 26:

Figura 26: Outros elementos da narrativa



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No dia 13 de novembro, utilizei duas horas/aula para concluir a atividade da aula anterior. Em *PowerPoint*, fiz a projeção do texto 1 produzido a partir do fragmento 1. Não consegui fazer a mesma atividade com os outros textos por causa do pouco tempo. Então, optei por revisar um texto, aproveitando para analisá-lo por completo. Os alunos foram apontando no texto o que lhes agradou e o que não estava condizente com as aulas trabalhadas, em termos de estrutura do texto narrativo, como fez o Aluno E:

Aluno E: Eu achei que nesse texto, quando fala: “acabaria muito ruim” ficou bem estranho, pra mim ficaria melhor trocar por: “acabaria muito mal.”

Os demais alunos concordaram com o Aluno E. Fiz questionamentos a respeito da estrutura da narrativa, pedi para que identificassem no texto se a estrutura estudada estava presente na narrativa produzida. Os mesmos alunos do grupo que escreveu a lenda a partir do fragmento 1 se manifestaram:

Aluno B: Agora, olhando a lenda no quadro, dá pra ver que no fragmento que a *prof* deu já tem tudo, até complicação, clímax e desfecho, a gente tinha que arrumar isso, mas a gente deixou como *tava*, só aumentamos a história, acho que *tá* errado assim.

Aluno C: É mesmo, e pra mim, parece que todo o resto do texto é desfecho, olhando agora, porque antes eu não tinha percebido.

Aluno E: Acho que a gente tem que fazer tudo de novo.

A partir das considerações deles, fiz mais uma explicação a respeito da estrutura e vi como um ponto positivo o fato de terem observado sozinhos os erros que tiveram. Isso mostrou que o entendimento referente à estrutura da narrativa estava sendo concretizado naquele momento. Ressaltei que tivessem cuidado ao produzirem a versão final da lenda, uma vez que essa faria parte do livro de lendas urbanas da turma.

A partir das atividades de reescrita, foi possível direcionar o trabalho para a produção final, como relatado a seguir.

2.3.5 Produção textual final

No dia 18 de novembro, iniciei os encaminhamentos para a produção textual final, a qual atenderia à proposta de interação estabelecida no início da SD: a produção de um livro reunindo uma coletânea de textos do gênero lenda urbana.

Tivemos três horas/aula para essa atividade. Entreguei a cada aluno o Quadro 21 com o comando de produção, no qual procurei contemplar, conforme exposto por Geraldi (1997) e Costa-Hübes (2012a), os elementos da interação: o gênero discursivo, o interlocutor, o tema, a finalidade e as estratégias de atendimento ao gênero solicitado.

Quadro 21: Comando de produção

Produza um texto do gênero LENDA URBANA para ser publicado em um livro de coletâneas da turma, o qual será divulgado a toda a comunidade escolar em uma apresentação oral e manhã de autógrafos. Para isso, não se esqueça de escrever todos os elementos do enredo: situação inicial; complicação; clímax e desfecho.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nas três aulas que tínhamos, os alunos se concentraram na escrita. O tempo todo pediam auxílio para fazerem uma produção condizente com o que fora estudado. A Figura 27 registra esse momento da produção textual.

Figura 27: Iniciando a produção final



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Enquanto iam escrevendo, os alunos comentavam sobre seus textos:

Aluno B: Eu já pensei que eu seria tudo nessa vida, menos escritora.
 Aluno C: Minha mãe falou que não perde por nada essa nossa manhã de autógrafos.

Aluno G: Eu não quero que a minha mãe venha, tenho vergonha de apresentar pra ela.

Aluno E: Eu tenho uma ideia prof., acho que na nossa apresentação, a gente pode contar nossa lenda só até o clímax, aí a gente fala: se quiserem saber o final, leiam o nosso livro.

Todos concordaram com a ideia do aluno E. Após produzirem a primeira versão das suas lendas, ao final da 2ª aula, entregaram-me o texto produzido e eu fiz as correções. Como tenho poucos alunos em sala, conforme iam terminando, eu já ia corrigindo e discutindo com o autor o que poderia melhorar no texto. Penso que, naquele momento, empreguei, basicamente, a correção resolutiva (SERAFINI, 2004[1989]). Somente no final do texto procurei estabelecer um diálogo com o aluno quando lhe pedi “Tente melhorar esse final”, o que corresponde à correção textual-interativa proposta por Ruiz (2013[2001]), conforme pode ser observado na Figura 28. Isso ocorreu porque, oralmente, eu ia dialogando com o autor, questionando-o, de modo que ele fosse percebendo aspectos que precisariam ser melhorados.

Figura 28: Primeira versão do texto do Aluno B

A. floresta misteriosa

Era inverno, dia 24 de dezembro, o foto-
 correu em Buma, capital da Suíça.
 Quando o grupo de final "Angelical", estava
 em viagem para um de seus shows ^{que} pa-
 reia ~~apresentar~~ ^{na} noite de natal. ^{há}

O grupo já estava em viagem ^a
 2 dias e meio, e ainda faltava longos-
 tante para chegarem a seu destino. O
 motorista da van, da banda, funci-
 onal, percebeu que se parasse para
 dormir na madrugada do dia 24
 para o dia 25 de dezembro, não che-
 garia a tempo para o show de
 natal, então resolveu prosseguir a noite
 dirigindo.

Funcional estava com muito sono, mas
 persistiu muito e conseguiu dirigir
 grande parte da tempo, ~~mas~~ ^{quando}
 chegou ~~às~~ ^{às} três horas da madrugada,
 de tanto cansaço, acabou perdendo o
 controle da van ~~e acabou~~ ^{adicionam-}
 do na moto, e ~~colidindo~~ ^{em} com uma
 árvore. ^{batendo}

Dias depois a van foi encontrada,
 mas os integrantes do grupo, misterio-
 samente desapareceram. O automóvel ficou
 totalmente destruído, sem chance nenhuma
 de alguém ter sobrevivido ao

acidente, e que torna o caso ainda mais misterioso.

Várias equipes de busca, e detetives foram enviados ao local, para tentar esclarecer o que poderia ter acontecido com os membros da banda ^{e com} funeral, mas nunca houve uma explicação para o caso, pois essas pessoas que foram enviadas para lá, nunca chegaram a retornar.

Esses jovens, sabendo desse mistério, foram gravar uma reportagem no local, mas também acabaram desaparecendo.

Mais uma equipe de busca foi ^{enviada} ~~mandada~~ ao local e essa conseguiu voltar, trazendo consigo a câmera contendo a gravação que os jovens ^{desaparecidos} fizeram.

Nessa gravação apareciam seres que certamente seriam fantasmas, provavelmente dos membros do grupo e também de funeral, vemos-se também letras e muita movimentação, a gravação termina quando a câmera é esmagada por sangue e a bateria acaba.

A área foi interditada, mas ainda lá pessoas que se arriscam a entrar no local. ~~mas nenhuma dessas pessoas voltou viva. Apenas seus corpos foram encontrados totalmente desfigurados.~~
Tente melhorar esse final.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

É possível observar, no texto, que o aluno assimilou a estrutura da narrativa, pois seguiu elementos explorados no Quadro 14, porém, com alguns pequenos equívocos. Os demais textos podem ser visualizados no livro da turma (Anexo II), e todos eles seguem a estrutura de forma muito satisfatória.

Ainda nesse dia, mostrei a eles que a arte da capa do livro que já estava pronta e que a gráfica havia enviado. Tivemos a ideia de fazer uma camiseta com a capa do livro, para usarmos na manhã de autógrafos. Eles mesmos se organizaram, passando os tamanhos e mandei fazer as camisetas naquele mesmo dia.

2.3.5.1 Revisão do texto

No dia 19 de novembro, tive três horas/aula para a revisão dos textos. Para auxiliá-los nesse processo de voltar ao texto, reler e revisar a estrutura linguística e discursiva, entreguei aos alunos uma lista de constatações (Quadro 22) para a análise e reescrita de seus textos. Essa lista se ampara em orientações de Gonçalves (2013), que a entende como uma estratégia didática que poderá auxiliar o aluno a fazer a primeira correção do seu texto produzido. Assim, na visão do autor, o aluno mesmo poderá perceber no texto o que pode e o que deve melhorar.

Quadro 22: Lista de constatações

O que olhar no texto	Marque um X conforme a análise de seu texto		
	Sim	Não	Preciso melhorar
Seu texto tem personagens?			
Você apresentou o local onde os fatos ocorreram?			
Você informou o tempo em que ocorreu?			
Você indicou o problema?			
Depois de indicado o problema, você o desenvolveu, explicando o fato ocorrido?			
Você criou uma expectativa, destacando o clímax da narrativa?			
Você fez um desfecho?			

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Cada aluno analisou seu texto a partir da lista de constatações. Orientei para que observassem cada questão marcada com “não” ou “preciso melhorar”, de modo que fizessem as correções ou as melhorias ainda naquela aula.

A lista de constatações que consta na Figura 29 faz parte do texto exemplificado anteriormente, do Aluno B. Podemos observar que o aluno revisou seu texto ao preencher a lista. Nesse caso, ficou em dúvida a respeito da pergunta: “Você informou o tempo em que ocorreu?”. Ele deixou essa questão sem a resposta. Ao pedir-me explicação, sanou sua dúvida, porém, não respondeu a questão na lista, conforme se pode observar:

Figura 29: Lista de constatações preenchida pelo Aluno B

O que olhar no texto	Marque um X conforme a análise de seu texto		
	Sim	Não	Preciso melhorar
Seu texto tem personagens?	X		
Você apresentou o local onde os fatos ocorreram?	X		
Você informou o tempo em que ocorreu?	X		
Você indicou o problema?	X		
Depois de indicado o problema, você o desenvolveu, explicando o fato ocorrido?	X		
Você criou uma expectativa, destacando o clímax da narrativa?			X
Você fez um desfecho?			X

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Entendo, de um modo geral, que a lista de constatações foi um instrumento muito importante naquele momento da revisão dos textos, pois serviu como um guia no momento de os alunos relerem seus textos, revisando-os. Como explica Gonçalves (2013), essa ferramenta ajuda a aferir o progresso do aluno na compreensão do conteúdo estudado, uma vez que ela deve contemplar elementos que são próprios do gênero em estudo.

Depois de revisados os textos, avançamos para a sua reescrita, como relatado a seguir.

2.3.5.2 Reescrita do texto

Uma vez que o texto foi revisado, solicitei, em seguida, para que cada um reescrevesse o seu texto. Para facilitar esse trabalho e tornar a reescrita menos cansativa, dirigimo-nos ao laboratório da escola para que os textos fossem digitados em um arquivo do *Word*, conforme ilustra a Figura 30.

Passamos para a reescrita dos textos, amparando-me em Fiad (2006) para quem “A reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age junto dos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus textos escritos” (FIAD, 2006, p. 37). Efetivamente, procurei agir junto com os alunos, acompanhando-os no momento da reescrita, quando ia sanando dúvidas, relendo trechos e colocando-me no lugar do leitor que busca um texto claro e coerente.

Figura 30: *Digitação dos textos*



Fonte: Acervo da pesquisadora

Assim que iam finalizando a digitação, pedi para que savessem em um *pen drive* para que pudéssemos corrigi-los para a versão final. A seguir, visualizamos o texto (apresentado anteriormente) já reescrito e digitado pelo Aluno B.

Quadro 23: Texto após a reescrita

(continua...)

Autora: Aluno B

Era inverno, dia 24 de dezembro, o fato ocorreu em Berna, capital da Suíça, quando o grupo de coral “Angelical” estava em viagem para um de seus shows que seria apresentado na noite de natal.

O grupo já estava em viagem há dois dias e ainda faltava bastante para chegarem a seu destino.

O motorista da van que estava o coral, Sr. Juvenal, percebeu que se parasse para dormir na madrugada do dia 24 para o dia 25 de dezembro, não chegaria a tempo para o show de natal, então resolveu passar a noite dirigindo.

Juvenal estava com muito sono, mas persistiu muito e conseguiu dirigir grande parte do tempo, porém, às três da manhã, de tanto cansaço, acabou perdendo o controle da van adentrando na mata e batendo em uma árvore.

Dias depois, a van foi encontrada, mas os integrantes do grupo, misteriosamente desapareceram. O automóvel ficou totalmente destruído, sem chance alguma de alguém ter sobrevivido ao acidente, o que torna o caso ainda mais misterioso.

Várias equipes de busca e detetives foram enviados ao local, para tentar esclarecer o que poderia ter acontecido com os membros do coral e com Sr. Juvenal, mas nunca houve uma explicação para o caso.

Três jovens, sabendo desse mistério, foram gravar uma reportagem no local, mas nunca retornaram. Mais uma equipe de busca foi enviada, o que encontraram foi a câmera que pertencia aos jovens da reportagem. Ao analisarem as filmagens, observaram vultos

o tempo todo aparecendo e desaparecendo, podia-se ouvir gritos ao fundo e muita movimentação de vultos. Os jovens que filmavam estavam em pânico, de repente a gravação cessa e o mistério continua...

A área foi interditada, mas ainda há pessoas, curiosos, que se arriscam a entrar no local.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse mesmo dia, combinei com os alunos que enviaríamos convites às famílias e à comunidade para que prestigiassem a manhã de autógrafos, marcada para o dia 29 de novembro, data solicitada pela direção da escola para não comprometer os outros eventos já agendados no calendário escolar. Ficamos de produzir os convites, com a aprovação da escola, e entregá-los no dia 27 de novembro.

As últimas correções ficaram ao meu encargo, de modo que, no mesmo dia, tive que revisar todos os textos para que no dia 21 de novembro fossem encaminhados à gráfica a fim de estarem prontos na data marcada.

Como nessa comunidade a maioria dos alunos reside perto do colégio, optamos por nos reunir nesse mesmo dia, 20 de novembro, no período da tarde, para darmos conta da revisão dos textos. Os alunos poderiam observá-los e corrigi-los para que os encaminhasse à gráfica. Tivemos três horas/aula para esse trabalho, e utilizamos o laboratório de informática da escola.

O texto a seguir (Quadro 24) exemplifica como foi feita a última correção, por meio do *Word*. Em vermelho estão os meus comentários a respeito do que o aluno deveria rever ou melhorar.

Quadro 24: Texto com apontamentos da professora

(continua...)

A FLORESTA MISTERIOSA

Autora: Aluno B

Era inverno, dia 24 de dezembro, o fato ocorreu em Berna, capital da Suíça, quando o grupo de coral “Angelical” estava em viagem para um de seus shows que seria apresentado na noite de natal. (Nesse primeiro parágrafo, reveja sobre o enredo, no quadro trabalhado em sala: “Elementos da Narrativa”, retome a explicação do enredo – 1 exposição. Penso que falta alguma coisa a respeito do seu texto nessa parte, analise e complemente).

O grupo já estava em viagem há dois dias e ainda faltava bastante para chegarem a seu destino.

O motorista da van que estava o coral, Sr. Juvenal, percebeu que se parasse para dormir na madrugada do dia 24 para o dia 25 de dezembro, não chegaria a tempo para o show de natal, então resolveu passar a noite dirigindo.

Juvenal estava com muito sono, mas persistiu muito e conseguiu dirigir grande

parte do tempo, porém, às três da manhã, de tanto cansaço, acabou perdendo o controle da van adentrando na mata e batendo em uma árvore.

Dias depois, a van foi encontrada, mas os integrantes do grupo, misteriosamente desapareceram. O automóvel ficou totalmente destruído, sem chance alguma de alguém ter sobrevivido ao acidente, o que torna o caso ainda mais misterioso.

Várias equipes de busca e detetives foram enviados ao local, para tentar esclarecer o que poderia ter acontecido com os membros do coral e com Sr. Juvenal, mas nunca houve uma explicação para o caso. (Se o parágrafo ficar assim, dá a impressão de que você não concluiu. Tente melhorar essa parte para dar mais emoção ao texto)

Três jovens, sabendo desse mistério, foram gravar uma reportagem no local, mas nunca retornaram. Mais uma equipe de busca foi enviada, o que encontraram foi a câmera que pertencia aos jovens da reportagem. Ao analisarem as filmagens, observaram vultos o tempo todo aparecendo e desaparecendo, podia-se ouvir gritos ao fundo e muita movimentação de vultos. Os jovens que filmavam estavam em pânico, de repente a gravação cessa e o mistério continua...(A impressão que tenho aqui é de que você iniciou um novo clímax, reveja isso)

A área foi interditada, mas ainda há pessoas, curiosos, que se arriscam a entrar no local. (Se você deixar assim, penso que não há desfecho no seu texto, o conflito aqui não é resolvido, então tente melhorar esse final).

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A correção utilizada, nesse momento, foi a textual-interativa, pois teci comentários mais longos à margem do texto do aluno, possibilitando, segundo Ruiz (2013[2001]), uma relação de interação aluno-professor.

Os comentários no texto foram feitos diretamente nas versões digitadas. Optei por agir dessa forma porque na primeira versão os alunos entregaram os textos manuscritos e as correções também foram feitas manuscritas. Pensei que seria interessante que visualizassem esse tipo de correção diretamente na versão digitalizada.

Após mostrar os textos com os comentários aos alunos, eles fizeram as correções, reformulando seus textos e salvando-os em *pen drive* para assim encaminharmos à gráfica.

Observamos no Quadro 25 a versão final do texto produzido pelo Aluno B:

Quadro 25: Versão final do texto produzido pelo Aluno B

(continua...)

A FLORESTA MISTERIOSA

Era inverno, dia 24 de dezembro de 2015, o fato ocorreu em Berna, capital da Suíça, quando o grupo de coral “Angelical” estava em viagem para um de seus shows que seria apresentado na noite de natal.

O grupo já estava em viagem há dois dias e ainda faltava bastante para chegarem a seu destino.

O motorista da van que estava o coral, Sr. Juvenal, percebeu que se parasse para dormir na madrugada do dia 24 para o dia 25 de dezembro, não chegaria a tempo para o show de natal, então resolveu passar a noite dirigindo.

Juvenal estava com muito sono, mas persistiu muito e conseguiu dirigir grande parte do tempo, porém, às três da manhã, de tanto cansaço, acabou perdendo o controle da van adentrando na mata e batendo em uma árvore.

Dias depois, a van foi encontrada, mas os integrantes do grupo, misteriosamente desapareceram. O automóvel ficou totalmente destruído, sem chance alguma de alguém ter sobrevivido ao acidente, o que torna o caso ainda mais misterioso.

Várias equipes de busca e detetives foram enviados ao local, para tentar esclarecer o que poderia ter acontecido com os membros do coral e com Sr. Juvenal, mas nunca houve uma explicação para o caso, eles nunca apareceram, nem mesmo os corpos, nada, nenhum vestígio.

Três jovens, sabendo desse mistério, foram gravar uma reportagem no local, mas nunca retornaram. Mais uma equipe de busca foi enviada, o que encontraram foi a câmera que pertencia aos jovens da reportagem. Ao analisarem as filmagens, observaram vultos o tempo todo aparecendo e desaparecendo, podia-se ouvir gritos ao fundo e muita movimentação de vultos. Os jovens que filmavam estavam em pânico, de repente a gravação cessa e o mistério continua...

A área foi interditada, mas ainda há pessoas, curiosos, que se arriscam a entrar no local, porém, não vão muito longe porque dizem que não aguentam os gritos de horror que ouvem.

Ainda hoje, os viajantes que passam por aquela localidade no dia 24 de dezembro, juram que ouvem cantos e gritos e ficam transtornados.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O aluno conseguiu fazer as adequações propostas e seguiu a estrutura da narrativa como foi explicado em sala. Como podemos observar, ele inicia o texto apresentando os personagens, o local onde a narrativa se passa e quando aconteceram os fatos:

Era inverno, dia 24 de dezembro de 2015, o fato ocorreu em Berna, capital da Suíça quando o grupo de coral “Angelical” estava em viagem para um de seus shows que seria apresentado na noite de natal.

No desenvolvimento, observamos o conflito e onde se desencadeiam as ações dos personagens:

O grupo já estava em viagem há dois dias e ainda faltava bastante para chegarem ao seu destino. O motorista da van que estava o coral, Sr. Juvenal, percebeu que se parasse para dormir na madrugada do dia 24 para o dia 25 de dezembro, não chegaria a tempo, para o show de natal, então resolveu passar a noite dirigindo.

O clímax, o ponto alto do texto, também fica evidente no texto:

...porém, às três da manhã, de tanto cansaço, acabou perdendo o controle da van adentrando na mata e batendo em uma árvore. Dias

depois, a van foi encontrada, mas os integrantes do grupo, misteriosamente desapareceram...

Não obstante, quando o aluno encaminha seu desfecho, inicia de forma clara, mas ao longo do parágrafo acaba misturando um pouco, dando a ideia ao leitor de que há mais uma complicação, porém, dentro do próprio desfecho:

Três jovens, sabendo desse mistério, foram gravar uma reportagem no local, mas nunca retornaram. Mais uma equipe de busca foi enviada, o que encontraram foi a câmera que pertencia aos jovens da reportagem...

Entendo que, apesar de o aluno ter finalizado seu texto dessa forma, não fugiu da estrutura explicada, mesmo porque ao escrever cada texto, ele tinha em mãos o Quadro 14, que trata dos elementos da narrativa.

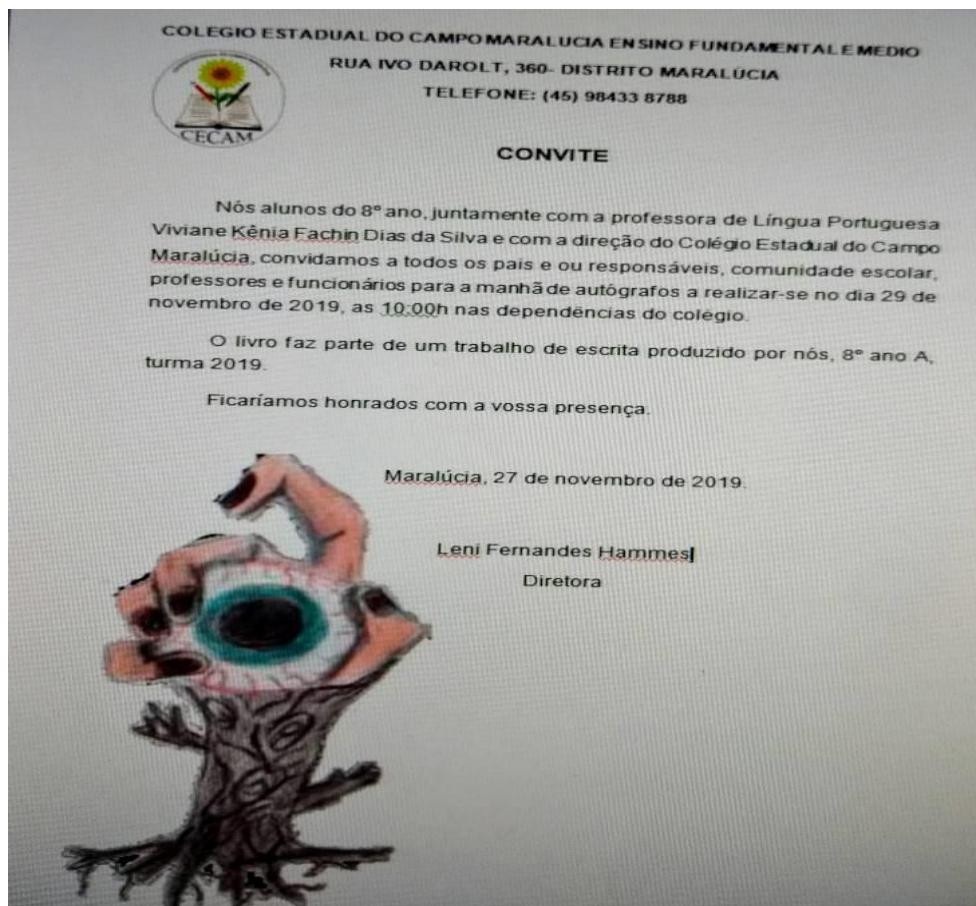
No dia 27 de novembro, tivemos uma hora/aula, momento que aproveitamos para provar as camisetas (Figura 31) e entregar os convites (Figura 32).

Figura 31: Camisetas incorporando as produções escritas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 32: Convite para a manhã de autógrafos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os alunos ficaram muito empolgados com as camisetas e ansiosos para a manhã de autógrafos. Vejamos alguns comentários:

Aluno C: Minha mãe leu minha lenda e disse que eu deveria seguir a carreira de escritora.

Aluno A: Eu não gostei da minha lenda, acho que eu poderia ter feito melhor, mas agora já foi.

Os alunos ficaram conversando a respeito de suas lendas, e alguns ensaiando como contariam sua história na manhã de autógrafos.

2.3.6 Circulação dos textos produzidos

No dia 29 de novembro, a direção do colégio disponibilizou três horas/aula para a realização do nosso evento. Os formandos do 3º ano, a pedido dos alunos escritores, fizeram participação especial, caracterizando-se como os três

personagens de lendas urbanas mais conhecidas estudadas na SD, o “Homem do saco”, “A loura do banheiro” e “A gangue do palhaço” (RAMOS, 2009).

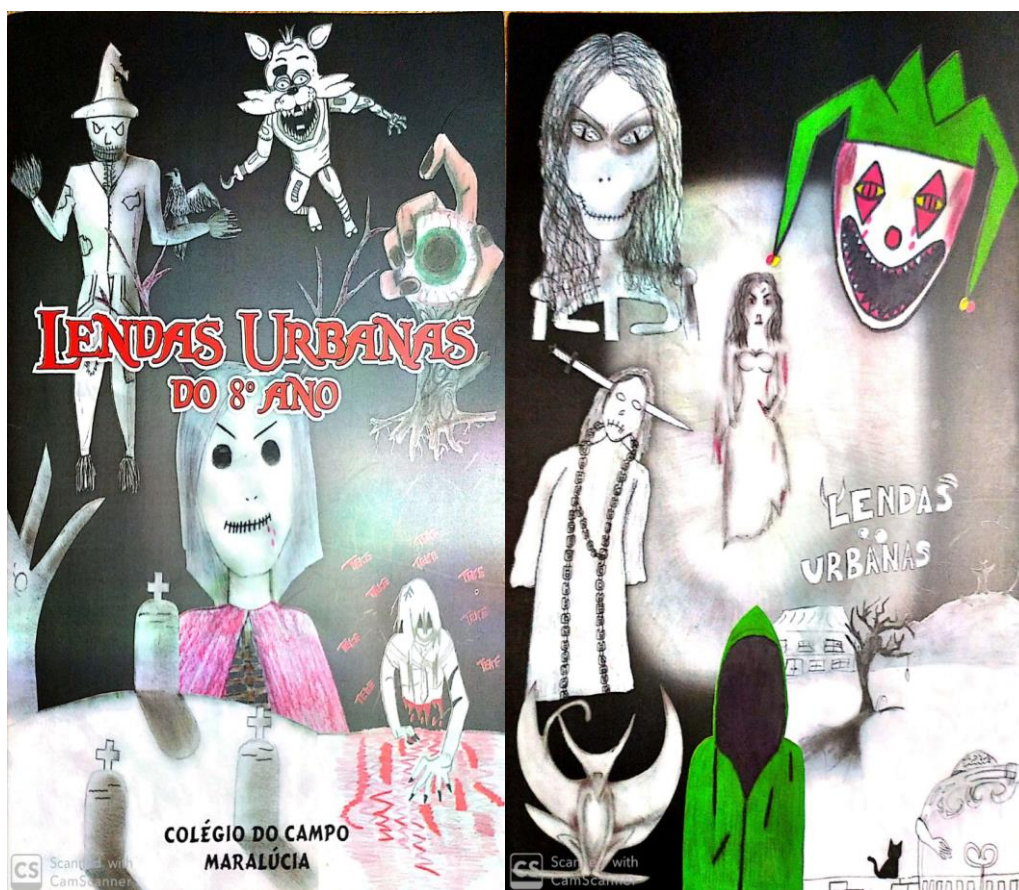
Figura 33: Representações das lendas urbanas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Inicialmente, explicamos à comunidade presente o que significava aquele evento, destacando todo um percurso de atividades (como parte de minha pesquisa de mestrado) com o gênero lenda urbana. Destaquei o envolvimento positivo dos alunos e a aprendizagem resultante desse processo. Expliquei que o evento culminava como o ponto final da SD e momento de circulação dos textos produzidos, os quais foram reunidos em um livro (Figura 34) que seria, naquele momento, autógrafo pelos alunos e entregue aos pais.

Figura 34: Capa do livro organizado e produzido pelos alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para o momento dos autógrafos, os escritores ficaram sentados, de frente para o público, com os livros dispostos em uma mesa (Figura 35). Antes dos autógrafos, cada aluno, na ordem das lendas no livro, se levantava e contava a sua lenda até o clímax, como combinado por eles em sala, e diziam: “Se quiserem saber o final, leiam o nosso livro”.

Figura 35: Os escritores



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A comunidade participou efusivamente. Tivemos a presença de pais, familiares, amigos, alunos e funcionários, conforme ilustra a Figura 36.

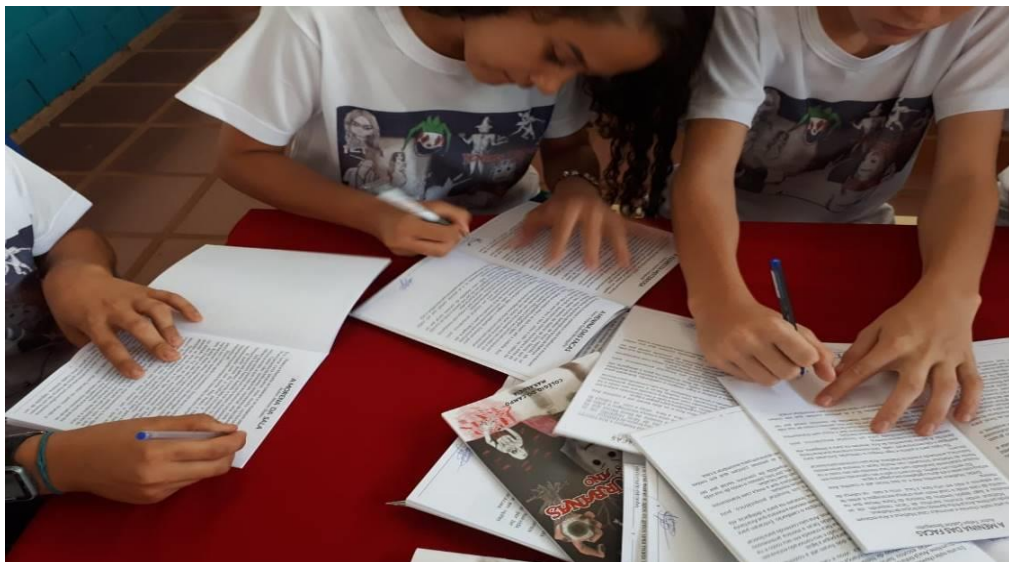
Figura 36: Participação da comunidade



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após todos contarem as suas lendas, passamos para os autógrafos dos livros. Os alunos autografavam e entregavam um exemplar para o familiar que estava presente no evento. Um segundo exemplar foi entregue a um professor que ali estivesse.

Figura 37: Momento dos Autógrafos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O evento foi muito positivo. Os pais se emocionaram muito quando ouviram seus filhos contando as histórias que eles mesmos escreveram. Temos um aluno com Síndrome de *Down*, e para a produção de sua lenda, pedimos que um dos alunos da sala o ajudasse na escrita. Então, o aluno ouvia a lenda contada por ele e registrava na escrita, reestruturando-a, posteriormente, para ser inserida no livro. As Figuras 38, 39 e 40 sintetizam o acontecimento.

Figura 38: Emoção



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 39: Realização



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 40: Orgulho



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O processo de escrita nessa SD foi bastante satisfatório, tanto para mim, professora/pesquisadora, quanto para os sujeitos da pesquisa. O envolvimento, o interesse e a aprendizagem dos alunos comprovam o que argumenta Passarelli (2012) referente ao processo de escrita:

A abordagem do processo enfatiza o ensino da escrita, levando em conta como a pessoa escreve sobre o que interessa a ela. Os jovens imaginam-se como escritores, explorando suas próprias ideias. Não existe nenhum marco inicial ou final para o aprendizado de uma pessoa. O modo de entender a escrita é fazendo, ou seja, escrevendo, compartilhando com outros, escutando suas ideias, adicionando algo ou revisando alguns pontos dessas mesmas ideias e, gradativamente, aprendendo e incorporando as convenções gramaticais nos próprios textos. (PASSARELLI, 2012, p. 147).

A arte de ensinar a escrita é um processo contínuo e paciente, do qual professor faz parte, de forma ativa e decisiva, abrindo caminhos para que cada aluno possa ampliar seus horizontes. Trabalhar com os gêneros possibilita mostrar que o ato de escrever é um fenômeno social de interação. O fato de os alunos saberem que estariam escrevendo para toda uma comunidade ler suas produções fez com que a motivação e o interesse em entender tal contexto fossem primordiais para o término do trabalho.

Trabalhar com a SD possibilitou um melhor entendimento a respeito da escrita, uma vez que se trata de um procedimento didático que facilita o aprendizado do aluno, pois é trabalhada de forma progressiva com um determinado gênero, de modo que o aluno passe a compreendê-lo e produzi-lo, garantindo a sua circulação. No caso da nossa SD, a circulação do gênero se deu por meio de um livro produzido pelos próprios alunos. A motivação foi visível em todas as aulas trabalhadas.

Além de motivados, a SD proporcionou uma visão mais ampla e condizente com o que significa escrever. No início de nossas atividades, os alunos não conseguiam visualizar os elementos da estrutura do texto narrativo, não tinham noção de como produzir a apresentação e dar continuidade ao restante do texto sem confundir o leitor com informações desnecessárias dentro do texto.

Após a primeira produção, já começaram a visualizar e participar das aulas de forma diferente. Passaram a observar a estrutura da narrativa inclusive nos

textos dos colegas, nos textos que levamos para leitura em sala e também na estrutura dentro dos livros que liam, para as aulas de leitura na biblioteca.

É perceptível, nas questões respondidas pelos alunos, nos textos produzidos e socializados no livro organizado que conseguimos atingir nosso objetivo no que diz respeito ao ensino da estrutura da narrativa, nesse caso, relacionada ao estudo de um gênero de interesse dos alunos. Trabalhar com os gêneros discursivos possibilitou a utilização de uma ferramenta que ultrapassa a concepção de língua como sistema estático ou imutável, passando a entendê-la como fenômeno social e de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a SD possibilitou-nos um melhor entendimento a respeito da escrita, uma vez que se trata de um procedimento didático que facilita o aprendizado do aluno, pois é trabalhada de forma progressiva com um determinado gênero, de modo que o aluno passe a compreendê-lo e produzi-lo, garantindo a sua circulação. No caso da nossa SD, a circulação do gênero ocorreu com a publicação de um livro de lendas urbanas produzido pelos próprios alunos. A motivação foi visível em todas as aulas trabalhadas.

O objetivo desta pesquisa foi produzir uma SD a fim de possibilitar que alunos do 8º ano do ensino fundamental pudessem melhorar a escrita dos elementos do texto narrativo a partir de um estudo do gênero lendas urbanas. Assim, a pergunta que norteou todo o processo investigativo foi: *É possível desenvolver um trabalho com a estrutura da narrativa por meio da produção e reescrita de texto do gênero lenda urbana?*

O grande desafio foi instigar os alunos à prática da escrita, porém, a situação que envolveu essa prática proporcionou a eles curiosidade, dando o estímulo que necessitavam para a sua escrita. O desenvolvimento das capacidades de escrita dos alunos envolvidos na pesquisa, embora não tenha sido total, pode ser considerado satisfatório, pois o progresso com os textos foi visível, comprovado pelos resultados das atividades propostas e aplicadas.

Assim, temos um parâmetro para responder ao nosso questionamento com propriedade, uma vez que os textos produzidos atingiram, em sua grande maioria, o propósito objetivado.

Entendemos que uma das formas para a prática da escrita é partirmos de um gênero discursivo, seguindo os estudos do Círculo Bakhtin, que propõe explorar a dimensão extraverbal ou social, trabalhando com o contexto de produção e a finalidade do gênero.

Além disso, ficou evidente também que o gênero discursivo é essencial para uma aprendizagem mais completa, pois a forma de conduzir o aluno por meio de um gênero possibilitou seu maior interesse e comprometimento com a atividade proposta.

Observamos por meio da pesquisa, é claro, que ainda existem algumas lacunas em termos de trabalho docente, a dificuldade em inserir o aluno na proposta trabalhada foi algo que nos fez repensar a prática docente, possibilitando-nos a autoavaliação para o fazer de uma prática educativa com estratégias mais eficientes para o ensino e para a aprendizagem.

O sistema educacional tem muitas falhas, a começar pela dificuldade que o docente encontra em aprimorar seu conhecimento, visto que o discurso produzido pelos governantes é direcionado de uma forma, mas a sua prática não é condizente com sua proposta, dificultando ao profissional da educação que se capacite e se aperfeiçoe de modo a contribuir mais plenamente com o aprendizado de seus alunos. É necessário que se invista no ensino público, porém, antes investimento é preciso dar atenção à formação dos professores das escolas públicas.

O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) foi imprescindível para o aprimoramento da prática docente, uma vez que o embasamento teórico nos deu parâmetro para que entendêssemos melhor o desenvolvimento da aprendizagem nas aulas de LP, beneficiando, assim, os alunos que participam diretamente dessa pesquisa.

O poder público não considera que se afastar da sala de aula seja algo viável ao professor e à educação. O educador, para especializar-se, deve desdobrar-se ao extremo, sem incentivo das políticas públicas, contudo, o professor se especializa e aplica seu conhecimento em sala de aula, ironicamente beneficiando todo um sistema que lhe negou a capacitação.

Por isso, reforço o quão importante é a pesquisa aqui apresentada. Ela é o resultado de muito trabalho visando não só à nossa especialização profissional, mas também ao aperfeiçoamento da capacidade de escrita dos alunos, contribuindo para um desempenho em termos de ensino e de aprendizagem, compreendendo, assim, a linguagem como prática social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (1929). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail (1979). **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. SP: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BENICÁ, Fabiana Aparecida. **Lenda Urbana: uma proposta de ensino da oralidade**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de São Paulo, Assis, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stela M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CONCEIÇÃO, Fernanda Júnia Aparecida Teixeira de. **Produção de textos escritos: a reescrita como prática fundamental**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem). Londrina/PR: UEL, 2008.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. **Anais... X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE** - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 2012a.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Análise de textos de alunos dos anos iniciais: orientações para um possível diagnóstico. **Working Papers em Linguística**, v. 13, n. 3, p. 01-20, UFSC: Florianópolis, 2012b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/search/search>. Acesso em: 15 mar. 2019.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 13-34.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Produção, correção e reescrita de texto nos anos iniciais**. 2017. Material didático trabalhado em FC, não publicado.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. (2001). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-147.

ELLIS, Bill. **Estrangeiros, fantasmas e rituais**: lendas que vivemos. Jackson: University Press of Mississippi, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FIAD, Raquel Salek A; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena et al. (Orgs.). **Questões de linguagem**: muito além do português. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIAD, Raquel Salek. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: MARÇALO, João et al. (Orgs.). **Língua portuguesa**: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Universidade de Évora, 2010.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Editora princípios, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010b.

GONÇALVES, Adair Vieira. As Listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene

(Orgs.). **Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco**. 2 ed. Pontes Editorial, 2013, p. 21-35.

GRANDESSO, Marilene A. **Sobre a reconstrução do sentido: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

GUIMARÃES, Vanir Consuelo. **A sintaxe da rede causal no texto narrativo**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Análise narrativa: versões orais da experiência pessoal. In: HELM, J. (Ed.), **Ensaaios sobre as artes verbais e visuais**. Seattle, WA: Universidade de Washington Press, 1967, p. 12-44.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi. Mendes. A mediação do professor na refacção do texto do aluno. **Anais**. Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), 2012. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Evandro%20Gon%C3%A7alves%20Leite.pdf. Acesso em: 03 set. 2018.

LOPES, Carlos Renato. Lendas urbanas em arquivo: uma relação de suplementaridade. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n1, p. 11-20, jan./jun. 2010.

LOPES, Carlos Renato. Em busca do gênero lenda urbana. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 2, p. 373-393, maio/ago. 2008.

LOPES, Carlos Renato. **Lendas Urbanas na Internet: entre a ordem do discurso e o acontecimento enunciativo**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 42, p. 55-79, Jul./Dez. 2003.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO. Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística. **Anais...** X Encontro do CELSUL - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel-PR. 24 a 26 de outubro de 2012.

MENEGOLO, Elisabeth Dias da Costa; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado na reescrita de textos na escola: a (re)construção do sujeito-autor. **Revista Ciências & Cognição**, v. 4, p. 73-79, 2005.

MIRANDA, Alessandra Magda; FERRAZ, Mônica Mano Trindade. A produção textual sob a perspectiva do ISD: a reescrita em foco. **Eutomia**, Recife, v.1, n.14, p. 144-166, dez. 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, Natália Eunice Paiva. **Lendas urbanas**: atualização, persistência e “realidade” nessas narrativas multimídia. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/WendellBatista/lendas-46017569>. Acesso em: 21 maio 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

OLIVEIRA, Áurea Lúcia de. **A presença do fantástico-maravilhoso nas lendas em “Contam que”**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2006.

PASSARELI, Lilian Ghiuro. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Ana Cláudia. **Lendas Urbanas**. São Paulo: Editora DCL, 2009.

ROJO, Roxane. **As relações entre a fala e a escrita**: mitos e perspectivas. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

RUIZ, Eliana Donaio. (2001) **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SILVA, Sônia Maria Cândido. **O problema do texto em narrativas escolares de alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

SERAFINI, Maria Teresa.(1989). **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SIMIONI, Claudete Aparecida. **A Sequência Didática como proposta de trabalho com os Gêneros Discursivos**: Relato Descritivo-Crítico de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, p. 113-128, 1º sem. 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen. **Ações colaborativas para encaminhamentos da produção e da reescrita textual no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

VIEIRA, André Guirland. Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. **Psicol. Reflex. Crit.** [online], vol.14, n.3, p.599-608, 2001.

VOLOSCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

APÊNDICES

APÊNDICE I - SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO LENDA URBANA

Sequência didática – 8º ano
Número de aulas previstas: 30 h/a de 50 min.
Conteúdos: Textos narrativos do gênero lenda urbana
Objetivos: - Reconhecer o gênero em questão e também a estrutura do texto narrativo; - Identificar os elementos de um texto narrativo; - Produzir lendas urbanas com a estrutura da narrativa clara e adequada, utilizando-se de elementos de coesão e coerência adequados para um texto deste gênero; - Refletir sobre a produção escrita de forma a identificar problemas de escrita como repetições, redundâncias, ortografia.

1 PRIMEIRA ETAPA DA SD: DIAGNÓSTICO

1.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Como toda SD, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se ampara, inicialmente, na **apresentação da situação** que desperta a necessidade de trabalho com o gênero discursivo selecionado, em função de uma necessidade de querer dizer, iniciei o trabalho procurando instigar os alunos sobre a importância de produzirem textos escritos do gênero lenda urbana, na perspectiva de registrar as histórias orais que estavam sendo contadas na comunidade para que elas não se perdessem. E, para valorizar esse registro, os textos produzidos iriam ser reunidos para compor um livro dos contos daquela comunidade. Com essa proposta, pretendia despertar ainda mais o interesse dos alunos para o gênero e, principalmente, para a sua produção escrita.

1.2 RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Depois de apresentar essa situação de interação, senti a necessidade de os alunos reconhecerem textos escritos do gênero que já circulam socialmente. Para isso, adotei o procedimento de **Reconhecimento do Gênero** proposto por Costa-Hübes (2008). Primeiramente, conversei com os alunos, mostrando algumas figuras que se referiam ao gênero.

Figura 12: Representações de lendas urbanas

Fonte: <https://www.google.com/search?biw=1366&bih=608&tbm=isch&sa=1&ei=4BXfXMnZOIW-5OUP95a4uAQ&q=fotos+de+lendas+urbanas&og=fotos+de+lendas+urbanas>

Mostrei as figuras para instigar os alunos a relembrem de lendas ouvidas e/ou lidas para, posteriormente, reproduzi-las por meio da escrita.

Em seguida, lemos (eu e os alunos) alguns textos do gênero em questão, explorando seu contexto de produção para que entendessem melhor em que situações esses textos são produzidos e como circulam na sociedade. No quadro a seguir, detalho melhor como desenvolvemos tais reflexões.

Quadro 5: Explorando o contexto de produção para conhecer previamente o gênero discursivo lendas urbanas

Estratégias	O que se pretende
Mostrar aos alunos alguns exemplos de textos do gênero lenda urbana e algumas fotos que caracterizam o gênero, questionando-os: • Sabem o que é uma Lenda Urbana? • Por que essas lendas são produzidas? • Quem geralmente as produz? • Você já ouviu ou leu alguma dessas lendas? • Onde você ouviu/leu? • O que você sentiu ao ouvir a lenda urbana? • O que você mais gostou nesse gênero?	• Ampliar o conhecimento a respeito do gênero em questão. • Compreender a sua função social e seu propósito discursivo. • Instigar a curiosidade sobre como se produz textos desse gênero. • Dar todo o suporte para a compreensão do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo dos textos desse gênero. • Incentivar a escrita do gênero lendas urbanas, considerando os elementos da sua estrutura narrativa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após esse primeiro contato com textos do gênero lenda urbana e de questionamentos que fiz oralmente sobre o conteúdo temático dos textos lidos, distribuí outros textos para aprofundar melhor a temática e a compreensão do

gênero. Aproveitei a oportunidade para explicar o que é uma narrativa e como se organiza sua estrutura. Essa atividade foi conduzida conforme descrita no Quadro 6.

Quadro 6: A leitura de um texto narrativo de lenda urbana

Estratégias	O que se pretende
- Cada aluno deverá selecionar a lenda urbana que mais lhe chamou atenção para fazer, primeiramente, uma leitura silenciosa, na perspectiva de propiciar que mergulhe no texto, a fim de perceber, além de seu conteúdo temático, a sua estrutura narrativa. - Em seguida, solicitar que o aluno leia o texto em voz alta para a classe. - Depois, fazer uma conversa com os alunos a respeito das sensações quando lidos os textos.	- O objetivo aqui é somente a leitura como forma de conhecimento e interação com o gênero, para que o aluno perceba, tanto em sua leitura como na leitura do colega que efeito de sentido a estrutura de uma narrativa pode provocar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Depois da leitura silenciosa precedida da leitura oral, expliquei oralmente (recorrendo a exemplos apresentados no quadro negro) qual seria a estrutura composicional de um texto narrativo, sendo esse representativo do gênero lenda urbana. Ressaltei o enredo, o personagem, o tempo, o espaço e o narrador, que fazem parte da estrutura do texto narrativo, além do também citado e que deve fazer parte de um texto para que este seja narrativo: 1. apresentação; 2. desenvolvimento; 3. clímax; 4. desfecho, amparando-me em Gancho (1993).

Depois dessa explanação, solicitei que os alunos analisassem algumas lendas e, em diálogo com os colegas e comigo (sua professora), preenchessem o Quadro 7.

Quadro 7: Elementos da estrutura do texto narrativo

Aluno:	SIM	NÃO
1. Apresentação:		
- Apresenta personagens?		
- Local?		
- Tempo?		
2. Desenvolvimento		
- Apresenta um problema/conflito que desencadeia as ações?		
- Deixa claro o foco nas ações das personagens?		
3. Clímax		
- Deixa claro o momento mais emocionante da narrativa, quando o problema/conflito atinge seu ápice?		
4. Desfecho		
- A narrativa tem um desfecho?		
- O conflito/problema é resolvido?		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa prática foi uma tentativa de ampliar as capacidades de leitura do aluno e de reconhecimento do gênero, a partir de um contato maior com texto do gênero selecionado. Entendemos que, quanto mais leituras o aluno fizer nessa direção, maior será sua familiaridade com o gênero em questão.

1.3 PRODUÇÃO INICIAL E MÓDULOS DE ATIVIDADES

Dando continuidade às atividades, avancei na SD, apresentando a proposta de **produção inicial** de um texto do gênero. No Quadro 8 procuro esclarecer como foi conduzida e com que propósito essa atividade.

Quadro 8: Procedimento de ação

Estratégias	O que se pretende
Nesta etapa, os alunos foram instigados a fazer exercícios de produção escrita. • Pedimos para que produzissem uma narrativa com as características do gênero lenda urbana. • Para instigá-los, mostrei figuras relacionadas ao gênero Lendas Urbanas e, em cima desse contexto, pedi a produção de um texto do gênero.	• O aluno pode, nesta etapa, desenvolver a escrita através dos estímulos dados pela professora referentes ao gênero lendas urbanas. • E através dessa escrita a professora/pesquisadora chegará a problemática que norteia a pesquisa, ou seja, à estrutura da narrativa.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Com essa proposta, meu objetivo era que os alunos produzissem um primeiro esboço de um texto do gênero lenda urbana, a partir do qual eu pretendia fazer uma análise diagnóstica quanto as dificuldades de escrita de textos narrativos. Em seguida, recolhi os textos (primeira versão) sem a correção do aluno.

Utilizando a tabela diagnóstica proposta por Costa-Hübes (2012b), procedemos à análise dos textos e diagnosticamos dificuldades na escrita, dentre as quais se destacaram os mecanismos de coesão, circunstanciadores de tempo, emprego de verbos, concordância nominal, paragrafação, segmentação das palavras, acentuação. Todavia, o que mais se destacou foi o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer, ou seja, a capacidade de narrar.

2 SEGUNDA ETAPA DA SEQUENCIA DIDÁTICA: MÓDULOS DE ATIVIDADES

2.1 MÓDULO 1 – RECONHECENDO O CONTEXTO E A FUNÇÃO SOCIAL DAS LENDAS URBANAS

A primeira atividade que planejei e desenvolvi com os alunos tinha o propósito de explorar a situação de comunicação para a qual os textos são produzidos. Para isso, oralmente retomei uma explicação (que havia dado na primeira etapa da SD) sobre a função social dos textos do gênero lenda urbana, suas características, além de retomar a estrutura dos textos narrativos.

Para ilustrar essa explicação, entreguei aos alunos uma cópia do texto *A gangue do palhaço* (Quadro 10), que consta no livro de Anna Cláudia Ramos (2009). Textos desse livro foram selecionados para representar o gênero porque dispõem de uma linguagem clara e atual que favorece a leitura e compreensão.

Quadro 10: Texto 01 – A gangue do palhaço

A Gangue do Palhaço (Anna Claudia Ramos)

Ainda bem que o vô tem mania de guardar jornal velho, do tempo do ronca, como ele mesmo diz. É que a *psora* quer que a gente pesquise sobre lendas urbanas. Dividiu a turma em grupos e o meu ficou com a Gangue do Palhaço. Não sabia nada sobre essa lenda, mas com esse jornal aqui descobri que, por volta de 1990, o jornal de Notícias Populares lançou uma série chamada Os crimes que Abalaram o Mundo, e uma das histórias falava sobre um palhaço americano que, na década de 1960, assassinava crianças. Um horror! Mas um engraçadinho ouviu essa reportagem e começou a espalhar que existia um palhaço assassinado na cidade de Osasco. O tal palhaço roubava crianças para fazer sabe-se lá o que com elas. Perguntei pro vô se isso era verdade. Ele disse que era mentira, mas que notícia acabou pegando, porque as pessoas se impressionam muito com esse tipo de história.

Depois que esse engraçadinho surgiu, a história se espalhou tanto que não parou mais. O palhaço acabou chegando aqui em São Paulo, ganhou uns ajudantes (dizem até que uma bailarina), uma Kombi, passou a atacar em portas de escolas e formou a Gangue do Palhaço. O vô disse que é assim mesmo que as lendas nascem. Ih! A campanha tá tocando. Devem ser o Waguinho e a Kelley. Combinamos fazer nosso trabalho aqui em casa.

- E aí, Willian! Achou o recorte de jornal que teu avô disse que tinha?
- Achei, mano, vai ficar dez se a gente colar uma cópia aqui no cartaz.
- Gente, minha vizinha me contou que conhece uma moça, que conhece o marido da tia de um menino que foi levado pela Gangue do Palhaço.
- Ah! Tá brincando, né, Kelley! E por acaso ela conhece esse menino?
- Que eu saiba não, Waguinho.
- Ô, meu, então isso é mentira.
- Não deve ser não, porque ela disse até que viu uma reportagem sobre a Gangue do Palhaço na televisão falando de um menino que sumiu de uma escola lá no interior.

- Mentira, Kelley. Deve ser aquelas histórias em que todo mundo conhece alguém que conhece a vítima, mas ninguém conhece a própria vítima. Só vou acreditar neste papo quando conhecer alguém que foi atacado de verdade.

- Eu, também, Waguinho. Prefiro acreditar na história do jornal e que algum doido inventou uma mentira que acabou virando lenda.

- Gente, para de falar e corre aqui na janela! Olha lá!

- Ô loco, meu! O que é isso? – disse Waguinho espantado – bem quando a gente tá fazendo esta pesquisa aparece uma Kombi estacionada perto da escola da esquina!

- E vocês leram o que está escrita na lateral da Kombi?

- Não, Kelley.

- Então deixa que leio: Gangue do Circo, animação de festas infantis. Fazemos shows em escolas e festas de aniversário. Temos bailarina, palhaço e mágico. Sucesso garantido!

- Ô loco, meu, os caras inovaram. De Gangue do Palhaço, virou Gangue do Circo. Aposto que o mágico é para fazer uma criança sumir.

- Deixa de ser lesado, Waguinho! Olha lá os caras conversando com a diretora na porta da escola. Deve ser só uma equipe de festas mesmo, mas a gente bem que podia fotografar esta Kombi e inventar que a Gangue do Palhaço agora virou Gangue do Circo.

- Putz! Tá maluca? Isso é mentira, Kelley.

- E desde quando essas histórias são verdadeiras, William?

- Sei lá se são ou se não são. Mas... se a gente fizer isso, vamos precisar guardar segredo e não contar nada pra ninguém, combinado!

Mas bem na hora que nós três falamos “COMBINADO!” minha avó ligou a televisão num daqueles programas de fofoca e a entrevistadora estava terminando uma frase: e foi assim que a Gangue do Palhaço começou a atacar de um jeito novo pela cidade. Droga! Era o final da matéria. E agora? Será que a mulher estava falando de uma notícia nova ou contando os fatos que aconteceram naquela época?

Vamos precisar descobrir. Ah, se vamos! Ainda mais que agora nosso trabalho vai ter até foto da nova gangue.

Fonte: Ramos (2009, p. 25).

Depois de entregue uma cópia do texto para cada aluno, fizemos a leitura coletiva e discutimos, relembando características das lendas urbanas, uma vez que este gênero não lhes era desconhecido. Pautando-me em Geraldí (1997), parti do princípio de que, para o aluno produzir um bom texto, ele deve conhecer o tema, de modo que tenha o que dizer, saber para quem escrever, conhecer o gênero em questão para dominar a escrita, articulando a linguagem com seus interlocutores.

Entregamos, posteriormente, a cópia da lenda urbana *Maria Degolada* (RAMOS, 2009), conforme texto apresentado no Quadro 11. Fizemos, primeiramente, o reconhecimento global do gênero, pois como estamos considerando a linguagem interacionista na perspectiva defendida por Geraldí (1984, 1997), adotamos os gêneros discursivos tal como proposto por Bakhtin (2003[1979]). Logo, entendemos ser importante explorar, antes de qualquer outra atividade, o contexto de produção e a função social do gênero em estudo.

Quadro 11: Texto 02 – Maria degolada

Maria Degolada
(Anna Claudia Ramos)

- Tu te lembrás da história da Maria Degolada que o Bento contou outro dia lá na escola?

- Claro que lembro, Guto, ele disse que ela era uma profe que dava aula na escola onde a tia de não sei quem estudou. Disse que o namorado degolou a coitada e até hoje ela assombra o colégio. Às vezes os alunos escutam vozes e passos na sala de aula e veem vultos e sombras. Isso deve ser muito sinistro! – disse Caio.

-Bah, guri, tu tá louco? Eu é que não queria ouvir vozes e vultos.

Bem nessa hora, Lisa vinha entrando na sala para dizer que já estava indo embora e ouviu a conversa dos meninos.

-Não falem bobagens, guris. E nem brinquem com essas coisas. Vocês ficam ouvindo essas histórias mentirosas e nem sabem a verdadeira história da Maria Degolada.

- E lá existe história verdadeira ou mentirosa, Lisa? Isso é lenda. – disse Caio, que não acreditava nessas coisas.

- Lenda coisa nenhuma! A história da Maria Degolada aconteceu de verdade, há muitos anos, se bem me lembro do que minha avó me contou, foi em 1899. O nome dela era Maria Francelina. Ela foi degolada pelo namorado, um policial muito ciumento. Dizem que depois da tragédia ela virou praticamente uma santa, construíram até um túmulo no lugar onde ela morreu. Parece que até hoje vai gente lá rezar e pedir que ela ajude nas causas de amores impossíveis. Contam que ela já ajudou muita gente, menos policial.

- Bah, Lisa, que história mais besta. Tu acreditas nisso? A Maria Degolada é só um espírito que assombra as pessoas e não uma santa.

- Olha, não sei disso não. O que sei é que ela não faz maldade, mas lenda é sempre uma coisa estranha, parece que nunca é igual dependendo de quem conta. Mas tem uma coisa que sei. Não se brinca com essas coisas.

- Ei, Caio, tu sabias que se chamares a Maria Degolada em noite de lua cheia ela aparece? – disse Cauê, irmão mais velho de Caio, que vinha entrando na sala – Por que tu não aproveitás que hoje é noite de lua cheia e fala quatro vezes o nome dela? Se estiveres com uma lanterna nas mãos e apontares pro espelho depois de falar, então, não tem erro.

- Valha-me Deus, Deus, Cauê! Para de falar essas coisas pros guris, eu to indo embora, tu vais sair e teus pais ainda demoram a voltar da reunião de condomínio. E tu, Caio, tenhas juízo, não vais aprontar nenhuma besteira. E tu também, Guto.

Pobre Guto. Estava de olhos esbugalhados e morrendo de medo. Conhecendo Caio como conhecia, tinha certeza de que ele ia querer aprontar alguma coisa. Estava se perguntando por que justo hoje ele tinha aceitado o convite para dormir na casa do amigo. Mas agora era tarde demais.

- Guto, vamos chamar a Maria Degolada?

- Bah, Caio, nem morto. A Lisa disse pra gente não fazer isso...

- Deixa de ser medroso, vamos lá! Vamos pegar minha lanterna e descobrir se essa história é mesmo verdade.

Guto não teve outra solução. Não queria passar por medroso. Os dois entraram no quarto de Caio, pegaram a lanterna, apagaram todas as luzes da casa. Depois falaram quatro vezes “Maria Degolada, apareça!”. Em seguida, abriram a porta do armário que tinha espelho, apontaram o foco de luz para o espelho e deram um berro de pavor quando leram o que estava escrito com letras cor de sangue: você será o próximo.

Os dois abriram a porta de casa e desceram as escadas correndo até a portaria que nem dois doidos. Ficaram lá, em pânico, esperando os pais de Caio saírem da reunião. Não contaram essa história para o porteiro. E quando voltaram, mesmo morrendo de medo, foram até o quarto. Para espanto dos dois não havia mais nada escrito no espelho. Estava tudo limpinho. A mãe de Caio entrou no quarto para ajudar os meninos arrumar as camas e sem querer viu seu batom vermelho jogado debaixo da cama, todo estragado. Achou

estranho. Não se lembrava de ter usado aquele batom nos últimos dias.

Os meninos foram deitar morrendo de medo. Só conseguiram dormir quando o dia clareou e eles bolaram um plano para contar essa história na escola, mas de um modo bem diferente: com os dois enfrentando a Maria Degolada e vencendo, é claro! Afinal, quem conta um conto aumenta um ponto.

Fonte: Ramos (2009, p. 19).

Para proceder à leitura de reconhecimento global do gênero, propus as seguintes questões:

Quadro 12: Atividades que exploram o contexto de produção

Você já conhecia algum desses textos?
Qual a temática presente em cada uma das lendas lidas?
Por quê, em sua opinião, as lendas urbanas são produzidas?
A autora, ao produzir estas lendas, pensou em seus possíveis interlocutores? Para quem foram produzidas?
Quando e onde essas lendas foram publicadas?
Em qual veículo elas geralmente circulam?
Esses textos, em particular, foram produzidos por quem? Pesquisa um pouco mais sobre a autora para conhecê-la melhor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Fiz a correção das questões oralmente e provoquei discussões a respeito da oralidade presente nas lendas urbanas, além de retomar aspectos que são inerentes a esse gênero, tais como: conteúdo temático, estilo e construção composicional, conforme exposto por Bakhtin (2003[1979]).

Como nosso foco na SD era a estrutura da narrativa, destaquei, pautada em Bosi (1994), que a arte da narração é algo que faz parte da oralidade, pois o narrador extrai o que narra da sua própria experiência. Assim acontece com os textos desse gênero; muito do que se narra por meio dele fez parte, de alguma forma, da vivência do narrador. E enfatizei, ainda, que as lendas urbanas são narrativas coletivas que buscam explicar fatos que representam os medos, crenças de determinados grupos e comunidades, que teve seu início na oralidade, utilizada para transmitir valores morais.

2.3 MÓDULO 2 – RECONHECENDO A ESTRUTURA DA NARRATIVA

Como meu propósito, nesse módulo, era retomar a estrutura da narrativa, de modo que os alunos a reconhecessem e a empregassem devidamente em seu texto escrito, iniciamos entregando a lenda “A loura do banheiro” (RAMOS, 2009), conforme consta no Quadro 13.

Quadro 13: Texto 03 – A loura do banheiro

A loura do banheiro
(Anna Claudia Ramos)

Outro dia me deu uma vontade enorme de ir ao banheiro bem no meio da aula. Só que eu tinha certeza de que a professora não iria me deixar ir junto com a Catarina. Mas sozinha eu não ia de jeito nenhum. Vai que eu dava de cara com a Loura do Banheiro? Achei melhor desistir. O próximo tempo era o recreio. Ainda bem que só faltavam alguns minutos.

A Catarina é minha superamiga. Entre a gente não tem essa de segredos não. Por isso, só ela sabe que eu morro de medo de ir sozinha ao banheiro na escola. É que anda rolando um boato que a Jana viu uma tal Loura de Branco do Banheiro. Nunca mais ela tinha aparecido por aqui. Eu tinha até esquecido que ela existia. Minha mãe contou que essa história é superantiga, que existe desde que ela era menina. Disse que só ia ao banheiro de mãos dadas com as amigas. E de olhos fechados. Tudo porque dizem que a Loura aparece de vestido branco, tem algodões nas narinas e, se ela tirar os algodões e o sangue escorrer, a pessoa que viu morre na hora. Só pode ser.

Sempre achei essa história a maior mentira. Mas tudo mudou depois que a Jana desmaiou no banheiro e foi encontrada com o nariz cheio de sangue. Quando ela acordou, jurou que tinha visto a Loura, mas que ela não tinha tirado algodão do nariz porque não queria que ninguém morresse, só queria que alguém levasse um susto e depois contasse pra escola toda que ela estava de volta. Ao mesmo tempo, fiquei desconfiada. A Jana adorava inventar histórias.

Por via das dúvidas corri na internet e comecei a pesquisar sobre essa Loura. Nossa! Descobri mil coisas. Que nesse papo de lenda ninguém sabe ao certo a verdadeira história. Uns dizem que a Loura era uma garota super bonita que adorava matar aula e que escolhia o banheiro da escola para ficar escondida. Num desses dias, ela não viu que o piso estava molhado e escorregou, bateu a cabeça no chão e acabou morrendo. Outros dizem que ela foi enforcada. Sei lá, mas a versão que a Jana contou bate bem com essa de piso molhado, de revolta por ter morrido jovem e que só de raiva a Loura passou a assombrar banheiros de escolas, principalmente da escola onde ela morreu. Que maluca essa garota-fantasma!

Quando o sinal bateu, eu e a Catarina fomos ao banheiro morrendo de medo. Mais do que a gente já andava sentindo. É que estavam dizendo que a Loura morreu bem no nosso colégio. Fiquei na dúvida, porque em nenhum site eu achei essa informação. Mas nunca se sabe. Vai que é verdade! Então, entramos no banheiro de olhos fechados e abraçadas. De repente, senti uma coisa gelada tocar em mim. Dei um grito. A Catarina também. Acabamos caindo. Abrimos os olhos e não vimos nada. Nenhuma Loura. Mas pro nosso desespero, vimos um chumaço de algodão e um bilhete cheio de sangue bem ao lado: Estou de volta! Hahahaha!

Pegamos o tal bilhete e saímos correndo pro pátio. Demos de cara com a Jana rindo de se acabar. Que ódio! Aquela garota armou tudo só pra assustar a gente. Então, resolvi voltar ao banheiro. Afinal, ainda estava apertada. Entrei sozinha e de olhos bem

abertos. Cheguei a rir da situação. Mas de repente...

_ Aaaaaaaaaaaaaaaaaaiiiiiii!!!! Socorro, gente! A Loura! É verdade! Corre aqui!

_ Todo mundo chegou correndo a tempo de ler o que estava escrito no espelho, com letras vermelhas, parecendo sangue:

_ CUIDADO COMIGO!

_ POSSO APARECER A QUALQUER HORA!

ASSINADO: A LOURA DE BANCO DOS BANHEIROS ESCOLARES.

Eu vi. Todo mundo viu. Pior é que quando isso aconteceu a Jana estava no pátio...

E agora? O que pensar?

Fonte: Ramos (2009, p. 7).

Depois de entregar uma cópia do texto a cada aluno, fizemos a leitura coletiva e discutimos, fazendo um comparativo com o que já conheciam dessa lenda.

Após essa discussão, entreguei a todos uma cópia do Quadro 14, organizados com base nos estudos da narrativa, conforme apresentado por Gancho (1993) e Grandesso (2000). Com tais informações, procurei relembrar os elementos da narrativa (já explorados em outros momentos da formação dos alunos), de modo que pudessem compreender como se organiza e se constitui, linguisticamente, uma sequência narrativa.

Quadro 14: Elementos da narrativa

Elementos da Narrativa
Enredo
Enredo: conjunto dos fatos de uma história e conhecido por muitos nomes: fábula, intriga, ação, trama, história.
Verossimilhança: é a lógica interna do enredo, que torna o verdadeiro para o leitor. leitor deve acreditar no que lê. “A ilusão da verdade.”
Partes do enredo
1. Exposição (ou introdução ou apresentação): coincide geralmente com o começo da história, no qual são apresentados os fatos iniciais, as personagens, às vezes, o tempo e o espaço.
2. Complicação (ou desenvolvimento): é a parte do enredo na qual se desenvolve o conflito (ou os conflitos – na verdade pode haver mais de um conflito numa narrativa). A complicação constitui a maior parte da narrativa, na qual agem forças auxiliares e opositoras ao desejo da personagem e que intensificam o conflito.
3. Clímax: é o momento culminante da história, o momento de maior tensão, no qual o conflito chega a seu ponto máximo.
4. Desfecho: (ou desenlace ou conclusão): é a solução dos conflitos, boa ou má. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, trágico, cômico, entre outros.
Personagem
A/o personagem de uma narrativa é sempre uma invenção, por mais que pareça real.
Classificação dos personagens quanto ao papel desempenhado no enredo:
Protagonista: é o personagem principal; pode ser herói ou anti-herói.

Antagonista: tem também um destaque especial, porém, sempre se opõe ao protagonista, em suas características ou atrapalhando-o. Vilão, em geral.
Secundários: são personagens menos importantes na história. Figurantes.
Quanto à caracterização, os personagens podem ser:
Planos: número pequeno de atributos; personagens pouco complexas. Podem ser:
a) Tipo: Conhecido por suas características típicas invariáveis: sociais, morais, regionais (a solteirona, o estudante, o delegado)
b) Caricatura: É um personagem reconhecido por características fixas e muitas vezes até ridículas. Muito presente em histórias de humor.
Redondos: classificam-se por características físicas (corpo, voz, gestos, roupas), psicológicas (personalidade), sociais (classe social, profissão, atividades sociais), ideológicas (sua filosofia de vida, opções políticas, religião), morais (honesta ou desonesta, por exemplo).
Tempo, espaço e ambiente
Tempo
- Época em que passa a história, que nem sempre coincide com o tempo real em que foi publicada ou escrita a obra.
- Duração da história:
a) Tempo cronológico: transcorre na ordem natural dos fatos do enredo, isto é, do começo para o final. Está ligado ao enredo linear e é mensurável em horas, dias, meses, anos, séculos.
b) Tempo psicológico: transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou das personagens, alterando a ordem natural dos acontecimentos. Está ligado ao enredo não-linear . Uma das técnicas mais conhecidas e utilizadas a serviço desse aspecto é o <i>flashback</i> .
Espaço
Lugar físico onde ocorrem os fatos,
Ambiente
É o espaço carregado de características socioeconômicas, morais e psicológicas em que vivem as personagens.
Narrador
a) Terceira pessoa (narrador observador; imparcial)
Suas principais características são a onisciência e a onipresença.
a.1. Narrador "intruso": fala com o leitor ou julga diretamente o comportamento das personagens.
b) Primeira pessoa ou narrador personagem
Participa diretamente do enredo como qualquer personagem, portanto, tem seu campo de visão limitado, não é onipresente nem onisciente.
b.1. Narrador testemunha geralmente não é a personagem principal, mas narra acontecimentos dos quais participou, ainda que sem grande destaque.
b.2. Narrador protagonista é o narrador que é também a personagem central.
Tema, assunto, mensagem
O tema é a ideia em torno da qual se desenvolve a história. Pode-se identificá-lo, pois corresponde a um substantivo (ou expressão substantiva) abstrato (a).

O assunto é a concretização do tema. Pode-se identificá-lo nos fatos da história e corresponde geralmente a um substantivo (ou expressão substantiva) concreto (a).
A mensagem é pensamento ou conclusão que se pode depreender da história lida ou ouvida. Configura-se como uma frase.
Discursos
Discurso direto: registro integral da fala da personagem, do modo como ele diz. Ou seja, a personagem fala diretamente, sem a interferência do narrador, que se limita a introduzi-la.
Há diversas maneiras de registrar o discurso direto. As mais convencionais são as seguintes:
1. Usando travessão:
a) verbo de elocução (falar, dizer, perguntar, retrucar)
b) dois-pontos
c) travessão (na outra linha)
1.1 Variantes dessa forma:
a) A personagem fala diretamente, sem ser introduzida, e o narrador se encarrega de esclarecer quem falou, como e por que falou.
b) Em vez dos travessões para isolar a fala da personagem, encontramos outra pontuação: vírgula, ponto. Só permanece o travessão inicial.
c) Várias falas se sucedem sem a presença notória do narrador, apenas se sabe o que fala cada personagem, porque há mudança de linha e novo travessão.
2. Usando aspas no lugar dos travessões
a) verbo de elocução;
b) dois-pontos;
c) aspas (na mesma linha).
Discurso indireto: registro indireto da fala da personagem por meio do narrador, que é o intermediário entre o instante da fala da personagem e o leitor, de modo que a linguagem do discurso indireto é a do narrador.
Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de Gancho (1993) e Grandesso (2000).

Depois de explicado devidamente quais são os elementos que compõe uma narrativa, entregamos aos alunos uma cópia do quadro 15 para que, reportando-se ao texto “A loira do banheiro”, apontassem os elementos da narrativa, conforme solicitado.

Quadro 15: Elementos da estrutura do texto narrativo

Aluno:
1. Apresentação:
- Quem são os personagens?
- Em que local os fatos ocorrem?
- Quando aconteceram os fatos?
2. Desenvolvimento
- Qual o problema/conflito que desencadeia as ações?
- Qual o foco das ações dos personagens?
3. Clímax
- Onde podemos, no texto, pontuar o clímax, o conflito?
4. Desfecho
- Qual o desfecho da narrativa?
- Como é resolvido o conflito/problema?

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Para reforçar um pouco mais a compreensão sobre os elementos da narrativa, trabalhamos, ainda, com a seguinte atividade que consta no Quadro 16.

Quadro 16: Atividade para o trabalho com a sequência da narrativa.

2. Numere as fotos de acordo com a sequência da narrativa da lenda A Loira do Banheiro. Escreva em cada foto: Situação Inicial; Desenvolvimento, Clímax e Desfecho.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Seguimos, então, com a aula abordando um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=IVUb6Lcfra8>), no qual Andréa Ilha conta a lenda urbana da loira do banheiro. Ao assistirem à lenda, eles puderam comparar a história contada no vídeo com a que eles leram. Fizemos, então, os seguintes questionamentos:

Quadro 17: Atividades de análise comparativa entre a Lenda Urbana contada oralmente e a lenda escrita

4. A versão da lenda urbana da loira do banheiro contada no vídeo é igual à que vocês conheciam?

5.	Em que se assemelham? Em que se diferenciam?
6.	Vocês percebem aspectos da oralidade contidos no vídeo, presentes na lenda escrita? Quais?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após tal atividade, pedimos aos alunos que, em casa, pesquisassem com seus familiares histórias contadas por seus pais, avós, as quais, em uma roda de conversa, foram transmitidas oralmente em sala de aula.

2.4 MÓDULO 3 – IDENTIFICANDO ELEMENTOS DA ESTRUTURA DA NARRATIVA

Entreguei uma cópia da lenda urbana “O homem do saco” (cf. Quadro 18), de Ramos (2019, p. 13). Em um primeiro momento, fiz os seguintes questionamentos:

Vocês já ouviram falar sobre o homem do saco?

Acreditam que essa Lenda Urbana seja verdade? Por quê?

Em seguida, fiz a leitura da lenda em questão, para que pudessem observar uma versão distinta da que eles conheciam.

Quadro 18: Texto 04 - O homem do saco

O homem do saco (Anna Cláudia Ramos) Essa história aconteceu há mais de vinte anos, num dia nublado. Perfeito para Josué, Mateus, Antonia e Frederico começaram o dia colocando o plano combinado em ação. Estavam de férias, e o plano principal seria desvendar o mistério do desaparecimento do Carlinhos, um menino que morava na mesma rua que eles. No dia do sumiço, Josué, Mateus, Antonia e Frederico se encontraram para brincar, mas quando chegaram na esquina da rua levaram o maior susto. A polícia estava lá, e a mãe do Carlinhos chorava sem parar. Os adultos se aglomeravam na porta da casa, mas não deixavam nenhuma criança chegar perto nem explicavam nada. A única pessoa que deu alguma explicação para as crianças foi dona Joana, a moradora mais antiga das redondezas. - O Homem do Saco pegou o Carlinhos. Eu já expliquei bem quem ele é, não expliquei? Um velho que anda com um saco nas costas para roubar crianças desobedientes e que andam sozinhas. Se vocês não quiserem sumir também, é melhor obedecerem bem aos seus pais, entenderam? Meninos e meninas entenderam bem. Uns acreditaram, outros choraram com medo, outros fizeram pouco caso e acharam que era conversa fiada da Dona Joana para ninguém fazer bagunça na rua durante as férias. O fato é que, verdade ou mentira, desde aquele dia um mistério começou a rondar a Rua das Andorinhas e tudo ficou diferente. As
--

crianças não brincavam mais tão à vontade quanto antes e não falavam outra coisa a não ser no medo que tinham de o Homem do Saco aparecer e levar mais alguém.

No dia em que os quatro amigos se encontraram para colocar o plano em ação, estavam dispostos a explorar as redondezas para achar alguma pista sobre o sumiço do Carlinhos, já que os pais evitavam falar qualquer coisa sobre o assunto. Eles já tinham escarafunchado um buraco que havia no final da Rua Cinco, espionado o quitandeiro, que achavam que era um homem muito esquisito, e estavam voltando para a Rua das Andorinhas quando viram um homem misterioso mexendo num saco de lixo bem perto da casa do Carlinhos. Levaram um susto quando se deram conta de que era um velho barbudo, sujo, e que carregava um enorme saco nas mãos.

Os quatro gelaram. Só podia ser o Homem do Saco.

Justo nessa hora, Antonia e Josué ouviram um choro vindo do saco. Frederico disse que devia ser imaginação. Ele era o que menos acreditava nessa história, preferia pensar que o Homem do Saco não passava de uma lenda. Mas mesmo assim não tinha muita certeza.

Os quatro foram se esgueirando e chegaram mais perto. Ficaram escondidos atrás de uma caminhonete estacionada do outro lado da rua. De repente, o pavor tomou conta dos amigos. Desta vez, todos ouviram um choro fininho vindo da direção do saco. E na mesma hora viram o velho abrir o saco que trazia nas mãos e remexer no saco de lixo. Mas justo quando iam ver o que ele faria, um caminhão enorme passou e tapou a visão.

E quando o caminhão saiu, a única coisa que viram foi o Homem do Saco dobrando a esquina com seu saco nas costas. Engraçado é que todos acharam que o saco do velho parecia mais leve.

Em seguida, os quatro correram na direção do saco de lixo e o que viram não foi nada bom. Josué, Mateus e Antonia ficaram de boca aberta.

- Nossa, gente! São ossos – disse Mateus.

- Ossos e restos de comida!!! – disse Josué espantado.

- Aposto que são os ossos do Carlinhos que aquele velho malvado deixou aqui pra todo mundo ter certeza de que ele não vai mais voltar.

- Não fala besteira, Antonia. Esses ossos devem ser restos do açougue da esquina. Se fossem do Carlinhos, alguém teria feito alguma coisa.

- Que coisa, Frederico, você nunca acredita nas provas que a gente encontra. Que coisa chata!

- Não é isso, Mateus, mas pensa só, tinha um monte de gente na rua e ninguém pegou o Velho do Saco. Por quê?

- Sei lá por quê. Os adultos são sempre esquisitos. O que sei é que teremos que desvendar mais esse mistério.

Acontece que, duas semanas depois, a mãe do Carlinhos se mudou e nunca mais ninguém teve notícias dela nem do filho. Até hoje, Josué, Mateus, Antonia e Frederico se perguntam de quem eram aqueles ossos. Mas como nunca descobriram nada, começaram a espalhar essa história do Velho do Saco e ossos de menino.

Foi assim que a história de Carlinhos virou lenda.

Fonte: Ramos (2009, p. 13).

Com o texto em mãos, fizemos uma leitura oral e, em seguida, perguntei o que era novo na lenda e o que já haviam escutado ou lido.

Para dar sequência à atividade, retomamos a explicação do Quadro 14, que trata a respeito dos elementos da narrativa, relacionando-os com a lenda lida (O homem do saco).

Quadro 19: Atividades para trabalhar com a lenda urbana “O homem do saco”

4 Com base no texto acima responda as seguintes perguntas:

- a) Qual foi a sensação que você teve ao ler o início da história?
- b) Quem são os personagens envolvidos?
- c) Com relação ao tempo: ele é cronológico ou psicológico?
- d) Como o narrador apresenta as falas dos personagens?
- e) Qual a importância da voz do narrador para o texto?
- f) Qual é o envolvimento da voz do narrador com os fatos? O narrador participa da história?
- g) Grife ou pinte de verde a situação inicial (ou exposição) da história, de cinza o desenvolvimento (ou complicação), de azul, o clímax, e de rosa o desfecho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após as perguntas devidamente respondidas, passamos para a correção de cada uma delas, de modo que pudéssemos juntos discutir cada resposta.

Fizemos a projeção da lenda urbana do homem do saco já com o enredo da narrativa separadas pelas cores pedidas na questão “g” do quadro anterior, para que possam comprovar com as suas respostas:

Figura 23: Os elementos da narrativa na lenda O homem do saco

O homem do saco
Essa história aconteceu há mais de vinte anos, num dia nublado.
Perfeito para Josué, Mateus, Antonia e Frederico começaram o dia colocando o plano combinado em ação. Estavam de férias, e o plano principal seria desvendar o mistério do desaparecimento do Carlinhos, um menino que morava na mesma rua que eles.
No dia do sumiço, Josué, Mateus, Antonia e Frederico se encontraram para brincar, mas quando chegaram na esquina da rua levaram o maior susto.
A polícia estava lá, e a mãe do Carlinhos chorava sem parar. Os adultos se aglomeravam na porta da casa, mas não deixavam nenhuma criança chegar perto nem explicavam nada.
A única pessoa que deu alguma explicação para as crianças foi dona Joana, a moradora mais antiga das redondezas.
- O Homem do Saco pegou o Carlinhos. Eu já expliquei bem quem ele é, não expliquei? Um velho que anda com um saco nas costas para roubar crianças desobedientes e que andam sozinhas. Se vocês não quiserem sumir também, é melhor obedecerem bem aos seus pais, entenderam?
Meninos e meninas entenderam bem. Uns acreditaram, outros choraram com medo, outros fizeram pouco caso e acharam que era conversa fiada da Dona Joana para ninguém fazer baquinça na rua durante as férias. O fato é que, verdade ou mentira, desde aquele dia um mistério começou a rondar a Rua das Andorinhas e tudo ficou diferente. As crianças não brincavam mais tão à vontade quanto antes e não falavam outra coisa a não ser no medo que tinham de o Homem do Saco aparecer e levar mais alguém.
No dia em que os quatro amigos se encontraram para colocar o plano em ação, estavam dispostos a explorar as redondezas para achar alguma pista sobre o sumiço do Carlinhos, já que os pais evitavam falar qualquer coisa sobre o assunto. Eles já tinham escarafunchado um buraco que havia no final da Rua Cinco, espionado o quitandeiro, que achavam que era um homem muito esquisito, e estavam voltando para a Rua das Andorinhas quando viram um homem misterioso mexendo num saco de lixo bem perto da casa do Carlinhos. Levaram um susto quando se deram conta de que era um velho barbudo, sujo, e que carregava um enorme saco nas mãos.
Os quatro gelaram. Só podia ser o Homem do Saco.
Justo nessa hora, Antonia e Josué ouviram um choro vindo do saco. Frederico disse que devia ser imaginação. Ele erra o que menos acreditava nessa história, preferia pensar que o Homem

do Saco não passava de uma lenda. Mas mesmo assim não tinha muita certeza.

Os quatro foram se esqueirando e chegaram mais perto. Ficaram escondidos atrás de uma caminhonete estacionada do outro lado da rua. De repente, o pavor tomou conta dos amigos. Desta vez, todos ouviram um choro fininho vindo da direção do saco. E na mesma hora viram o velho abrir o saco que trazia nas mãos e remexer no saco de lixo. Mas justo quando iam ver o que ele faria, um caminhão enorme passou e tapou a visão.

E quando o caminhão saiu, a única coisa que viram foi o Homem do Saco dobrando a esquina com seu saco nas costas. Engraçado é que todos acharam que o saco do velho parecia mais leve.

Em seguida, os quatro correram na direção do saco de lixo e o que viram não foi nada bom. Josué, Mateus e Antonia ficaram de boca aberta.

- Nossa, gente! São ossos – disse Mateus.

- Ossos e restos de comida!!! – disse Josué espantado.

- Aposto que são os ossos do Carlinhos que aquele velho malvado deixou aqui pra todo mundo ter certeza de que ele não vai mais voltar.

- Não fala besteira, Antonia. Esses ossos devem ser restos do açougue da esquina. Se fossem do Carlinhos, alguém teria feito alguma coisa.

- Que coisa, Frederico, você nunca acredita nas provas que a gente encontra. Que coisa chata!

- Não é isso, Mateus, mas pensa só, tinha um monte de gente na rua e ninguém pegou o Velho do Saco. Por quê?

- Sei lá por quê. Os adultos são sempre esquisitos. O que sei é que teremos que desvendar mais esse mistério.

Acontece que, duas semanas depois, a mãe do Carlinhos se mudou e nunca mais ninguém teve notícias dela nem do filho. Até hoje, Josué, Mateus, Antonia e Frederico se perguntam de quem eram aqueles ossos. Mas como nunca descobriram nada, começaram a espalhar essa história do Velho do Saco e ossos de menino.

Foi assim que a história de Carlinhos virou lenda.

Legenda:

Verde: situação inicial (exposição)

Cinza: desenvolvimento (complicação)

Azul: clímax.

Rosa: desfecho.

Fonte: Modificada de Ramos (2009, p. 13)

2.5 MÓDULO 4 – REESCREVENDO A ESTRUTURA DA NARRATIVA

Iniciei as atividades de reescrita das primeiras lendas urbanas produzidas. Dividi a sala em três grupos e entreguei fragmentos de textos produzidos (conforme consta no Quadro 20) pelos alunos. Cada grupo ficou com um fragmento.

Quadro 20: Atividades de reescrita

3. Abaixo seguem alguns fragmentos de textos produzidos por vocês. E a partir do fragmento, dar continuidade a história, criando um final surpreendente. Não esqueçam de fazer as correções que julgarem pertinentes em cada um dos fragmentos apresentados.

Fragmento 1.

Era dia 28 de novembro Hanna tinha apenas 7 anos e estava dando uma volta pela cidade com os pais mal ela sabia que essa noite acabaria muito pior para a família. Homens de preto chegaram, os levaram para um beco. Hanna era pequena conseguiu escapar e ficou

observando o que fariam com os pais eles cortaram a cabeça deles e depois fugiram.
--

Fragmento 2.

Uma equipe chamada caçadores de lendas vão em casas assombradas um dia resolveram ir na casa do velho satânico a história de li é que esse velho fazia macumbas nessa casa e todos os vizinhos tinham medo dele e nunca iam até que um dia ele morreu aí apedrejaram a casa aí foi assombrada.
--

Fragmento 3.

Teve um tempo em que uma mulher queria ter um filho mas ela não podia ter ela foi em vários médicos mas não conseguiu.
--

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

A atividade consistia em dar continuidade a história já produzida, criando um final surpreendente, sem esquecer-se de fazer as correções pertinentes em cada fragmento. Após a produção de cada texto, os alunos escolheram um representante de cada grupo para ler a lenda produzida e todos ouviram as histórias. Passaremos então para a produção final.

2.6 PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL

Iniciei os encaminhamentos para a produção textual final, a qual atenderia à proposta de interação estabelecida no início da SD: a produção de um livro reunindo uma coletânea de texto do gênero lenda urbana. Entreguei a cada aluno o Quadro 21, com o comando de produção, no qual procurei contemplar, conforme exposto por Geraldini (1997) e Costa-Hübes (2012a), os elementos da interação, quais sejam: o gênero discursivo, o interlocutor, o tema, a finalidade e as estratégias de atendimento ao gênero solicitado.

Quadro 21: Comando de produção

Produza um texto do gênero LENDA URBANA para ser publicado em um livro de coletâneas da turma, o qual será divulgado a toda a comunidade escolar em uma apresentação oral e manhã de autógrafos. Para isso, não se esqueça de escrever todos os elementos do enredo: situação inicial; complicação; clímax e desfecho.
--

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nas três aulas que tínhamos, os alunos se concentraram na escrita.

2.6.1 Revisão do texto

Após a produção, na aula seguinte (para criar um distanciamento entre a produção inicial e a revisão), entreguei aos alunos a lista de constatação para que analisassem e fizessem a reescrita do texto.

Quadro 22: Lista de constatações

O que olhar no texto	Marque um X conforme a análise de seu texto		
	Sim	Não	Preciso melhorar
Seu texto tem personagens?			
Você apresentou o local onde os fatos ocorreram?			
Você informou o tempo em que ocorreu?			
Você indicou o problema?			
Depois de indicado o problema, você o desenvolveu, explicando o fato ocorrido?			
Você criou uma expectativa, destacando o clímax da narrativa?			
Você fez um desfecho?			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Depois que os alunos revisaram os seus textos, conforme orientações da lista de constatações, foram encaminhados para a reescrita textual.

2.6.2 Reescrita do texto

Uma vez que o texto foi revisado, solicitamos, em seguida, para que cada um reescrevesse o seu texto. Para facilitar esse trabalho e tornar a reescrita menos cansativa, pedimos que reescrevessem o texto, digitando-o em um arquivo do *Word*. Para isso, levamos os alunos ao laboratório de informática da escola.

Depois do texto digitado, fiz a correção de cada um para que, em seguida, organizassem o texto para a versão final. No momento da correção, atentamos, entre outros aspectos, para a estrutura da narrativa a fim de verificar se os alunos conseguiram compreender minimamente o conteúdo trabalhado, organizando melhor as suas lendas.

2.7 CIRCULAÇÃO DE TEXTOS DO GÊNERO

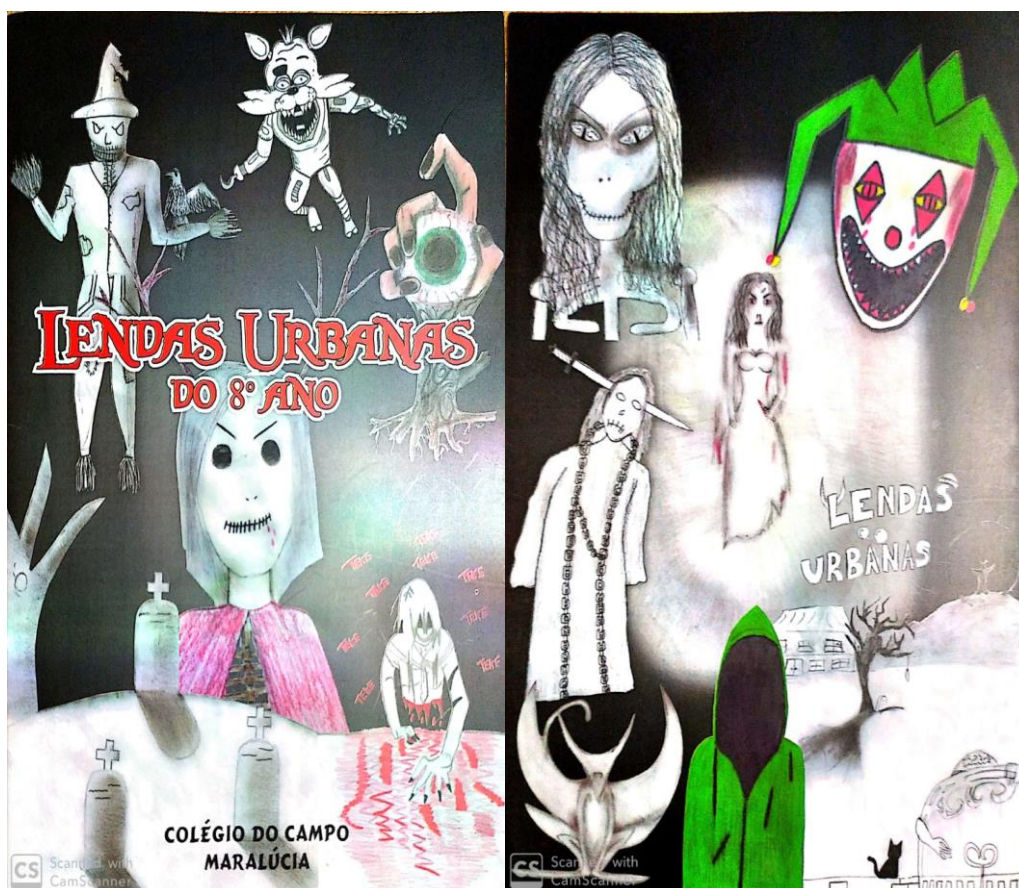
Depois dos textos corrigidos e chegando-se à versão final, organizamos os textos em um livro com o propósito de valorizar a produção dos alunos e fazer circular o texto que produziram.

As lendas tiveram ilustrações produzidas por cada um dos alunos escritores, bem como a ilustração da capa do livro, que foi organizada em conjunto pelo grupo de alunos sujeitos desta pesquisa.

O livro teve sua cerimônia de lançamento na escola, com uma manhã de autógrafos para a comunidade local e a comunidade escolar, contribuindo, assim, para a valorização da produção escrita de cada aluno.

ANEXOS

ANEXO I - LIVRO PRODUZIDO PELOS ALUNOS



LENDAS URBANAS DO 8º ANO

DIGITAÇÃO

Alunos do 8º ano

COORDENAÇÃO

Prof. Mestranda Viviane Kênia Fachin Dias da Silva

REVISÃO

Prof. Mestranda Viviane Kênia Fachin Dias da Silva

ILUSTRAÇÕES DA CAPA

Alunos do 8º ano

APOIO

Diretora: Prof. Leni Fernandes Hammes

PATROCÍNIO

Professor Adriano Dias Da Silva

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Gráfica SN

Colégio Estadual do Campo – Maralúcia – Medianeira – PR.
Novembro de 2019

APRESENTAÇÃO

Caros leitores!

Este livro é parte da pesquisa realizada pela professora Viviane Kênia Fachin Dias da Silva para a conclusão do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – Unioeste – 2018/2020. Sob a orientação da professora Dra. Terezinha da Conceição Costa - Hübner.

O trabalho aqui desenvolvido teve como foco principal a estrutura do texto narrativo, através do gênero discursivo, Lendas Urbanas.

É muito gratificante poder compartilhar com toda a comunidade escolar um trabalho realizado pelos alunos.

Para eles, trata-se da evolução do saber;

Para a comunidade, é o compartilhar de um conhecimento adquirido nessa longa caminhada que é a educação.

Parabéns à vocês, escritores do 8º ano!

Professora: Viviane Kênia Fachin Dias da Silva.

ÍNDICE

A morena da sala	7
A floresta misteriosa	8
A menina das facas	9
A menina órfã	10
A morena da cozinha	11
A morte de Carlos	12
A mulher do carro preto	13
A órfã	14
Kelli	15
O apicultor	16
O beco	17
O menino do gorro vermelho	18
O Ursinho	19
Príncipe das trevas	20

A MORENA DA SALA

Autor: Alisson Sbabo



Pedro e Manuela se casaram e se mudaram para a sua nova casa. Era uma casa pequena, mas muito confortável. Fizeram um financiamento há três anos, antes mesmo de decidirem que se casariam.

Como não conseguiram construir uma casa, compraram a que estava a venda, a que mais se encaixava no orçamento deles. Porém, não sabiam que nesta casa há um certo tempo, acontecera um crime.

Um homem havia matado a sua esposa na sala daquela casa de forma fria e cruel, deixou o corpo dela e foi embora.

A partir desse dia a mulher passou a assombrar a casa, inconformada com sua morte. Mas Pedro e Manuela felizes pelo casamento e pela compra da casa não se deram conta de que havia um ar estranho ali.

Duas noites após o casamento, foram levar o restante da mudança para a sua casa, quando terminaram de descarregar, deitaram exaustos, mal fecharam os olhos, começaram a ouvir barulhos estranhos vindo da sala. Então, Pedro decide ver o que está acontecendo.

Ao chegar na sala não avistou nada estranho, porém ao voltar-se na direção da TV, ela se ligou automaticamente, aí Pedro desligou, quando se vira de costas a tv se liga novamente, mas Pedro não dá atenção ao que está acontecendo e volta para seu quarto.

Quando ele chegou no seu quarto contou o fato para Manuela, depois disso os dois não conseguiram dormir, e os barulhos continuavam, então dessa vez os dois foram ver o que estava acontecendo.

Ao chegarem na sala não viram nada, mas novamente a tv se ligou sozinha e uma mulher morena saiu da tv, ficaram pasmos com o que viram, então, Pedro vai até a cozinha, pega uma faca e atira na direção da mulher, ela muito rápida pega a faca e vira na direção de Pedro e a faca fica cravada em seu peito, causando sua morte imediata.

Manuela, desesperada, tenta correr, mas a agonia era tanta que ela cai e torce o pé, ficando impossibilitada de naquele momento salvar-se da morena.

A morena acerta Manuela com duas facadas no peito, tirando a vida da moça em segundos.

Contam que até hoje a casa é assombrada por uma mulher morena. Quem se aproxima da casa jura que ouve gritos de horror de um homem e de uma mulher e após os gritos uma risada sinistra, seguida de um silêncio muito estranho.

A FLORESTA MISTERIOSA

Autora: Andrieli Castagnetti

Era inverno, dia 24 de dezembro de 2015, o fato ocorreu em Berna, capital da Suíça, quando o grupo de coral "Angelical" estava em viagem para um de seus shows que seria apresentado na noite de natal.

O grupo já estava em viagem há dois dias e ainda faltava bastante para chegarem a seu destino.

O motorista da van que estava o coral, Sr. Juvenal, percebeu que se parasse para dormir na madrugada do dia 24 para o dia 25 de dezembro, não chegaria a tempo para o show de natal, então resolveu passar a noite dirigindo.

Juvenal estava com muito sono, mas persistiu muito e conseguiu dirigir grande parte do tempo, porém, às três da manhã, de tanto cansaço, acabou perdendo o controle da van adentrando na mata e batendo em uma árvore.

Dias depois, a van foi encontrada, mas os integrantes do grupo, misteriosamente desapareceram. O automóvel ficou totalmente destruído, sem chance alguma de alguém ter sobrevivido ao acidente, o que torna o caso ainda mais misterioso.

Várias equipes de busca e detetives foram enviados ao local, para tentar esclarecer o que poderia ter acontecido com os membros do coral e com Sr. Juvenal, mas nunca houve uma explicação para o caso, eles nunca apareceram, nem mesmo os corpos, nada, nenhum vestígio.

Três jovens, sabendo desse mistério, foram gravar uma reportagem no local, mas nunca retornaram. Mais uma equipe de busca foi enviada, o que encontraram foi a câmera que pertencia aos jovens da reportagem. Ao analisarem as filmagens, observaram vultos o tempo todo aparecendo e desaparecendo, podia-se ouvir gritos ao fundo e muita movimentação de vultos. Os jovens que filmavam estavam em pânico, de repente a gravação cessa e o mistério continua...

A área foi interditada, mas ainda há pessoas, curiosos, que se arriscam a entrar no local, porém, não vão muito longe porque dizem que não aguentam os gritos de horror que ouvem.

Ainda hoje, os viajantes que passam por aquela localidade no dia 24 de dezembro, juram que ouvem cantos e gritos e ficam transtornados.

A MENINA DAS FACAS

Autor: Felipe Gabriel Bessegatto

Era uma noite chuvosa e anormal, o casal Matheus e Ana estavam assistindo um filme, Ana já tinha dormido nos braços de Matheus.

Matheus então escutou barulhos de facas raspando, ele se assustou e logo depois lembrou da história da Dona Neusa que na cozinha da casa onde o casal mora uma criança escorregou e antes de cair esbarrou a mão em uma faca, a faca virou e caiu na cabeça da menina.

Então, Matheus acordou Ana e os dois foram até a cozinha, Ana estava com sede e ela abriu a geladeira para pegar a água.

Ela sentiu um calafrio, olhou para o lado e seu namorado estava em choque totalmente paralisado com uma faca cravada em seu rosto e na frente de Matheus brincando com muitas facas a menina arremessou outra faca, acertando a testa de Matheus, Ana saiu correndo para buscar socorro.

Ela ligou para a polícia e logo chegou o camburão. Entraram para averiguar e não encontraram nada, nem mesmo a menina que Ana havia descrito. A polícia desconfiou de Ana, levaram-na para a delegacia, ela sempre confirmava a mesma história.

Ana foi encaminhada para um hospital psiquiátrico, pois acreditavam que estava com problemas mentais.

No boletim de ocorrência constava que a moça com transtornos psicológicos matou o namorado com duas facadas.

Ana não tinha ninguém por ela, por isso, passou o resto de sua vida naquele hospital, dada como impedida do convívio social por ter problemas mentais.

A casa permaneceu lá, e as pessoas contam que em noites chuvosas uma menina e um rapaz aparecem para assombrar a casa.

A MENINA ÓRFÃ

Autora: Jaqueline Pavel

A história se passa em 1.914, em um orfanato, Amélia uma das meninas moradoras de lá, a mais estranha talvez, coloca em prática, tudo aquilo que uma voz em sua mente sussurra.

Contam que aquela menina Amélia, foi deixada bebezinha na porta do orfanato em uma noite de muita chuva, quem a encontrou foi uma das mulheres que trabalhava lá.

Ela foi crescendo e se tornava cada dia mais agressiva, todos a consideravam uma menina louca não só pelas suas atitudes, mas também, por ela dizer que uma voz sussurrava coisas torturantes em sua mente.

Era uma noite comum como as outras, todas as meninas estavam dormindo, mas Amélia estava se revirando na cama, ela se levanta e vai até o banheiro, liga o chuveiro e se senta no chão, isso era apenas uma armadilha para que alguém fosse ver o que estava acontecendo.

Uma das meninas ao escutar o barulho do chuveiro, vai até o banheiro e chegando lá, encontra Amélia no chão com os pulsos jorrando sangue e dizendo coisas macabras, ela se levanta do chão e vai em direção a menina com uma mordida no pescoço. A mordida foi tão forte e profunda que ela arranca um pedaço das amígdalas da menina. Então, vai até a cozinha e pega uma das facas mais afiadas de todas, sobe até o quarto e corta o dedo do pé de todas as meninas, faz cortes nas costas e nas mãos de algumas, pega todas as suas roupas e todos os seus pertences, mas antes de sair, faz uma carta e pendura na porta do quarto.

No dia seguinte, as meninas foram encontradas e levadas para o hospital, mas todas já estavam sem vida, pois perderam muito sangue e a carta deixada por Amélia começava pedindo desculpas a todos pelo estrago feito, mas que precisava fazer aquilo para se libertar da voz que a atormentava, e terminava dizendo que ela precisava ir embora e procurar um lugar bem longe dali para conseguir começar sua vida novamente.

A MORENA DA COZINHA

Autor: Carlos Henrique Del Moro

A noite estava chuvosa e calma, perfeita para o casal Pedro e Aninha assistirem um filme na Netflix. Aninha foi para o quarto, ligou a TV e pediu para que Pedro descesse até a cozinha e fizesse pipoca, até que ela escolhesse o filme.

Na metade do filme, os dois cansados, decidem parar e terminar no dia seguinte, mal fecharam os olhos, começaram a ouvir barulhos estranhos. Desceram até a cozinha, pois os barulhos vinham de lá.

Ao abrirem a porta, uma moça morena estava sentada em cima da pia com duas facas na mão, a morena, sorrindo de forma macabra, raspava uma faca na outra.

O casal, nem parou para perguntar quem ela era, apenas viraram-se e correram em direção a porta de entrada.

Mal chegaram na porta, a morena atirou uma das facas nas costas de Pedro, ele, todo ensanguentado consegue fugir para a casa da vizinha, onde está Aninha já ligando para a polícia. Os dois são levados para o hospital em choque.

A polícia vasculha toda a casa, porém não encontra nada, nem mesmo marcas de sangue.

O casal decide não dormir em casa pelos próximos dias e a polícia continua as investigações, mas ainda sem sucesso.

Na semana seguinte, o casal retorna à casa e logo na primeira noite ali, ouvem barulhos na cozinha. Aninha apreensiva, desce junto com Pedro para ver o que era.

Ao abrirem a porta da cozinha, lá estava a morena, sentada na pia, com duas facas na mão e aquele sorrisinho macabro no rosto.

O casal saiu correndo e ali nunca mais voltou. A polícia foi chamada, investigou e não encontrou ninguém.

Os vizinhos contam que Pedro e Aninha mudaram-se de cidade, e a casa continua vazia, todas as noites ouvem barulhos de facas vindas daquela casa, mas ninguém se arrisca a ver se a morena está lá.

A MORTE DE CARLOS

Autor: Raiki Ribeiro Macedo

Essa história aconteceu há mais de 17 anos, num dia ensolarado perfeito para Miguel e Cauã começarem o dia para colocar o plano em ação. Estavam de férias e o plano principal era enterrar o amigo deles o Carlos, que morava na mesma rua.

O dia em que Miguel e Cauã mataram Carlos começou quando eles estavam brincando de que estavam mortos, eles encontraram um túmulo com o tampo meio aberta, mas não tinha nenhum corpo lá.

Miguel foi o primeiro a entrar no túmulo, então Cauã e Carlos fecharam a tampa deixando o Miguel preso por dez minutos, Carlos abriu a tampa e tiraram ele de lá.

Foi a vez de Carlos, Cauã e Miguel fecharam a tampa e Carlos ficou dentro. Miguel e Cauã falaram que a ideia de ficar preso estava meio sem graça, então foram procurar algo mais legal. Eles andaram e andaram até que encontraram uma faca, eles levaram a faca até o túmulo onde Carlos estava. Então eles abriram a tampa e começaram a esfaquear Carlos, parecia que estavam possuídos.

Os dois meninos, ensanguentados e aparentemente satisfeitos com o que fizeram, resolveram ir para casa.

A surpresa foi quando Cauã em um ato espontâneo dirigiu-se até a polícia para relatar o fato. O garoto descreveu todo o crime sem nenhuma demonstração de arrependimento, ainda concluiu o relato dizendo que o próximo a morrer seria Miguel, e que por mais que tentassem, um dia ele faria o que vinha planejando há muito tempo. Matar e matar.

A MULHER DO CARRO PRETO

Autora: Camila Cristina Carpes

Faz mais de 20 anos que essa história aconteceu.

Era um dia ótimo para Fenício, Carla e Marta investigarem melhor sobre o sumiço de Pedro. Tudo aconteceu quando os três foram chamar Pedro para brincar, e viram a mãe dele gritando desesperadamente, pois Pedro havia desaparecido.

Os amigos foram conversar com a mãe de Pedro para entender melhor o que estava acontecendo. Ela disse que Pedro foi levar o lixo lá fora e demorou a voltar, ela foi chamá-lo e ele não estava mais lá.

Havia na cidade comentários a respeito de uma mulher bonita que dirigia um carro preto, diziam que ela sequestrava crianças para uma organização internacional de tráfico de órgãos, e que passava dias em cidades pequenas a procura de crianças saudáveis para praticar seu ato maldoso.

Os amigos tinham uma certa dúvida em relação a mulher do carro preto. Toda vez que ela passava ou uma criança se machucava ou a criança desaparecia, porém ficava difícil desconfiar de uma mulher tão bonita e simpática, porque dizem alguns que conversaram com ela, que realmente é encantadora.

A verdade é que Pedro estava desaparecido, ninguém mais havia visto o menino, porém, continuavam as buscas, toda a cidade se mobilizou para encontrá-lo.

Depois do ocorrido a mulher do carro preto passou novamente. Os amigos correram atrás de um canteiro de flores para a mulher não vê-los. Ela parou na frente da casa de Pedro, o grupinho escutou um choro muito alto, a mulher do carro preto largou Pedro em sua casa e foi embora.

Pedro estava todo machucado e coberto de sangue, os amigos foram rapidamente falar com ele, o coitado não tinha condições de se mover. Levaram Pedro para o hospital, ele não resistiu e acabou falecendo. Depois disso ninguém nunca mais teve notícias da mulher do carro preto.

Camila

A ÓRFÃ

Autora: Josilene Montanha

A história a ser relatada, aconteceu no ano de 1830, até hoje esta história assusta as pessoas que vivem na pequena cidade de Vilhena...

Bia era uma menina estranha, as pessoas que moravam perto dela não gostavam muito de brincar com ela.

A menina morava sozinha, pois seus pais haviam falecido e nenhum familiar morava ali, na verdade, não se sabe se ela tinha algum familiar. A vizinhança sabia que não havia ninguém por ela, porém nunca avisaram a polícia.

Certa manhã, Bia saiu para brincar com as crianças do bairro vizinho. Não saía pelo seu bairro porque sabia que ali fugiriam dela. Era estranho como Bia parecia exercer domínio sobre as crianças, chegou no bairro e logo muitas crianças se aglomeraram para brincar com ela.

Bia, sem nenhum esforço, convenceu as crianças a brincarem na floresta que cercava a cidade, e lá foram todas elas.

Passaram a tarde naquele lugar, até que uma das crianças que estava lá, o menino Léo, sobrinho de um senhor morador do bairro de Bia, conhecia a história dela, e sem maldade comentou a respeito. Mas a reação da garota não era esperada pelas crianças. Assim que o menino perguntou de seus pais, Bia, como num surto psicótico, lançou-se em cima dele e assustadoramente rasgou-lhe a garanta com suas unhas.

Depois disso passou a perseguir as crianças daquela cidade, porém perseguia somente as que tinham pai e mãe. A polícia e a assistência social rondou a casa de Bia por muito tempo, porém, a casa estava vazia, não encontraram Bia nem mesmo na floresta onde assassinara o menino, mas todo mês, crianças daquela cidade desapareciam, todas eram encontradas no dia seguinte com a garganta rasgada por algo que parecia ter unhas muito afiadas. Todos acreditavam tratar-se de Bia, mas ela nunca mais foi vista por ali.

Os assassinatos? Estes sim eram frequentes, e sem resolução...nem a polícia e nem ninguém teve pistas de Bia, e o medo permaneceu naquela cidade, e permanece até hoje.

KELLI

Autora: Mireah Souza de Oliveira

Kelli era uma jovem, que estudava medicina em São Paulo, ela era muito feliz só que se apaixonou por um garoto que acabou com a sua vida.

Um certo dia, depois da aula, ela estava indo pra casa, Kauã parou e ofereceu carona pra ela. Como ela era apaixonada por ele, aceitou, sem imaginar o que poderia acontecer. Antes de deixa-la em casa, ele parou o carro e tentou abusar dela. A menina fugiu e ele foi atrás, porém não a alcançou.

Kelli chegou apavorada em casa e não contou nada para ninguém. Ela não saía mais e parou de fazer faculdade, todos acharam estranho o sumiço repentino dela.

Kelli havia ficado transtornada com a situação, principalmente porque tinha sentimentos sinceros por ele.

A decepção de Kelli foi tanta que ela não estava mais aguentando tanta tristeza e decepção. Um dia, resolveu tomar uma atitude que para ela, diminuiria seu desespero.

Em uma manhã, após uma noite em claro, Kelli não aguenta mais, e no silêncio de seu quarto se enforca. Como ela morava sozinha, seu corpo foi encontrado dias depois, por causa do mau cheiro.

Se passou um longo tempo e Kauã se apaixonou por uma garota, ele tentou fazer o mesmo que fez com Kelli, só que desta vez ele conseguiu.

A menina ficou atordoada, todo dia chorava pedindo ajuda aos quatro ventos para que essa dor passasse. Em uma manhã de muito desespero para a menina, aparece o espírito de Kelli. Dias depois, a menina é encontrada morta enforcada em seu quarto. O mais estranho é que a corda usada era a mesma corda que usara Kelli quando se matou.

Depois disso Kelli começou a ajudar a todas as meninas que tinham suas vidas despedaçadas, bastava alguém em desespero desejar a morte, que o espírito de Kelli aparecia com uma corda nas mãos para encorajar quem quisesse dar cabo de sua vida.

mireah

Josilene

O APICULTOR

Autor: Gabriel Feier Rita

Era uma noite de lua cheia, um senhor chamado Jonas trabalhava com apicultura, as abelhas ficavam nos fundos da sua casa.

Nessa noite, Jonas já havia se deitado, quando ouviu um barulho que vinha do fundo do quintal.

Jonas acordou assustado e vai para fora de casa, em direção as caixas de abelha. Pensou que era um animal que pudesse ter derrubado as caixas, porém, não havia nada.

Jonas ficou alguns minutos parado observando, de repente, as abelhas começaram a sair, atacando Jonas que ficou estirado no chão por horas.

De manhã, sua esposa sentiu a sua falta e foi procurá-lo.

Quando ela saiu na varanda, avistou alguém caído no fundo o quintal, de imediato ela foi até lá e reconheceu que era Jonas, mas só conseguiu saber por causa das roupas, porque ele estava completamente desfigurado e agonizando.

Aos prantos, ela ligou para a polícia, quando os policiais chegaram, a casa já estava completamente tomada pelas abelhas, e Jonas o apicultor, estava sentado na varanda observando tudo, completamente desfigurado.

A esposa conseguiu correr para o outro lado da rua e de lá observava a horrível cena que aquela cidade naquela manhã presenciou.

Dizem que depois disso, nunca mais ninguém habitou aquelas redondezas. Os vizinhos se mudaram, a rua ficou deserta. Mas toda noite, as abelhas vão para a varanda e Jonas, o apicultor, fica lá sentado observando. Ao amanhecer, não há mais nada, nem ninguém, tudo fica solitário.

Gabriel Feier

16

O MENINO DO GORRO VERMELHO

Autora: Eloisa Liecheski

Era uma linda tarde de sábado e dois garotos, João e Carlinhos estavam fazendo um trabalho sobre lendas urbanas, para a disciplina de língua portuguesa na escola. João lembrou de uma lenda que seu avô, já bem velhinho lhe contara.

A lenda dizia que a cada oitenta anos aparece na cidade um garotinho de gorro vermelho, durante a permanência do garoto ali, ocorrem coisas estranhas, e sempre após o acontecimento vem desaparecimentos e até mortes.

A primeira vez que o menino foi visto era abril de 1859 naquela pequena cidadezinha ao sul da Inglaterra, um casal que não conseguia ter filhos estava passeando, quando viram um garoto sozinho, pensando em ajudar e talvez encontrar os pais do menino, convidaram-no para tomar um sorvete.

Esta foi a última vez que os três foram vistos, ninguém imaginava que um garoto com aparência de apenas 8 anos de idade poderia matar ou ferir alguém. Os três simplesmente sumiram.

O mistério permaneceu na história daquela cidade, as pessoas sempre se lembravam de como foi estranho de repente sumirem três pessoas sem deixarem pistas.

O tempo foi passando e oitenta anos mais tarde na mesma cidade, no mesmo bairro, na mesma rua... O garoto do gorro reapareceu com a mesma aparência e o mesmo jeito misterioso.

Todo fim de tarde as crianças da rua se reuniam para brincar, ninguém sabia de onde o garoto tinha vindo, quem ele era ou o que fazia, mas isso não importava, os garotos o chamaram pra jogar bola, depois de um tempo jogando, o menino disse que tinha muitos brinquedos, mas que precisava de ajuda para carregá-los.

Algumas garotas que brincavam viram cerca de seis meninos irem atrás do menino do gorro vermelho, logo elas foram pra casa. No outro dia acordaram com gritos de várias pessoas. Quando saíram para a rua os pais de várias crianças estavam preocupados.

Os seis garotos não tinham voltado pra casa no dia anterior, o avô de João era pequeno quando isso aconteceu e ajudou a procurar pelos meninos. Na verdade foi ele que os encontrou, em partes, literalmente, porque apenas o que encontraram foi uma pequena mão, em um beco. O beco estava todo sujo de sangue, depois foi comprovado que o sangue era dos garotos.

Depois disso o avô de João e seus pais se mudaram para o Brasil, João tinha contato com um primo que ainda morava na Inglaterra, naquela mesma cidadezinha. Então contou esta história para seu primo, e este, surpreso e muito assustado relatou que naquela tarde viu um garoto de gorro vermelho andando pela sua rua.

O primo soltou um grito horrível e a ligação caiu... Seria possível?

Eloisa Liecheski

CS Digitalizado com CamScanner

O BECO

Autor: Henrique Luis Dametto

Gabriela estava andando pela cidade durante a noite, ela gostava de caminhar a noite, dizia que era mais tranquilo, mas sempre levava uma lanterna. De repente, ela se deu conta de que estava em um beco.

Assustada, imediatamente quis voltar, mas não deu tempo nem de virar-se, alguém ou algo apareceu no beco e a atacou. Ela conseguiu virar a lanterna para ver o que poderia ser. Percebeu que não tinha características humanas.

Gabriela muito assustada começou a correr, a estranha criatura continuou atrás dela. Depois de um tempo ela se virou para ver se ainda estava sendo perseguida, mas para sua surpresa, não viu mais nada! Então ela volta para sua casa.

Várias pessoas passam por esse beco e todos relatam terem visto essa mesma coisa que não sabem descrever bem o que é.

Essa história ficou tão comentada que alguns caçadores de lendas foram em busca da criatura, mas ela nunca aparecia. Só os moradores daquela cidade podiam ver, e a história do beco continua sendo um mistério.

HENRIQUE

CS Digitalizado com CamScanner

O URSINHO

Autor: Gabriel Mazucco

Martha e suas duas filhas estavam se mudando para uma mansão da cidade vizinha. As duas meninas estavam escolhendo seus quartos e a mais velha, chamada Maria, ficou com o quarto maior, nesse quarto, tinha um ursinho de pelúcia que os antigos moradores haviam deixado ali. A menina jogou o ursinho para fora da janela e continuou arrumando seu quarto.

A mais nova chamada Isadora, ficou com o outro quarto, quando saiu para explorar o quintal, encontrou o urso jogado no chão, recolheu e deu o nome de "Da Vinci" e foi mostrá-lo para sua irmã.

Maria estava na sacada da sala e falou para Isadora que ela tinha jogado fora. Isadora deixou o urso na porta do quarto e saiu para falar com sua mãe. Mãe e filha estavam combinando o que fariam para o jantar, quando um barulho estranho chamou a atenção das duas.

Martha e Isadora correram para a sala, em direção ao barulho que haviam escutado, quando entraram, encontraram Maria toda arranhada e já sem vida e Da Vinci, o ursinho, sentado ao seu lado. As duas desesperadas levaram Maria para o hospital, mas ela não resistiu.

Depois daquela tragédia Martha pensou em doar as coisas de Maria para uma instituição de caridade, mas Isadora não queria deixar.

A menina explicou para a mãe que se o urso salsse, ela não poderia proteger ninguém dele. Porém, quando os empacotadores chegaram, levaram todas as coisas de Maria, Martha pediu para levarem Da Vinci também, mesmo depois do aviso de Isadora.

Colocaram o ursinho dentro de um pacote e se distraíram colocando os outros objetos de Maria nas caixas. Quando voltaram, Da Vinci não estava mais lá.

De repente ouviram o grito de Martha e todos correram para ver o que havia acontecido. Então a encontraram arranhada e toda ensanguentada, e o urso sentado ao seu lado.

Isadora pediu para que todos salssem antes que se machucassem também, mas os empacotadores chamaram a polícia. Quando a polícia chegou, encontrou Isadora deitada abraçada a Da Vinci.

Os policiais com cuidado levaram a menina para bem longe de lá, eles já sabiam do que se tratava, há algum tempo haviam atendido uma chamada naquela casa e o caso era muito semelhante a este.

Isadora ficou aos cuidados da assistência social daquela cidade e nunca mais teve notícias da sua mãe.

CS Digitalizado com CamScanner

19

Mazucco

PRÍNCIPE DAS TREVAS

Autora: Márcia Spancerski

No ano de 1995 aconteceu um fato totalmente sobrenatural, Lilian Doregon disse ter engravidado do próprio diabo. Afirmou que em toda sua gestação sentiu fortes dores, como se uma lâmina a cortasse por dentro.

No dia de dar a luz, a mulher ficou em longas horas de parto, precisou apelar para a cesariana, os médicos ficaram surpresos por verem que o bebê não havia tido problema algum, porque a gestação de Lilian não foi nada tranquila, o bebê estava saudável, mas notaram uma coisa estranha em Lilian, seu útero e todo seu interior parecia ter sido cortado com uma lâmina, assim como ela descrevia.

Não resistindo aos profundos cortes, Lilian morreu, o bebê permaneceu no hospital até ter alta e poder ser levado ao orfanato.

Aquele bebê foi crescendo, não fora adotado por ninguém, então permanecera ali. Todos que moravam naquele local relataram que o menino era muito estranho, as vezes sumia e aparecia em lugares diferentes, seus olhos mudavam de cor, e na sua presença coisas levitavam por todo o ambiente.

Até que certa vez começaram a sumir crianças do orfanato, os policiais investigaram em todos os lugares, ao chegarem no quarto do filho de Lilian encontraram as crianças sumidas, elas estavam mortas, totalmente desfiguradas, tendo sido fortemente violentadas e ninguém entende como o quarto não cheirava mal...

Ele foi preso, mas sumiu da prisão misteriosamente, nunca mais foi encontrado, dizem por aí que ele se alimenta da maldade e crueldade no coração das pessoas e por onde passa deixa sua marca registrada, um rastro de caos e sangue.

Márcia Spancerski