

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

KLEONEIDE MARIA SOUSA SÉRVIO

**LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: um olhar para o gênero narrativa de enigma
com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental**

TERESINA

2018

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ (UESPI)

KLEONEIDE MARIA SOUSA SÉRVIO

**LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: um olhar para o gênero narrativa de enigma
com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e Letramento.

LINHA DE PESQUISA: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito.

TERESINA

2018

S491I Sérvio, Kleoneide Maria Sousa.

Leitura do texto literário: um olhar para o gênero narrativa de enigma com alunos do 8º ano do ensino fundamental / Kleoneide Maria Sousa Sérvio. - 2018.

153f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual – Diversidade Social e Práticas Docentes.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

KLEONEIDE MARIA SOUSA SÉRVIO

**"LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: um olhar para o gênero narrativa de enigma
com alunos do 8º ano do ensino fundamental"**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às nove horas, do dia 22 de fevereiro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Stela Maria Viana Lima Brito

Professora Dra. Stela Maria Viana Lima Brito – UESPI
(Presidente)

Sebastião Alves Teixeira Lopes

Professor Dr. Sebastião Alves Teixeira Lopes – UFPI
(1º examinador)

Maria Suely de Oliveira Lopes

Professora Dra. Maria Suely de Oliveira Lopes – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Nize Paraguassu Martins

Professora. Dra. Nize da R. S. Paraguassu Martins
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Portaria UESPI Nº 0051

Rua João Cabral, 2231 Pirajá 64.002 150 Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213 – 7941/ 7887/ 7862/ 7524 - Ramal 374 (manhã)

A Marcelo, Caio e João Marcelo, alicerces da minha vida. Vocês são a garantia de que nunca estarei sozinha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo amor incondicional que tem por mim, pela companhia e proteção durante as inúmeras viagens, pelos livramentos que certamente já me concedeu e por permitir a realização de mais um sonho.

Ao meu esposo, Marcelo Sérgio, pela confiança depositada em mim, pelo auxílio e apoio sem os quais não seria possível a conclusão deste mestrado e por aceitar compartilhar comigo a sua vida.

Aos meus pais, que souberam incentivar em mim o gosto pelo conhecimento e que vibram a cada pequena conquista por mim alcançada.

Aos meus filhos, Caio e João Marcelo, que me incentivam a ser cada dia melhor e que alegram a minha vida com a sua simples existência.

À professora Dra. Stela Maria Viana Lima Brito, minha orientadora, por compartilhar um pouco do seu conhecimento comigo, por guiar os meus passos nessa dura jornada, por apresentar-me o poder humanizador da Literatura e por ter se tornado uma amiga para toda a vida.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa e por oportunizar qualificação *stricto sensu* a tantos profissionais da educação pelo Brasil.

Aos componentes da banca de qualificação, Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho, Prof. Dr. Sebastião Alves Teixeira Lopes, pelas significativas contribuições a este trabalho.

Aos professores do PROFLETRAS, que oportunizaram debates enriquecedores a respeito da prática profissional do professor.

À diretora da escola em que a pesquisa se desenvolveu e aos alunos participantes, sem a colaboração deles essa pesquisa não se realizaria.

Aos amigos do PROFLETRAS, turma 2016/2018, a nossa interação e apoio mútuo foram essenciais durante esses dois anos, sobretudo nos momentos de descontração que representavam uma pausa no cansaço e correria diários.

A todos vocês, muito obrigada!

A literatura nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Todorov (2014)

RESUMO

A leitura literária em sala de aula deve visar à formação do ser humano, bem como um posicionamento crítico e questionador diante da vida, entretanto, a leitura literária que se faz hoje em sala de aula, na maioria das vezes, não consegue atingir esse fim. Diante desse contexto, o objetivo geral deste trabalho é analisar os efeitos da leitura de narrativas de enigma na relação texto/leitor, com base na leitura do livro *Histórias de Detetive*, organizado por José Paulo Paes, numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Para atingir esse fim, definiram-se cinco objetivos específicos, a saber: realizar um estudo teórico acerca dos gêneros literários, focalizando a narrativa de enigma; diferenciar narrativas de enigma, *noir* e de suspense; aplicar em sala de aula oficinas destinadas à leitura de narrativas de enigma; identificar na atividade de leitura do livro *Histórias de Detetive* as dificuldades de interpretação dos alunos e construir proposta de intervenção que privilegie a participação do leitor no desvendar do gênero narrativa de enigma. Considerou-se a seguinte questão norteadora: qual o efeito da leitura de uma narrativa de enigma no processo de recepção do texto literário em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental? Aceitou-se como hipótese que a prática da leitura de narrativas de enigma, quando obriga o leitor a ir deduzindo informações, analisando comportamentos e preenchendo lacunas, suscita no leitor posturas mais ativas diante do texto e, conseqüentemente, diante da vida. A metodologia utilizada consistiu numa pesquisa bibliográfica e no desenvolvimento de oficinas de leitura e escrita numa turma de 8º ano da rede municipal da cidade de Rosário-MA. O aporte teórico envolveu os estudos de Todorov (2006, 2010) sobre a importância da literatura na escola e sobre as estruturas narrativas; de Reimão (1983), sobre as narrativas policiais; de Cosson (2012), que propõe o trabalho com vistas ao letramento literário; de Jauss (1994), que destaca o papel do leitor na relação com a obra literária; de Iser (1979), que busca estudar os efeitos da obra literária em seus leitores; entre outros. As reflexões advindas da teoria e a observação das oficinas realizadas permitiram a construção de uma proposta metodológica com o gênero narrativa de enigma para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Foram identificados como efeito da leitura das narrativas de enigma nos alunos a habilidade de preencher as lacunas que o texto oferecia, a construção de hipóteses no decorrer da leitura, os sentimentos e impressões gerados a partir da obra, o movimento do ponto de vista que ao mudar

provocava reformulações de hipóteses e a oportunidade de vivenciar a subjetividade do outro. O trabalho realizado permitiu compreender a importância da leitura literária na formação do aluno como cidadão, como ser humano e na sua autonomia diante os desafios da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura Literária. Narrativa de Enigma. Teoria do Efeito.

ABSTRACT

The literary reading in the classroom should aim the humanistic formation of the being, as well as a critical and questioning position in front of the life, however, the literary reading that is made today in the classroom, most of the times, can not reach this end. In this context, the goal of the present study is to know the effects of the reading of enigma narratives in the text / reader relationship, based on the reading of the book *Stories of the Detective*, organized by José Paulo Paes, in a class of 8th grade in Elementary school. The central question was considered: what is the effect of reading an enigma narrative in the process of receiving the literary text in an 8th grade class of Elementary School? It was accepted as a hypothesis that the practice of reading enigma narratives, when it compels the reader to deduce information, analyze behaviors and fill gaps, arouses in the reader more active postures before the text and, consequently, before life. The used methodology consisted of a bibliographical research and the development of reading and writing workshops in an 8th grade classroom of the municipal network of the city of Rosário-MA. The theoretical contribution involved Todorov's (2006, 2014) about the importance of literature in school and the narrative structures of Reimão (1983) on police narratives, by Cosson (2012), who proposes work with a view to literacy literary; Jauss (1979), which highlights the role of the reader in relation to the literary work; by Iser (1979), who seeks to study the effects of literary work on his readers; among others. The reflections from the theory and the observation of the workshops carried out allowed the construction of a methodological proposal with the narrative genre of enigma for a group of 8th year of Elementary School. The work accomplished allowed us to understand the importance of literary reading in the formation of the student as a citizen, as a human being and in his autonomy in face of the challenges of life.

KEY-WORDS: Literary Reading. Enigma Narrative. Theory of Effect.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Você gosta de ler?	77
Gráfico 2: Você já leu um ou mais livros completos?	78
Gráfico 3: Que tipo de leitura você gosta de fazer?	79
Gráfico 4: Em que lugares você consegue ler melhor?.....	80
Gráfico 5: Com que frequência você faz suas leituras?	81
Gráfico 6: Para você a leitura é:	82
Gráfico 7: O tempo que você dedica à leitura é:	83
Gráfico 8: Como você escolhe um livro para ler?.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: As histórias em narrativas de enigma	56
Quadro 2: Distribuição de turmas	66
Quadro 3: Descrição das oficinas	74
Quadro 4: Categorias de análise	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Livro Histórias de Detetive	70
Figura 2: Jogo do Detetive	111
Figura 3: Slide sobre as histórias em uma narrativa de enigma.....	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 LEITURA: concepções, história e espaços de leitura	17
2.1 Leitura literária: o texto literário e o contexto escolar	27
2.2 A recepção do texto literário	33
3 OS GÊNEROS LITERÁRIOS	38
3.1 Gêneros narrativos modernos	40
3.1.1 Definições e caracterização do conto	46
3.1.2 A Narrativa Policial: origem e tipologia	49
4 NARRATIVA DE ENIGMA	55
4.1 Narrativa de Enigma e Ensino	58
4.2 O efeito das narrativas de enigma	62
5 METODOLOGIA	66
5.1 Campo e Sujeitos da Pesquisa	66
5.2 Caracterização da Pesquisa	67
5.2.1 Quanto à abordagem, aos objetivos e procedimentos	68
5.2.2 Delimitação do <i>corpus</i>	69
5.2.3 Instrumentos de coleta de dados	70
5.2.4 Procedimentos para coleta dos dados	72
6 ANÁLISE DOS DADOS	76
6.1 Primeira Etapa da Análise dos Dados	76
6.2 Segunda Etapa da Análise dos Dados: Oficinas	86
6.2.1 Categoria 1: existência de um horizonte de expectativas	88
6.2.2 Categoria 2: capacidade de preencher lacunas e testar hipóteses ...92	
6.2.3 Categoria 3: o efeito da leitura de contos de enigma	102
7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	130
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135
ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO	137
ANEXO C – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR	139
ANEXO D – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA	140

ANEXO E – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA	141
ANEXO F – CONTO “O FANTASMA DA QUINTA AVENIDA”	146
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	155

1 INTRODUÇÃO

O mundo atual exige do indivíduo competências linguísticas ligadas às diversas práticas sociais. A sociedade letrada impõe a prática da leitura diariamente em atividades corriqueiras no trabalho, nas relações pessoais, na escola, na internet.

O domínio da leitura e da escrita, então, torna-se um divisor social; sem ele, o cidadão tem sua participação no mundo limitada. Nesse contexto a escola assume papel primordial, visto que é a instituição oficialmente responsável pelo ensino da leitura. Para que a escola cumpra esse papel, as práticas de leitura nesse ambiente devem ser diversificadas, incluindo-se entre elas a leitura literária. Entretanto, observa-se que essa atividade na escola ainda não é desenvolvida de forma satisfatória, e são muitos os obstáculos enfrentados, desde metodologias defasadas à falta de interesse por parte dos alunos, incluindo-se aqui, a própria formação do professor como leitor.

Diante dos fatos, optou-se por desenvolver uma pesquisa com o tema **LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: um olhar para o gênero narrativa de enigma com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.**

A escolha desse tema se deu em função das dificuldades de leitura dos alunos observada pela pesquisadora em salas de aula de escola pública no exercício da docência em língua portuguesa.

Entende-se que a leitura, e em especial a literária, traz grandes benefícios ao ser praticada em sala de aula: o estímulo à criatividade, o prazer que proporciona ao leitor, a fonte de conhecimento, uma forma de conhecer novos mundos, novas experiências e desenvolver o senso crítico. Diante de tantas possibilidades estabeleceu-se a seguinte questão norteadora: Qual o efeito da leitura das narrativas de enigma no processo de recepção do texto literário em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental?

Esse questionamento levou à construção da seguinte hipótese: a prática da leitura de narrativas de enigma suscita no leitor posturas mais ativas diante do texto e, conseqüentemente, diante da vida, pois o obriga a ir deduzindo informações, analisando comportamentos e preenchendo lacunas.

A relevância do tema está na contribuição acadêmica e social do estudo, pois a prática da leitura literária na escola, em muitas ocasiões, necessita de uma

nova abordagem que garanta um maior envolvimento do aluno e, principalmente, a possibilidade de humanização do leitor através do texto literário.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar os efeitos da leitura de narrativas de enigma na relação texto/leitor, com base na leitura do livro *Histórias de Detetive*, organizado por José Paulo Paes, numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Para atingir esse fim, definiram-se cinco objetivos específicos, a saber: realizar um estudo teórico acerca dos gêneros literários, focalizando a narrativa de enigma; diferenciar narrativas de enigma, *noir* e de suspense; aplicar em sala de aula oficinas destinadas à leitura de narrativas de enigmas; identificar na atividade de leitura do livro *Histórias de Detetive* as dificuldades de interpretação dos alunos e construir proposta de intervenção que privilegie a participação do leitor no desvendar do gênero narrativa de enigma.

Como suporte teórico utilizou-se dos estudos de Leffa (1996), Jouve (2002) e Lajolo (2000) sobre leitura; Zappone e Wielewicki (2005) e Soares (2007) sobre gêneros literário; Jauss (1994) e Iser (1979) sobre a Estética a Recepção, além de Reimão (2005), Todorov (2006) e Barbosa (2012) sobre o gênero enigma, entre outros teóricos, para melhor discutir a temática em foco.

Este trabalho está estruturado em sete capítulos, os quatro primeiros trazem as discussões teóricas que embasaram o desenvolvimento da pesquisa e estão assim divididos: o primeiro capítulo foi reservado à introdução; o segundo aborda as discussões sobre a leitura; o terceiro traz os postulados teóricos sobre gêneros literários abrindo espaço para as narrativas policiais e o quarto capítulo aborda a narrativa de enigma, expondo os efeitos dessa narrativa no leitor e sua presença em sala de aula. O quinto capítulo descreve a metodologia, delimitando o campo de pesquisa, a caracterização, o *corpus* e os instrumentos de coleta de dados. O sexto capítulo apresenta a análise dos dados coletados e o sétimo traz uma proposta de trabalho com as narrativas de enigma para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

2 LEITURA: concepções, história e espaços de leitura

A leitura tem lugar de destaque na formação do aluno, sua prática exercerá influência em todas as áreas do conhecimento e por toda a trajetória escolar, além de trazer ganhos também para a vida fora da escola. A consolidação de uma leitura para além da decodificação provocará no leitor uma série de transformações cognitivas, emocionais, de posicionamento e de valor.

Assim, para o desenvolvimento deste trabalho fez-se necessário um estudo sobre a leitura e suas implicações na vida do leitor. Com esse fim, esta seção traz discussões sobre as concepções, a história e os espaços de leitura, apresentando, em seguida, dois subtópicos: o primeiro sobre a caracterização da leitura literária e sua prática na escola e o segundo sobre a recepção do texto literário.

Os benefícios da leitura para aquele que a pratica são imensuráveis, quem lê adquire conhecimentos, desenvolve a criatividade, conhece mundos inimagináveis, forma-se criticamente como cidadão e torna-se capaz de buscar novas aprendizagens.

Entretanto, em decorrência do contexto tecnológico em que se vive, nota-se que grande parte dos jovens prefere ocupar o tempo que poderia ser usado na leitura de um livro com recursos como TV, *smartphones* e computadores. Tais meios eletrônicos podem contribuir para a prática da leitura entre os jovens ao funcionarem como suporte potencialmente motivador nessa faixa etária. O gênero conto de enigma, por exemplo, dialoga com diversas leituras que se dão em meio eletrônico, como séries, filmes, jogos, novelas, etc. O importante nesse processo é desenvolver a prática da leitura, que trará ao aluno, além de outros benefícios, o desenvolvimento do seu intelecto.

Este tem sido um dos maiores desafios para o professor da educação básica, ensinar a leitura e, ainda mais, suscitar o hábito de ler em seus alunos. Mas não deve ser a escola a única a cumprir esse papel, a família tem, ou deveria ter, especial participação nesse processo. O incentivo à leitura deve principiar no lar, em ambiente familiar, para que na escola ocorra como extensão de uma prática cotidiana e não seja visto como obrigação.

Para compreender melhor a problemática de se ensinar a ler, procurou-se, em primeiro lugar, uma definição adequada para o termo leitura. Considerando a linguagem como o meio pelo qual se concretizam as relações sociais, a leitura é

vista essencialmente como um processo interativo. Essa interação se dá de diversas formas, seja pela mobilização de diversos conhecimentos do leitor, seja pelo diálogo entre autor e leitor, seja pela ressignificação de leituras anteriores.

Para Solé (1998), a leitura como interação tem algumas consequências, nesse processo o leitor é guiado por um objetivo que, por sua vez, exercerá alguma interferência na interpretação do texto. A compreensão que se faz de um texto é influenciada pelo objetivo de leitura: devanear, procurar informações, seguir instruções, preencher um tempo livre. “O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios [...] e objetivos” (SOLÉ, 1998, p.22). O papel do leitor nesse processo é muito importante, pois a significação do texto dependerá da sua atuação e experiência.

Outro aspecto que influencia a interação texto/leitor é a variedade de textos existentes, cada um oferece diferentes possibilidades e limitações, “as diferentes estruturas do texto [...] impõem restrições à forma em que se organiza a informação escrita, o que obriga a conhecê-las” (SOLÉ, 1998, p.22). As informações que se encontram em um conto são muito diferentes das informações encontradas em uma enciclopédia. Esse conhecimento da estrutura do texto influenciará sobremaneira a compreensão do que se lê, o que justifica a importância de ensinar na escola essas diferentes estruturas, além de levar em consideração os objetivos em cada leitura.

Ainda sobre o estudo das estruturas relativas a diferentes gêneros, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) orientam que, no trabalho em sala de aula, seja contemplada:

a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23 - 24)

O estudo de diferentes gêneros possibilitará uma formação discursiva mais abrangente, capaz de atender às demandas sociais. Justifica-se, com base nessas ideias, o estudo do gênero conto de enigma, bem como a sua estrutura, que permitirá aos alunos participantes um conhecimento linguístico necessário para além da sua vida escolar.

Nos PCN encontramos também a ideia de leitura numa concepção interacionista, em que o leitor tem um papel ativo e participa da construção do texto. Esse documento define leitura como:

o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p.69).

Essa forma de conceber a leitura, como uma prática ativa, em que autor e leitor têm ambas sua importância, ratifica as ideias de Solé (1998) e permite perceber a importância do leitor que, na ausência do autor, completa os espaços do texto conforme as suas experiências anteriores.

Jouve (2002, p. 61) também reconhece essa característica quando afirma que a leitura, “longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor”. O leitor, nessa dinâmica, não assume uma postura passiva, ele participa da construção do texto na medida em que aceita a posição assumida ou simplesmente a refuta. O autor não constrói sozinho os sentidos, pois o leitor por ele pretendido reconstrói os significados no ato de sua leitura.

Na busca de uma definição geral para leitura, Leffa (1996, p.11) apresenta o seguinte exemplo: diante de uma casa “o arquiteto fará uma leitura arquitetônica, o sociólogo uma leitura sociológica, o ladrão uma leitura estratégica”. Confirma-se aí a postura dialógica inerente ao ato da leitura e o papel crucial que tem o leitor nesse processo, quando reconstrói os sentidos.

Avançando nos estudos de Leffa (1996) sobre os conceitos de leitura, constata-se três definições restritas, a saber: (a) ler é extrair significados; (b) ler é atribuir significados e (c) ler é interagir com o texto.

Ao considerar a leitura como extração de significados, coloca-se a importância no texto. Lá está toda a significação, é papel do leitor buscá-la “essa leitura extração-de-significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor [...] pode obter através do esforço” (LEFFA, 1996, p.12).

Nessa concepção, o texto tem supremacia e contém um sentido exato. O leitor deverá chegar a esse sentido sem divergir dele, caso isso não ocorra,

considera-se que não houve leitura. A depender do texto, esse tipo de leitura poderá acontecer, principalmente ao se considerar um texto em que predomina a função referencial na perspectiva de Jakobson. É pouco provável, porém, que em nenhum momento o leitor não recorra a outras fontes de informação, como um outro texto ou uma experiência vivida, para preencher uma lacuna.

Na leitura literária, essa concepção pode não ser excluída, mas sozinha ela não dá conta do processo a que o leitor literário estará sujeito. Portanto, ao desenvolver as atividades diagnósticas, a que a pesquisa se propõe, essa concepção será levada em conta, mas não exclusivamente.

A segunda definição de leitura, conforme Leffa (1996), apresenta essa atividade como atribuição de significados e traz a importância para o leitor, que exerce papel crucial na construção dos significados quando usa a sua bagagem de experiências prévias no ato da leitura. O texto em si traz recortes da realidade cheios de lacunas que o leitor vai preenchendo a partir do seu conhecimento de mundo.

Nessa perspectiva, a leitura dependerá exclusivamente do leitor, a construção do significado necessitará de uma experiência que será essencial e suficiente para a significação do texto. E a qualidade do texto não terá nenhuma participação nesse processo? E os percursos previstos pelo autor deixarão de existir?

Essa concepção também não é suficiente para o trabalho a que se propõe essa pesquisa. A leitura literária envolve uma complexidade que não permite que se desconsiderem as contribuições do texto para a construção dos significados. O valor histórico e o primeiro contexto de publicação do texto literário, necessariamente, participarão dessa significação.

Considerar apenas o texto, ou apenas o leitor, ou até mesmo esses dois entes, no processo de leitura será sempre insuficiente para se compreender a diversidade aí envolvida. Um terceiro elemento que surge do encontro entre leitor e texto também precisa ser levado em consideração, é a interação que permitirá que se processe o mais importante, a compreensão.

Na leitura vista como um processo de interação, além das competências fundamentais (reconhecimento da letra, fonema, sílaba e todas as arbitrariedades de uma língua) é preciso que haja a intenção de ler, “satisfeita essa condição [...] inicia-se o processo complexo de interação entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p.17). A

posição ativa do leitor começa, portanto, na intenção. Todo leitor tem um objetivo a cumprir quando lê: informação, lazer, distração, fruição, estudo. Tal objetivo influencia as estratégias utilizadas na leitura e principalmente na construção dos significados que, por sua vez, será determinada pela concepção de leitura que subjaz esse processo.

Leitura como interação envolve uma complexidade que impede a fixação em um único elemento, texto ou leitor. Esses dois polos são igualmente importantes, porém é preciso considerar o que ocorre quando esses entes se encontram e como a compreensão surge desse encontro. Para que essa compreensão aconteça, é necessário que haja interação, tal processo se dá em diversos níveis, começando por níveis menos complexos, como o ortográfico, em que o leitor se utiliza de habilidades de modo automático, até níveis mais complexos como o do conhecimento semântico em que ele usa algumas estratégias de forma consciente.

Para Leffa (1999, p.23-24), além de todo o conhecimento linguístico necessário ao ato da leitura, ainda estão envolvidos conhecimentos textuais, enciclopédicos e fatores afetivos como preferências, motivação e estilos de leitura. Lajolo (2000) também considera essa concepção quando afirma que:

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 2000, p.59)

Percebe-se, então, que o autor não controla sozinho o processo de significação que se construirá a partir do seu texto. O leitor, elemento fundamental dessa demanda, reconstrói o texto com base nas suas experiências anteriores.

Essa leitura-interação muitas vezes não ocorre nas escolas, o aluno é submetido a leituras dissociadas das suas práticas sociais, distantes de suas experiências e que exigem conhecimentos que ele ainda não tem. A impossibilidade de interagir com o texto leva-o a uma leitura mecanizada e promove o desinteresse por essa prática tão importante ao seu crescimento cognitivo. Leitura e escola sempre tiveram, ao longo do tempo, uma estreita relação, por isso, para se obter um conhecimento mais sistematizado sobre essa realidade, é necessária uma investigação sobre a história da leitura e, conseqüentemente, da escrita.

Analisando os problemas e embates que envolveram a leitura no decorrer do tempo, Zilberman (2009, p.22) lembra que a prática da leitura, desde os primórdios,

esteve intimamente ligada aos suportes de acomodação da escrita que, no decorrer do tempo, conheceu uma enorme diversidade. Esses suportes vão desde as tabuletas de argila nos primórdios até a tela do computador na atualidade, passando por rolos de papiros, códices, escritos em pedras, couro e outros materiais.

Desse modo, para compreender a história da leitura deve-se entender também a história da escrita, pois são duas práticas estreitamente ligadas, visto que, a leitura, entendida aqui como a decodificação do código, só poderá ocorrer vinculada a um escrito, logo não poderia existir antes do surgimento da escrita. Com esse intuito é que Zilberman (2009) dedica-se também à história da escrita e é com base no caminho traçado pela referida autora que se procura aqui compreender também a relação entre leitura e escrita.

Conforme Zilberman (2009), a escrita surgiu no quarto milênio antes de Cristo. Os sumérios foram os responsáveis pelas primeiras inscrições com o objetivo de memorizar e contabilizar o movimento dos bens. Surge, então, a escrita e, em decorrência dela, a leitura. Nesse início já é possível perceber os elementos essenciais que participam desse processo: um objetivo, um autor, um leitor. Percebe-se também o caráter interacional inerente à leitura.

Zilberman (2009) esclarece que o surgimento da escrita decorre de uma necessidade prática, mas seu uso foi reservado a uma casta. A escrita era considerada sagrada, assim como os textos provenientes dela, que guardavam um saber digno de ser transmitido às próximas gerações.

Após esse primeiro uso da escrita aplicado aos negócios, segue-se a escrita nas práticas jurídicas, religiosas e literárias (ZILBERMAN, 2013). Surge, então, a instituição responsável pelo ensino da escrita, a escola, nela vigora a ideia de que a utilização da escrita depende do domínio de seu código, assim é que a escrita associa-se à leitura. Em consequência disso, escola e leitura adquirem uma afinidade que se justifica por razões históricas, pois nasceram em épocas muito próximas e desenvolveram-se em reciprocidade.

Zilberman (2013) observa, entretanto, que o surgimento da escola não significou a expansão da escrita entre todos os grupos sociais. Nesse período a escola era elitista, a maioria da população, proveniente de camadas populares, ficava fora dela, servindo apenas para os filhos das camadas dominantes.

Desde a Antiguidade, escrita e leitura assumiram papel de relevância na constituição da sociedade. O domínio dessas práticas representava instrumentos de

distinção entre as pessoas, aquelas que sabiam ler e escrever eram, de certa forma, mais valorizadas. Consequentemente a escola também é vista com certa relevância, visto que é a responsável pelo ensino da escrita/leitura, estendendo sua função também à aprendizagem da norma culta e do cânone literário.(ZILBERMAN, 2013, p. 214-215)

Todavia, Zilberman (2012) destaca que, no decorrer da história, entre sociedades escolarizadas antigas e modernas, a leitura nem sempre teve a mesma consideração, como é possível perceber nas palavras de Arthur Schopenhauer (1788-1860) citado pela autora:

quando lemos, outra pessoa pensa por nós: só repetimos seu processo mental. Trata-se de um caso semelhante ao do aluno que, ao aprender a escrever, traça com a pena as linhas que o professor fez com o lápis. Portanto, o trabalho de pensar nos é, em grande parte, negado quando lemos [...] Durante a leitura nossa cabeça é apenas o campo de batalha de pensamentos alheios. Quando estes, finalmente, se retiram, que resta? [...] A leitura contínua, retomada a todo instante, paralisa o espírito ainda mais que um trabalho manual contínuo [...] quanto mais lemos menos rastro deixa no espírito o que lemos; é como um quadro negro, no qual muitas coisas foram escritas umas sobre as outras. (SCHOPENHAUER, 1994, p. 17-19 apud ZILBERMAN, 2012, p. 23)

Esse pensamento não compreende a leitura como o conjunto de atividades complexas que ela abrange e não vê benefício nenhum para o leitor já que a considera mera repetição de pensamentos. A visão de Schopenhauer não representa, porém, a mentalidade que vigorava em seu tempo, pois, segundo Zilberman (2012, p. 24 - 25), é justamente no século XIX que a escolarização se torna obrigatória, inclusive para as camadas populares. As discussões da referida autora permitem entender a estreita relação entre escola, escrita e leitura, nessa relação escrita e leitura constituem a base da aprendizagem e a escola, desde o início, é a responsável pelo ensino.

Na sociedade moderna, a importância da leitura concentra-se na possibilidade de formação de um público consumidor para a indústria do livro e da cultura e no papel que ocupa na educação, pois é requisito para a aprendizagem desde a infância à vida profissional. No Brasil, conforme Zilberman (2012), os livros de leitura fazem parte do contexto escolar desde o início do século XIX.

Sobre a importância dada à leitura no Brasil, a referida autora destaca a criação do Ministério da Educação e do documento intitulado *Instruções pedagógicas para a execução do programa de Português*, em 1942. Esse

documento sugere três áreas no ensino de Português: gramática, leitura explicada e outros exercícios. Da análise desse documento, Zilberman (2012) depreende que, reconhecida a importância da leitura para se atingir a literatura, os textos literários encontraram o seu lugar nos currículos de português.

Desse período em diante, as modificações se deram em função das reformas nas décadas de 60 e 70, que influenciaram inclusive a produção dos livros didáticos, adaptados às novas exigências. Apesar das mudanças processadas, Zilberman entende que duas concepções permaneceram: a primeira de que a leitura, base do ensino, centrava-se na disciplina de Língua Portuguesa e a segunda de que os textos lidos na escola “são passagem para um outro estágio, superior, situado fora do livro escolhido pela escola” (ZILBERMAN, 2012, p. 37).

Nota-se que a leitura feita na escola justifica-se em um resultado que está além dela. A leitura na escola só se sustenta porque oferece o desenvolvimento de uma competência que será de suma importância fora da escola, nas práticas sociais.

Essa leitura realizada fora da escola ocorre em diferentes espaços, mas em todos eles acontecerá com base naquela prática aprendida na escola. Seja em um ambiente escolar ou fora dele, o ato de ler, compreendido na sua complexidade, exige a articulação com aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais que influenciam diretamente a construção de sentido durante o processo de leitura.

Os espaços em que a leitura pode acontecer são incontáveis e relacionam-se às particularidades de cada leitor e aos seus objetivos. Esses locais têm papel tão relevante que na escola deveriam receber especial atenção, entretanto, muitas ainda não o fazem, como é o caso da escola na qual essa pesquisa foi realizada, onde não há nem biblioteca e nem sala de leitura.

Analisando os ambientes utilizados para a leitura no decorrer da história, percebem-se as grandes mudanças ocorridas. Segundo Barreto (2007), na Idade Média, as leituras ocorriam com frequência na casa dos escritores em reuniões destinadas à leitura coletiva de seus escritos. Nos mosteiros, o refeitório era o espaço onde se lia, à hora das refeições.

A prática da leitura coletiva modifica-se com a Idade Moderna. Conforme Chartier (2001, p. 18), a leitura silenciosa propiciou maior privacidade e permitiu certas ousadias, como ler na cama, no banheiro, no sofá ou solitariamente. Os espaços de leitura coletiva, entretanto, não foram excluídos e continuaram a existir.

No decorrer do tempo, as formas e os espaços de leitura passaram por muitas modificações. Chartier (2001) salienta que, na atualidade, privilegia-se a rapidez, a simultaneidade e a funcionalidade, características típicas das leituras que ocorrem na tela do computador, no celular, nas redes sociais, nas salas de bate-papo, ou seja, em ambientes virtuais.

Mas, quando se fala em espaços de leitura não são apenas os espaços físicos que entram em questão. Barreto (2007) fala sobre espaços reais e imaginários que contribuem para a ordenação do mundo mental e mundo real do leitor. O espaço real é o espaço físico, que influencia diretamente a qualidade da leitura, pois, segundo Manguel (1997, p. 175), “com frequência, o prazer derivado da leitura depende em larga escala do conforto corporal” do leitor. O espaço imaginário é aquele interior e subjetivo que surge a partir das circunstâncias do texto e do leitor.

Espaços físicos e imaginários estão intimamente relacionados, uma vez que a qualidade do espaço físico auxilia tanto no conforto corporal do leitor como possibilita o envolvimento com a leitura, permitindo a criação dos espaços imaginários.

Entretanto, é no espaço imaginário que se desenvolvem o fantástico, o criativo, a representação. Uma boa leitura literária dependerá de um ambiente físico adequado, mas essencialmente de um espaço imaginário. Dada a importância do imaginário nas obras literárias, as oficinas desenvolvidas em sala de aula, como parte da metodologia dessa pesquisa, privilegiaram a criação de espaços imaginários com o fim de contribuir para a construção dos sentidos do texto, já que o espaço físico existente na escola para a realização dessas leituras foi apenas a sala de aula.

Entende-se que a importância dos espaços imaginários não deve, porém, suplantiar o cuidado com os espaços físicos, considerando que o leitor é beneficiado pelo ambiente que escolhe para fazer suas leituras. Uma cama, uma rede, uma poltrona são espaços adequados para uma leitura descontraída, no entanto, uma leitura mais reflexiva, que objetive alguma produção exigirá, por exemplo, mesa, cadeira, computador, papel e caneta para auxílio (BARRETO, 2007, p. 50). A escola deve pensar seus espaços de leitura em função dos diversos objetivos dos leitores, oferecendo ambientes favoráveis tanto a uma leitura de fruição como a uma leitura mais reflexiva.

Para Barreto (2007), o corpo também participa da leitura e cria a sua morfologia em função do espaço: ler deitado, sentado, em pé, parado, caminhando, em uma rede. A morfologia do corpo influencia na interação texto/leitor, o próprio leitor busca a forma mais propícia que lhe facilite a interação com o texto. Mas a participação do corpo na leitura vai além da morfologia escolhida em cada leitura, Barreto (2007) analisa a ausência e a presença do corpo do outro durante a leitura.

Quando o leitor decide por uma leitura individualizada, solitária, ela é marcada pela ausência do corpo do outro. Apesar de não perder o seu caráter interativo, o outro ser participante não está fisicamente presente, nesse tipo de leitura ocorre a sublimação dos desejos, o leitor encontra, na leitura, uma forma de superar as dificuldades e limitações impostas pelo mundo físico. A sublimação acaba por levar à superação dessa ausência, na medida em que as emoções provenientes da leitura permitem o surgimento de um corpo simbólico. O corpo do leitor, então, passa a ter reações provocadas pela leitura como medo, prazer, tensão, ansiedade, angústia, dor, alegria. Estabelece-se uma relação corpo a corpo que ocorre entre corpo simbólico e corpo concreto. (BARRETO, 2007).

A presença do corpo do outro ocorre quando outra pessoa é o mediador entre o texto e o leitor, quando, por exemplo, uma professora conta uma história para seus alunos. Essa prática passa pelo sentido de quem a ouve e de quem a conta, fica sempre na memória de quem ouve, a entonação de voz, as expressões faciais e os movimentos de quem conta.

Experiências desse tipo, conforme Barreto (2007, p. 52), podem se dar de três formas, pelo reconto, contação ou recitação. Todas elas operam-se para além da linguagem verbal, ocorrem necessariamente na interação entre o verbal, o oral e o gestual.

A leitura que se faz a partir do corpo do outro é benéfica tanto para quem lê/conta, como para quem ouve, pois permite a estimulação do imaginário, a possibilidade de viver emoções variadas e de desenvolver o senso crítico.

As discussões sobre ausência e presença do corpo do outro ganham especial atenção quando se considera a leitura literária, dado que esse tipo de leitura propicia a participação do outro, por exemplo, em textos dramáticos, contos de fadas, recitação de poesias, bem como também permite que o leitor, mesmo na ausência do escritor, recrie todo um universo de sensações por meio da leitura. É sobre leitura literária e texto literário que o próximo tópico abordará.

2.1 Leitura literária: o texto literário e o contexto escolar

Um dos muitos motivos que tornam a leitura literária indispensável para o aluno é o aprendizado por meio da experiência que essa leitura proporciona. Ao trabalhar com o imaginário, com a fantasia, o texto literário permite que o leitor viva situações de forma vicária que, talvez, jamais pudesse viver na realidade. Essas experiências ampliam a capacidade de compreender o mundo e a si mesmo, além de provocar uma sensação de prazer que nem sempre se encontra em outras leituras.

A possibilidade de contato com a linguagem em sua dimensão artística é também outro motivo pelo qual se justifica a presença dessa leitura na escola, visto que, a necessidade de convívio com a arte é algo inerente ao homem e, conforme as discussões de Cândido (2004), é também um direito de todo ser humano. Mas, para se chegar a uma compreensão mais abrangente sobre a leitura literária, faz-se necessário discutir os conceitos de literatura, literariedade e ficcionalidade.

A importância da inclusão do texto literário nas práticas leitoras do Ensino Fundamental funda-se na especificidade de conhecimento que ele representa. Importa para os alunos desse nível de ensino conhecer e entender as particularidades e componentes dessa forma específica de linguagem. Para os PCN (1998, p.29), “a literatura mantém uma relação indireta com o real, ou seja, o plano do real pode ser apropriado e transgredido pelo imaginário como uma instância formulada pela mediação dos signos verbais”. Essa compreensão da literatura, não como mera cópia da realidade, mas como prática linguística especial, capaz de possibilitar múltiplas interpretações e suscitar no leitor uma diversidade de emoções, não raro é excluída da escola brasileira que, geralmente, privilegia o aspecto cronológico em detrimento da leitura direta de textos literários.

Os PCN salientam a importância de se trabalhar com o texto literário em sala de aula, em função do conhecimento específico que ele representa. A linguagem literária, ao trabalhar com metáforas, com alusões, simbologias, leva o leitor a mobilizar uma gama de conhecimentos para construir sentidos. Esse trabalho diário possibilitará a formação de leitores “capazes de reconhecer as sutilezas, as

particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 27).

Propor ao aluno do Ensino Fundamental esse trabalho com o texto literário, considerando toda a complexidade que tal tarefa impõe, não é algo fácil, requer uma série de cuidados, a começar pela definição do termo literatura, algo difícil de fazer, mas necessário tanto para o professor como para o aluno.

Na busca dessa definição, Zappone e Wielewicki (2005, p. 20) afirmam que o conceito moderno de literatura como “uma categoria específica de criação artística que resulta num determinado conjunto de textos” só se firmou no século XIX. No período de meados do século XV a meados do século XVIII, literatura era atributo do indivíduo, que se relacionava “à capacidade de ler e de [...] possuir conhecimento, erudição e ciência” (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2005, p. 20).

Conforme Jouve (2002), no século XVIII o termo literatura ainda não apresentava um sentido unívoco, pois abrangia tanto obras de vocação intelectual quanto os textos de dimensão estética, assim se considerava literatura obras de ficção, mas também escritos históricos, filosóficos e até científicos.

A ideia de literatura como escrita ficcional vem da Antiguidade, nesse período ela era definida como imitação (*mimêsis*) das ações humanas pela linguagem, constituindo também uma fábula ou uma história (*muthus*). Esses dois termos aparecem desde as primeiras páginas da *Poética* de Aristóteles e fazem da literatura uma ficção ou, conforme Compagnon (2001, p. 38), “uma mentira, nem verdadeira nem falsa, mas verossímil”. O problema dessa definição é que ficavam excluídas não apenas a poesia didática ou satírica, mas também a poesia lírica. Apesar da incompletude dessa definição, Compagnon (2001) observa que é sempre como ficção que geralmente se considera a literatura.

A definição da literatura como uma escrita “imaginativa” não é suficiente, isso ocorre porque a ficcionalidade não pode definir um texto literário. A literatura inglesa do século XVII, por exemplo, inclui Shakespeare, Webster, Marvell, mas também os ensaios de Francis Bacon e os sermões de John Donne. Nesse contexto, a “distinção entre ‘fato’ e ‘ficção’ [...] não parece ser muito útil” (EAGLETON, 2006 p.2, grifo do autor). Além disso, muitos outros textos da esfera filosófica, histórica ou científica também podem fazer uso de uma escrita imaginativa sem, contudo, serem considerados literários.

Foi a partir do século XIX que o termo literatura passou a designar “obras de vocação estética [...] evocando as ideias de ‘produção intelectual’ e de ‘patrimônio cultural’” (JOUVE, 2002, p.31, grifo do autor).

Outra forma de conceber a literatura se deu no início do século XX, com os estudos literários vinculados ao formalismo russo, aqui “o caráter estético de um texto seria resultado da utilização de procedimentos desautomatizados de linguagem em oposição à utilização de procedimentos comuns” (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2005, p. 22). A desautomatização da linguagem é que torna o texto único, comunicar algo corriqueiro de uma forma especial, inédita, atribui à linguagem a singularidade, o estético.

Entre os formalistas russos estavam Vítor Sklovski, Roman Jakobson, Osip Brik, Yury Tynyanov, Boris Eichenbaum e Boris Tomashevski. Esses estudiosos viam a literatura de forma prática e científica e focavam-se na materialidade do texto literário. Eagleton (2006) esclarece que, para os formalistas:

a literatura não era uma pseudo religião, ou psicologia, ou sociologia, mas uma organização particular da linguagem. [...] A obra literária não era um veículo de ideias, nem uma reflexão sobre a realidade social, nem a encarnação de uma verdade transcendental: era um fato material, cujo funcionamento podia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina. (EAGLETON, 2006, p. 4)

Os formalistas ignoravam o conteúdo literário para fixar seus estudos apenas na forma, analisavam som, imagens, ritmo, sintaxe, métrica, rima, técnicas narrativas, enfim, todos os elementos formais que concorriam para o estranhamento da linguagem. A forma da linguagem literária é, de fato, importante na construção do literário e na compreensão de uma obra como um todo, mas é apenas um aspecto a se considerar diante da complexidade da literatura.

Todorov (2010), depois de orientar seus estudos por um tempo nessa visão formalista, passa a considerar a importância de se ir além do texto ao perceber que o método formalista é limitado. Para ele, a literatura extrapola a técnica, ela ensina a viver, forma o ser humano quando eleva ao infinito as possibilidades de interação com os outros e possibilita ao leitor o aprimoramento da sua vocação de ser humano.

Outro ponto a se questionar aqui é a noção de linguagem especial. A variedade de discursos em qualquer comunidade de falantes impossibilita a definição de uma linguagem especial, o que para alguns é a norma, para outros

pode ser desvio. A publicidade e as gírias, por exemplo, apresentam uma linguagem incomum, mas não são consideradas literatura.

O Formalismo Russo, ao lado do *New Criticism* e da Estilística, comungam da ideia de que os textos literários têm características típicas que os irmanam, como: 1) utilização de uma linguagem diferenciada da comum; 2) organização especial de palavras; 3) caráter ficcional; 4) fim em si mesmos.

Entretanto, essa visão que atribui literariedade às propriedades internas do texto, passou a ser questionada com base em argumentos encontrados na relação entre a literatura e seus leitores, conforme Zappone e Wielewicki (2005, p. 23) “o texto só existiria a partir do ato de leitura dos leitores e o seu significado só emergiria através de um ato interpretativo”.

Fica clara, então, a dificuldade em precisar a literatura e, por extensão, o texto literário. Ao professor, é preciso que esteja consciente dessa complexidade e ofereça ao aluno os meios de reconhecimento das particularidades da obra literária, possibilitando a ele, ao trabalhar com o texto literário, ser capaz de reconhecer o não dito, de ler nas entrelinhas do texto, desvendar intenções, formar-se como ser humano e descobrir na leitura literária uma tarefa instigante e prazerosa.

Mas não é o trabalho com o texto literário a única dificuldade encontrada em sala de aula, a pouca leitura de maneira geral no Brasil é um problema a ser superado. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB 2015) dos anos finais do ensino fundamental na rede pública, apesar de mostrarem um crescimento em relação aos anos anteriores, demonstram uma baixa de 0,3 pontos em relação à meta estipulada de 4,5. (IDEB, 2015)

A análise desses dados revela que a escola brasileira ainda falha no papel primordial de assegurar aos seus alunos o aprendizado da leitura. Para a discussão dessa realidade, é importante frisar que a escola não deve ser considerada a única responsável pela formação do leitor, outras instituições sociais, como família, igreja, ambientes profissionais, também devem cumprir esse papel. Contudo, a escola é o ambiente privilegiado para que ocorra a aprendizagem da palavra escrita, já que a leitura de mundo se inicia bem antes da criança ingressar na escola. É papel dela fornecer aos estudantes a possibilidade de selecionar, organizar, analisar e compreender as informações do mundo para exercer cidadania.

Na prática da docência, identifica-se que a maioria dos alunos, ao ler não conseguem extrapolar a superfície do texto. São raras as exceções em que o aluno,

diante de um texto, consegue mobilizar conhecimentos anteriores de modo a dialogar com o texto lido para gerar compreensão. A leitura que frequentemente vem ocorrendo na escola não é adequada ao exercício da cidadania e não forma as bases para se enfrentarem os desafios que a vida possa apresentar a esses leitores.

Mas que tipo de leitores a escola tem formado? Como ensinar leitura na escola de forma eficiente? A leitura é um processo complexo que compreende uma série de outros processos simultâneos, uns inconscientes, outros realizados de forma consciente, que precisa ser ensinada. Segundo Solé (1998), a maior parte das atividades de leitura desenvolvidas na escola buscam a compreensão da leitura dos alunos, mas não ensinam as estratégias para uma leitura competente.

Antunes (2003), analisando os problemas que circundam a prática da leitura na escola, observa que essa atividade ainda se encontra muito centrada na decodificação da escrita, desvinculada dos usos sociais, sem prazer, visando recuperar elementos da superfície do texto. Dessa forma, a prática da leitura ocorre desconsiderando a dimensão da interação verbal, na escola “não há leitura, porque não há ‘encontro’ com ninguém do outro lado do texto” (ANTUNES, 2003, p.27). O aluno lê por obrigação, sem encontrar em tal atividade nenhuma ligação com a sua vida.

Zilberman (1989) aborda essa problemática analisando a relação da leitura na escola com o livro - fonte de renda para editores - em especial o livro didático que, por ser imediatista, torna-se descartável servindo aos propósitos da indústria livreira. Essa ferramenta tornou-se o modelo a ser usado na sala de aula e acaba propiciando o avesso da leitura, pois, visto como autossuficiente, é marcado pela autoridade quando se faz portador de normas linguísticas, escolhe o padrão culto como superior ou quando propõe uma interpretação única “em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto” (ZILBERMAN, 1989, p.21).

Os PCN (1998b) esclarecem que, para formar um leitor competente é necessário que a escola contemple uma diversidade de textos e gêneros, não apenas em função da relevância social, mas porque os diferentes gêneros apresentam diversas formas de organização (BRASIL, 1998b, p.23). O acesso a essa diversidade de leituras proporcionará a formação de uma postura mais

autônoma diante da vida, tendo em vista que a competência leitora é indispensável na sociedade letrada em que vivemos hoje.

Schneuwly & Dolz (1999) defendem que no espaço escolar devem ser trabalhados gêneros pertencentes às práticas sociais de linguagem, interligando o que é externo e interno à escola. A relação entre a leitura desenvolvida na escola e a prática que se realiza fora dela é que atribui significação para o aluno que, na maioria das vezes, não encontra motivação nas práticas de leitura escolar.

Nessa diversidade de leituras que devem ocorrer na escola, a leitura literária emerge com relevante importância, isso acontece porque o texto literário tem um lugar privilegiado no desenvolvimento crítico e humanístico do leitor. Mesmo desenvolvendo-se em ambiente ficcional, é através dessa leitura que o aluno tem a oportunidade de ampliar suas experiências e reformular pretensões e objetivos rumo a caminhos jamais vivenciados, é essa leitura também que possibilita a compreensão do outro e uma postura humanizada em frente à diversidade encontrada no mundo. Machado (2012) constata isso quando afirma que:

a literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, [...] mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade (MACHADO, 2012, p.61).

Mas talvez, a maior contribuição da literatura para o leitor seja o encontro que ela proporciona consigo mesmo e que faz surgir a necessidade de mudança. Perissé (2014) observa que “lendo intensamente, sentimo-nos intensamente visados. Reforçamos nossa autoconsciência. E daí brota a vontade de resistir”. Nessa perspectiva, a literatura provoca uma autorreflexão, abre caminhos para a formação de si mesmo e para o reencontro com o outro. Cruvinel (2008) compartilha desse pensamento ao dizer que:

a atividade de leitura deve se colocar como uma provocação, para que o leitor, diante do texto, ou seja, dos conflitos, das personagens, de suas experiências, de seu universo, de tudo que lhe reserva sua humanidade, possa se colocar frente a si mesmo, na medida em que se depara com a vida do outro, ou se sente tocado pela subjetividade alheia. (CRUVINEL, 2008, p.126)

Essa oportunidade de viver a vida do outro provoca a autorreflexão, a humanização, o deslocamento de um ponto de vista, mas é dela também que surge

o prazer experienciado numa leitura literária. Silva (2009, p.36) observa que “todo leitor tende a identificar-se com o herói,[...] vivendo a vida do outro, sentindo suas emoções. Dessa experiência vicária decorre grande parte do prazer”.

No entanto, a leitura literária que se faz na escola ainda se encontra cerceada pelas amarras do livro didático, é uma prática reprodutora e seletiva, privilegiam-se obras sacramentadas pela tradição e o preenchimento de fichas de leitura que excluem a interpretação e exilam o leitor, impedindo a interação que deve haver entre leitor e texto e contrariando a natureza da obra de ficção (ZILBERMAN, 1989, p.21).

A interação da qual Zilberman fala está no cerne deste estudo e permitiu o redirecionamento da prática de leitura literária desenvolvida na escola pública onde a pesquisa se realizou. Percebe-se a urgência de reformulação dessa atividade no desinteresse dos alunos quando realizam a leitura como uma obrigação desprovida de prazer e que, na maioria das vezes, chega como uma imposição. Lajolo (2000, p.12) reconhece que esse desinteresse dos alunos em frente ao texto literário seja, talvez, resultante de um “desencontro de expectativas”. Com grande potencial de transformar esse desencontro em encontro emerge a narrativa de enigma, que se mostra capaz de despertar no aluno o interesse e o desejo da descoberta.

A motivação que nasce da leitura desse gênero foi o ponto de partida para a prática de uma leitura mais envolvida, mais significativa e mais prazerosa, já que é notório o sucesso e o grande público leitor de todas as idades que essa narrativa alcançou em todo o mundo.

Mas antes de apresentar os aspectos inerentes ao gênero narrativa de enigma, algumas discussões se fazem necessárias, como o processo que se desenvolve na relação texto/leitor que será discutido no item seguinte.

2.2 A recepção do texto literário

A leitura tem sido objeto de estudo em vários aspectos, um deles refere-se aos processos que se desencadeiam quando lemos. A Estética da Recepção, a partir dos anos sessenta e com mais ênfase nos anos setenta, passou a investigar a leitura literária sob esse ângulo. Assim assistiu-se, nas palavras de Zappone (2005), à morte do autor, que deixou de ser a entidade “detentora do sentido” do texto que escreve. O texto passou a ser visto como uma estrutura cheia de lacunas e não-

ditos e o leitor deixou de ser uma entidade passiva e assumiu um papel fundamental no processo de leitura, sendo o responsável por atribuir sentido àquilo que lê. Anteriormente marginalizado, o leitor agora é “condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social” (ZILBERMAN, 1989, p.11)

Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926-2007) são os dois grandes nomes da Estética da Recepção, que se contrapõe às correntes teóricas marxista e formalista, tais como a crítica sociológica, o *New Criticism*, o formalismo russo e o estruturalismo. Em 1967, Hans Robert Jauss, em uma conferência conhecida como *Provocação*, na Universidade de Constança, Alemanha, recusa os métodos de ensino voltados para a estrutura do texto como único elemento propiciador da construção dos sentidos do texto, critica também a historiografia literária baseada apenas na cronologia, que não consegue abranger o aspecto histórico tal como Jauss o compreende.

Zappone (2005, p. 155) fala em vertentes da Teoria da Recepção, devido aos diversos “pontos de vista sobre o que enfocar da recepção [...] e suas particularidades”. Diferenciam-se três linhas de abordagem, a saber: a primeira analisa o caráter artístico de um texto com base no efeito em seus leitores e propõe uma nova abordagem da história literária baseada também na recepção. Seu principal representante é Jauss (1994); a segunda preocupa-se com os efeitos que o texto desencadeia no leitor, seu principal representante é Iser (1996; 1979) e a terceira vê o estudo da literatura por via dos seus elementos de base, o público, o livro e a leitura, nesse caso a leitura é feita por gratuidade e permite a evasão. Seus principais representantes são Robert Escarpit (1969) e Roger Chartier (1996; 1999).

Essa pesquisa levará em conta a primeira e a segunda abordagens, baseando-se em autores como, Hans Robert Jauss com *A história da literatura como desafio à teoria literária*, de 1967, e Wolfgang Iser com *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, de 1976. Segundo os estudos nessa, área o texto literário não se apresenta independente da consciência que o percebe, ou seja, o seu leitor. Um texto só poderá ser literário mediante a atuação de um leitor que também participa da criação do texto.

Jauss (1994) afirma que o valor estético de um texto é medido pela recepção inicial do público, que o compara com outras obras já lidas, percebe-lhes as singularidades e adquire novo parâmetro para avaliação de obras futuras, ou seja,

elabora um novo horizonte de expectativas. Para fundamentar essa nova visão da literatura, Jauss lança mão de sete teses.

A primeira tese funda-se na ideia de que o texto só se torna um acontecimento literário quando o leitor o lê, comparando a outras leituras anteriores e adquirindo novos parâmetros para leituras futuras, assim o texto literário não é um fato, nem uma ação, mas um ato de recepção.

A segunda tese evidencia o saber prévio, os conhecimentos que o leitor traz em si servirão de base, é ancorado neles que o novo conhecimento torna-se experienciável e legível. Conhecimentos como marcas de gênero, estilo, certas formas, técnicas narrativas, entre outros, formam o horizonte de expectativas do leitor que será sempre ampliado a cada nova leitura. Segundo Jauss,

a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (J A U S S, 1994, p. 28)

A terceira tese trabalha a noção de distância estética, que é o afastamento ou não-coincidência entre o horizonte de expectativas do leitor e o horizonte de expectativas da obra. No contato com a obra, as expectativas do público poderão ser satisfeitas, frustradas ou rompidas. Quando a expectativa do leitor é satisfeita pela expectativa da obra, tem-se o que Jauss denominou de “arte culinária” ou de mera diversão, isto é, caracteriza-se:

[...] pelo fato de não exigir nenhuma mudança de horizonte, mas sim de simplesmente atender a expectativas que delineiam uma

tendência dominante do gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo, torna palatáveis – na condição de ‘sensação’ – as expectativas não corriqueiras ou mesmo lança problemas morais, mas apenas para ‘solucioná-lo’ no sentido edificante, qual questões já previamente decididas. (JAUSS, 1994, p.32, grifo do autor)

Dessa ideia, depreende-se que a quebra ou a ruptura de expectativas é uma qualidade da obra. O valor estético será maior quanto maior for a distância estética, o que permitirá que o público construa um novo sistema literário de referência.

A quarta tese pressupõe uma relação dialógica, entram em contato a compreensão que a obra gerou na época em que surgiu e no momento atual de sua leitura. A forma como se interpreta um texto recebe influência de um processo histórico que afeta o modo como esse texto é lido.

Na quinta tese, Jauss (2002) descreve o caráter diacrônico. A obra não pode ser analisada com base apenas na sua recepção inicial, é importante considerar a história das recepções e compreender que, às vezes, é necessário um longo processo de recepção para que a obra venha a ser apreendida. Para Jauss (2002), a história literária baseada na recepção não é linear, sua tarefa é

[...] de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. (JAUSS, 2002, p. 70)

A sexta tese analisa o aspecto sincrônico, a leitura da obra em cada momento da história deverá sempre estar relacionada ao momento de seu aparecimento. Jauss (2002) compreende que a historicidade da literatura revela-se nos pontos de interseção entre diacronia e sincronia.

A sétima tese trata do efeito da literatura na vida prática de seus receptores. Jauss (1994) propõe que a literatura seja pensada não apenas em função do efeito estético provocado em seus leitores, mas principalmente em função dos efeitos de ordem ética, social e psicológicas que possa suscitar. Nessa

perspectiva, o autor citado entende que a literatura é capaz de transformar a percepção do leitor em relação aos fatos da vida cotidiana quando permite antecipar possibilidades não concretizadas, modificar sua participação social e suscitar novos desejos, pretensões e objetivos.

Todas essas teses configuram-se como fundamentos adequados ao estudo da leitura em uma perspectiva interacionista. Estudar a leitura do ponto de vista da recepção é conceber a importância do leitor, uma vez que, quando ele traz para a leitura a sua bagagem de experiências e conhecimentos prévios, ele acaba participando da construção do texto que, por sua vez, deve proporcionar a ampliação dos seus conhecimentos.

Algumas críticas, porém, se fazem em relação a essa teoria. Conhecer todas as recepções de cada obra que se processaram ao longo do tempo é algo impossível de se conseguir. O leitor maduro, que carrega em sua bagagem todos os pressupostos capazes de preencher os não-ditos do texto, uma espécie de crítico conhecedor dos clássicos, é totalmente idealizado, e, em muitos casos, poderá não existir. Considerando, então, o contexto de escola pública no qual esta pesquisa se desenvolveu, tem-se consciência do nível de leitura em que esse público se encontra. Proporcionar, então, uma mudança na concepção desse leitor, na sua importância na relação com o texto e promover uma nova metodologia no contato com o texto literário já será um grande benefício.

É certo que a aplicação da Estética da Recepção poderá não ser possível em sua completude, tal como proposta pelos teóricos. O ponto positivo dessa teoria está na importância que se dá ao leitor, permitindo-lhe uma postura mais humana, questionadora, crítica, reflexiva e ativa diante da sociedade em que vive. Foram esses os pressupostos dessa teoria que conduziram essa pesquisa e nortearam o trabalho desenvolvido em sala com os gêneros literários, em especial, com as narrativas de enigma. Logo, importante se faz uma abordagem sobre os gêneros literários no capítulo seguinte.

3 OS GÊNEROS LITERÁRIOS

O termo gênero vem do latim, *genus-eris*, que significa origem, descendência, apontando para a tradição, desde épocas remotas, de classificar as obras literárias com base nas suas semelhanças.

A caracterização dos gêneros tem seguido diferentes abordagens, ora assume um caráter normativo, baseando-se em regras fixas a ser seguidas pelos autores, ora descritivo, evidenciando as características predominantes em cada um. Alguns teóricos defendem a obediência às leis, outros defendem a liberdade criadora que propicia a mistura de características de diversos gêneros.

Soares (2007, p.9), ao tratar sobre o assunto, salienta que a primeira referência aos gêneros literários foi feita por Platão no livro III da *República* (394 a.C.), em que propõe uma classificação dos gêneros em tragédia/comédia¹, ditirambo² e epopeia³.

Mais tarde, Aristóteles, em sua *Poética* (cerca de 335 a. C. – cerca de 323 a. C.), reelabora o conceito platônico de *mímesis* artística e em resultado disso propõe outra forma de classificação dos gêneros: quanto ao meio em que se realiza a *mímesis*, de um lado está a poesia dos ditirambos e do outro, a tragédia e a comédia; quanto ao objeto da *mímesis*, de um lado está a tragédia (que trata de homens melhores) e do outro, a comédia (que se ocupa de homens piores); quanto ao modo da *mímesis*, distingue-se o processo narrativo do poema épico do processo dramático típico da tragédia e da comédia. (SOARES, 2007,p.10)

Soares (2007) esclarece ainda que Horácio (65 a.C. – 8 a.C.) considera a necessidade de adequar o assunto tratado ao ritmo, tom e metro, enfatizando que cada gênero literário tem características específicas e elimina a possibilidade de hibridismo. Na Idade Média, importa citar que Dante Alighieri em sua Epístola a *Can Grande Della Scalaque* classifica o estilo em nobre (epopéia e tragédia), médio (comédia) e humilde (elegia).

A crítica renascentista, ao retomar os postulados teóricos da Antiguidade greco-latina, enfatiza normas e preceitos a ser seguidos rigidamente e reforça, nas palavras de Soares (2007, p.12) uma concepção imutável dos gêneros, em acordo com a defesa da universalidade da arte.

¹Baseavam-se no conceito de imitação.

²Uma exposição.

³Combinava imitação e exposição.

A ideia de variabilidade dos gêneros só passa a ganhar força com o pré-romantismo alemão “*Sturm und Drang*”, na segunda metade do século XVIII. Aqui se tem uma crescente valorização da individualidade e autonomia de cada obra, o que afasta as classificações típicas da literatura. Os românticos pregavam em primeiro lugar a liberdade de criação, aceitavam a noção de gênero, mas negavam a obediência às regras clássicas e à noção da *mimesis* como mera “imitação”.(SOARES, 2007, p.14)

Na contemporaneidade, a teoria dos gêneros aponta para essa variabilidade. Em seu livro *Conceitos fundamentais da poética* (1946,) Emil Staiger (1946 apud SOARES, 2007) se afasta da herança clássica de classificar as obras em lírica, épica ou dramática, para mostrar que pode haver traços estilísticos líricos, épicos ou dramáticos em qualquer texto independente do seu gênero. Staiger analisa os traços mais presentes, porém frisa que nenhuma obra pode ser totalmente lírica, épica ou dramática, pois não apresentam características de um único gênero.

Hoje prevalece a ideia da variabilidade, os textos podem apresentar características de múltiplos gêneros, mas, para apreender melhor esse fenômeno, faz-se necessário retornar à divisão clássica dos gêneros feita por Aristóteles, cerca de 350 a.C., que dividia a produção poética em três gêneros, o lírico, o épico e o dramático.

O lírico engloba textos em que predomina a expressão de um “eu” que deixa transparecer seus sentimentos e emoções. No épico temos um narrador que conta as façanhas de um herói e suas consequências para o seu povo. O dramático refere-se a textos escritos para serem representados diante de um público. Passemos, agora, a analisar cada um deles.

O gênero lírico, conforme Soares (2007), tem sua origem marcada pelos cantos líricos (cantigas de ninar, lamentos de morte, cantares de amor) que eram acompanhados pela flauta ou pela lira e expressavam os sentimentos mais individualizados. Dessa origem, o gênero lírico conservou características, como marca da emoção, musicalidade e um distanciamento entre o eu poético e o objeto cantado. Soares (2007) afirma que na passagem da forma cantada para a escrita surgem recursos que aproximam música e palavra, visto que:

as repetições de estrofes, de ritmos, de versos (refrão), de palavras, de sílabas, de fonemas, responsáveis não só pela criação das rimas, mas de todas as imagens que põem em tensão o som e o sentido das palavras.(SOARES, 2007, p. 24)

Traços líricos podem ocorrer em diversos tipos de textos, existem, porém, algumas formas líricas fixas. Soares (2007) menciona a balada, a canção, a elegia, o haicai, a ode e o soneto.

As epopeias tiveram sua origem em meados do século IX a.C. com a *Ilíada* e a *Odisseia* de Homero. Para Soares (2007), nelas assentam-se também as fontes do gênero narrativo.

Escrita em verso ou em prosa, a epopeia é a narração de um fato grandioso e maravilhoso que interessa a toda uma coletividade. Constituída de todos os elementos narrativos, nela, um narrador resgata fatos passados da história de um povo numa atmosfera maravilhosa que envolve mitos, heróis e deuses. A epopeia apresenta-se dividida em cinco partes: a proposição (apresentação do tema e do herói); a invocação (pedido de auxílio às musas inspiradoras); a dedicatória (o poeta dedica a obra a um protetor); narração (desenvolvimento do tema e das aventuras do herói) e epílogo (encerramento do poema).

O termo *drama* vem do verbo grego *dráo* = fazer, significando “ação”. Ao gênero dramático pertencem os textos feitos para serem representados. Nesses textos, em vez de se contar a história por meio de um narrador, é mostrada no palco, representada por atores sem a interferência desse narrador. O texto dramático só se realiza de fato quando ocorre a representação e quando alguém assiste a essa representação. Nesse gênero é por meio do diálogo que a história se desenvolve sem mediação do narrador, dando a impressão de que os fatos ocorrem pela primeira vez. Destacam-se entre as formas de expressão dramática a tragédia, a comédia, o drama, a farsa e o auto.

Com o passar do tempo, os gêneros lírico, épico e dramático tiveram suas características preservadas e até mesmo combinadas num mesmo texto, fazendo surgir na modernidade novas formas de se compreender o gênero, o próximo tópico aborda o gênero na modernidade, em especial, os gêneros narrativos modernos.

3.1 Gêneros narrativos modernos

A concepção moderna de gêneros possibilitou o surgimento de outros tipos de textos. A epopeia dos tempos da Antiguidade entrou em declínio a partir do século XVIII, nesse período a sociedade burguesa se consolida reforçando o

individualismo e o racionalismo. Essa nova forma de ver o mundo é expressa por meio do romance. Sobre o romance, Soares (2007, p. 42.) assegura:

o romance vem a ser a forma narrativa que, embora sem nenhuma relação genética com a epopeia, a ela equivale nos tempos modernos. E, ao contrário da epopeia, como forma representativa do mundo burguês, volta-se para o homem como indivíduo.

Na Idade Moderna o romance equipara-se à epopeia, apresentando os mesmos elementos nos quais se estrutura a narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço, ponto de vista), mas refletindo, agora, os ideais correspondentes à nova forma de ver o mundo.

Além do romance, outras formas narrativas tornaram-se comuns a partir do século XVIII, são elas o conto e a novela. Dentre essas formas modernas de narrativa, este trabalho se restringiu ao conto, analisando a sua estrutura como narrativa. No estudo da tipologia do conto, o enfoque incidiu sobre o conto de enigma, alvo dessa dissertação, que investiga seu surgimento, sua história, suas particularidades estruturais, mas com o objetivo de formar nos alunos as bases e pressupostos necessários à recepção do texto literário, visto que, sendo um processo complexo, essa recepção exigirá tais conhecimentos.

Sentiu-se necessidade de fazer uma breve reconstrução do percurso histórico do conto até à configuração do conto moderno de hoje. Essa investigação serviu de auxílio na compreensão da lógica pela qual se constroem as narrativas policiais, dentre elas, o conto de enigma.

O hábito de se contar histórias é muito antigo, não se sabe exatamente quando ele surgiu. Na Antiguidade, sacerdotes e anciãos já se utilizavam de narrativas orais para transmitir ensinamentos, ritos e mitos. As narrativas tinham um caráter pedagógico e cumpriam o papel de transmitir aspectos culturais e costumes. Nesse período, “o narrador colhia o que narrava na experiência, própria ou relatada, e transformava isso outra vez em experiências dos que ouviam” (BENJAMIN, 1996, p.201).

Hoje esse hábito ainda é cultivado. À mesa, durante as refeições, em rodas de conversas entre amigos, no trabalho durante a hora do cafezinho, no cinema, há sempre alguém ouvindo ou contando narrativas. Essa prática apresenta-se como uma necessidade do ser humano e com o passar do tempo os modos de narrar foram se modificando, mas o ato permanecerá na essência do homem sempre.

Gotlib (2006) menciona que, ao se estudar as fases de evolução do conto, reconstrói-se a própria história do homem e os momentos de evolução da escrita. Lembrando essas fases, é possível citar inúmeras histórias que têm o seu lugar na evolução do conto. Entre elas, a história bíblica de Caim e Abel, os textos literários do mundo clássico, como os que constituem a *Ilíada* e a *Odisseia*, de Homero, e as *Mil e uma noites* que circulam da Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII).

É importante também citar, no século XIV, os contos eróticos de Bocaccio em *Decameron* (1350); no século XVI, o *Heptameron* (1558), de Marguerite de Navarre; no século XVII, as *Novelas Ejemplares* (1613), de Cervantes, e os *Contos da mãe Gansa*, de Charles Perrault e no século XVIII, as fábulas de La Fontaine. (GOTLIB, 2006)

Gotlib (2006) afirma que o século XIX traz um contexto propício ao desenvolvimento do conto moderno. Fazem parte desse contexto as pesquisas do popular e do folclórico, a expansão da imprensa, os trabalhos de Grimm e o despontar de Edgar Allan Poe, como contista e teórico do conto.

As compilações feitas pelos irmãos Grimm servirão de referência no estudo do conto, dada a importância que a Teoria Literária atribui à obra *Contos para Crianças e Famílias*, de 1812, considerando que:

o conto só adotou o sentido de forma literária determinada no momento em que os irmãos Grimm deram a uma coletânea de narrativas o título de *Kinder-und Hausmärchen* [Conto para Crianças e famílias]. [...] que passou a ser, como tal, a base de todas as coletâneas ulteriores do século XIX; finalmente, sublinhe-se ser sempre à maneira dos irmãos Grimm que as verdadeiras pesquisas sobre o Conto continuam sendo realizadas apesar da diversidade de concepções científicas (JOLLES, 1976, p.181-182).

Ao tempo em que a história do conto vai se formando, surgem também várias acepções para o ato de narrar. Júlio Cortazar (1993), nos seus estudos sobre Edgar Allan Poe, delinea três: 1. relato de um acontecimento; 2. narração oral ou escrita de um falso acontecimento e 3. fábula que se conta às crianças para divertilas.

Para Gotlib (2006, p.13), o desenvolvimento da história do conto pode se esboçar na sequenciação dessas definições, primeiro a criação e transmissão oral, depois o registro escrito, e só então a fase da criação por escrito em que o narrador assume a função de contador-criador-escritor, afirmando-se o caráter literário.

A voz que fala ou escreve, conforme a autora citada, só se afirma como contista quando existe um resultado de ordem estética, assim, nem todo contador de história é um contista. Para que essas narrativas se transformem em obra de valor estético é necessário que a voz do contador se transforme em voz do narrador que por si só, já é ficção.

Na busca de uma compreensão do conto como narrativa, é importante reportar-se ao conto maravilhoso, nos estudos desenvolvidos por Vladimir Propp, em *A morfologia do conto* (1928). As narrativas de maneira geral e, principalmente, o conto moderno guardam um forte diálogo com o conto maravilhoso.

Conforme Gotlib (2006, p.13), Propp iniciou seus estudos por uma minuciosa descrição para só depois abordar as origens e tipos de conto. Segundo ele, a uniformidade do conto não se deve aos temas, motivos ou assuntos, mas à estrutura, por isso determina uma “morfologia do conto”, descrevendo suas partes e a relação delas entre si.

Na análise dos personagens, o estudioso observa que há algumas ações constantes, que ele passa a chamar de funções. Descobre, assim, 31 funções constantes. O conto maravilhoso seria o que apresenta estas funções em uma determinada ordem que não se altera. É possível que nem todas estejam presentes, mas é impossível que a ordem seja modificada. Por exemplo, em *Chapeuzinho Vermelho*, a primeira função é a *ausência* de um membro da família (Chapeuzinho), depois temos a *ordem* dada pela mãe; depois o *engano* da vítima (o lobo a engana); em seguida a *salvação* do herói (pelo caçador) e por fim a *punição* do antagonista (o lobo morre).

Propp descobre sete tipos de personagens: o antagonista, o doador, o auxiliar, a princesa e seu pai, o mandatário, o herói e o falso herói. Só depois das descobertas pode afirmar o que é conto maravilhoso:

podemos chamar conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de ação que parte de uma maldade ou de uma falta [...], e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento [...] ou em outras funções utilizadas como desfecho. (PROPP, 1928, apud GOTLIB, 2006).

Após este estudo, em nova obra intitulada “*As transformações dos contos fantásticos*”, Propp considera a existência de *formas derivadas* e passa a estudá-las. Segundo ele, “se a vida real não pode destruir a estrutura geral do conto”, ela a transforma. Essas formas derivadas sofrem forte influência da realidade em que o

conto aparece e de determinações de ordem cultural. Conforme Gotlib (2006, p.23), chega-se, então, a vinte casos de transformações que se dão por alteração, substituição ou assimilação. Mas persiste ainda um impasse, como diferenciar o que é da fonte do conto e o que é aquisição posterior? Propp(1946) passa a estudar, agora, as origens do conto em *Las raices históricas del cuento* (1946).

Os estudos de Propp(1946) serão referência, mais tarde, para A.J.Greimas e Claude Brémond, que traçam um paralelo entre os princípios de Propp e as narrativas em geral. Greimas reduz as 31 funções de Propp para vinte e depois para duas: a ruptura da ordem e alienação; e a restituição da ordem. Brémond, por sua vez, a partir de Propp (1946) traça regras gerais para o desenvolvimento de toda narrativa e reduz as funções a três: uma que abre a possibilidade do processo, uma que realiza tal possibilidade e uma que conclui o processo. No romance romântico, esses dois modelos são facilmente identificáveis. O modelo de Brémond se adequa inclusive a vários contos.

E qual a relação entre o conto maravilhoso e o conto moderno? Para A.L.Bader (1945), o conto moderno conserva a mesma estrutura do antigo, mudando apenas a técnica. Na era clássica prevaleciam os princípios do equilíbrio, harmonia, a ordem início, meio e fim, e unidade. Na modernidade evidencia-se a complexidade e a fragmentação de valores, essas características refletem-se na obra literária que ganha diversas configurações e reflete as individualidades de cada ser. Gotlib (2006, p.30) observa que:

antes, havia um modo de narrar que considerava o mundo como um todo e conseguia representá-lo. Depois, perde-se este ponto de vista fixo; e passa-se a duvidar do poder e representação da palavra: cada um representa parcialmente uma parte do mundo que, às vezes, é uma minúscula parte de uma realidade só dele.

O modo de ver e estar no mundo foi alterado mais especificamente a partir da Revolução Industrial, o homem torna-se mais individualista e assume uma postura intimista, em oposição à visão de coletividade que vigorava anteriormente. A obra de arte, como parte de um contexto que dele não se desvincula, também assume essa nova abordagem. Assim, o conto moderno, mesmo conservando os elementos estruturais, apresenta mudanças profundas marcadas por sensações, percepções, revelações e sugestões íntimas. (GOTLIB, 2006, p.30).

Os estudos sobre o conto receberam especial atenção de Edgar Allan Poe. Kiefer (2009) ressalta que, na primeira metade do século XIX, Poe destaca-se como

contista, a ele atribui-se inclusive a criação de novos gêneros, o conto de terror e o conto policial, mas também como teórico. O trabalho de Poe se faz de tal forma relevante que exerce influência entre escritores franceses, italianos, espanhóis, portugueses, alemães, russos, mexicanos, colombianos, peruanos, venezuelanos, brasileiros, argentinos e uruguaios (KIEFER, 2009, p. 11). Os princípios de que trata Poe (1842) não se referem exclusivamente ao conto do qual foi intitulado mestre, aplica-se ao conto de maneira geral, e é considerado, nos tempos modernos, o primeiro escritor a refletir com rigor e método sobre a arte contística.

A teoria de Poe sobre o conto enfatiza dois pontos primordiais: a extensão do conto relacionada ao efeito que a leitura pode causar. No prefácio à obra *Twice-told tales*, de Hawthorne, de 1842, Poe refere-se ao pressuposto de que na escrita literária a unidade de efeito é o mais importante. A obra literária causa um estado de “excitação” ou de “exaltação da alma” que é, por natureza, transitório, assim é importante dosar a obra para que esse efeito dure por um determinado tempo. Se for breve demais ou longa demais, o efeito pode se perder. Posteriormente, em *A filosofia da composição*, de 1846, Poe reafirma:

é necessário apenas dizer a respeito deste assunto que, em quase todas as categorias de composição, a unidade de efeito ou impressão é um ponto de maior importância. Além do mais, está claro que a unidade não pode ser totalmente preservada em produções cuja leitura não possa ser feita de uma assentada. (POE, 1984, p. 568 apud KIEFER, 2009, p.12)

A extensão é um ponto essencial nas análises de Poe, um poema rimado, ou mesmo um texto em prosa, sendo curto demais pode até provocar um estado de exaltação da alma, mas não em profundidade, é necessária uma repetição de propósitos para que a alma seja profundamente atingida, assim a brevidade extrema é vista como um problema, mas “o pecado da extensão extrema é ainda mais imperdoável” (GOTLIB, 2006, p.33)

Do mesmo modo que um poema é superior ao conto, no propósito de se obter um efeito único, o conto é superior ao romance, pois este, em função da sua extensão inclui necessariamente paradas na leitura que permitem que interesses externos modifiquem as impressões da obra, já no conto, nota-se que:

o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora da leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escritor. Não há nenhuma influência externa ou extrínseca que resulte de cansaço ou interrupção. (POE, apud GOTLIB, 2006, p.34).

Segundo Kiefer (2009), Poe vê também um ponto de superioridade do conto em relação ao poema. O poema depende do ritmo para alcançar o seu ideal – a beleza, já o conto depende da verdade.

Poe (1984) reforça, ainda, que o conto é fruto de um trabalho consciente e de um extremo domínio do autor sobre os seus materiais narrativos com uma intenção: o efeito único ou a impressão total. O trabalho do contista decorre de um minucioso cálculo. Uma vez definido qual o efeito a ser atingido com o conto, o escritor manipula os elementos e combina os acontecimentos de forma a conseguir o efeito almejado. Nesse processo de construção, outra característica é de suma importância, a economia dos meios narrativos, trata-se de conseguir com o mínimo de meios, o máximo de efeitos.

Outro elemento importante na construção do conto é o encaminhamento para o desfecho, que deve colaborar com o efeito almejado pelo conto, sobre a construção desse efeito, Poe salienta que:

todo enredo, digno desse nome, deve ser elaborado para o desfecho, antes de se tentar qualquer coisa com a caneta. É somente com o desfecho constantemente em vista que podemos conferir a um enredo seu indispensável ar de consequência, ou causalidade, fazendo com que os incidentes e, principalmente, em todos os pontos, o tom tendam ao desenvolvimento da intenção. (POE, apud GOTLIB, 2006, p. 36)

O trabalho de construção de um conto é, portanto, um procedimento racional que deve partir de um projeto ou propósito executado de forma consciente e intencional e, segundo Poe (1984), com a precisão lógica de um problema matemático.

3.1.1 Definições e caracterização do conto

Ao mesmo tempo em que a história do conto vai acontecendo, ocorrem também discussões teóricas a respeito do conto. Uns aceitam a existência de uma teoria do conto, outros acreditam que a teoria do conto filia-se à teoria geral da narrativa. Nesse contexto, coexistem muitos questionamentos: o conto tem características específicas que o definem como um gênero? O que o torna um tipo particular de narrativa? Diante das mudanças no decorrer da história, o que o faz continuar sendo conto?

Essas dúvidas que surgem em torno do conto apontam para a dificuldade de se definir essa narrativa, bem como as muitas dificuldades de definições com as quais se depara no campo da literatura.

Mário de Andrade, no ensaio *Contos e contistas* (2002), confirma essa dificuldade de definição, que se torna ainda maior quando constata que bons contistas, como Machado de Assis e Maupassant, encontraram a “forma do conto”, mas a “forma do conto indefinível, insondável, irredutível a receitas”.

Esse é um problema ao qual muitos outros teóricos já se reportaram, nas inúmeras tentativas de definição todos eles se reportam à extensão, parece indiscutível que a característica que melhor se adéqua ao conto seja a brevidade. Alfredo Bosi, em seu livro *O Conto Brasileiro Contemporâneo*, se refere ao conto dessa forma:

[...] já desnorteou mais de um teórico da literatura ansioso por encaixar a forma conto no interior de um quadro fixo de gêneros. Na verdade, se comparada à novela e ao romance, a narrativa curta condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades da ficção. (BOSI, 1994, p. 7)

O conto comporta em si todos os elementos que compõem qualquer narrativa, mas de tal forma condensados que se atêm ao acontecimento essencial e tudo o mais que fique no âmbito da sugestão. O principal objetivo do contista não é o encadeamento dos fatos, mas revelar o que há por trás deles. Piglia (2004) aponta que no conto há duas histórias como se fossem uma, a primeira é revelada claramente ao leitor no encadeamento dos fatos, a outra transparece nas entrelinhas na medida em que a trama se desenvolve.

Alceu Amoroso Lima, durante conferência na Academia Brasileira de Letras em 1956, para quem o conto é uma curta obra de ficção em prosa completa, frisa que:

o tamanho do conto representa um dos sinais característicos de sua diferenciação. Podemos dizer que o elemento quantitativo é o mais objetivo dos seus caracteres. O romance é uma narrativa longa. A novela é uma narrativa média. O conto é uma narrativa curta. O critério pode ser muito empírico, mas é muito verdadeiro. É o único realmente positivo. (LIMA, 1956, apud GOTLIB, 2006, p. 63-64)

O fato de ser a principal característica do conto a questão da brevidade não implica, porém, a incompletude dessa narrativa. Nele encontramos muito bem estruturados os personagens, enredo, tempo, espaço, ponto de vista, mas tão bem

concentrados de forma a focalizar somente o essencial, eliminando as análises minuciosas e complicações do enredo.

Entretanto as particularidades do conto vão muito além da extensão. Friedman (1976, apud GOTLIB, 2006, p.64) diz que a questão não é “ser ou não ser breve”, a questão é “provocar ou não maior impacto no leitor”. De fato o conto tem esse efeito no leitor, na leitura de um conto nos sentimos de tal modo envolvidos, que a necessidade de chegar ao final sobressai e dificilmente interrompemos a leitura para terminarmos em outra ocasião.

Segundo Friedman (1976, apud GOTLIB, 2006, p. 64), no conto, as ações são apresentadas de um modo diferente das ações em um romance, ou por serem “inerentemente curtas”, ou porque o autor escolheu “omitir algumas de suas partes”. O diferencial é que o contista condensa os fatos para apresentar somente os melhores momentos, talvez aí esteja a explicação da atração exercida sobre o leitor, que se compraz diante de uma narrativa constituída apenas de melhores momentos. Para obter tal efeito o contista mobiliza alguns recursos narrativos como omissão, expansão, contração e pontos de vista (FRIEDMAN, 1976, apud GOTLIB, 2006, p. 65).

Cortázar (1993) também se refere ao modo particular de se narrar em um conto, o que permitirá três características importantes: o significativo, a intensidade e a tensão. Segundo Cortázar (1993, p.153), “um conto é significativo quando quebra seus próprios limites [...] e ilumina algo que vai muito além da miserável história que conta.

A intensidade para o referido autor é “a eliminação de todas as ideias e/ou situações intermediárias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo exige” (CORTÁZAR, 1993, p. 157). Já a tensão surge da maneira especial pela qual o autor nos aproxima lentamente do que conta.

Tentar encerrar as características do conto na brevidade, unidade de efeito, condensação de recursos, economia de meios narrativos, intensidade e tensão será sempre uma tentativa frustrada. Isso acontece porque, além de expressar modos peculiares de uma época, cada conto envolve também particularidades de um autor, de uma face desse autor ou, até mesmo, de uma fase. Partindo das discussões promovidas nessa seção, refletir-se-á, agora, sobre as narrativas policiais.

3.1.2 A Narrativa Policial: origem e tipologia

As narrativas de mistério e investigação despertam o fascínio em leitores do mundo inteiro, a prova disso é que esse tipo de literatura é uma das mais vendidas de todos os tempos. Na atualidade essas narrativas têm atingido o público jovem sob diversas formas, como é o caso de minisséries como *C.S.I.*, filmes como *007* e *As aventuras de Tintin*, jogos de tabuleiro como *Detetive*, novelas televisivas que apresentam um crime em que muitos são os suspeitos que teriam motivos para cometê-lo.

Ainda que não tenham a consciência disso, os alunos de ensino fundamental convivem com essa narrativa e conhecem os elementos que a constituem. Esse conhecimento empírico pode funcionar como pressuposto necessário ao processo de recepção dessas narrativas como texto literário. Torná-los conscientes disso e ampliar esses conhecimentos é de grande importância para o desenvolvimento dessa pesquisa, para isso aprofundou-se no estudo desse gênero, focalizando o surgimento, história, caracterização, tipologia e estrutura. Esses aspectos e outros irão nortear as discussões nos tópicos seguintes.

Os crimes da Rua Morgue é considerada a primeira narrativa policial, a fundadora do gênero. Lançada em abril de 1841 por Edgar Allan Poe, a narrativa conta a história de uma senhora e sua filha que foram brutalmente assassinadas, a forma como foram encontrados os corpos era assombrosa e os motivos do crime, praticamente inexplicáveis, mas o exame das pistas encontradas no local do crime leva o detetive Dupin a uma conclusão lógica e coerente.

Reimão (2005) constata que o detetive moderno, uma máquina de pensar, reaparece em mais dois contos de Poe: *O mistério de Marie Roget* (1842) e *A carta roubada* (1844). Segundo a autora, Dupin aparece na obra de Poe desprovido de personalidade, essa característica enfatiza a sua capacidade de raciocínio, que o assemelha a uma máquina de decifrar e o transforma em um instrumento para a solução do enigma. Nas três narrativas, a história é narrada por um anônimo, amigo do detetive, em forma de memórias.

Após essas narrativas seguem-se as publicações de Conan Doyle, *Um estudo em vermelho*, em 1887 e de Agatha Christie, *O misterioso caso Styles*, em 1920. Nas narrativas de Conan Doyle, o detetive Sherlock Holmes tem suas aventuras narradas pelo amigo Dr. Watson, enquanto nas narrativas de Agatha

Christie o Capitão Hastings narra tudo que ocorre com o detetive Hercule Poirot. Esses dois detetives ainda foram protagonistas de muitas outras narrativas publicadas pelos autores citados. Holmes e Poirot apresentam a mesma mente dedutiva que se identifica em Dupin, entretanto, carregam características particulares que identificam sua personalidade. Reimão (2005, p.9) entende que tais características não interferem a postura analítica e racional desses personagens, são, na verdade, “agregações, justaposições, que não anulam a função básica de ‘máquina de raciocínio’”.

Foi na Inglaterra que a narrativa de enigma encontrou as condições necessárias para se consolidar em função de uma sociedade marcada pelos efeitos da industrialização. De acordo com Barbosa (2012, p.71), a industrialização do século XIX modificou a vida das pessoas, houve uma convergência de trabalhadores para a cidade, o que provocou o surgimento de uma população à qual eram negados direitos fundamentais e oportunidades. A individualidade propicia o anonimato, que ajuda a proteger o crime, surgindo a necessidade de criação da polícia, dessa forma é que o criminoso passa a ser um inimigo público. Barbosa (2012, p.71) enfatiza que a literatura reflete essa nova realidade quando escolhe como cenário das narrativas de enigma a cidade, colocando como centro desencadeador do enredo o crime e apresentando como personagens centrais a polícia e o detetive.

No Brasil, as narrativas policiais encontraram terreno fértil para se desenvolver. Em 1920, publica-se o primeiro romance policial, *O Mistério*, escrito em colaboração por quatro autores - Coelho Neto, Afrânio Peixoto, Medeiros e Albuquerque e Viriato Correa.

Nesse romance, o Major Mello Bandeira, intitulado o “Sherlock da cidade”, é encarregado de investigar o assassinato de Sanchez Lobo. Nota-se que Major Melo Bandeira não segue o paradigma dos detetives clássicos, “máquinas de pensar”, é, na verdade, um tipo atrapalhado que costuma fracassar ao aplicar seus métodos científicos de investigação. O destaque dessa obra é o fato de que o assassino, réu confesso, é levado a julgamento e absolvido. Para Reimão (2005, p. 16), essa obra “é uma crítica, por via do cômico, ao sistema judiciário nacional”.

Embora o primeiro romance policial do Brasil apresente características peculiares, a produção desse gênero por aqui segue o padrão cultivado pelos autores de destaque no mundo. Reimão (2005, p.19) observa que:

a tipificação do protagonista, verificável no policial enigma clássico, também ocorrerá nesse gênero no Brasil. Os detetives enigma também serão, entre nós, máquinas de raciocinar. E a grande maioria deles só apresentará traços pessoais enquanto agregações, justaposições, que em nada alteram suas atuações como detetives. Nesse sentido se assemelham a Sherlock Holmes e Hercule Poirot, já que as características pessoais desses são assessórios supérfluos, não determinantes de suas atividades de investigação.

A tipificação da qual fala Reimão pode ser encontrada em um grande número de detetives da ficção brasileira, a exemplo de Dick Peter, personagem criado por Jerônimo Monteiro, que tem características bem pessoais, mas que não interferem na sua atuação investigativa. Um dos contos desse autor foi trabalhado nas oficinas de leitura que fizeram parte da metodologia dessa pesquisa, bem como na proposta de intervenção.

Após a publicação de “O Mistério”, houve uma pausa na produção das histórias policiais. Albuquerque (1979, p.209) explica que “havia por parte de nossos intelectuais uma ideia preconcebida contra o gênero”. Talvez isso justifique o pseudônimo, Ronnie Wells, usado por Jerônimo Monteiro para publicar *As aventuras de Dick Peter*, que surgiu, a princípio, como uma série de rádio, mas teve, na sequência, a publicação em livros, somando-se dez volumes. Dick Peter foi o primeiro detetive brasileiro a aparecer em mais de uma narrativa.

Merece atenção também, no contexto brasileiro, o detetive Espinosa, protagonista dos romances de Luiz Alfredo Garcia-Roza, esse personagem aproxima-se dos detetives clássicos, pois se utiliza muito bem dos métodos racionais de investigação, mas não é considerado um gênio, possui habilidades medianas e esforça-se para acertar no seu trabalho. Garcia-Roza ocupa papel de destaque na literatura policial brasileira pela quantidade de publicações na coleção Série Policial, da Companhia das Letras, com dez publicações: *O silêncio da chuva* (1996); *Achados e perdidos* (1998); *Vento sudoeste* (1999); *Uma janela em Copacabana* (2001); *Perseguido* (2004); *Berenice procura* (2005); *Espinosa sem saída* (2006); *Na multidão* (2007); *Céu de origamis* (2009); *Fantasma* (2012) e *Um lugar perigoso* (2014). Espinosa não participa apenas em *Berenice Procura*, obra em que Garcia-Roza apresenta a taxista Berenice como nova personagem-detetive.

É por meio do detetive Espinosa que Garcia-Roza expõe seu ponto de vista e suas críticas sobre a polícia. Reimão (2005, p.26 e 27), discorrendo sobre a

estrutura dessas narrativas, observa que elas combinam traços das narrativas de enigma e das narrativas *noir*, subgêneros que serão abordados posteriormente.

Muitos outros autores se aventuraram nesse tipo de narrativa em terras brasileiras, o que propiciou uma diversidade temática marcante. Como exemplo disso, cita-se a temática do crime moralmente justificável, como em *Veias e Vinho*, de Miguel Jorge; os crimes impunes, como em *O mistério*, de Medeiros e Albuquerque et al; narrativas que mostram a justiça com as próprias mãos, como em *Crime na Baía Sul*, de Glauco Rodrigues Corrêa; desfechos em que a questão da culpa fica em aberto, como em *A faca de dois gumes*, de Fernando Sabino e as narrativas baseadas em fatos reais, como as obras pertencentes à série Primeira Página, da editora Nova Fronteira.

Apesar dessa diversidade identificada não só nas obras brasileiras, as narrativas policiais apresentam sempre traços herdados daquele que é considerado o fundador do gênero. Quando Poe escreveu seus contos policiais, estabeleceu certos parâmetros (discutidos posteriormente) que viriam a orientar a criação literária desse gênero em todo o mundo.

Embora se perceba características comuns a essas narrativas, é possível identificar subgêneros no interior do gênero policial. Como a sociedade não permanece a mesma ao longo do tempo, os gêneros também acompanham esse processo de transformação, assim as narrativas policiais foram sofrendo adaptações o que permitiu o surgimento dos subgêneros enigma, negro (*noir*) e suspense. (BARBOSA, 2001, p.56)

A narrativa de enigma é a narrativa policial clássica, que se constrói nos moldes do gênero criado por Poe. Conforme Todorov (2006, p.96), nela distinguem-se duas histórias, uma ocorrida no passado e outra que ocorre no mesmo tempo da narração, o mistério é o elemento chave e a trama organiza-se em torno de uma vítima, um detetive, um pequeno número de suspeitos e um enigma a se desvendar. A narrativa policial *noir*, diferente da de enigma, não se reporta a uma história ocorrida no passado, a narrativa coincide com a ação. E o interesse do leitor é mantido por meio da curiosidade ou suspense. A narrativa de suspense abriga características dos dois outros gêneros (enigma e *noir*), o interesse do leitor está tanto no passado, em tentar descobrir o crime ocorrido antes do momento da narrativa, como no futuro, o que acontecerá com os personagens depois?

As classificações enigma, *noir* e suspense são formuladas historicamente pela literatura e serão aqui discutidas com base nos estudos de Todorov (2006) e Reimão (1983, 2005), além do aspecto composicional, será abordada também a dimensão estética que as torna um texto literário. Nessa seção abordaremos as definições e aspectos mais gerais sobre as tipologias *Noir* e Suspense. Como o foco dessa dissertação é a tipologia enigma, essa discussão será realizada na seção subsequente a essa.

A narrativa policial no romance negro, ou *noir*, tem em Dashiell Hammett e Raymond Chandler seus principais representantes. Essa narrativa é um desdobramento do gênero enigma e surgiu nos Estados Unidos um pouco antes da segunda guerra.

As duas histórias que aparecem no enigma, no romance negro são fundidas, a história do inquérito se passa ao mesmo tempo da história do crime. Todorov (2006, p.99) observa que a “prospecção substitui a retrospecção”.

No romance negro não há mistério, não há enigma a ser desvendado, prende-se o interesse do leitor pela curiosidade e pelo suspense. A curiosidade é suscitada em um movimento que vai do efeito à causa, parte-se de um crime em direção às causas ou o criminoso. Já o suspense percorre um caminho contrário que vai da causa ao efeito, mostra-se primeiramente as causas, ou motivos para se cometer um crime, e o interesse se instaura pela expectativa do que poderá acontecer. Enquanto na narrativa de enigma o detetive é imune a qualquer perigo, no negro o detetive está sujeito a todo tipo de perigo, inclusive de morte.(TODOROV, 2006, p.99)

Reimão (2005) observa que o detetive do *noir* tem uma relação diferente com seu trabalho, ele trabalha em uma agência ou tem um escritório de investigação e não costuma trabalhar por hobby. O criminoso, também é personagem principal e tem no crime a sua profissão, não age por razões pessoais.

Todorov (2006) ressalta que os autores do romance policial *noir* tinham a intenção de promover o reencontro da literatura policial com a realidade do crime da qual, segundo eles, estavam distanciados. Para isso, abordam o crime em seu meio mais frequente, a marginalidade, e o exploram com rudeza, sarcasmo, insolência, violência.

Talvez, a principal diferença entre o enigma e o *noir* esteja na caracterização do detetive. No romance negro, o detetive é um ser falível que, por mais que se

dedique, nem sempre consegue chegar à solução do caso. Em decorrência disso a versão final dos fatos não se dá em grande estilo, como nas narrativas de enigma, mas se dá de forma questionável, discutível e jamais estará acima de qualquer suspeita.

O gênero policial de suspense reúne características do enigma e do *noir*. Fazem parte desse gênero tanto o mistério como as duas histórias. Observa-se que:

do romance de enigma, ele conserva o mistério e as duas histórias, a do passado e a do presente; mas recusa-se a reduzir a segunda a uma simples detecção da verdade. Como no romance negro, é essa segunda história que toma lugar central. O leitor está interessado não só no que aconteceu, mas também no que acontecerá mais tarde, interroga-se tanto sobre o futuro quanto sobre o passado.(TODOROV, 2006, p.102)

O romance de suspense aparece em dois momentos no percurso da história, o primeiro é o momento da transição entre o enigma e o negro, o segundo é o momento de coexistência com o negro. Para cada um desses períodos corresponde um subtipo de romance policial de suspense. Para o primeiro, tem-se a história do detetive vulnerável, para o segundo, a história do detetive-suspeito.

Todorov (2006, p. 102) explica que o detetive vulnerável perde a imunidade diante dos fatos e assemelha-se aos demais personagens, é frágil, espancado, ferido, arriscando a própria vida. O detetive-suspeito vê-se envolvido de tal forma no crime que as suspeitas da polícia recaem sobre ele que, agora, terá de provar sua inocência. Nessa perspectiva o protagonista é, ao mesmo tempo, o detetive, o suspeito e a vítima.

Ao comparar as características das três tipologias das narrativas policiais, entende-se que o gênero mais adequado para se trabalhar em ambiente escolar com jovens adolescentes é a narrativa clássica de enigma e narrativas que apresentem alguns traços de suspense. Foi esse o motivo que orientou a escolha do livro que servirá de corpus para essa pesquisa: Histórias de detetive, uma seleção de narrativas de enigma, organizada por José Paulo Paes (2003).

4 NARRATIVA DE ENIGMA

Antes de discutir-se sobre o aspecto composicional das narrativas de enigma, é importante refletir sobre os motivos de fazê-lo. O estudo dos gêneros encontra, na atualidade, certa resistência ou dificuldade justificadas pela noção de gênero que vigorou na história da literatura desde a Antiguidade. Esse estudo destinava-se à prescrição de normas e não à descrição. Estudar o gênero era conhecer seus limites, suas regras, forma e estrutura, o que levava à avaliação da obra literária em boa ou ruim.

Entretanto, o estudo do gênero, eximindo-se do caráter puramente classificatório, ainda tem relevante importância na literatura, como é possível identificar nas palavras de Todorov (2006, p.93), para quem:

apesar de toda a atualidade de uma pesquisa sobre os gêneros [...], não podemos começá-la sem fazer avançar primeiramente a descrição estrutural: só a crítica do classicismo podia permitir-se deduzir os gêneros a partir de esquemas lógicos abstratos.

A perspectiva atual de estudo do gênero considera que uma boa obra literária segue seus próprios padrões de criação artística, na literatura policial, entretanto, Todorov (2006) defende que a genialidade está na conformidade com as regras do gênero. Segundo o autor citado,

o romance policial tem suas normas; fazer 'melhor' do que elas pedem é ao mesmo tempo fazer 'pior'. [...] O romance policial por excelência não é aquele que transgredir as regras do gênero, mas o que a elas se adapta. (TODOROV, 2006, p. 95, grifo do autor)

Essa questão, bem particular ao gênero policial, de adaptação às regras justifica as discussões que se farão nos parágrafos seguintes.

Para começar, é importante observar que os aspectos aqui estudados referem-se a um tipo de narrativa que recebe várias denominações, histórias de detetive, contos de mistério, romance de enigma, narrativa policial de detetive, narrativa policial clássica, narrativa policial tradicional, por esse motivo, durante a análise, essas denominações poderão aparecer e estarão se referindo à narrativa clássica criada por Edgar Allan Poe.

A principal característica da narrativa policial clássica, e em torno da qual a história se constrói, é o mistério, um enigma a ser desvendado é o ponto de partida. Alguns elementos estão sempre presentes, um crime, uma vítima, alguém que

solicita investigação, um detetive, suspeito(s) e um culpado. O leitor assumirá a ótica do detetive que, por meio da análise lógica de pistas e indícios, reconstrói a história passada, retornando ao ponto de partida, agora para desvendar o enigma.

Michel Butor (apud TODOROV, 2006, p.94-95) frisa que “a narrativa de enigma superpõe duas séries temporais: os dias do inquérito, que começam com o crime, e os dias do drama que levam a ele”. Coexistem na narrativa de enigma duas histórias, no começo da narrativa, porém, uma já se passou, a história do crime, a outra, a história do inquérito, ainda transcorrerá. Para Todorov (2006, p.95), na primeira história conta-se “o que se passou efetivamente”, e na segunda explica-se “como o leitor tomou conhecimento dela”.

Sobre essas duas histórias, conforme os estudos de Reimão (1983), pode-se afirmar que a primeira, que trata do crime, não está imediatamente presente no livro, mas manifesta-se por meio da narração dos personagens envolvidos; na segunda história destacam-se dois personagens que não participaram da primeira, o detetive e o narrador, esses personagens “não agem, mas simplesmente detectam e investigam uma ação já consumada” (REIMÃO, 1983, p. 24).

Essa estrutura básica de toda narrativa de enigma, a presença de duas histórias, encontra sua origem nas narrativas de Poe e enfatiza não o próprio crime, mas os métodos que o detetive utiliza para apreensão dos fatos passados. Para Reimão (1983), esse é um espaço de ambiguidades, marcado pelo “real ausente” (o fato ocorrido no passado) e o insignificante (o inquérito só existe em função de um fato que ocorreu no passado).

Esse espaço de ambiguidades, do qual fala Reimão(1983, é representado no diagrama abaixo, conforme autora citada.

Quadro 1: As histórias em narrativas de enigma

	Primeira história (ausente, mas real)	Segunda história (presente, mas insignificante)
Personagens	criminoso	detetive
Principais	vítima	narrador
Assunto	ação propriamente dita (o crime)	Apreensão da ação passada (o inquérito)

Fonte: Reimão (1983, p.24)

A segunda história tem suas particularidades, é geralmente contada por um amigo do detetive, em forma de memórias, que tem consciência de estar escrevendo um livro e ocupa-se de explicar como o próprio livro é escrito. A primeira história é totalmente alheia ao livro, para Todorov (2006, p.96) “ela nunca se confessa livresca”. A primeira história é composta dos fatos reais, o que aconteceu efetivamente, a segunda explica como o leitor tomou conhecimento dela.

Todorov (2006, p.96) esclarece que, para os formalistas russos, essa dualidade é característica de toda obra literária e refere-se à fábula e à trama de uma narrativa. A fábula é a forma como a história ocorreu, semelhante às que se passam na vida real, segue uma sequência cronológica, com início, meio e fim. A trama é a forma como o autor decidiu representá-la, o processo literário do qual ele se serve. Na fábula os acontecimentos seguem sua ordem natural, na trama, o autor decide por onde começar e pode, por exemplo, apresentar as consequências antes das causas. Esses são dois aspectos diferentes sobre a mesma história, são dois pontos de vista sobre a mesma coisa. Nas histórias de detetive esses dois aspectos são postos lado a lado.

Todorov (2006) considera que, nas narrativas de enigma, a primeira história só se apresenta ao leitor por meio da segunda, enquanto a segunda não tem importância em si mesmo, serve somente como mediadora entre o leitor e a história do crime.

As duas personagens que têm destaque na história do inquirido, detetive e narrador, apresentam caracterização peculiar. O detetive é marcado pela imunidade e tem seu comportamento guiado por ações lógicas, pensamento dedutivo, uma verdadeira “máquina de pensar”. O narrador é memorialista e uma espécie de porta-voz das ações do detetive, ele não tem a mente brilhante do detetive, por isso despreza indícios e é improvável que chegue a alguma conclusão sozinho. (TODOROV, 2006)

Nesse gênero, o detetive é uma máquina de raciocinar, capaz de reconstruir a história com base em pistas, vestígios, deduções. Se a história fosse narrada por essa mente, o leitor compartilharia de cada descoberta passo a passo com o detetive, o que tornaria a narrativa sem sentido.

Segundo Todorov (2006), as narrativas de mistério aproximam-se do fantástico, uma vez que no decorrer da narrativa os acontecimentos parecem sobrenaturais, mas o desfecho revela uma explicação lógica para os fatos. O leitor é

envolvido em um jogo de hipóteses e dedução que privilegia o diálogo texto/leitor, por meio dos indícios encontrados, o leitor sente-se desafiado a solucionar o enigma antes mesmo do detetive.

Acredita-se que essa possibilidade de interação entre texto e leitor, que é potencialmente aumentada na narrativa de enigma, quando bem administrada, é capaz de contribuir sobremaneira para a formação e o amadurecimento do aluno do Ensino Fundamental como leitor competente, capaz de preencher as lacunas do texto e construir novos entendimentos, partindo daqueles fornecidos na superfície textual.

4.1 Narrativa de Enigma e Ensino

A prática da leitura em sala de aula deve ter espaço privilegiado, visto que é a escola a instituição oficialmente responsável pelo ensino da leitura. Nesse espaço, é primordial para o aluno o aprendizado da leitura, não a simples leitura mecanizada, letra a letra, mas a leitura como atividade interacional, que implica o uso de inferências, antecipação, confirmação de hipóteses, etc.

É no segundo segmento do ensino fundamental que essa leitura precisa se consolidar. Os PCN (1998b) orientam que, nesse período, é preciso que o aluno passe da leitura facilitada, praticada no primeiro ciclo, para uma leitura de textos de complexidade real, da forma como se apresentam na literatura ou nos jornais, originais e integrais.

Nessa perspectiva é que a proposta de trabalho com o conto de enigma se evidencia, tendo em vista que esse gênero privilegia a leitura como processo interacional, proporciona a construção de inferências, exige uma leitura atenta, tem boa aceitação por parte dos alunos, além de representar uma forma de fugir das leituras parciais, já que, para se entender a lógica de um conto de enigma, é necessária uma leitura integral.

Observa-se, porém, que nem sempre os alunos têm as habilidades ou pressupostos necessários para o desenvolvimento desse trabalho. Os obstáculos são muitos e vão desde as dificuldades de decodificação à frequente falta de interesse pelo texto literário. Por isso, o professor deve assumir, nesse processo, o

papel de mediador na interação aluno(leitor)/texto, desenvolvendo estratégias e metodologias adequadas a cada texto ou a cada gênero estudado.

Os PCN advertem que é preciso um tratamento didático adequado a cada prática de leitura, “não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda” (BRASIL, 1998b, p.70). Justifica-se, então, a construção de uma metodologia adequada à leitura do conto de enigma, que o compreenda como texto literário, capaz de provocar no leitor emoções diversas, como medo, tensão, ansiedade, prazer, mas também capaz de levá-lo à construção de conhecimentos por meio de uma experiência no âmbito ficcional.

Algumas observações são importantes ao se pensar numa metodologia adequada à leitura de narrativas de enigma. A primeira delas é o que Barbosa e Rovai (2012, p.99) chamaram de “mobilização para o trabalho com narrativas de enigma”, é a preparação ou motivação do aluno para esse tipo de leitura. Nesse primeiro passo, muitos recursos podem ajudar, tais como: a exibição de um filme, a proposição de um enigma simples, uma brincadeira de roda, um jogo de tabuleiro. O objetivo aqui é aproximar esse tipo de leitura da vida dos alunos e possibilitar o contato com alguns elementos que constituem o gênero.

Mas o que fazer depois? Basta a simples leitura dos contos sem nenhuma atividade posterior? A leitura em si, como entretenimento, é suficiente como atividade escolar? Sobre essas questões, Cosson (2012, p.26-27) observa que:

não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. [...] No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada.

A leitura literária precisa ampliar-se como prática escolar, para que ela se transforme em conhecimento de mundo, em experiência com a linguagem, em compreensão do ser humano, é importante que após a leitura ocorram outras atividades que proporcionem reflexões mais aprofundadas e, para conseguir esse objetivo, essas atividades carecem de um planejamento e um tratamento didático adequado ao gênero.

Outro pressuposto que se julga importante no trabalho com o texto literário e, no caso específico do conto de enigma, acredita-se que seja indispensável, é a socialização após a leitura, ou mesmo, a própria leitura coletiva. As narrativas de

enigma exigem certo nível inferencial, de análise, de formulação de hipóteses que alguns alunos podem ainda não ter, nesse caso, a verbalização e a troca de impressões entre colegas e professor devem ajudar os alunos na compreensão do texto.

A análise literária é mais um aspecto que merece especial atenção. Os mecanismos de construção de uma linguagem artística, os elementos que, no caso do conto de enigma, compõem a estrutura da narrativa, a linguagem simbólica, o contexto conotativo, são conhecimentos essenciais, para que o aluno consiga explorar uma obra literária sob seus mais variados aspectos. Para Cosson (2012, p.29), “longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade”.

Na análise literária, assim como em todos os outros momentos, o professor deve criar as condições para que o aluno consiga atingir os sentidos do texto literário e descobrir como relacioná-lo a sua própria vida e às demandas da comunidade em que está inserido. Para tanto, o primeiro desafio a ser vencido apresenta-se ao próprio professor que, para alcançar um bom resultado, deve conhecer muito bem o seu objeto de trabalho e assim poderá escolher as estratégias mais adequadas ao alcance dos seus objetivos.

Um conhecimento histórico a respeito dos contos de enigma, sua origem, o momento do seu surgimento, a primeira narrativa de enigma que fundou as bases do gênero, os principais autores, os elementos típicos de uma narrativa de enigma, são informações importantes que, sendo conhecidas pelos alunos, ajudam a compor o conjunto de expectativas diante da obra e orientam ou determinam as estratégias utilizadas na leitura da obra e as conclusões sobre o que se está lendo.

Alguns elementos ou características desse tipo de narrativa, ainda que de forma superficial, já são conhecidos pelos alunos por meio de filmes, séries de TV, desenhos, outros não. Por isso um dos passos desejáveis é proporcionar aos alunos essas informações e ampliar aquelas que eles já conhecem. Esse procedimento possibilitará o desenvolvimento de um dos três tipos de aprendizagem, segundo Cosson (2012), que compreende a literatura, no caso, a aprendizagem sobre a literatura.

Para Cosson (2012), o trabalho com a literatura deverá garantir três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, o acesso a certa experiência por meio

da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, conhecimentos teóricos, históricos e sobre a crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, saberes e habilidades que a literatura proporciona aos seus leitores.

Ao trabalhar com o conto de enigma, é importante também que o professor desenvolva estratégias que possibilitem as outras duas formas de aprendizagem a que se refere Cosson (2012), a “aprendizagem da literatura” e a “aprendizagem por meio da literatura”. Participar de uma investigação, ver-se envolvido em um inquérito, viver as fases de uma investigação são experiências que talvez muitos alunos não conhecerão na realidade, mas, por meio da palavra, terão a oportunidade de experienciar na leitura de um conto de enigma. Essa experiência terá sua influência sobre o leitor na formação de opiniões, na formulação de conceitos ou, até mesmo, na construção de uma postura mais questionadora ante a sociedade.

As aprendizagens que os alunos poderão alcançar por meio de um conto de enigma são incontáveis, o pensamento lógico e dedutivo, atitudes pautadas na racionalidade, a focalização nas causas, são as aprendizagens mais visíveis. Acredita-se que o trabalho com o conto de enigma é ideal para o alcance de um dos objetivos que os PCN apresentam para o ensino fundamental. Segundo esse documento, o aluno do ensino fundamental deverá ser capaz de:

questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998B, p. 8)

Percebe-se nas formas de atuação do detetive, que no conto de enigma é o personagem com o qual o leitor se identifica e passa a seguir seus métodos, um meio eficaz de se atingir esse objetivo proposto pelos PCN.

Enfim, entende-se que a leitura do conto de enigma na sala de aula, além de constituir-se em uma atividade prazerosa, de fruição, deverá ser planejada de forma que ajude o aluno a ler melhor, a conhecer as particularidades de uma linguagem literária, a formar atitudes necessárias ao convívio social e a formar-se como cidadão participativo no meio em que vive. Logo, é importante conhecer o efeito gerado pela leitura de narrativas de enigma, discussão que será apresentada no tópico seguinte.

4.2 O efeito das narrativas de enigma

Na teoria da Estética da Recepção o leitor passou a ser visto com especial atenção, tendo em vista que o texto só se torna literário mediante a atuação de um leitor. É no momento da interação, é na reação que o texto provoca no leitor que está toda a literariedade. Partindo dessa concepção básica da estética da recepção, as narrativas de enigma apresentam-se como textos literários primeiramente pela capacidade de interagir com o leitor.

Diante de uma narrativa de enigma, o leitor sente-se tão envolvido que passa a agir também com o mesmo objetivo do detetive. É com esse personagem que o leitor se identifica e com ele passa a dividir o desafio de desvendar o mistério, assim é que o leitor compartilha com o detetive os seus métodos de análise, participa do jogo de hipóteses e deduções e tenta decifrar o enigma antes mesmo desse personagem.

Segundo Borges (1979, p.32), esse tipo de narrativa determinou também um tipo especial de leitor, para o referido autor “o leitor de contos policiais é alguém que lê com incredulidade, com desconfiança, uma desconfiança especial”. Essa forma singular de praticar a leitura exige do leitor um certo grau de envolvimento, de raciocínio e de análise.

Esse envolvimento com a obra começa antes mesmo da decifração do signo, diante de uma narrativa de enigma, o próprio título já informa ao leitor que tipo de história ele vai encontrar, é nesse momento que a interação se inicia, pois o leitor constrói um conjunto de expectativas diante do texto, a que Jauss(1994) chamou de horizonte de expectativas, considerado por ele como um dos postulados mais importantes de sua teoria.

O horizonte de expectativas corresponde às referências que o leitor tem que provêm de um conhecimento prévio a respeito do gênero, da forma, da temática, e mesmo da caracterização da linguagem poética. Segundo Jauss,

a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso – colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28)

A leitura das narrativas de enigma em sala de aula partirá das informações dos alunos que compõem esse horizonte de expectativas. Essas informações restringem-se basicamente aos elementos que participam da estrutura desse tipo de narrativa (a presença de um detetive, uma vítima, um enigma, a investigação), o objetivo do detetive, as formas de investigação e a temática abordada. O conhecimento desses elementos por parte do aluno possibilita o surgimento de uma motivação diante do gênero, é com base na importância desse horizonte de expectativas que se pretende primeiramente verificar a sua existência e, em caso negativo, construir esse horizonte a partir de jogos de tabuleiro e exibição de material audiovisual.

Da mesma forma que surge no leitor um conjunto de expectativas para determinada obra, o autor, ao escrever, idealiza o seu leitor, prevendo um conjunto de expectativas psicológicas, culturais e históricas por parte do receptor. Esses dois horizontes de expectativas podem coincidir ou não. Segundo Jauss (1994), a satisfação ou a ruptura do horizonte de expectativa da obra determinará a distância estética. Quanto maior for a distância estética, maior será o valor estético da obra.

Analisando essa relação de valor estético nos contos de enigma, ao se pressupor um leitor maduro, entende-se que haverá uma coincidência de expectativas, visto que, os contos de enigma têm grande sucesso de público desde o seu surgimento ainda na primeira metade do século XIX e, por isso, já é bastante conhecido dos leitores em sua estrutura, a que Jauss chamou de “arte culinária”. Segundo esse autor, a arte culinária caracteriza-se

[...] pelo fato de não exigir nenhuma mudança de horizonte, mas sim de simplesmente atender as expectativas que delineiam uma tendência dominante do gosto, na medida em que satisfaz a demanda pela reprodução do belo usual, confirma sentimentos familiares, sanciona as fantasias do desejo, torna palatáveis – na condição de “sensação” – as expectativas não corriqueiras ou mesmo lança problemas morais, mas apenas para “solucioná-los” no sentido edificante, qual questões já previamente decididas. (JAUSS, 1994, p.32)

Entretanto, o público leitor previsto nessa pesquisa, alunos de 8º ano provenientes de camadas sociais menos favorecidas economicamente, dificilmente terão um conjunto de expectativas consolidado em relação aos contos de enigma. Além disso, o conto em si e, principalmente, o conto de enigma já pressupõe em sua

estrutura uma quebra de expectativas no desfecho da narrativa, sendo por natureza obras literárias de grande valor estético.

Diante disso, o trabalho com o conto de enigma na sala de aula levará os alunos a construir um novo sistema literário de referência, ampliando, assim, o seu horizonte de expectativas e preparando-os para a recepção de outros textos, com maior nível de complexidade, na esfera do literário.

Com a estética da recepção, evidencia-se a ideia do texto cheio de lacunas e não-ditos que serão preenchidos no momento de interação entre texto e leitor. Esse momento de interação, em que o leitor preenche os espaços vazios e participa da construção do texto, tem grande relevância no processo de leitura. Conforme Iser,

o não-dito de cenas aparentemente triviais e os lugares vazios do diálogo incentivam o leitor a ocupar as lacunas com suas projeções [...]. Daí resulta um processo dinâmico, pois o dito parece ganhar sua significância só no momento em que remete ao que oculta. Mas, sendo uma implicação do dito, o ocultado ganha próprio contorno.(ISER, 1996, p. 106)

Esse processo de reconstrução, preenchimento de espaços, dedução de implícitos só se constitui no diálogo entre texto e leitor e a comunicação se processa nesse jogo de mostrar e ocultar. Essas lacunas que constituem o texto só poderão ser preenchidas pelo leitor, portanto o texto só se consolida no momento da leitura, no encontro entre essas duas partes.

Ao teorizar sobre as condições de interação entre texto e leitor, Iser (1979) refere-se a vazios e negações que, em um texto, permitem que ocorra o processo de interação. Os vazios oferecem um lugar dentro do texto para ser ocupado pelo leitor e as negações são os elementos conhecidos que acabam ganhando destaque ao ser suprimidos. Esses dois elementos tanto permitem que haja a interação como exercem controle sobre o leitor, para Iser (1979, p. 91) “os vazios e negações contribuem de diversos modos para o processo de comunicação que se desenrola, mas, em conjunto, têm como efeito final aparecerem como instâncias de controle”.

No conto de enigma essa estreita relação entre texto e leitor se torna bastante evidente, dado que, ao reconstruir uma história passada com o intuito de desvendar um mistério, leitor e detetive traçam uma trajetória baseada principalmente em informações que não foram explicitamente apresentadas, mas simplesmente sugeridas. Assim é que o conto de enigma ao mesmo tempo em que

necessita da participação do leitor em sua construção, acaba também controlando a atividade dele no ato da leitura.

Acredita-se, então, que essa postura ativa do leitor diante do conto de enigma tem especial importância na formação de um ser racional e questionador, na medida em que possibilita a busca de soluções a partir da formulação de hipóteses, mas também esse tipo de leitura tem papel crucial na humanização do ser, pois é capaz de suscitar um turbilhão de emoções que podem ir do medo à compaixão.

Tendo em vista as discussões teóricas apresentadas, o próximo capítulo apresentará a caracterização e organização da metodologia dessa pesquisa.

5 METODOLOGIA

A pesquisa científica caracteriza-se pela complexidade e compreende um conjunto de atividades interligadas, portanto, a orientação e o planejamento são fundamentais no desenvolvimento dessa dissertação. Essa seção descreve as etapas da metodologia empregadas para o desenvolvimento desse trabalho. Para isso, está dividida em duas subseções; a primeira, campo e sujeitos da pesquisa, busca detalhar a escola, bem como elencar algumas características dos alunos participantes. A segunda subseção, caracterização da pesquisa, descreve esse estudo quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos, além de delimitar os instrumentos e procedimentos para coleta de dados.

5.1 Campo e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Rosário, estado do Maranhão. A instituição oferece Educação Básica no Ensino Fundamental de 9 anos, restringindo-se aos anos finais com turmas do 6º ao 9º anos, a carga horária oferecida compreende 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos.

A escola tem atualmente um quadro de funcionários composto de 27 profissionais assim descritos: 1 diretora administrativa, 1 diretora adjunta, 1 pedagoga, 1 secretária, 2 assistentes de secretaria, 10 professores de área no Ensino Fundamental II, 2 assistentes de serviços gerais, 2 merendeiras, 2 vigias. As turmas estão distribuídas conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Distribuição de turmas

ANO	TURMAS	
	MATUTINO	VESPERTINO
6º ANO	02	
7º ANO	03	
8º ANO	01	02
9º ANO	01	03

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, adaptada do Projeto Político-Pedagógico da Escola

A comunidade atendida pela instituição de ensino é oriunda da cidade de Rosário e dos povoados no entorno. A situação socioeconômica das famílias é baseada no trabalho informal e autônomo, no serviço público e no comércio. O bolsa-família também compõe a renda dessas pessoas.

A maioria dos alunos atendidos, em decorrência do aspecto socioeconômico, enfrenta dificuldades diárias para a permanência na escola, mas, apesar disso, a escola consegue manter um baixo índice de evasão.

No aspecto sociocultural, a cidade como um todo e, conseqüentemente, a comunidade atendida pela escola não são assistidas de forma satisfatória, não há espaços adequados para prática exclusiva de atividades físicas, o estádio existente na cidade está fechado para reforma, as poucas atividades culturais que a cidade recebe ocorrem na praça da matriz. A rede educacional é composta de escolas estaduais, municipais e duas escolas de iniciativa privada.

Os sujeitos da pesquisa foram 20 (vinte) alunos matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental no turno matutino. A turma é composta de 12 (doze) alunos do sexo masculino e 8 (oito) do sexo feminino, com idade entre 12 (doze) e 15 (quinze) anos. São alfabetizados, alguns não têm a prática de leitura e escrita e pouco tiveram contato com a literatura, dependendo exclusivamente da escola para adquirirem a prática da leitura literária.

A maioria desses alunos são provenientes de famílias de baixa renda, com nível de escolaridade baixo, o que interfere no seu desempenho. Alguns deles não contam com acompanhamento nas atividades que a escola envia para casa, não recebem incentivo nos estudos por parte da família e não convivem com um ambiente de leitura, fato que contribui para o aparecimento de dificuldades de aprendizagem, leitura e escrita e para a sua desmotivação.

5.2 Caracterização da Pesquisa

Para melhor detalhar a metodologia utilizada, essa subseção está dividida em quatro tópicos, a saber, a caracterização quanto à abordagem, objetivos e procedimentos; a delimitação do corpus; os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

5.2.1 Quanto à abordagem, aos objetivos e procedimentos

A pesquisa científica tem sua importância quando se propõe a investigar e entender a realidade, tal processo, porém nunca estará acabado, constitui-se de repetidas aproximações com a realidade que possibilitarão uma intervenção no real.

A escolha de uma metodologia adequada na realização de uma pesquisa científica é uma etapa de grande importância que poderá influenciar na obtenção dos resultados almejados. Essa pesquisa foi realizada com uma abordagem quali-quantitativa, uma vez que, procurou levantar dados relacionados aos hábitos de leitura dos alunos, tipos de leitura, quantidade de livros lidos, bem como compreender os processos que envolvem a leitura literária e seus efeitos no leitor.

Os dados numéricos levantados mostraram uma dimensão da realidade existente entre o grupo de sujeitos participantes em relação à leitura. Já os dados qualitativos tiveram importância na produção de novas informações sobre o fenômeno pesquisado.

De natureza aplicada, esta pesquisa ocupou-se de um problema específico e pontual. Para Gerhardt e Silveira (2009, p.35), a pesquisa de natureza aplicada procura gerar conhecimentos que possam ser aplicados na prática em problemas específicos. É o caso daqueles que orientarão as práticas de leitura literária nas séries finais do Ensino Fundamental.

Quanto aos objetivos, classifica-se como descritiva e exploratória, visto que, para entender os efeitos da leitura de uma narrativa de enigma em seus leitores, fez-se necessário descrevê-los e ir além, identificar os fatores que determinaram ou contribuíram para tal fenômeno.

Quanto aos procedimentos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, que investigou primeiramente as discussões teóricas já existentes sobre o assunto e, em seguida, verificou o Projeto Político Pedagógico da escola onde a pesquisa foi realizada. Marconi e Lakatos (2003, p.174) afirmam que esses são os primeiros passos para a realização de qualquer pesquisa e denominam de “fontes primárias” todos os documentos consultados para a sua realização.

Em conformidade com Gil (2002, p.44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Foi esse material bibliográfico que serviu de base para a reflexão realizada a respeito da realidade da sala de aula analisada.

Os pressupostos teóricos elencados a partir da pesquisa bibliográfica possibilitaram a construção de um conhecimento mais abrangente e capaz de orientar o trabalho do professor na realização de atividades voltadas para a leitura do texto literário.

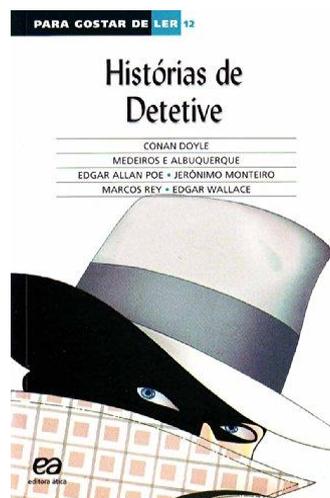
5.2.2 Delimitação do *corpus*

Constituíram o *corpus* dessa pesquisa os dados levantados por meio de questionário (Apêndice A) e anotações resultantes de observação participante junto à turma, os quais serviram para traçar um quadro sobre a relação dos alunos com a leitura, como essa leitura vem ocorrendo, em casa ou na escola, a frequência com que vem ocorrendo e as preferências dos sujeitos em relação ao tipo.

O livro *Histórias de Detetive*, organizado por José Paulo Paes, e as observações durante as oficinas de leitura que promoveram o trabalho com esse livro também constituíram o *corpus* dessa pesquisa.

Em *Histórias de Detetive* (figura 01), há uma seleção de contos de enigma, abrangendo desde o fundador do gênero Edgar Allan Poe até os brasileiros Medeiros e Albuquerque, Jerônimo Monteiro, e Marcos Rey, passando por escritores clássicos como Conan Doyle, e Edgar Wallace, compondo a coleção *Para gostar de ler*, que pretende oferecer uma boa entrada no mundo da literatura. O livro traz uma seleção de contos que vão prender a atenção do leitor pelo misto de suspense, tensão e mistério que oferecem. Essa escolha se deu pelo fato de que a obra apresenta uma seleção abrangente e esclarecedora sobre o gênero, contemplando o fundador, Edgar Allan Poe, Conan Doyle e autores brasileiros de destaque nesse gênero, Medeiros e Albuquerque e Jerônimo Monteiro.

Figura 1: Livro Histórias de Detetive



Fonte: <http://www.livrariacultura.com.br/p/para-gostar-de-ler-v12-historias-de-detetive-54726>

Os contos que fazem parte do livro são, nessa ordem, *Sherlock Holmes à beira da morte* (Conan Doyle); *Se eu fosse Sherlock Holmes* (Medeiros e Albuquerque); *Tu és o homem* (Edgar Allan Poe); *O fantasma da quinta avenida* (Jerônimo Monteiro); *O último cuba-libre* (Marcos Rey) e *Código 2* (Edgar Wallace).

Estes seis contos que constituem o livro apresentam um panorama das narrativas de enigma, uns trazem a estrutura clássica desse gênero, um crime ocorrido antes do início da narrativa, um detetive que junta as pistas e desvenda o mistério, uma vítima e um narrador que acompanha a investigação e narra os fatos em forma de memórias. Outros apresentam formas diversas de organização, mas baseiam-se igualmente na solução de um mistério, conforme o raciocínio lógico diante das pistas.

As observações realizadas no decorrer das oficinas de leitura dessa obra possibilitaram a construção de um diagnóstico sobre a leitura, interpretação, estratégias e construção de senso crítico a partir dos contos de enigma.

5.2.3 Instrumentos de coleta de dados

Para se conhecer os efeitos das narrativas de enigma nos alunos, objeto dessa pesquisa, optou-se por utilizar três instrumentos para a coleta de dados: um

questionário (Apêndice A), a observação participante e as atividades desenvolvidas durante as oficinas.

Marconi e Lakatos (2003, p.201) definem o questionário como um “instrumento [...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Esse instrumento, previamente elaborado, foi utilizado para levantar dados a respeito dos hábitos de leitura em geral dos alunos, constituindo-se de perguntas abertas, fechadas, de múltipla escolha e do tipo sim ou não.

A escolha do questionário se deu pelas vantagens que esse instrumento apresenta, podendo citar, aqui, a economia de tempo, a obtenção de respostas mais precisas, dadas sem a influência do pesquisador que se encontra ausente. Marconi e Lakatos (2003) mencionam como desvantagem desse instrumento, o fato de não poder ser aplicado a analfabetos, no caso dessa pesquisa, o ambiente de sala de aula excluiu a possibilidade de surgimento dessa barreira, tendo em vista que todos os 20 alunos participantes são alfabetizados. Outra desvantagem é a devolução tardia, para minimizar esse problema, houve um monitoramento dos alunos e todos devolveram em tempo hábil. No dia da entrega do questionário, foi feito o esclarecimento sobre as questões, a fim de evitar que alguma dúvida impedisse os alunos de responder.

A observação participante foi realizada durante o desenvolvimento das oficinas. No decorrer das atividades, a pesquisadora integrou-se ao grupo e todas as observações realizadas nessa etapa geraram um diário de anotações. Marconi e Lakatos (2003, p. 194) evidenciam que “o observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais”; por esse motivo é que, logo no início da pesquisa, procurou-se apresentar aos alunos a importância desse estudo e o benefício advindo dele na vida de cada um, com isso, entende-se que a resistência de alguns com relação à pesquisa diminuiu, facilitando a relação entre pesquisador e participantes.

O terceiro instrumento para coleta de dados foi a realização de oficinas de leitura da obra *Histórias de Detetive*, os dados colhidos por meio dessas oficinas contribuíram para um diagnóstico a respeito do grupo, relacionado ao nível de leitura dos alunos, à capacidade de interagir com o texto, às estratégias de leitura

utilizadas, ao preenchimento de lacunas diante do texto e à influência das expectativas na construção dos sentidos do texto.

A escolha por se trabalhar com oficinas se deu baseada nos estudos de Cosson (2012), tendo em vista que essa metodologia privilegia o trabalho prático, momento em que o aluno se vê envolvido com o conhecimento de forma mais dinâmica. Na proposta do referido autor, a dimensão prática se concretiza na realização de uma atividade de escrita ou registro para cada atividade de leitura. Encontra-se, nessa metodologia do aprender-fazendo, um meio de motivar o aluno na medida em que representa uma forma diferenciada de conduzir o trabalho em sala de aula.

5.2.4 Procedimentos para coleta dos dados

Para se iniciar a etapa de coleta de dados, procurou-se um contato com a direção da escola, momento em que foi explicado, de forma geral, o que se pretendia realizar com a turma e os benefícios gerados para os alunos, para a escola e para a comunidade acadêmica e docente que tivesse acesso ao resultado da pesquisa.

Após a permissão da direção da escola, que se deu oficialmente de forma escrita, iniciaram-se no dia 01.08.2017 os procedimentos junto à turma para coleta de dados e aplicação das atividades diagnósticas, esse trabalho só foi concluído em 27.10.2017. As primeiras interações com a turma, relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, objetivaram esclarecer os alunos sobre: o objetivo do estudo, a importância, a metodologia e os benefícios advindos dele.

No primeiro encontro, além das informações pertinentes à pesquisa, informou-se também sobre a necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo A), pelos pais ou responsáveis, momento em que se deu a leitura e esclarecimentos sobre o referido termo. Na sequência, iniciou-se a aplicação do primeiro instrumento de coleta de dados, o questionário, com a leitura de todas as questões e a orientação que respondessem em casa, com total sinceridade e observando o prazo de devolução para que não houvesse interferência nos resultados desse instrumento. No encontro seguinte, 18 alunos devolveram os questionários respondidos e os TCLE's assinados, e para promover uma reflexão sobre a importância da leitura, foi exibido o filme "Os

Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore”, de William Joyce e Brandon Oldenburg, após a exibição do curta, os alunos foram convidados a expor as suas impressões sobre o filme, participando da dinâmica “O que o filme me diz”, que foi adaptada pela pesquisadora da dinâmica “O que você diz” (RANGEL, 2004, p.23).

Os encontros subsequentes destinaram-se ao desenvolvimento das atividades diagnósticas, por meio das oficinas de leitura. Essa etapa foi elaborada com base na sequência básica proposta por Cosson (2012) e foi dividida em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Esses momentos foram planejados previamente, considerando as discussões teóricas do referido autor, com o objetivo de ampliar a compreensão dos alunos a respeito do texto lido e proporcionar a oportunidade de terem diferentes experiências por meio da linguagem.

O primeiro momento, a motivação, deve ocorrer antes do encontro do leitor com a obra, tem o objetivo de preparar o leitor e motivá-lo para a leitura. Segundo Cosson (2012, p. 55), uma motivação bem sucedida “estabelece laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”, essa atividade deve estabelecer um diálogo com o texto, aproximar o leitor do que ele vai ler, mas sem delimitar os caminhos a ser traçados na leitura.

No desenvolvimento das oficinas, decidiu-se construir as atividades de motivação com a proposição do jogo de tabuleiro *Detetive*, que apresenta os mesmos elementos da estrutura das narrativas de enigma, essa escolha possibilitou aos alunos um envolvimento prévio com os temas tratados na obra e com a estrutura dos contos a ser lidos.

Na introdução, realizaram-se os primeiros contatos com o livro escolhido, *Histórias de Detetive*, organizado por José Paulo Paes. Nessa ocasião, a obra foi apresentada fisicamente para os alunos, que tiveram a oportunidade de manuseá-la, folheá-la, observar as ilustrações da capa e formular suas próprias impressões.

Durante a leitura e a interpretação, foram alternadas atividades de leitura e outras, tais como: rodas de conversa, proposição de solução de enigmas, produção textual (infográfico e construção de um desfecho para um conto de enigma inacabado), leitura dramatizada e atividades sobre os aspectos linguísticos e literários dos textos lidos.

As oficinas, organizadas com base na proposta metodológica de Cosson (2012), seguiram a distribuição do quadro abaixo:

Quadro 3: Descrição das oficinas

ETAPAS	OFICINAS
Apresentação	Apresentação da pesquisa: metodologia a ser utilizada, importância da pesquisa, leitura do Termo de Livre Consentimento para esclarecimento de dúvidas, exibição do vídeo “Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore”, de William Joyce e Brandon Oldenburg, e entrega do questionário sobre hábitos de leitura para ser respondido em casa.
Motivação	Oficina I: Motivando para a leitura de narrativas de enigma 1º encontro: formação de quatro grupos; proposição do enigma de Odete Camargo (BARBOSA e ROVAI, 2012, p.100); manhã de jogos (Jogo de Tabuleiro Detetive da Estrela).
Formação de conhecimentos prévios	Oficina II: Conhecendo as narrativas de enigma 2º encontro: origem e história das narrativas de enigma; contato com obras para identificação das que podem ser classificadas no gênero enigma. 3º encontro: estrutura das narrativas de enigma.
Introdução	Oficina III: Histórias de Detetive – José Paulo Paes 4º encontro: apresentação da obra <i>Histórias de Detetive</i> com breve apresentação dos autores que fazem parte da seleção.
Leitura	Oficina IV: Lendo narrativas de enigma 5º, 6º, 7º e 8º encontros: nesses quatro encontros foram realizadas as leituras dos contos “Se eu fosse Sherlock Homes”, “O último cuba-libre” e “Sherlock Holmes à beira da morte”, alternadas com atividades de rodas de conversa sobre a leitura, proposição de solução de enigmas, produção textual (infográfico e construção de um desfecho para um conto de enigma inacabado), leitura dramatizada e atividades sobre os aspectos linguísticos dos textos lidos.
	Oficina V: Para além do mistério

Interpretação	<p>9º encontro: debate sobre questões morais levantadas pelo conto “O fantasma da Quinta Avenida”.</p> <p>10º encontro: pesquisa de opinião sobre as oficinas; gravação de relatos de experiência dos alunos.</p>
----------------------	---

Fonte:Elaborado pela pesquisadora.

As atividades diagnósticas, desenvolvidas em forma de oficinas, procuraram guiar a leitura dos alunos, orientando os percursos a ser trilhados no desvendamento do texto literário, bem como na relação a ser estabelecida entre a leitura, sua própria vida e a realidade em que estão inseridos, levando em consideração o importante papel do professor na complexa tarefa de adentrar o texto literário, como foi defendido por Cosson (2012, p. 29):

é seu dever explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.

Depreende-se das palavras de Cosson que o professor tem uma função primordial no processo de apreensão do texto literário, que, para acontecer, não basta que se encerre na leitura, mas que seja promovida uma extensão dessa leitura capaz de levar o aluno-leitor a conhecer e a relacionar o lido com a realidade a sua volta por meio da linguagem.

Realizada a coleta de dados em sala de aula, procedeu-se a análise dos dados em face da teoria estudada. Com o intuito de apresentar essa análise, a próxima seção traz a interpretação dos dados de acordo com os pressupostos da Estética da Recepção.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção descreve uma das etapas principais da pesquisa, a análise e a interpretação dos dados, que, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 167), constitui o “núcleo central da pesquisa”, tendo em vista que a “importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas à investigação”.

Como preparação para essa fase importante, Marconi e Lakatos (2003, p.166) lembram da necessidade de, após a coleta, selecionar, codificar e tabular as informações obtidas. Seguindo a orientação das autoras citadas é que se decidiu selecionar os dados e organizá-los em duas etapas de análise. A primeira etapa procurou analisar as informações relacionadas aos hábitos, frequência, preferências, bem como, concepções de leitura dos alunos. Para se atingir esse objetivo observaram-se os resultados provenientes do primeiro instrumento de coleta, o questionário, além das observações contidas no diário de anotações relativas à dinâmica de interpretação do filme “*Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore*”, de William Joyce e Brandon Oldenburg.

Os dados colhidos por meio das oficinas de leitura foram o alvo da segunda etapa, que procurou analisar informações relativas à existência de um horizonte de expectativas, a capacidade de preencher lacunas e testar hipóteses em um conto de enigma e o efeito desse tipo de leitura no aluno-leitor.

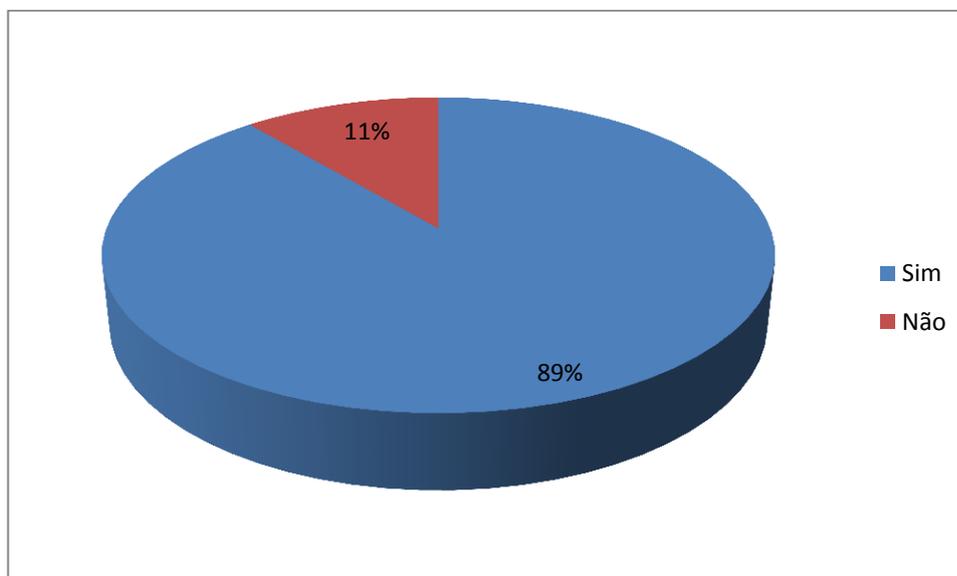
Os alunos participantes foram identificados por meio de códigos alfanuméricos, do A1 até o A20, seguidos da letra F, indicando sexo feminino, e M para o sexo masculino. A tabulação, organização dos dados em tabela, segundo Marconi e Lakatos (2003, p.167) “permite sintetizar os dados de observação e apresentá-los graficamente”. Esse procedimento foi adotado para a interpretação das informações resultantes da aplicação do questionário.

6.1 Primeira Etapa da Análise dos Dados

Nessa primeira etapa foram analisadas as informações provenientes do questionário aplicado aos alunos matriculados no 8º ano matutino, sendo que, dos 20 (vinte) apenas 18 (dezoito) alunos devolveram o questionário respondido. Esse instrumento constituiu-se de 11 (onze) questões que serão analisadas na ordem em que foram apresentadas.

A primeira questão traz a seguinte indagação: **Você gosta de ler?** Como resposta 16 (dezesseis) alunos (89%) responderam que SIM e apenas 2(dois) marcaram o NÃO, o que representa 11% do total, conforme o gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1: Você gosta de ler?



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Esse resultado foi considerado satisfatório e revelou um ambiente adequado para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista que a prática da leitura seria uma condição necessária ao desenvolvimento desse trabalho. Quando os próprios alunos declararam que gostavam de ler, entendeu-se que seria possível contar com o envolvimento deles nas atividades previstas durante as oficinas de leitura.

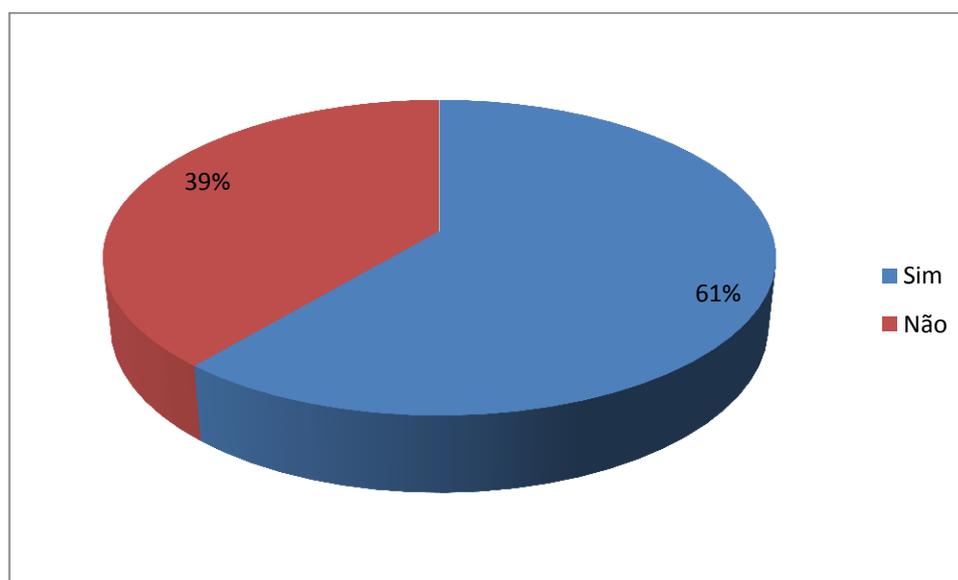
Observou-se, entretanto, que entre os 16 (dezesseis) participantes que afirmaram gostar de ler, 5 (cinco) talvez não tenham realmente esse gosto pela leitura. Chegou-se a essa dedução porque, ao ser questionados se já haviam lido um ou mais livros completos, 4 (quatro) responderam que não, o quinto aluno respondeu que sim, mas não nomeou este livro e, ao ser solicitado que indicasse o preferido, afirmou não ter nenhum, assim como os outros 4 (quatro) já mencionados. Acredita-se que esses 5 (cinco) alunos, por viverem em meio a uma sociedade letrada, já compreenderam a importância que a leitura tem no convívio social, fato que os influenciou a afirmar que gostam de ler, mesmo que isso não expresse a sua realidade.

A segunda questão era destinada aos alunos que afirmassem **não gostar de ler, com o objetivo de apontar os motivos**. Os 2 (dois) alunos que assim se posicionaram, justificaram com o fato de não conseguirem ler um livro até o final. Um

deles, apesar de afirmar que não gosta de ler, declara em questão posterior que gosta de ler quadrinhos, é provável que esse aluno não se identifique com o tipo de leitura que a escola tem exigido dele.

A terceira questão buscava saber se os **alunos já haviam lido um ou mais livros completos e quais foram**. Nessa questão 11 (onze) alunos responderam que sim e 7 (sete) responderam que não, o que representa as porcentagens dispostas no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Você já leu um ou mais livros completos?



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Considerando que a pesquisa foi realizada em uma turma de 8º ano, a porcentagem de alunos que nunca leram um livro completo foi alta, em face do tempo de escolaridade que um aluno nessa série já completou. Dentre esse grupo, 3 (três) justificativas merecem atenção, 1 (um) aluno afirmou: “não porque eu fico muito aborrecido”; outro, “não porque fico com preguiça” e o terceiro, “eu não consigo ler um livro até o final”.

Da fala dos 2 (dois) primeiros deduz-se que falta motivação, esses alunos ainda não encontraram uma leitura que desperte neles um real interesse, surgindo simplesmente o tédio e a preguiça. Lajolo (2000, p.12) já se reportou a esse problema, para a autora “os rituais de iniciação [...] parecem não agradar”, o texto literário tem enfrentado “desinteresse e enfado” por parte dos alunos, o que, talvez, seja justificado por um “desencontro de expectativas”. Está evidente que os alunos mencionados ainda não encontraram nos livros algo que seja por eles esperado, o que torna a leitura uma atividade monótona e enfadonha.

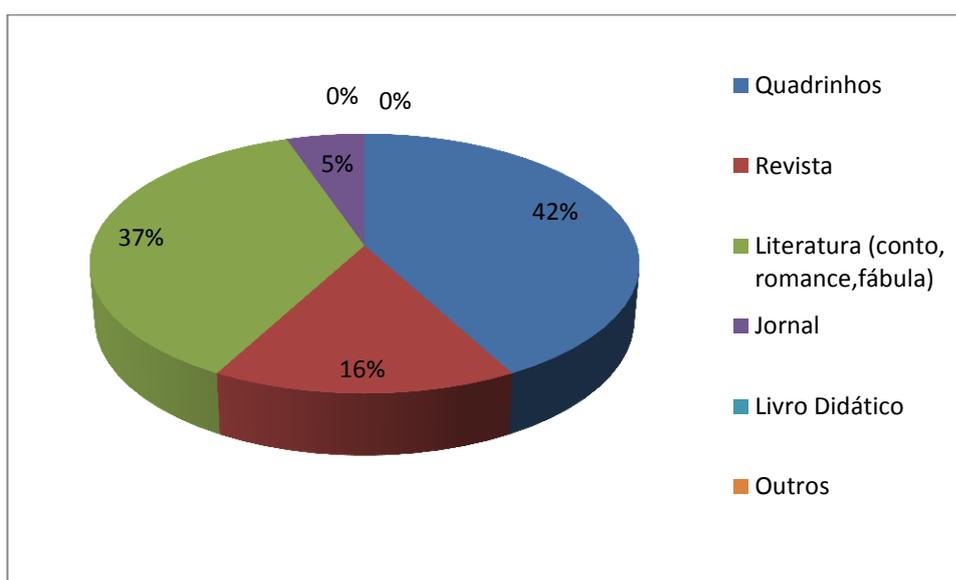
Na terceira justificativa nota-se também desmotivação, todavia pode haver um problema mais sério, a expressão “não consigo” pode apontar que a prática de leitura para esse aluno exige conhecimentos que ele ainda não tem.

Os alunos que confirmaram já ter lido um ou mais livros completos citaram uma lista não muito extensa de títulos, alguns são claramente relacionados à escola, pois são obras que, em geral, constam dos programas escolares, tais como, “Diário de um banana”, “Quatro vidas de um cachorro”, “Diário de Cecília”; outras são resultado da influência da mídia, dado que, compõem a lista de *Best Sellers*, como por exemplo, “A menina que roubava livros”, “A cabana”, “Quem é você Alaska?”, “Crepúsculo”, “50 tons de cinza”, “A culpa é das estrelas”; e ainda, obras pertinentes à religião, como, “O que a esperança nos traz” e “A única esperança”.

Compreende-se a partir desses dados que a escola é o ambiente destinado ao desenvolvimento da leitura, todavia, não é o único. Zilberman (2012, p.37) observa que os textos lidos na escola são, na verdade, “passagem para um outro estágio, superior, situado fora do livro escolhido pela escola”. É com base nos dados e na fala da autora citada que se afirma que a escola inicia a prática da leitura, mas os outros espaços sociais pelos quais os alunos transitam também exercem influência na formação dele enquanto leitor.

A questão de número quatro buscou saber sobre **o tipo de leitura que os alunos gostavam de fazer**. O gráfico a seguir traz o resultado obtido:

Gráfico 3: Que tipo de leitura você gosta de fazer?

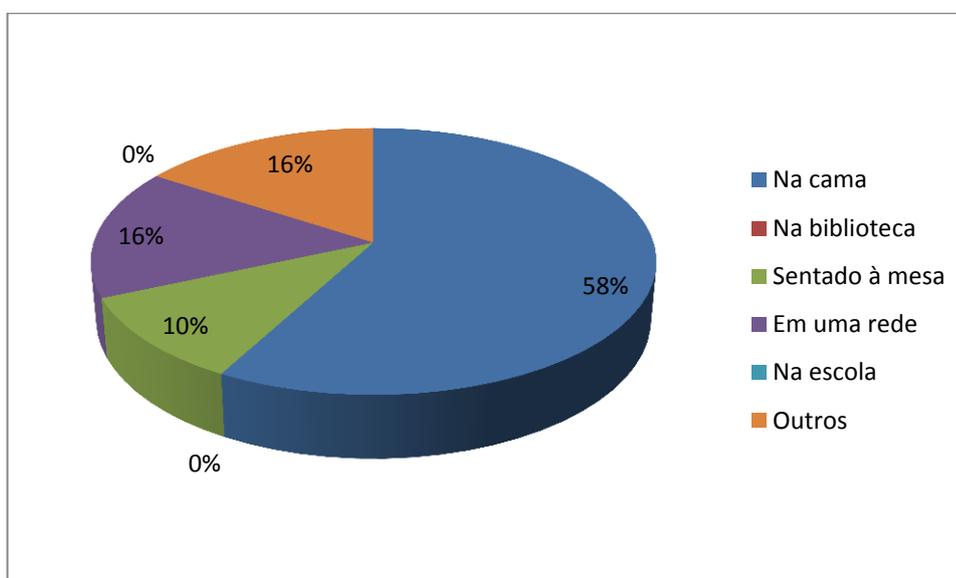


Fonte: elaborado pela pesquisadora

A preferência da turma concentrou-se nos quadrinhos, com 8 (oito) alunos, o que representa 42% do total e, em segundo lugar, a literatura (conto, romance, fábulas), com 7 (sete) alunos, ou seja, 37%. As histórias em quadrinhos, por ser um gênero multimodal, que faz uso de linguagem verbal e não verbal, e, talvez, por também utilizar-se do humor, o que pode ser mais um instrumento que prende a atenção do aluno, tem realmente sucesso entre o público jovem. A preferência manifestada pela literatura foi um resultado bastante favorável, pois permitiu a construção de um trabalho voltado para as preferências dos alunos.

Ao ser questionada sobre o **lugar que consegue ler melhor**, a maioria da turma respondeu que é na cama, conforme mostra o gráfico 4:

Gráfico 4: Em que lugares você consegue ler melhor?



Fonte: elaborado pela pesquisadora

O ambiente escolhido relaciona-se diretamente com o tipo de leitura realizado. Quando 58% da turma afirmou que consegue ler melhor na cama, inferiu-se que estes alunos costumam dedicar-se mais a leituras descontraídas, menos reflexivas. A literatura, de maneira geral, pode ser apreciada dessa forma, entretanto, os contos de enigma exigem certa postura mais atenta, tendo em vista que oferecem ao leitor um quebra-cabeça incompleto que exige raciocínio lógico para ser desvendado.

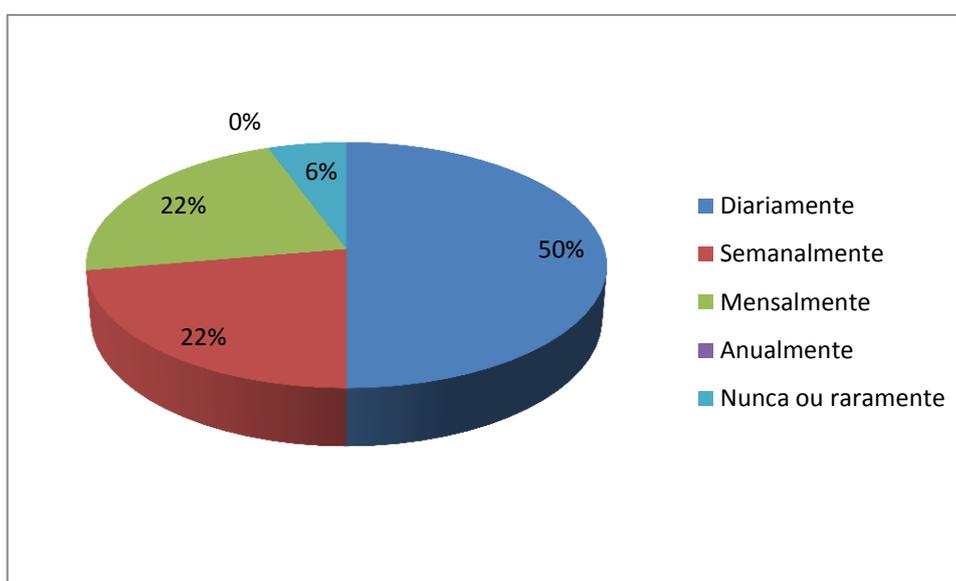
Manguel (1997, p.175) entende que “o prazer derivado da leitura depende em larga escala do conforto corporal” do leitor. Os dados levantados com o referido questionamento demonstram que os alunos, ainda que intuitivamente, alcançaram

esse conhecimento e encontraram uma morfologia corporal que privilegia suas leituras.

Ainda sobre esse item, nenhum aluno indicou a biblioteca como um lugar em que costuma realizar suas leituras, isso pode ser justificado pelo fato de não haver biblioteca na escola em que estudam e dentre as outras escolas da cidade, apenas duas contam com esse ambiente.

As informações relativas à **frequência da leitura dos alunos** geraram o seguinte gráfico:

Gráfico 5: Com que frequência você faz suas leituras?



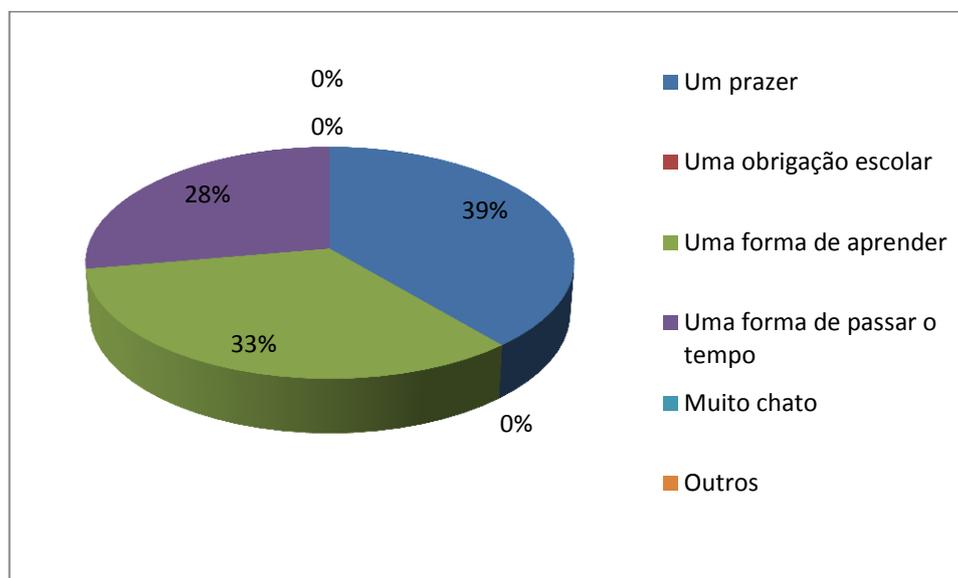
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Para esse questionamento, 9 (nove) alunos, 50% da turma, afirmaram que leem diariamente. Esse resultado pode não expressar a realidade, levando em conta que, dentre esse total, 2 (dois) afirmaram que nunca leram um livro completo, os outros, quando solicitada uma lista de livros preferidos, apenas 2 (dois) apresentaram uma lista com 3 (três) livros. Além disso, a desenvoltura desses alunos durante as leituras coletivas em classe, não demonstrou familiaridade com essa prática.

Quando questionados **sobre o suporte**, 78% respondeu que prefere textos impressos, enquanto 4 (quatro) alunos informaram preferir a tela (computador, celular). Nota-se que no uso da tecnologia, no acesso à internet, esses alunos ainda não têm o hábito de realizar uma leitura mais demorada, como uma reportagem, ou até mesmo um e-book, suas atividades restringem-se ao acesso às redes sociais.

A questão oito indagou sobre **o que representa a leitura para os alunos**, o resultado permitiu a construção do gráfico 6 a seguir:

Gráfico 6: Para você a leitura é:



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Constatou-se que a leitura tem três significados distintos para os alunos, para a maior parte deles, 7 (sete) alunos, a leitura é um prazer. Para 6 (seis) alunos, a leitura é uma forma de aprender e para 5 (cinco) alunos a leitura é uma forma de passar o tempo. Dessas informações depreende-se que os alunos têm objetivos distintos quando leem. Solé (1998, p.22) esclarece que a interpretação do leitor “depende em grande parte do objetivo da leitura”, levando em conta o que diz a autora, as informações colhidas tiveram grande importância, tendo em vista a influência que o objetivo dos alunos pode ter nas atividades de leitura. Para a autora citada “O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios [...] e objetivos” (SOLÉ, 1998, p.22). Ter consciência dessa realidade foi de grande valia no desenvolvimento das oficinas de leitura e interpretação dos contos de enigma.

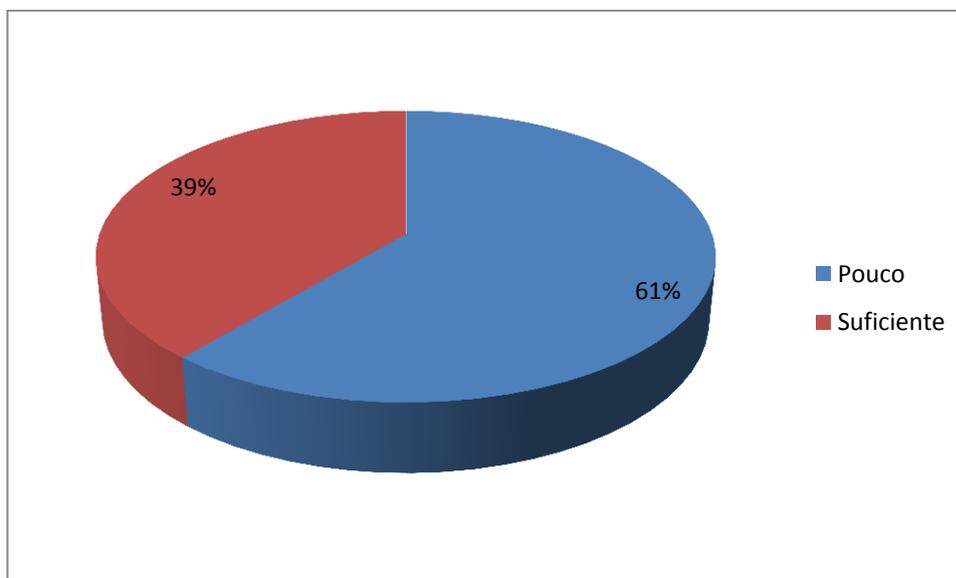
Ao serem solicitados que indicassem **uma lista de livros preferidos**, os alunos indicaram uma pequena quantidade de títulos. 7 (sete) alunos não indicaram nenhum ou afirmaram não ter livros preferidos, 5 (cinco) alunos só indicaram um título e 5 (cinco) alunos indicaram três ou mais. Nas indicações aparecem os livros: *Diário de um banana*, de Jeff Kinney (uma indicação); *O tubarão com a faca nas costas*, de Cezar Dias (uma indicação); *Em busca de esperança*, de Ellen G. White

(uma indicação); *Tempo de esperança*, de Mark Finley, (uma indicação); *A culpa é das estrelas*, de John Green (cinco indicações); *Um porto seguro*, de Nicholas Sparks (uma indicação); *O poder das lágrimas*, de Freitas Magalhães (uma indicação); *A cabana*, de William P. Young (uma indicação); *Impossible*, de Komal Lewis (uma indicação); *Fala sério, amor*, de Thalita Rebouças (uma indicação); *Amigos imaginários*, de Fernanda Guedes (uma indicação); *Mistério do lago azul*, de Mary Wibberley (uma indicação); *Fallen*, de Lauren Kate (uma indicação); *Quem é você, Alasca?*, de John Green (uma indicação); *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer (duas indicações) e as revistas em quadrinhos da *Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa.

Com base nessa lista, constata-se que a turma tem acesso a livros e ainda que alguns têm o hábito de ler, mesmo que não seja em uma frequência tão alta. A respeito dos livros citados, percebe-se uma forte influência da publicidade quando muitos dos títulos citados são os *Best-sellers* veiculados pela mídia.

Sobre **o tempo que dedicam à leitura**, os alunos têm consciência de que ainda é pouco. As informações colhidas com essa pergunta estão expostas no gráfico abaixo:

Gráfico 7: O tempo que você dedica à leitura é:

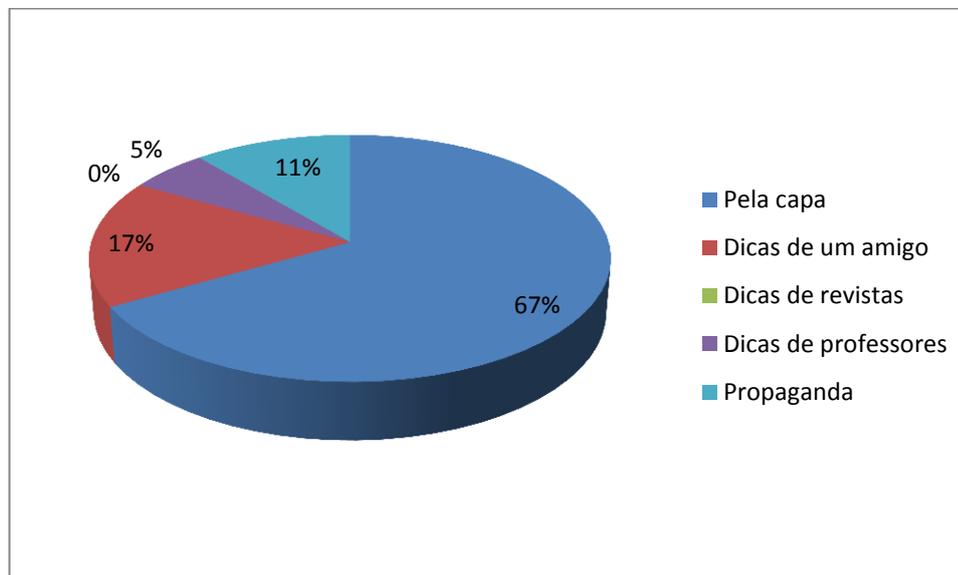


Fonte: elaborado pela pesquisadora

A maioria, 11 (onze) alunos, representando 61% da turma, sabe que dedica pouco tempo à leitura, entretanto, demonstra estar confortável com a situação e não sinaliza nenhuma vontade de mudança.

A forma **como os alunos escolhem os livros** concentra-se nos elementos da capa. Esse questionamento gerou o gráfico seguinte:

Gráfico 8: Como você escolhe um livro para ler?



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Analisando os dados, nota-se que, entre o grupo participante, a capa é o principal elemento que exerce influência na hora da escolha de um livro, pois essa foi a resposta de 12 (doze) alunos (67% do grupo). Em seguida vem a dica de um amigo, com 3 (três) alunos (17%), a propaganda foi indicada por 2 (dois) alunos (11%) e a dica de professores foi citada por apenas um aluno (5%). Diante dessas informações o que mais chamou atenção foi o baixíssimo índice de influência dos professores nas práticas leitoras desses alunos. Para que o docente consiga motivar o hábito de leitura, em primeiro lugar ele deve ter esse hábito. Lajolo (2000, p. 16) reflete sobre essa realidade e afirma que “o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também”. A formação dos professores também aparece refletida nos dados aqui apresentados, se o professor pouco pratica a leitura, conseqüentemente, ele não terá as ferramentas necessárias para suscitar o gosto de ler em seus alunos.

Vê-se que são muitos os fatores que influenciam a prática da leitura entre esses alunos, a mídia tem assumido grande parte dessa tarefa e para eles é muito difícil negar as influências do meio em que estão inseridos. Os alunos que têm motivação para ler, encontram nos *Best-sellers* uma forma de fugir da realidade e de viver aventuras e desafios por meio de personagens que têm seus mesmos anseios

e desejos. Outros demonstram certo interesse, entretanto, talvez por esperarem apenas pela escola, ainda não encontraram um tipo de leitura que preencha suas expectativas. Escola e professores deparam-se com sérios problemas estruturais, que vão desde a formação docente a péssimas condições físicas escolares. Trabalhar com a leitura em sala de aula é lidar com todas essas variáveis e, ainda, entender que a aquisição da leitura é um processo longo, que passa por etapas e, portanto, cada professor que passa na vida de um aluno terá sua pequena parcela de contribuição. Lajolo (2000, p. 22) lembra que é importante, para o professor de Língua Portuguesa, “perceber-se num processo que não começa nem se encerra nele, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos educadores que o precederam, como ainda sinalizar o caminho dos que o sucederão.

Ainda no primeiro encontro, após os esclarecimentos sobre a pesquisa, os objetivos, a forma de desenvolvimento e a necessidade de assinatura do TCLE, foi exibido o filme “*Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore*” e na sequência foi realizada a dinâmica “*O que o filme me diz*”, a partir dos oito depoimentos colhidos nessa dinâmica analisaram-se as concepções dos alunos sobre os benefícios da leitura, surgindo duas categorias de análise, a saber: “a leitura ajuda a pensar melhor e a leitura leva-nos a ver o mundo de uma forma diferente.”

Na primeira categoria, “a leitura ajuda a pensar melhor”, identificou-se o depoimento de dois alunos. A16F declarou: “a leitura é importante por que, de toda forma, ela ajuda a pessoa a pensar melhor” e A9M afirmou; “depois que passaram a fazer leitura passaram a entender mais”.

As observações dos alunos apontam para um conhecimento já comprovado cientificamente, analisando as modificações neuronais provocadas pela prática da leitura, Dehaene (2012, p.224) esclarece que “à medida que melhora a leitura, a ativação da região occípto-temporal esquerda aumenta [...] esse aumento depende mais do nível de leitura alcançado pela criança do que de sua idade”. A prática da leitura, de fato, provoca mudanças no cérebro do leitor que vão desde a anatomia até ao aumento da memória (DEHAENE, 2012, p.227). O depoimento dos alunos ouvidos demonstra uma mudança cerebral provocada pela leitura e salienta que essa mudança traz benefícios para eles, apesar de que, mesmo percebendo que a leitura traz benefícios, muitos ainda não valorizam ou praticam a leitura com mais frequência.

O maior número de depoimentos foi associado à segunda categoria, “a leitura leva-nos a ver o mundo de uma forma diferente”, dentre os oito alunos ouvidos, três referiram-se a esse benefício da leitura. A16F disse que “a leitura ajuda a ver as coisas de outra forma diferente”; A2F mencionou que “através dessa leitura é pra gente ver o mundo de uma forma diferente” e A5M observa que “a leitura ajuda mais a ver as coisas de um jeito diferente”.

A fala desses alunos pode ser associada, em particular, aos benefícios atribuídos à leitura literária, a esse tipo de leitura vincula-se a ampliação da visão de mundo dos leitores. Para Todorov (2007, p. 23), “a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. A leitura literária oferece ao leitor a oportunidade de compreender o mundo a sua volta sob uma nova perspectiva, permitindo a reformulação de conceitos, valores e, até mesmo, expectativas futuras.

Concluída a primeira etapa, o foco das análises passa a ser as oficinas de leitura dos contos de enigma, que serão descritas e analisadas na seção que segue.

6.2 Segunda Etapa da Análise dos Dados: Oficinas

Durante as oficinas realizaram-se atividades diferenciadas, envolvendo leitura, escrita, oralidade e análise linguística, entretanto, serão abordadas as que puderam ser associadas às três categorias de análise escolhidas.

As oficinas foram planejadas em quatro etapas e apoiaram-se nos estudos de Cosson (2012), que propõe a sistematização das aulas de literatura em sequências (uma básica, adequada ao Ensino Fundamental, e outra expandida, indicada para o Ensino Médio), com vistas a possibilitar que a leitura literária na escola não se reduza a uma simples atividade de leitura, mas que se amplie a ponto de proporcionar ao aluno experiências e conhecimento de mundo por meio da linguagem, além de contribuir com a simples prática da leitura-decodificação.

A proposta de Cosson (2012, p. 48) prevê duas sequências, a básica e a expandida; com a possibilidade de aplicação de três perspectivas metodológicas, a oficina, a técnica do andaime e o portfólio; organizadas em quatro etapas, motivação, introdução, leitura e interpretação. Com base nessas características, optou-se, primeiramente, pela sequência básica, tendo em vista a turma em que a pesquisa foi realizada (8º ano) e a técnica da oficina. Na organização das etapas, foi

necessária uma adaptação, com o intuito de possibilitar a observação de aspectos relacionados à Estética da Recepção e à Teoria do Efeito, teorias que embasaram a pesquisa. Assim, as etapas que compuseram a sequência aplicada em sala de aula com os alunos participantes foram: motivação, formação de conhecimentos prévios, introdução, leitura e interpretação. As análises serão organizadas conforme a ordem de realização dessas etapas.

A primeira oficina realizada em sala foi dedicada à motivação, optou-se por promover uma manhã de jogos com os alunos, escolheu-se para isso, o jogo de tabuleiro “Detetive”, assim foi possível promover uma aproximação com o universo temático dos contos de enigma, além de estabelecer contato com os elementos essenciais do enredo de um conto de enigma (personagens clássicos, ambiente, mistério, pistas, investigação).

Essa oficina foi realizada em apenas um encontro de 100 min, a princípio foi esclarecido para os alunos que naquele encontro eles iriam participar de um jogo de tabuleiro denominado “Detetive”. Os alunos A5M, A2F, A9M e A20F demonstraram grande interesse pelo fato de já conhecerem o jogo e por esse motivo foi solicitado que cada um deles participasse de um grupo diferente, para que orientassem os outros alunos sobre as regras do jogo. Antes de iniciarem, a pesquisadora questionou a turma se saberiam informar qual o objetivo daquele jogo, o aluno A20F respondeu que seria “descobrir quem é o assassino” e logo em seguida já foi citando os nomes de alguns personagens que aparecem no jogo “se foi o cozeiro, o advogado, a florista”. Este aluno demonstrou grande interesse pela atividade e acabou envolvendo os demais, principalmente os que não conheciam o jogo.

Antes de iniciarem-se as rodadas, explicou-se o objetivo do jogo, as regras e como se joga, na primeira rodada a pesquisadora circulou pelos quatro grupos tirando dúvidas e orientando sobre como jogar, foi um tira-dúvidas. Na segunda rodada os grupos jogaram sem a ajuda da pesquisadora, os alunos A14M, A5M e A20F foram os ganhadores em cada grupo, um dos grupos não conseguiu chegar ao final da investigação proposta no jogo. Na sequência os grupos receberam a cópia de um pequeno texto “O caso de Odete Camargo” (BARBOSA e ROVAI, 2012, p.100) e deveriam trazer a solução do enigma apresentado (quem matou Odete Camargo?) na aula seguinte. (Apêndice C)

A atividade proposta nessa primeira oficina conseguiu atingir o seu objetivo, motivar os alunos para a leitura de narrativas de enigma, percebeu-se que surgiu

nos alunos um interesse, uma vontade de envolver-se na atividade, como é possível identificar nas falas: A12M “professora, amanhã traz esse jogo de novo”; A14M “pode deixar que eu descubro”; A19M “esse jogo é massa”; A8M “o detetive aqui sou eu” .

Os depoimentos demonstram o entusiasmo dos alunos em realizar a atividade, esse componente tem uma boa influência no ato da leitura, é o primeiro passo para que o aluno consiga realizar a atividade com prazer. Para essa etapa, Cosson (2012, p.56) acredita que o “elemento lúdico” tem muito a contribuir, pois pode ajudar a “aprofundar a leitura da obra literária”. Uma boa motivação é de fundamental importância, visto que, ela tem o poder de “preparar o aluno para entrar no texto”(COSSON, 2012, p. 54). Assim, entende-se que a proposição do jogo *Detetive* conseguiu promover uma aproximação com os contos de enigma, mas sem antecipar a leitura em si, fazendo surgir nos alunos um desejo e uma curiosidade sobre esse gênero.

Para analisar os dados relativos às quatro oficinas seguintes, estabeleceram-se três categorias de análise: a existência de um horizonte de expectativas; a capacidade de preencher lacunas e testar hipóteses em um conto de enigma e o efeito desse tipo de leitura no aluno-leitor. O quadro abaixo expõe essas três categorias de análise relacionadas às oficinas realizadas.

Quadro 4: Categorias de análise

Categoria 1: Existência de um horizonte de expectativas	Oficina II: Conhecendo as narrativas de enigma Oficina III: Histórias de Detetive – José Paulo Paes
Categoria 2: Capacidade de preencher lacunas e testar hipóteses	Oficina IV: Lendo narrativas de enigma
Categoria 3: Efeito da leitura de contos de enigma	Oficina V: Para além do mistério

Fonte: elaborado pela pesquisadora

6.2.1 Categoria 1: existência de um horizonte de expectativas

Com as oficinas II e III, procurou-se identificar se os alunos teriam um horizonte de expectativas, além de proporcionar atividades que os ajudariam a criar

esse horizonte ou aprimorar o que já havia. Esse conceito, criado por Jauss (1994), envolve os conhecimentos prévios que o leitor acumulou e que servirão de base para a leitura, possibilitarão algumas previsões ou, até mesmo, definirão uma postura diante do texto lido. Compõem esses conhecimentos, além das leituras anteriores que o aluno tem sobre a temática, informações como marcas de gênero, estilo, certas formas e técnicas narrativas. A análise dos dados dessas duas oficinas foca nesse aspecto, levando em consideração que a recepção do texto literário é fortemente marcada pela bagagem de conhecimentos que o leitor traz e não simplesmente definida pelo percurso que o autor previu.

A oficina II tinha por objetivos identificar os elementos das narrativas de enigma que os alunos já conheciam e fazer um percurso histórico do gênero enigma, desde o seu surgimento aos dias atuais, antes, porém, foi preciso ouvir o que os grupos tinham a dizer sobre o enigma da aula anterior (O caso de Odete Camargo). Dos quatro grupos, apenas um conseguiu chegar à solução correta do caso, nesse texto a solução estava na formatação diferenciada das palavras que representavam o assassino, o motivo e a arma.

Durante a socialização dessa atividade, um aspecto chamou atenção, o grupo que conseguiu chegar à solução do enigma foi o mesmo grupo que na aula anterior não havia conseguido finalizar a investigação no jogo. Entende-se que esses alunos podem não ter encontrado uma solução naquela ocasião por fatores como, tempo, pouca interação com os amigos, falta de experiência com o jogo, mas o essencial, a observação de pistas, foi compreendida e internalizada pelo grupo, tendo em vista que foram os únicos a descobrir a solução do caso de Odete Camargo, que necessitava apenas da observação do texto.

Dando sequência a aula, os alunos foram convidados a observar alguns livros, levados para sala de aula pela pesquisadora, focando em detalhes da capa, orelhas, ilustrações, títulos, com o intuito de identificarem quais obras eram do gênero enigma e por que. Cada grupo recebeu de cinco a seis livros, dentre os quais dois ou três eram do gênero enigma. Foram identificados como narrativas de enigma os livros: *O assassinato do conto policial*, de Paulo Rangel; *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho; *O mistério do cinco estrelas*, de Marcos Rey; *O mistério da Coroa Imperial* e *O mistério da moto de cristal*, de Carlos Heitor Cony e Anna Lee; *Histórias de Detetive*, organizado por José Paulo Paes; *Carpe Diem*, de Samir Thomaz e *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida.

Dentre o conjunto de livros oferecidos, nenhum livro do gênero enigma deixou de ser citado pelos alunos, com uma rápida observação do título e elementos gráficos eles conseguiram identificar todos os livros que pertenciam ao gênero solicitado. Esse resultado dá indícios do horizonte de expectativa dos alunos, todo leitor dispõe de um conjunto de conhecimentos, provenientes de outras leituras ou experiências, que dão suporte a qualquer situação interpretativa. O fato de já terem tido contato com esse ambiente de mistério, investigação e crime é que permitiu aos alunos ligar os títulos ao gênero e essa relação é inevitável e benéfica. Diante de qualquer texto, o leitor sempre se recorda de algo já visto, analisando esse movimento, Jauss (1994, p.28) afirma que toda obra “desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a ‘meio e fim’ e conduz o leitor a determinada postura emocional”.

Além de identificar, os alunos deveriam justificar por que classificaram aqueles livros como narrativas de enigma. Analisando as ilustrações da capa, eles apontaram alguns elementos que ajudam a compor um ambiente de suspense ou mistério, conforme os depoimentos: A13F “a sombra de alguém abrindo a porta”; A3M “a palavra mistério”; A7F “um corpo enrolado no chão”; A16F “a imagem de um homem disfarçado”; A20F “as cores preta e vermelha”.

Também foi solicitado aos alunos que lessem a contracapa e/ou a orelha dos livros para identificarem termos que confirmassem a resposta deles. Entre os termos foram citados “assassinato, missão, investigação, pista, anônima, mistério, enigma, suspeitos, desvendando” para o livro *O assassinato do conto policial*; “mistério, susto, problema, mocinha, diamantes, quadrilha”, para *O mistério da moto de cristal*; “medo, tensão, suspense, alerta, terrível, crime, caso policial, assassino, investigação, misterioso, incrível” para o livro *Carpe Diem*.

Os elementos citados, desde imagens e cores a palavras como mistério, assassinato, crime, tensão, medo, pista, detetive, permitiram aos alunos a classificação dessas obras como do gênero enigma. Jauss (1994, p. 28) entende que toda obra “por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida”. Foi o que aconteceu, os títulos e as ilustrações de capa dos livros apresentados ofereceram pistas sobre o seu gênero, direcionando a compreensão dessas obras ao campo das narrativas de enigma, mas, para chegarem a essa

conclusão, os alunos apoiaram-se em experiências e conhecimentos já adquiridos, sem eles não teriam nada a dizer.

O segundo encontro dessa oficina ofereceu aos alunos a possibilidade de aprimorar o horizonte de expectativas, conforme discussões anteriores, informações como marcas de gêneros, estilo, técnicas narrativas e até mesmo um conhecimento histórico, compõem esse horizonte, pensando nisso é que se procurou oferecer informações relacionadas ao contexto histórico de surgimento do gênero e aspectos formais que compõem a sua estrutura.

Nessa aula, foi exibido um slide sobre a primeira narrativa de enigma, *Os crimes da Rua Morgue* (1841), de Edgar Allan Poe e alguns aspectos dessa narrativa que acabaram virando parâmetro para as narrativas posteriores. Como atividade para casa, foi solicitado aos alunos uma pesquisa sobre os principais autores que produziram esse gênero, cada grupo deveria pesquisar biografia, obras, e o detetive criado pelos autores Conan Doyle, Agatha Christie, Medeiros e Albuquerque e Jeronymo Monteiro, no próximo encontro esse material serviria para montar um infográfico sobre a evolução do gênero enigma no tempo.

O infográfico foi construído na aula seguinte coletivamente, em forma de cartaz, cada grupo ficou responsável por compor a parte do infográfico referente ao autor sobre o qual pesquisou. Como não foi possível concluir o cartaz na mesma aula, foi usado mais um encontro para esse fim e após o cartaz estar pronto, cada grupo fez uma pequena exposição oral sobre o autor pesquisado para toda a turma.

A oficina III atendeu aos critérios da etapa denominada por Cosson (2012) de introdução. Essa oficina durou apenas uma aula e o objetivo foi apresentar aos alunos a obra *Histórias de Detetive*, organizada por José Paulo Paes. Nesta ocasião, os alunos puderam conhecer seu organizador, os autores selecionados que não entraram na construção do infográfico (Marcos Rey, Edgar Wallace), e a série da qual a obra faz parte (*Para gostar de ler*).

Seguindo as orientações de Cosson, essa oficina não se estendeu demais, para que não se transformasse em simples estudo das biografias dos autores selecionados. Como só havia um exemplar na turma, a pesquisadora pontuou tópicos relevantes (ilustração da capa, o texto da contracapa, leitura do prefácio), depois fez o livro circular pela turma para que fosse folheado e para finalizar solicitou que, espontaneamente, os alunos tentassem descobrir qual era o mistério a ser desvendado em cada conto partindo do título.

Para o primeiro conto, “*Sherlock Holmes à beira da morte*”, de Conan Doyle, o aluno A9M sugeriu “acho que Sherlock leva um tiro e tem que descobrir quem atirou”. No quarto conto, “*O fantasma da quinta avenida*”, de Jerônimo Monteiro, A20F comentou: “descobrir por que o fantasma assombra essa avenida”. Sobre o quinto conto, “*O último cuba-libre*”, de Marcos Rey, A4M primeiro indagou sobre o termo cuba-libre e após os esclarecimentos, o aluno sugeriu que “alguém bebeu um cuba-libre envenenado e o mistério é descobrir quem envenenou”. O segundo, o terceiro e o sexto (Se eu fosse Sherlock Holmes, Tu és o homem e Código 2, respectivamente) não tiveram nenhum palpite sobre o enigma neles presente.

As observações que se fizeram nas oficinas II e III permitiram determinar que conhecimentos prévios, dominados pelos alunos, poderiam servir de referência e apoio para a leitura das narrativas, além também de analisar se as atividades desenvolvidas contribuíram para o aprimoramento desses conhecimentos. Com base nessas observações, entende-se que essas duas oficinas tiveram resultados satisfatórios, tendo em vista a importância que o horizonte de expectativa tem no âmbito da Estética da Recepção. Nessa teoria a obra literária só se realiza na interação com o leitor, nessa relação dialógica o receptor tem papel ativo e participa da criação do texto, mas para exercer a sua coparticipação ele necessita de um conjunto de referências e conhecimentos que permitirão interagir com a obra.

O horizonte de expectativa é um conceito-chave para Teoria da Recepção, é a partir dele que se inicia a recepção de qualquer obra artística e dessa recepção resulta um novo horizonte, pois tudo o que for percebido no contato com a obra, das informações relativas ao tema, forma, gênero, construções linguísticas, até aspectos históricos, se integra ao já adquirido, criando assim um novo sistema de referência. Foi com base nesse pressuposto que se procurou determinar o horizonte dos alunos, valorizando-o com vistas a ampliá-lo ao final dessa experiência.

6.2.2 Categoria 2: capacidade de preencher lacunas e testar hipóteses

Por meio das observações provenientes da oficina IV (Lendo narrativas de enigma), focalizou-se na segunda categoria de análise, a capacidade de preencher lacunas e testar hipóteses. Essa oficina tinha como objetivos praticar a leitura literária como exercício de criatividade e interpretar com base no texto, inferindo ideias implícitas nele. Foi planejada a fim de atender à terceira etapa da proposta de

Cosson (2012), denominada leitura, e foi com base nos estudos desse autor que se procurou organizar as atividades observando três princípios: não propor simplesmente a leitura, mas ampliá-la com outra atividade; promover um acompanhamento da leitura com o intuito de auxiliar o aluno e organizar intervalos para que sejam apresentados os resultados da leitura.

Nesta oficina foram realizadas as leituras dos contos “Se eu fosse Sherlock Holmes”, de Medeiros e Albuquerque, “O último cuba-libre”, de Marcos Rey e “Sherlock Holmes à beira da morte”, de Conan Doyle (PAES, 2003, p. 13 - 31; 37- 43 e 105 – 113) e para cada conto idealizaram-se atividades diferentes, mas que focavam a interação entre texto e leitor, por motivos de economia de espaço, serão expostas aqui as análises dos dados de duas dessas atividades.

No primeiro conto, “Se eu fosse Sherlock Holmes”, foi entregue para os alunos apenas uma parte, até o trecho “Quando, porém, quis saber quem fora a ladra, não me arrancou nem uma palavra”. Após essa leitura, a pesquisadora promoveu uma discussão coletiva em que foram identificados elementos típicos de uma narrativa de enigma, e outras informações implícitas ao texto. Essa atividade foi feita oralmente, com perguntas que poderiam ser respondidas por qualquer aluno e que envolviam elementos textualmente explícitos e elementos implícitos.

Para o primeiro grupo de perguntas, que envolvia informações explícitas, notou-se uma expressiva participação dos alunos de maneira assertiva. Essa constatação permite a retomada de discussões anteriores nas quais se apresentaram três definições de leitura conforme os estudos de Leffa (1996): leitura como extração de significados; atribuição de significados e interação com o texto. Considerou-se também que, na leitura literária, essas três definições são pertinentes, tendo em vista que se complementam. Com base nas respostas dadas pelos alunos a esse primeiro grupo de questionamentos, identificou-se a leitura no âmbito da primeira definição, extração de significados. Entende-se que, para se chegar à interação com o texto, é necessário que ocorra primeiramente essa extração, o leitor só será capaz de interagir com uma obra se conseguir absorver as informações que ela veicula.

Nas discussões apresentadas por Leffa (1996) para essa concepção de leitura, o texto contém um sentido exato e o papel do leitor é chegar a esse sentido sem divergências. Esse papel primordial do leitor já vem sendo desempenhado pela maioria dos alunos participantes dessa pesquisa, conforme comprovam as respostas

analisadas, o que facilita o preenchimento das lacunas que é a categoria de análise aqui observada.

O segundo grupo de perguntas abordou informações implícitas ao texto e permitiu compreender se os alunos são capazes de preencher os espaços vazios que o texto apresenta. Esse momento reuniu as perguntas abaixo:

1. Quanto tempo essa narrativa durou?
2. O que Alves Calado pensava sobre o narrador, levando em consideração o trecho “Não apanhavas nem o ladrão que roubasse o obelisco da avenida”?
3. Quando uma das mulheres presentes declara que os maridos sempre têm um pretexto quando querem passar a noite fora, a que conclusão o narrador chega sobre esse casal?
4. Ao comunicado de Madame Guimarães de que havia sido roubada, o narrador sente Sherlock Holmes gritando dentro de si, o que isso significa?
5. Por que todos diziam e repetiam que não haviam entrado no quarto?
6. Em certo momento da narrativa, lê-se: “Sherlock Holmes disse o que ia fazer, indicando um gabinete próximo”. O personagem Sherlock Holmes, criado por Conan Doyle, estava naquela festa? O que esse trecho significa?
7. Na sua opinião, o narrador fez as mesmas perguntas a todas as mulheres? Que perguntas você imagina que ele fez?

Para esse grupo de perguntas houve uma participação mais restrita, apenas a primeira questão teve um número maior de palpites, os participantes A20F, A15F, A9M, A7F e A17M responderam respectivamente que a história narrada durou em torno de duas, quatro, cinco, quatro e três horas. Considerando as ações ocorridas na história, o diálogo inicial, o anúncio do roubo, os interrogatórios, entende-se como mais adequadas as respostas dos alunos que indicaram entre três e cinco horas de duração.

Para o segundo questionamento destaca-se a resposta dada pela participante A20F: “pensava que ele (o narrador/detetive) era burro e não ia conseguir descobrir era nada”. Após essa fala, a pesquisadora indagou à aluna se ela também pensava isso sobre o narrador e a resposta foi positiva: “eu acho que ele é um detetive fraco e não vai conseguir descobrir quem roubou o anel”.

Na Estética da Recepção, os vazios que existem no texto oferecem um lugar a ser ocupado pelo leitor, quando os alunos deduzem o tempo de duração dos fatos narrados e formulam uma avaliação do detetive, ocupam os lugares reservados para

eles, mas só podem fazê-lo porque o texto assim o permite, se o texto não apresentasse uma certa dúvida em relação à atuação do detetive, a aluna A20F não chegaria a julgá-lo um fraco detetive. Vê-se na atuação dessa leitora um exemplo das palavras de Iser (1979, p.90) quando afirma que “os vazios jogam o leitor dentro dos acontecimentos e o provocam a tomar como pensado o que não foi dito”.

Em resposta à terceira questão, A14M fala: “a mulher não gosta que o marido saia à noite”; já o participante A10M responde que “o marido tem uma amante”. Essa lacuna deixada no texto é preenchida pelos alunos de forma diferente, apesar de complementares, a forma de pensar de cada um é influenciada pelas diferentes experiências que eles já vivenciaram. O horizonte de expectativa de cada leitor, nesse caso, propiciou que cada aluno chegasse a conclusões diferentes, nota-se, entretanto, que há certa relação entre a fala deles, resultado do controle exercido pelo texto sobre o leitor. Esse controle é realizado no momento em que o texto omite alguma informação, a omissão estimula o leitor a completar o que falta, para Iser (1979, p.90) “o que se cala, impulsiona o ato de constituição, ao mesmo tempo que este estímulo para a produtividade é controlado pelo que foi dito”.

O quarto questionamento não teve resposta de nenhum aluno, por conta disso a pesquisadora retomou a leitura do início do conto, momento em que o narrador menciona sua admiração por Sherlock Holmes e o fato de já ter lido todos os livros de Conan Doyle. Como na oficina II os alunos já haviam estudado sobre Conan Doyle e o detetive por ele criado, Sherlock Holmes, esperava-se obter resposta satisfatória para esse questionamento, no entanto isso não ocorreu. Atribui-se esse resultado à forma conotativa de construção da sentença (Sherlock gritando dentro de si), é provável que os alunos tenham buscado um sentido literal desse trecho, o que dificultou a construção de sentido por eles.

Na questão cinco, as respostas obtidas foram todas bem semelhantes, A2F informou: “para que ele (detetive) não pensasse que tinha sido eles (suspeitos)”. Esse resultado era o esperado, os alunos conseguiram inferir corretamente o motivo que levou as personagens a tal declaração, entende-se que esse argumento (afirmar que não estava presente no local do ocorrido) pode ser algo bem comum no dia a dia dos alunos e por isso eles não encontraram dificuldades para chegar a essa compreensão.

Na questão seis, todos os alunos compreenderam que o personagem Sherlock Holmes não participava da narrativa, mas apenas a aluna A20F tentou

explicar o porquê do texto referir-se a Sherlock como se fosse um personagem ali presente. A20F explicou que “o narrador se sentia como se fosse o Sherlock Holmes”. Essa aluna foi a única que chegou à compreensão esperada de que o termo Sherlock Holmes representava ali o detetive da história narrada.

Na sétima pergunta destacaram-se duas participações, a do aluno A17M: “eu acho que ele disse pras mulheres que havia uma câmera escondida no quarto e que se a pessoa não entregasse pra ele ia ser descoberta e presa” e a do aluno A12M: “ele falou pra todas que viu o anel no bolso delas e que se não entregasse ele chamaria a polícia”. Pelos depoimentos, citados constatou-se que os alunos conseguiram formular hipóteses sobre a solução do enigma e, mesmo que não tenham acertado o que o detetive fez, suas respostas eram coerentes e capazes de preencher perfeitamente a lacuna deixada pelo texto.

Além desses questionamentos, solicitou-se também que os alunos dessem um palpite sobre a autoria do roubo do anel. Cinco alunos sugeriram a Sinhazinha Ramos como culpada e acertaram, foram eles, A20F, A9M, A2F, A10M e A17M. Esses alunos tiveram uma participação maior durante os questionamentos, mostraram-se envolvidos e interessados pela leitura bem mais do que os demais. A turma havia recebido apenas uma parte do conto, a leitura estava incompleta e, na aula seguinte, antes de retomar a leitura do conto, foi solicitada uma produção textual com um desfecho para o conto lido, só depois de ter recebido os textos dos alunos é que a pesquisadora entregou cópias com o restante do conto para que fosse concluída a leitura.

Concluída a leitura, mais duas questões foram solicitadas aos alunos:

1. Que pista o narrador encontrou no quarto e que aponta para Sinhazinha Ramos?
2. Após interrogar todas as mulheres, o narrador consegue reaver o anel, mas prefere não revelar quem o roubou. Que consequência essa decisão gerou?

No primeiro questionamento o aluno A5M respondeu: “porque o detetive encontrou no quarto a pétala de uma rosa que a Sinhazinha tinha na roupa” e para o segundo questionamento o mesmo aluno afirmou: “se deu mal, porque a Sinhazinha inventou que o ladrão tinha sido ele e todos acreditaram”. Essas respostas mostram que os alunos conseguiram acompanhar o raciocínio do detetive e encaixar as peças que faltavam no quebra-cabeça, além disso, confirma em parte a hipótese da aluna A20F de que o detetive era fraco, não porque não tenha encontrado a ladra,

mas por manter sua descoberta em sigilo, o que acabou gerando a desconfiança sobre ele mesmo.

Para a Estética da Recepção, a obra só se consolida no encontro com o leitor, os espaços vazios e os não-ditos estimulam o leitor a participar da construção do texto, é nesse processo que se constrói a interação. Os dados colhidos e apresentados acima mostram como os alunos ocuparam as lacunas que surgiram no texto sem, contudo, extrapolar o permitido. As hipóteses levantadas, as inferências e as deduções dos alunos foram todas autorizadas pelo contexto da leitura, confirmando, assim, esse jogo comunicativo entre texto e leitor que só é possível em face das lacunas e supressões do texto, elementos esses que tanto permitem a interação do leitor como controlam a sua ação diante do texto.

Na leitura do conto “O último cuba-libre”, organizou-se em sala de aula uma roda de leitura e determinaram-se antecipadamente cinco alunos para participarem da leitura do conto (A2F, A5M, A9M, A17M E A20F), essa escolha foi apenas uma forma de organização.

Paralelamente a esse momento, realizou-se a dinâmica “O que o texto me permite dizer?”, organizada com base na proposta de Rangel (2004). Essa dinâmica consistiu em fazer os alunos expor como eles preenchiem as lacunas do texto na medida em que elas apareciam. Para isso a pesquisadora organizou uma bola de papel, composta de várias folhas amassadas, em cada folha havia uma pergunta que abordava um implícito do texto e que deveria ser lida no momento em que surgisse e antes do texto revelar o que realmente havia ocorrido. Após a leitura das duas primeiras páginas, a pesquisadora escolheu um aluno, para o qual lançou a bola de papel, ele deveria ler e responder a primeira pergunta, depois das discussões deu-se prosseguimento à leitura e, ao comando da pesquisadora, fez-se nova parada e a bola foi lançada a outro aluno dando prosseguimento à dinâmica, quando algum aluno não conseguia responder, toda a turma ajudava.

As perguntas que constavam na bola de papel eram:

1. Estela foi ao Yes-Club à procura de Adão Flores para levá-lo ao encontro de Júlio. Por que, durante o trajeto para casa, Estela estava tão nervosa?
2. Quando Estela sugere que o marido esteja envolvido com algum traficante de drogas, qual a reação do detetive? O que ele supôs que acontecia com Júlio?
3. Quando o detetive entrou no quarto, observou que havia gavetas abertas. Na sua opinião o que isso poderia significar?

4. Adão Flores também observou um pouco de terra no peitoril da janela. O que isso representa?
5. Por que o cuba-libre de Júlio estava sem gelo?
6. O que poderiam significar duas pontas de cigarro no cinzeiro?
7. Por que o cunhado de Estela afirmou que Júlio mereceu morrer? Será que ele tinha motivos para querer vê-lo morto? Quais?
8. Se Júlio aparecera naquela mesma semana no Yes-Club, por que ele mesmo não conversou com Adão? Se ele sofria ameaças, por que estava feliz?
9. Por que o detetive pediu que seu amigo fosse ao quarto onde ocorreu o assassinato, pulasse a janela e corresse até o portão enquanto ele ficava na sala?
10. Na gravadora o detetive obteve um endereço que julgou muito importante. Que endereço poderia ser esse?

Todas essas perguntas foram direcionadas aos alunos no momento em que a leitura deixava um espaço vazio, com a conclusão da leitura para algumas delas havia uma resposta, outras dependiam apenas da dedução dos alunos. Essa atividade permitiu observar se os alunos conseguiam preencher esses espaços vazios e baseados em que informações do texto, conhecimentos prévios, suposições.

Notou-se que alguns alunos preferiam nem tentar uma resposta, simplesmente afirmavam não saber, como, por exemplo, a fala do aluno A12M, para a questão cinco: “sei não, professora”. Para esses alunos, principalmente, essa atividade tornou-se muito relevante, tendo em vista que, ao verem os seus colegas sugerindo hipóteses, supondo alternativas para os questionamentos, podem ter conhecido uma nova forma de leitura mais participativa e diferente da que eles costumam realizar.

Para a primeira questão A13F foi escolhida e respondeu: “na certa, tinha acontecido alguma coisa com o marido dela”. A pesquisadora indagou para a turma o que teria ocorrido, A18M respondeu: “podia ter acontecido um acidente doméstico”. Os alunos perceberam que havia ocorrido algo de anormal, mas não pensaram em assassinato.

Na segunda questão A8M sugeriu: “ele duvidou porque, pelo visto, ele já conhecia essa pessoa e como ele falou que sua obsessão sempre foi outra então talvez fosse álcool”. A8M inferiu que havia uma proximidade entre o detetive e Júlio

Barrios e associou a obsessão de Júlio a outro tipo de droga, o álcool. Com a continuação da leitura essa questão foi esclarecida, o vício da vítima eram, na verdade, mulheres. A turma reagiu positivamente a essa informação.

Sobre as gavetas abertas, A15F afirmou: “se não tinha nada mexido só o Júlio morto e a gaveta aberta, talvez que tivesse alguma coisa naquela gaveta que interessasse à pessoa que matou o Júlio”. Mais à frente, a leitura do conto revela o real motivo das gavetas estarem abertas, o aluno não acertou, mas a sua suposição é totalmente adequada à situação encontrada no quarto.

Quando questionado sobre a terra no peitoril da janela, A7M afirmou “significa que ele talvez estivesse com as botas sujas, aí pra pular a janela ele se apoiou com os pés e sujou a janela de terra”. Essa foi a mesma conclusão do detetive, entretanto, o desfecho do conto revela que não foi exatamente isso que ocorreu.

A12M, ao ser indagado sobre a ausência de gelo no cuba-libre de Júlio, afirmou que não sabia o porquê, mas A15F disse que sabia e falou: “eu acho que é porque já tivesse ali há muito tempo”. O detetive raciocinou da mesma forma e, reforçando o título do conto, essa foi a pista mais importante, a que motivou o detetive a considerar um novo rumo nas investigações.

A5M foi questionado sobre o significado das duas pontas de cigarro e conclui “essa pessoa acompanhou ele (Júlio) até o quarto, antes da Estela chegar, ficaram lá conversando e fumando cigarro”. Considerando o contexto e os cigarros de marca diferente, o aluno chegou a uma resposta possível, perfeitamente aceitável, todavia, não foi o que de fato aconteceu.

A pergunta de número sete foi direcionada para A13F que respondeu “ele (detetive) pode ter desconfiado de duas coisas, uma é que ele (o cunhado) pudesse saber de alguma coisa que os outros não sabiam sobre o Júlio, pois falou até que ele (Júlio) é um explorador de mulheres, e esse tal cunhado pode até ser o assassino e ninguém não sabe”. Essa pergunta relaciona-se ao cunhado, um personagem que não tem participação na história, é uma espécie de falsa pista que o autor lança para tornar a investigação mais difícil, os alunos acabam tão influenciados por essa falsa pista que, em determinado momento antes da leitura do desfecho, ao serem interrogados sobre quem seria o assassino, cinco alunos apontam o cunhado como culpado.

Para o item oito, destaca-se a resposta de dois alunos, A16F afirmou que “ele (Júlio) sabia de alguma coisa, mas não queria expor aquilo para Adão, ele não queria comentar com Adão” e A14M deduziu que “ele (Júlio)tava feliz tipo pra ninguém desconfiar que algo tava errado, pois poderiam perguntar alguma coisa e ele dizer o que estava acontecendo”. Esperava-se que os alunos percebessem que Estela mentia, Júlio não havia pedido que ela fosse chamar o detetive porque ele já estava morto, entretanto, quando o cunhado surge na narrativa, os alunos deixam de considerar Estela como suspeita e passam a aceitar suas declarações como verdadeiras. Nota-se que o texto oferece espaços para o leitor preencher, permite que o leitor interaja com o texto, mas, ao mesmo tempo, direciona essa participação, o leitor só formula as hipóteses que o texto lhe permite, essa interação controlada é a base dos estudos da recepção.

Em resposta ao item nove, A6M declarou: “para que o amigo pulasse e fizesse os mesmos passos que o assassino teve que fazer antes de fugir”. O principal motivo que levou o detetive a reconstituir o crime foi observar se era possível ouvir algum barulho da sala onde Estela pediu que ele ficasse. Nenhum aluno apresentou essa resposta, essa lacuna permaneceu vazia até que no final da leitura o próprio detetive explicasse porque levou seu amigo até o local do crime.

Na questão dez, vários alunos responderam ao mesmo tempo, todos eles achavam que o endereço fornecido para o detetive na gravadora era do assassino. Nesse momento da leitura, havia uma grande expectativa por parte dos alunos em saber quem era o assassino, isso pode ter influenciado a resposta a esse item. O endereço fornecido era de uma nova amante de Júlio.

Após a realização dessas dez perguntas, a leitura do texto prosseguiu sem interrupções e, encaminhando-se para o desfecho, muitos desses questionamentos são esclarecidos pelo próprio detetive.

Identifica-se nos dados levantados por essa atividade uma leitura que pode ser associada à terceira definição de Leffa (1996, p. 17), ler é interagir com o texto. Para esse autor, os dois polos que participam do processo de leitura, texto e leitor, são igualmente importantes, mas é preciso considerar o que ocorre quando esses dois entes se encontram, é da interação que ocorre entre texto e leitor que surge a compreensão. Segundo Leffa (1999, p.23-24), além de todo o conhecimento linguístico, ainda estão envolvidos na leitura fatores afetivos como preferências, motivação e estilos de leitura. Identificou-se na atividade realizada como esses

elementos afetivos realmente tiveram papel importante na compreensão, havia em alguns alunos uma motivação para a leitura, resultado ainda da primeira oficina da qual participaram, outros que não demonstravam vontade de participar, acabaram sendo envolvidos pelo comportamento dos colegas. O estilo de leitura, o ler com incredulidade, com desconfiança, nas palavras de Borges (1979, p.32), também teve papel relevante na interação entre os alunos e o conto.

Os elementos que ganham destaque na definição de Leffa (1996, p.17), texto, leitor e interação, são igualmente relevantes para a Estética da Recepção que dedica especial atenção ao leitor. Para essa teoria é no momento da interação e na reação que o texto provoca no leitor que está toda a literariedade, portanto, quando se analisa a forma como os alunos preenchem as lacunas, os estudos da Estética da Recepção ganham fundamental relevância.

Identifica-se nas respostas que os alunos apresentaram para as seis primeiras questões um dos pontos mais discutidos nos estudos da recepção, os não-ditos e lugares vazios do texto funcionam como um incentivo, quando o leitor depara-se com uma falta, uma peça ausente, ele tende a preencher, a buscar o que falta. Iser (1979, p. 90) afirma que “o processo de comunicação [...] se realiza [...] através da dialética movida e regulada pelo que se mostra e se cala, o que se cala impulsiona o ato de constituição”. Foi esse calar-se no conto analisado que impulsionou a criatividade dos alunos, eles foram estimulados a imaginar, por exemplo, porque as gavetas de Júlio estavam abertas, pelo simples fato de não haver essa explicação no conto.

Nas respostas obtidas com as questões sete e oito, destaca-se principalmente a influência que as informações explícitas têm sobre o leitor. Para Iser (1979, p.90), a produtividade que é estimulada pelos espaços vazios é ao mesmo tempo “controlada pelo que foi dito, que muda, de sua parte, quando se revela o que fora calado”. A fala dos alunos nesses dois itens revela a influência de uma informação explícita no texto, a presença de um cunhado afirmando que Júlio teve o que mereceu. A atitude do cunhado e suas declarações levam os alunos a considerar a possibilidade de Júlio ter sido assassinado pelo cunhado. O lugar do assassino, neste momento a leitura, passa a ser ocupado pelo cunhado em decorrência de uma informação expressa no texto, entretanto, mais tarde, quando se revela o verdadeiro assassino, essa mesma informação explícita ganha nova interpretação, ou seja, “muda quando se revela o que fora calado”.

Outro exemplo desse mesmo aspecto é o fato dos alunos passarem a aceitar a fala de Estela como verdadeira, influenciados pelas declarações do cunhado. Segundo Iser (1979, p.89), os meios de controle de um texto permitem que haja uma comunicação entre o texto e o leitor e possibilitam a construção de um sentido que “contesta o significado de estruturas de sentido anteriores e possibilita a alteração de experiências passadas”. Até o aparecimento do cunhado, os alunos consideravam a possibilidade de a Estela ser a culpada, mas o sentido construído a partir da declaração do cunhado contestou o que se havia formulado anteriormente e, ao serem indagados sobre quem seria o assassino, a maioria apostou no cunhado.

Nas questões nove e dez, observa-se que continuou havendo por parte dos alunos o movimento de preenchimento de lacunas, mas, talvez por não se apoiarem em informações textuais, suas deduções não coincidiram com a realidade do texto, é provável que, nesse caso, as suposições tenham se baseado em suas próprias expectativas ou experiências de vida.

A leitura de um conto de enigma, momento em que o leitor se vê envolvido com a narrativa, compartilha pensamentos e hipóteses do detetive, recolhe e analisa pistas, reconstrói cenas, pautado sempre em um raciocínio lógico, provocaria um efeito no leitor? Na seção seguinte procurou-se observar o efeito da leitura de um conto de enigma.

6.2.3 Categoria 3: o efeito da leitura de contos de enigma

A oficina V (Para além do mistério) foi planejada com base na quarta etapa da sequência básica, a interpretação. Cosson (2012, p.65) propõe que a interpretação ocorra em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior ocorre simultâneo à leitura, é bem individual e compõe a experiência que cada leitor tem ao ler uma obra. O momento exterior é a materialização da interpretação, é quando o aluno tem a oportunidade de “fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita” (COSSON, 2012, p. 68). Com base nesses pressupostos de Cosson, a oficina V procurou oportunizar aos alunos a interpretação no seu momento exterior. Ao externalizarem as suas reflexões sobre o conto lido, foi possível colher informações referentes à terceira categoria de análise, o efeito da leitura dos contos de enigma.

Essa oficina teve como objetivos: refletir sobre questões morais levantadas pelo conto “O fantasma da Quinta Avenida” (Anexo F), de Jerônimo Monteiro, e identificar as sensações que a leitura do conto provocou. As atividades propostas para se atingir esses objetivos foram duas: a primeira foi a produção de um texto opinativo abordando questões morais (o que se pode fazer por dinheiro? Dinheiro traz felicidade? Quem mata alguém sofre de dor na consciência?) e a segunda foi um registro de impressões sobre o conto.

Para a análise dessa terceira categoria consideraram-se os dados colhidos com a segunda atividade, além de outras informações observadas em momentos anteriores.

Para construir um registro de impressões, os alunos foram convidados a responder a um questionário que procurava levantar as sensações e impressões provocadas pela leitura do conto, conforme segue abaixo:

1. Quando você leu o título desse conto (O fantasma da Quinta Avenida), você achou que
 - () seria uma leitura interessante
 - () que haveria cenas inexplicáveis
 - () que durante a leitura você, talvez, pudesse sentir medo
 - () outros: _____
2. Em que momento do conto você conseguiu ter o primeiro palpite sobre quem era a pessoa que atentava contra a vida de Mary?
3. Em algum momento você mudou de opinião? Quando?
4. Em certo momento da narrativa, Dick Peter sai do quarto e deixa Bob em seu lugar, nesse mesmo momento o fantasma retorna e mata Bob, mas ao verificar o cadáver demonstra estar contrariado. Analisando esses fatos a que dedução podemos chegar?
5. Se você fosse Dick Peter, você teria coragem de abandonar o caso e deixar que o assassinato se concretizasse? Por quê?
6. Durante a leitura do texto que sensações você teve quando leu os trechos abaixo?
 - I. “vi qualquer coisa que se movia junto da janela. Fiquei gelada, e o meu coração parou. Mas voltei-me rapidamente e vi um vulto branco, um fantasma!...”

- II. “depois, olhou para o chão, por acaso. E teve um sobressalto. Havia sobre o tapete uma coisa que o deixou estupefato”
- III. “aproximando-se de Bob pôs-lhe a mão sobre o ombro, sacudindo-o. Mas o corpo do pobre criado curvou-se todo sobre si mesmo e rolou para o chão”
- IV. “Era o fantasma. Lá estava o seu lençol branco atirado sobre a cabeça. Dick sentiu um calafrio ao pensar na zarabatana, a horrível arma de que aquele monstro se utilizava para abater as suas vítimas.
- V. “o moço atirou-se imediatamente sobre ele, desferindo-lhe grande quantidade de socos no rosto”.
- VI. “era um rosto hediondo, convulsionado pela raiva, com os olhos brilhando de furor sanguinário. Uma verdadeira máscara de ódio!”

Dos 20 (vinte) alunos participantes, apenas 16 (dezesesseis) responderam ao questionário. Na primeira questão, 4 (quatro) alunos responderam que seria uma leitura interessante, 3 (três) que haveria cenas inexplicáveis, 7 (sete) que talvez sentissem medo e 2 (dois) marcaram em outros. A maioria dos alunos nutria a expectativa de que a leitura provocasse medo. Identificou-se na resposta dos alunos o primeiro efeito da obra sobre eles, o termo fantasma e todo o conhecimento prévio que eles carregavam levaram a supor que o medo se faria presente. Segundo Jauss (1994, p.28), nenhuma obra apresenta-se para o leitor como novidade, antes traz avisos que “predispõem seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida [...] e conduz o leitor a determinada postura emocional”. Nota-se na resposta dos alunos que essa postura emocional já foi definida logo no início quando eles tiveram contato com o título do conto.

Nas questões dois e três destaca-se a resposta do aluno A14M. Na segunda questão o aluno responde: “quando o dr. Cave chegou para examinar Mary, eu pensei que o assassino era ele porque ele tinha um jeito de mal encarado”. Na questão três o mesmo aluno respondeu: “eu achei depois que era o pai dela porque ele tava procurando alguma coisa do lado de fora da casa perto da janela, depois achei de novo que era o dr. Cave porque ele sumiu, parecia que tinha fugido”. Identifica-se na resposta do aluno o que Iser (1996, p. 179) chamou de ponto de vista em movimento. Para esse teórico, o texto é um sistema de perspectivas, ou seja, oferece diferentes pontos de vista sobre o mesmo objeto. Como o leitor não pode assumir todas essas perspectivas de uma só vez, então ele escolhe uma, mas em determinado momento pode mudar sua perspectiva. O aluno A14M, a princípio

aceita o dr. Cave como suspeito, logo em seguida descarta essa possibilidade para, mais tarde, tornar a aceitá-la como verdadeira novamente.

Na quarta questão os alunos apresentaram respostas semelhantes, com exceção de 2 (dois), que não responderam, A7F informou: “o fantasma queria matar era Dick Peter”. Identifica-se na resposta do aluno um comportamento característico dos detetives, que é chegar a uma conclusão a partir da observação dos fatos. Pode ser que esse pensamento dedutivo já fosse praticado em outros momentos, mas é também provável que tenha surgido como efeito da leitura realizada. Nesse caso pode ser associado à reflexão de Iser (1996) quando afirma que o texto funciona como um dispositivo e partir dele o leitor constrói as suas representações.

O aluno A11M apresentou para a quinta questão a resposta: “não, porque se eu desistisse, a moça ia morrer e talvez que o assassino nunca fosse preso”. Segundo Paes (2003, p.8), no conto de enigma há um embate entre o bem e o mal, ao final, com a captura do culpado, a ordem da lei é restabelecida. Com essa estrutura, acredita-se que o conto de enigma provoca sobre o leitor o desejo ou a torcida para que essa ordem seja recuperada. Identificou-se esse desejo de restabelecimento da ordem na resposta do aluno quando ele demonstra o interesse em ver o culpado preso. Para Iser (1996), a qualidade estética de uma obra depende da sua estrutura de realização, isto é, a forma de organização do texto pode proporcionar ao leitor vivências reais.

A questão seis focou a identificação das sensações que alguns trechos conseguiram gerar nos alunos. Para cada trecho solicitado, observou-se que os alunos indicaram sensações diversas, mas em cada um deles uma sensação se repetia. Nos trechos indicados em I e IV, 5 (cinco) alunos (A3M, A10M, A16F, A13F, A19M) responderam que sentiram medo; no trecho II, A7F, A6M e A4F informaram que ficaram curiosos; em III, A16F, A18M e A20F sentiram surpresa; no trecho V, A18M e A8M afirmaram sentir raiva e no trecho VI, A2F, A7F, A11M e A13F tiveram pavor.

As sensações que os alunos informaram surgiram como consequência da leitura do conto, o texto funcionou como um dispositivo. No estudo da recepção do texto literário, é preciso entender qualquer reação provocada no leitor a partir do texto. Para Stierle (1979, p.133), “a recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas”. Entende-se, então, que a análise

dessas sensações e o resultado que elas podem desencadear na vida dos alunos fazem parte do estudo da recepção do referido conto, constituindo o efeito da leitura desse texto sobre eles.

As sensações que os alunos tiveram durante a leitura demonstram que eles compartilharam das experiências dos personagens, tiveram a oportunidade de viver a vida do outro. Quando a literatura promove esse tipo de experiência, ela privilegia o desenvolvimento humanístico do leitor. Sobre esse aspecto da leitura literária, Cruvinel (2008) entende que:

a atividade de leitura deve se colocar como uma provocação, para que o leitor, diante do texto, ou seja, dos conflitos, das personagens, de suas experiências, de seu universo, de tudo que lhe reserva sua humanidade, possa se colocar frente a si mesmo, na medida em que se depara com a vida do outro, ou se sente tocado pela subjetividade alheia. (CRUVINEL, 2008, p.126)

Essa oportunidade de viver a vida do outro provoca a autorreflexão, a humanização, a reformulação de um ponto vista, mas é dela também que surge o prazer. Ao se depararem com as experiências do personagem, compartilhando de suas emoções, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a subjetividade de outra pessoa e de sentirem-se presentes no mundo da leitura. A leitura literária realizada na escola precisa levar em consideração e, principalmente, privilegiar essa interação entre texto e leitor, afastando de si a carga de disciplina enfadonha e oferecendo aos alunos a oportunidade de desenvolver-se crítica e humanisticamente, de compreender melhor a si mesmo e ao outro e de assumir uma postura mais humanizada em frente à diversidade encontrada no mundo.

Nas análises apresentadas, os efeitos da obra sobre o leitor vão desde a oportunidade de preencher os espaços vazios que o texto traz ao misto de sentimentos que o leitor experimenta na companhia dos personagens. As respostas dos alunos demonstram efeitos como experimentar da experiência do outro, completar lacunas deixadas pelo texto, provar sentimentos diversos e torcer para que a justiça prevaleça. Destaca-se, entretanto, que esses efeitos são resultado da estrutura do texto, os alunos vivenciaram essas sensações porque o texto permitiu que isso ocorresse.

A análise dos dados colhidos durante as oficinas serviram de apoio para a construção da próxima seção, que traz uma proposta de intervenção, pensada para ser aplicada em sala de aula a partir do gênero narrativa de enigma.

7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Por acreditar na força humanizadora da literatura e na contribuição que ela pode oferecer na formação de um leitor crítico e consciente, é que esta seção traz uma proposta organizada com base nos postulados teóricos apresentados nesta dissertação.

Pensar na leitura literária na escola de uma forma diferente, que consiga envolver o aluno e fazê-lo provar da experiência emancipadora que a literatura proporciona é um desafio que a escola precisa superar. Partindo, então, dessa necessidade, construiu-se uma proposta de trabalho com o conto de enigma, para isso buscou-se apoio nos pressupostos teóricos de Cosson (2012), que propõe o trabalho com vistas ao letramento literário; Jauss(1994), que destaca o papel do leitor na relação com a obra literária; Iser (1979), que busca estudar os efeitos da obra literária em seus leitores e Todorov (2010), para quem a literatura é capaz de ampliar a interação com o outro e possibilitar a formação humanística e crítica do leitor.

Os estudos desses autores tiveram sua importância para a estruturação dessa seção, bem como as oficinas realizadas como parte da metodologia dessa pesquisa, que serviram para elaborar um diagnóstico da turma observada, mas também funcionaram como ponto de partida para a construção desta proposta. Foi com base na observação dessas oficinas que se decidiu manter alguns procedimentos e atividades e modificar outros.

Algumas atividades de estudo do texto, aplicadas junto à turma participante, tiveram bons resultados para a compreensão dos alunos, mas mostraram-se um pouco extensas e demoradas, em vista disso procurou-se propor atividades mais dinâmicas e igualmente reflexivas. A forma de organização seguiu o modelo de oficinas, proposto por Cosson (2012), mas com adaptações que foram motivadas por elementos da Estética da Recepção.

A organização das oficinas se deu em quatro momentos: motivação, determinação do horizonte de expectativas, ocupação de lacunas e identificação dos efeitos da leitura. Mesmo que a denominação dada para cada momento difira daquelas pensadas por Cosson (2012), elas atendem às orientações dadas pelo referido teórico.

Na **motivação** procurou-se propiciar uma aproximação com o gênero enigma de forma lúdica, com o intuito de despertar o interesse por esse tipo de texto, para isso os alunos serão convidados a participar de uma manhã de jogos com o Jogo de Tabuleiro Detetive da Estrela.

A segunda oficina, **determinação do horizonte de expectativas**, tanto oferece a oportunidade de identificar um horizonte de expectativas nos alunos como a de ampliar esse horizonte, o que será de grande valia no momento da interação leitor/obra.

A oficina três, **ocupação de lacunas**, corresponde à etapa de leitura denominada por Cosson (2012), nela os alunos realizarão a leitura, terão a oportunidade de inferir informações e levantar hipóteses sobre o texto lido e ainda conhecerão a estrutura do gênero narrativa de enigma.

A quarta oficina, **identificação dos efeitos da leitura**, é o momento de determinar o que a obra pode provocar nos leitores e a oportunidade dos alunos externalizarem as suas interpretações, como prevê Cosson (2012) na etapa da interpretação.

A sugestão aqui apresentada foi idealizada para uma turma de 30 alunos, pensando na realidade das salas de aula de escola pública. Saliencia-se que ela não pretende constituir-se um modelo pronto e acabado, o objetivo é dar subsídio a outros professores que terão a liberdade de adaptá-la com o fim de atender à realidade da sua turma. Na sequência expõem-se essas oficinas detalhadamente.

OFICINA I - MOTIVAÇÃO

Duração: 2 aulas (100 min)

CONTÉUDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Jogo de tabuleiro “Detetive” - Leitura do texto “O caso de Odete Camargo” 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o interesse pelas narrativas de enigma; - Interagir com os colegas participando do jogo de tabuleiro “Detetive” - Ler o texto “O caso de Odete Camargo”, para comparar os elementos do jogo de tabuleiro com o texto. - Reconhecer no jogo e no texto elementos que remetem ao ambiente de mistério e investigação. - Identificar os conhecimentos prévios sobre o gênero narrativa de enigma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação do jogo de tabuleiro “Detetive”. - Leitura do texto “O caso de Odete Camargo” para resolver o mistério. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo “Detetive” - Material impresso. - Quadro de acrílico - Pincel

PROCEDIMENTOS:

- Pedir que os alunos formem cinco grupos de seis componentes para participarem de uma partida do Jogo de Tabuleiro Detetive da Estrela.
- Entregar para cada aluno uma cópia do texto “O caso de Odete Camargo,” para leitura coletiva.
- Solicitar que alguém descubra o mistério: o assassino de Odete Camargo, a causa da morte e o motivo do crime.
- Pedir que, oralmente, os alunos indiquem elementos do jogo e do texto que se relacionem ao ambiente de mistério e investigação.

ATIVIDADE 1

Formação de grupos de seis componentes para participação do jogo de tabuleiro “Detetive”.

Figura 2: Jogo do Detetive



Fonte: <https://www.walmart.com.br/2104293/pr>

ATIVIDADE 2

O CASO DE ODETE CAMARGO

Famoso detetive Hercule Holmes foi procurado para ajudar a polícia na solução de um crime: *quem é o assassino, como matou e porque matou*. Às seis horas da manhã de ontem, o bilhete a seguir foi encontrado pregado na porta da 4ª Delegacia de Polícia da cidade. Tudo leva a crer que alguém queria revelar o que sabe sobre o crime, mas, com medo das consequências, resolveu fazê-lo de forma não muito explícita e sem revelar sua identidade.

Odete Camargo Vieira, 51, a vítima era testemunha de um caso de homicídio em julgamento. Largo do Arouche, 127, ap. 81, Centro. Assassinato. Estrangulada ou *envenenada* (havia marcas de pressão no seu pescoço e uma espuma branca escorrendo da boca) por volta das vinte e duas horas, quando entrava em casa, após descer do carro de um suposto amigo - Sr. Firmino de Paiva, 53. Cofre aberto. Joias roubadas. Suspeitos: seu motorista particular, o suposto amigo, o *ex-marido* e o porteiro da noite. Possíveis motivos: roubo de dinheiro e jóias, *ciúmes* ou queima de arquivo.

Leia atentamente o bilhete deixado na delegacia e tente descobrir o assassino de Odete Camargo, a causa da morte e o motivo do crime. Hercule Holmes resolveu o caso em 30 segundos. (BARBOSA e ROVAI, 2012, p.100)

OFICINA II - DETERMINAÇÃO DO HORIZONTE DE

Duração: 6 aulas (200 min)

CONTÉUDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Os elementos das narrativas de enigma. - Histórico das narrativas de enigma. - Subgêneros do gênero enigma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os elementos característicos de uma narrativa de enigma (vítima, detetive, suspeitos; clima de mistério e suspense; pistas; desfecho inesperado). - Situar o surgimento das narrativas de enigma e localizar no tempo e no espaço os autores consagrados. - Diferenciar narrativas de enigma, <i>noir</i> e de suspense. - Utilizar as novas tecnologias como ambiente de leitura e meio de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de trechos para identificação dos que pertencem ao gênero enigma. - Preenchimento de um quadro com os títulos dos livros que são do gênero enigma, justificando com elementos do livro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador com acesso à internet. - Data Show - Cartolina - Pincéis, cola, tesoura, fita adesiva.

PROCEDIMENTOS:

1º ENCONTRO: 2 AULAS (100 min)

- Na sala de aula, pedir que a turma se divida formando quatro grupos.
- Explicar que serão conduzidos ao laboratório de informática para que realizem a pesquisa solicitada para cada grupo.
- No laboratório, antes de iniciarem a pesquisa, o professor deverá informar o que cada grupo irá pesquisar, fornecendo sugestões de sites para pesquisa.
 - 1º grupo: o surgimento das narrativas de enigma, o fundador do gênero os autores de destaque, em seguida organizar um slide para apresentação na aula seguinte.

- 2º grupo: pesquisar sobre o detetive mais famoso no mundo, Sherlock Holmes, criador, características do personagem, onde viveu suas aventuras, curiosidades. Organizar slide para apresentação na aula seguinte.
 - 3º grupo: pesquisar sobre os subgêneros enigma, suspense e *noir*. Pesquisar sobre a estrutura das narrativas de enigma e organizar slide para apresentação na aula seguinte.
- Durante o momento de pesquisa, o professor deverá auxiliar os grupos sobre as dúvidas que surgirem (sites adequados, manuseio do computador, montagem do slide).
- Sites sugeridos:
- InfoEscola (<https://www.infoescola.com/literatura/romance-policial/>);
- InfoEscola (<https://www.infoescola.com/biografias/sherlock-holmes/>);
- Tribuna PR (<http://www.tribunapr.com.br/noticias/delicias-do-romance-policial-e-da-narrativa-de-enigma/>);
- E-dicionário de termos literários (<http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/7032/romance-policial/>);
- Wikipédia (https://pt.wikipedia.org/wiki/Romance_policial);
- Discurso do Vilão (http://discursodovilao.com/?page_id=940).

2º ENCONTRO: 2 AULAS (100 min)

- Os grupos deverão apresentar seus trabalhos, cada um deverá usar o tempo de 20 minutos.
- Ao final de cada apresentação, o professor deverá complementar o conteúdo abordado pelos alunos, oferecendo uma abordagem teórica mais completa.
- Entregar material impresso, como tarefa de casa, com atividade sobre identificação de trechos de narrativas de enigma e/ou mistério.

ATIVIDADE 1 - PARA CASA

QUAIS AS NARRATIVAS DE ENIGMAS?

Leia os trechos a seguir, marque os que são narrativas de enigma e justifique suas respostas para posterior apresentação para a turma.

Texto 01

“Justamente na última saleta do corredor, entre um mundo de caixotes, viu um carrinho cheio de fronhas e lençóis. Quis entrar, estava fechada. Verificou outras saletas, todas abertas. Por que passaram a chave naquela? O cadáver está aqui, concluiu Leo, por algum motivo que ignoro não o levaram para fora do hotel ontem à noite. Hesitava entre chamar o Guima ou correr à gerência. E se houvesse no carrinho apenas roupa? Como saber? Só havia um jeito: abrir a porta na marra. Mesmo assim a ação não foi imediata à decisão. Respirou forte, levando sua convicção aos pulmões, antes da primeira ombrada. A porta não cedeu.[...] Afinal Leo ouviu um forte estalo e a porta cedeu com o chiado dum esparadrapo que se rasgasse em tiras. Com a sensação desagradável de quem causa prejuízo involuntário, pisou a saleta, onde além do carrinho só havia um par de cadeiras velhas. Sentiu um arrepio de piscina no inverno. Desejou não encontrar nada sob os lençóis. Assim toda tensão terminaria. Tentou remexer as roupas, mas suas mãos não obedeceram ao comando. Teve de vencer a paralisia de pesadelo para erguer os lençóis sobre o carrinho. Logo encontrou alguma resistência e viu uma mancha de sangue.”

REY, Marcos. **O Mistério do 5 Estrelas**. 22 ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2011.

 Texto 02

“Uma noite, caiu uma tremenda tempestade; relâmpagos rasgavam o céu, trovões rolavam, e a chuva caía aos borbotões. Era uma coisa horrível! Foi quando alguém bateu à porta do castelo. E o próprio rei foi abrir.

Lá fora estava uma princesa. Mas quanto sofrera ela com a chuva e a tempestade! A água corria-lhe pelos cabelos e pelas vestes, entrava pelos bicos dos sapatos e saía pelo calcanhar. Disse ela que era uma princesa verdadeira.

— É o que vamos ver! — pensou a velha rainha ao vê-la. (...)”

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: narrar: narrativa de enigma. São Paulo: FTD, 2001. P.14

Texto 03

“A caixa de fósforos escapou-me das mãos e quase resvalou para o rio. Agachei-me para apanhá-la. Sentindo então alguns respingos no rosto, inclinei-me mais até mergulhar as pontas dos dedos na água.

— Tão gelada — estranhei, enxugando a mão.

— Mas de manhã é quente.

Voltei-me para a mulher que embalava a criança e me observava com um meio sorriso. Sentei-me no banco ao seu lado. Tinha belos olhos claros, extraordinariamente brilhantes. Reparei que suas roupas (pobres roupas puídas) tinham muito caráter, revestidas de uma certa dignidade.

— De manhã esse rio é quente — insistiu ela, me encarando.

— Quente?

— Quente e verde, tão verde que a primeira vez que lavei nele uma peça de roupa pensei que a roupa fosse sair esverdeada. É a primeira vez que vem por estas bandas?

Desviei o olhar para o chão de largas tábuas gastas. E respondi com uma outra pergunta:

— Mas a senhora mora aqui perto?”

TELLES, Lygia Fagundes. **Para gostar de ler** – Volume 9 – Contos. Editora Ática – São Paulo, 1984, pág. 67.

Texto 04

“Por um ou dois minutos, fiquei de respiração suspensa, mal podendo acreditar nos meus ouvidos. Depois, voltei a mim, e o peso da responsabilidade pareceu de repente ter sido retirado dos meus ombros. Aquela voz fria, incisiva, irônica, só podia pertencer a um homem neste mundo.

— Holmes! — exclamei. — Holmes!

— Venha – disse ele. E, por favor, cuidado com o revólver.

Agachei-me sob o batente tosco e lá estava ele, sentado numa pedra, com um brilho divertido nos olhos cinzentos, que fitavam meu rosto atônito. Estava magro e abatido, mas firme e alerta, com o rosto queimado pelo sol e enrijecido pelo vento. De terno de tweed e boné de pano, parecia um turista qualquer, e conseguira, com o amor à limpeza que era uma das suas qualidades características, manter o rosto tão bem barbeado e a roupa tão limpa como se estivesse em Londres.

— Nunca senti maior prazer em ver uma pessoa — disse eu, apertando-lhe a mão.

— Nem maior espanto, hein?

— Confesso que sim.”

DOYLE, Arthur Conan. O cão dos Baskervilles. São Paulo: Zahar, 2010.



Texto 05

“— Não pude dormir naquela noite. Um pressentimento vago de que alguma desgraça ia acontecer impressionou-me muito. Minha irmã e eu éramos gêmeas, e o senhor sabe como são sutis os laços que ligam duas almas tão unidas. O vento uivava lá fora, e a chuva batia com toda a força nas janelas. Era uma noite tempestuosa. Subitamente, em meio ao barulho da tormenta, ouvi o grito horrível de uma mulher aterrorizada. Reconheci a voz de minha irmã. Pulei da cama, atirei um xale às costas e corri para o corredor. Quando abri a porta, pareceu-me ouvir um assobio baixo, como minha irmã havia descrito, e um momento depois um som, como a queda de um pacote de metal. Corri até a porta do quarto de minha irmã, que se abriu vagarosamente. Olhei, horrorizada, não sabendo o que ia suceder. Pela luz do candeeiro do corredor vi minha irmã aparecer à porta, o rosto branco como a morte, aterrorizada, as mãos estendidas como que pedindo socorro, o corpo cambaleante como o de um bêbado.”

DOYLE, Arthur Conan. A faixa malhada. São Paulo: Farol, 2011.

3º ENCONTRO: 2 AULAS (100 min)

- Com os alunos organizados em círculo, discutir as respostas que eles deram na realização da atividade de casa. O professor deverá ler, ou pedir que um aluno leia, o primeiro texto que consta na atividade, ouvir as respostas dos alunos, dar suas contribuições e, se não for um trecho de enigma, perguntar se os alunos saberiam indicar o gênero. Dar sequência aos demais textos.
- Levar para a turma certa quantidade de livros (em torno de vinte), misturando o gênero enigma a outros gêneros e pedir que os alunos manipulem esses livros, observem capa, ilustrações, orelhas, elementos verbais e não-verbais para, em seguida, apontar os livros que são do gênero enigma e justificar.
- Fornecer material impresso: quadro para que os alunos preencham apenas com os títulos dos livros que são do gênero enigma e justificar com elementos verbais e não-verbais encontrados no livro.

ATIVIDADE 2: QUADRO PARA IDENTIFICAÇÃO DAS OBRAS DO GÊNERO ENIGMA

Preencha o quadro abaixo com o título dos livros que você julga ser do gênero enigma e justifique com elementos verbais e não-verbais encontrados no livro.

Quais livros pertencem ao gênero enigma?	Justificativa	
	Elementos verbais	Elementos não-verbais

OFICINA III–OCUPAÇÃO DE LACUNAS

Duração: 4 aulas (200 min)

CONTÉUDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
- Leitura do conto “O Fantasma da Quinta Avenida”. - Produção textual: narração.	-Praticar a leitura literária como exercício de criatividade. - Interpretar o texto, inferindo ideias implícitas nele. - Selecionar procedimentos de leitura em função do gênero enigma. - Produzir texto narrativo com base no conto “O Fantasma da Quinta Avenida”.	- Leitura coletiva guiada pelo professor. - Produção de texto narrativo com base no conto “O Fantasma da Quinta Avenida”.	- Material impresso - Dicionário - Quadro de acrílico - Pincel - Computador - Data Show

PROCEDIMENTOS:

1º ENCONTRO: 2 AULAS (100 min)

- Escrever no quadro o título do conto (O Fantasma da Quinta Avenida – Anexo F) e solicitar a quatro alunos que apresentem as suas suposições a respeito daquilo a que o conto vai se referir, qual o mistério do conto e se a história será interessante.
- Fornecer material impresso (Anexo F) com o conto “O Fantasma da Quinta Avenida” de Jerônimo Monteiro (PAES, 2003, p.73 - 100)
- Iniciar a leitura coletiva até o trecho “de súbito, um grande grito encheu a casa toda. Era um grito de mulher, lancinante, terrível...” (p. 73) e pedir que os alunos exponham suas suposições sobre o que aconteceu.
- Debater com os alunos sobre suas suposições e prosseguir a leitura até o trecho “ele deve ter se atirado da janela, não há escada alguma...por onde diabo teria ele sumido?” (p.77). Agora pedir que os alunos deem possíveis explicações para o fato de o vulto ter pulado a janela, mas não ser encontrado do outro lado e não haver sequer um vestígio de que alguém tenha passado por lá.
- Prosseguir a leitura até o trecho “no meio do silêncio, de repente ouviram-se as pancadas de um carrilhão batendo os quartos, seguidos de uma pancada sonora,

trêmula, prolongada.”(p.80). Indicar um aluno para ler no dicionário o significado da palavra carrilhão e depois pedir para a turma imaginar o que estava acontecendo neste momento da narrativa e expor para os colegas.

- Continuar a leitura e no trecho “Olivian olhava fixamente para o tapete e Dick examinava-lhe a fisionomia com grande interesse” (p.87), fazer nova parada e solicitar que os alunos deem seus palpites sobre quem é o assassino.

- Após o término da leitura, verificar se as suposições iniciais se confirmaram e se alguém conseguiu acertar o palpite sobre o assassino.

- Durante a leitura, estimular os alunos a buscar o significado de termos desconhecidos no contexto, sem recorrer ao dicionário. Quando não for possível, oferecer o dicionário para que seja feita a pesquisa.

ATIVIDADE 1: LEITURA COLETIVA

O conto “O Fantasma da Quinta Avenida” (Anexo F) deverá ser lido de forma colaborativa em sala de aula, realizando-se algumas paradas conforme o comando do professor.

2º ENCONTRO: 2 AULAS (100 min)

- Exibir em slide o quadro “As histórias em narrativas de enigma” (REIMÃO, 1983, p. 24), conforme figura abaixo.

Figura 3: Slide sobre as histórias em uma narrativa de enigma

	Primeira história (ausente, mas real)	Segunda história (presente, mas insignificante)
Personagens principais	criminoso vítima	detetive narrador
Assunto	ação propriamente dita (o crime)	Apreensão da ação passada (o inquérito)

REIMÃO, 1983, p. 24).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

- Explicar a relação que existe num conto de enigma entre duas histórias, esclarecendo que se estabelece um pacto com o leitor, que deve reconstituir a primeira história, que está oculta no passado, com base em elementos e informações presentes na segunda história, descobrindo assim o mistério.
- Organizar os alunos em dupla e pedir que relembrem o conto lido na aula anterior para depois completarem um quadro com informações referentes às duas histórias que fazem parte do conto “O Fantasma da Quinta Avenida”.
- Produção textual: Nas narrativas de enigma identificam-se duas histórias, no início da narrativa, a primeira história já se passou, é a história do crime; a segunda, que ocorre no momento da narrativa, é a história da investigação. Cada aluno da dupla deverá contar uma história diferente, já que são duas, produzindo um texto narrativo.

ATIVIDADE 2:

Preencha o quadro abaixo com informações referentes às duas histórias que fazem parte do conto “O Fantasma da Quinta Avenida”.

As duas histórias no conto “O Fantasma da Quinta Avenida”	
<i>Primeira História</i>	<i>Segunda História</i>
() Ausente () Presente	() Ausente () Presente
Personagens principais:	Personagens principais:
Assunto:	Assunto:

ATIVIDADE 3: PRODUÇÃO TEXTUAL

Nas narrativas de enigma identificam-se duas histórias. No início da narrativa a primeira história já se passou, é a história do crime; a segunda, que ocorre no momento da narrativa é a história da investigação. Cada aluno da dupla deverá contar uma história diferente, já que são duas, produzindo um texto narrativo. Lembrem-se, fazem parte da primeira narrativa todos os fatos e ações que no momento inicial da narrativa já haviam ocorrido e da segunda história, os fatos e ações relacionados à investigação.

OFICINA IV – EFEITO DA LEITURA DE CONTOS DE ENIGMA

Duração: 4 aulas (200 min)

CONTÉUDO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS
- Leitura do conto “O Fantasma da Quinta Avenida” - Produção textual: resenha.	- Identificar as sensações que a leitura do conto provocou. - Realizar leitura dramatizada do conto “O Fantasma da Quinta Avenida”. - Produzir resenha sobre o conto “O Fantasma da Quinta Avenida”.	- Encenação dos personagens do conto. - Produção textual: resenha sobre o conto “O Fantasma da Quinta Avenida”.	- Material impresso - Quadro acrílico - Pincel - Cartaz - Computador - Data Show

PROCEDIMENTOS:

1º ENCONTRO: 2 AULAS (100 min)

- Convidar três alunos, que deverão se apresentar espontaneamente, para que assumam o lugar de três personagens do conto: Mary (a vítima), Dick Peter (o detetive) e Olivian Patrick (o culpado).
- Esses alunos deverão ir à frente dar o seu depoimento, como se fossem os personagens, de acordo com as orientações seguintes.
- O primeiro, Mary, deverá contar para os colegas o que sentiu quando avistou pelo espelho que havia um terrível fantasma atrás de si.
- O segundo, Dick Peter, deverá contar para a turma o que sentiu quando ao tocar no ombro de Bob, percebeu que ele estava morto e viu seu corpo tombar para frente.
- O terceiro, Olivian Patrick, deverá falar para o grupo o que pensou quando percebeu que havia matado Bob em vez de Dick Peter.
- Olivian Patrick deverá contar o que pensou quando Dick Peter puxou o lençol do seu rosto e o desmascarou.

- Dick Peter também deverá contar o que sentiu quando finalmente conseguiu pegar o assassino.
- Na sequência os alunos deverão deixar o personagem e falar sobre as suas próprias reações: se encontrasse um fantasma (o primeiro aluno); de repente se deparasse com um amigo morto (o segundo); se tivesse os seus planos destruídos por alguém (o terceiro).
- Finalizada essa atividade, expor no mural da sala um cartaz com apenas o título do conto (O fantasma da Quinta Avenida) e pedir que todos os alunos escrevam, em uma folha em branco, um sentimento que eles provaram durante essa leitura e cole no cartaz.
- Como atividade para casa, propor que, em grupos de cinco, escolham um trecho do conto para produzirem uma leitura dramatizada com efeitos especiais que deverá ser apresentada em formato audiovisual (cinco min.) no próximo encontro, para isso exibir o vídeo “Narrativa de Enigma – trecho lido”, que tem duração de um minuto, para servir de exemplo.

ATIVIDADE 1

LEITURA DRAMATIZADA

Após assistir ao vídeo “Narrativa de Enigma – trecho lido”, formem grupos de cinco componentes, escolham um trecho do conto lido e preparem uma leitura dramatizada em formato audiovisual de cinco min. Como recurso, vocês poderão utilizar o celular e um aplicativo gravador de áudio. Para criarem os efeitos especiais usem a criatividade, uma porta batendo, passos pelo corredor, alguém saltando a janela, um grito aterrorizante etc. O vídeo produzido deverá ser exibido para a turma na aula posterior.

2º ENCONTRO: 2 AULAS (100 min)

- Propor que os alunos escrevam uma resenha sobre o conto “O fantasma da Quinta Avenida” para ser exposta no mural da escola.
- Exibição dos vídeos (seis grupos, 30 min. para a exibição e 20 min. para os comentários).

ATIVIDADE 2

PRODUÇÃO TEXTUAL

Você deverá produzir uma resenha do conto “O fantasma da Quinta Avenida”, de Jerônimo Monteiro, que será afixada no mural da escola para que sirva de orientação aos alunos que desejem ler o conto.

Observe as características do texto que você vai produzir:

Gênero	Público Alvo	Finalidade	Suporte	Linguagem
Resenha	A comunidade escolar	Apresentar o conto e expor um ponto de vista crítico sobre ele	O mural da sua escola	Norma-padrão com certa informalidade

Não seria interessante anexar aqui uma resenha de outro conto como modelo

ATENÇÃO

Seu texto deverá trazer:

- Uma apresentação da obra – título, autor, livro em que foi publicado;
- A sua opinião e/ou avaliação sobre o conto;
- Resumo do enredo;
- Argumentos que sustentem sua opinião;
- Recomendação ou não de leitura;
- Escrita dentro dos limites da norma-padrão.

A resenha sobre o conto “O Fantasma da Quinta Avenida” encerra a proposta de intervenção oferecendo aos alunos a oportunidade de exporem as suas impressões sobre o conto, uma forma de externar a interpretação que fizeram do texto e de oportunizar o surgimento de uma comunidade de leitores, na medida em que poderá influenciar outros alunos também a ler o conto. Além disso, essa atividade aproxima a leitura realizada na escola com as práticas sociais, tendo em vista que, quando se lê um livro interessante, a atitude mais usual que decorre disso é a exposição das impressões sobre o livro para outras pessoas, geralmente com o intuito de levá-las a ler o livro também.

Reitera-se que essa proposta apresenta-se como uma sugestão, objetivando colaborar com a prática docente de outros professores, que têm a liberdade de adaptá-la à realidade das turmas em que lecionam. Acrescenta-se, ainda, como auxílio para as adaptações, uma lista de sugestões de materiais relacionados ao tema.

SUGESTÕES:

- Livros:** *Os Assassinos da Rua Morgue e outras histórias* – Edgar Allan Poe. L&PM Pocket, 2015.
- O Cão dos Baskervilles* – Conan Doyle. Martin Claret, 2010.
- Um Estudo em Vermelho* – Conan Doyle. FTD, 1998.
- Assassinato no Expresso do Oriente* – Agatha Christie. Nova Fronteira, 2011.
- Os Criminosos Vieram Para o Chá* – Stella Carr. FTD, 2011.
- O Mistério do 5 estrelas* - Marcos Rey. Gaudí Editorial, 2011.
- O Gênio do Crime* – João Carlos Marinho. Global, 1999.
- O Escaravelho do Diabo* – Lúcia Machado de Almeida. Ática, 2011.
- Fantasma* – Luiz Alfredo Garcia-Roza. Cia das Letras, 2012.
- Uma janela em Copacabana* – Luiz Alfredo Garcia-Roza. Cia. das Letras, 2001.
- A faca de dois gumes* – Fernando Sabino. Record, 1996.
- Um lugar perigoso* – Luiz Alfredo Garcia-Roza. Cia das Letras, 2014.
- Eu, detetive: O Enigma do Quadro Roubado* – Stella Carr e Laís Carr Ribeiro. Moderna, 2003.
- Um cadáver ouve rádio* – Marcos Rey. Ática, 2011.
- O Caso da estranha fotografia* – Stella Carr. Moderna, 2003.

Teoria sobre as narrativas de enigma e romance policial:

- Literatura Policial Brasileira* - Sandra Lúcia Reimão. Zahar, 2005.
- O que é Romance Policial?* – Sandra Lúcia Reimão. Brasiliense, 1983.
- Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: narrativa de enigma* - Jaqueline Peixoto Barbosa. FTD, 2001.
- O romance policial* – Pierre Boileau e Thomas Narcejac. Ática, 1991.

- Filmes:** Assassinato no Expresso do Oriente. Direção de Kenneth Branagh, 2017.
Sherlock Holmes. Direção de Guy Ritchie, 2010.
Sherlock Holmes – O Jogo de Sombras. Direção de Guy Ritchie, 2012.
As aventuras de Tin-tin. Direção de Steven Spielberg, 2012.
O nome da Rosa. Direção de Jean-Jacques Annaud, 1986.
- Séries:** Lei e Ordem. Dick Wolf, 1990.
CSI. Anthony E. Zuiker, 2001.
Criminal Minds. Jeff Davis, 2005.
Grimm. David Greenwalt, Jim Kouf, 2011.
Sherlock. Steven Moffat e Mark Gatiss, 2010.
Chicago P.D. Distrito 21. Dick Wolf e Matt Olmstead, 2014.
- Jogos:** Detetive – Jogo de Tabuleiro Estrela.
Scotland Yard – Jogo de Tabuleiro Grow.
Clue – Jogo de Tabuleiro Hasbro.
Interpol – Jogo de Tabuleiro da Grow.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, acredita-se ter contribuído para a discussão sobre a leitura literária no âmbito da sala de aula, em especial, no trabalho com o gênero narrativa de enigma. Para interferir na realidade atual, em que a leitura literária pouco é praticada em sala de aula, buscou-se, em primeiro lugar, conhecer os efeitos da leitura das narrativas de enigma nos alunos. Para a Estética da Recepção, é no efeito que a obra é capaz de provocar no público, tanto no primeiro momento de recepção como na sua continuidade, que se encontra toda a literariedade. Por isso as análises focaram a interação entre a obra e o leitor, visto que, é desse processo que surge a compreensão do lido e a possibilidade de envolver-se com o texto.

O trabalho desenvolvido durante as oficinas apoiou-se nas ideias de Leffa (1996) quando define a leitura como um processo de interação, em que o leitor tem uma participação ativa na construção dos sentidos do texto e um papel tão importante quanto o autor e seu texto.

As discussões de Leffa (1996) convergem para os estudos desenvolvidos pela Estética da Recepção. Essa teoria traz uma ênfase para o papel do leitor, o texto é visto como uma estrutura cheia de lacunas e não-ditos que só se realizará diante da atuação de um leitor, mas essa participação é, de certa forma, resultado das estruturas do texto, para Iser (1996) a qualidade estética de uma obra depende da sua estrutura de realização, daquilo que a forma de organização do texto é capaz de provocar no leitor. Levando isso em consideração, realizou-se também um estudo do gênero narrativa de enigma, baseado nas considerações de Todorov (2006) e Reimão (1983). A aplicação de todos esses pressupostos na prática fez-se ancorada na obra de Cosson (2012), que apresenta uma proposta de trabalho com vistas ao letramento literário.

Observando as oficinas de leitura realizadas em sala de aula, entendeu-se como a estrutura organizacional dos contos de enigma proporcionou nos alunos um posicionamento mais ativo; diante de uma história passada e desconhecida, os alunos assumiam o papel do detetive e viam-se envolvidos em uma investigação, reconstituindo ações, levantando hipóteses, analisando pistas até a reconstrução total da história e a descoberta do mistério. Durante essa experiência, destaca-se o

prazer que os alunos demonstravam em participar da investigação de um crime e, de forma indireta, em vivenciar a rotina de um detetive.

Identificou-se como efeito das leituras das narrativas de enigma nos alunos a habilidade de preencher as lacunas que o texto oferecia, a construção de hipóteses no decorrer da leitura, os sentimentos e impressões gerados a partir da obra, o movimento do ponto de vista que ao mudar provocava reformulações de hipóteses e a oportunidade de vivenciar a subjetividade do outro. Além disso, acredita-se que as leituras realizadas poderão ter gerado outros efeitos que fugiram às análises da pesquisadora, tendo em vista que, nem todos os alunos conseguiram expor as suas impressões sobre as leituras e atividades realizadas.

Diante disso, entende-se que a hipótese de pesquisa de que a leitura de narrativas de enigma suscita no leitor posturas mais ativas diante do texto e da vida se confirmou. A experiência advinda da leitura dessas narrativas de enigma constituiu-se em uma atividade significativa que interferiu definitivamente na maneira como esses alunos enxergarão o mundo daqui em diante, oferecendo, ainda, a oportunidade de refletir melhor sobre o mundo a sua volta e sobre sua própria subjetividade.

Encerra-se essa dissertação acreditando que as ideias apresentadas ofereceram uma importante contribuição para a discussão, mas sem a pretensão de esgotar os debates em torno do tema. Espera-se, acima de tudo, que o trabalho sirva a todos que tiverem interesse pela temática, em especial aos professores de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paulo de Medeiros e. **O mundo emocionante do romance policial**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

ANDRADE, Mário de. Contos e contistas. In: **O Empalhador de Passarinho**. Belo Horizonte: Itatiaia. 2002. p. 9 -12.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: narrativa de enigma**. São Paulo: FTD, 2001.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. ROVAI, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.

BARRETO, Angela Maria. Os espaços de leitura. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 41-53, apr. 2007. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37618>>. Acesso em: 04 jan. 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996. p.197-221.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1994.

BORGES, Jorge Luís. O conto policial. In: _____. **Cinco visões pessoais**. Brasília: Editora UnB, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Ideb 2005-2015**. Brasília, 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In:_____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre Azul/ Duas cidades, 2004. p. 169-191.

CHARTIER , Roger. Do livro à leitura. In: **Práticas da leitura**. São Paulo:Estação Liberdade, 2001.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: Literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2001.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de cronópio**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2.ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

CRUVINEL, Maria de Fátima. A literatura infantil ao alcance da mão. **Revista solta a voz**. CEAPE/UFG, Goiânia, v.19, nº1, 2008, p.125-130.

DEHAENE, Stanislas. Aprender a ler. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012. p.213-251.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: Uma Introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel. A construção da pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 43-64. (Educação a Distância, 5).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. 11 .ed. São Paulo: Ática, 2006

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura** – uma teoria do efeito estético.Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, H. R. et al. (Org.). **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.p. 67-84.

JOLLES, André. **Formas simples**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOUVE, V. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LEFFA, J. Vilson. PEREIRA, Aracy E. **O Ensino da leitura e produção textual** [organizado por]. Pelotas: Educat, 1999.

LIMA, Luiz Costa. A questão dos gêneros. In: _____. **Teoria da literatura em suas fontes**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 233-292.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012, p.57 - 62.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

PAES, José Paulo (Org.). **Histórias de detetive**. São Paulo: Ática, 2003.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. In: **Formas Breves**. São Paulo: Schwarcz, 2004.

RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para sala de aula**. 18.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

REIMÃO, Sandra Lúcia. **Literatura policial brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **O que é romance policial**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Os Gêneros Escolares**: da prática de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. Revista Brasileira de Educação, n.11, 1999.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras** – impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais. In: LIMA, Luiz Costa (comp.). **A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____. Tipologia do romance policial. In: _____. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 5.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

ZAPPONE, Mirian HisaeYaegashi. Estética da Recepção. In: BONICI, Thomas. ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

_____. A leitura no mundo digital. In: **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v.34 n.56, p.22-32, jan – jun, 2009.

_____. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

_____. Porque a leitura da literatura na escola. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. AMORIM, Marcel Alvaro. CARVALHO, Álvaro Monteiro. **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

INTERNET

KIEFER, Charles. A poética de Edgar Allan Poe. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 11-15, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/jgergeron/ojs/index.php/fale/article/viewFile/6022/4338>>. Acesso em: 12.dez.2016.

Narrativa de Enigma - trecho lido. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AAMSFRjA>>. Acesso em: 10.nov.2017.

OLDENBURG, Brandon. JOYCE, William. **Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LjkdEvMM5xs>>. Acesso em: 08.ago.2017.

PERISSÉ, Gabriel. Para que serve a literatura? **Educação**. Brasília, jul.2014. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/para-que-serve-a-literatura/>>. Acesso em: 20.dez.2016.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa **“LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: um olhar para o gênero narrativa de enigma com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental”**, cujo objetivo é conhecer os efeitos da leitura de narrativas de enigma na relação texto/leitor, com base na leitura do livro *Histórias de Detetive* de José Paulo Paes, numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a importância que a leitura literária tem na formação do ser humano. Para essa pesquisa, os(as) alunos(as) deverão participar de oficinas de leitura a serem desenvolvidas em sala de aula.

Para participar desta pesquisa, o(a) menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes da pesquisa, ele(a) tem assegurado o direito à indenização. Ele(a) será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não da pesquisa. Você, como responsável pelo(a) menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A participação do(a) menor é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido(a). A pesquisadora irá tratar a identidade do(a) menor com padrões profissionais de sigilo, pois o(a) menor não será identificado em nenhuma publicação.

Toda investigação realizada por meio de pesquisa envolvendo seres humanos, independente de sua natureza, implica alguns riscos. No caso específico deste estudo, podemos apontar três principais: Constrangimento, Saída da rotina e Trauma. Poderá haver constrangimento na revelação de dados pessoais e/ou relativos ao conhecimento dos alunos. Para evitar esse risco, os participantes terão sua identidade mantida em sigilo. A saída da rotina poderá ocorrer, pois na realização das oficinas poderá haver desmotivação ou resistência por parte dos alunos. Para evitar esse possível risco, as oficinas serão realizadas nos horários e dias das aulas de Língua Portuguesa conforme o calendário escolar, além disso, para o aluno, ou grupo de alunos, que preferir não participar das oficinas, serão planejadas atividades escritas sobre conteúdos já ministrados para realização em sala de aula com acompanhamento da professora que dará apoio tanto aos participantes das oficinas como aos demais. E por fim a participação em uma pesquisa, se negativa, poderá causar traumas psíquicos aos

envolvidos. Para evitar esse risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos sujeitos.

Esta pesquisa tem o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, um colegiado responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A função do CEP está baseada nas diretrizes éticas brasileiras (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e complementares), segundo a qual toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

Ressaltamos, ainda, que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que o nome e/ou o material que indique a participação do(a) menor não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na escola em que a pesquisa será realizada, e a outra ficará com você.

Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Eu, _____, portador do RG _____, responsável pelo(a) menor

_____,
 declaro que concordo que ele(a) participe desta pesquisa e que fui informado(a) de que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do(a) menor sob minha responsabilidade de participar da pesquisa. Declaro, ainda, que recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Rosário, _____ de _____ de 20____.

 Assinatura do(a) responsável

Nome da pesquisadora: KLEONEIDE MARIA SOUSA SÉRVIO
 Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
 Cel.: 98 98612-5406
 E-mail: sousaservio@hotmail.com

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO

Você foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: um olhar para o gênero narrativa de enigma com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental”**, cujo objetivo é conhecer os efeitos da leitura de narrativas de enigma na relação texto/leitor, com base na leitura do livro *Histórias de Detetive* de José Paulo Paes.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento do estudo será divulgado o seu nome. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será mantida, pois seu nome será substituído por um número. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados, em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar da pesquisa, sendo que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que você estuda. Sua participação consistirá em realizar atividades de leitura e escrita em oficinas de leitura a serem realizadas em sala de aula.

Ressaltamos que, com esta pesquisa, você não terá nenhum custo ou qualquer compensação financeira.

Toda investigação realizada por meio de pesquisa envolvendo seres humanos, independente de sua natureza, implica alguns riscos. No caso específico deste estudo, podemos apontar três principais: Constrangimento, Saída da rotina e Trauma. Poderá haver constrangimento na revelação de dados pessoais e/ou relativos ao conhecimento dos alunos. Para evitar esse risco, você terá sua identidade mantida em sigilo. A saída da rotina poderá ocorrer, pois na realização das oficinas poderá haver desmotivação ou resistência por parte dos alunos. Para evitar esse possível risco, as oficinas serão realizadas nos horários e dias das aulas de Língua Portuguesa conforme o calendário escolar, além disso, para o aluno, ou grupo de alunos, que preferir não participar das oficinas, serão planejadas atividades escritas sobre conteúdos já ministrados para realização em sala com acompanhamento da professora que dará apoio tanto aos participantes das oficinas como aos demais. E por fim a participação em uma pesquisa, se negativa, poderá causar traumas psíquicos aos envolvidos. Para evitar esse risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos sujeitos.

Esta pesquisa tem o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, um colegiado responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas

as pesquisas envolvendo seres humanos. A função do CEP está baseada nas diretrizes éticas brasileiras (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e complementares), segundo a qual toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

Ressaltamos, ainda, que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que o nome e/ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão de seus responsáveis. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na escola em que a pesquisa será realizada, e a outra ficará com você.

Você receberá uma via deste termo, no qual constam os contatos da pesquisadora responsável, com quem você pode se comunicar para tirar as suas dúvidas, agora ou a qualquer momento, sobre a pesquisa e sua participação.

Declaro estar ciente das informações acima e que concordo em participar desta pesquisa. Declaro, ainda, que recebi uma via original deste Termo de Assentimento e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Rosário, _____ de _____ de 20____.

Sujeito da Pesquisa: _____

(assinatura)

Nome da pesquisadora: KLEONEIDE MARIA SOUSA SÉRVIO

Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Cel.: 98 98612-5406

E-mail: sousaservio@hotmail.com

ANEXO C – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR**DECLARAÇÃO**

LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: um olhar para o gênero narrativa de enigma com
alunos do 8º ano do Ensino Fundamental

Eu, Kleoneide Maria Sousa Sérvio, portadora do CPF 920032493-20 e RG 1681984-PI, me comprometo a anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Kleoneide Maria Sousa Sérvio

22/04/2017

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

**PREFEITURA MUNICIPAL DE ROSÁRIO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
RUA DR. JOSE DOMINGUES- Nº 110 - CENTRO
ROSÁRIO – MARANHÃO
CENTRO DE ENSINO BENEDITO LEITE
RESOLUÇÃO Nº203/2005 DE 29/09/2005**

**CENTRO DE ENSINO
BENEDITO LEITE**

**Resolução nº 203/2005 de
29/09/2005 - CEE**

Rosário - MA

DECLARAÇÃO

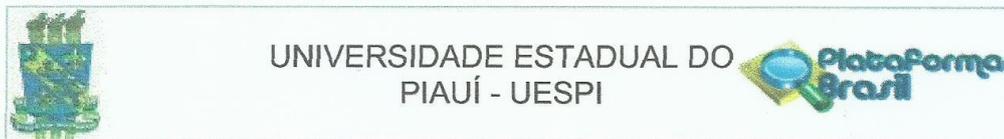
Eu **Ildenira Cantanhede de Brito**, diretora do Centro de Ensino Benedito Leite, INEP. 21027242, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“LEITURA DO TEXTO LITERARIO: um olhar para o gênero narrativa de enigma com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental”** a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador **“KLEONEIDE MARIA SOUSA SÉRVIO”** e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa.

Rosário – MA, 23 de Novembro de 2016.

Diretora

**Ildenira Cantanhede de Brito
Port. 044/2016
Gestora Administrativa**

ANEXO E – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: um olhar para o gênero narrativa de enigma com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental

Pesquisador: KLEONEIDE MARIA SOUSA SERVIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67445516.6.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.199.987

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem como objetivo conhecer os efeitos da leitura de narrativas de enigma na relação texto/leitor, com base na leitura do livro Histórias de Detetive de José Paulo Paes, numa turma de 8º ano. Este projeto prevê uma pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva, de abordagem quali-quantitativa e de natureza aplicada de forma a compreender os processos que envolvem a leitura literária e seus efeitos no leitor. Serão realizadas oficinas de leitura da obra Histórias de Detetive de José Paulo Paes em sala de aula com o fim de compreender os efeitos da leitura de narrativas de enigma para a compreensão dos alunos (30 alunos). Além disso, serão aplicados questionários com o objetivo de levantar dados a respeito da compreensão e do interesse de leitura dos alunos. Como suporte teórico serão analisados os estudos de Leffa (1996), Jouve (2012) e Lajolo (2000) sobre leitura, Zapponee Wielewicky (2005) e Soares (2007) sobre gêneros literários, além de Borges (1979), Reimão (2005) Todorov (2006) e Barbosa (2012) sobre o gênero enigma.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Conhecer os efeitos da leitura de narrativas de enigma na relação texto/leitor, com base na leitura do livro Histórias de Detetive de José Paulo Paes, numa turma de 8º ano do Ensino

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.199.987

Fundamental.

Objetivo Secundário:

- Realizar um estudo teórico acerca dos gêneros literários, focalizando a narrativa de enigma.
- Identificar na atividade de leitura do livro Histórias de Detetive as dificuldades de interpretação dos alunos. Diferenciar narrativas de enigma, noir e de suspense.
- Aplicar em sala de aula oficinas destinadas à leitura de narrativas de enigmas.
- Construir proposta de intervenção que privilegie a participação do leitor no desvendar do gênero narrativa de enigma.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Forma de Assistência:

Nesse estudo os sujeitos estarão suscetíveis aos riscos abaixo:

1. Constrangimento: poderá haver constrangimento na revelação de dados pessoais e/ou relativos ao conhecimento dos alunos. Para evitar esse risco, os participantes terão sua identidade mantida em sigilo.
2. Saída da rotina: na realização das oficinas poderá haver desmotivação ou resistência por parte dos alunos. Para evitar esse possível risco, as oficinas serão realizadas nos horários e dias das aulas de Língua Portuguesa conforme o calendário escolar.
3. Traumas: a participação em uma pesquisa, se negativa, poderá causar traumas psíquicos aos envolvidos. Para evitar esse risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos sujeitos.

Benefícios:

A realização da pesquisa é relevante, pois promoverá a construção de saberes indispensáveis na formação do leitor literário ainda no ensino fundamental. Os riscos existentes estarão sobre a assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticavespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.199.987

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro);

LISTA DE INADEQUAÇÕES (resolvidas da pendência anterior):

- Não apresenta termo de ASSENTIMENTO.
- Não apresenta CRONOGRAMA DA PESQUISA ATUALIZADO.
- TCLE não dimensiona FORMA DE ASSISTÊNCIA aos riscos da pesquisa.
- PROJETO não dimensiona RISCOS,FORMA DE ASSISTÊNCIA E BENEFÍCIOS da pesquisa

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

As pendências assinaladas foram corrigidas, no entanto, o termo de assentimento traz a nomenclatura SUJEITO da pesquisa, propondo-se mudar para PARTICIPANTE.

ATENTAR PARA O CALENDÁRIO DE REUNIÕES CEP UESPI, DOCUMENTO ADICIONADO EM 03.08.2017 "CALENDARIO2017.docx"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 2.199.987

Considerações Finais a critério do CEP:

APRESENTAR/ENVIAR O RELATÓRIO FINAL APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_809413.pdf	21/07/2017 18:27:16		Aceito
Cronograma	cronograma.docx	21/07/2017 18:24:33	KLEONEIDE MARIA SOUSA SERVIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetokleo.docx	21/07/2017 18:18:09	KLEONEIDE MARIA SOUSA SERVIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.docx	21/07/2017 18:17:10	KLEONEIDE MARIA SOUSA SERVIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.doc	21/07/2017 18:16:44	KLEONEIDE MARIA SOUSA SERVIO	Aceito
Outros	questionario.docx	22/04/2017 12:02:25	KLEONEIDE MARIA SOUSA SERVIO	Aceito
Outros	declaracaocompromissoassinada.pdf	22/04/2017 12:01:07	KLEONEIDE MARIA SOUSA SERVIO	Aceito
Folha de Rosto	frostoaassinada.pdf	22/04/2017 11:59:50	KLEONEIDE MARIA SOUSA SERVIO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaobeneditleite.pdf	26/11/2016 19:39:54	KLEONEIDE MARIA SOUSA SERVIO	Aceito
Outros	CALENDARIO2017.docx	03/08/2017 11:33:16	LUCIANA SARAIVA E SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 2.199.987

TERESINA, 03 de Agosto de 2017

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO F – CONTO “O FANTASMA DA QUINTA AVENIDA”

O fantasma da Quinta Avenida*

Jerônimo Monteiro

I APARECE O FANTASMA

Dick Peter chegou à casa de Mary às oito horas da noite. O senhor Patrick havia saído numa viagem, e Dick foi introduzido no luxuoso salão de visitas.

Seus olhos não se despegavam da escadaria de mármore por onde Mary costumava descer com seu gracioso passo e um luminoso sorriso nos lábios.

Passaram-se cinco minutos, mas Dick não estranhou a demora... As mulheres, quando se trata de melhorar a beleza, não têm muita pressa...

De súbito, um grande grito encheu a casa toda. Era um grito de mulher, lancinante, terrível, que provocou no moço um forte estremecimento e lhe deu a viva intuição de que alguma desgraça acabava de acontecer.

Dick Peter era homem de ação, e não demorou mais de dois segundos para entrar em atividade. Aos pulos, galgou a escadaria de mármore e chegou ao primeiro andar, onde eram situados os aposentos de Mary.

Lá em cima estava tudo em silêncio, mas, de baixo, vinha o ruído do tropel dos criados que corriam para ver o que teria acontecido na casa sempre tão calma.

* Este conto foi extraído do livro *Aventuras de Dick Peter* (1940).

73

A porta do quarto de Mary estava fechada por dentro, e Dick descartou sobre ela uma forte pancada.

Ninguém respondeu. Nesse momento, os criados chegavam ao lado de Dick, falando todos ao mesmo tempo, assustados, desorientados e cheios de medo.

— Silêncio! — gritou Dick. — Onde está a governante? Uma senhora idosa, trêmula e pálida de medo, aproximou-se.

— Onde está a chave deste quarto?

— Está lá embaixo...

— Vá buscá-la! Depressa!

A mulherzinha pôs-se a descer a escadaria, o mais rapidamente que lhe permitiam as suas velhas e entorpecidas pernas.

Mas Dick não podia esperar. A sua impaciência era grande demais. Fazendo recuar a criada, afastou-se alguns passos e atirou o corpo contra a porta. Houve um forte estalido. Mas a porta ainda não cedera. Dick afastou-se novamente e atirou-se com a maior força que possuía. Desta vez, a porta abriu-se com violência, arrancando lascas do batente.

Os criados iam precipitar-se para dentro, mas Dick fez-lhes parar com um gesto, e entrou sozinho.

Dentro do quarto, Mary estava estendida no chão, pálida como um cadáver e segurando ainda na mão crispada um arminho de pó-de-arroz.

Nada mais.

Os móveis em perfeita ordem, e a janela aberta para a noite negra e silenciosa.

Dick abaixou-se e procurou sentir o coração da moça. Pareceu-lhe que ele não batia mais; insistindo, no entanto, sentiu que o coração lhe pulsava ainda, embora levemente.

Ajelhado ainda sobre o corpo, voltou-se e gritou para os criados:

— Vão chamar um médico, depressa!

Imediatamente, dois criados se atiraram pela escada abaixo.

74

Enquanto isso, Dick levantou o corpo de Mary como se ela fosse uma boneca e depositou-o sobre o leito, pondo-se a friccionar-lhe ansiosamente as mãos.

Depois, mandou vir um copo de água, que foi derramado, gota a gota, entre os descorados lábios de sua amada.

Alguns minutos depois, entrava no quarto o dr. Sammy Cave, que morava no palacete vizinho.

— Que aconteceu aqui? — foi ele perguntando com sua voz fanhosa.

— Não sei, doutor. Eu estava lá embaixo, quando ouvi um grito e corri para cima, vindo encontrar a senhorita Mary neste estado, estendida no chão.

Enquanto falava, Dick ia examinando a fisionomia do médico, e não ficou gostando muito dele. Com seu corpo atarracado, com sua voz fanhosa, seus olhos amortecidos e sua barbicha em ponta, o dr. Cave tinha, realmente, no aspecto qualquer coisa de repulso que impressionava mal logo à primeira vista. Dick, porém, procurou esquecer-se disso, para pensar somente em Mary e nos cidadãos de que ela precisava.

Depois de ter examinado a moça o dr. Cave voltou para Dick os seus olhos amortecidos e disse:

— Não é coisa de importância. Ela deve ter sofrido um susto qualquer e perdeu os sentidos. Mas ficará logo boa. Depois, com 24 horas de repouso, não terá mais nada.

Em seguida, receitou qualquer coisa, dizendo a Dick:

— Enquanto o remédio não chegar, não lhe façam nada. Deixem-na em repouso.

— Mas eu não vou deixá-la aqui sozinha...

— É melhor deixá-la — disse o médico.

— Bem — respondeu Dick contrariado. — Se acha isso necessário, sairei.

E todos se retiraram, descendo as escadas. Dick, no entanto, preso por um pressentimento qualquer, não foi para baixo. Colocou uma poltrona ao lado da porta do quarto e sentou-se ali, para velar.

75

Alguma coisa má lhe apertava o coração. Dir-se-ia que um mal-estar, pouco a pouco, dominava todo o seu ser. Sentado na sua poltrona, ele apurava cuidadosamente o ouvido, para surpreender qualquer rumor, e nem sabia por que fazia isso.

Assim se passou meia hora.

Por fim, a tensão nervosa de Dick tornou-se tão violenta que ele não pôde suportar mais. Levantou-se e, com o máximo cuidado, entreabriu a porta. A princípio, a meia-luz que reinava dentro do quarto, em contraste com a iluminação forte do corredor, não o deixou ver nada.

De repente, porém, pareceu-lhe que havia um vulto branco junto à janela. Era um vulto alto, de formas indefinidas. Pensou que poderia ser Mary delirando, e chamou:

— Mary!

Imediatamente o vulto teve um sobressalto e fez um gesto, como quem vai saltar a janela. Nesse mesmo instante, Dick, olhando para o leito, viu que Mary continuava estendida na cama. E viu também que o vulto trazia um lençol, ou coisa parecida, atirado pela cabeça, cobrindo-lhe o corpo todo.

Então, Dick abriu completamente a porta e avançou.

O fantasma deu outro impulso para saltar a janela.

Dick, rápido como um raio, puxou do revólver e atirou sobre ele.

A fumaça escureceu tudo, mas Dick viu ainda o fantasma pular a janela, desaparecendo instantaneamente.

II A MORTE DE BOB

Vendo o vulto cair, Dick Peter não perdeu tempo. Dirigiu-se para a porta e, ao sair, esbarrou com os criados, que vinham novamente subindo, espavoridos com aquele tiro.

— Fiquem aqui dois homens e a governante — disse Dick —, e os outros desçam comigo.

76

Ele não parou para dar aquela ordem. Quando terminou a frase, já estava embaixo da escada. Dois homens partiram atrás dele e, em menos de um minuto, estavam os três no parque, ao fundo da casa, para onde dava a janela do quarto de Mary.

— Estava um vulto dentro do quarto — explicou Dick aos homens —, eu atirei e ele caiu para fora. Deve andar por aqui.

E os três homens puseram-se a procurar o vulto, que, fôrosamente, devia estar ferido.

Mas, por mais que procurassem, nada encontraram. Esquadrinharam o parque todo, foram até os altos muros que o separavam da rua, sem conseguir descobrir rasto algum do misterioso vulto.

— Ora está! — dizia Dick intrigado. — Eu tenho a certeza de ter visado um vulto. Pode ser que a bala não lhe tenha pegado, mas fatalmente ele deve ter-se atirado da janela. Não há escada alguma... Por onde diabo teria ele sumido?

Os três homens reuniram-se novamente sob a janela, procurando vestígios no chão. Um dos criados foi buscar uma lanterna elétrica, e começaram uma investigação metódica nos arredores.

É verdade que não se poderiam encontrar sinais de pés, porque um passeio de cimento, de dois metros de largura, rodeava o edifício todo. Ao lado desse passeio havia uma alameda asfaltada, estendendo-se em seguida o gramado.

Mas, se não era fácil encontrar-se sinais de pés, Dick esperava encontrar pingos de sangue, ou outra qualquer coisa. Mas nada encontrou. Nem o mínimo sinal que lhe fornecesse qualquer indício sobre o extraordinário desaparecimento.

De repente, Dick levantou os olhos e começou a pensar numa coisa: Como poderia o vulto ter subido até à janela? A altura não era muita, apenas uns cinco metros, mas as paredes eram lisas, sem ornamento algum onde uma pessoa se pudesse firmar. Por baixo da janela do quarto de Mary havia apenas um vitral encaixado, que dava para a escada de serviço. Por ali ninguém poderia ter subido. O olhar de Dick fi-

77

xou-se no fio do pára-raios, que descia ao lado da janela. Mas como poderia um homem trepar por ali? E Dick experimentou subir, não o conseguindo. O arame cortava as mãos e a pele queimava-se ao escorregar.

— Por aqui, ele não pôde subir — disse Dick.

— Só se ele foi voando — disse um dos criados.

Dick lançou-lhe um olhar de mau humor. O momento não era para brincadeiras.

O outro criado, com o terror estampado no rosto, murmurou:

— Quem sabe se era um fantasma?

— Qual fantasma, nem meio fantasma! Quem é que acredita em fantasmas?

— Sim — balbuciou o criado nervoso —, mas ele não pôde subir nem descer por aqui. Sumiu. O senhor deu-lhe um tiro, e não o feriu... Isso só pode acontecer com um fantasma...

Dick viu que, a seu pesar, teria que aceitar aquela hipótese absurda, se não encontrasse a explicação racional do caso.

Vendo que nada lhe adiantava andar por ali de um lado para outro resolveu subir, para ver como Mary ia passando.

Ela estava voltando a si, com o semblante ainda alterado pelo terror.

Vendo o noivo, agarrou-se a ele desesperadamente. Parecia procurar proteção escondendo a sua cabecinha loura no largo peito de Dick Peter.

— Vamos, querida, vamos... Já passou tudo... Que lhe aconteceu?

— Dick! Que coisa horrível — repetia ela cheia de medo. — Que coisa horrível! Parece até que foi um pesadelo!

— Não pense mais nisso, querida. O que você viu foi uma alucinação...

— Não foi, Dick. Eu vi!

— Mas viu o quê? Pois não havia coisa alguma aqui!

— Havia, sim, Dick. Eu vi. Que horror!

— Seja razoável, Mary. Estamos no coração da maior cidade do mundo, e você vê coisas que só se justificariam numa aldeia de cafres! Que foi que você viu, afinal?

78

— Um fantasma. Eu estava passando pó-de-arroz quando, pelo espelho, vi qualquer coisa que se movia junto da janela. Fiquei gelada, e o meu coração parou. Mas voltei-me rapidamente e vi um vulto branco, um fantasma!...

— Ora, Mary, vamos, raciocine. Você bem sabe que essas histórias de fantasmas são folices. Você teve uma alucinação. Procure dormir, e tudo passará. Amanhã, com a luz do sol, você tirá desses sustos...

— Não, Dick. Nunca mais me esquecerei disto!

— Sossegue. Procure dormir.

— Você não sairá daqui, não, Dick? Tenho tanto medo...

— Não. Não saírei. Procure dormir.

Mary ajoitou-se na cama, e Dick arrastou uma poltrona para junto do leito, instalando-se nela.

Os criados retiraram-se e um deles, Bob, a uma ordem de Dick, sentou-se do lado de fora da porta, onde Dick estava havia pouco.

Ao contrário do que esperava, Mary não tardou em adormecer. Meia hora depois de haver tocado com Dick as últimas palavras, já dormia. Mas era um sono agitado.

Quando percebeu que Mary dormia, Dick levantou-se da poltrona e foi até à janela. Olhou para fora, sem ver nada de suspeito. Depois, olhou para o chão, por acaso. E teve um sobresalto. Havia sobre o tapete uma coisa que o deixou estupefato: era a bala deflagrada do seu revólver. Apanhou-a e examinou-a. Estava perfeita, sem um arranhão, sem uma amolgadura. Dick estava completamente tonto. Como poderia ter acontecido aquilo?

De repente, ele teve uma idéia. Pôs a bala no bolso do colete e saiu do quarto. Na porta, falou a Bob, em voz baixa:

— Bob, eu vou sair, e talvez demore... Talvez só volte pela manhã... Você, fique lá dentro do quarto, sentado onde eu estava. Não adormeça, porque a gente nunca sabe o que pode acontecer. A coisa não está muito boa, não...

Bob não disse uma palavra. Entrou no quarto e tomou o lugar de Dick.

79

Então, mais sossegado, Dick desceu pela escadaria, e, pouco depois, os pesados portões do parque batiam.

Bob não era homem que tivesse medo. Achava toda aquela história absurda e não se sentia, de modo algum, atormentado, como pareciam todos os outros.

Por isso, comodamente sentado, tirou do bolso um livro de capa vermelha, que começou a ler com todo o interesse. Leu durante uma hora. Depois, o sono veio chegando insidiosamente. Bob foi até à janela e, por descargo de consciência, examinou os arredores. A calma da noite era completa. Não se ouvia ruído algum, fora o barulho de costume da cidade, que, para quem está habituado, não se conta.

Depois de examinar tudo, voltou à poltrona, disposto a dormir, certo de que não havia perigo algum por perto.

Estendeu as pernas, guardou o livro no bolso e descançou a nuca sobre o encosto da poltrona, fechando em seguida os olhos.

Agora, dentro do enorme palacete, o silêncio era completo.

Mary, de vez em quando, era levemente agitada por algum sonho mau. Bob, de frente para a janela, pernas estendidas, mãos cruzadas sobre o ventre, cabeça recostada para trás, dormia na maior das venturas.

E os minutos foram-se passando.

No meio do silêncio, de repente ouviram-se as pancadas de um **carrilhão** batendo os quartos, seguidos de uma **pancada sonora, trêmula, prolongada.**

O som do carrilhão tremulava ainda no ar, quando a janela que Bob se esquecera de fechar começou a mover-se...

E um vulto branco, enorme, apareceu. O seu rosto estava coberto. Depois, lentamente, o vulto ergueu a mão que segurava um tubo de taquara, e levou a ponta do tubo à boca.

Ouviu-se um leve sibilar, e Bob teve um estremecimento violento.

Em seguida, a cabeça do criado moveu-se para diante e pendeu pesadamente sobre o peito, enquanto o seu rosto se encobria com as cores sombrias da morte...

80

III A POLÍCIA FAZ PERGUNTAS

Assim que a cabeça de Bob pendeu pesadamente sobre o peito, o fantasma penetrou no quarto e foi direito a ele. Pegou-lhe no queixo e levantou-lhe a cabeça.

No mesmo instante, fez um gesto de contrariedade e largou a cabeça, que tomou a pendur, inerte. Evidentemente, ele não esperava ver Bob morto, mas outra pessoa...

Em seguida, o vulto apanhou uma pequena seta que estava caída sobre as pernas do morto e guardou-a sob o panno que o cobria. Feito isso, voltou-se para a moça adormecida.

O semblante de Mary estava pálido e as suas feições deixavam adivinhar que havia dentro de seu peito uma grande agitação.

O fantasma pareceu hesitar. Durante alguns segundos o seu corpo balançou levemente entre a cama e a poltrona. Ora parecia querer abaixar-se para o morto, ora parecia decidido a dirigir-se ao leito.

Nesse momento, ouviram-se passos subindo a escada.

O vulto hesitou ainda um instante, depois correndo para a janela pulou-a, desaparecendo.

Quase imediatamente depois, a porta abriu-se e Dick Peter entrou. Olhando para Bob, Dick ficou contrariado, e resmungou:

— Seu malandro... esqueceu o seu dever... adormeceu... E aproximando-se de Bob pôs-lhe a mão sobre o ombro, sacudindo-o. Mas o corpo do pobre criado curvou-se todo sobre si mesmo e rolou para o chão.

Dick Peter, a custo, susteve um grito. Abaixou-se e examinou o corpo caído, verificando que o homem estava morto. E o seu rosto empalideceu de raiva e terror.

— Agora, a coisa é mais séria — disse ele em voz alta — temos um morto... Pobre Bob... Agora, é pior...

Levantou-se, percorreu o quarto com os olhos, dando com o telefone. Dirigiu-se a ele rapidamente, e disse:

81

— Alô! Ponha-me em comunicação com a Polícia... rapidamente... Sim...

— Alô! Alô! É o Chefe de Polícia? Sim? Perfeitamente. Aqui é da casa de Mister Olvian Patrick, Quinta Avenida, 202. Acaba de ser cometido um crime... Perfeitamente... Já? Muito bem... Quem está falando aqui é Dick Peter...

Dick tornou a pousar o aparelho e apertou o botão da campainha que se achava ao lado dele.

Pouco depois, a velha governante aparecia envolvida num *peignoir*, e com os olhos vermelhos.

— Pronto — ia ela dizendo, mas, ao ver o corpo de Bob estendido no chão, deu um grito, apavorada.

— Deus do céu! Que aconteceu?

— Psiu! Não a acorde! — disse Dick olhando ansiosamente para Mary adormecida.

A velha governante levou as mãos à boca, como para se impedir de gritar, e arregalou tanto os olhos que eles pareciam querer saltar das órbitas.

— Meu Deus! Meu Deus! — gemia ela. — Como foi isto? Que aconteceu aqui?

— Silêncio! — recomendou Dick — não se ponha nervosa. Os outros criados estão dormindo?

— Estão sim. Céus! Que coisa horrível!

— Bem. Deixe-se de lamentações. Vá lá para baixo e espere os homens da Polícia, que vão chegar. Quando entrarem, traga-os aqui para cima. Compreendeu bem? Então, vá. A velha parecia estar com os pés presos ao soalho, mas arrancou-se, afinal, e foi descendo.

Dick abaixou-se junto ao corpo de Bob e pôs-se a examiná-lo cuidadosamente, sem lhe tocar. Foi assim que viu uma pequena mancha arroxeada no seu pescoço, acima do colarinho.

— Uma zarabatana — murmurou. — Mataram-no com uma zarabatana... Quem será o criminoso?... Deve ser o tal fantasma... Ah! Se eu o agarrar!... E isso talvez fosse para mim... A desgraça de Bob, naturalmente, foi estar dormindo

82

com a cabeça voltada para trás. O criminoso não lhe pôde ver a fisionomia, e teve um excelente alvo no pescoço... Se lhe tivesse visto a cara, talvez não o matasse...

Nesse momento, ouviram-se passos embaixo. Eram os homens da Polícia, que chegavam. Passos apressados subiram a escadaria, e três homens apareceram à porta.

Um deles adiantou-se e disse:

— É o sr. Dick Peter?

— Sim. Estou falando com o inspetor Morris, não é?

— Perfeitamente, sr. Dick. Que se passou aqui?

— Têm-se passado coisas extraordinárias nesta casa, desde ontem à noite...

— Bem, conte o que sabe, em ordem.

Dick Peter, vagarosamente, contou tudo o que se passara desde às oito horas da noite, e que nós já conhecemos bem, até ao encontro do cadáver de Bob.

— Mas — perguntou o inspetor —, por que saiu o senhor, deixando Bob aqui? Que foi fazer?

E o olhar do inspetor fixara-se duramente em Dick Peter. Dick pareceu ficar um tanto perturbado e respondeu:

— O senhor conhece-me, inspetor. Pego licença, por enquanto, para não dizer nada sobre isso. Preciso de mais algum tempo para poder confirmar uma suspeita. Então terei todo o prazer em comunicar-lho.

O inspetor olhou para ele desconfiado, mas não insistiu.

Dick, metendo a mão no bolso, tirou a bala que recolhera de sobre o tapete e apresentou-a ao inspetor Morris.

— Foi essa bala que eu ativei no fantasma...

Morris pegou no pequeno pedaço de chumbo, muito interessado. Viu que ele não tinha amolgadura alguma, e passou-o ao outro policial que estava ao seu lado.

— Que lhe parece isto, sargento? — perguntou ele.

— Realmente — falou o outro examinando a bala —, isto é interessantíssimo... Sr. Dick, tem aí a arma com que deu este tiro?

83

— Sim — respondeu Dick, entregando uma arma ao sargento.

— Permita-me que a guarde, por algum tempo...

— Bem — disse o inspetor Morris, dirigindo-se à velha governante, que ainda tremia —, acorde todos os criados e mande-os ficar lá embaixo. Vamos interrogá-los.

Depois, para um dos homens:

— Doutor, faça o favor de examinar esse homem. — E, dirigindo-se para outro, acrescentou: — Sargento, vá lá para fora e proceda às investigações necessárias. Eu vou examinar este quarto e, depois, interrogarei os criados.

O médico abaixou-se sobre o cadáver de Bob, e o sargento saiu. Então, Dick, dirigindo-se ao médico, falou:

— Doutor, seria bom tirar daqui a senhoria Mary. Ela já sofreu um grande abalo hoje e o seu médico disse que ela não pode sofrer mais comições. Se acordar... O senhor podia dar-lhe uma pequena quantidade de narcótico, para que possamos transportá-la para outro quarto, sem que ela sinta.

O médico interrogou o inspetor Morris, que nada teve a opor. Pouco depois, Mary era transportada para um aposento próximo.

Quando Dick tornou a entrar no quarto, Morris estava em franca atividade, examinando tudo com uma lente.

— O criminoso usava luvas... — resmungava ele. — Não deixou rasto algum...

Pouco depois, o médico informava:

— O homem morreu há cerca de uma hora. Foi ferido por uma seta embebida em veneno violento.

— Mais nada, doutor?

— Mais nada.

— Então, faça o favor de descer e mandar aqui o fotógrafo.

Pouco depois, o fotógrafo subia e batia mais de uma dúzia de chapas, sob a direção de Morris. Feito esse serviço, ele desceu com um recado do inspetor para que fosse um homem à casa do dr. Cave, mandando-o ir à delegacia. Ten-

84

do feito isso, o inspetor e Dick ficaram novamente a sós. De repente, Morris perguntou a Dick:

— Onde está o sr. Patrick?

— O pai de Mary foi a Boston, a negócios...

— Fale-me sobre ele.

Dick hesitou. O pai de Mary não era um exemplo de carinho, nem parecia gostar muito do lar, vivendo uma vida aparentemente atormentada. Mary, no entanto, amava-o muito, apesar das suas qualidades de usurário, para que Dick pudesse falar com franqueza. Desse modo, desculpou-se, dizendo que o não conhecia o suficiente para falar.

Então, olhando-o fixamente, o inspetor disse:

— O senhor sabe quem é o fantasma!

Dick ia dizer alguma coisa, mas o inspetor repetiu:

— O senhor sabe quem é o fantasma. Diga-o!

IV ESCLARECE-SE O MISTÉRIO DA BALA

Dick Peter a princípio ficou espantado com a pergunta do inspetor, mas, logo, percebendo que ele aplicava um truque, sorriu e respondeu:

— Não, inspetor. Está enganado. Eu tenho, realmente, as minhas desconfianças, mas não quero comprometer ninguém sem provas. Penso que amanhã já lhe poderei dizer qualquer coisa de positivo. Por enquanto, não tenho senão suspeitas, e suspeitas não podem condenar...

O inspetor não insistiu. Sabia que, quando Dick fazia uma promessa, cumpria-a.

Então, um dos seus auxiliares entrou no quarto, acompanhando do dr. Cave.

O inspetor fez várias perguntas ao velho médico de voz fanhosa, obtendo sempre respostas positivas. Quando lhe perguntou onde estivera depois de ter visitado Mary, ele declarou que estivera em sua casa, acrescentando:

— Não sei por que me vieram incomodar a esta hora. Parece que suspeitam de mim... Por que havia eu de matar este pobre homem?

— É o que procuramos saber.

— Bem, mas não sei eu quem o possa informar. Eu não tenho nada com esta história, e peço que me deixem sossegado.

Nesse momento, ouviram-se passos precipitados subindo a escada. Era o pai de Mary que chegava. Vinha assustado.

— Que é isso? Que aconteceu em minha casa? Que é isso? Bob morto? Oh! Quem fez este crime horrível? Senhor! Quero saber o que se está passando aqui! Onde está minha filha?

Dick Peter ouvia aquela catadupa de palavras sem se impressionar, achando que era exagerado o seu desespero. Ele sabia que o sr. Patrick era impassível como uma máquina. E o pai de Mary voltou-se para ele, dizendo:

— Sr. Dick, explique-me o que está acontecendo!

— Pouca coisa, por enquanto, sr. Patrick. Receio que tenha que haver mais ainda. Apareceu um fantasma à sua filha, decerto querendo matá-la, mas não conseguiu o seu fim. Depois, voltou e matou Bob. Por enquanto, é só.

— Só? Diz o senhor! E espera mais alguma coisa? Está louco! Que história de fantasma é essa?

— Por enquanto, somos obrigados a chamá-lo assim, porque surge em janelas que ninguém pode alcançar, dessa maneira sem deixar vestígios, e não é atingido pelas balas.

O inspetor, que estivera observando o sr. Patrick sem dizer nada, perguntou de repente:

— Sr. Patrick, queira nos responder a algumas perguntas: onde esteve desde ontem?

— Em Boston, fiz uma viagem de negócios.

— Bem. Não tem uma idéia de quem possa desejar a morte de sua filha?

— De minha filha? Mas, não! Quem poderia querer fazer mal a minha querida Mary? Ela não pode ter inimigos!

— Conhece o dr. Cave?

— O nosso vizinho? Muito pouco. Ele não frequenta a nossa casa.

— Bem. Depois veremos melhor estes pontos. Sargento, vá com o dr. Cave lá para baixo e reúna os criados. Com licença, senhores. Peço que não se atistem, por enquanto. Talvez precisemos ainda de trocar idéias...

E o inspetor desceu atrás dos outros.

Dick Peter e o pai de Mary estavam sentados um diante do outro, preocupados e com evidentes sinais de cansaço.

Olvidan olhava fixamente para o tapete e Dick examinava-lhe a fisionomia com grande interesse.

De repente, Olvidan levantou os olhos, deu com o olhar de Dick, pareceu perturbar-se um pouco, e perguntou:

— Onde está a minha filha?

— No seu quarto.

— Ela não sofreu nada?

— Não. Só o susto.

— Com licença. Vou vê-la. — E Olvidan levantou-se, saindo do quarto. Dick, logo depois, saiu também e dirigiu-se para baixo, onde o inspetor Morris continuava a interrogar os criados.

— Ainda nada conseguimos — disse Morris a Dick Peter. — O crime foi, evidentemente, cometido por alguém da casa, pois não havia tempo para sair do prédio. Minhas suspeitas recaem sobre o *châuffeur* e o dr. Cave, que mora no prédio pegado a este. Que lhe parece?

— Nada posso dizer, inspetor, mas tenho a impressão de que nenhum dos dois tem nada que ver com isto...

— Por que afirma tal coisa?

— Eu não afirmo nada. É simples impressão.

Mas, intencionalmente, Dick estava certo da inocência dos dois homens. O dr. Cave tinha, realmente, um aspecto desagradável e misterioso, mas isso não era suficiente para se culpar um homem.

— Além disso — continuou o inspetor —, o senhor não disse ainda onde esteve enquanto Bob era assassinado. Tinha saído uma hora antes. Onde esteve?

Dick hesitou por um momento, mas respondeu:

— Bem. Vou dizer-lhe o que fui fazer. Fui à redação da revista *Mundo Novo*.

— Para quê?

— É simples. Porque, quando apanhei a bala no chão, aquela bala que eu atirara contra o vulto, fiquei estupefato com o caso, mas lembrei-me de ter lido numa revista uma notícia sobre a invenção de um tecido impossível de ser perfurado com tiros. Olhe, aqui está ela.

E Dick enfiou a mão no bolso tirando um recorte de papel, que entregou ao inspetor. Este leu em voz alta: “Experiências extraordinárias com um novo tecido — Ortem esteve nesta redação o sr. Harry Brown, que fez experiências com um extraordinário tecido, de sua invenção. Este tecido, feito de uma fibra elástica, não é perfurado nem por tiros de fuzil. Trata-se de uma composição sintética, que cede ao contato da bala, sem se perfurar, amortecendo completamente a força do projétil. O sr. Brown espera aperfeiçoar o seu tecido a ponto de permitir que se fabriquem com ele roupas comuns. Por enquanto, ele apenas conseguiu produzi-lo em lençóis que não permitem costuras”.

— Aqui está a chave! — disse o inspetor arregalando os olhos. — De quando é esta revista?

— De 1936.

— Um ano! E não se falou mais nesse tal Brown?

— Nunca mais, que eu saiba. Eu o conheci pessoalmente, parece-me que ele vendeu o seu invento e foi para fora do país.

— De quem é a revista que publicou isto?

— É o *Mundo Novo*, do sr. Patrick.

— Muito bem. Deixe-me ficar com este recorte.

Depois, voltando-se, o inspetor deu de cara com o sr. Patrick, que estava atrás deles.

88

— Não encontrou nada, senhor inspetor? — perguntou o pai de Mary.

— Nada, mas parece que vamos encontrar o fio da meada. Depois falarei consigo a esse respeito. Agora, vamos sair. Sargento, notifique o *châuffeur* e o dr. Cave para que vão à delegacia amanhã. E vamos-nos embora, que esta gente precisa descansar.

Pouco depois, todos tinham saído, ficando Dick Peter e Olivian Patrick a sós, no salão.

Ambos se mantiveram em silêncio durante algum tempo. Depois, Dick falou:

— Não desconfia de ninguém, sr. Patrick?

— Não. Mas esse dr. Cave tem mesmo uma cara esquisita, não lhe parece?

— O que me parece, sr. Patrick, é que há muita gente com a cara esquisita e incapaz de praticar qualquer mal, assim como há muitos outros com cara de inocentes e capazes de tudo. Não lhe parece?

— Mas, por que diz isso?

— Por que é o que mais freqüentemente se vê.

— Mas, no caso presente, quem poderia ter interesse em fazer mal a minha filha? Um anjo que não pode ter inimigos...

— É, realmente, esquisito. Por enquanto, nada se pode dizer. Esperemos mais algum tempo, e tudo ficará esclarecido.

— Faço votos. Bem, sr. Dick, precisamos descansar. Principalmente o senhor, que trabalhou tanto...

— Realmente — disse Dick levantando-se. — Ambos precisamos bem dum descanso. Boa noite, sr. Patrick.

Os dois homens trocaram um aperto de mão e Dick retirou-se.

Nessa hora, já estava clareando o dia.

Dick, porém, ao sair, não se dirigiu para sua casa. Apenas chegou ao portão, tomou a entrar e escondeu-se no parque que rodeava a residência do sr. Patrick. Ele estava certo de que alguma coisa ainda havia de acontecer naquela madrugada.

89

O parque estava imerso nas sombras.

Dick foi caminhando junto ao muro, até em frente dos aposentos de Olivian e de sua filha, e ficou a observar, do seu escuro abrigo, as duas janelas iluminadas.

V O FANTASMA ATACA DICK PETER

Durante algum tempo, nada notou de anormal.

Mas, pouco depois, pareceu-lhe que um vulto andava no quarto de Mary.

O seu coração começou a pulsar fortemente. Por duas vezes o vulto veio à janela, espiou para fora, pondo-se a andar novamente no quarto de um lado para outro.

Dick não pôde distinguir a fisionomia da pessoa que andava lá em cima, mas estava certo de que não podia ser outro senão o pai de Mary.

Aliás, isso nada tinha de espantoso. O homem, naturalmente, andava à procura de vestígios do drama que ali se desenrolara fazia ainda poucas horas.

Depois, as luzes apagaram-se, ficando apenas as janelas do quarto de Olivian iluminadas por uma luz muito fraca.

Dick Peter, enquanto examinava aquele movimento, torturava o cérebro para descobrir como poderia ter o criminoso subido até à janela do primeiro andar, e, sobretudo, como poderia desaparecer tão rapidamente.

De repente, notou que a porta da frente da casa se abria e que um vulto passava para fora, acendendo uma lanterna elétrica. Era Olivian Patrick. Ele veio chegando e pôs-se a examinar o chão, por baixo das janelas, como Dick já fizera com os criados.

O moço acompanhava com grande interesse aquele trabalho, procurando adivinhar o que fazia ali o pai de Mary. Viu que Olivian se abaixava como quem procura alguma coisa com grande interesse. Depois, como ele se afastasse, Dick deu um passo para poder continuar a vê-lo. Nesse momen-

90

to, porém, pisou numa lata que estava no chão, fazendo um ruído bastante forte. O sr. Olivian voltou-se imediatamente, gritando:

— Quem está aí? — e, tirando o revólver, avançou para Dick. Este, porém, saiu ao seu encontro dizendo:

— Sou eu, Dick Peter.

— Que faz aqui? — perguntou o velho.

— Estou esperando que aconteça alguma coisa.

— Ah! Boa idéia...

— E o senhor? Que fazia?

— Eu procurava vestígios. Pode ser que alguma coisa tenha escapado à Polícia... Bom, vou para dentro. O senhor vai continuar vigiando?

— Não. Penso que já não é preciso. O sol vai nascer. É melhor ir dormir. Mais uma vez, boa noite, sr. Olivian.

— Boa noite, sr. Dick Peter.

Ambos os homens seguiram até o portão e Olivian ficou olhando Dick Peter, que se afastava a passos rápidos. Quando o moço desapareceu ao longe, Olivian voltou para casa, entrou e fechou-se em seu quarto.

Ainda desta vez, no entanto, Dick não foi direito para casa. Ficou rondando por perto do palacete, na expectativa de algum acontecimento. E não foi baldada a sua esperança, porque, passados alguns minutos, o portão abriu-se e um homem saía dele, levando na mão uma volumosa pasta de couro.

Dick Peter não hesitou. Compreendeu imediatamente o que estava para acontecer e, correndo a um posto de táxis, tomou um automóvel e voou para casa.

Lá chegando, enfiou-se rapidamente sob as cobertas e tomou a atitude de quem dorme profundamente.

Mas os seus olhos, bem abertos, perscrutavam a porta que deixara apenas encostada.

Quinze minutos mais tarde, ouviam-se passos levíssimos que subiam a escada lentamente.

Depois, a porta entrebriu-se e um vulto apareceu.

91

Era o fantasma. Lá estava o seu lençol branco atirado sobre a cabeça.

Dick sentiu um calafrio ao pensar na zarabatana, a horrível arma de que aquele monstro se utilizava para abater as suas vítimas.

Por isso, resolveu não esperar pelo golpe.

Deu um salto da cama, atirando-se contra o vulto que avançava para o seu leito.

Nenhum dos dois gritou. Houve apenas um ruído surdo, um ranger de dentes, que deixava compreender a raiva com que os dois homens se haviam agarrado.

Dick esforçava-se para levantar o lençol que cobria o corpo e o rosto do outro, mas, prevendo isso, o fantasma agarrou-se estreitamente ao moço, impedindo-o de realizar o seu intento.

Durante alguns segundos, lutaram de pé, torcendo-se, esforçando-se, cada um, por dominar o seu adversário. Mas as forças de ambos equilibraram-se.

Assim foram lutando, de um lado para outro, até que Dick tropeçou no tapete, caindo com o outro por cima.

O vulto deixou escapar um som rouco de alegria, e levou as mãos ao pescoço do moço.

Dick, desesperado, conseguiu livrar um braço e aplicou um soco no queixo do inimigo, que rolou para o lado.

O moço athrow-se imediatamente sobre ele, desferindo-lhe grande quantidade de socos no rosto. Mas o fantasma não era fácil de se vencer. Enfiou um cotovelo violentamente no estômago de Dick, fazendo-o perder as forças. Dick largou o vulto e pôs-se de joelhos. O outro aproveitou a ocasião para tirar um punhal de sob o lençol levantando-o sobre o rapaz. Dick Peter viu-se perdido. Agarrar furtivamente o braço do fantasma, tentando deter o golpe. Durante alguns segundos, ficaram assim, ambos de joelhos, um esforçando-se para enterrar o punhal, e o outro pondo toda a sua força na mão que segurava o braço assassino. Mas Dick não podia mais. Num último esforço, atástou o corpo, no mo-

mento em que o punhal já lhe tocava as roupas, na altura do coração, enterrando-se na carteira de couro que trazia no bolso, e resvalando de modo a feri-lo muito pouco. Nesse momento Dick resolveu apelar para um último recurso: a astúcia. Deu um grito, como se estivesse mortalmente ferido, e abandonou o corpo, caindo pesadamente.

O fantasma ainda hesitou durante um segundo. Depois, vendo que o grito do moço iria atrair gente dos outros apartamentos, retirou rapidamente o punhal, guardou-o e fugiu às pressas, pela porta.

Apenas saíra, Dick levantou-se e fechou a porta indo em seguida à janela que dava para fora, vendo o homem que atravessava a rua, com a sua pasta de couro bem cheia. Ah, naquela pasta, devia estar o lençol impermeável às balas.

Nisto, bateram à porta.

Era o zelador do prédio que ouvira o grito e vinha ver o que acontecia.

— Nada — disse Dick —, tive um pesadelo e acordei gritando.

Satisfeito, o homem retirou-se.

Dick preparou-se para sair novamente. Passando pelo zelador, na escada, disse:

— Não posso dormir. Vou dar um passeio pela cidade. Talvez me refresque as idéias.

Na primeira esquina tomou um automóvel e mandou tocar para a Polícia.

Lá chegando, procurou Morris, que dormia no seu quarto, anexo ao gabinete.

Morris atendeu prontamente.

— Inspetor, o fantasma continua a agir. Ainda não há meia hora procurei matar-me no meu apartamento. Deu-me uma punhalada que, por felicidade, resvalou na carteira, e me feriu muito pouco. Vejã. — Tirando o paletó, Dick mostrou ao inspetor a roupa rasgada pelo punhal, o arranhão na pele e a carteira cortada pelo golpe.

93

Em seguida, contou tudo o que acontecera, desde que estivera de vigia no parque até o momento de ser atacado.

Morris não perdeu um segundo. Chamou alguns auxiliares e mandou-os imediatamente buscar o criado de quem suspeitava e o dr. Cave.

Dick pediu-lhe que desse a seguinte explicação sobre ele a todas as pessoas: "Que o sr. Dick Peter fora gravemente ferido em seu apartamento, e que, em estado desesperador, não pudera ainda pronunciar uma palavra".

Assim, o fantasma ficaria sossegado quanto a ele, e seria mais fácil apanhá-lo.

E os agentes partiram, com essa informação.

Um dirigiu-se à residência do dr. Cave e o outro à de Olivian Patrick.

Pouco depois, pelo telefone, ambos se comunicavam com o inspetor Morris.

— Encontraram o dr. Cave? — perguntou este.

— Não. O dr. Cave desapareceu. A sua esposa diz que ele chegou em casa danado depois do interrogatório, que se deitou e agora, quando fomos procurá-lo, é que ela viu que ele não estava mais. E a sua cama está fria, o que denota que há tempo já que ele saiu.

— E o criado?

— O criado não saiu. Estive a noite toda acordado, ao lado da governante, porque não podiam dormir.

— Bem. Procurem saber do paradeiro do dr. Cave. Vou mandar vigiar todas as estações. Falem com o sr. Olivian Patrick?

— Falamos. Ele está desesperado com os acontecimentos e fala em deixar Nova York, dizendo que é incrível acontecer tais coisas numa cidade civilizada.

— Bom, procurem o dr. Cave. Vou mandar uns homens vigiar a residência de Olivian Patrick, para evitar que o criminoso volte lá. Até logo.

Pendurado o fone no gancho, o inspetor olhou para Dick Peter durante uns momentos. Depois, batendo com o lápis na mesa, disse, lentamente:

— Não há dúvida, meu caro: o tal fantasma é o dr. Sammy Cave...

— Talvez...

— Por quê? Não lhe parece?

— Não digo nada. Talvez seja. Quem sabe?

VI O ROSTO DO FANTASMA

No dia seguinte, quando soube que Dick Peter ficara ferido, Mary ficou desesperada. O seu pai consolava-a como podia, dizendo que não havia de ser grande coisa, que o moço ainda se salvaria e o criminoso seria apanhado.

Mas ela estava inconsolável. Mandava telefonar frequentemente para o hospital, para ver como ia passando o seu querido noivo. A resposta, do hospital, de acordo com as instruções recebidas da Polícia, era sempre a mesma: "O seu estado não se alterou. Continua ainda sem sentidos".

Querida ir visitá-lo à força, mas não lho permitiam. Ele não podia ser visitado, por ser o seu estado muito melindroso. E o dia passou-se sem maiores novidades.

O dr. Cave não foi encontrado em parte alguma, e também não houve nenhuma nova tentativa por parte do fantasma.

Depois do almoço, o sr. Olivian Patrick foi para o seu escritório, como de costume, e Mary ficou em seu quarto, entregue a um enorme desespero.

As investigações, que prosseguiam sem cessar em diversos sentidos, não traziam esclarecimento algum. Aliás, a Polícia, completamente convencida da culpabilidade do dr. Sammy Cave, procurava-o por todos os cantos.

Pelas oito horas da noite, o inspetor Morris foi à casa de Olivian Patrick saber, pessoalmente, se não houvera mais alguma novidade. Mary informou-o de que não havia nada.

— E seu pai?

— Papai telefonou dizendo que hoje virá mais tarde. Recomendou que fechássemos tudo muito bem, e que pusessemos um guarda no portão. E para não esperarmos por ele.

— Bem. Vou mandar um guarda. A senhorita fique tranqüila. Dick Peter está melhorando. Não há razão para desespero.

Voltando à Polícia, Morris informou Dick do que soubera.

Dick pensou por alguns momentos e, depois, falou:

— Inspetor, vou pedir-lhe um favor: Tenho um plano para executar e estou certo de que dará os melhores resultados. Está disposto a deixar-me agir? Eu lhe trarei aqui o fantasma.

— Qual é o seu plano?

— Esta noite, o fantasma voltará ao quarto de Mary, para a eliminar...

O inspetor estranhou, e perguntou a Dick qual era o interesse do fantasma, eliminando Mary.

— Depois saberá tudo bem. São questões de dinheiro. Deixe-me agir: Vou passar a noite na casa de Mary, e peço-lhe três homens. Encarrego-me de tudo e, ou sou um grande idiota, ou o fantasma acabará esta noite nas nossas mãos.

O inspetor deu-lhe ordem para proceder como achasse melhor, e prometeu-lhe os três auxiliares.

Dick Peter deixou a Central de Polícia escondido sob um ligeiro disfarce, de modo a não ser reconhecido, e, com os três homens, encaminhou-se rapidamente para a casa de Mary, onde todos entraram sem dificuldade. Dick colocou um homem no parque, outro no portão, outro no corredor, junto ao quarto de Mary. Depois, mandou chamar a moça, encerrou-se com ela numa saleta, e tirou o disfarce. Mary ia dando um grito, mas ele tapou-lhe a boca com a mão, dizendo:

— Psiuu! Não grite, querida, acalme-se. Aqui estamos juntos, e nada me aconteceu.

Ela espantava-se, e perguntava pelo ferimento de Dick.

— Não. O meu ferimento não foi nada. Vamos tratar de um assunto mais importante. Você sente-se com forças para enfrentar os acontecimentos que se vão desenrolar esta noite?

Mary, alarmada, perguntava o que estaria para acontecer. — Ainda não sei, mas você precisa preparar-se para tudo. Tanto a minha vida como a sua estão em perigo. Precisamos ter muita calma e sangue-frio. Preciso que você me garanta que, aconteça o que acontecer, seguirá as minhas instruções.

Mary prometeu que assim faria, e ele prosseguiu:

— Você vai esconder-se no quarto mais afastado da casa, vai fechar-se muito bem por dentro, janelas e portas trancadas, e só abrirá quando eu, ou um dos três policiais, à minha ordem, mandar. E a palavra de ordem é “Acabou-se o fantasma”. Está combinado?

Mary prometeu fazer tudo direitinho, e os dois foram procurar o aposento onde ela devia esconder-se, sem que nenhuma pessoa da casa o soubesse... Depois de Mary estar em segurança, Dick instruiu os seus homens sobre a combinação feita.

Tudo assim combinado, os policiais retomaram os seus postos, e Dick foi para o quarto de Mary. Com algumas roupas e travesseiros, preparou um volume sob as cobertas, para dar a impressão de que a moça estava ali detida, e ele primeiro escondeu-se atrás duma espessa cortina, a dois passos da cama.

E passaram-se algumas horas de enervante espera.

Dick não fazia o menor movimento.

Afinal, alguma coisa sucedeu.

Houve um rumor do lado de fora da janela.

Depois, o vulto apareceu. Dick Peter via-o perfeitamente pela fresta da cortina. E dentro do seu coração havia uma forte vontade de apanhar aquele bandido que eliminava vidas com tanta crueldade.

O vulto abriu a janela e entrou no aposento com passos de veludo. Trazia o lençol sobre a cabeça. Aproximou-se do leito e, na obscuridade, não pôde perceber que havia apenas um monte de roupas sob a colcha. Tirou de sob o pano que o cobria um frasco e um lençol. Pingou algumas gotas do líquido sobre o lençol e abaixou-se sobre a cama.

97

— Narcótico! — pensou Dick Peter. Quando o vulto se curvou sobre a cama, Dick Peter afastou a cortina e avançou lentamente.

E caiu de choife sobre o vulto, que, na surpresa, deu um verdadeiro urro. Enlaçaram-se. Dick aplicou-lhe um violento pontapé. O vulto caiu para trás, batendo com as costas na cama.

Nesse momento, Dick agarrou a ponta do lençol que o cobria, e deu um puxão violento.

Apareceu um rosto. Era um rosto hediondo, convulsionado pela raiva, com os olhos brilhando de furor sanguíneo. Uma verdadeira máscara de ódio!

Dick reconheceu-o imediatamente: era o sr. Olivian Patrick, o pai de Mary!

Dick já esperava por aquilo, mas, mesmo assim, frente a frente com o monstro, sentiu-se paralisado por um momento. Olivian tirou um punhal, e ia levantar-se para Dick Peter, mas este, rápido como um raio, deu-lhe um tremendo soco no estômago, atirando-o por terra.

Nesse momento, o policial que estava do lado de fora entrou, e algemou o homem caído.

Depois, foi rápido.

O homem foi conduzido para a Central de Polícia, e Dick Peter foi consolar Mary do tremendo golpe recebido.

Na Polícia, o Inspector Morris soube arrancar do prisioneiro toda a verdade. E o estado de abatimento de Olivian era tamanho que ele não fez nenhuma resistência.

A sua história era curta. Ele não era pai de Mary. O verdadeiro pai da moça fora seu companheiro de aventuras, no Oeste. Ao morrer, deixara orfã aquela menina com dois anos, e encarregara Olivian Patrick de olhar por ela e administrar a sua fortuna. Essa fortuna devia ser entregue à moça quando ela atingisse os 21 anos, e assinaram documentos para isso. Olivian tinha as melhores intenções quando se encarregou de Mary, mas, como era muito esperto nos negócios, a fortuna cresceu rapidamente, e, naquela época, subia a mais de

98

três milhões de dólares. E o momento de entregar todo aquele dinheiro à moça aproximava-se, pois que ela completaria 21 anos dentro de oito meses. Os seus instintos de avareza começaram a agir, até enlouquecê-lo. Não podia suportar a ideia de se separar nem de um pouco daquele dinheiro. Depois de muito refletir, viu que só havia um meio. Era eliminar Mary. Assim, a fortuna caberia toda só a ele. A ideia veio-lhe quando a sua revista *Novo Mundo* publicou a notícia da descoberta de Harry Brown sobre o tecido impermeável às balas. Comprou o invento e guardou-o para a ocasião oportuna. Quando Mary ficou noiva de Dick Peter, ele viu que as coisas pioravam para si, pois que se ela se casasse, então a fortuna passaria para Dick, e as suas esperanças ficariam ainda reduzidas.

Resolveu, então, matá-la, mas quis envolver a morte em mistério, e foi aí que errou. O seu modo de agir era simples. No fundo do parque, havia uma porta velha nunca usada. Ele pela frente saía como quem vai viajar e entrava novamente por aquela porta, indo para o seu quarto. Preparara, ali, uma espécie de ponte curva, em forma de meia-lua, que saindo da sua janela ia à janela do quarto de Mary. Assim, podia passar dum quarto para outro, sem deixar vestígio. Naquela noite em que aparecera à moça pela primeira vez, não esperava ser visto por ela. Diante do grito, viu o seu plano prejudicado, e precisou agir com rapidez. Matou Bob pensando que fosse Dick Peter, porque viu no noivo de Mary um adversário perigoso.

Percebendo que as suspeitas estavam caindo sobre o dr. Sammy Cave, matou-o e atirou-o num poço abandonado, situado no fundo do parque, coberto com uma laje de cimento. Desaparecido o dr. Cave, todas as suspeitas ficariam sobre ele. Compreendeu, porém, que com Dick Peter pela frente nada poderia fazer, e decidiu matá-lo, o que pensou ter conseguido. Por isso, voltou naquela noite, certo de que tudo ficaria liquidado, mas enganara-se.

Olivian foi para a cadeia elétrica.

Passado algum tempo, depois de apagadas as maiores impressões sobre os dolorosos acontecimentos, Dick Peter e Mary uniram-se para sempre, vivendo inteiramente felizes, apesar das novas aventuras em que Dick continuou a meter-se, por gosto, e que contaremos a seu tempo.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Este questionário objetiva conhecer seus hábitos de leitura. Por favor, responda-o com toda sinceridade, uma vez que, ele fornecerá informações importantes para o desenvolvimento dessa pesquisa.

1. Você gosta de ler?

Sim Não

2. Se você respondeu não, qual (is) o (s) motivo (s)?

- Não posso comprar os livros
 Tenho pouco tempo para leitura
 Não consigo ler um livro até o final
 Não gosto de ler
 Outro _____

3. Você já leu um ou mais livros completos? Quais?

4. Que tipo de leitura você gosta de fazer?

- Quadrinhos Jornal
 Revista Livro Didático
 Literatura (contos, romances, fábulas)
 Outras _____

5. Em que lugares você consegue ler melhor?

- Na cama Na biblioteca Sentado à mesa Em uma rede
 Na escola Outros _____

6. Com que frequência você faz suas leituras?

- Diariamente Semanalmente Mensalmente Anualmente
 Nunca ou raramente

7. Em qual suporte você mais gosta de ler?

- Na tela (computador, celular) Impresso

8. Para você a leitura é

- Um prazer
 Uma obrigação escolar
 Uma forma de aprender
 Um forma de passar o tempo
 Muito chato
 Outros _____

9. Indique uma lista com os seus livros preferidos.

10. O tempo que você dedica à leitura, no seu ponto de vista, é:

- Pouco Suficiente Muito

11. Como você escolhe um livro para ler?

- Pela capa Dicas de um amigo Dicas de revistas
 Dicas de professores Propaganda