

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

PABLO ITABORAY DE CARVALHO

**JOGANDO COM O POLICIAL: UMA PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DO
REPERTÓRIO DO JOVEM LEITOR**

JUIZ DE FORA

2018

JOGANDO COM O POLICIAL: UMA PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO DO JOVEM LEITOR

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora : Prof^a Dr^a Elza de Sá
Nogueira

Juiz de Fora

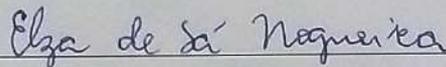
2018

Jogando com o policial: uma proposta de ampliação do repertório do jovem leitor

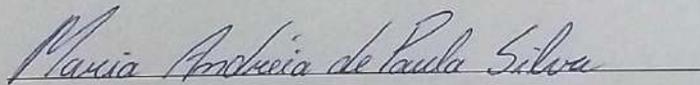
PABLO ITABORAY DE CARVALHO

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

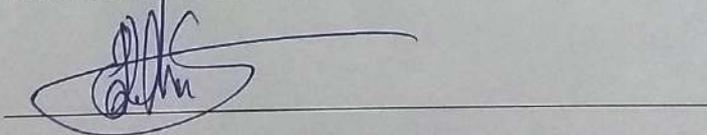
Aprovado em 06/04/2018



Profa. Dra. Elza de Sá Nogueira (presidente e orientador)



Profa. Dra. Maria Andréia de Paula Silva - CES/JF (membro titular externo)



Profa. Dra. Érika Kelmer Mathias (membro titular interno)

DEDICATÓRIA

À Sarah, minha filha, minha maior
motivação. Aos meus pais, meus pilares.
À Márcia, minha companheira de estrada
e de luta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa Profletras pela oportunidade ímpar de aperfeiçoamento profissional. Seria impossível imaginar, ao começar o Mestrado, como minha maneira de encarar uma sala de aula seria transformada de forma tão positiva.

Às duas coordenadoras que estiveram à frente do curso, Neusa Salim Miranda e, posteriormente, Thais Fernandes Sampaio, além da atual vice-coordenadora, Nathália Sathler Sigiliano, pelo profissionalismo e disposição para, com a garra que lhes é peculiar, manter um programa tão inovador e resistente às políticas públicas atualmente vigentes no país.

À minha orientadora, Elza de Sá Nogueira, pela disponibilidade e, principalmente, pelas orientações fornecidas com competência e sofisticação raras.

Aos professores do curso, que, com sagacidade e disposição, construíram esses anos de aprendizado e funcionaram como andaimes que nos levaram a andares mais altos de conhecimento e profissionalismo.

À Capes, pelas quinze bolsas de estudo que me auxiliaram nesta trajetória.

À banca de qualificação formada pelas professoras doutoras Tânia Guedes Magalhães e Érika Kelmer Mathias, pela disposição de leitura e compartilhamento de ideias e sugestões.

Ao secretário do Profletras, Carlos Roberto de Oliveira, por sua presteza e paciência.

A todos os meus alunos, mas, em especial, à turma 903, que se disponibilizou a participar de forma efetiva deste projeto.

Aos meus companheiros de profissão e de mestrado, que compartilham caminhos de luta impostos por políticas públicas que tanto prejudicam a educação.

À minha filha Sarah, minha maior motivação para continuar a navegar!

Aos meus pais, Aylton e Dadá, pelo carinho e apoio incondicionais.

À minha irmã, Mariana, pelo exemplo de placidez.

À minha companheira, Márcia, por todo amor, incentivo e exemplo de dedicação aos estudos.

Ao Chico e ao Bukowski, por serem exatamente o que são.

A educação se presta aos mais variados fins. Pessoas inteligentes, que vivem pensando e tendo ideias diferentes, são perigosas. Ao contrário, a ordem político-social é mais bem servida por pessoas que pensam sempre os mesmos pensamentos, isto é, pessoas emburrecidas. Porque ser burro é precisamente isso, pensar os mesmos pensamentos, ainda que sejam pensamentos grandiosos.

(Rubem Alves)

CARVALHO, P. I. Jogando com o policial: uma proposta de ampliação do repertório do jovem leitor. Juiz de Fora: Profletras, Universidade Federal de Juiz de Fora; 2018.

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho foi analisar uma estratégia de ampliação de repertório do jovem leitor que consiste em usar o jogo de tabuleiro *Scotland Yard* e a série televisiva *Sherlock* como mediadores no processo de apropriação de estratégias literárias usadas na narrativa policial clássica. Foi concebido no âmbito do Profletras-UFJF, como parte do projeto *Intertextualidade no polissistema literário: uma proposta de ampliação do repertório do jovem leitor* desenvolvido pela professora Elza de Sá Nogueira. O embasamento teórico é constituído pelos conceitos de *letramento literário* (Cosson e Paulino); de *repertório* (Iser); de *polissistema literário* (Even-Zohar); de *adaptação* (Hutcheon); de *comunidade de leitores* (Chartier); de *jogo* (Huizinga); e de *narrativa policial* (Todorov). Foi aplicado numa turma de 9º ano de uma escola pública federal de Juiz de Fora, utilizando a metodologia da pesquisa-ação. A partir do diagnóstico – elaborado com base na análise de questionários aplicados na turma em questão – de que a maioria dos alunos lê apenas os livros exigidos pela escola e, portanto, não inserem a literatura em suas vidas num sentido mais amplo, formulamos a hipótese de que, por meio do jogo e da narrativa audiovisual, a inserção dos alunos numa comunidade de leitores seria mais efetiva, e a ampliação de repertório se realizaria como fruição estética. Na sequência da proposta, foi realizada a *leitura compartilhada* (conforme recomendada por Tereza Colomer) de um romance e cinco contos de Sir Arthur Conan Doyle, durante a qual foram usadas, como estratégias, questões mediadoras propostas pelo professor e o registro das discussões no diário de leitura por parte dos alunos. A apropriação das estratégias aprendidas foi avaliada através da elaboração coletiva de um jogo de tabuleiro similar ao *Scotland Yard*, que contou com a adaptação dos contos lidos em sala de aula. Os resultados comprovaram a hipótese, afinal percebeu-se que os alunos, além de se apropriarem das estratégias literárias e terem se inserido numa comunidade de leitores, tiveram maior fruição estética na leitura dos textos literários propostos.

Palavras chave: repertório, letramento literário, adaptação, jogo, narrativa policial.

CARVALHO, P. I. Playing with detective: a proposal to expand the repertoire of the young reader. Juiz de Fora: Profletras, Universidade Federal de Juiz de Fora; 2018.

ABSTRACT

The main objective of this work was to analyze a strategy to broaden young readers' repertoire, consisting in using *Scotland Yard's* board game and television series *Sherlock* as mediators in the process of appropriation of literary strategies used in classic detective fiction. It was conceived within Profletras-UFJF, as part of the project "*Intertextualidade no polissistema literário: uma proposta de ampliação do repertório do jovem leitor*" (Intertextuality in literary polysystem: a proposal to expand young readers' repertoire) developed by Professor Elza de Sá Nogueira. The theoretical basis is constituted by the concepts of *literary literacy* (Cosson and Paulino); *repertoire* (Iser); *literary polysystem* (Even-Zohar); *adaptation* (Hutcheon); *community of readers* (Chartier); *game* (Huizinga); and *detective fiction* (Todorov). It was applied to a 9th grade class in a federal public school on Juiz de Fora, using research-action method. After diagnostics - based on the analysis of questionnaires applied to the referred class - that most of the students only read books required by the school, therefore not inserting literature in their lives on a broader sense, we formulate the hypothesis that inserting students into a community of readers would be more effective through game and audiovisual narrative, and repertoire expansion would be performed as aesthetic enjoyment. Following that proposal, there was a shared reading of a novel and five short stories by Sir Arthur Conan Doyle (as recommended by Tereza Colomer), during which were used as strategies some mediatorial questions proposed by the teacher and the registry of those discussions by students on their reading journals. The appropriation of strategies learned was evaluated through collective elaboration of a board game similar to Scotland Yard, which counted on adaptation of stories read in the classroom. The results proved our hypothesis, after all it was noticed that students, beyond appropriating literary strategies and entering a community of readers, had greater aesthetic enjoyment when reading the proposed literary texts.

Key-words: repertoire, literary literacy, adaptation, game, detective fiction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Quantos livros você leu no ano de 2016?.....	p. 18
Quadro 2 - Por que você não leu mais no ano passado?.....	p. 19
Quadro 3 - Em quais desses veículos você conheceu Sherlock Holmes?.....	p. 66
Figura 01 - Respostas do aluno A às questões 1, 2 e 3 (Anexo 3).....	p. 53
Figura 02 - Respostas do aluno E às questões 1, 2 e 3 (Anexo 3).....	p. 53
Figura 03 - Resposta do aluno R à questão 4 do Questionário (Anexo 3).....	p. 54
Figura 04 - Resposta do aluno E à questão 4 do Questionário (Anexo 3).....	p. 54
Figura 05 - Resposta da aluna J à questão 4 do Questionário (Anexo 3).....	p. 54
Figura 06 - Resposta do aluno M à questão 7 do Questionário (Anexo 3).....	p. 55
Figura 07 - Resposta do aluno R à questão 7 do Questionário (Anexo 3).....	p. 55
Figura 08 - Resposta do aluno L à questão 7 do Questionário (Anexo 3).....	p. 55
Figura 09 - Resposta do aluno J à questão 7 do Questionário (Anexo 3).....	p. 56
Figura 10 - Resposta do aluno A à questão 13 do Questionário (Anexo 3).....	p. 56
Figura 11 - Resposta do aluno J à questão 13 do Questionário (Anexo 3).....	p. 56
Figura 12 - Resposta do aluno M à questão 13 do Questionário (Anexo 3).....	p. 57
Figura 13 - Resposta do aluno R à questão 13 do Questionário (Anexo 3).....	p. 57
Figura 14 - Alunos da turma 903 entretidos com o jogo Scotland Yard.....	p. 58
Figura 15 - Grupo 1 analisando as pistas do jogo.....	p. 59
Figura 16 - Grupo 4 em momento de descontração durante o jogo.....	p. 59
Figura 17 - Trecho do relato do aluno J.....	p. 61
Figura 18 - Trecho do relato do aluno A.....	p. 62
Figura 19 - Trecho do relato do aluno L.....	p. 62
Figura 20 - Trecho do relato do aluno T.....	p. 63
Figura 21 - Trecho do relato do aluno I.....	p. 63
Figura 22 - Trecho do relato do aluno M.....	p. 64

Figura 23 - Professor projetando e explicando a capa da Editora Zahar.....	p. 67
Figura 24 - Resposta do Grupo 1 sobre o Tempo (Anexo 4).....	p. 73
Figura 25 - Resposta do Grupo 2 sobre o Tempo (Anexo 4).....	p. 73
Figura 26 - Resposta do Grupo 4 sobre o Tempo (Anexo 4).....	p. 73
Figura 27 - Resposta do Grupo 5 sobre o Tempo (Anexo 4).....	p. 73
Figura 28 - Resposta do Grupo 3 sobre o Tempo (Anexo 4).....	p. 73
Figura 29 - Resposta do Grupo 1 sobre o Espaço (Anexo 4).....	p. 74
Figura 30 - Resposta do Grupo 2 sobre o Espaço (Anexo 4).....	p. 74
Figura 31 - Resposta do Grupo 5 sobre o Espaço (Anexo 4).....	p. 75
Figura 32 - Resposta do Grupo 2 sobre o Enredo (Anexo 4).....	p. 75
Figura 33 - Resposta do Grupo 4 sobre Personagens (Anexo 4).....	p. 76
Figura 34 - Resposta do grupo 2 sobre Narrador (Anexo 4).....	p. 77
Figura 35 - Resposta do grupo 3 sobre Narrador (Anexo 4).....	p. 77
Figura 36 - Resposta do grupo 4 sobre Narrador (Anexo 4).....	p. 77
Figura 37 - Resposta do aluno M à questão 1 (Anexo 6).....	p. 78
Figura 38 - Resposta do aluno R à questão 1 (Anexo 6).....	p. 78
Figura 39 - Resposta do aluno A à questão 1 (Anexo 6).....	p. 79
Figura 40 - Resposta do aluno E à questão 1 (Anexo 6).....	p. 79
Figura 41 - Resposta do aluno T à questão 1 (Anexo 6).....	p. 80
Figura 42 - Resposta do aluno I à questão 1 (Anexo 6).....	p. 80
Figura 43 - Resposta do aluno G à questão 1 (Anexo 6).....	p. 80
Figura 44 - Resposta do aluno M à questão 2 (Anexo 6).....	p. 81
Figura 45 - Resposta do aluno R à questão 2 (Anexo 6).....	p. 82
Figura 46 - Resposta do aluno T à questão 2 (Anexo 6).....	p. 82
Figura 47 - Resposta do aluno I à questão 2 (Anexo 6).....	p. 82
Figura 48 - Resposta do aluno E à questão 2 (Anexo 6).....	p. 82

Figura 49 - Resposta do aluno A à questão 3 (Anexo 6).....	p. 83
Figura 50 - Resposta do aluno E à questão 3 (Anexo 6).....	p. 83
Figura 51 - Resposta do aluno G à questão 3 (Anexo 6).....	p. 83
Figura 52 - Resposta do aluno M à questão 4 (Anexo 6).....	p. 84
Figura 53 - Resposta do aluno R à questão 4 (Anexo 6).....	p. 85
Figura 54 - Resposta do aluno E à questão 4 (Anexo 6).....	p. 85
Figura 55 - Resposta do aluno T à questão 4 (Anexo 6).....	p. 86
Figura 56 - Resposta do aluno L à questão 4 (Anexo 6).....	p. 86
Figura 58 - Resposta do aluno R à questão 5 (Anexo 6).....	p. 87
Figura 59 - Resposta do aluno E à questão 5 (Anexo 6).....	p. 87
Figura 60 - Resposta do aluno T à questão 5 (Anexo 6).....	p. 87
Figura 61 - Resposta do aluno J à questão 5 (Anexo 6).....	p. 88
Figura 62 - Resposta do aluno I à questão 5 (Anexo 6).....	p. 88
Figura 63 - Resposta do aluno G à questão 5 (Anexo 6).....	p. 88
Figura 64 - Alguns diários de leitura da turma 903.....	p. 90
Figura 66 - Trecho do diário de leitura do aluno Y.....	p. 91
Figura 67 - Trecho do diário de leitura do aluno M.....	p. 91
Figura 68 - Trecho do diário de leitura do aluno T.....	p. 92
Figura 69 - Trecho do diário de leitura do aluno B.....	p. 92
Figura 70 - Trecho do diário de leitura do aluno G.....	p. 93
Figura 71 - Trecho do diário de leitura do aluno F.....	p. 94
Figura 72 - Trecho do diário de leitura do aluno H.....	p. 95
Figura 73 - Trecho do diário de leitura do aluno G.....	p. 95
Figura 74 - Trecho do diário de leitura do aluno F.....	p. 95
Figura 75 - Trecho do diário de leitura do aluno M.....	p. 96
Figura 76 - Trecho do diário de leitura do aluno C.....	p. 96

Figura 77 - Trecho do diário de leitura do aluno G.....	p. 98
Figura 78 - Trecho do diário de leitura do aluno E.....	p. 99
Figura 79 - Trecho do diário de leitura do aluno I.....	p. 100
Figura 80 - Trecho do diário de leitura do aluno F.....	p. 100
Figura 81 - Início da construção do tabuleiro.....	p. 102
Figura 82 - Alunos da 903 construindo o tabuleiro.....	p. 102
Figura 83 - Alunos da 903 concentrados na construção do tabuleiro.....	p. 103
Figura 84 - Finalizando o tabuleiro.....	p. 103
Figura 85 - Tabuleiro construído pela turma.....	p. 104
Figura 86 - Ficha 1 do caso do Grupo 1.....	p. 106
Figura 87 - Ficha 2 do caso do Grupo 1.....	p. 107
Figura 88 - Ficha 3 do caso do Grupo 1.....	p. 108
Figura 89 - Ficha 1 do caso do Grupo 4.....	p. 109
Figura 90 - Ficha 2 do caso do Grupo 4.....	p. 109
Figura 91 - Ficha 3 do caso do Grupo 4.....	p. 110
Figura 92 - Ficha 1 do caso do Grupo 2.....	p. 111
Figura 93 - Ficha 2 do caso do Grupo 2.....	p. 112
Figura 94 - Ficha 3 do caso do Grupo 2.....	p. 112
Figura 95 - Ficha 1 do caso do Grupo 5.....	p. 113
Figura 96 - Ficha 2 do caso do Grupo 5.....	p. 114
Figura 97 - Ficha 3 do caso do Grupo 5.....	p. 114
Figura 98 - Ficha 1 do caso do Grupo 3.....	p. 115
Figura 99- Ficha 2 do caso do Grupo 3.....	p. 116
Figura 100 - Ficha 3 do caso do Grupo 3.....	p. 116

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	p. 15
1.1. Contexto de pesquisa.....	p. 16
1.2. Retrato dos leitores da turma 903.....	p. 18
1.3. O direito à literatura e as novas mídias.....	p. 21
1.4. Questão.....	p. 22
1.5. Hipótese.....	p. 22
1.6. Objetivos.....	p. 23
1.6.1. Objetivo geral.....	p. 23
1.6.2. Objetivos específicos.....	p. 23
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	p. 24
2.1. Formação de leitores/Letramento literário.....	p. 24
2.2. Comunidade de leitores.....	p. 27
2.3. Polissistema literário.....	p. 29
2.4. Repertório literário.....	p. 30
2.5. O jogo como fenômeno cultural.....	p. 34
2.6. A adaptação de textos literários.....	p. 35
2.7. A narrativa policial.....	p. 37
3. METODOLOGIA	p. 41
3.1. A pesquisa-ação.....	p. 41
3.2. Instrumentos da coleta de dados.....	p. 42
3.3. Lócus da pesquisa.....	p. 43
3.4. Perfil dos alunos.....	p. 44
3.5. Perfil do pesquisador.....	p. 44
3.6. Desenvolvimento da proposta.....	p. 45
Etapa I - Praticando e entendendo o jogo Scotland Yard.....	p. 45

Etapa II - Exibição e análise do primeiro episódio da série Sherlock: "Um estudo em rosa"	p. 46
Etapa III - Leitura compartilhada e protocolada do romance "Um estudo em vermelho" e a produção do diário de leitura.....	p. 47
Etapa IV - Leitura compartilhada dos contos <i>A liga dos ruivos</i> , <i>A faixa malhada</i> , <i>O mistério do Vale Boscombe</i> , <i>O construtor de Norwood</i> e <i>Os três estudantes</i> de Arthur Conan Doyle.....	p. 48
Etapa V - Leitura compartilhada e protocolada do livro <i>O enigma de Santo Antônio do Paraibuna</i> e a criação do jogo de tabuleiro.....	p. 49
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	p. 51
4.1. Interpretação de uma obra audiovisual adaptada livremente da obra de Conan Doyle.....	p. 51
4.2. Jogando Scotland Yard e produzindo o relato de um dos casos.....	p. 57
4.3. Analisando três capas de edições diferentes e identificando os elementos narrativos do romance "Um estudo em vermelho".....	p. 64
4.4. Comparando a adaptação audiovisual e a obra original.....	p. 77
4.5. O diário de leitura.....	p. 89
4.6. Criando um jogo de tabuleiro a partir da adaptação dos contos de Conan Doyle e da leitura do livro "O enigma de Santo Antônio do Paraibuna".....	p. 96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 118
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p. 121
7. ANEXOS.....	p. 124

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi concebido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da UFJF, no qual ingressei em 2016, e desenvolvido em 2017 numa escola pública federal de Juiz de Fora na qual leciono desde 2014 como professor efetivo e em regime de dedicação exclusiva.

Insero-se no macroprojeto “Intertextualidade no polissistema literário: uma proposta de ampliação do repertório do jovem leitor”, desenvolvido pela professora Elza de Sá Nogueira, e define a narrativa policial em várias mídias como material de trabalho. A escolha pela literatura se deu por dois motivos: a necessidade de uma aplicação da disciplina no colégio de modo a se incentivar a leitura e pelo meu grande interesse na área, afinal, em 2007, escrevi um livro de ficção direcionado ao público juvenil, intitulado "O enigma de Santo Antônio do Paraibuna", obra que serviu como um dos instrumentos utilizados neste trabalho.

Nesta introdução, apresento o contexto de aplicação do projeto de intervenção; o retrato do leitor da turma 903; o direito à literatura e as novas mídias; a questão; a hipótese e os objetivos.

No segundo capítulo, apresento os pressupostos teóricos que fundamentaram esta pesquisa: os conceitos de *letramento literário*, de Rildo Cosson e Graça Paulino; de *formação do leitor*, de Teresa Colomer; de *comunidade de leitores*, de Roger Chartier; de *polissistema literário*, de Itamar Even-Zohar; de *repertório literário*, de Wolfgang Iser; de *jogo como fenômeno cultural*, de Johan Huizinga; de *adaptação*, de Linda Hutcheon; e de *narrativa policial*, de Tzvetan Todorov.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia, incluindo a metodologia de pesquisa (pesquisa-ação); os instrumentos de coleta de dados (questionários, diário de campo do professor, diário de leitura e outros documentos produzidos pelos alunos); o lócus de pesquisa; o perfil dos alunos; o perfil do pesquisador e o desenvolvimento da proposta de intervenção em cinco etapas.

No quarto capítulo, analiso os resultados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados.

Apresento, ainda, as considerações finais, as referências bibliográficas da pesquisa e os anexos.

1.1. Contexto de pesquisa

O colégio público federal de Juiz de Fora onde esse projeto foi desenvolvido tem como objetivo oferecer a Educação Básica nos Ensinos Fundamental II e Médio, ministrada aos filhos de militares das três Forças Armadas e Forças Auxiliares, além de estudantes oriundos da comunidade civil que ingressam através de Concurso Público realizado anualmente.

A escola funciona durante o turno matutino, quando são ministradas as aulas da grade curricular, e vespertino, quando atividades extracurriculares são oferecidas aos alunos, tais como variadas opções de esporte (tênis, natação, futebol, atletismo, artes marciais, etc.), clubes em que são desenvolvidas atividades artísticas e culturais (de Letras, de Matemática, de Artes, de Humanas, de Dança, de Língua Inglesa, de Japonês e de Afro), além de aulas de reforço aos alunos que têm apresentado dificuldades ao longo do ano letivo. Aos alunos do Ensino Médio também são oferecidos cursos preparatórios ao PISM e aos concursos da carreira militar, como EsPCEX e EPCAR.

O corpo docente é formado por professores militares da ativa ou da reserva, todos oficiais, e civis, que ingressam no sistema por meio de concurso público. A maioria desses profissionais trabalha no regime de dedicação exclusiva, o que possibilita um maior comprometimento com a instituição, uma vez que o professor não precisa passar pelo transtorno de se movimentar para várias escolas. Além disso, o número máximo de aulas permitidas a um docente é de vinte e uma por semana.

No último resultado da Prova Brasil (Anexo 1), divulgado pelo INEP em 2016, pode-se perceber que a escola apresenta excelentes resultados em Língua Portuguesa no que se refere a alunos do 9º ano e, principalmente, quando os comparamos com as demais escolas do município, estado ou do país. Segundo o INEP, há oito níveis nos quais os alunos podem se encontrar de acordo com suas proficiências na disciplina, quanto mais alto o número, melhor os alunos estão em relação à Língua Portuguesa. O colégio em que esta intervenção foi aplicada possui a maioria de seus alunos no nível seis, enquanto, na média municipal, estadual e nacional, a maioria se encontra no nível três. O colégio supera até mesmo as escolas similares. Nessas, a maioria dos alunos se encontra no nível quatro.

Esta intervenção foi desenvolvida na turma 903 do 9º ano do Ensino Fundamental, que é formada por vinte e cinco alunos matriculados e frequentes, treze meninas e doze meninos, todos inseridos na faixa etária normal da série, ou seja, têm de treze a quinze anos. A escolha dessa turma está relacionada com o diagnóstico feito a partir do questionário (Anexo 2) que serviu para definir o perfil do leitor dos alunos do 9º ano. Dentre as turmas analisadas, essa foi a que menos apresentou a resposta "sim" para a pergunta "Você gosta de ler?". Apenas dez alunos têm o gosto pela leitura, contra quinze da turma 901 e dezessete da turma 902. Os outros quinze alunos da turma responderam a pergunta da seguinte forma: cinco não gostam de ler de maneira alguma e dez gostam pouco. Resolvi aplicar o projeto na turma 903, justamente por ser aquela que menos possui fruição literária.

Como a maioria das turmas do colégio, os discentes da turma 903 não apresentam problemas graves de indisciplina. Ademais, possuem uma capacidade leitora acima da média, principalmente se forem comparados à comunidade escolar da cidade. Isso acontece não apenas porque a turma é constituída por alguns alunos que passaram por um concorrido processo de seleção, mas também pelo sério trabalho desenvolvido pelos professores desde o início do ciclo do Ensino Fundamental II.

A maioria das atividades propostas são facilmente aceitas pela turma. Raramente qualquer professor encontra algum empecilho proveniente dos discentes quando quer iniciar algum tipo de trabalho, seja ele uma aula expositiva ou algo mais lúdico e interativo. Observa-se, também, que a maior parte da turma se compromete com as leituras que são pedidas pelos professores de Língua Portuguesa, pois ao serem interrogados sobre os textos, seja formal ou informalmente, quase todos conseguem responder de forma satisfatória.

Outro ponto que favorece o trabalho é a aparente responsabilidade dos pais no que se refere ao material do aluno, possibilitada por uma favorável condição financeira na maioria dos casos. Raramente algum discente não apresenta os livros ou qualquer outro item pedido na lista de materiais. No ano em que esta intervenção foi aplicada, por exemplo, foi pedido que comprassem três livros de literatura: *Um estudo em vermelho*, de Sir Arthur Conan Doyle, *Contos Brasileiros 2*, de vários autores, e *O alienista em quadrinhos*, adaptação de César Lobo e o roteiro de Luiz Antonio Aguiar ao clássico de Machado de Assis. Quase a totalidade dos alunos

possuía as obras já no primeiro dia de aula. A primeira, aliás, serviu como instrumento utilizado nesta intervenção.

Apesar dos aspectos positivos relatados, há também problemas observados, principalmente no que se refere à leitura de textos literários fora da escola, como se pode observar no próximo subcapítulo.

1.2. O retrato dos leitores da turma 903

Percebe-se, pelo diagnóstico aplicado (Anexo 2), que muitos alunos da turma leem apenas os livros pedidos durante o ano letivo pelo professor de Língua Portuguesa. Poucos são aqueles que leem por fruição (na pergunta do diagnóstico: "o que você gosta de fazer no seu tempo livre", apenas oito dos vinte e cinco alunos responderam que preferem ler, perdendo para todos os outros itens). A leitura se torna, assim, uma obrigação na vida do aluno, o que, provavelmente, pode fazer com que ele não se torne um leitor ativo na vida adulta. A 4ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura do Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro e executada pela Ibope Inteligência em 2015, por exemplo, descobriu que o brasileiro lê, em média, 4,96 livros por ano, sendo que apenas 2,43 são lidos em sua totalidade e 2,53 em partes.

Quando se perguntou, no questionário de diagnóstico (Anexo 2) "quantos livros você leu no ano de 2016?", as respostas foram as seguintes:

Nenhum:	0
1 a 3 livros	9
4 a 12 livros	13
13 ou mais livros	3

Quadro 1 - Quantos livros você leu no ano de 2016?

Como sabemos que, no ano de 2016, os professores de Língua Portuguesa do 8º ano pediram três livros de literatura na lista de material, presume-se que pelo menos nove alunos só leram o que lhes foi pedido na escola. Tal fato pode ser comprovado quando se analisa a pergunta do questionário (Anexo 2): "Por que você lê?". Exatamente nove alunos responderam que só leem por obrigação. Entretanto, pode-se constatar que os alunos sabem que precisam ler mais: vinte e três responderam que deveriam ter lido mais no ano passado contra apenas dois que acharam que leram o suficiente. O curioso é que os dois que marcaram a última

alternativa, responderam que leram de um a três livros no ano anterior, o que faz crer que esses dois discentes realmente não pensam que a leitura é algo de valor em suas vidas. Para aqueles que responderam que não leram o suficiente, foi perguntado o seguinte: "Por que você não leu mais no ano passado?" As respostas são as que seguem:

Por falta de tempo.	7
Por preguiça.	11
Porque não gosto de ler.	6
Porque os livros são muito caros.	2
Porque prefiro fazer outras atividades.	7
Outro.	0

Quadro 2 - Por que você não leu mais no ano passado?

No que concerne ao romance policial, observa-se que todos os alunos dizem conhecer a personagem Sherlock Holmes; entretanto, apenas onze deles conhecem Watson; um conhece Moriarty; um sabe quem é Poirot; um marcou Miss Marple; e um sabe quem é Auguste Dupin. Interessante perceber que os livros não correspondem ao veículo em que os alunos mais tiveram contato com Sherlock; apenas quinze marcaram essa opção. Em compensação, dezessete conhecem através de filmes e doze por meio de séries (lembrando que nessa pergunta os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa). Ademais, quando se pergunta aos alunos se eles já leram algum romance policial, apenas cinco responderam que sim. Daqueles que já leram, apenas um aluno revelou que leu Sherlock Holmes (*O cão de Bakersville*). Isso faz crer que, ao mesmo tempo em que precisamos oferecer a literatura policial, através de romances ou contos, ao aluno, para que ele amplie seu repertório, os dados comprovam a teoria de Rildo Cosson, que diz que a literatura está em todos os lugares, segundo ele "Pode-se dizer que a literatura está muito presente na vida desses jovens, mas não na leitura das obras literárias (...) mas com propósitos bem distintos daqueles esperados pela escola" (COSSON, 2014, p.22). Uma outra forma em que a literatura aparece na vida desses alunos é por meio dos jogos de RPG, que simulam a narrativa de romances consagrados, como a Divina Comédia, de Dante Alighieri.

Quando se perguntou: "Quais são os seus livros favoritos?", a diversidade de títulos foi imensa. Para se ter uma ideia, os livros mais mencionados: *Percy Jackson*, *A Seleção* e *Assassins Creed*, foram citados apenas quatro vezes cada um. O que se pode verificarr é que a escolha dos livros se deve ao apelo comercial: a maioria

são *best-sellers* atuais e figuram em listas de mais lidos entre os jovens. Além disso, a maioria é de livros estrangeiros. Apenas *Minha vida fora de série*, *Fazendo meu filme*, *Batalha do Apocalipse* e *Meu pé de laranja lima* figuram entre os livros nacionais.

O que mais chamou a atenção nas respostas relativas à pergunta: "Quais são seus autores favoritos?" foi a quantidade de alunos que responderam "não tenho": doze. Os outros seguiram a mesma lógica da pergunta anterior, reforçando o gosto dos adolescentes pelos livros mais comerciais: Paula Pimenta, autora de *Minha vida fora de série* teve quatro citações e Kiera Kass, autora de *A seleção*, três. Mais uma vez, ao contabilizarmos o total, os autores estrangeiros tiveram grande aparição: são 82% daqueles que foram mencionados.

Para que se pudesse checar a autenticidade das respostas do questionário, principalmente no que se refere às duas últimas perguntas analisadas anteriormente, propus uma atividade que envolvesse o gênero, o livro e o autor preferidos do aluno.

Segue a proposta:

"Imagine a seguinte situação: um(a) amigo(a) enviou-lhe um email pedindo que você lhe indicasse um livro, de preferência aquele que você mais gostou de ler até hoje. Sua tarefa é responder-lhe tentando incentivá-lo a ler a obra que você escolheu. Conte sobre o que o livro se trata, sem, obviamente, entregar o final; explique por que ele é tão bom; defina seu gênero (é um livro de contos, de poesia, um romance policial, de aventura?); fale um pouco sobre o que você sabe sobre o autor; relate o que você sentiu enquanto lia; conte como o livro chegou em suas mãos e o que você, de início, achou dele; enfim, convença seu amigo de que ele não pode deixar de ler a obra que você está indicando! Seja persuasivo e capriche nos argumentos!"

O que se percebeu com os resultados dessa atividade foi que os alunos que disseram que gostam de determinados livros realmente fizeram a leitura e os conhecem bem, assim como seus autores. Apenas quatro alunos fizeram a atividade de modo simplório e superficial. Os outros vinte e um desenvolveram a tarefa demonstrando ter conhecimento em relação aos livros que escolheram, o que

atestou a autenticidade das respostas que deram no questionário de diagnóstico do perfil de leitor.

1.3. O direito à literatura e as novas mídias

É inquestionável que a literatura deve, necessariamente, estar na sala de aula, porque "Se a presença literária é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como locus de conhecimento (COSSON, 2014, p. 15)." Entretanto, o que se tem observado nas escolas é que a literatura tem sido reduzida a mais um elemento a ser cobrado do aluno à exaustão. Como afirma Cosson, a obra literária é tratada na escola como mais um conteúdo de aprendizagem, à semelhança das outras disciplinas, "não faltando a prova, o resumo e outras formas de forçar a leitura e, assim, introjetar no aluno uma imagem desabonadora da literatura" (COSSON, 2014, p. 14). Falta, talvez, um trato mais atraente da literatura para que ela possa dialogar com a realidade do aluno. No colégio onde este trabalho foi desenvolvido, os professores de Língua Portuguesa e Literatura realizam reuniões semanais para tratar dos mais diversos assuntos do âmbito escolar. Apesar disso, o trabalho com a Literatura, mais especificamente, fica à deriva, sendo tratado de modo similar ao que foi afirmado por Cosson. Ademais, e isso ocorre principalmente no Ensino Fundamental II, a maioria dos textos literários são tratados da mesma forma que faz o livro didático: trechos dos textos são analisados de forma superficial e a leitura não é feita de forma a aumentar o repertório literário do aluno, mas apenas para ser cobrada em testes e provas posteriormente. Evidentemente, esta análise foi feita de forma geral, principalmente em relação àquilo que é recomendado formalmente pelos planos de sequência didática da escola, porém alguns professores executam suas aulas de forma diferente, mais próxima do que é recomendado pelas novas teorias do ensino de Literatura.

É importante salientar, com base no raciocínio de Antonio Candido no clássico "O direito à literatura", que a literatura é essencial devido ao seu caráter humanizador. Tal qualidade, de acordo com ele, se deve principalmente ao seu caráter de "coisa organizada"; ou seja, a literatura, *enquanto construção*, nos organiza e nos humaniza, fazendo parte do cotidiano das pessoas em todas as

culturas; não há nenhum povo que viva sem ficção. A tradição literária, no entanto, não é acessível a todos numa sociedade desigual, como a nossa.

Para além do argumento da desigualdade social, existe também uma mudança cultural, que coloca a imagem e as novas mídias no centro da atração para os jovens; daí que a literatura esteja presente no cotidiano das pessoas, mas não sob a forma da tradição literária. No entanto, embora muitas vezes o jovem leitor não perceba, a tradição literária ecoa nas obras contemporâneas, inclusive naquelas em cujo formato há um predomínio da imagem ou da interatividade multimídia que forma a base dos jogos online, por exemplo.

A narrativa policial é um gênero que permeia o polissistema literário, partindo da tradição inaugurada com Edgar Allan Poe e consolidada por Sir Arthur Conan Doyle e ecoando em jogos e obras audiovisuais contemporâneos.

1.4. Questão

Como seria possível tornar o jogo, a série televisiva e outras formas de ficção caras aos jovens não apenas um meio de se motivá-los para a leitura da tradição literária, mas principalmente um meio de se promover a apropriação de estratégias literárias que compõem o repertório de algumas das obras dessa tradição, diminuindo a distância entre o repertório do texto e o do leitor e proporcionando, assim, um engajamento efetivo e prazeroso desses jovens na leitura dessas obras?

1.5. Hipótese

A hipótese com a qual trabalhamos é a de que é possível desenvolver uma metodologia através da qual os alunos se apropriem de estratégias literárias da narrativa policial que são usadas no jogo de tabuleiro *Scotland Yard* e na série televisiva *Sherlock*. Ainda de acordo com nossa hipótese, a apropriação dessas estratégias previamente à leitura do romance *Um estudo em vermelho*, de Sir Arthur Conan Doyle, e de cinco contos do mesmo autor permitirá um engajamento maior dos alunos na leitura dessas obras clássicas, levando a uma maior compreensão e fruição estética.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo geral

O objetivo geral desta intervenção é analisar uma estratégia de ampliação de repertório do jovem leitor que consiste em usar o jogo de tabuleiro *Scotland Yard* e a série televisiva *Sherlock* como mediadores no processo de apropriação de estratégias literárias usadas na narrativa policial clássica.

1.6.2. Objetivos específicos:

- Desenvolver uma estratégia de criação de uma comunidade de leitores da narrativa policial em sala de aula através de formas ficcionais mais caras aos alunos, como os jogos e as séries televisivas.

- Verificar quais estratégias da narrativa policial são usadas no jogo *Scotland Yard* e na série *Sherlock* e propor procedimentos de uso do jogo e da série em sala de aula que promovam a apropriação de tais estratégias por parte dos alunos.

- Propor a leitura compartilhada e protocolada de obras de Conan Doyle (*Um estudo em vermelho* e cinco contos) como estratégia propícia à verificação de se os alunos são capazes de ativar o repertório recém-adquirido no jogo e na série televisiva na leitura das obras literárias.

- Propor a atividade de adaptação de obras literárias lidas para o jogo de tabuleiro, bem como a adaptação do jogo para o relato ficcional, como forma de verificação da apropriação de estratégias pelos alunos e de promoção do exercício da autoria ficcional.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. Formação de leitores/Letramento literário

Utiliza-se, aqui, o conceito de letramento literário de acordo com as definições de Graça Paulino e Rildo Cosson, ou seja, "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (2009, p. 67)". É um processo, pois está sempre em transformação e se renova a cada leitura, e "não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco" (PAULINO E COSSON, 2009, p. 67). Além disso, quando o leitor se apropria do texto, transforma aquilo que recebe, no caso, a literatura. Assim, esses autores dizem que para um mesmo texto há leituras diferentes, afinal o significado depende também das condições e dos interesses que movem essa apropriação. Ademais, quando se diz que há uma apropriação literária de sentidos, diz-se que se possibilita uma forma literária de construção de sentidos.

O letramento literário se realiza em torno de dois amplos processos: a interação verbal que a apropriação da literatura requer, pois "ler e escrever literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo ou, antes, uma incorporação do texto semelhante ao ato de se alimentar" (PAULINO E COSSON, 2009, p. 68); e, ainda segundo os autores, o reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura. O que se quer dizer nesse segundo processo é que, através do texto, temos a possibilidade de construirmos nossa identidade, de modo que podemos encontrar experiências de outrem e, assim reordenarmos o mundo por meio da literatura lida.

É importante ressaltar que existem alguns componentes que interferem ou impossibilitam a formação de leitores literários dentro do âmbito escolar. Primeiramente, "a escola enfatiza demasiadamente o conhecido e o mensurável, negando espaço para o estranho e o inusitado" (PAULINO E COSSON, 2009, p. 71). Em outras palavras, as escolas preferem valorizar a repetição e as respostas prontas, esquematizadas e a produção sem criatividade, em detrimento de aulas questionadoras, poéticas, diferentes. Em segundo lugar, "a escrita de textos literários é recusada sob o pretexto de que não é função da escola formar escritores,

enquadrando-se a questão dentro de uma visão romântica de dom e talento natural" (PAULINO E COSSON, 2009, p. 72). Desse modo, o aluno percebe a literatura como algo fechado, distante e inacessível a ele, o que acaba ocasionando um distanciamento inevitável da arte literária. Como consequência, quando sai da escola, o aluno não possui um gosto literário por um determinado gênero ou autor e acaba lendo o que lhe aparece ou aquilo que está na moda. Por fim, no meio escolar não há espaço para romances ou quaisquer textos mais longos. O que se usam são textos curtos com perguntas pré-definidas que não levam em conta a leitura individual do discente, o que dificulta uma apropriação cultural adequada, bem como o desenvolvimento de um gosto particular por algum modelo estético.

Assim, no que se refere ao letramento literário em âmbitos escolares, o professor deve estabelecer uma comunidade de leitores, além de

ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura. É importante que o aluno compreenda que a literatura se faz presente em sua comunidade não apenas nos textos escritos e reconhecidos como literários, mas também em outras formas que expandem e ajudam a constituir o sistema literário. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 75)

Além disso, o professor deve deixar o aluno consciente de que possuímos um patrimônio cultural que deve ser reconhecido. A partir daí será criado um repertório literário pessoal e o professor terá, assim, importante papel na formação do gosto pela literatura e na aprendizagem da cultura literária do aluno.

Deve-se, também, oferecer oportunidades para que o aluno escreva e, assim, interaja diretamente com a literatura. Não se trata, evidentemente, de formar escritores, mas deixar que os alunos se exercitem com as palavras, "apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita" (PAULINO E COSSON, 2009, p. 76).

Segundo Teresa Colomer, a maioria das crianças, em seus primeiros anos de vida, respondem muito bem à literatura. A maioria sente prazer ao ouvir histórias e respondem afetivamente à palavra. Acontece que geralmente aos oito ou nove anos, alguns começam a manifestar a aversão à leitura. Segundo a autora, a escola tem uma grande parcela de culpa nesses casos e, por isso, nós, educadores, precisamos intervir para que essa situação mude, principalmente porque a imagem do professor é de extrema importância quando relacionada ao contágio e apego à

leitura. Está claro que um professor que não lê raramente contagia seu aluno, ao contrário daquele que tem paixão pela literatura e a demonstra dentro de sala.

Ainda segundo a autora, algumas linhas de atuação têm importância decisiva na motivação ao ato de ler: a estimulação da leitura compartilhada em família; uma boa formação docente na prática de leitura; e a ampliação da relação entre escrita e leitura dentro das salas de aula. Além disso, faz-se necessário uma maior dedicação de tempo escolar para a leitura autônoma. Existem três pontos essenciais sobre o planejamento escolar no que se refere ao trabalho de incentivo à leitura:

a necessidade de proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros, a constatação de que existem certas formas de organizar as aprendizagens escolares que favorecem especialmente a presença da leitura e a convergência de planificar articuladamente funções, tipos e atividade de leitura de livros na escola. (COLOMER, 2007)

Em relação às formas de organizar as aprendizagens escolares, a autora cita, por exemplo, projetos que ligam a consciência do aluno com o produto final que se espera obter. O que se fez nesta intervenção aqui relatada foi exatamente isso: envolver os alunos no processo de construção de um jogo para que todo o processo de leitura tenha um sentido mais concreto. Ainda segundo Colomer (2007), o trabalho de leitura que se inscreve em amplos projetos apresenta alguns benefícios, como por exemplo: integrar os momentos de uso com os de exercitação, inter-relacionar as atividades de leitura e de escrita, englobar os exercícios sobre as operações de leitura e ajudar na compreensão do texto e favorecer a assimilação das aprendizagens realizadas

É interessante observar que a escola tem o dever de oferecer a literatura, pois, como diz Antonio Candido (2004), a literatura é um direito humano, pois tem caráter indispensável, assim como o alimento, a roupa e a casa. Segundo o autor, a literatura se insere na categoria de bens incompressíveis, aqueles que não só asseguram a sobrevivência física, mas também a integridade espiritual. Ainda entram nessa lista de bens, além dos já mencionados, a instrução, a saúde, a liberdade individual, a justiça, o direito à crença e à arte, dentre outros componentes.

Candido afirma que não há homem que possa passar vinte e quatro horas sem a literatura, conceituada por ele como: "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura" (CANDIDO, 2004, p. 174). Dessa forma, ele defende que a literatura

corresponde a uma necessidade universal e é, por isso, um direito do homem. Afinal, ela "confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas" (2004, p. 175). É o que Paulino e Cosson (2009) chamam de movimento de desconstrução/construção do mundo. Assim, a literatura não corrompe nem edifica, ao contrário do que espera a maioria dos educadores, mas humaniza em sentido profundo. Essa humanização é

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180)

2.2. Comunidade de leitores

Stanley Fish, em seu texto denominado *Is there a text in the class*, de 1992, explica que um texto literário é pertencente a um determinado gênero porque uma comunidade de leitores assim o considerou. Segundo ele, a comunicação "ocorre somente dentro de um tal sistema (ou contexto, ou situação, ou comunidade interpretativa) e a compreensão conseguida por duas ou mais pessoas é específica a esse sistema e determinada unicamente dentro dos seus limites" (FISH, 1992, p. 192). Assim, não há leitor nem texto se não houver uma comunidade interpretativa, com suas convenções e regras relacionadas à leitura. Entende-se, portanto, que quando um texto é lido em situações diferentes, são atribuídos a ele significados diferentes, pois a comunidade interpretativa também mudou, por isso Fish (1992) afirma que a estabilidade de um texto é uma ilusão.

Dessa forma, uma comunidade interpretativa é "uma entidade pública e coletiva composta por todos aqueles que partilham de uma mesma estratégia de interpretação, um mesmo modelo de produção de textos ou que contam a mesma história acerca do mundo" (FISH, 1992, p. 202). Quando inserido em uma comunidade, o leitor acaba percebendo um modo de ler determinado texto, afinal essas comunidades são atravessadas por convenções, contextos e instituições. Portanto, não existem texto ou leitor separados, o que temos são "leitores cujas consciências são constituídas por um conjunto de convenções que quando postas em operação constituem, por sua vez, um objeto convencional e convencionalmente percebido" (Fish, apud Cosson, 2014, p. 137).

Roger Chartier, em sua obra *A ordem dos livros*, afirma que um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado e que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos e não é somente uma operação abstrata de inteligência, ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. O autor explica que aquilo que é escrito é fixo, enquanto a leitura é instável, pois depende das comunidades de leitores. Não existe, segundo ele, a compreensão de um texto que não dependa das formas por meio das quais ele atinge seu leitor.

As comunidades de leitores, ainda segundo Chartier, variam de acordo com a época e o contexto e, por isso, darão significados particulares a cada texto lido. Essas comunidades são organizadas a partir de certas competências, certas expectativas em relação ao escrito e certas convenções de leitura. Para ele, uma comunidade de leitores é um espaço de renovação das regras e convenções da leitura, afinal, são essas normas e convenções que definem os instrumentos e procedimentos da interpretação.

Para Chartier, se um historiador quiser entender a atividade leitora, ele deve

"construir comunidades de leitores como sendo *interpretative communities* (para retornar a expressão de Stanley Fish), observar como as formas materiais afetam os seus sentidos e localizar a diferença social nas práticas, mais do que nas diferenças estatísticas" (CHARTIER, 1994, p. 27).

Já segundo Cosson, as comunidades de leitores são grupos de leitores que se reconhecem como parte de uma comunidade específica, em que "os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência" (COSSON, 2014, p.138) e é definida pelos leitores enquanto indivíduos que,

reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler (COSSON, 2014, p. 138).

Indo ao encontro das ideias de Chartier, Cosson confirma que o fato de o leitor ser pertencente a essa comunidade faz com que ele se sujeite às suas regras, ou seja, é recorrendo à participação nas comunidades que nos constituímos como leitores. Além disso, por mais que a relação entre autor, texto e leitor pareça simples, ela se encontra atravessada pelas instituições, mercado e repertório, os

quais "não apenas sustentam como também determinam em grande parte as práticas de leitura de uma comunidade" (COSSON, 2014, p. 139).

Colomer (2007) declara que pertencer a uma comunidade interpretativa é o mecanismo básico para aprender a desfrutar de formas literárias mais elaboradas e defende que a criação de uma comunidade de leitores na escola traria inúmeros benefícios, uma vez que o gosto e o julgamento se formam por meio da diferença de opiniões. Assim, é de extrema importância que a escola forme uma comunidade de leitores com a participação intensa e efetiva de seus alunos. Dessa forma, além de conseguirem perceber diversas leituras, os discentes conseguirão se sentir parte importante do sistema literário, pois, sem eles, os leitores, não há texto.

2.3. Polissistema literário

Itamar Even-Zohar, em sua Teoria dos Polissistemas, afirma que os fenômenos semióticos podem ser melhor interpretados quando os consideramos como sistemas. Dessa forma, é mais fácil observar tanto os fenômenos conhecidos quanto desconhecidos, além das "leis que regem a diversidade e a complexidade dos fenômenos" (EVEN-ZOHAR, 2013, p.1).

Um sistema semiótico, apesar de funcionar como um todo estruturado, é um sistema múltiplo por ser heterogêneo e aberto. Ele funciona sempre relacionado ao humano, mas também à historicidade, sendo, assim, dinâmico. Como são múltiplos, Even-Zohar (2013) passa a chamar os sistemas semióticos de polissistemas: aquilo que é dinâmico e heterogêneo, ao contrário da perspectiva sincronística, estática.

Quando se entende a teoria dos polissistemas, deve-se aceitar todos os sistemas, sejam eles relacionados às "obras-primas", no que se refere à literatura, por exemplo, ou às obras "marginalizadas". Não se pode, dessa forma, dar enfoque apenas ao que é de "elite". Assim, não se admite a exclusão de sistemas por regras de gosto.

Em relação ao estrato canonizado, Even-Zohar (2013) define-o da seguinte maneira: "aquelas normas e obras literárias que nos círculos dominantes de uma cultura são aceitas como legítimas e cujos produtos mais marcantes são preservados pela comunidade para que formem parte de sua herança histórica. Já as obras não-canonizadas são aquelas que são rejeitadas por este círculo. É

importante observar que, com a rivalidade existente entre esses estratos, os repertórios canonizados passam por uma evolução e se alteram. Caso contrário, ou seja, se não houvesse essa rivalidade, aconteceria o desaparecimento de um determinado estrato canonizado e sua posterior substituição por outro que está em concorrência. Assim, o *status* de qualquer repertório literário está determinado pelas relações que existem no polissistema. Note-se ainda que um sistema funciona melhor com um cânone do que sem ele, pois "um cânone estático é a condição primária para que um sistema seja reconhecido como atividade distinta na cultura" (EVEN-ZOHAR, 2013, p.7). Entende-se por cânone estático um produto concluído que a literatura deseja conservar.

Even-Zohar (2013) compreende os (polis)sistemas semióticos como constituintes do que ele nomeia megapolissistema. Esses dois conceitos estão inter-relacionados: neste projeto, por exemplo, o polissistema literário combina-se com o polissistema dos jogos, mais especificamente, os jogos de tabuleiro. Nesse caso, a estrutura narrativa e os elementos presentes nas narrativas policiais estão presentes em ambos, fazendo, assim, com que tenham uma aproximação e uma interdependência.

2.4. Repertório literário

Wolfgang Iser (1996) alega que a ficção não é o oposto da realidade. Na verdade, ela tem a função de nos comunicar algo sobre o que é real. Assim, ele propõe que a ficção é um modo de conectar o indivíduo à realidade.

Segundo o autor, o modelo dos atos de fala baseado nas ideias de Austin serve como base para discutir o aspecto pragmático dos textos ficcionais. Isso significa que na leitura de textos ficcionais, ao entender o texto ou aquilo que é comunicado por ele, o leitor pode ter êxito ou fracassar dependendo da ação verbal. Ainda é importante dizer que o ato de fala sempre ultrapassa o texto impresso para relacionar o receptor com realidades extratextuais.

Existem algumas condições que devem ser respeitadas para que uma ação provocada pela fala tenha resultado satisfatório:

a enunciação do falante há de se referir a uma convenção; que vale também para o receptor. É necessário que o uso da convenção seja apropriado à situação, ou seja, orientado por procedimentos aceitos. Por

fim, a disposição dos participantes que se envolvem na ação verbal deve ser adequada à situação em que se cumpre tal ação. (ISER, 1996, p. 106)

Há três tipos de atos de fala que devem ser observados: o ato locucionário, que é a fala em si, tendo o mesmo sentido em todas as situações; o ato ilocucionário, que tem o efeito de produzir a atenção e a reação do leitor; e o ato perlocucionário, aquilo que se diz com uma intenção, como convencer, surpreender ou persuadir, produzindo, assim, uma consequência. Para a pragmática, as teorias mais importantes são a do ato ilocucionário e perlocucionário. Ainda de acordo com Iser (1996), a ficção imita os atos ilocucionários, mas o que diz não produz o que é intencionado. Por isso, cabe ao leitor perceber se o discurso não produz nada ou produz com insucesso. O texto ficcional

ganha sua *illocutionary force* quando as convenções diferentes são organizadas horizontalmente e as expectativas são rompidas pelas estratégias; tal força como potencial de efeitos ativa a atenção, orienta a forma de acesso e conduz o receptor a reagir (ISER, 1996, p. 115).

Em um texto ficcional, o autor deixa pistas para que o leitor possa fazer inferências e preencher os espaços vazios, é o que Iser chama de caráter autorreflexivo. O leitor imagina o objeto, que pode ser produzido através da organização dos símbolos textuais. Há, assim, uma relação direta entre o texto e o leitor, na medida em que a compreensão só se dá a partir das inferências. Acontecem, por isso, diferentes leituras dependendo dos diferentes leitores, dentro dos limites que o texto permite em relação a sua interpretação.

É importante perceber que, diferente do uso cotidiano dos atos de fala, no discurso ficcional o contexto não é dado de antemão. Por isso, nesses textos devem aparecer elementos que possam constituir uma situação entre texto e leitor, "se o texto não é idêntico nem ao mundo empírico, nem aos hábitos do leitor, o sentido deve ser construído pelos elementos que traz consigo" (ISER, 1996). Assim, as convenções aparecem no repertório conforme no texto se apresenta algo previamente familiar. O familiar é representado em textos de outras épocas pelas normas sociais e históricas e pelo contexto sociocultural. Os elementos do repertório sempre se apresentam como uma mistura de literatura do passado e normas extratextuais. A importância da literatura está em demonstrar qual sistema é dominante em determinada época. Assim, o repertório ganhará caráter de informação, representando a natureza humana de certo tempo.

É necessário destacar que a ação verbal depende de convenções e normas e, na obra literária, essas devem ser fornecidas pelo próprio texto, afinal, diferentemente da realidade, nesse caso não há um contexto. Esse conjunto de normas e convenções é o que Iser chama de repertório. Já os procedimentos que fazem com que as normas se estabeleçam são as estratégias e a leitura em si, a realização do ato de fala. Essa é a analogia feita por Iser em relação ao ato de fala e à leitura do texto literário.

Existem dois tipos de conjuntos que formam o repertório de um texto e que devem ser reconhecidos pelo leitor: as normas e convenções sociais de uma determinada época e os sistemas literários do passado. No que se refere mais especificamente à leitura dos textos de Arthur Conan Doyle, que servirão de base para a aplicação deste projeto, convém dizer que as normas e convenções sociais da época em que os textos se passam devem, muitas vezes, ser mediadas pelo professor a fim de que os alunos as entendam e passem a reconhecê-las. Um exemplo é quando, na obra "Um estudo em vermelho", o autor situa uma importante passagem na formação da cidade de Salt Lake City, em Ohio, EUA, por pioneiros mórmons. Acontece que, sem o entendimento das normas pelas quais essa sociedade era regida, o leitor não percebe detalhes que podem ser importantes para o entendimento geral da história. Neste momento é que entra o professor no papel de mediador, intervindo, quando a leitura for compartilhada, e explicando partes importantes e necessárias a uma compreensão maior do enredo para que se entenda o que está em jogo. Esse papel de mediador é fundamental porque "o grau de definição do repertório é um pressuposto elementar para que texto e leitor tenham algo em comum. Pois uma comunicação só pode realizar-se ali onde esse traço comum é dado" (Iser, 1996).

No que concerne aos sistemas de convenções de determinadas épocas, Iser afirma que o texto literário nem sempre vai validá-las. Muitas vezes a literatura irá mostrar exatamente as falhas das normas que regiam determinado tempo. A ficção, nesse momento, tem a capacidade de comunicar algo que não é explícito à sociedade, afinal todo modelo de realidade tem suas falhas. Cabe à literatura analisá-las. Essa é a maneira com que a literatura se relaciona com a realidade. Cada sistema tem algumas normas que são eleitas e outras que são proscritas. Assim, a literatura reage, de alguma maneira, à realidade de sua época. O romance

policial, por exemplo, foi estabelecido sob a influência do pensamento positivista, que acreditava na busca pela verdade. No entanto, como os valores mudaram ao longo do tempo, esse tipo de literatura também se remodelou. Como consequência, surgiu, por exemplo, o romance *noir* e até mesmo sua extrapolação, como o romance policial "Pulp" de Charles Bukowski, que insere cenas violentas, sarcásticas e chocantes em seu enredo, algo apenas possível de se fazer em um romance policial do final do século XX. O texto ficcional, assim, não é uma cópia nem um desvio da realidade, é uma reação, seja ela validando, reafirmando as normas desse sistema ou não. É tarefa do leitor observar essa relação do texto com o sistema.

Cabe dizer que se o leitor é contemporâneo ao texto, ele conseguirá perceber a relação criada pela obra com o sistema da época e, mais ainda, se o texto valida ou não tal sistema, tendo assim uma nova maneira de enxergar a realidade. Caso as normas sejam históricas, ou seja, as normas não são mais vigentes, cabe ao leitor resgatá-las e verificar se tais normas estavam sendo corroboradas ou não. Assim, no primeiro caso, a participação do leitor é mais ativa, enquanto no segundo, é mais de um leitor observador. Esse é um dos valores intrínsecos à literatura: o leitor consegue enxergar as normas de sua época sob um ângulo diferente ou consegue perceber normas de outras épocas e até mesmo compará-las àquelas que regem seu tempo.

Cada texto tem graus diferentes de complexidade de acordo com seu repertório literário e esses graus influenciam de maneiras diferentes na relação entre texto e leitor. Assim,

os valores extremos da escala em que sucede a correspondência parcial dos elementos do repertório de texto e leitor evidenciam que o texto exige do leitor diferentes modos de participação. A participação é bem pequena quando o texto reproduz quase todas as normas comuns, e é bastante intensa quando a correspondência tende a zero. Em ambos os casos, no entanto, o repertório organiza as reações dos leitores ao texto e assim as respostas aos problemas de referência que ele oferece. (ISER, 1996, p. 156)

Dessa forma, quanto mais subversivo for o texto em relação às normas e convenções, maior será a participação do leitor no entendimento da obra, pois ele é quem terá que observar essa alteração no valor das normas e convenções.

2.5. O jogo como fenômeno cultural

O historiador Johan Huizinga, em seu livro *Homo Ludens*, afirmou que o jogo é mais antigo que a cultura, afinal ela pressupõe a existência de uma civilização humana e o jogo já existia entre os animais, mesmo que em formas rudimentares. Segundo ele, a maioria das teorias que tentam analisar o jogo preocupa-se apenas em saber o que ele significa em si e o que significa para os jogadores. Entretanto, esquecem-se da principal razão de sua existência: seu aspecto frutivo, o divertimento. Nesta intervenção é exatamente isso o que se busca: a utilização do jogo e de todo o divertimento que o acompanha, para que os alunos apropriem-se de parte do repertório literário do gênero policial, preparando-os para a fruição estética do texto literário. Segundo Piaget (1983): "pode-se reduzir o jogo a uma busca de prazer, mas com a condição de conceber essa busca como subordinada, ela mesma, a assimilação do real ao EU: o prazer lúdico seria assim a expressão afetiva dessa assimilação (p.191)."

O jogo, analisado como elemento cultural, segundo Huizinga (2000), demonstra-se através de vários elementos sociais, como a linguagem (afinal o homem joga com a capacidade designar as coisas) e o mito (pois o homem joga com a fantasia, tentando dar conta de inúmeros fenômenos a partir dela).

Algumas características são inerentes ao jogo, segundo Huizinga (2000). A primeira delas é que ele é uma atividade voluntária. Quando se torna obrigação representa, no máximo, uma imitação forçada. Assim, a liberdade é uma característica fundamental.

A segunda característica diz respeito ao fato de o jogo não ser "vida corrente nem vida real. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria" (HUIZINGA, 2000, p. 11). Assim, pode-se dizer que o jogo é desinteressado, um intervalo em nossa vida cotidiana que "ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra à sua significação, a seu valor expressivo (...), em resumo, como função cultural" (HUIZINGA, 2000, p. 11).

Uma terceira característica do jogo concerne à sua limitação. Ele se diferencia da vida comum porque tem certos limites de tempo e de espaço, possui um caminho e sentidos independentes, ou seja, joga-se até que se chegue a um certo fim e todo

jogo se processa e existe no interior de um campo permanente delimitado: a arena, a mesa de jogo, o palco, o tribunal, etc.

A quarta característica é de ordem específica: o jogo não cria ordem, como é ordem. No espaço de tempo em que é praticado, ele se diferencia da imperfeição do mundo, pois exige ordem absoluta. Segundo Piaget (1983), "o EU se submete ao universo inteiro nas condutas do jogo, ele se liberta dos conflitos". Assim,

é devido a esta afinidade profunda entre ordem e jogo que este (...) parece estar em tão larga medida ao domínio da estética. Há nele uma tendência para ser belo. O jogo lança sobre nós um feitiço: é 'fascinante', 'cativante'. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia. (HUIZINGA, 2000, p. 13)

A última característica diz respeito às comunidades de jogadores que são formadas por afinidade e tendem a ser permanentes. Esses jogadores costumam diferenciar-se do resto do mundo valendo-se de disfarces ou outros meios semelhantes. Basta pensarmos nas características comuns aos jogadores de um determinado jogo de RPG, por exemplo, para entendermos essa especificidade: dentro do círculo do jogo, a vida real, cotidiana, perde a validade, não importa.

Segundo Huizinga (2000), a verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico. Ele chega a dizer que deve-se substituir a frase "Tudo é vaidade" por "Tudo é jogo", uma vez que

a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certos limites livremente aceites. De certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por certas regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de *fair play* (HUIZINGA, 2000, p. 234).

2.6. A adaptação de textos literários

Durante esta intervenção, algumas adaptações de textos literários foram estudadas e, até mesmo, criadas pelos alunos. Estudamos, por exemplo, adaptações de obras de Conan Doyle para séries televisivas, além do jogo Scotland Yard, assim como propusemos a criação de um jogo de tabuleiro narrativo feito pelos alunos e baseado nos contos que têm Sherlock Holmes como personagem principal. Tal estratégia tem um valor significativo, pois

as adaptações de livros são muitas vezes consideradas educacionalmente importantes para as crianças, pois um filme (ou uma peça) divertido(a) pode incentivá-las a ler o livro que lhe serviu de base. É isso que o romancista

Philip Pullman (2004) chama de "argumento de mérito". (HUTCHEON, 2013, p. 163)

Segundo Linda Hutcheon, é comum pensarmos que a adaptação restringe-se a filmes e romances, entretanto, os vitorianos, por exemplo, tinham mania de adaptar quase tudo: peças de teatro, óperas, quadros, músicas, danças, etc. E hoje, até mesmo jogos de tabuleiro e os demais jogos servem como mídias de adaptação. Ainda assim, segundo Hutcheon (2013), as adaptações tendem a ser consideradas arte menor e subsidiária, o que ela avalia como um abuso crítico.

Ainda segundo a autora, as adaptações não precisam ser fiéis ao texto original. Esse tipo de obra deve ser guiado por três perspectivas: ele deve ser visto como uma entidade ou produto formal, um processo de criação chamado de apropriação ou recuperação e um processo de recepção. "Assim, a adaptação é uma derivação que não é derivativa, uma segunda obra que não é secundária - ela é a sua própria coisa palimpséstica" (HUTCHEON, 2013, p. 30). Adaptar é ter a habilidade de repetir sem cópia, incorporando a diferença naquilo que também é semelhante.

Uma história pode nos ser contada (através de romances e contos, por exemplo), ou mostrada (por meio de peças de teatro ou obras audiovisuais). Entretanto, segundo Hutcheon (2013), existe uma terceira opção: podemos interagir com uma história lançando mão de jogos ou parques temáticos. Esse tipo de engajamento permite uma imersão mais imediata, mas também por envolver representações de papéis. Os jogos de tabuleiro narrativo são exemplos de adaptação interativa. Na ficção interativa

o espectador tampouco é um *voyeur*, e está ligado à história mais do que por meio da identificação emocional com o personagem, como ocorre nos modos de contar e mostrar. Em vez disso, "o público é retirado de sua poltrona de contemplação distanciada e colocado no centro do envolvimento físico subjetivo, sendo tratado como controlador do enredo, coautor e ator de seu próprio papel" (ZAPP, 2002, p.77). Agora nós podemos nos tornar participantes ativos num heterocosmo fantástico ou realista. (HUTCHEON, 2013, p. 185)

No entanto, nos jogos não há a mesma segurança proporcionada pelos filmes a respeito do sucesso final do protagonista, "essa insegurança ou tensão a respeito do sucesso final é parte da diversão do jogador. Tal como ocorre nas várias formas de hipermídias, o importante é o processo, não o produto final" (HUTCHEON, 2013, p. 83). No jogo Scotland Yard, por exemplo, o jogador pode errar sobre a solução do crime, frustrando suas expectativas, o que não torna o processo menos importante.

Dessa forma,

todos os três modos de engajamento podem ser considerados imersivos: o ato de ler um texto impresso nos lança num outro mundo através da imaginação; assistir a uma peça ou a um filme nos faz imergir visual e auditivamente; e interagir com uma história num jogo ou num parque temático adiciona uma dimensão física e de atuação. (HUTCHEON, 2013, p. 47)

2.7. A narrativa policial

É perceptível no meio literário que o romance policial se insere numa categoria denominada literatura de massa, tanto é que uma das principais escritoras do gênero, a americana Agatha Christie, é a autora mais publicada de todos os tempos em qualquer idioma, sendo superada apenas pela Bíblia e por Shakespeare.

Considera-se como obra que inaugurou esse gênero, o clássico de Edgar Allan Poe: "Assassinatos na Rua Morgue", livro que apresentou ao mundo o detetive C. Auguste Dupin, lançado pela primeira vez em abril de 1841.

Segundo Tzvetan Todorov (2006), no romance de enigma, uma das "espécies", como ele próprio designa, do romance policial, encontramos uma dualidade no que se refere à estrutura da narrativa. O romance possui duas histórias que não possuem ponto em comum: a história do crime e a história do inquérito, da busca pelo culpado. Podemos qualificar

essas duas histórias dizendo que a primeira, a do crime, conta 'o que se passou efetivamente', enquanto a segunda, a do inquérito, explica 'como o leitor (ou o narrador) tomou conhecimento dela' (TODOROV, 2006, p.96)

Ainda de acordo com Todorov, as duas histórias existem e ao mesmo tempo se perpassam. A primeira história, a do crime, não pode aparecer diretamente no livro, ela deve aparecer por meio de uma personagem da segunda história, geralmente um narrador-personagem, de acordo com o que o detetive descobre. Dessa forma, a segunda história, em si, não tem nenhuma importância, pois "serve somente de mediadora entre o leitor e a história do crime" (TODOROV, 2006, p. 96).

O detetive desse tipo de romance aplica, geralmente, o método científico de análise para desvendar os enigmas que lhe são trazidos. De início, e Sherlock Holmes era quem fazia exatamente o mesmo, as coisas mais elementares são estudadas diligentemente. Até mesmo aquilo que parece não ser importante é examinado com cuidado. Segundo Konnikova (2013), o método científico se baseia

numa ampla base de conhecimento, de determinado entendimento dos fatos e dos contornos do problema que se pretende abordar. Em seguida, o detetive passa para a formulação de hipóteses e faz uso de sua imaginação, criando um leque de situações que poderiam ter acontecido. A partir daí, ele começa a testar suas hipóteses, até chegar àquela, que por mais que não pareça verdade, será a correta. Geralmente, todo esse desenrolar dos processos de dedução acontece no fim do livro, quando o detetive resolve revelar como chegou à conclusão final. O que faz com que os leitores se surpreendam é a presença de cada detalhe que passou despercebido ao longo da leitura e como esses detalhes se mostraram importantes na resolução do crime.

Outra característica muito comum no que se refere à segunda história é que ela é escrita com uma linguagem de fácil entendimento, sem rebuscamentos estéticos, pois seu intuito é focar no enredo. Como afirma Todorov (2006, p. 96): "Os teóricos do romance policial sempre concordaram em dizer que o estilo, nesse tipo de literatura, deve ser perfeitamente transparente, inexistente; sua única exigência é ser simples, claro, direto".

Existe, ainda no âmbito dos romances policiais, o romance negro. Nesse caso, as duas histórias se fundem, a narrativa passa a coincidir com a ação. Além disso, ao contrário do romance de enigma, o detetive vai passar a correr perigos e o leitor passa a não ter certeza se ele chegará vivo ao final da narrativa. De acordo com Todorov (2006, p. 98): "A situação se inverte no romance negro: tudo é possível, e o detetive arrisca sua saúde, senão sua vida".

No romance negro, principalmente o contemporâneo, também estão presentes elementos que não cabem no romance de enigma: o crime sórdido, personagens geralmente amorais e a violência explícita são comuns e explicam o nome dado a essa espécie de romance policial.

Há, ainda, outra forma, além do romance de enigma e o negro: o romance de suspense. Ele apareceu na transição das duas formas já explicitadas. Assim,

do romance de enigma, 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 aqui o lugar central. (TODOROV, 2006, p. 101)

Todorov explica que S. S. Van Dine, um autor de romances policiais que tinha por característica seu dogmatismo, elaborou vinte regras que todo autor do gênero deveria seguir para construir um bom texto. Todorov resumiu-as em oito:

1. O romance deve ter no máximo um detetive e um culpado, e no mínimo uma vítima (um cadáver).
2. O culpado não deve ser um criminoso profissional; não deve ser o detetive; deve matar por razões pessoais.
3. O amor não tem lugar no romance policial.
4. O culpado deve gozar de certa importância:
 - a) na vida: não ser um empregado ou uma camareira;
 - b) no livro: ser uma das personagens principais.
5. Tudo deve explicar-se de modo racional; o fantástico não é admitido.
6. Não há lugar para descrições nem para análises psicológicas.
7. É preciso conformar-se à seguinte homologia, quanto às informações sobre a história: "autor: leitor = culpado: detetive".
8. É preciso evitar as situações e as soluções banais (Van Dine enumera dez delas) (TODOROV, 2006, p. 100-101).

Entretanto, algumas dessas regras são transgredidas quando analisamos os romances negros de sucesso. Por exemplo, neste tipo de romance, há, várias vezes, mais de um detetive e mais de um criminoso, que quase sempre é profissional, além disso, o amor intenso, muitas vezes violento, também é encontrado frequentemente.

Outro autor de sucesso, o americano Raymond Chandler, também elaborou uma lista chamada "Os dez mandamentos para se escrever um romance policial":

1. A narrativa deve ser motivada com verossimilhança, tanto quanto à situação original como o seu desfecho;
2. Ela deve ser tecnicamente notada como método de assassinato e de detecção do crime;
3. Deve ser realista em temperamento, cenário e atmosfera. Deve falar sobre pessoas reais no mundo real;
4. Deve ter uma história que tenha valor para além do mistério: ou seja, a investigação por si mesma deve ser uma aventura atraente de se ler;
5. Deve ser essencialmente simples para se explicar com facilidade quando for o momento adequado;
6. Deve ser capaz de confundir o leitor mais esperto;
7. A solução deve parecer inevitável quando for revelada;
8. Não se deve tentar fazer tudo ao mesmo tempo. Se é uma história quebra-cabeça, operada em um ambiente razoavelmente bom, não pode ser também uma aventura violenta ou um romance apaixonado;
9. A história deve punir o criminoso de um jeito ou de outro, não necessariamente por força da lei. Se o detetive falha em resolver as consequências do crime, a história é um acorde sem solução, o que deixa irritação por trás dele;

10. Você deve ser honesto com o leitor. (PARSONS, 1985, p. 79).

Percebe-se que, na regra 8, o autor separa claramente o romance de enigma do romance negro: ou a história é um quebra-cabeça, ou trata de aventura violenta ou romance apaixonado.

É necessário dizer que, nesse gênero, o texto depende da capacidade de previsão do leitor. Enquanto o enredo se desenlaça, o enigma e as pistas vão surgindo e, desse modo, o leitor começa a conjecturar hipóteses sobre aquilo que poderá ou não acontecer. Mesmo que suas expectativas sejam frustradas, o importante é que os leitores percebam-se, nesse momento, partícipes do processo literário, o que faz com que eles se tornem "protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu - o que é que penso, até que ponto minha opinião é correta" (SOLÉ, 1998, p.86). Notoriamente, todos os textos, ficcionais ou não, interagem de alguma forma com o leitor, principalmente no que se refere à atividade de criação de hipóteses do enredo. Entretanto, o gênero policial lida explicitamente com a capacidade de dedução, não só do detetive, como daquele que lê, razão pela qual torna esse processo de interpretação muito mais afluído e perceptível.

3. METODOLOGIA

3.1. A pesquisa-ação

O que se fez durante toda o desenvolvimento do trabalho em sala de aula foi diagnosticar para sanar, conhecer para melhorar, entender para criar estratégias. Tudo isso através da pesquisa-ação, que é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent, 1985, p. 14).

Outro ponto importante no que tange à metodologia que levou ao diagnóstico é a cooperação, que deve existir entre os integrantes do processo. Toda a cooperação entre professor e alunos é o que transforma o trabalho em uma pesquisa-ação, pois, segundo Michel Thiollent (1985), para ser qualificada dessa maneira, a pesquisa precisa de uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Essa é a grande diferença entre a pesquisa-ação e a pesquisa convencional, que normalmente não considera os usuários como atores. Ademais, segundo ele, "é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida" (THIOLLENT, 1985, p. 15).

Na pesquisa-ação aquilo que será investigado não é constituído apenas pelas pessoas do processo, mas pela situação social e pelos problemas nela encontrados. O objetivo é resolver tais problemas, não se limitando a uma forma de ação. Os objetivos podem ser de ordem prática: quando "se faz o levantamento de soluções e a proposta de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente na sua atividade transformadora da situação" (THIOLLENT, 1985, p. 18); e de ordem de conhecimento: quando se obtêm "informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentando nossos conhecimentos de determinadas situações" (THIOLLENT, 1985, p. 18). O ideal é manter um equilíbrio entre os dois objetivos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Durante o processo, a população investigada não é considerada ignorante e desinteressada, como geralmente acontece nas pesquisas convencionais. Na pesquisa-ação leva-se em conta os conhecimentos e os anseios desse público.

Desse modo, o pesquisador se aproxima do pesquisado, explica as ações e "um conhecimento descritivo e crítico é gerado acerca dessa situação, com todas as sutilezas e nuances que em geral escapam aos procedimentos padronizados" (THIOLLLENT, 1985, p. 24). Pode-se dizer que é de extrema importância a tomada de consciência durante todo o processo em que a pesquisa-ação é utilizada.

3.2. Instrumentos de coleta de dados

Para que se pudesse coletar os dados da pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos:

- um questionário de diagnóstico que investigou qual o perfil dos alunos como leitores;

- um diário de campo do professor, que serviu para que fossem feitas anotações durante as intervenções e, assim, facilitasse o processo de análise;

- o diário de leitura que foi produzido pelos estudantes, que é um instrumento que ajuda a desenvolver as capacidades de leitura do aluno, além de proporcionar informações que podem orientar o professor em relação a futuras intervenções;

- as respostas de um questionário sobre o episódio *Um estudo em rosa* da série Sherlock, que teve como objetivo analisar se os alunos haviam percebido os detalhes e elementos importantes da trama;

- relatos escritos feitos depois do jogo Scotland Yard, que serviu para que se pudesse fazer a análise das apropriações feitas pelos alunos em relação ao que haviam assistido na série e o que vivenciaram no jogo;

- a ficha de leitura do livro *Um estudo em vermelho*, que forneceu informações que serviram de análise para constatar se os alunos estavam se apropriando das estratégias literárias do gênero policial;

- o questionário de comparação entre o episódio *Um estudo em rosa* da série Sherlock e o romance escrito por Arthur Conan Doyle, *Um estudo em vermelho* que teve como objetivo fornecer informações para que se pudesse analisar se os alunos haviam captado as estratégias literárias da duas obras, além das semelhanças e diferenças entre elas;

- e as fichas produzidas para o jogo elaborado pelos alunos, que foi o produto final e serviu como objeto de análise a fim de se fazer as verificações no que se refere às apropriações das estratégias do gênero, além dos elementos comuns a esse tipo de texto.

3.3. Lócus da pesquisa

Além daquilo que já foi informado na Introdução deste trabalho, acrescenta-se que a pesquisa teve como lócus uma escola federal localizada na zona norte de Juiz de Fora e subordinada à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial do Exército Brasileiro.

A escola recebe estudantes de toda a parte do município e no local, apesar da distância em relação ao centro da cidade, há transporte público frequente. Entretanto, a maioria dos discentes chega ao colégio por meio de ônibus fretados que os deixam no interior do colégio.

O estabelecimento de ensino possui 30 salas de aula, salas de clubes e grêmios, quatro laboratórios (Física, Química, Biologia e Informática), sala de multimídia, biblioteca, auditório, sala de dinâmica, espaço alternativo para apresentações culturais, ginásio poliesportivo, piscina, campo de futebol e quatro quadras polivalentes. Também existe a Associação de Pais e Mestres, sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, que visa à assistência aos alunos comprovadamente carentes.

De acordo com dados do Inep, o nível socioeconômico, calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos, é considerado muito alto.

Ainda de acordo com esses dados obtidos através da Prova Brasil, 93,3% dos professores possuem formação superior de Licenciatura na mesma disciplina que lecionam. Quase metade dos docentes são civis que chegam à escola através de concurso público. A outra metade constitui-se de militares (da ativa, temporários ou da reserva).

3.4. Perfil dos alunos

Os alunos que participaram desta intervenção são, como já foi dito na Introdução, do nono ano do Ensino Fundamental, mais especificamente, da turma 903 do colégio. São vinte e cinco discentes matriculados e frequentes, treze meninas e doze meninos, todos inseridos na faixa etária normal da série. Nove desses alunos entraram no colégio por meio de um concorrido processo de seleção. Os outros dezesseis são filhos de militares lotados em quartéis da região.

É importante reiterar que a maioria da turma é proficiente no que se refere à leitura, interpretação e produção de textos. Entretanto, a Literatura não representa algo que lhes traga prazer. A maioria lê apenas os livros que a escola requisita no ano letivo. Além disso, os discentes não apresentam problemas de indisciplina, fato comum a todas as turmas do colégio.

3.5. Perfil do pesquisador

Cursei a Licenciatura em Letras do início de 1997 ao final de 2000 pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. No ano de 2003, realizei a Especialização (Lato Sensu) em Estudos Literários na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Fui professor da rede estadual de Minas Gerais de 2003 a 2007 e de 2013 a maio de 2014. Também lecionei em escolas da rede particular da cidade de Juiz de Fora de 2003 a maio de 2014, entre elas, destaco o Colégio Santos Anjos e o Colégio Meta. Em 2013, prestei concurso para professor civil, efetivo, do Colégio Militar de Juiz de Fora, no qual fui aprovado. Comecei a lecionar nessa instituição em junho de 2014 sob regime de dedicação exclusiva, motivo pelo qual tive que abdicar de meu cargo no estado de Minas Gerais e das escolas particulares, e me encontro nesse estabelecimento de ensino até a atualidade.

Uma das motivações pelas quais resolvi trabalhar com a Literatura no mestrado profissional em Letras é a obra de literatura juvenil que lancei no ano de 2008, intitulada *O enigma de Santo Antônio do Paraibuna*, pela Lei Murilo Mendes de Incentivo à Cultura. Aliás, em um primeiro momento, tinha o objetivo de fazer com que esse livro fosse o principal elemento deste trabalho. Entretanto, após conversas com minha orientadora, decidi ampliar a intervenção, utilizando Conan Doyle e as obras que o adaptaram, mas sem esquecer da obra que me fez iniciar todo o

processo e que tenho orgulho em ter escrito. O livro teve sua primeira edição esgotada e foi utilizado como paradidático em nove escolas da cidade, nas quais tive oportunidade de ministrar palestras aos alunos leitores.

3.6. Desenvolvimento da proposta

A partir da leitura de textos de Sir Arthur Conan Doyle, todos desenvolvidos com a personagem Sherlock Holmes; do livro *O enigma de Santo Antônio do Paraibuna*, de Pablo Itaboray de Carvalho; do jogo Scotland Yard de Jay Moriarty; da criação de um jogo de tabuleiro feito pela turma 903, esta proposta de intervenção pedagógica teve o objetivo de, além de inserir os alunos numa comunidade de leitores de livros policiais, fazer com que os discentes se apropriem das estratégias literárias do gênero, ampliando o repertório literário desses leitores e criando uma fruição estética pela literatura policial.

O desenvolvimento mais detalhado encontra-se no Caderno Pedagógico.

Etapa I - Exibição e análise do primeiro episódio da série Sherlock: "Um estudo em rosa"

Para uma apresentação mais efetiva das personagens que apareceram durante todo o processo, como Sherlock Holmes e Watson, para motivar os alunos em relação às histórias do gênero policial e fazer com que comecem a captar as estratégias literárias desse tipo de narrativa, resolvi exibir o primeiro episódio da série Sherlock, da TV britânica BBC. O episódio, intitulado *Um estudo em rosa* é uma adaptação livre da obra *Um estudo em vermelho*, de Conan Doyle. A principal diferença entre as duas versões é a transposição temporal feita pela série, que se passa contemporaneamente.

Antes de começar a exibir o episódio, uma folha foi entregue aos alunos com perguntas (Anexo 3) que serviram como base para diagnosticar se eles haviam compreendido de maneira adequada a obra audiovisual. Todas as perguntas foram lidas oralmente antes da exibição para que eles pudessem perceber, enquanto assistiam ao episódio, aquilo em que deveriam mais prestar atenção. Os alunos levaram as folhas para casa, a fim de respondê-las com tempo e cuidado.

Depois que eu havia lido e feito as devidas anotações nas respostas dos discentes, uma discussão sobre o que eles haviam registrado e sobre toda a narrativa do episódio foi realizada em sala de aula.

Etapa II - Praticando e entendendo o jogo Scotland Yard

Propus, neste momento da intervenção, aos alunos da turma 903, que jogassem Scotland Yard, um jogo de tabuleiro baseado nas personagens Sherlock Holmes e Watson, de Sir Arthur Conan Doyle. O objetivo foi apresentar-lhes uma adaptação livre de um produto que utilizou a literatura como contexto. Além disso, procurei começar a inserir os alunos em uma comunidade de leitores de romances policiais e iniciar a apresentação das estratégias literárias da narrativa policial, pois, além de lerem e interpretarem as fichas dos casos e se ambientarem no que se refere aos elementos desse tipo de narrativa, os alunos tiveram a oportunidade de se colocarem como agentes da narrativa propriamente dita, assumindo a função de detetives.

Antes de jogar, foi dito aos alunos que a partir deste jogo ele iriam criar, no final de todo o projeto, um outro, mas desta vez os casos seriam baseados em contos do escritor de Sherlock, Arthur Conan Doyle, e o tabuleiro seria a cidade de Juiz de Fora.

Em seguida, procurei ativar os conhecimentos prévios dos discentes relativos a essas personagens e às histórias de detetive em geral. Pelo questionário de diagnóstico (Anexo 2), observei que todos os estudantes revelaram conhecer a personagem de Conan Doyle, entretanto a maioria conhece por meio de filmes (17 alunos marcaram essa opção) e séries (12 alunos). Por meio de livros, apenas três revelaram ter lido algum romance ou conto em que a personagem principal fosse Sherlock Holmes. Depois, expliquei, uma por uma, as regras e simulei uma partida de um dos casos com a turma.

O próximo passo foi pedir que os alunos formassem grupos de cinco integrantes para jogarem dois casos de Scotland Yard. A divisão aconteceu de maneira tranquila e foi feita pelos próprios alunos, afinal, o jogo é, além de um momento de aprendizagem, um momento de diversão e interação. Dessa forma, o

melhor é jogar com indivíduos que tenham afinidade entre si para que, assim, não haja conflitos.

Por fim, pedi aos alunos que produzissem um relato narrado por eles, como detetives que foram ao longo do jogo, apresentando o caso e todo o percurso que os levou à descoberta dos elementos do crime. Para isso, escolheram um dos dois casos que foram jogados.

Etapa III - Leitura compartilhada, protocolada e autônoma do romance "Um estudo em vermelho" e a produção do diário de leitura

O objetivo da leitura da obra "Um romance em vermelho" foi inserir, de maneira mais enfática, os alunos da turma 903 em uma comunidade de leitores de romances policiais. Não à toa, escolhemos aquele que, talvez, seja o mais clássico e importante livro do gênero, afinal, foi nele que Sir Arthur Conan Doyle apresentou ao mundo o detetive mais emblemático da literatura ocidental: Sherlock Holmes e seu fiel companheiro, Dr. Watson. Foi o primeiro contato dos alunos, ao menos nesta intervenção, com a literatura policial propriamente dita, pois, antes, eles haviam visto um jogo e uma série de TV que, apesar de se situarem em sistemas que se interseccionam com o sistema literário, não são livros. Dessa forma, este momento também serviu para que as estratégias literárias do gênero fossem trabalhadas de forma mais detalhada e com exemplos mais sofisticados. Analisei ainda a funcionalidade da leitura compartilhada da obra de Conan Doyle como estratégia propícia à verificação de se os alunos são capazes de ativar o repertório recém-adquirido com o jogo e com a série televisiva na leitura das obras literárias.

Nesta etapa utilizei, também, o diário de leitura. É importante dizer que a turma 903 já tinha experiência com este tipo de instrumento. Desde o início do ano letivo, quando vários tipos de contos foram trabalhados, os alunos preenchem o diário de forma adequada e sistemática. Entretanto, senti a necessidade de fazer as orientações mais uma vez, com o intuito de enfatizar ou relembrar os passos do preenchimento do diário de leitura. Isso foi feito logo após a motivação (que consistiu em, mais uma vez, ativar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero e às personagens trabalhadas no texto, além da análise visual de três capas de edições diferentes do livro "Um estudo em vermelho"). Cada aluno, neste

momento, já estava de posse de um pequeno caderno, exclusivo para essa atividade.

Antes da leitura do livro, que foi intercalada com momentos em que, assim como sugere Colomer (2007) e Cosson (2014), a leitura era compartilhada (feita com a participação de vários alunos da turma não só em relação à leitura como também às discussões), autônoma (feita individualmente e em silêncio, por vezes em sala e outras em casa) e protocolada (na qual o professor lia um trecho e pedia previsões do que aconteceria a seguir), a turma recebeu uma ficha de leitura (Anexo 4) que seria preenchida em grupo (os mesmos que jogaram Scotland Yard), ao fim da leitura do romance. Os elementos da ficha foram corrigidos e discutidos oralmente com os alunos logo após a execução da tarefa.

Outra folha foi entregue, essa deveria ser feita individualmente e constava de tabelas com os capítulos que apresentavam pistas sobre o criminoso, o motivo do crime ou qualquer outro elemento que poderia desvendar o caso analisado por Sherlock (Anexo 5). Os alunos, ao longo da leitura do livro, deveriam preencher essas tabelas a fim de observarem a estratégia utilizada por Conan Doyle para revelar a trama ao leitor. Além disso, foi um exercício importante para que os discentes treinassem a montagem final da ficha para o jogo que foi elaborado por eles no fim de todo o processo.

Para finalizar esta etapa, entreguei, ao final da leitura do romance, um questionário de comparação entre o episódio "Um estudo em rosa" da série "Sherlock" e o romance escrito por Arthur Conan Doyle, "Um estudo em vermelho" (Anexo 6). O objetivo era perceber se os alunos conseguiram observar as diferenças e as semelhanças entre uma adaptação livre e a obra original. A folha foi levada para casa e entregue na aula seguinte. Em uma aula posterior, depois de fazer as devidas considerações em cada questionário, houve uma discussão em sala de aula que envolveu as ideias dos alunos em relação a essas comparações feitas.

Etapa IV - Leitura compartilhada dos contos *A liga dos ruivos, A faixa malhada, O mistério do Vale Boscombe, O construtor de Norwood e Os três estudantes de Arthur Conan Doyle*

Escolhi esses cinco contos, depois de ter lido toda a obra produzida por Arthur Conan Doyle em que Sherlock Holmes era citado, porque julguei serem aqueles que mais se adaptariam a casos que pudessem ser utilizados em um jogo de tabuleiro nos formatos de Scotland Yard.

O objetivo principal desta etapa, além da constante ampliação do repertório literário dos alunos e da consolidação da formação da comunidade de leitores, considerando que os textos foram lidos de forma compartilhada e com trocas de opiniões, foi a preparação para a montagem dos casos para o jogo que a turma criou na etapa V. Para que os alunos conseguissem identificar todos os elementos que precisaram estar presentes nos casos, como o criminoso, as pistas e os suspeitos, entreguei uma ficha (Anexo 7) que foi preenchida pelos alunos assim que a leitura compartilhada dos contos era concluída. Essa ficha serviu, exclusivamente, para auxiliar os alunos a montarem o caso na etapa V e, por essa razão, não serviu como instrumento de análise desta pesquisa.

O diário de leitura também foi utilizado nesta etapa, mas de forma mais independente, afinal os alunos já se sentiam extremamente familiarizados com ele.

Etapa V - Leitura compartilhada, protocolada e autônoma do livro *O enigma de Santo Antônio do Paraibuna* e a criação do jogo de tabuleiro

Esta etapa tem como objetivo analisar a atividade de adaptação de obras literárias lidas para o jogo de tabuleiro, bem como apresentar aos alunos um livro escrito pelo próprio professor, *O enigma de Santo Antônio do Paraibuna* e, mais especificamente, contextualizar o espaço onde o jogo de tabuleiro se passa: a cidade de Juiz de Fora, pois o livro lido nessa etapa é um romance de enigma que se passa nessa cidade.

Depois da leitura compartilhada, protocolada e autônoma do livro, os alunos preencheram uma ficha (Anexo 8) que consistia na descrição dos locais onde a narrativa se passa. Esse momento serviu para que eles se familiarizassem com o espaço da narrativa e pudessem escolher quais os pontos históricos, econômicos ou culturais da cidade de Juiz de Fora utilizariam para a montagem do tabuleiro do jogo.

Em seguida, a tarefa foi adaptar um conto lido na etapa IV para um caso a ser utilizado no jogo. Os mesmos grupos que foram formados no início desta

intervenção voltaram a se reunir e, de posse das fichas que preencheram na etapa IV, elaboraram os casos de cada um dos contos de Conan Doyle. Depois, a turma inteira se reuniu e, em conjunto, democraticamente, decidiram quais os locais de Juiz de Fora seriam utilizados no jogo.

Para finalizar todo o processo, a turma se dirigiu até o laboratório de informática do colégio para que pudessem escolher e imprimir as imagens que fizeram parte do tabuleiro do jogo.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. INTERPRETAÇÃO DE UMA OBRA AUDIOVISUAL ADAPTADA LIVREMENTE DA OBRA DE CONAN DOYLE

Um dos motivos pelos quais resolvi adotar uma adaptação de um livro para iniciar os trabalhos relativos ao gênero policial é, como afirma Hutcheon (2013), o valor que esse tipo de obra traz ao original, principalmente se lembrarmos que os livros de Conan Doyle foram escritos no fim do século XIX e início do século XX. Dessa forma, as adaptações contemporâneas favorecem o resgate da obra do autor e fazem com que os jovens leitores tenham curiosidade e, por conseguinte, vontade de ler as obras originais. Aliás, William Burroughs já aconselhava o seguinte a outros escritores que relutavam em utilizar determinadas apropriações que porventura pudessem fazer em seus textos (o conselho também vale para os educadores que desejam utilizar adaptações):

No fim das contas, a obra de outros escritores é uma das principais fontes de *input* para o escritor, então não hesite em utilizá-la; não é porque alguém teve uma ideia que você não pode se apropriar dela e lhe dar um novo desdobramento. As adaptações podem se tornar adoções bem legítimas. (BURROUGHS, 1991, apud HUTCHEON, 2013, p.5)

O que se observou, inicialmente, foi que alguns alunos já haviam ouvido falar da série, porém apenas quatro revelaram que viram um ou mais episódios. Esse foi mais um motivo que me fez acreditar no acerto da escolha da obra, afinal, estaria apresentando algo novo e, como se percebeu ao final da exibição, aprazível aos alunos. Muitos deles, por se empolgarem com a série, resolveram assistir a todas as temporadas, o que foi facilitado por ela estar disponível na provedora global de filmes e séries Netflix, à qual a maioria dos alunos possui acesso. Constatei esse fato em conversas informais com os estudantes, muitas delas espontâneas. Dessa forma, quase nenhum deles desviava a atenção, apesar da duração do episódio: uma hora e vinte e sete minutos (para isso foram utilizadas três aulas, sendo que duas delas eram geminadas).

O questionário aplicado na turma 903 sobre o episódio "Um estudo em rosa" da série Sherlock (Anexo 3) teve como principais objetivos fazer com que os alunos analisassem detalhes e elementos importantes da trama, tanto que todas as perguntas foram lidas pelo professor antes da exibição do episódio, e perceber como

a turma interpreta e identifica os elementos narrativos do gênero policial para que se pudesse entender o que era necessário ser ensinado ou reforçado nas próximas etapas. Além disso, a série e o questionário, mesmo sendo o primeiro contato dos alunos com o gênero policial nesta intervenção, fizeram com que os estudantes começassem a se apropriar das estratégias literárias encontradas nesse tipo de obra.

Passemos à análise das respostas ao questionário (Anexo 3): o que percebemos é que os alunos da turma 903 possuem grande poder de observação e de interpretação. Claro que, como eu havia lido, antes do trabalho com o livro, as perguntas que eles deveriam responder, já sabiam o que procurar. Entretanto, como poderá ser visto mais adiante, as respostas foram completas e bem desenvolvidas. Isso demonstra, também, a responsabilidade com que os alunos lidam com as tarefas que lhes são incumbidas.

É necessário enfatizar que a maioria dos estudantes que chega ao nono ano do colégio possui boa capacidade de interpretação, muito acima da média das outras escolas, como já pudemos perceber nos resultados da Prova Brasil (Anexo 1), e isso não foi diferente com a turma 903. Reitero que a escolha da turma não se deveu a sua proficiência, afinal, era possível perceber que as outras duas turmas encontravam-se no mesmo patamar da turma analisada. O que fez com que eu escolhesse a turma 903 foi a baixa porcentagem dos alunos que dizem gostar de ler e, por isso, apenas leem obras que são pedidas pela escola.

Nesta parte do trabalho irei me ater às questões em que a análise sugere algo relevante, ou para demonstrar algumas aptidões dos alunos. As respostas às questões que não foram analisadas aqui não apresentaram nenhum tipo de problema ou nenhuma particularidade, ou seja, não eram respostas acima ou abaixo do que era esperado.

As três primeiras perguntas do questionário em análise tinham como objetivo testar a observação do aluno e avaliar sua relação com o episódio (a primeira questão pede uma opinião do estudante). Foi interessante observar que os vinte e cinco alunos da turma conseguiram responder de forma satisfatória a essas questões, entretanto, alguns se destacaram no que se refere à investigação pedida, como a aluna A:

1. Repare na trilha sonora do episódio. Ela tem influência nas impressões que o telespectador cria ao assistir à série? Você considera esse recurso um elemento importante na sequência do enredo? Por quê?

A trilha sonora ajuda a criar um certo suspense dando um ar de investigação ao telespectador. Esse recurso consegue gerar uma tensão na compreensão do enredo visto que conforme pistas são descobertas, fica evidente a proximidade com o crime, reforçando a genialidade de Sherlock, dando emoção e devocão mais intensa ao caso.

2. Observe a abertura da série. Além de mostrar a cidade de Londres, ela foca em detalhes, como um olho humano, um tecido visto de muito perto, assim como a pele de um ser humano, uma arma, um líquido de uma pipeta caindo em cima de uma gota de sangue. Pense em todo o enredo e na personagem de Sherlock Holmes. Agora, tente relacionar todos os elementos descritos da abertura com a forma com que age o detetive.

Os elementos descritos mostram uma proximidade com a forma que Sherlock conduz suas investigações nas quais observamos pequenos e quase imperceptíveis detalhes, que muitos não se atentam, que geram experimentos científicos em alguns casos onde geram as possíveis hipóteses do crime, concentrando unicamente a atenção na maneira de agir do inspetor Lestrade e dos outros agentes da Scotland Yard durante o episódio. Compare-as com a forma com que Sherlock Holmes conduz sua investigação.

O inspetor Lestrade e os agentes da Scotland Yard conduzem a investigação de uma maneira mais superficial e trabalham com a hipótese de suicídio de Sherlock, com toda sua propensão e minúcia aos detalhes, logo se que não se tratam de suicídio e um assassinato.

Figura 01 - Respostas do aluno A às questões 1, 2 e 3 (Anexo 3)

e o aluno E:

1. Repare na trilha sonora do episódio. Ela tem influência nas impressões que o telespectador cria ao assistir à série? Você considera esse recurso um elemento importante na sequência do enredo? Por quê?

A trilha sonora certamente tem influência nas impressões do telespectador e, se bem conduzida, é de vital importância para o gênero. Quando do som, o mesmo causa diversas sensações no público, simplificando a música aumenta a tensão no caso em que Sherlock está no jogo de emoções, da mesma maneira que intensifica as emoções durante a investigação de Holmes e Watson sobre o caso.

2. Observe a abertura da série. Além de mostrar a cidade de Londres, ela foca em detalhes, como um olho humano, um tecido visto de muito perto, assim como a pele de um ser humano, uma arma, um líquido de uma pipeta caindo em cima de uma gota de sangue. Pense em todo o enredo e na personagem de Sherlock Holmes. Agora, tente relacionar todos os elementos descritos da abertura com a forma com que age o detetive.

Os elementos presentes na abertura mostram o pensamento de Sherlock Holmes. O detalhamento dos objetos indica que, para ele, até um mínimo fato é importante e pode ser a chave para a resolução de um caso. Com isso, o detetive reúne todos os fatos (o tecido humano, o olho, a arma, etc) e chega ao assassinato.

3. Preste atenção na maneira de agir do inspetor Lestrade e dos outros agentes da Scotland Yard durante o episódio. Compare-as com a forma com que Sherlock Holmes conduz sua investigação.

Holmes é um investigador peculiar, porque "mergulha" no caso, buscando cada detalhe da investigação. Já ele, nada é demais e, por isso, ele descarta de imediato os crimes mais difíceis. Enquanto isso, os agentes da Scotland Yard não têm nada superficial, além de olhar e não buscam respostas rápidas. Um bom exemplo ocorre quando encontram o palanque "pacheco" no chão e os policiais trocam um comentário "alugança", da mesma maneira que Sherlock deduz "Rachel".

Figura 02 - Respostas do aluno E às questões 1, 2 e 3 (Anexo 3)

Ambos, na primeira pergunta, responderam que a trilha sonora consegue fazer com que o público tenha sensações mais intensas no decorrer do episódio. Já na segunda pergunta, os alunos conseguiram perceber a semelhança entre a abertura do episódio e o modo com que Sherlock age, principalmente no que se

refere aos detalhes que nunca lhe passam despercebidos. E, na terceira questão, entenderam a diferença entre Sherlock ("com toda sua perspicácia" - aluna A, "peculiar" - aluno E) e os outros agentes ("conduzem a investigação de maneira superficial" - aluna A, "mais superficiais" - aluno E).

Já em relação à quarta pergunta, que faz com que o aluno relacione as atitudes de Holmes com a sua "Ciência da dedução", apareceram respostas bem desenvolvidas, como a da aluna R e a do aluno E, e outras mais simples, mais concisas, mas nem por isso incorretas, como a da aluna J.

Seguem as respostas da aluna R e do aluno E, respectivamente:

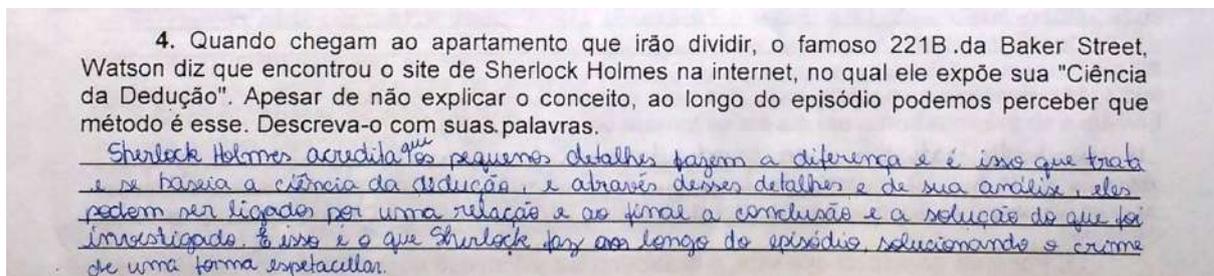


Figura 03 - Resposta do aluno R à questão 4 do Questionário (Anexo 3)

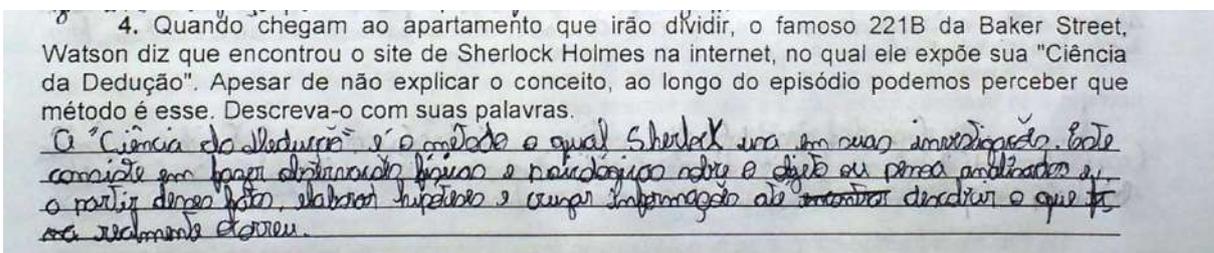


Figura 04 - Resposta do aluno E à questão 4 do Questionário (Anexo 3)

Resposta da aluna J:

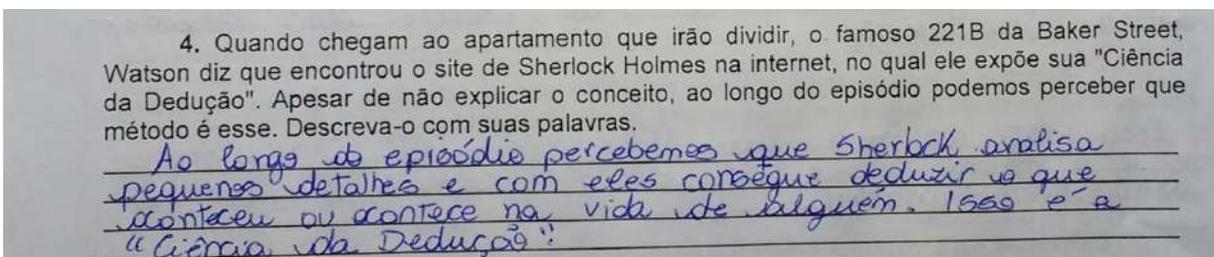


Figura 05 - Resposta da aluna J à questão 4 do Questionário (Anexo 3)

As perguntas 3 e 4 também serviram para que os alunos começassem a conhecer os estratagemas utilizados por Conan Doyle em seus livros em que Sherlock é o protagonista, ou seja, a diferença da perspicácia característica de Holmes e a superficialidade dos agentes da Scotland Yard, além da ciência da dedução, técnica tão difundida por meio da famosa personagem.

A questão de número 7 teve como objetivo diagnosticar se os alunos conseguiram acompanhar o pensamento de Holmes, ou seja, se eles perceberam como o detetive realizou algumas deduções. Essa, talvez, tenha sido a pergunta mais difícil do questionário, mas, para minha surpresa, a maioria dos alunos conseguiu acertá-la, demonstrando, mais uma vez, que os estudantes estavam atentos ao episódio e possuem proficiência quando se trata de interpretar deduções. Seguem algumas respostas de alguns alunos.

Aluno M:

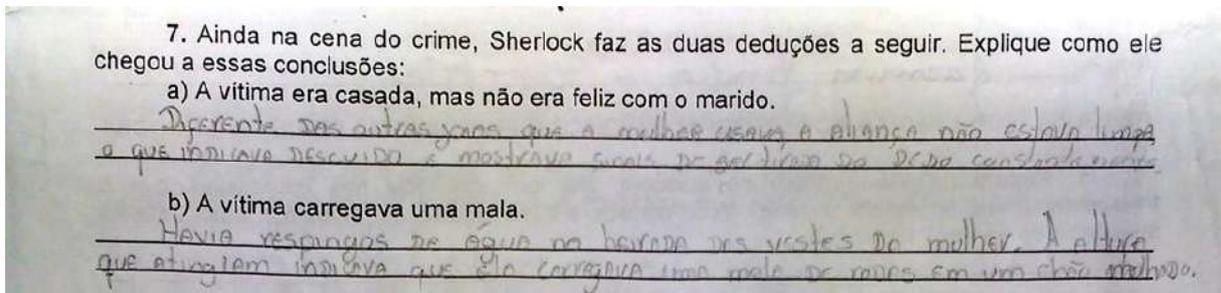


Figura 06 - Resposta do aluno M à questão 7 do Questionário (Anexo 3)

Aluna R:

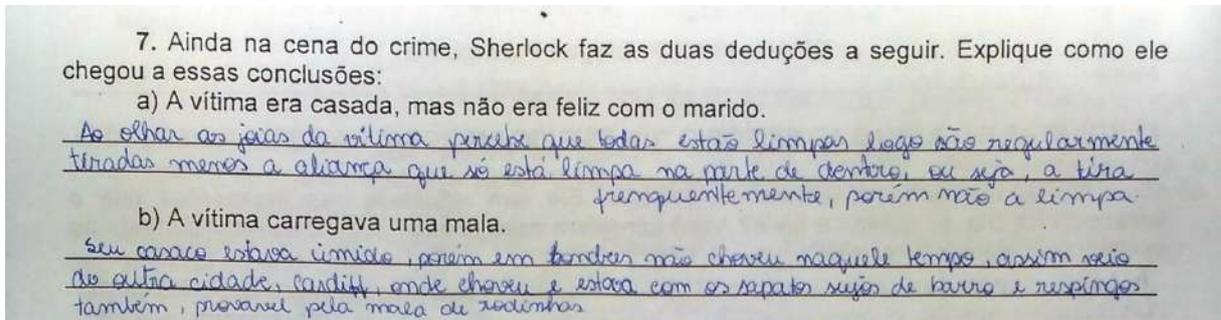


Figura 07 - Resposta do aluno R à questão 7 do Questionário (Anexo 3)

Aluna L:

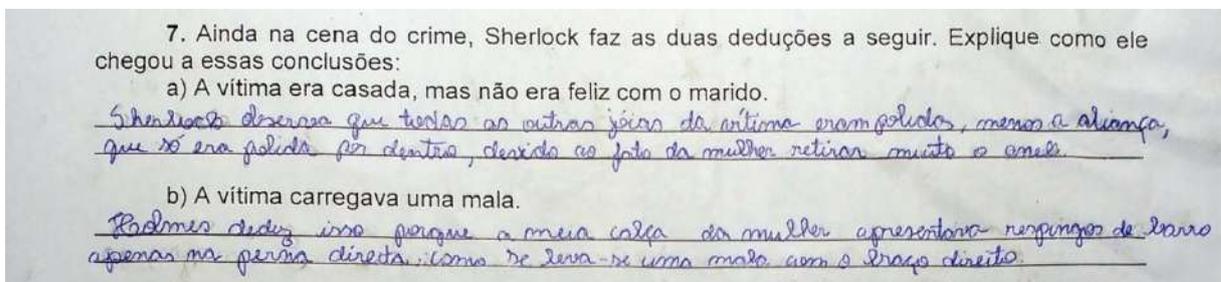


Figura 08 - Resposta do aluno L à questão 7 do Questionário (Anexo 3)

Aluna J:

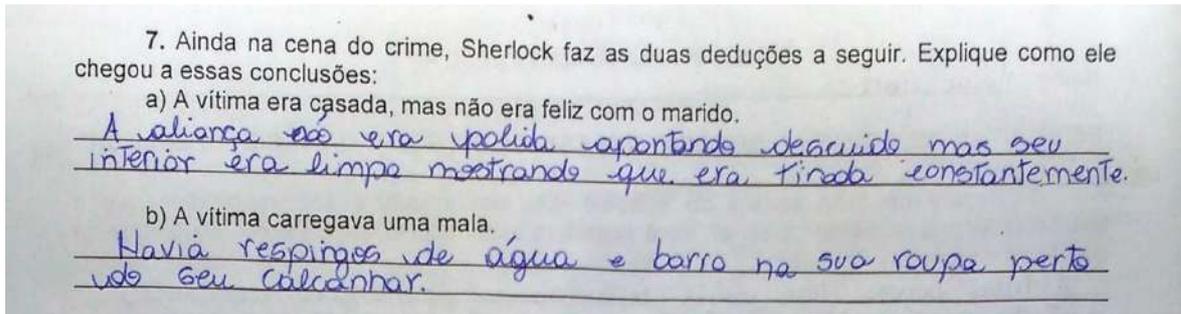


Figura 09 - Resposta do aluno J à questão 7 do Questionário (Anexo 3)

Apenas dois alunos não responderam a essa questão, deixando-as em branco. Quando houve a discussão, que ocorreu quando já havíamos corrigido todos os questionários, foi pedido que alguns alunos explicassem ao resto da turma como haviam chegado às conclusões. O motivo foi fazer com que aqueles que não responderam à questão entendessem, ouvindo os próprios colegas.

A última pergunta, a de número 13, teve como objetivo levar os alunos a responderem qual era a motivação do assassino. Essa, talvez, seja a maior diferença entre o episódio e o livro de Conan Doyle, daí a importância de fazer com que os alunos entendessem o motivo, para depois confrontá-los com o livro. Como se pode perceber, alguns alunos responderam de maneira mais completa, outros, sucintamente, mas, nessa questão, não houve quem não acertasse. Seguem, mais uma vez, algumas respostas:

Aluna A:

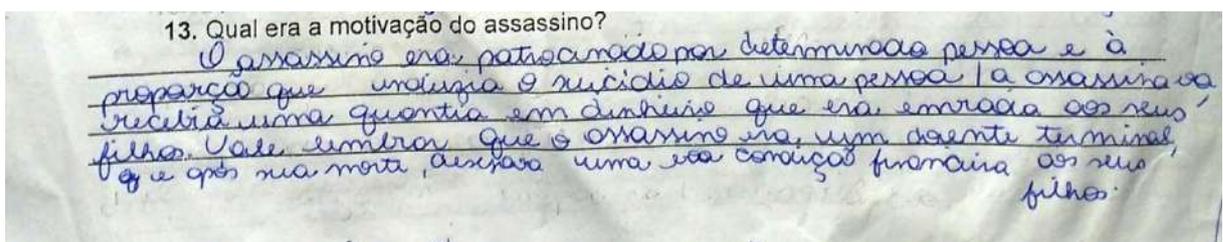


Figura 10 - Resposta do aluno A à questão 13 do Questionário (Anexo 3)

Aluno J:

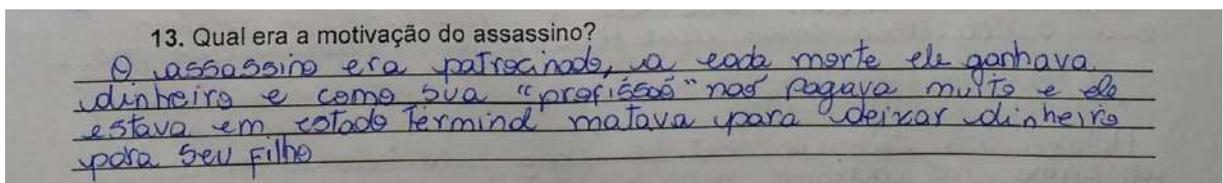


Figura 11 - Resposta do aluno J à questão 13 do Questionário (Anexo 3)

Aluno M:

13. Qual era a motivação do assassino?
 O assassino era patrocinado por uma organização. A cada morte, ele ganhava uma quantia de dinheiro. O taxista porém não usava o dinheiro para si; ele era um homem em estado terminal e queria deixar dinheiro para os filhos.

Figura 12 - Resposta do aluno M à questão 13 do Questionário (Anexo 3)

Aluno R:

13. Qual era a motivação do assassino?
 A motivação do assassino era além de uma certa forma ser algo satisfatório e principal fato eram seus filhos, pois viveu separado dos filhos abandonados pela esposa e quer ajuda-los, cada vítima monta mais dinheiro para eles, melhor eles ficarem.

Figura 13 - Resposta do aluno R à questão 13 do Questionário (Anexo 3)

Pode-se concluir que, nessa etapa, o objetivo foi atingido: os alunos começaram a perceber, até de forma mais positiva do que o esperado, as estratégias literárias utilizadas no gênero policial: as pistas deixadas ao longo da trama, o suspense que permeia várias situações, o perfil do detetive, bem como do criminoso e o método utilizado pelo detetive a fim de solucionar o caso. Além disso, não se pode negar que uma adaptação, mesmo que audiovisual, contribui para a formação do leitor, afinal, a narrativa do episódio fez com que eles se familiarizassem com o gênero em estudo e, ainda mais, contribuiu para que ficassem curiosos em relação à obra original.

4.2. JOGANDO SCOTLAND YARD E PRODUZINDO O RELATO DE UM DOS CASOS

Inicialmente, faz-se necessário esclarecer o porquê de se ter deixado que os alunos escolherem livremente seus grupos para jogarem Scotland Yard. Segundo Huizinga (2000), quando o jogo se torna obrigatório, ele representa uma realidade forçada. Dessa forma, ao constatar que a maioria das atividades realizadas na escola são consideradas como obrigação pelos alunos, tive que pensar em estratégias que deixassem o momento mais natural, entre elas, a liberdade para se escolher os participantes do grupo e as escolhas linguísticas utilizadas por mim para sugerir a atividade. Entretanto, como se tratava de um jogo de tabuleiro, algo lúdico, no sentido literal da palavra, essa descontração procurada foi mais espontânea do que se imaginava, tanto é que a divisão dos grupos se mostrou pacífica, ao contrário do que acontece em outras atividades, principalmente aquelas avaliativas. Os discentes escolheram seus grupos sem demora e sem discussão. Percebi que o

principal critério para essa divisão foi a afinidade entre os membros do grupo. Esse foi um dos principais motivos para o sucesso da execução desta etapa. Os outros, não menos importantes, foram a vontade de participar, característica peculiar às três turmas de nono ano em que lecionei em 2017 e o entusiasmo, por se tratar de uma atividade diferente daquelas às quais os alunos estão acostumados, afinal, uma das particularidades da escola em que foi aplicada esta intervenção é a rigidez quanto ao processo de ensino-aprendizagem, seus métodos e a inflexibilidade, tanto no que se refere ao currículo quanto às atividades que são desenvolvidas em sala de aula, geralmente mais formais. Um dos méritos desta proposta foi justamente este: quebrar paradigmas instituídos no colégio e flexibilizar o modo com que as aulas são apresentadas.

Depois que as regras foram explicadas, pedi que os grupos começassem a jogar. Tudo transcorreu da melhor forma possível. O mais interessante e que me chamou a atenção foram, particularmente, dois alunos que geralmente pouco interagem com os demais colegas, mas que, durante o desenrolar do jogo, se mostraram falantes e interessados. Um deles, inclusive, venceu a partida no seu grupo. Tal fato reforça os dizeres de Huizinga (2000), quando afirma que o jogo ornamenta a vida, além de ser desinteressado e uma pausa no cotidiano que, na maioria das vezes, nos inibe e nos encerra em seu contexto.

Seguem algumas fotos tiradas durante as partidas:



Figura 14 - Alunos da turma 903 entretidos com o jogo Scotland Yard



Figura 15 - Grupo 1 analisando as pistas do jogo



Figura 16 - Grupo 4 em momento de descontração durante o jogo

Outra característica observada durante o desenrolar das partidas foi a ordem que se criou nos grupos espontaneamente. Era evidente que todo grupo tinha um líder que coordenava as regras e as mantinham durante o jogo. Quando qualquer participante ousava desobedecer às regras, como, em um caso específico, um aluno tentou jogar os dados duas vezes, o líder se pronunciava e tinha o aval de todos os outros jogadores. A ordem, como dizia Huizinga (2000) e Piaget (1983), faz com que o jogo se diferencie do mundo real, afinal, esse é, na maior parte do tempo, imperfeito, ao contrário do jogo, quando é praticado com *fairplay* por todos os participantes. Talvez essa tenha sido outra importante característica para que este momento funcionasse: os alunos do colégio estão acostumados, até mais do que o necessário, com a ordem, as regras, a disciplina formal.

Outro ponto em comum que observei no que se refere às partidas jogadas pelos alunos da 903 e o pensamento de Huizinga foi em relação à comunidade de jogadores que são formadas por afinidade. Em nenhum momento deste projeto, do início até a sua conclusão, quando os alunos desenvolveram seu próprio jogo, ninguém se manifestou querendo mudar de grupo. As subcomunidades que se formaram no início dessa atividade se mantiveram intactas, naturalmente. Isso vai ao encontro da afirmação de Huizinga (2000), quando diz que as comunidades de jogadores tendem a ser permanentes, intocáveis. Interessante perceber que essa comunidade de jogadores muito se aproxima das ideias de Cosson (2014) e de Chartier (1994) sobre a comunidade de leitores. Segundo esses autores, quando fazemos parte de uma comunidade de leitores nos sujeitamos às suas regras e, assim, nos constituímos como leitores. Podemos dizer, da mesma forma, que, quando pertencemos a uma comunidade de jogadores, também nos sujeitamos às regras, entretanto as regras aqui são impostas pelo objeto, o jogo, e assim, nos constituímos como jogadores.

Outro fato evidente foi empolgação em relação ao jogo Scotland Yard, que se estendeu aos limites da escola. Alguns alunos me perguntaram onde o jogo havia sido comprado. Depois de alguns dias, vários alunos se pronunciaram dizendo que haviam adquirido o jogo ou sua versão mais moderna "Scotland Yard - Máquina do tempo" (no qual Sherlock e Watson entram em uma máquina do tempo e desvendam casos reais que nunca foram solucionados, como o caso do assassino Zodíaco, que ocorreu nos EUA na década de sessenta).

É interessante dizer que o colégio possui cinco turmas de nono ano, das quais leciono em três, as outras possuem professores diferentes. Apesar de analisar apenas a turma 903, esta intervenção foi aplicada nas três turmas. Os outros dois professores, militares, seguiram com sua programação normal, inserindo Sherlock Holmes segundo sua metodologia. Entretanto, os alunos dessas duas turmas, ao perceberem a empolgação dos meus alunos com o jogo, pediram que o mesmo projeto fosse aplicado a eles, modificando o planejamento dos outros professores que utilizaram Scotland Yard e, mais tarde, a série Sherlock, em suas aulas.

Depois que os alunos jogaram dois casos de Scotland Yard, foi pedido a eles que fizessem um relato de um dos casos que contasse, como detetives que foram, o caminho percorrido até a solução do crime. Apenas um aluno de cada grupo foi o

vencedor e, assim, solucionou o caso. Entretanto, como o vencedor precisava dizer a solução do caso e, assim, contou de que maneira juntou todas as pistas e encontrou o criminoso aos outros participantes, todos eles sabiam da narrativa completa e estavam aptos, desse modo, a escrever o relato.

Começamos pela análise do texto da aluna J.:

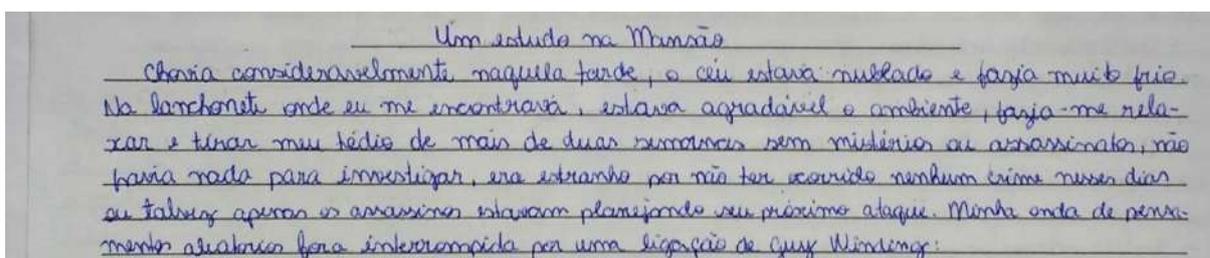


Figura 17 - Trecho do relato do aluno J

Já no início percebemos que a aluna vê necessidade de incutir detalhes em sua narrativa. Não há, no caso 112 (Anexo 9), escolhido por ela para escrever o relato, nenhum indício de chuva, muito menos Sherlock estava em uma lanchonete. A aluna resolveu inserir esses detalhes, provavelmente porque percebe que os bons textos possuem marcas que servem para envolver a imaginação do leitor. Outro ponto interessante que pôde ser observado é a inclusão de fatos oriundos da série assistida na etapa anterior. Durante o episódio, Sherlock sente-se entediado quando não há casos para resolver.

Nessa análise, percebemos aquilo que Paulino e Cosson (2009) dizem sobre letramento literário no que se refere à escrita na escola: o leitor muitas vezes se apropria de um texto e o transforma de alguma maneira. Nesse caso, a aluna incorporou elementos vistos no episódio "Um estudo em rosa", se apropriou deles e os inseriu em seu próprio texto. Percebe-se, aí, como começamos a formar os leitores do gênero policial e como essa aluna, em específico, começou a perceber as estratégias literárias utilizadas por Conan Doyle para construir sua personagem.

Percebe-se também o bom uso da linguagem. A aluna utiliza um vocabulário sofisticado ("Chovia consideravelmente naquela tarde" e "pensamentos aleatórios"), principalmente se comparado ao uso de sua faixa etária, e o pretérito mais-que-perfeito de maneira adequada ("fora interrompida"), o que faz com que seu estilo tenha qualidade.

Outro trecho que corrobora o que foi analisado no texto da aluna J é o seguinte, escrito pela aluna A:

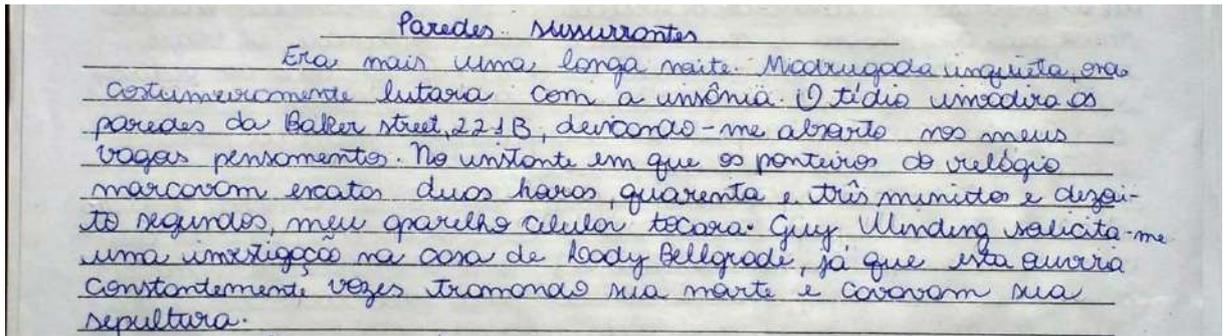


Figura 18 - Trecho do relato do aluno A

Nota-se também a inserção de algumas características de Sherlock vistas na série exibida anteriormente, como o tédio por nada acontecer, a insônia e a exatidão da descrição de seus detalhes ("os ponteiros do relógio marcavam exatas duas horas, quarenta e três minutos e dezoito segundos").

Já a aluna L escolheu fazer um relato mais conciso, direto. Vejamos o início de seu texto:

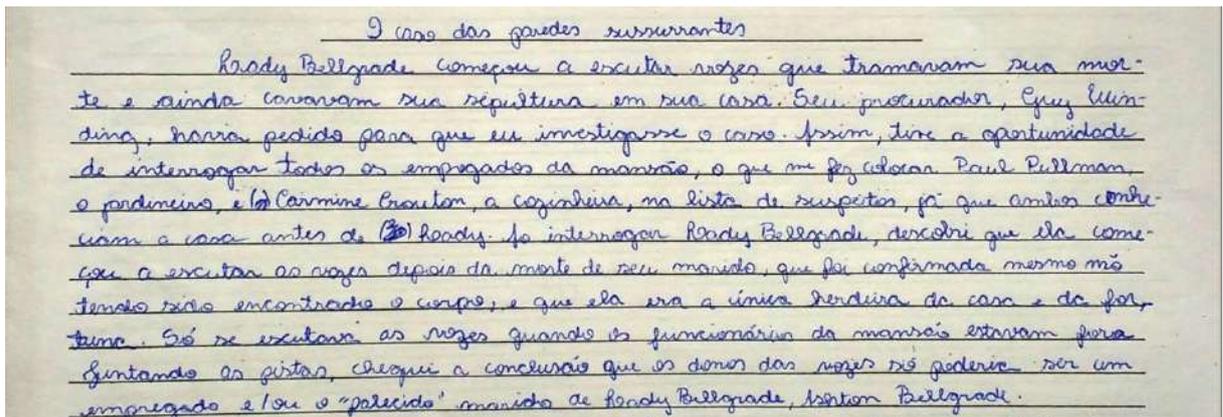


Figura 19 - Trecho do relato do aluno L

No título, observa-se que a aluna resolveu seguir os passos da ficha do jogo (Anexo 9): ambos são praticamente idênticos. Entretanto, apesar de sua concisão e simplicidade - por resolver não apresentar a personagem vítima da trama, ela a introduz de forma direta e sem nenhuma explicação anterior ("Lady Bellgrade começou a escutar vozes que tramavam sua morte") -, o texto está bem construído e não apresenta graves equívocos.

O aluno T, que escolheu fazer o relato de acordo com o caso 109 (Anexo 10), não apresentou as personagens, fazendo com que o texto carecesse de informações importantes:

São muitos que pedis nos meus crimes, mas para mim, a-
 ma primeira coisa foi perguntar sobre o lugar, mencionando uma lista
 de com os suspeitos desse caso, sendo eles: Reginald Waspel, James
 Holmes, Tom Blackman e James Markham. Já com os suspeitos de-
 se caso, iniciou a investigação, buscando pistas.

Figura 20 - Trecho do relato do aluno T

Em um outro trecho, desta vez, do aluno I, constata-se que o autor não identificou uma das principais características de Sherlock Holmes na série: a curiosidade. Afinal, em seu texto, o detetive volta a dormir depois que recebe um pedido de ajuda, fato improvável quando se trata de uma personagem que ansiava por novos casos que os ajudassem a fugir da monotonia.

Um estudo em dourado
 Lady Bellgrave, rica viúva, me telefonou pedindo socorro,
 dizendo que as paredes sussurravam, tocando sua mente:
 — Elas estão espiando minha casa! Parece parecer maluca, mas
 elas querem me matar!
 — Se acalme, tudo foi um sonho Boa noite — desliguei — Watson!
 Watson! — acendi — Se uma viúva te ligar às 2:00, falando que as
 paredes querem matá-la, o que faria?
 — São 2:00, Sherlock volta a dormir.
 — Certo

Figura 21 - Trecho do relato do aluno I

É, como sabem os leitores de Conan Doyle, pouco provável que Sherlock não se surpreenda com um pedido de socorro às duas horas da manhã. Esses três últimos exemplos de texto me deram mais certeza da necessidade da continuação do projeto. Afinal, ao contrário da aluna J e da aluna A, nem todos os leitores apropriam-se das estratégias literárias do gênero rapidamente. Há a necessidade de apresentação de outros textos para que a formação desses leitores ocorra de forma exitosa.

Há, também, aqueles alunos talentosos que, já no começo do projeto, destacam-se, parecem já conhecer muito bem o gênero estudado e possuem aptidão para a escrita. Assim como o aluno M. Segue o trecho inicial de seu texto:

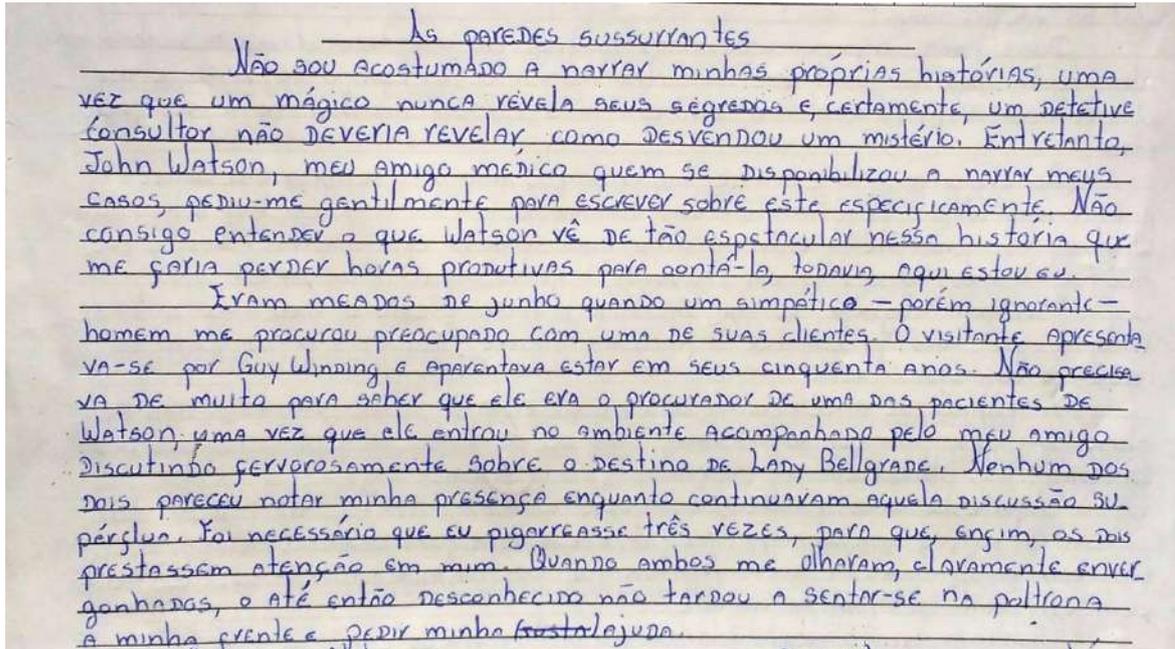


Figura 22 - Trecho do relato do aluno M

Sinais claros de que o aluno já conhece a obra de Conan Doyle surgem já no começo, quando o narrador diz que não está acostumado a escrever suas próprias histórias e ainda revela toda a vaidade de Sherlock quando escreve: "um mágico nunca revela seus segredos". Fica mais evidente ainda quando o autor afirma que "John Watson, meu amigo médico quem se disponibilizou a narrar meus casos, pediu-me gentilmente para escrever sobre este especificamente." Está claro, neste trecho, que o aluno já percebeu as características da obra de Conan Doyle, se apropriou delas e as utilizou em seu próprio texto. Pode-se dizer que esse aluno está adiantado no que se refere ao entendimento das estratégias literárias presentes no gênero policial. Tanto que, quando perguntei quais obras de Conan Doyle ele conhecia, não titubeou em responder: todas!

As utilizações da série (etapa I) e do jogo (etapa II) foram importantíssimas na formação dos leitores do gênero policial, não apenas por apresentarem as personagens e os elementos característicos desse tipo de narrativa, mas também porque vai ao encontro das ideias de Paulino e Cosson (2009). Segundo eles, é tarefa da escola fazer com que os alunos tenham contato não apenas com os textos reconhecidamente literários, como também outras formas que alargam o sistema.

4.3. ANALISANDO TRÊS CAPAS DE EDIÇÕES DIFERENTES E IDENTIFICANDO OS ELEMENTOS NARRATIVOS DO ROMANCE "UM ESTUDO EM VERMELHO"

Segundo Solé (1998), a utilização de estratégias para se ler um texto faz com que a leitura seja tratada de maneira mais objetiva, além de mostrar como formular situações em que o aluno consiga abordar de maneira contínua seu manejo e ajudá-lo, para que, partindo do ponto em que se encontra, possa ir cada vez um pouco além, no sentido de domínio autônomo. O objetivo é formar um leitor consciente, independente, que consegue preencher as lacunas do texto de maneira eficaz e que não apenas interpreta e dá significado ao que lê, mas também possui consciência crítica. Tratando especificamente do texto literário, Iser (1996) diz que não se pode haver um abismo entre o repertório do texto e o do leitor, sob pena de este não conseguir realizar a leitura de modo completo, afinal não conseguirá preencher os vazios do texto. Já Cosson (2014), afirma que as estratégias levam o leitor a refletir sobre o processo de leitura, e que, este, utilizando-as de maneira consciente, consegue construir a compreensão textual, monitorando esse entendimento.

A primeira estratégia para que ocorra a motivação da leitura deve acontecer antes mesmo da leitura propriamente dita. Devem-se ativar os conhecimentos prévios do aluno, que servirão como ponto de partida do caminho a ser percorrido até a incrementação do repertório literário. Assim, comecei esta proposta mediando uma discussão entre os alunos. Perguntei, inicialmente: "você conhece alguma outra história, além do episódio assistido da série Sherlock, seja ela apresentada em livros ou em filmes, em que haja enigmas a serem desvendados?"; "que histórias são essas?"; "o que acontece?"; "quem são os autores dessas obras?"; "quem são os protagonistas e os antagonistas?"; "em que espaço se passa?"; "o local é importante na construção do enredo? Por quê?". No momento dessas discussões, dei voz aos meus alunos, que, em sua maioria responderam que conheciam outras histórias de detetives. Grande parte dessas histórias foi assistida, em vez de lida. Séries como *True detective* e *Mindhunter* foram citadas. Filmes de Sherlock Holmes, os mais atuais, dirigidos por Guy Ritchie, também foram lembrados. O que se percebeu nesse momento foi uma corroboração ao diagnóstico (Anexo 2) feito no início da pesquisa: os alunos conhecem o gênero policial, mais especificamente, Sherlock, por meios audiovisuais. Vejamos por exemplo, a pergunta doze do referido diagnóstico:

12. Em quais desses veículos você conheceu Sherlock Holmes?

Livros	3
--------	---

Filmes	17
Séries	12
Nunca ouvi falar sobre Sherlock Holmes	0

Quadro 3 - Em quais desses veículos você conheceu Sherlock Holmes

Daí a importância de se apresentar romances e contos do gênero aos alunos da turma 903.

Foi de extrema importância escutar todos aqueles alunos que desejaram se manifestar e contar as histórias que conhecem. Foi um momento de discussão e de compartilhamento de leituras anteriores, um importante recurso para começar a construir ou aprimorar o conhecimento do gênero estudado. Segundo Cosson (2014), a discussão é um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, debatem textos com base em suas experiências e dialogam entre si e com o professor. É essa discussão que faz "os alunos lembrarem melhor de suas leituras, entendê-las com maior profundidade, responder mais amplamente aos elementos estéticos da literatura" (NYSTRAND, apud COSSON, 2014).

O fato de levar em consideração aquilo que já é do conhecimento do aluno é uma forma de considerá-lo sujeito ativo, que possui suas próprias experiências e, principalmente, mostrar a ele que sua vivência é importante no processo de aprendizagem. É necessário, nas palavras de Geraldi (2010), olhar para o aluno "como um sujeito que também tem o seu 'vivido', para transformar o 'vivido' em perguntas. O ensino que buscamos não está lastreado nas respostas, mas nas perguntas."

Cosson (2014) sugere alguns momentos para que essas estratégias sejam aplicadas em sala de aula: ativar os conhecimentos prévios, estabelecer associações pessoais com o texto, fazer inferências, analisar a parte visual do texto e sumarizar, ou seja, selecionar os elementos mais importantes da obra.

O próximo passo foi pedir aos alunos que manuseassem o livro "Um estudo em vermelho". Como a obra foi pedida na lista de material do começo do ano, todos os alunos, sem exceção, a possuíam. A partir daí, deu-se início a mais um momento de discussão: os estudantes relataram as impressões que tiveram ao se depararem com a capa do livro. Apesar de ter pedido para que os alunos comprassem o exemplar da Editora Zahar, verifiquei que alguns alunos adquiriram cópias de outras editoras. Assim, apesar de o texto ser idêntico, a capa, elemento utilizado para o início do trabalho, não era a mesma para todos. Entretanto, o aparente empecilho foi

de fácil resolução. Por meio do data show, projetei três diferentes capas: a primeira capa utilizada para o livro, em 1887, na revista *Beeton's Christmas Annual* (Anexo 11); a capa da edição pedida, da Editora Zahar (Anexo 12); e a capa da Editora Melhoramentos (Anexo 13).



Figura 23 - Professor projetando e explicando a capa da Editora Zahar (Anexo 12)

Depois de projetadas, perguntei aos alunos se as capas provocaram-lhes alguma sensação. Houve variadas respostas. Alguns, mais apáticos, disseram não ter sentido coisa alguma ao verem as capas. Os outros, que afirmaram terem sentido algo, responderam: "a terceira chega a dar medo", "me lembra suspense", "ou terror!". Um aluno percebeu a inscrição *RACHE*, que aparece na primeira capa e lembrou que a palavra também era importante no episódio "Um estudo em rosa". Aproveitei, então, para ativar a curiosidade dos alunos, o que os levou a criar conexões entre a série e o livro, perguntando: "será que essa palavra tem o mesmo significado nas duas histórias? Prestem atenção durante a leitura que vocês perceberão!"

Em seguida, perguntei qual era a cor predominante nas três capas. A intenção foi relacionar as imagens com o título da obra e mostrar aos alunos que, geralmente, nada do que está na capa dos livros, principalmente quando possuem imagens, está ali por acaso. Um deles perguntou por que, na segunda capa, havia uma rua de pedra preenchendo o rosto de Sherlock. Resolvi devolver-lhe a pergunta, até porque entendo que o professor, sempre que possível, deve induzir os alunos a construírem, eles próprios, um significado coerente no processo de

interpretação, seja ela do texto verbal ou, como no caso, da imagem. Deve-se evitar a explicação sem um exercício de reflexão, de "luta", para se entender aquilo que foi lido. Entregar o significado textual ao aluno é torná-lo passivo no processo de leitura. O próprio aluno, então, respondeu o seguinte: "deve ser porque o detetive sempre procura por pistas e as do livro devem estar espalhadas na rua". Esse tipo de reflexão é válida por dois motivos: o primeiro, como já foi dito, é a luta individual para se interpretar algo, o segundo é a previsão que o aluno faz em relação à história. Segundo Solé (1998), previsões servem para que o leitor se aproxime da narrativa, transformando o texto em algo seu, algo que faz parte de um processo, de uma tentativa de acertar e prever o que vem pela frente. Mesmo que erre suas previsões, ele estará apropriando-se do texto, criando uma sensação de participação na trama e na sistematização da leitura.

Posteriormente, continuei com as perguntas que serviram para ativar os conhecimentos prévios dos alunos e para fazer previsões sobre a obra. Quando, por exemplo, indaguei: "o que lhe vem à mente quando se diz a palavra vermelho?", as repostas foram quase todas unânimes: "sangue", outro aluno respondeu: "algo que dá impacto" e, outro, talvez já influenciado pela terceira capa do livro e pelo episódio, respondeu "assassinato". Outras perguntas foram feitas, como "o que você acha que significa a palavra *estudo* neste contexto?" e "o que será que Sherlock vai investigar?". Como a turma já havia assistido ao episódio "Um estudo em rosa", todas as repostas relacionavam-se a essa narrativa. A intenção era justamente essa, afinal, reiterando, as correlações textuais são importantes para a formação do letramento literário, assim como a ampliação do repertório literário no que se refere ao gênero policial. Considerei, assim, fundamental fazer essa ponte entre a adaptação e a obra original, ainda mais quando lembramos que as duas são apresentadas em mídias diferentes.

É importante dizer que a turma mostrou-se interessada durante todo este processo de pré-leitura. A maior parte da turma se empenhou em responder às perguntas propostas. Além disso, percebi como a previsão da obra gera curiosidade e faz com que os alunos se empenhem em tentar adivinhar a narrativa antes da sua leitura. Talvez o momento tenha tido êxito justamente porque os estudantes tinham em que se basear, no caso a série e alguns elementos do jogo.

A leitura do livro foi feita de modo compartilhado. A leitura compartilhada, ao contrário do que se pode supor, não é feita apenas pela variação de leitores durante o ato, mas também do compartilhamento de opiniões em relação ao enredo. Ou seja, deve-se fazer uma pausa entre determinados trechos para deixar que os alunos digam aquilo que acharam da trama ou emitam opiniões sobre atitudes de certas personagens. Outra forma de utilizar a leitura compartilhada é fazê-la de modo protocolado: o professor faz pausas entre os trechos e, ao invés de pedir opiniões aos alunos sobre o enredo, faz perguntas para que eles façam previsões a respeito do que pode acontecer. Segundo Coscarelli (1996), essa atividade é interessante porque trabalha com a causa e a consequência. Por fim, a leitura autônoma é aquela feita de maneira individual, seja ela em casa ou na sala de aula e serve para que o aluno lute sozinho em relação ao entendimento da obra.

Alguns momentos merecem destaque quando a leitura do romance foi realizada. Inicialmente, os alunos conseguiram fazer uma correlação com o episódio da série Sherlock quando perceberam que o narrador da primeira parte do livro era Watson. Alguns entenderam logo de imediato que Watson fazia os registros do que acontecia durante as aventuras e as narrava. Na série, o médico possuía um *blog* em que narrava os casos. Outro fato interessante ocorreu quando o médico, ainda no começo do romance, diz que Sherlock era parecido com Auguste Dupin. O aluno M., já citado neste trabalho, pediu a palavra para explicar que Dupin era personagem de Edgar Allan Poe e já havia lido um livro em que ele aparecia, "Os assassinatos da Rua Morgue". Aproveitei para dizer que esse é considerado o primeiro livro do gênero policial moderno.

Quando a leitura da primeira parte do livro foi finalizada, fiz questão de perguntar qual era a sensação que os alunos tinham em relação ao criminoso. Todos aqueles que se manifestaram disseram que Sherlock fez bem de tê-lo prendido, afinal, ele era um assassino. A maioria dos alunos disse também sentir raiva do criminoso. Alguns chegaram a dizer que ele deveria ser morto. Esse tipo de comentário é muito comum não só na sala, mas em toda a escola e vem crescendo a quantidade de alunos que pensam dessa forma devido, principalmente, ao discurso político extremista que vem se inserindo nas diversas instituições. Além disso, essa discussão foi relevante para introduzir o próprio tema da obra, que é a motivação do assassino.

Durante essa primeira parte, em que o caso é revelado ao leitor, chamei a atenção dos alunos para que observassem as pistas que eram reveladas ao longo da narrativa, além das diferenças entre as personagens. O motivo foi fazê-los perceber que o detetive, nesse tipo de obra, é sempre muito mais sagaz do que o resto das personagens.

Houve várias correlações feitas com o episódio "Um estudo em rosa" e o comentário geral era de que a obra audiovisual era melhor. Não tínhamos dúvida quanto a essa avaliação, afinal, o apelo visual, auditivo e a trama, que se passa contemporaneamente, iriam cativar muito mais o aluno de nono ano. Entretanto, isso não nos preocupou, pois o objetivo havia sido atingido: os alunos estavam lendo a obra literária animadamente e, justamente por isso, conseguiam fazer tal avaliação. Penso que essa é a verdadeira tarefa do professor de Literatura: não esconder de seus alunos outros produtos que possam gerar interesse, mas sim correlacioná-los para que percebam a importância de ambos e, principalmente, da obra original, afinal, não fosse ela, não haveria a série.

Os primeiros capítulos da segunda parte do livro não são mais narrados por Watson, mas sim por um narrador observador. Essa voz nos conta a história de homens e mulheres mórmons que fundaram a cidade de Salt Lake City, no estado de Utah, EUA. Minhas explicações, funcionaram, nesse momento, como mediadoras da leitura, evidenciando elementos que, provavelmente, não faziam parte do repertório do aluno. Demonstrei, por exemplo, o estado de Utah com a ajuda de um mapa. Expliquei, também, quem são os mórmons e no que eles acreditavam. Dessa forma, esses elementos que, possivelmente, são desconhecidos pelos alunos, passaram a fazer sentido na leitura da obra.

Resolvi, nessa parte do texto, não revelar aos alunos que o narrador era observador. Esperei que algum aluno se manifestasse em relação a esse fato. Não demorou muito para que a aluna A levantasse a mão e pedisse a palavra. Suas palavras exatas foram: "Professor, está meio esquisito esse começo. Parece outra história. Cadê o Sherlock?". Outro aluno respondeu: "Ele deve estar contando outra coisa que tem a ver com a história. Calma!". Nesse momento resolvi lançar a dúvida e perguntar se parecia que era o Watson quem estava narrando. A maioria respondeu que não. Continuamos a leitura e, quando o nome do assassino foi novamente dito, a aluna J percebeu que essa segunda parte contava a história do

criminoso antes do que havia acontecido na primeira parte e que o narrador não era mais Watson. Perguntei, então, quem era o narrador e, como a turma já tem conhecimento sobre tipos de narradores, respondeu: "um narrador observador". Depois dessa constatação ter sido feita, pedi que os alunos começassem a prestar atenção nas escolhas lexicais do narrador de terceira pessoa. O intuito foi mostrar como a narrativa se modificava e as palavras de Watson e do narrador observador eram diferentes. Essas observações funcionaram como forma de complementar aquilo que os alunos já conhecem: quando se muda o narrador, muda-se a maneira como a história é contada.

Ao longo da leitura, os estudantes perceberam que os capítulos um, dois, três, quatro e cinco contam a história de vida do criminoso, além dos motivos pelos quais a personagem Jefferson Hope resolveu cometer os dois assassinatos. Percebem que Hope não era, inicialmente, um bandido e que resolveu cometer as atrocidades porque queria se vingar dos homens que raptaram sua noiva e mataram seu sogro. Assim que o capítulo cinco termina, perguntei aos alunos o que eles teriam feito se fossem Jefferson Hope. Todos aqueles que se manifestaram disseram que teriam agido da mesma forma, alguns até disseram que teriam sido mais cruéis com as vítimas. Neste momento, resolvi lembrar as respostas deles quando perguntei que sentimento eles tinham em relação ao assassino no fim da primeira parte. O aluno T, por exemplo, respondeu: "Ah! Mas naquela parte a gente ainda não conhecia os motivos". Questionei, então, se não é assim na maioria dos casos em que julgamos alguém sem conhecer os fatos e, mais ainda, lancei a dúvida: Jefferson Hope deixou de ser um criminoso por causa dos motivos que ele tinha para cometer os assassinatos? A resposta unânime foi que não. Perguntei, então, àqueles que disseram, no final da leitura da primeira parte, se eles ainda achavam que Hope deveria ser morto. Todos eles mudaram de ideia. Achavam, portanto que o criminoso não merecia morrer, afinal, ele vingou sua noiva e seu sogro. Nesse momento, provoqueei: "Então, vocês continuam achando que bandido bom é bandido morto? Ou vocês apenas não conhecem a história de quem comete crimes? Será que somos justos ao julgarmos alguém de imediato, pedindo sua morte?" O mais interessante foi ver a reação daqueles alunos que sempre tiveram ideias mais reacionárias. Eles permaneceram em silêncio, alguns com o olhar de perplexidade.

Essa discussão relatada gerou um excelente momento de reflexão em relação ao tema. Entretanto, eu não esperava, nem havia planejado esse momento. Por isso a pesquisa-ação foi importante. Diagnosticuei algo na turma e resolvi modificar parte do planejamento para que pudesse aproveitar um dado novo que apareceu no meio da leitura. Entendo, assim, que as aulas bem executadas têm essa característica dinâmica e, dessa forma, podem e devem ser modificadas de acordo com os anseios ou interesses demonstrados pelos alunos em relação ao tema.

Os capítulos seis e sete, que finalizam o livro, revelam toda a história, contada por meio de um depoimento do assassino. E, logo depois, Holmes explica como juntou todas as peças do "quebra-cabeça" para descobrir quem era o criminoso, revelando sua genialidade. Foi importante, nesse instante, lembrar pistas que apareceram durante a narrativa e que agora se encaixavam perfeitamente na solução dos crimes.

Ao final da leitura, abri espaço para as considerações dos alunos a respeito da obra. Como já foi dito e já era esperado, a maioria dos alunos disseram ter gostado mais da série. Entretanto todos eles afirmaram que ficaram curiosos no decorrer da leitura e reconheceram a importância de Conan Doyle. O aluno C e a aluna J, por exemplo, revelaram que gostaram tanto do livro que encomendaram a coleção completa de Sherlock Holmes, fato que foi constatado depois, afinal eles fizeram questão de levar as obras para sala de aula a fim de mostrar à turma.

Pedi, nesse momento, que os grupos voltassem a se reunir para que pudessem preencher uma ficha (Anexo 4) com elementos narrativos presentes na obra lida, a qual analisaremos a seguir.

Em relação ao tempo em que se passa a trama, pode-se perceber que quatro dos cinco grupos conseguiram compreender que há uma variação temporal de acordo com as partes do livro. Ou seja, a primeira parte conta a investigação dos crimes, já a segunda parte volta no tempo para contar a história que envolvia as personagens e que gerou os assassinatos. Apenas um grupo não registrou a resposta completa.

Resposta do grupo 1:

TEMPO (Registre neste espaço quando ocorre a história e qual o tempo provável de duração dos acontecimentos)

A história ocorre entre os anos de 1880 (parte do ^{Shelley} onde a primeira parte do livro dura cerca de 5 dias e a segunda parte dura de 15 anos, visto que Kege procura por um tempo Dr. Ober e Stangeron e espera a melhor oportunidade possível para cometer os crimes.

Figura 24 - Resposta do Grupo 1 sobre o Tempo (Anexo 4)

Resposta do grupo 2:

TEMPO (Registre neste espaço quando ocorre a história e qual o tempo provável de duração dos acontecimentos)

Os acontecimentos se passam em 1878; tendo a investigação uma duração provável de uma semana, na qual há o primeiro contato entre Holmes e Watson e a descoberta de um caso. No início da segunda parte, a história e os personagens (alguns somente) estão em 1847, mais especificamente em mais desse ano.

Figura 25 - Resposta do Grupo 2 sobre o Tempo (Anexo 4)

Resposta do grupo 4:

TEMPO (Registre neste espaço quando ocorre a história e qual o tempo provável de duração dos acontecimentos)

A história se passa no final do séc. XIX, e a segunda parte se passa em 1847. Em relação a duração de cada acontecimento, a parte I teria durado por volta de uma semana, e a parte II até 50 anos.

Figura 26 - Resposta do Grupo 4 sobre o Tempo (Anexo 4)

Resposta do grupo 5:

TEMPO (Registre neste espaço quando ocorre a história e qual o tempo provável de duração dos acontecimentos)

A história em geral se passa no século XIX, e a investigação dura apenas alguns dias, já a segunda parte se passa algum tempo antes e dura anos.

Figura 27 - Resposta do Grupo 5 sobre o Tempo (Anexo 4)

O grupo 3 considerou apenas a primeira parte ao responder a essa questão:

TEMPO (Registre neste espaço quando ocorre a história e qual o tempo provável de duração dos acontecimentos)

A história ocorre aproximadamente no ano de 1900, a provável duração dos acontecimentos é cerca de 1 mês.

Figura 28 - Resposta do Grupo 3 sobre o Tempo (Anexo 4)

O mesmo aconteceu quando se perguntou onde aconteceram os fatos narrados. Os alunos deveriam perceber que as partes do livro aconteciam em locais diferentes. Além disso, precisariam explicar a importância desse lugares em relação ao desenvolvimento da trama.

O grupo 1 conseguiu responder de forma precisa. Os integrantes demonstraram ter domínio no que se refere aos locais e, principalmente, sendo essa a parte que mais nos interessava na pergunta, sua importância na trama:

ESPAÇO (Em que locais a história se passa? Qual é a importância da descrição desses locais para o desenvolvimento da narrativa?)
 A história se passa em Londres na primeira parte e nos EUA na segunda parte. A descrição desses locais é de suma importância para a compreensão dos pistas para a contextualização destes no crime e para o melhor entendimento da história. ~~importante~~ Os locais, em específico, foram o Baker Street 221B, Watson Gardens (ombos em 10 stories), Cleveland, Salt

Figura 29 - Resposta do Grupo 1 sobre o Espaço (Anexo 4)

Já o grupo 2, apesar de ter acertado quando diz que as duas partes se passam em locais diferentes, fez confusão em relação ao espaço psicológico, afinal, disseram que, na segunda parte, relatam-se lembranças das personagens, o que não é verdade. Ao repassar todas as perguntas e respostas com os alunos, voltei a essa pergunta e expliquei, mais uma vez, pois os alunos já haviam estudado os elementos narrativos em outros anos, o que é um espaço psicológico, a fim de sanar as dúvidas que pudessem ter permanecido. Além disso, retomei um conto estudado pela turma no início do ano, Cem anos de perdão, de Clarice Lispector, para explicar de forma mais eficaz o espaço psicológico. Mais uma vez a pesquisa-ação foi importante, pois ela sugere que se faça um diagnóstico para depois sanar aquilo que se avaliou como um problema, que se conheçam as dificuldades e que se observe o que realmente acontece com os indivíduos para criar estratégias e melhorar, no nosso caso, o entendimento das características narrativas do romance.

Segue a resposta do grupo 2:

ESPAÇO (Em que locais a história se passa? Qual é a importância da descrição desses locais para o desenvolvimento da narrativa?)
 Na primeira parte, a história e a investigação se passam na Inglaterra (Londres) ^{assim como} ~~(Londres)~~ no julgamento do assassinio e esclarecimento dos fatos, já na segunda parte, quando se volta no passado, o espaço é psicológico, de uma certa forma, pois mostra as lembranças das outras personagens, no estado de Nebraska, nos Estados Unidos, (Sierra Blanca)

Figura 30 - Resposta do Grupo 2 sobre o Espaço (Anexo 4)

Os outros grupos, assim como o grupo 1, responderam de forma adequada a esse item. Destacamos, aqui, a excelente resposta do grupo 5:

ESPAÇO (Em que locais a história se passa? Qual é a importância da descrição desses locais para o desenvolvimento da narrativa?)

Boa parte da história se passa em Londres, a primeira parte acontece em Brixton Road; a segunda parte ocorre em Utah, mais precisamente em Salt Lake City. A descrição em ambas as partes é essencial para que possamos nos sentir ainda mais inseridos no contexto, como na cena do crime, por exemplo.

Figura 31 - Resposta do Grupo 5 sobre o Espaço (Anexo 4)

Como grande parte da leitura foi feita em conjunto na sala de aula, percebi que todos os grupos, sem exceção, conseguiram resumir satisfatoriamente o enredo do livro. Destaco, aqui, o resumo do grupo 2. Distingue-se, como curiosidade, a inserção da palavra "missão" na última frase da resposta. É frequente, devido ao contexto em que se encontra a escola, que as escolhas lexicais desses alunos sejam muito parecidas com as utilizadas no meio militar.

ENREDO (Conte, resumidamente e com suas palavras, o que aconteceu no romance. É importante que você escreva os elementos da narrativa policial presentes no livro lido: conte qual foi o crime; o que o detetive precisou desvendar; quais foram as principais pistas; o que o detetive fez para desvendar o crime; quais foram os métodos de investigação usados; como se deu a resolução do caso)

A história relata o primeiro encontro entre Watson e Sherlock Holmes, quando passaram a dividir o mesmo apartamento em Londres, onde se passa a história e a investigação de um crime que vão desvendar juntos. O livro mostra, ao mesmo tempo, e relativamente brevemente, as características peculiares de Sherlock e o interesse de Watson no caso que se tratava de um assassinato de dois homens que haviam uma rixa com o assassino no passado, uma questão de justiça por sua amada, na qual Sherlock descobre isso ao ver as pistas de assassinato, que com duas pistas matou as vítimas. Holmes e Watson descobriram os últimos detalhes, casos que os imputados responsáveis pelo caso (Laurie, Fairhead e Grogson, nunca tiveram provas contra, comprovando a eficácia de Sherlock quando deduz as características do assassino, e sangra na sala em do próprio feitor, de todo modo, suas palavras demonstraram seu talento e a palavra RACHE, justificando as emboscadas e guarda, uma testemunha e conclui Jefferson Hope, achado e preso pelos monges que Sherlock combatu, assassinando Stangeron e Smoach Dreiber, um por veneno e outro por uma apunhalada por uma questão de justiça, resolvendo o caso e a missão dele.

Figura 32 - Resposta do Grupo 2 sobre o Enredo (Anexo 4)

Assim como o resumo todos os grupos conseguiram detalhar bem as personagens principais. Além disso, não se esqueceram de citar as personagens que aparecem na segunda parte e têm papel fundamental na trama. Desta vez, é interessante observar que todos os grupos, sem exceção, quando caracterizaram John Watson, não se esqueceram de citar que ele é um ex-militar. Verificou-se, dessa forma, como o ambiente é importante na concepção de mundo e até mesmo de referências ao se responder perguntas relativas a algum tema. Um estudo feito pelo Centro de Referências em Educação Integral, em 2013, chegou a uma conclusão, talvez simples, porém não tão perceptível a todos os profissionais da educação: o professor precisa conhecer o ambiente escolar e a comunidade com a qual interage. Esse conhecimento é um elemento importantíssimo para que se tenha êxito em relação às atividades propostas. Sabendo disso, durante a discussão

promovida quando os alunos já estavam de posse dessas atividades, resolvi enfatizar a relação da personagem Watson com o meio militar. O que se percebeu é que vários alunos haviam se empolgado com o médico e até mesmo adquirido mais simpatia com ele que com Sherlock. Observei, na prática, aquilo que é afirmado por Iser (1996): existe uma interação entre texto e leitor, por isso as leituras podem ser diferentes dependendo de quem as realizou. O que aconteceu com os alunos que preferem Watson a Sherlock foi que sua vivência e seu conhecimento particular de mundo fizeram com que eles enxergassem uma personagem de um modo muito diferente do que acontece com outros leitores.

Destaca-se, aqui, a resposta do grupo 4:

PERSONAGENS (Registre as características físicas e psicológicas das principais personagens da obra, além disso, indique sua função principal no romance policial: detetive, vítima, suspeito, investigador, cúmplice, testemunha...)

O detetive Sherlock Holmes é um homem muito inteligente, porém também muito arrogante. John Watson é um ex-médico militar que auxilia Sherlock em suas aventuras. Joseph Stangerson e E. J. Dredley, as duas vítimas, que estavam fugindo de seus assassinos depois de ter jurado vingança. Jefferson Hope é o assassino e suspeito que perseguiu seus ritmos até Londres, em busca de vingança. Beentade e Gregson são dois detetives que ajudam de Sherlock Holmes para solucionar o crime.

John e Lucy Ferris são duas vítimas de Stangerson e Dredley, e por causa disso Jefferson Hope jurou vingança, já que era apaixonado por Lucy e respeitava John.

Figura 33 - Resposta do Grupo 4 sobre Personagens (Anexo 4)

Já em relação ao narrador, o que se pôde perceber é que todos os grupos conseguiram compreender que há dois narradores no romance: um narrador-personagem, John Watson, que conta toda a primeira parte e os dois capítulos finais da segunda parte e um narrador-observador que narra a remota história do motivo do crime e a vida das personagens nele envolvidos, durante os cinco primeiros capítulos da segunda parte. Apesar de constatarem a existência desses dois narradores, os grupos 2, 3 e 4 não responderam que na segunda parte o narrador-personagem volta a contar o caso. Na discussão sobre as respostas, os alunos desses três grupos admitiram ter esquecido de mencionar o fato, entretanto, afirmaram que sabiam que Watson voltava à narração. Acreditei na versão dos alunos, afinal, durante a leitura, alguns deles haviam percebido o que foi mencionado e fizeram questão de comentar naquele momento. Seguem as respostas desses três grupos:

Grupo 2:

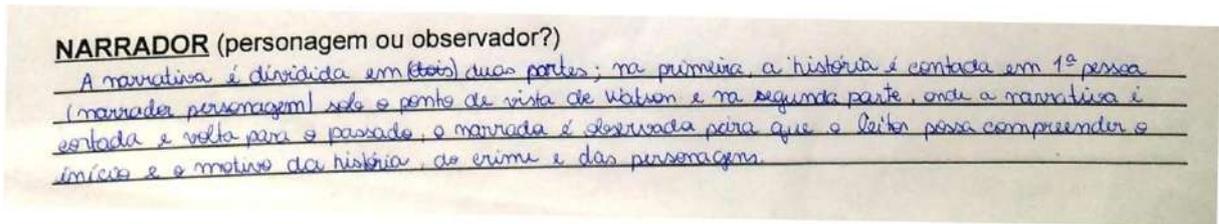


Figura 34 - Resposta do grupo 2 sobre Narrador (Anexo 4)

Grupo 3:

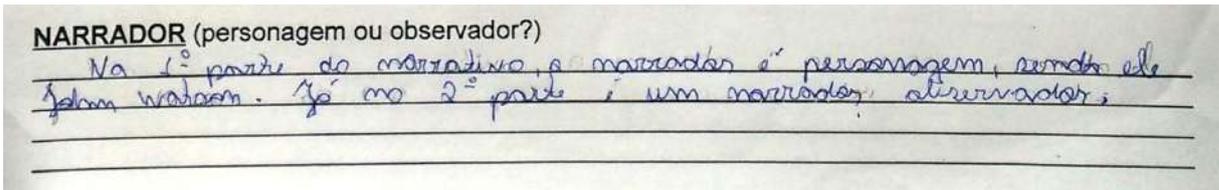


Figura 35 - Resposta do grupo 3 sobre Narrador (Anexo 4)

Grupo 4:

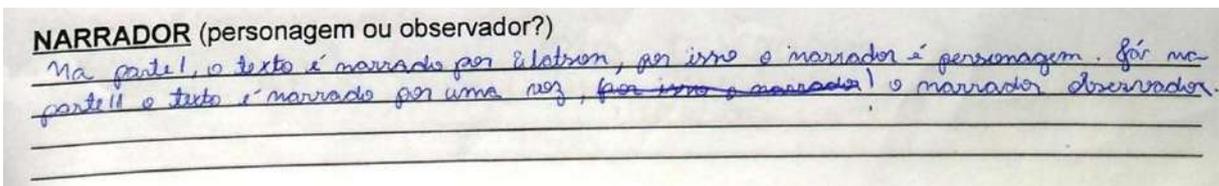


Figura 36 - Resposta do grupo 4 sobre Narrador (Anexo 4)

O que se pôde perceber durante a análise das fichas de leitura do livro "Um romance em vermelho", de maneira geral, foi que os alunos da turma 903, ao realizarem uma atividade em grupo, conseguiram, de maneira satisfatória, perceber os elementos narrativos presentes no romance. Ademais, constatou-se que a leitura ocorreu de forma curiosa e, muitas vezes, prazerosa. O fato de termos apresentado a série e o jogo antes da leitura contribuiu sobremaneira para que isso acontecesse.

4.4. COMPARANDO A ADAPTAÇÃO AUDIOVISUAL E A OBRA ORIGINAL

Depois de terem assistido a uma adaptação: o episódio "Um estudo em rosa" da série Sherlock, e a obra original: o romance "Um estudo em vermelho de Sir Arthur Conan Doyle", foi requisitado aos alunos que eles preenchessem um questionário (Anexo 6) que visava a comparação das duas produções. O objetivo foi observar se eles haviam captado as estratégias literárias das duas obras e, mais ainda, se conseguiam distinguir as semelhanças e as diferenças entre elas.

É importante dizer que eu havia dito à turma, em determinado momento, que uma adaptação não pode ser considerada uma obra menor e, por isso mesmo, não deveríamos enxergá-la como uma mera cópia da original. O que acontece é que o

adaptador parte de algo que já existe para reconstruir, reformular, adicionar ou modificar elementos que já existiam na primeira produção. Afirmei, também, que, muitas vezes, os consumidores das adaptações podem considerá-las melhores do que as obras originais, e não há problema algum nisso. Não à toa, os alunos preferiram a série ao livro, afinal os recursos utilizados na produção audiovisual são mais atraentes ao público moderno e, principalmente, adolescente.

Vejamos, por exemplo, a impressão que alguns alunos tiveram em relação ao episódio "Um estudo em rosa".

Aluno M:

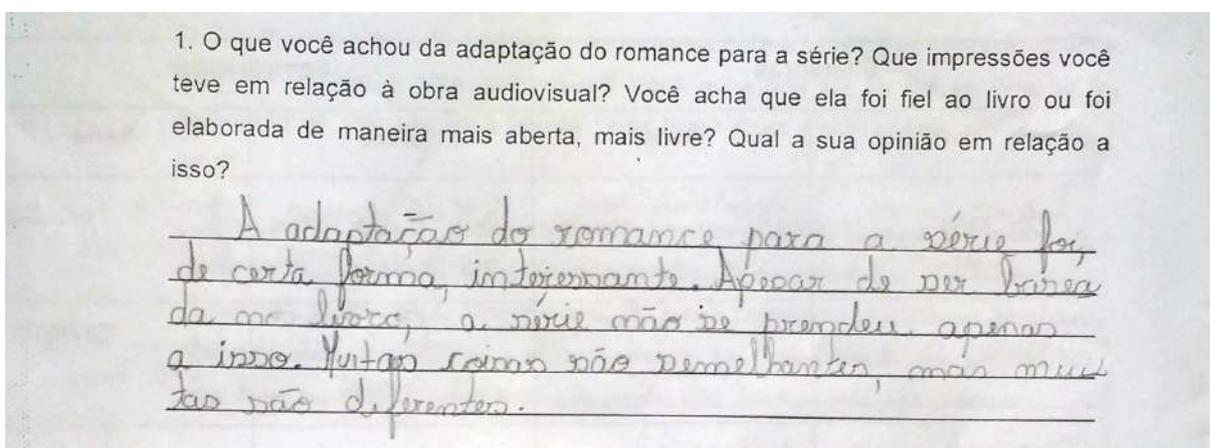


Figura 37 - Resposta do aluno M à questão 1 (Anexo 6)

O aluno M constatou que a adaptação é um processo que não se prende à obra original e há, sim, diferenças entre elas.

Aluna R:

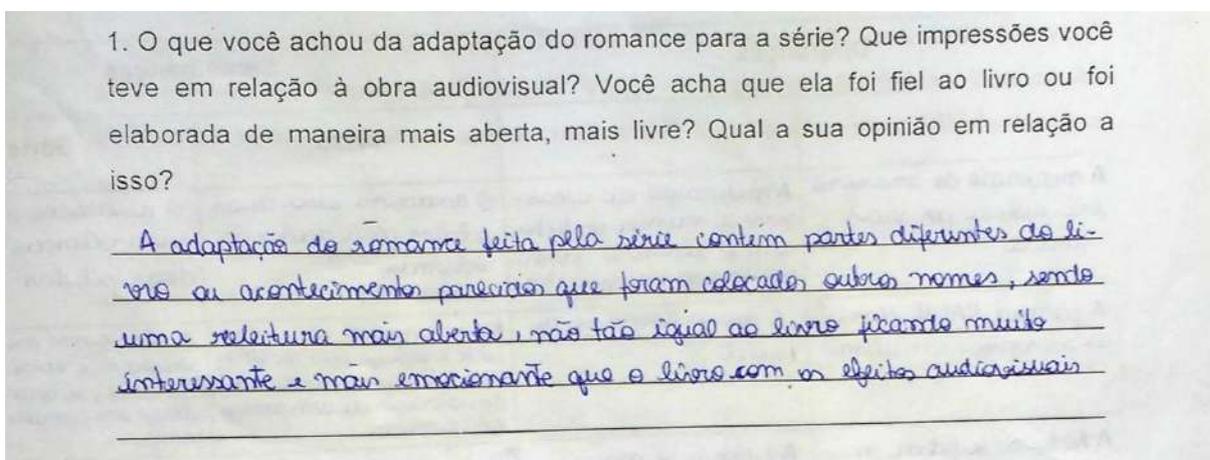


Figura 38 - Resposta do aluno R à questão 1 (Anexo 6)

Aluna A:

1. O que você achou da adaptação do romance para a série? Que impressões você teve em relação à obra audiovisual? Você acha que ela foi fiel ao livro ou foi elaborada de maneira mais aberta, mais livre? Qual a sua opinião em relação a isso?

O romance possui um estudo mais "trabalhado", interessante, mas na adaptação foi modificada em grande parte, sendo elaborada de forma mais livre. Ambos possuem excessos, mas no quesito diferença, a maneira mais aberta da série leva-nos a uma forma de interpretação diferente do livro, diferente - realista e dando um novo ar ao enredo.

Figura 39 - Resposta do aluno A à questão 1 (Anexo 6)

Já a aluna R e aluna A foram um pouco além, pois afirmaram que a releitura é mais aberta e mais interessante. Além disso, a aluna R identificou o principal recurso que diferencia as obras: o aspecto audiovisual.

Aluno E:

1. O que você achou da adaptação do romance para a série? Que impressões você teve em relação à obra audiovisual? Você acha que ela foi fiel ao livro ou foi elaborada de maneira mais aberta, mais livre? Qual a sua opinião em relação a isso?

Como que a adaptação foi muito bem feita. Uma se deve ao fato de que eles me mantendo essas partes do livro (partes, diálogos, dentro outros), os produtores elaboraram a série de forma mais livre e, assim, conseguiram, simultaneamente, criar uma obra audiovisual bem contextualizada, mas sem interferir nas ações das personagens. Excelente!

Figura 40 - Resposta do aluno E à questão 1 (Anexo 6)

Interessante enfatizar que o aluno E emite uma opinião muito bem fundamentada no que diz respeito à adaptação: ele afirma que a obra é contextualizada, mas não interfere nas características principais das personagens criadas por Conan Doyle. Vemos, aqui, que o aluno percebeu a verdadeira essência da adaptação feita pela série Sherlock. Tal constatação vai ao encontro do pensamento de Linda Hutcheon, que afirma que "Nem o produto nem o processo de adaptação existem num vácuo: eles pertencem a um contexto - um tempo e um lugar, uma sociedade e uma cultura" (HUTCHEON, 2013, p. 17).

Aluno T:

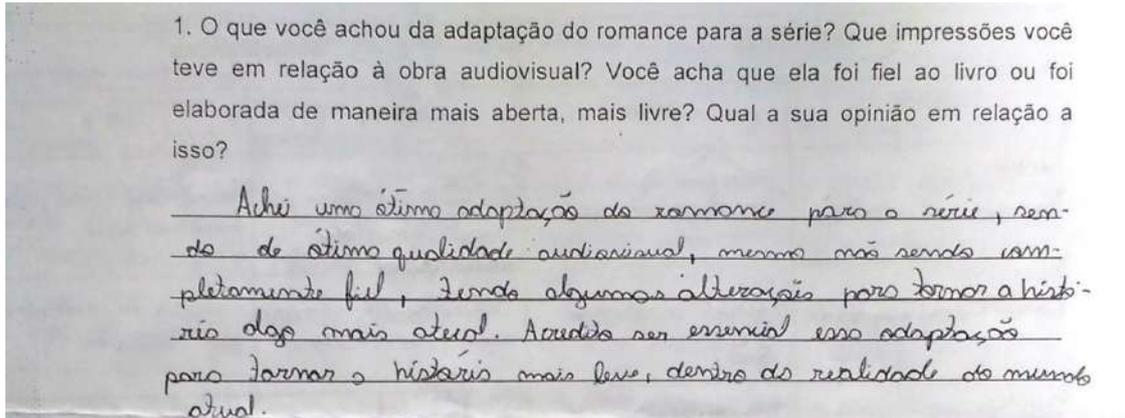


Figura 41 - Resposta do aluno T à questão 1 (Anexo 6)

Já o aluno T, apesar de incluir um marcador textual que pode revelar uma opinião negativa das adaptações que não são fiéis à obra original: "mesmo não sendo completamente fiel", compreendeu a importância de se adaptar a obra ao contexto contemporâneo. Dessa forma, ele entende, também, que as obras possuem um contexto e um tempo definidos.

Aluna I:

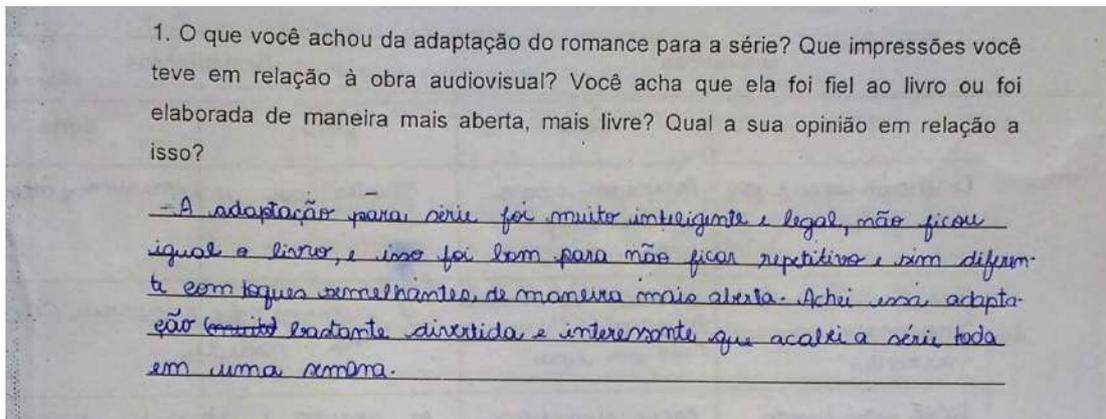


Figura 42 - Resposta do aluno I à questão 1 (Anexo 6)

Aluno G:

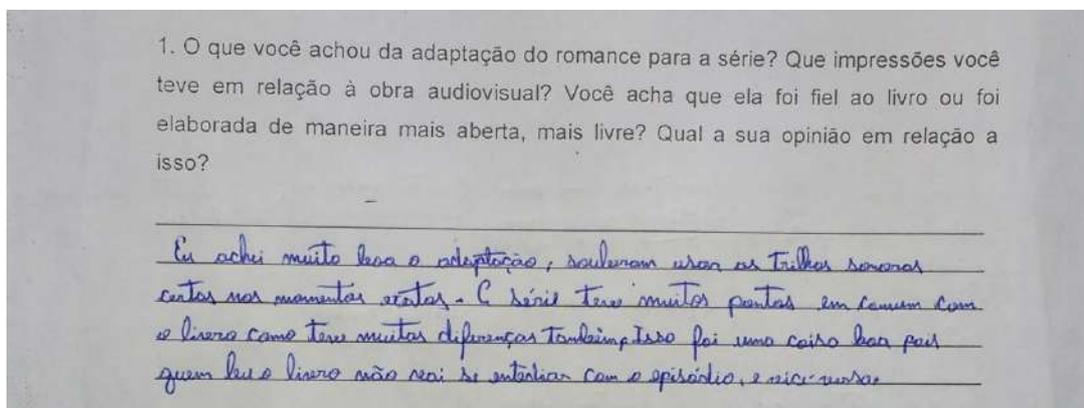


Figura 43 - Resposta do aluno G à questão 1 (Anexo 6)

A aluna I e o aluno G revelaram um aspecto importante em relação à expectativa do consumidor das obras adaptadas: a não repetição do enredo original. Além disso, a aluno I é um exemplo daquilo que já havíamos afirmado: vários alunos se tornaram espectadores da série e acabaram assistindo a todos os episódios, ou seja, tornaram-se admiradores do gênero policial, o que pode fazer com que eles se tornem leitores assíduos desse tipo de literatura.

Em relação às diferenças e semelhanças entre o Sherlock Holmes da série e do livro, alguns alunos perceberam detalhes importantes, como a arrogância e excentricidade maiores da personagem audiovisual, a proximidade entre o agente Lestrade e Holmes (bem maior na série) e as semelhanças físicas. Tomemos como exemplo as respostas dos alunos M, R, T e I:

Aluno M:

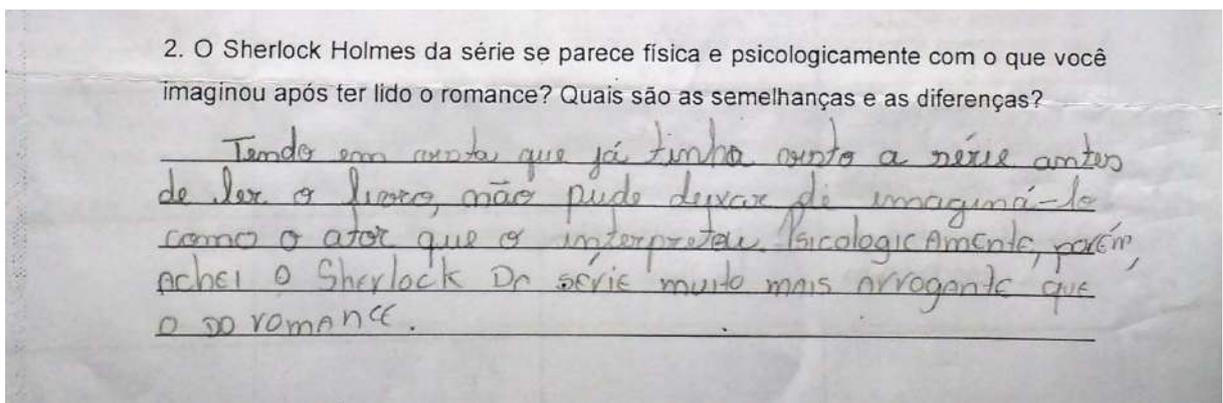


Figura 44 - Resposta do aluno M à questão 2 (Anexo 6)

Aluna R:

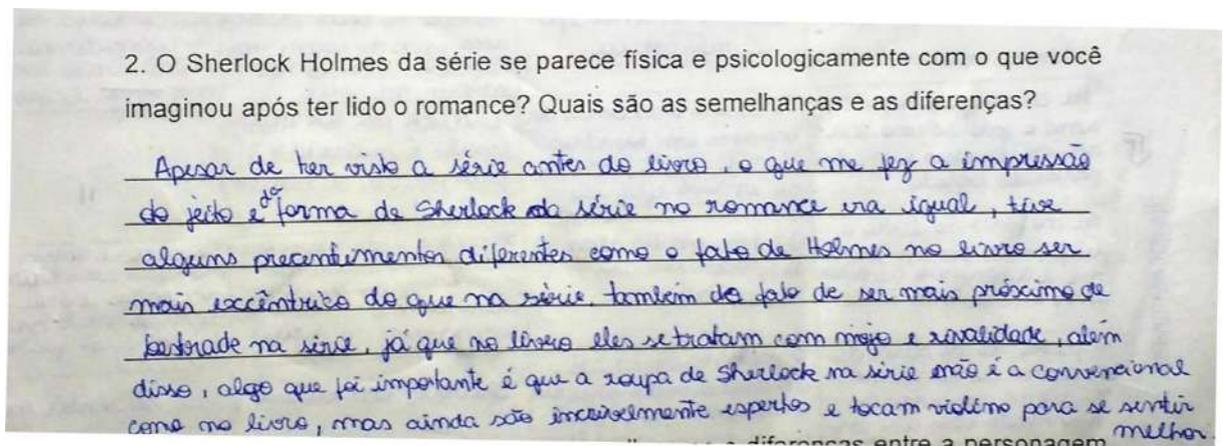


Figura 45 - Resposta do aluno R à questão 2 (Anexo 6)

Aluno T:

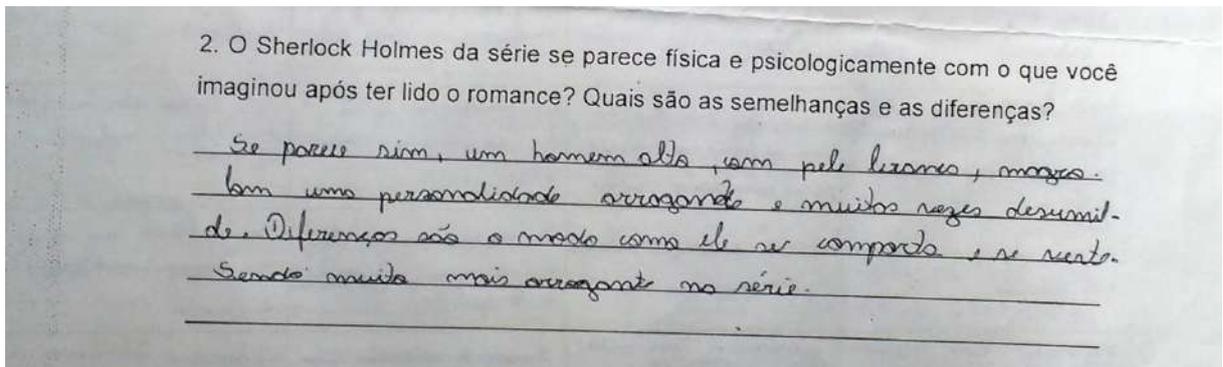


Figura 46 - Resposta do aluno T à questão 2 (Anexo 6)

Aluna I:

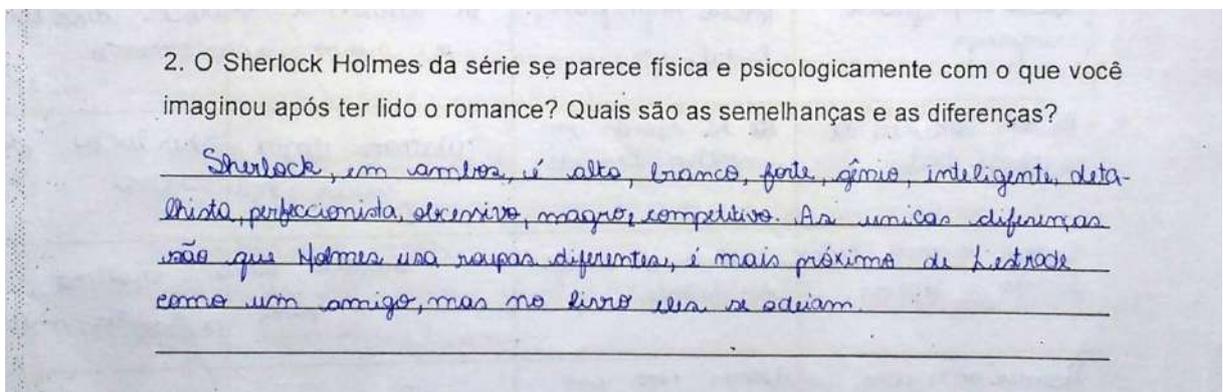


Figura 47 - Resposta do aluno I à questão 2 (Anexo 6)

Cabe ressaltar a resposta do aluno E, que considerou o fato de ter assistido à série antes de ler o livro como algo relevante no que se refere à imagem que criou da personagem. Segue sua resposta:

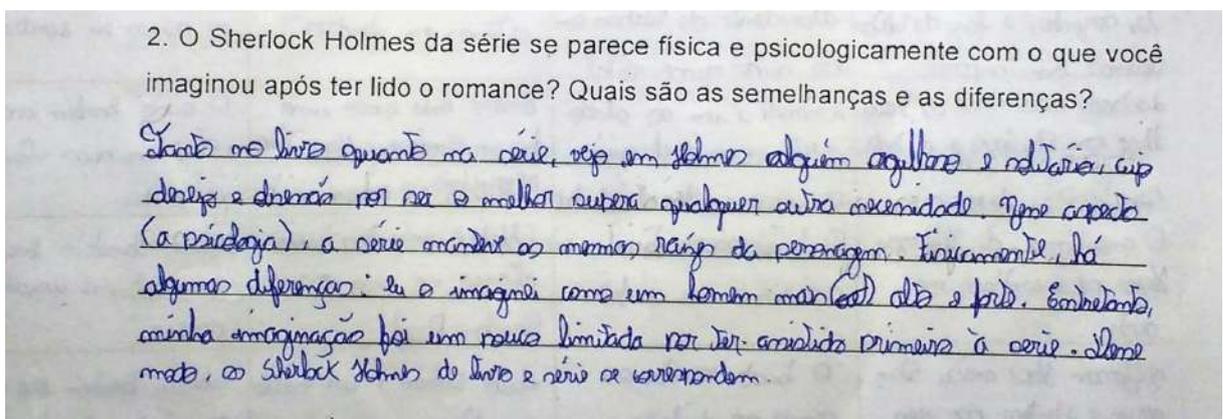


Figura 48 - Resposta do aluno E à questão 2 (Anexo 6)

Pode-se afirmar, como diz Hutcheon (2013), que a adaptação funcionou para esse aluno como um tipo de intertextualidade, um processo dialógico que partiu da obra assistida e continuou na leitura do livro.

No que se refere à personagem John Watson, como já se havia concluído antes, os alunos, devido ao meio em que a escola se encontra, evidenciaram o fato de ele ser um ex-militar. Ademais, reconheceram mais semelhanças que diferenças entre suas versões. Seguem as respostas dos alunos A, E e G, respectivamente:

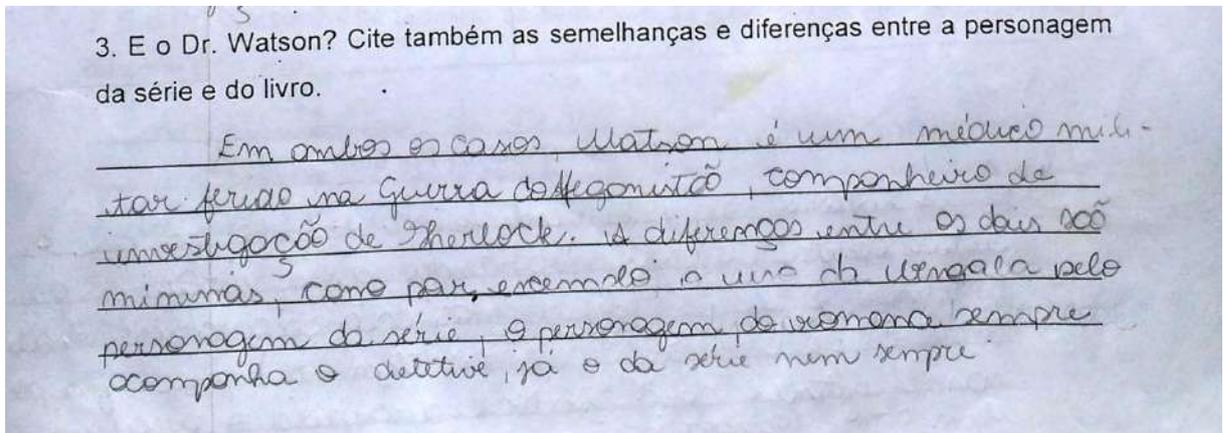


Figura 49 - Resposta do aluno A à questão 3 (Anexo 6)

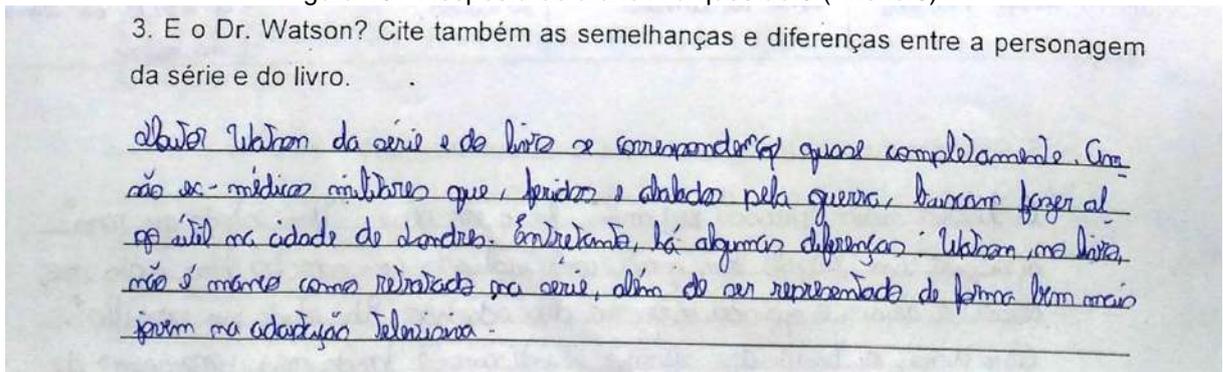


Figura 50 - Resposta do aluno E à questão 3 (Anexo 6)

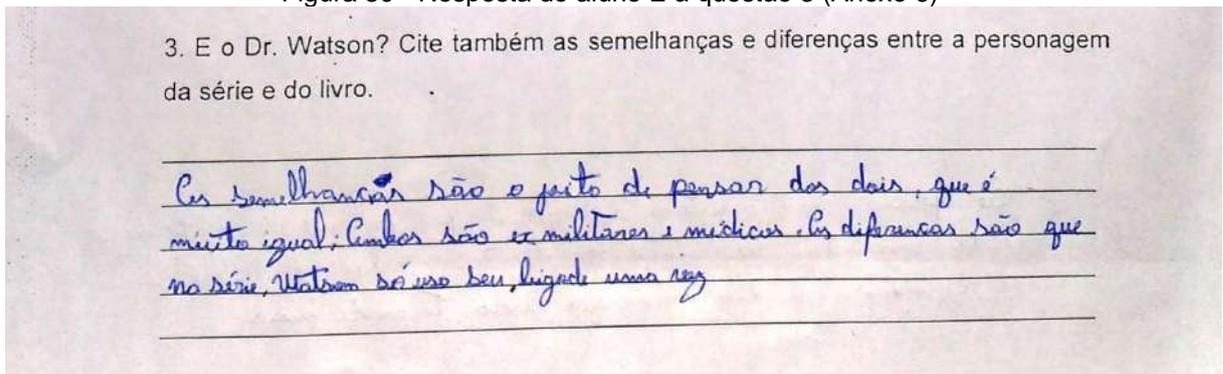


Figura 51 - Resposta do aluno G à questão 3 (Anexo 6)

O quarto item deste questionário serviu para que os alunos fizessem um apanhado geral das diferenças e semelhanças entre a série e o livro. O preenchimento dessa tabela foi feita de maneira mais livre, eles deveriam incluir aquilo que foi mais marcante no que se refere ao enredo. É notável que, apesar de alguns alunos terem citado fatos mais elementares, outros conseguiram ser mais sofisticados nas respostas. Portanto a turma conseguiu captar as diferentes

estratégias literárias presentes na duas obras e, o mais importante nessa etapa, perceber que uma adaptação livre pode enfatizar diferenças sem que haja prejuízo à qualidade. Seguem algumas respostas dos alunos da turma 903:

Aluno M:

4. Enumere as principais semelhanças e diferenças que você percebeu entre a série e o livro no que se refere ao enredo. Pense nas pistas, no assassino, nas vítimas, e, principalmente, no que se refere à tecnologia do século XVIII (Um estudo em Vermelho) e do século XXI (Um estudo em rosa).

Diferenças		Semelhanças	
Livro	Série	Livro	Série
Aneurisma de Jefferson na coronária	Aneurisma dele é no cérebro.	RACHE deixado perto do corpo	RACHE também é escrito
Jefferson procura vingança	Jefferson é financista para matar	Jefferson dirigia um cabotê	Jefferson dirigia um taxi
Sherlock prende o assassino imediatamente	Sherlock enfrenta o assassino e se arrisca.	Jefferson está prestes a morrer	Jefferson também já está morrendo
Gregson é um dos investigadores	Não há Gregson	Assassino "joga" com as vítimas através de pilulas	Assassino também fazia um "jogo" com as vítimas
A primeira vítima é um homem	A primeira vítima é mulher.		

Figura 52 - Resposta do aluno M à questão 4 (Anexo 6)

Aluna R:

4. Enumere as principais semelhanças e diferenças que você percebeu entre a série e o livro no que se refere ao enredo. Pense nas pistas, no assassino, nas vítimas, e, principalmente, no que se refere à tecnologia do século XVIII (Um estudo em Vermelho) e do século XXI (Um estudo em rosa).

Diferenças		Semelhanças	
Livro	Série	Livro	Série
A motivação do assassino era jurídica por sua cidade	A motivação do assassino é manter as folhas com o dinheiro gambeteado com os assassinos	O assassino usa duas pilulas para matar as vítimas	O assassino mata suas vítimas com duas pilulas
A palavra RACHE significa a vingança em alemão	A palavra RACHE era de Rachel	Assim como no livro, Sherlock e Watson não se conhecem, só quando um amigo os apresenta em comum	Assim como no livro Sherlock e Watson não se conhecem, só quando um amigo os apresenta em comum e apresenta
A história se passa no século XXI, em um tempo atual	A história se passa em XVIII, uma época mais antiga	Restos como as "pistas de sangue no chão", a sala cheia de sangue, marcas de passos no chão, etc.	Restos como a mala no chão, a roupa da vítima, a conexão com as vítimas, etc.
Há casos que se mantêm como o fato de caso ocorrer em Londres e muitas partes do enredo	Há casos e o assassino seguiu em Londres, além de muitas partes do enredo que não seguiu	Sherlock tem um amigo chamado Watson	II
Há no final do livro o julgamento em um tribunal e a conclusão do assassinato, diferente da série	Não há uma finalização de história em um tribunal	Sherlock e Watson tem suas principais características preservadas e o seu jeito, além de serem muito amigos tanto no livro quanto no filme	Sherlock e Watson tem suas principais características preservadas e o seu jeito, além de serem muito amigos tanto no livro quanto no filme
O problema de saúde do assassino do livro era o mesmo no caso, movendo com um ataque (do coração)	O problema de saúde do assassino da série era aneurisma no cérebro, porém morreu após levar um tiro	Sherlock fica visivelmente melhor para se sentir melhor	

SEMELHANÇAS!

Figura 53 - Resposta do aluno R à questão 4 (Anexo 6)

Aluno E:

4. Enumere as principais semelhanças e diferenças que você percebeu entre a série e o livro no que se refere ao enredo. Pense nas pistas, no assassino, nas vítimas, e, principalmente, no que se refere à tecnologia do século XVIII (Um estudo em Vermelho) e do século XXI (Um estudo em rosa).

Diferenças		Semelhanças	
Livro	Série	Livro	Série
Ele não impede no Scotland Yard: Gregson e Lestrade	Gregson um investigador de fogos presentes na polícia de Londres, Lestrade.	Jefferson Hope tinha duas dicas de como encontrar o assassino	Ele também também mostrou desde o um assassinato.
A palavra "Roché", uma das principais pistas, é deduzida de como "vingança em alemão"	A palavra "Roché", porém, é no queixo assassinato, é deduzida como "Rachel"	O assassino, Jefferson Hope, é um médico em um hospital de Londres, porém	O assassino é um médico, também trabalha em um hospital de Londres.
John e Watson são independentes, não seguem o fogos do Lestrade, mas o fogos do Lestrade não segue o fogos do Lestrade e o fogos do Lestrade não segue o fogos do Lestrade	Sherlock é muito mais dependente de Watson, em todo caso que não	Jefferson Hope fogos duas vítimas em Londres	Ele também também matou as vítimas em Londres.
Lestrade não segue o fogos do Lestrade e o fogos do Lestrade não segue o fogos do Lestrade	Lestrade é um dos aliados de John, e é ele quem resolve o caso de Sherlock	John tinha uma arma feita em Gregson, Hope tinha os principais, o assassinato.	Ele também também usou uma arma em suas vítimas.
O assassino de Jefferson Hope se encontra na casa	Ele também apresenta um assassinato no cérebro.	Sherlock encontra uma aliança no caso no Brighton Road.	John também encontra um anel no assassinato Gregson.
Jefferson Hope matou Gregson e Lestrade no caso	Ele também matou os outros na história.	John tinha um médico acidental.	John também era médico de acidente, até abandonar a medicina.

Figura 54 - Resposta do aluno E à questão 4 (Anexo 6)

Aluno T:

4. Enumere as principais semelhanças e diferenças que você percebeu entre a série e o livro no que se refere ao enredo. Pense nas pistas, no assassino, nas vítimas, e, principalmente, no que se refere à tecnologia do século XVIII (Um estudo em Vermelho) e do século XXI (Um estudo em rosa).

Diferenças		Semelhanças	
Livro	Série	Livro	Série
Título: "Um estudo em vermelho"	"Um estudo em rosa"	Rele: Do livro em cores pro livro de cores de investigação - Vermelho	(Pista) Lari como palavra chave do caso. Rosa
Pistas: Cenário "RACHE" no passado	"RACHE" cenário no futuro.	Investigação comandada pelo Scotland Yard.	Investigação comandada por Serjeant.
Tecnologia: catalisador	Carro	No livro de uso de dedução	no livro de uso de dedução
Investigação: o assassinato deu influência para cometer o crime antes.	o assassinato no passado, com diferentes tecnologias para cometer o crime.	Assassinato No livro de um homem no Baker Street 221B.	No livro de um homem no Baker Street 221B.
Série: "RACHE" significa sempre em alemão	"RACHE" significa "fúria"	Se conhecem em livro de um companheiro de quarto.	Se conhecem em livro de um companheiro de quarto
o assassino tem amnésia na corda	o assassino tem amnésia no cérebro	o assassino amnésico num vilão.	o assassino amnésico nos vilões.

Figura 55 - Resposta do aluno T à questão 4 (Anexo 6)

Aluna L:

4. Enumere as principais semelhanças e diferenças que você percebeu entre a série e o livro no que se refere ao enredo. Pense nas pistas, no assassino, nas vítimas, e, principalmente, no que se refere à tecnologia do século XVIII (Um estudo em Vermelho) e do século XXI (Um estudo em rosa).

Diferenças		Semelhanças	
Livro	Série	Livro	Série
Sherlock segue a pista de que RACHE seria sempre em alemão.	Sherlock segue a pista de que RACHE seria RACHEL.	Tanto no livro quanto na série Sherlock e Watson são muito próximos.	
A motivação de Jefferson Hope é totalmente esclarecida.	A motivação do assassino é somente citada.	Sherlock tenta ajudar para se sentir melhor.	
O livro ^{conta} mais detalhes da investigação	A série só apresenta as "partes principais" da história.	Os nomes que interpretam Sherlock Holmes e Watson são muito semelhantes aos descrições do livro.	
O nome de Sherlock, Mycroft, não aparece	Mycroft aparece só para ajudar Sherlock.	Sherlock e Watson tem suas personalidades na série muito semelhantes ao livro.	
No livro, após ser preso, o assassino é julgado e depois morre em depois de seu assassinato.	Na série, o assassino acaba sendo morto por um time antes de ser preso.	Tanto no livro quanto na série o assassino mata usando pilulas.	
No livro, Dr. Watson escreve sobre suas aventuras em um jornal.	Na série, Watson escreve em um blog.	Os nomes dos personagens são os mesmos.	

Figura 56 - Resposta do aluno L à questão 4 (Anexo 6)

A última pergunta se refere à preferência dos alunos e, como já tinha sido antecipado, notei que a série cativou mais que o livro. Reitero que isso já era esperado, afinal, uma obra audiovisual, contemporânea, dinâmica e com efeitos apreciados pelos jovens, tem maior apelo que uma obra literária escrita no século XIX. Novamente: a preferência dos alunos não revela um problema, mas uma solução, pois esse tipo de adaptação aproxima o jovem leitor do gênero e, assim, gera curiosidade em relação a outras obras, sejam elas literárias ou audiovisuais, que potencialmente farão com que seu repertório aumente.

Seguem algumas respostas que comprovam nossa análise:

Aluna R:

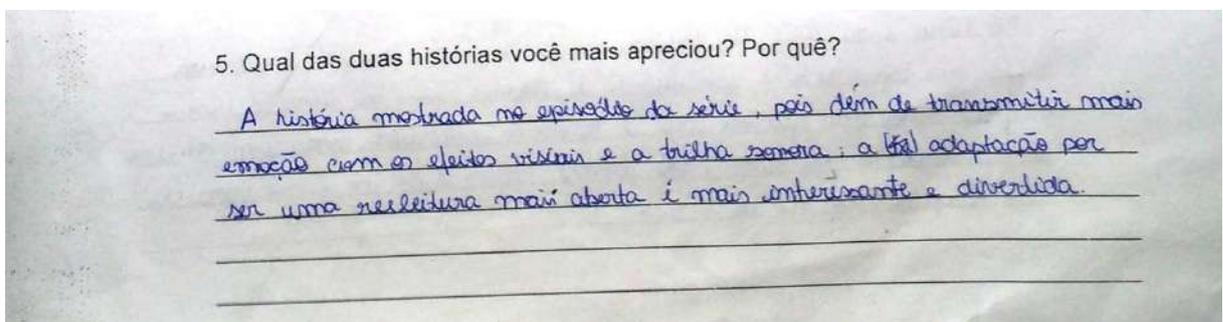


Figura 58 - Resposta do aluno R à questão 5 (Anexo 6)

Aluno E:

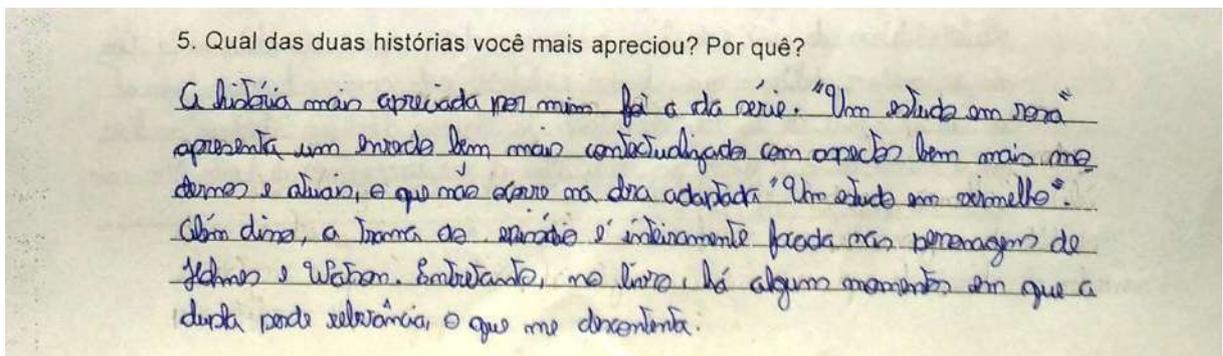


Figura 59 - Resposta do aluno E à questão 5 (Anexo 6)

Aluno T:

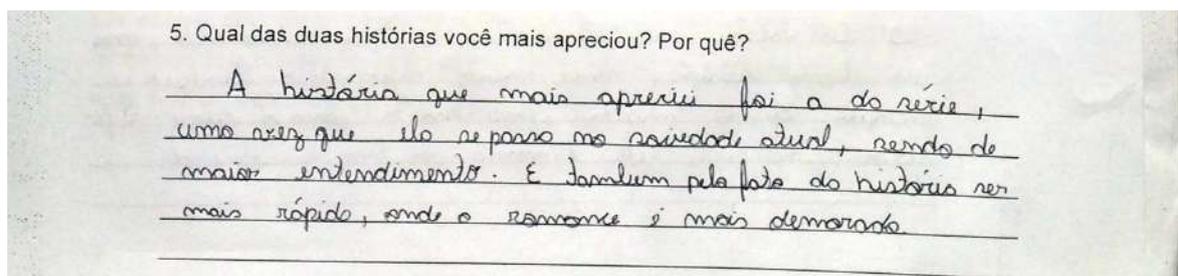


Figura 60 - Resposta do aluno T à questão 5 (Anexo 6)

Aluna J:

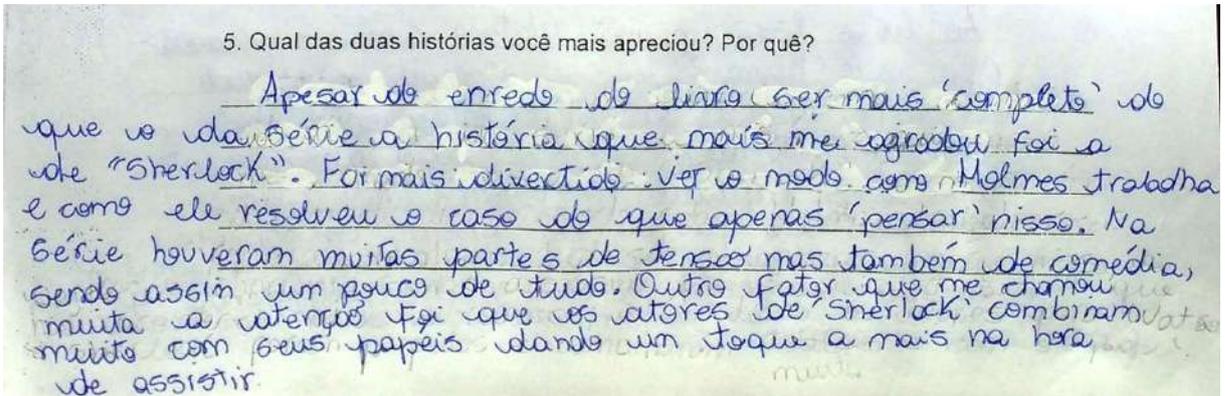


Figura 61 - Resposta do aluno J à questão 5 (Anexo 6)

Aluna I:

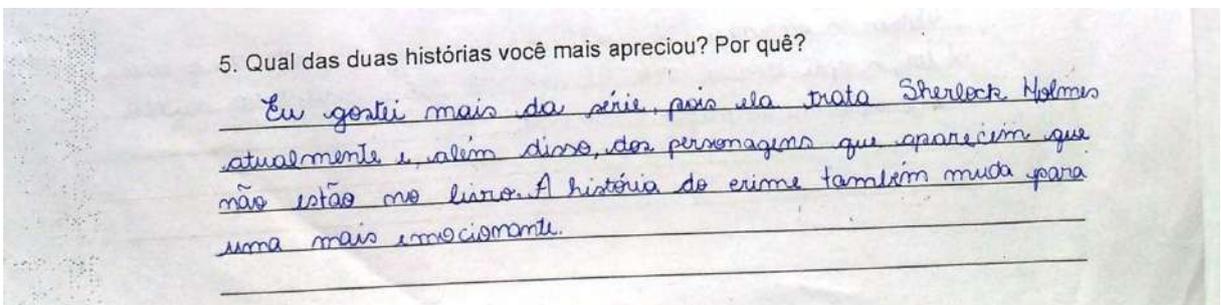


Figura 62 - Resposta do aluno I à questão 5 (Anexo 6)

Aluno G:

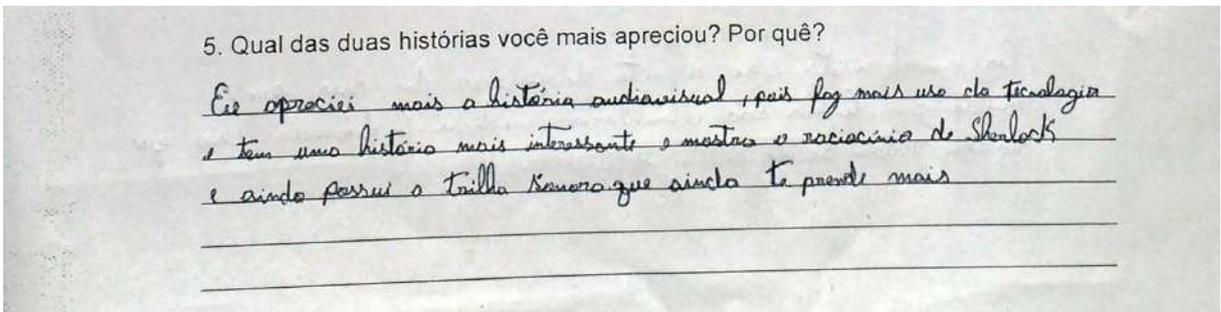


Figura 63 - Resposta do aluno G à questão 5 (Anexo 6)

As respostas desse questionário me surpreenderam de maneira positiva. Os alunos conseguiram entender as nuances de uma adaptação e, mais ainda, entenderam que ela não é um produto menor. Além disso, souberam, também, se posicionar, utilizando argumentos convincentes quando apresentaram sua opinião.

4.5. O DIÁRIO DE LEITURA

Como já havia sido dito, a turma 903 já estava acostumada a preencher diários de leitura. Entretanto, achei necessário fazer as orientações mais uma vez,

mesmo que fosse com o intuito de enfatizar ou relembrar os passos do preenchimento do diário. Pedi, assim, que cada aluno separasse um pequeno caderno de uso exclusivo para essa atividade.

Os diários de leitura

configuram-se como artefatos disponibilizados pelo professor para os seus alunos, artefatos esses, que podem, quando apropriados pelo aluno, constituírem-se em verdadeiros instrumentos tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura quanto para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura. (MACHADO, 1998)

Antes de utilizar o instrumento, pedi aos estudantes que registrassem, sempre, o título da obra, a data em que começou a leitura, o autor, o ano da publicação e a editora.

Em seguida, deveriam escrever todas as suas previsões, aquilo que eles acham que acontecerá na narrativa. Para isso, poderiam examinar a capa, o título e relatar aquilo que eles já sabiam sobre o autor e sobre o gênero.

O terceiro passo deveria ser o registro daquilo que aluno estiver lendo. Tentar responder às seguintes perguntas sugeridas facilita o preenchimento do diário. Essas perguntas foram entregues aos alunos, que as fixaram na primeira página do diário de leitura:

- Que sensações o trecho que você leu lhe causou?
- Você consegue fazer alguma relação entre o texto que está lendo com outro livro, filme ou série? Em que eles se assemelham?
- O livro está contribuindo para que você aprenda sobre alguma coisa? O quê?
- Qual está sendo sua impressão em relação ao texto? Está gostando? Tem vontade de continuar? Por quê?
- Existe algo que esteja atrapalhando o entendimento da leitura, como o vocabulário, enredo truncado, excesso ou falta de descrições?

Depois da leitura integral do texto, o aluno deve registrar os seguintes aspectos:

- Você indicaria o livro a alguém? Por quê?

- Há algo que, caso você fosse o autor, mudaria na narrativa? O quê? Por que você faria tais mudanças?

- Você sentiu vontade de ler mais livros do mesmo gênero textual?

Pedi, também, para que os alunos registrassem as discussões feitas durante as leituras compartilhadas que considerassem relevantes.

É importante lembrar que avisei aos alunos que o diário de leitura não seria corrigido, afinal, como todo diário, nele estariam registradas opiniões e visões pessoais. Apenas no final da intervenção, disse que aqueles que se sentissem à vontade poderiam entregar seu diário para que ele fosse analisado neste trabalho. Para nossa surpresa, vinte dos vinte e cinco alunos ofereceram o material.

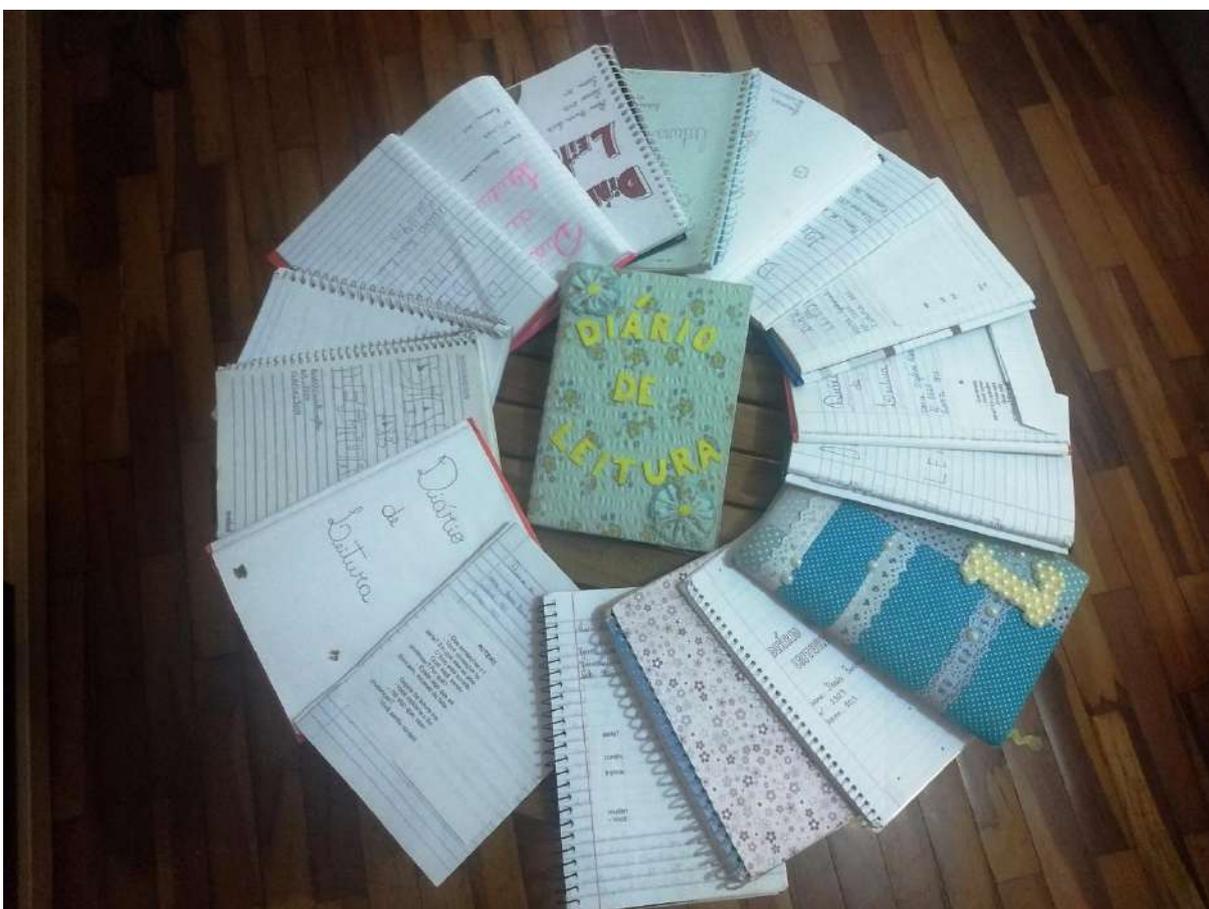


Figura 64 - Alguns diários de leitura da turma 903

O primeiro livro que serviu como objeto de análise e registro das impressões nos diários foi "Um estudo em vermelho" e, já neste momento, constatei o êxito da intervenção aqui apresentada, pois vários alunos se disseram curiosos em relação à trama e se interessaram pelo gênero, tendo vontade, inclusive, de ler outros livros

com a mesma temática. Os relatos dos alunos Y, M, T e B comprovam nossa análise:

Aluna Y:

"Um estudo em vermelho" 29/05
cap 1, 2 e 3

O trecho que eu li me causou uma sensação de curiosidade, pois a cada trecho que eu lia, sempre quero saber o que vai acontecer depois, esses trechos são bastante semelhantes com a série que por acaso a primeira episódio se chama "um estudo em rosa", conta quem é Sherlock, ele conhece Watson, enfim, tem uma grande semelhança com o livro, e esse livro aborda um tema que eu gosto, eu seja está encontrando a ler, estou gostando bastante, tenho interesse de ler os outros livros.

Figura 66 - Trecho do diário de leitura do aluno Y

Aluno M:

Enquanto lia os capítulos do livro "Um Estudo em Vermelho" de Sir Arthur Conan Doyle, não consegui deixar de demonstrar curiosidade em relação às personagens. Os três capítulos iniciais apresentam ao leitor o ambiente onde se passa a história e como as personagens se encaixam no enredo.

Figura 67 - Trecho do diário de leitura do aluno M

Aluno T:

Um estudo em vermelhos
capítulos: 1, 2 e 3.

O trecho lido causou um sentimento de curiosidade, em descobrir mais profundamente sobre Sherlock Holmes. Sendo assim os primeiros episódios do série "Sherlock".

O texto me agrade, causando uma vontade de continuar a leitura.

Uma leitura de fácil entendimento, mesmo se passando no passado. Onde é mais apresentada casos diversos indagações de como foi cometido, como Holmes deduz estas coisas.

Figura 68 - Trecho do diário de leitura do aluno T.

Aluno B:

O trecho que li me causou sentimentos de curiosidade, de sempre querer saber mais sobre o texto e assim mesmo muito à sua vez à outros pilares de detetive e suspense. Também vontade de continuar a ler pois os casos que acontecem são muito interessantes e contribui para que eu aprenda como é a mente de um detetive, no caso Sherlock Holmes e como ele se entrega a cada etapa da sua investigação; e não há nada que esteja atrapalhando o entendimento da leitura.

Figura 69 - Trecho do diário de leitura do aluno B

É interessante analisar o seguinte trecho do aluno G. Já havia sido dito que, em determinado momento da leitura do romance, alguns alunos mudaram de opinião

em relação ao assassino. O referido aluno é um deles e, inclusive, em outras aulas, já havia manifestado algumas opiniões mais reacionárias, como, por exemplo, o clichê: "bandido bom é bandido morto". No trecho que reproduzo aqui, pode-se verificar como a leitura do livro em questão e a análise da situação dos assassinatos realizada em sala de aula contribuíram para que ele modificasse seu pensamento, passando de uma análise superficial da situação a um julgamento mais cuidadoso:

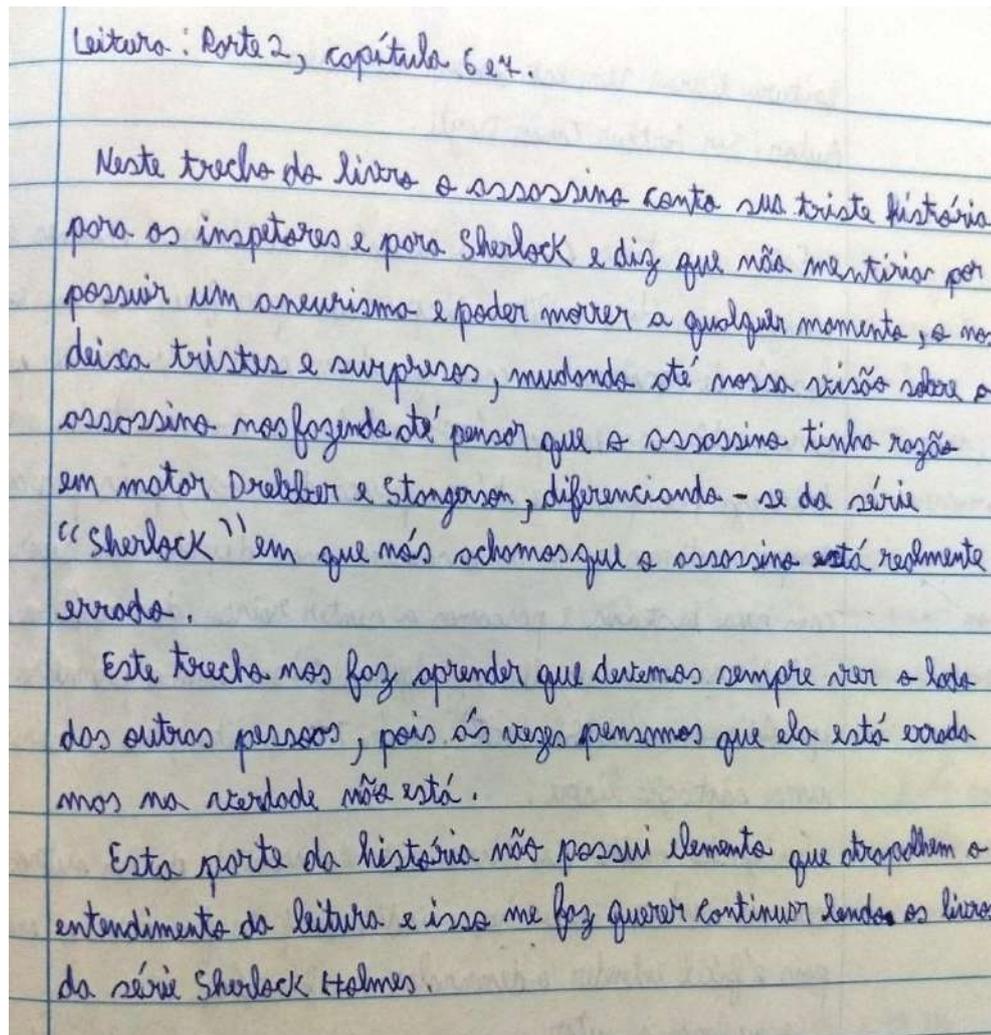


Figura 70 - Trecho do diário de leitura do aluno G.

O trecho a seguir, da aluna F, também é relevante porque, além de afirmar que se sentiu ansiosa quando foi apresentada a Sherlock, escreveu que passou a utilizar as técnicas do famoso detetive em seu cotidiano. Tal fato demonstra como a literatura atingiu essa adolescente, tamanha sua admiração pela personagem. Segue seu relato:

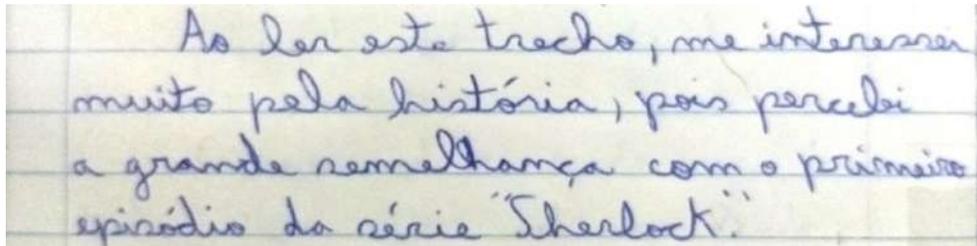
Um Estudo Em Vermelho CAP 1, 2 e 3

Gostei muito do trecho lido, pois me deu sensação de ansiedade ao apresentar Sherlock Holmes. O livro se assemelha muito com o episódio "Um estudo em Rosa", onde também faz sua apresentação. A parte mais emocionante é quando Sherlock afirma que Watson veio de Afganistão sem nem se-lo conhecido. Com esse trecho aprendemos muitas maneiras de pensar por conta da "Ciência da Dedução", apresentada no capítulo dois, onde Sherlock explica como ele soube do Afganistão apenas com suas deduções, fazendo com que os leitores fiquem chocados com sua forma de pensar. Depois de ler esse trecho tive muita admiração por Sherlock Holmes e tentei decifrar quem pegou o último pedaço de bolo da geladeira, apenas sentindo o cheiro do seu hábitat e se não está com fome. Indico esse livro a todas as pessoas e vou continuar lendo seus outros livros e provavelmente comprar o jogo Scotland Yard, para decifrar os casos.

Figura 71 - Trecho do diário de leitura do aluno F

Mais uma vez, confirmei a importância da exibição da série antes da leitura do romance. Isso fez com que os alunos, além de se interessarem mais em relação ao enredo, sentissem uma maior segurança na leitura, o que possibilitou uma maior fruição estética. Além da aluna Y, cujo texto já foi incluído nesse subcapítulo, os alunos H e o aluno G (que, inclusive, diz também que indicaria o livro a outras pessoas e tem vontade de ler outros livros do gênero), comprovam nossa afirmação.

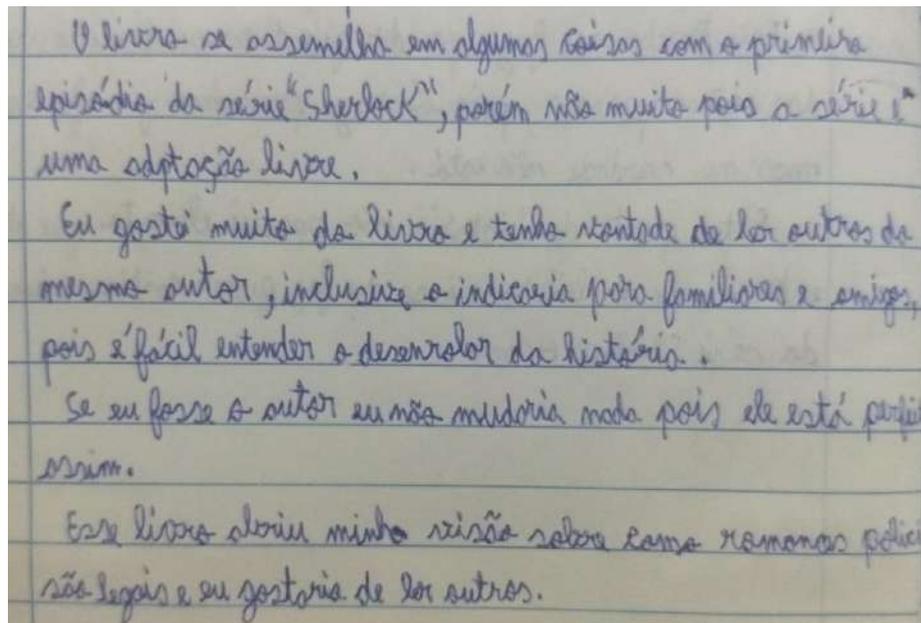
Aluno H:



Ao ler este trecho, me interessei muito pela história, pois percebi a grande semelhança com o primeiro episódio da série "Sherlock".

Figura 72 - Trecho do diário de leitura do aluno H

Aluno G:

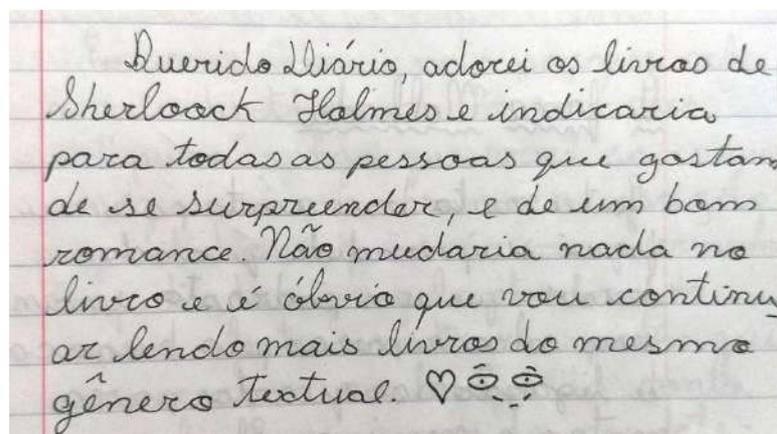


O livro se assemelha em algumas coisas com o primeiro episódio da série "Sherlock", porém não muito pois a série é uma adaptação livre. Eu gostei muito do livro e tambem contarei de ler outros do mesmo autor, inclusive o indicaria para familiares e amigos, pois é fácil entender o desenrolar da história. Se eu fosse o autor eu não mudaria nada pois ele está perfeito assim. Esse livro abriu minha visão sobre como romances policiais legais e eu gostaria de ler outros.

Figura 73 - Trecho do diário de leitura do aluno G

A admiração por Sherlock e o gosto pela leitura da obra de Conan Doyle continuaram, também, com os contos que foram lidos na etapa V desta intervenção, como podemos ver nos textos dos alunos F, M e C, que são reproduzidos abaixo.

Aluna F:



Querido Diário, adorei os livros de Sherlock Holmes e indicaria para todas as pessoas que gostam de se surpreender, e de um bom romance. Não mudaria nada no livro e é óbvio que vou continuar lendo mais livros do mesmo gênero textual. ♥ 😊

Figura 74 - Trecho do diário de leitura do aluno F

Aluno M:

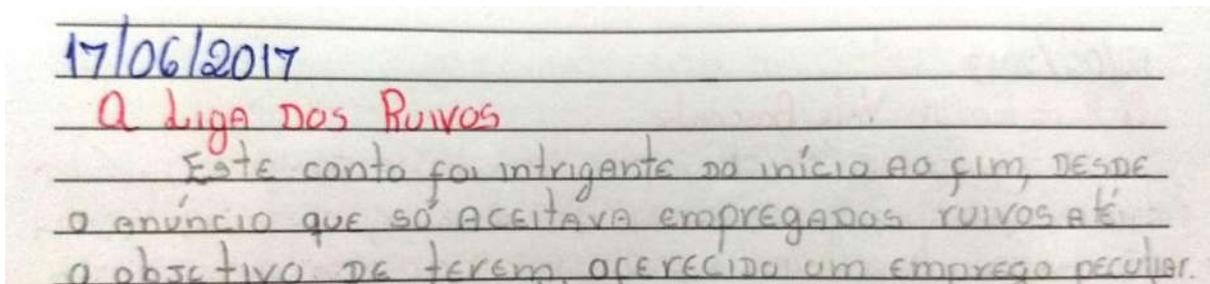


Figura 75 - Trecho do diário de leitura do aluno M

Aluno C:

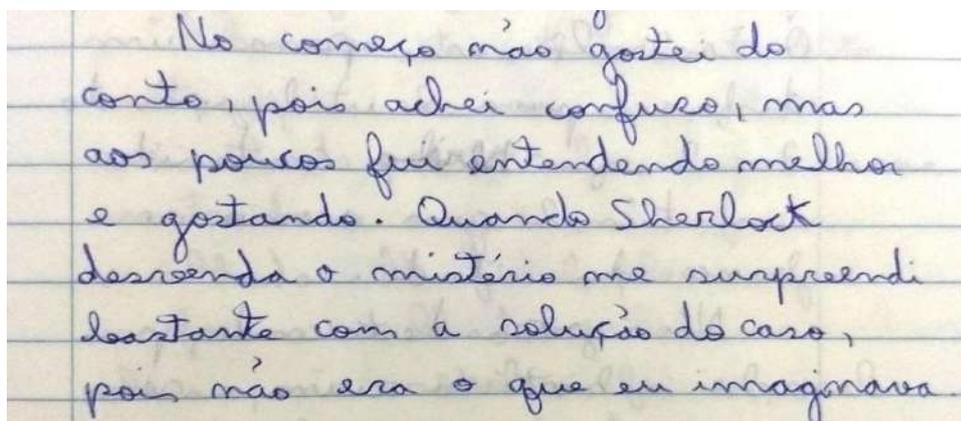


Figura 76 - Trecho do diário de leitura do aluno C

Concluí, após a análise do diário de leitura dos alunos da turma 903, que, além de terem conseguido identificar as estratégias literárias presentes na obra de Conan Doyle, como já havia sido constatado por meio da análise das fichas de leitura e dos questionários, e de terem se tornado leitores mais eficientes e possuírem, agora, um repertório literário mais sofisticado no que se refere ao gênero policial, os estudantes passaram a se interessar por esse tipo de literatura, afinal, a fruição relativa à leitura dos textos propostos foi evidente nessa intervenção.

4.6. CRIANDO UM JOGO DE TABULEIRO A PARTIR DA ADAPTAÇÃO DOS CONTOS DE CONAN DOYLE E DA LEITURA DO LIVRO "O ENIGMA DE SANTO ANTÔNIO DO PARAIBUNA"

Como esta intervenção aqui descrita e analisada foi aplicada em uma escola federal da cidade de Juiz de Fora, decidiu-se escolher o livro juvenil "O enigma de Santo Antônio do Paraibuna", que se passa justamente nessa cidade. Poder estar presente nos espaços onde se desenvolveu a trama faz com que o aluno se aproxime da obra em questão, criando familiaridade. Além disso, a importância de

se conhecer a história do local onde se vive reside na possibilidade de se enxergar e se posicionar como sujeito dentro dos processos sociais. Consequentemente, a leitura e as aulas tornam-se mais atraentes. Outro ponto a ser considerado na escolha, que também funciona como atrativo, é a outra narrativa dentro da narrativa principal: a paixão que a personagem principal Paulo sente por Júlia. Esse tema universal atrai a atenção de adolescentes do 9º ano do Ensino Fundamental. Finalmente, ter a oportunidade de ler e interpretar um livro escrito pelo próprio professor é poder escutar dele todas as etapas de produção de um livro, bem como as curiosidades que possam aparecer no que se refere à construção da narrativa, além de mostrá-los que a literatura é uma arte possível e está mais perto do que possa parecer.

Como o livro se esgotou nas livrarias e apenas uma cópia estava disponível na biblioteca da escola, resolvi disponibilizá-lo gratuitamente na internet, no site: www.oenigmadesantoantonio.blogspot.com. Dessa forma, todos os alunos tiveram acesso à obra.

Antes de começar a leitura, informei que a obra havia sido escrita por mim. Foi interessante perceber que, como o livro foi escrito por seu professor, a turma, curiosa, leu e se manifestou intensamente durante essa etapa.

A exploração de informações que só podem ser dadas pelo autor tornou esse momento enriquecedor. Tais informações responderam às seguintes questões: por que resolvi escrever esse livro? Qual foi minha motivação? Alguém havia me inspirado? Como foi o processo de escrita? Como foi a pesquisa? Quanto tempo durou o processo de produção? Quem resolveu publicar a obra? Reitero, aqui, que tudo isso serviu para que os alunos se aproximassem da literatura e do processo de escrita. A intenção foi fazer o contrário do que a educação costuma fazer: afastar os alunos da arte literária, de modo que eles a enxerguem como algo distante, inacessível, como afirma Colomer (2007).

Como o principal objetivo da leitura desta obra foi fazer os alunos conhecerem melhor os pontos históricos e culturais da cidade para, mais tarde, construírem seu próprio tabuleiro para o jogo (que, diferentemente de Scotland Yard, teve Juiz de Fora como palco), iniciei a motivação por meio da análise da capa (Anexo 14) da obra, que contém fotos desses espaços importantes. Muitos estudantes não conheciam a maioria dos lugares (o que trouxe uma interessante ideia de, no futuro,

criar uma intervenção pedagógica que envolva as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História para trabalhar o livro interdisciplinarmente, envolvendo, até mesmo, visitas aos locais onde a trama se passa).

Durante a leitura, que também foi feita de modo compartilhado, protocolado e autônomo, pedi que os alunos preenchessem uma tabela (Anexo 8) que descrevia os espaços importantes no livro. Essa tabela foi de caráter individual e serviu para que eles conhecessem bem esses espaços. Também pedi para que, ao final, escrevessem sua opinião acerca da obra. Aproveitei o diário de leitura para que esse registro fosse feito. Foi importante, e, pessoalmente, significativo perceber que muitos alunos se manifestaram de maneira positiva em relação ao livro. Além de conhecerem a história cultural e econômica de sua cidade, tiveram a oportunidade de ler um livro de enigmas que, diferentemente da obra de Conan Doyle, foi escrita especificamente para a faixa etária desses alunos. Talvez por isso e pelo aspecto emocional, afinal o professor é o autor da obra que emitiram opinião, os relatos foram positivos. Seguem alguns:

Aluno G:

Leitura da obra: O Enigma de Santo Antônio do
Poraquê.

Autor: Galileu Itaboraj.

Esta narrativa é sobre três estudantes, Paulo, Júlia e Renato, que vivem uma aventura por Juiz de Fora.

A aventura é emocionante do começo ao fim, porém, com uma curva de rejeição quando o Leonardo tenta roubar os créditos deles.

Este tipo de história é muito boa para mim, com mistérios resolvidos por adolescentes, porém ela me ensinou que é sempre muito importante saber da história do seu país, pois podem haver coisas que podem realmente te surpreender.

O livro está muito bem escrito e se eu fosse o autor eu não mudaria nada, por este e por outros fatores eu indicaria esse livro para meus amigos e família e inclusive tenho vontade de ler outros livros da mesma gênero.

Figura 77 - Trecho do diário de leitura do aluno G

Aluno E:

deleira do livro "O Enigma de Santo Antônio de Pádua"
ma

"O Enigma de Santo Antônio de Pádua
é um livro bastante peculiar e no meu ponto de vis-
ta, uma referência para demais obras do gênero - Me-
le, o autor Pablo Albarany consegue, de forma interes-
te, conciliar a linha dos gêneros pelo modo peculiar
no livro e o amor adolescente da protagonista pela obra-
nte jovem Julia. Em todos os momentos, o leitor
percebe a importância da obra para ele e que o prim-
ário, de algum modo, sempre buscamos a atenção de
la. Nesse sentido, o autor certamente conseguiu transmitir
as ideias que deseja, principalmente na parte inicial
(os primeiros vinte capítulos são dedicados à construção
dessa relação entre os dois). Além disso, a obra é dedi-
cada ao público infanto-juvenil e confesso que parte de
meu amor pelo livro deve-se ao fato de eu me identi-
ficar com os personagens; os momentos (inclusive a
separação da mãe), os diálogos, os pensamentos. Coisas que
me foi algo bem recente e profundamente revivido por
Pablo. Além disso, a narrativa é bastante compreensível

por não ser o público adulto, os pontos são comuns
os livros comuns, adolescente, os diálogos são interessantes
e interessantes; a imagem histórica remete da cidade
de Juiz de Fora também não deixa a desejar. Esse
romance certamente foi um acréscimo de conhecimentos
tanto históricos quanto linguísticos, e, com um toque
social e natural, conquistou-me. Que venham muitos
mais como este "O Enigma de Santo Antônio de Pádua"
luna

Figura 78 - Trecho do diário de leitura do aluno E

Aluna I:

O enigma de Santo Antônio do Paraibuna
 Pelo nome e pela capa do livro eu achei que
 seria chato e interessante. Porém, não podemos julgar
 o livro pela capa. Comecei a ler e não consegui
 parar, como outra vez eu li um livro parecido,
 o enigma do mestre mariano príncipe. Ambos me
 prenderam e não consegui largar.

Figura 79 - Trecho do diário de leitura do aluno I

Aluna F:

Querido Diário
O ENIGMA DE SANTO ANTÔNIO DO PARAIBUNA
 Não sei se escrevo ~~(em voz)~~, ou
 li o livro novamente. Eu sou uma
 pessoa que lê muitos livros de
 romance e esse foi o motivo da
 minha ansiedade quando comecei
 a ler o livro, me identifiquei
 muito com o Paulo e ri muito de
 suas atrapalhadas quando estava
 perto da Júlia, como derrubar o
 livro ~~debaixo~~ debaixo da prateleira
 ou não conseguir prestar atenção
 na aula porque estava ocupado
 prestando atenção nela. A sensação
 que senti foi de conforto pois o
 livro era leve e divertido.
 Indico para todas as pessoas
 do mundo e eu não mudaria
 nada nesse livro ♡!!

Figura 80 - Trecho do diário de leitura do aluno F

O próximo passo foi fazer com que os alunos criassem seu próprio jogo, baseado no Scotland Yard, entretanto, os casos deveriam ser baseados nos cinco contos de Conan Doyle lidos e interpretados nessa intervenção.

Para iniciar o processo, precisaram construir o tabuleiro, que deveria possuir, diferentemente do jogo original, que representa Londres, a cidade de Juiz de Fora. Como já tinham conhecimento dos principais pontos históricos, culturais e econômicos da cidade, afinal tiveram contato com esses locais por meio da leitura do romance "O enigma de Santo Antônio do Paraibuna", puderam escolher, de forma democrática, os locais que teriam destaque no tabuleiro. Os escolhidos foram: o Hotel Renascença (que serviu como ponto de partida do jogo), o Cine Theatro Central, a Câmara Municipal, o Castelinho da Cemig, a Catedral Metropolitana, o Parque Halfeld, o Museu Mariano Procópio, o Cristo Redentor, o Centro Cultural Bernardo Mascarenhas e a Praça da Estação. Além disso, há o chaveiro e a Polícia Federal (que substituiu a sede da Scotland Yard).

Os alunos resolveram manter as mesmas regras propostas no jogo Scotland Yard e escolheram, mediante uma votação, o nome do jogo: "Os mistérios da Manchester Mineira". Foi interessante terem escolhido tal título porque aprenderam, por meio do romance lido nessa etapa, que Manchester Mineira era o apelido da cidade de Juiz de Fora no início do século XX, afinal, a cidade era comparada à cidade inglesa devido a suas indústrias têxteis.

Para que o jogo possuísse um contexto, os próprios alunos, mais uma vez por meio do livro "O enigma de Santo Antônio do Paraibuna", resolveram inventar a seguinte história que foi incluída no caderno de pistas do jogo elaborado por eles: Dom Pedro II, em uma visita à Inglaterra, conheceu Sherlock Holmes e Watson e ficou sabendo da habilidade que o detetive tinha em resolver casos que eram, para outros detetives, impossíveis de serem solucionados. Assim, Dom Pedro II, impressionado com a perspicácia de Holmes, resolve convidá-lo a vir ao Brasil, afinal, na cidade de Juiz de Fora, interior de Minas Gerais, cinco casos se mantinham sem resolução. Intrigado com o relato minucioso que o imperador havia proferido e, feliz, afinal os casos eram interessantíssimos, o detetive inglês resolve aceitar o convite e vai, de navio, ao Brasil. Essa narrativa foi construída coletivamente por meio de perguntas que eu ia fazendo à turma, incentivando-os a criar algo que servisse como mote ao jogo que estavam construindo.

Depois de escolherem todos os lugares que estariam presentes no tabuleiro, os alunos se dirigiram ao laboratório de informática, a fim de imprimirem as imagens escolhidas, assim como o caminho de pedras, que serviu como casas para que os peões do jogo andassem.

Em seguida, a turma voltou à sala de aula para confeccionar o tabuleiro. A dedicação foi tanta que algumas versões foram produzidas antes da original. Seguem fotos dessa atividade:

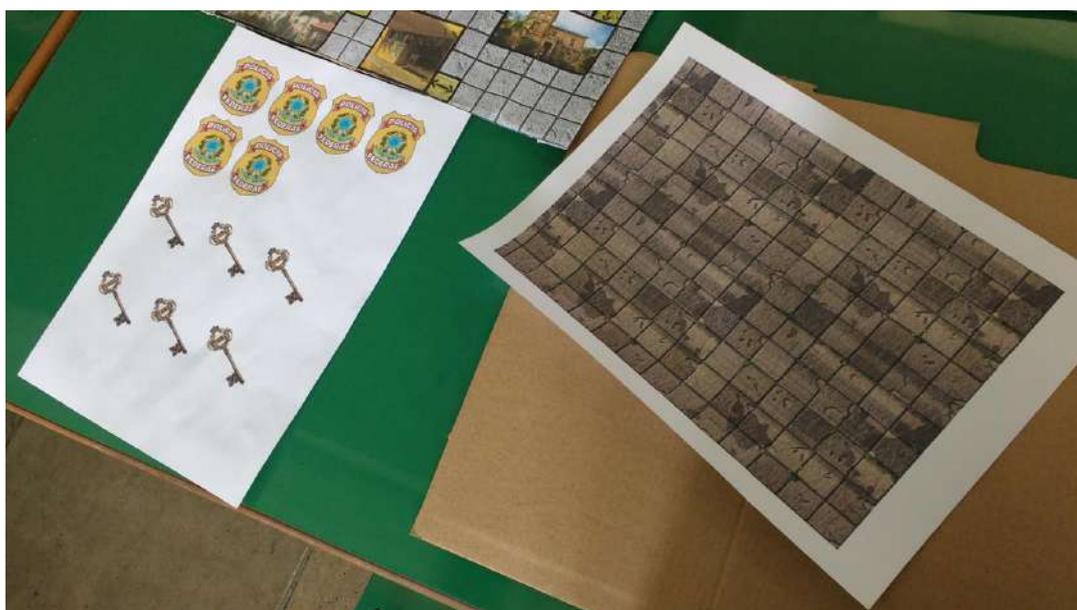


Figura 81 - Início da construção do tabuleiro



Figura 82 - Alunos da 903 construindo o tabuleiro



Figura 83 - Alunos da 903 concentrados na construção do tabuleiro



Figura 84 - Finalizando o tabuleiro

O tabuleiro final foi o seguinte:



Figura 85 - Tabuleiro construído pela turma

A etapa seguinte, a mais complexa desta intervenção, foi a elaboração das fichas dos casos baseados nos cinco contos trabalhados na etapa IV. Para isso, pedi que os alunos produzissem uma ficha similar às aquelas do jogo Scotland Yard (Anexos 9 e 10), além das pistas e a solução do caso. Assim, os grupos pegaram as fichas que haviam preenchido sobre cada conto (Anexo 7) para que se lembrassem da trama e de seus elementos narrativos. Lembrei-os, também, de que deveriam transpor o espaço onde ocorreu a narrativa para a cidade de Juiz de Fora. É importante observar que todos os alunos leram, interpretaram e preencheram as fichas de todos os contos. Só depois é que sorteei que grupo se incumbiria de realizar a adaptação de cada caso.

O desenvolvimento dessa etapa ocorreu com tranquilidade e, algumas vezes, ao passar pelas carteiras, tive que auxiliar os grupos, dando conselhos e perguntando, quando era necessário, se as pistas que estavam desenvolvendo seriam suficientes para que alguém que nunca havia lido o conto solucionasse o caso.

Os alunos, depois da realização dessa etapa, tiveram que digitar três fichas: uma com a apresentação do caso, outra com as pistas e a última com a resolução. Em seguida, deveriam me enviar, por e-mail, para que eu pudesse imprimi-las com tinta colorida na sessão técnica do colégio.

Analisemos as fichas criadas pelos grupos. O que se percebe é uma gradação de complexidade em relação aos cinco trabalhos e é dessa forma que os apresentarei: do mais sofisticado ao mais simples. Entretanto, não considero que nenhum grupo tenha escrito as fichas de maneira incorreta, apenas alguns se mostraram mais aptos a realizar a montagem de forma mais refinada que outros.

Começamos pelo grupo um, que se incumbiu do caso "A faixa malhada" e soube utilizar muito bem os recursos aprendidos durante toda esta intervenção. Há que se considerar que o conto foi aquele que mais apresentava pistas. Isso pode ter facilitado, de alguma forma, o trabalho realizado, mas não tira os créditos do grupo. Além disso, esse conto foi, sem dúvida, aquele que mais agradou à turma:

A faixa malhada

No bairro Mariano Procópio, cidade de Juiz de Fora, havia um casarão onde residiam duas irmãs e seu padrasto, sr. Ribeiro. A mãe delas havia falecido.

Depois de um certo tempo, uma das irmãs, Júlia, teve uma morte muito misteriosa, justamente dias antes de se casar. Sua outra irmã, Helen, sabendo que Sherlock Holmes estava na cidade a convite de Dom Pedro II, procurou o detetive para pedir ajuda. Sherlock ouviu atentamente o relato da moça:

- Havia mendigos que moravam no beco ao lado da casa;
- A mãe das meninas morreu e deixou uma grande herança;
- Helen também iria se casar;
- Júlia, antes de morrer, contou que ouvia assobios à noite.
- Helen teve que mudar para o quarto da irmã por causa de uma reforma e ouvia assobios estranhos à noite.

- O padrasto tinha vários animais selvagens em casa.

Sherlock se interessou pelo caso e foi investigá-lo. Ele precisa desvendar:

- o motivo da morte;
- o método utilizado no crime;
- o assassino.

Figura 86 - Ficha 1 do caso do Grupo 1

Já no início, é visível que o grupo conseguiu transpor o espaço do caso que, agora, se passa no Mariano Procópio, um bairro da cidade de Juiz de Fora e apertuguesar o nome do padrasto: Sr. Ribeiro. Além disso, compreenderam bem o funcionamento do jogo e do conto, afinal, resumiram bem a trama e relataram a história contada pela vítima de modo objetivo, sem esquecer dos principais detalhes que são partes importantes para o entendimento do caso. Algumas pistas importantes já foram colocadas nessa ficha, tornando-a um elemento fundamental na resolução do crime, e não apenas uma apresentação da história. Por exemplo, os alunos resolveram dizer que o padrasto tinha vários animais selvagens em casa. Um jogador atento usaria essa informação a seu favor.

Outro ponto positivo do grupo foi a escolha daquilo que o jogador deveria descobrir: o motivo da morte, o método utilizado no crime e o assassino. Percebe-se que eles entenderam perfeitamente aquilo que Sherlock foi investigar durante a trama contada no conto. As estratégias literárias presentes no texto em estudo foram captadas corretamente por esses estudantes.

PISTAS

1. A cama de Helen estava fixada no chão.
2. Existia uma corda pendurada em um gancho ligado ao canal de ventilação.
3. Havia um pires de leite em cima do cofre no quarto do padrasto.
4. À noite houve um barulho de metal vindo do quarto do padrasto.
5. Motivo: o padrasto perderia parte da herança caso as moças se casassem.
6. Não há pista.
7. Júlia iria se casar.
8. Método: cobra venenosa
9. Assassino: Riberão (menos ã)
10. O quarto do padrasto fica ao lado do quarto de Júlia.
11. Os assobios eram barulhos de um ofídio.
12. Não há pista.

Figura 87 - Ficha 2 do caso do Grupo 1

Pode-se observar, na ficha de pistas, que o trabalho feito durante essa intervenção, identificar e analisar todos os elementos comuns ao gênero presentes na série, no romance "Um estudo em vermelho", nos cinco contos de Conan Doyle e no livro "O enigma de Santo Antônio do Paraibuna", apesar de beirar a exaustão, tantos eram os textos, gerou resultados, pois o grupo não se esqueceu de nenhuma pista relevante que ajudasse a solucionar o caso. Essa é uma prova de que os alunos conseguiram se apropriar das estratégias literárias presentes no gênero policial.

Há que se enfatizar que os estudantes utilizaram o mesmo recurso do jogo Scotland Yard no item seis e no item doze, ao não colocarem pistas. Esse fato faz com que haja dinamicidade e obstáculos durante a partida, afinal, essas pistas são deixadas nos locais da cidade. Assim, quando um jogador se depara com um local sem pistas, acaba perdendo tempo e precisa mudar sua estratégia durante o jogo.

Talvez a única imprecisão do grupo foi não ter explicado o título do caso: "A faixa malhada". Caberia ao jogador fazer a analogia entre a cobra e o título, o que não é tão simples.

A correta resolução do caso, que se encaixa perfeitamente com as pistas e a descrição da trama, está a seguir.

RESOLUÇÃO

O padraço queria a herança deixada pela esposa, mas perderia uma parte caso as moças se casassem. Assim, resolveu matá-las. Sherlock descobriu o caso antes que Helen também morresse.

- Assassino: Ribeiro, o padraço.
- Método: uma cobra venenosa subia por uma corda e entrava no quarto pelo canal de ventilação.
- Motivo: o padraço perderia parte da herança caso suas enteadas se casassem.

Figura 88 - Ficha 3 do caso do Grupo 1

Outro grupo que também manteve um bom nível de sofisticação em seu caso foi o grupo quatro. O conto adaptado por esse grupo foi "O construtor de Norwood", que recebeu, depois de sua adaptação para o jogo "Os mistérios da Manchester Mineira", o nome de "O construtor de Benfica". Mais uma vez os alunos utilizaram elementos da cidade para fazer a transposição geográfica do texto.

Esse grupo, assim como o de número um, conseguiu sintetizar muito bem a trama, entretanto, o fez de uma forma diferente: apresentou o caso e inseriu elementos importantes da história na ficha de pistas. Por exemplo: os cheques que uma personagem enviava a ela mesma (o que só poderia ser corretamente interpretado com a pista "Cornélius é Osvaldo"), a digital do suspeito marcada na parede, o fato de o suspeito carimbar os selos dos documentos do cliente com seu polegar (fazendo, assim, com que uma pista explicasse a outra) e a capivara substituir o corpo da suposta vítima.

Seguem as duas primeiras fichas do grupo quatro:

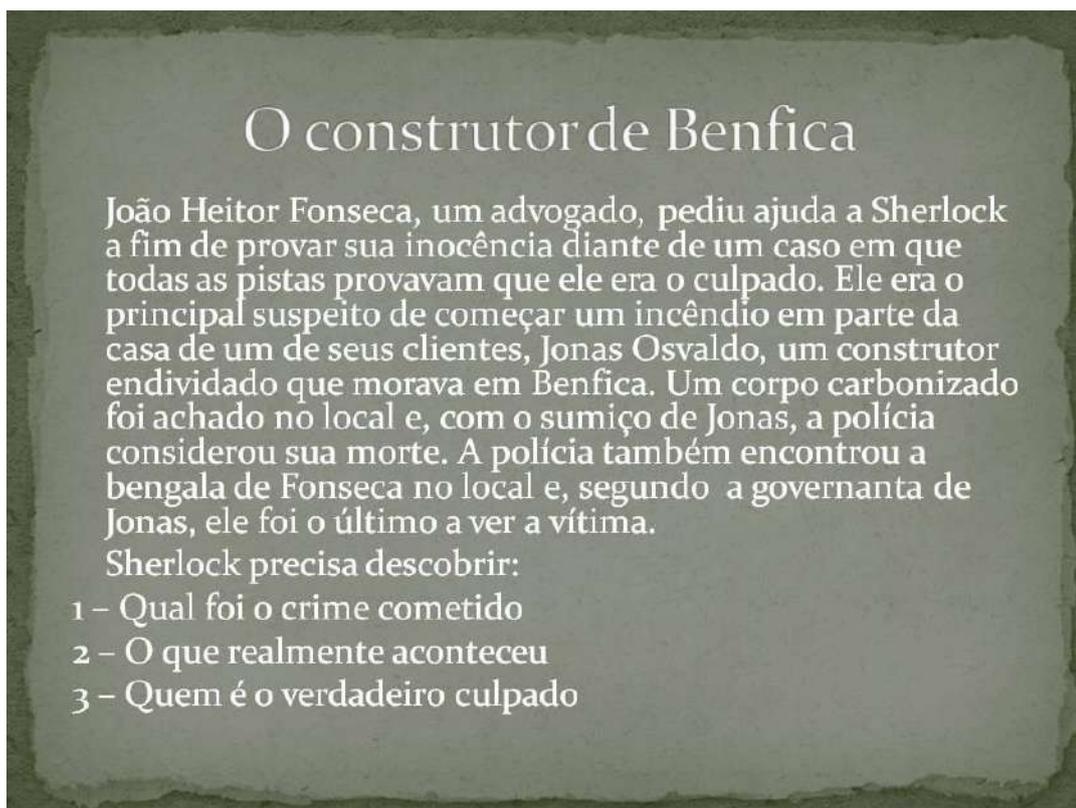


Figura 89 - Ficha 1 do caso do Grupo 4

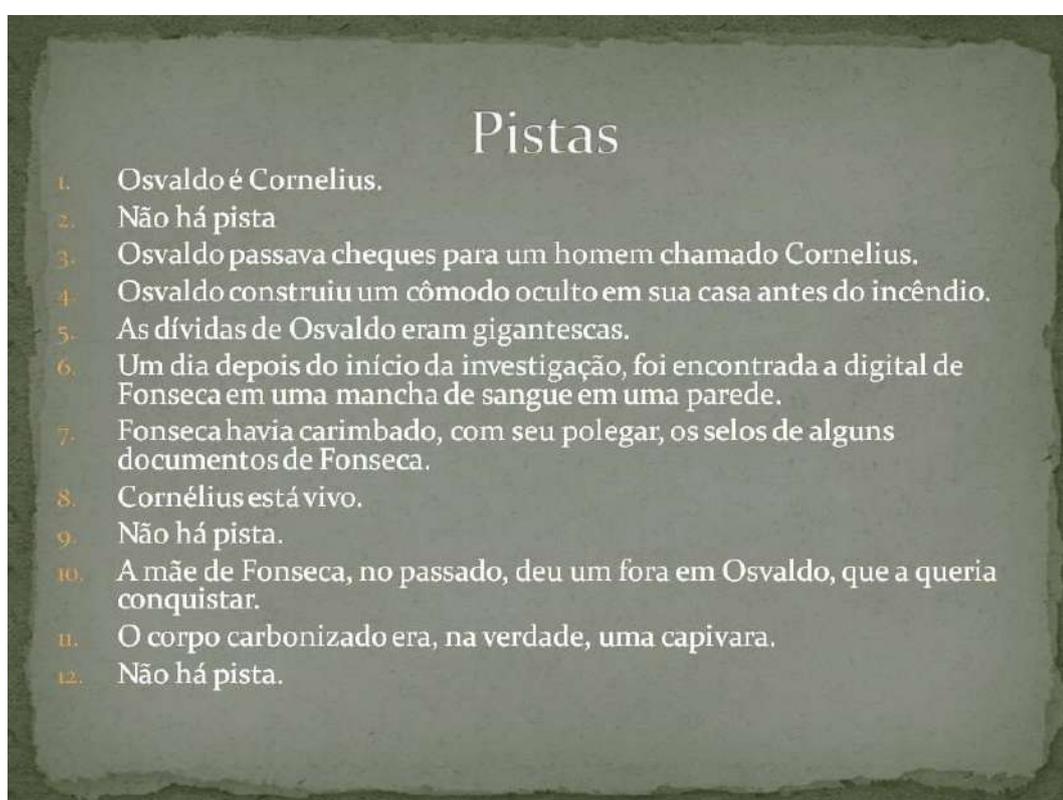


Figura 90 - Ficha 2 do caso do Grupo 4

Um pequeno equívoco cometido pelo grupo, que não interferiu na jogabilidade, foi a separação de dois elementos que Sherlock deveria descobrir, que

poderiam se fundir em apenas um: "Qual foi o crime cometido" e "O que realmente aconteceu." No mais, as fichas foram muito bem trabalhadas e também revelaram o a sofisticação alcançada pelos alunos no que se refere às estratégias literárias presentes no caso.

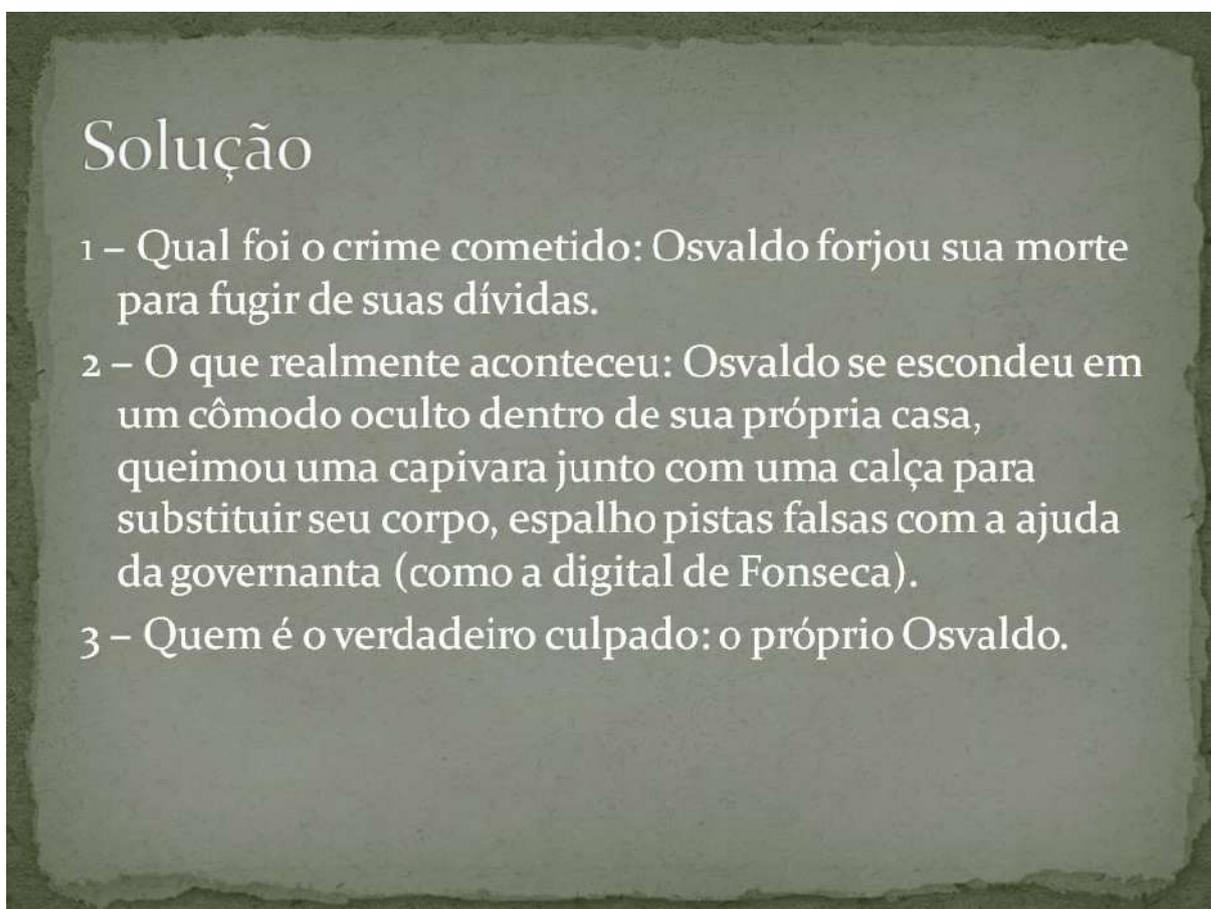


Figura 91 - Ficha 3 do caso do Grupo 4

Já o grupo dois ficou com a tarefa de adaptar o conto "O mistério do Vale Boscombe". Assim que me mostraram a ficha, ainda no rascunho, percebi que havia dois problemas em elementos narrativos: o primeiro foi não mudarem o nome do conto. Perguntei-os se havia algum Vale Boscombe em Juiz de Fora e, assim, o grupo resolveu modificar o nome para "O mistério do Vale do Paraibuna", passando, dessa forma, a contextualizar melhor o caso. O outro problema foi que, durante a narrativa do caso, o grupo escreveu que Sherlock e Watson haviam pego um Uber para ir até a Praça da Estação. Assim que eu li, em voz alta, essa parte para que eles pudessem escutar, já identificaram o erro em relação ao tempo. Lembraram-se que os casos se passam na época de Dom Pedro II e modificaram "Uber" para "carruagem".

Pode-se observar que o grupo, assim como os outros, conseguiu, de maneira exitosa, apresentar o caso sem grandes problemas, afinal, conseguiram resumir e adaptar o conto:

O mistério do Vale do Paraíba

Sherlock e Watson estavam no Rio de Janeiro, onde visitaram um íntimo amigo, ao passo de receberem uma interessante proposta: teriam de resolver um caso de um assassinato na Manchester Mineira, mais conhecida como Juiz de Fora. Decidiram, então, ir de carruagem até a Praça da Estação, onde acordaram de encontrar-se com o Inspetor Listrado. O caso se trata do assassinato de Carlos Macarrão, um homem que alugara uma fazenda nas redondezas da represa de Chapéu D'úvas, terreno esse pertencente a João Torrão. A vítima deixara um filho, Jeremias Macarrão, amigo de infância de Maria Torrão, filha do proprietário. O corpo da vítima fora encontrado às margens do Rio Paraíba, apresentando um ferimento grande na cabeça, causado por um objeto pesado não-cortante. Sabendo disso, Sherlock precisa investigar:

- a) Quem matou João Torrão;
- b) A motivação do crime;
- c) A arma do crime.

Figura 92 - Ficha 1 do caso do Grupo 2

No que se refere às pistas, percebe-se que os alunos desse grupo resolveram ser mais diretos em relação às soluções, ou seja, a própria pista já revela o motivo, não sendo necessário que o jogador as interprete. Além disso, os estudantes resolveram utilizar um recurso que também aparece no jogo Scotland Yard: as charadas que revelam algum elemento. Por exemplo, a pista para se descobrir o assassino é: "Deus do trovão na mitologia nórdica no aumentativo" e "Apresentador da Globo, obeso e que manda um beijo pros telespectadores." Apesar de não revelar exatamente o nome do assassino (pelas pistas chegaríamos ao nome Jô Thorzão), há uma aproximação ao nome João Torrão. Apesar de não demonstrar originalidade nem adequação aos elementos narrativos, não considero tal recurso um erro, afinal, o jogo original faz exatamente isso. O que aconteceu foi que os alunos resolveram utilizar esses recursos copiados do jogo Scotland Yard. Verifica-se, também, que os alunos tentaram reproduzir humor a partir dos nomes das

personagens. A mudança de estilo é possível numa adaptação: o humor refinado de Doyle foi substituído por um humor mais escrachado.

Seguem as pistas elaboradas pelo grupo dois, assim como a solução do caso:



Pistas

1. Pista do motivo (I): Carlos Macarrão queria que seu filho se casasse com a filha de João Torrão, mas ambos eram contrários, se viam apenas como irmãos.
2. Não há pista.
3. Pista do motivo (II): João Torrão não gostava de Jeremias Macarrão.
4. Não há pista.
5. Pista do motivo (III): Carlos chantageava João, pois sabia de onde veio sua fortuna: um roubo há muitos anos.
6. Pista do assassino (I): Deus do trovão na mitologia nórdica no aumentativo.
7. Não há pista.
8. Pista do assassino (II): Apresentador da Globo, obeso e que manda um beijo pros telespectadores.
9. Pista da arma (I): Davi usou para matar Golias.
10. Pista do motivo (IV): Pai e filho Macarrão entravam em conflito constantemente por causa do casamento.
11. Pista da arma (II): Complete a música: "Toda _____ no caminho, você pode retirar".
12. Não há pista.

Figura 93 - Ficha 2 do caso do Grupo 2



Solução

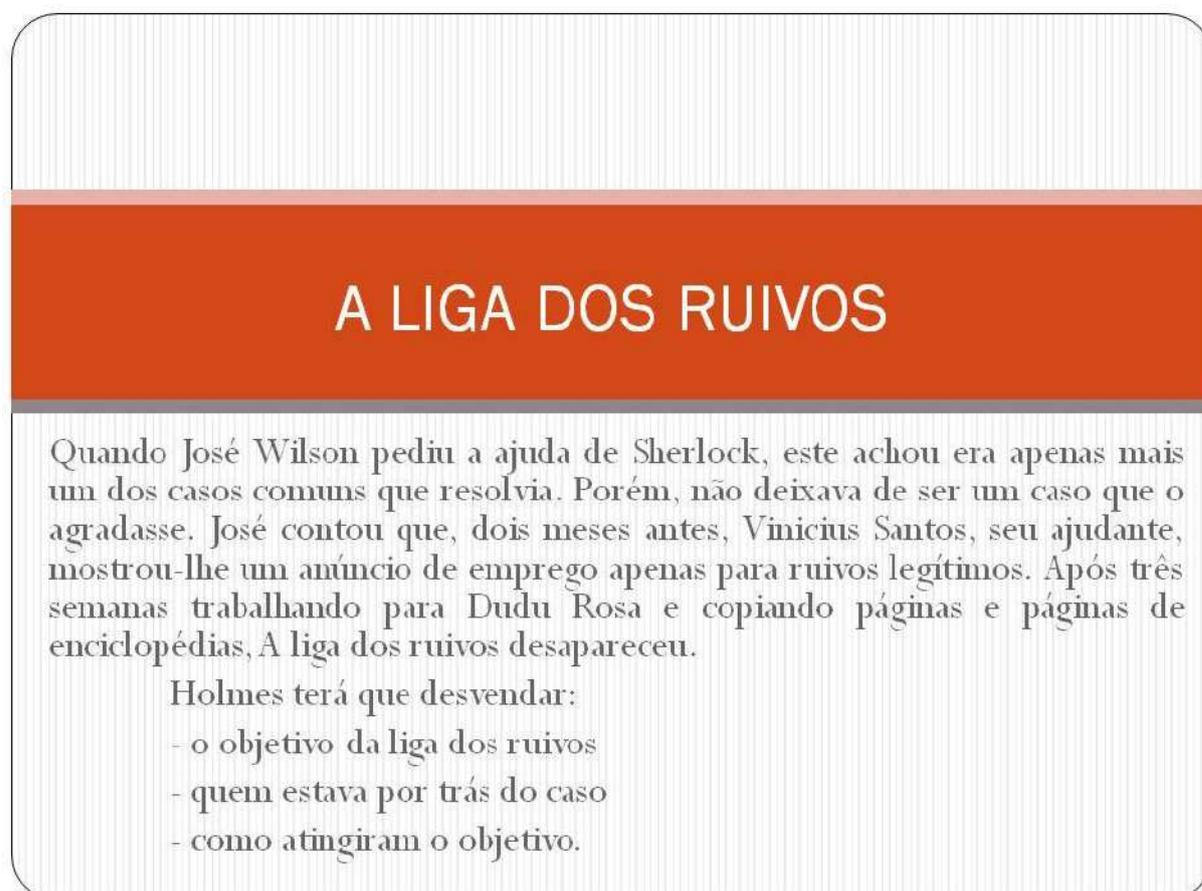
- **Assassino:** João Torrão
- **Motivo:** João Torrão não queria que Maria Torrão se casasse com Jeremias Macarrão, já que seu pai, Carlos Macarrão, o chantageara sobre um ocorrido a trinta anos, pois João fez sua fortuna em um grande assalto. Ficaria com toda a riqueza ali presente, se Carlos não ameaçasse contar a história caso ele o não desse várias quantias de dinheiro até a sua morte.
- **Arma:** João utilizou uma pedra para matar Carlos.

Figura 94 - Ficha 3 do caso do Grupo 2

O grupo cinco adaptou o conto "A liga dos ruivos". Apesar de tornarem o caso em algo mais simples, os alunos não conseguiram ser tão objetivos e claros quanto

os outros grupos, principalmente no que se refere àquilo que os jogadores deveriam descobrir. Outra falha desse grupo foi utilizar em demasia as pistas como charadas, o que fez com que o caso perdesse alguns elementos narrativos. Faltou, também, uma explicação que deveria ser dada na apresentação do caso: a de que a casa de Wilson funcionava como uma loja e que, quando saía para trabalhar na liga dos ruivos, quem se encarregava do estabelecimento era Vinicius Santos. Apesar disso, o caso funcionou relativamente bem para que se desse o desenvolvimento do jogo.

Seguem as fichas dos grupo cinco:



A LIGA DOS RUIVOS

Quando José Wilson pediu a ajuda de Sherlock, este achou era apenas mais um dos casos comuns que resolvia. Porém, não deixava de ser um caso que o agradasse. José contou que, dois meses antes, Vinicius Santos, seu ajudante, mostrou-lhe um anúncio de emprego apenas para ruivos legítimos. Após três semanas trabalhando para Dudu Rosa e copiando páginas e páginas de enciclopédias, A liga dos ruivos desapareceu.

Holmes terá que desvendar:

- o objetivo da liga dos ruivos
- quem estava por trás do caso
- como atingiram o objetivo.

Figura 95 - Ficha 1 do caso do Grupo 5

PISTAS

1. Culpado (I): Complete o título do livro: _____ e o pé de feijão.
2. Culpado (II): autor de "Poema da purificação" - _____
Drummond de Andrade.
3. A casa de José Wilson é ligada a um banco.
4. Não há pista
5. Motivo (I): A maior carta do baralho.
6. Não há pista
7. Motivo (II): sinônimo de pular
8. Motivo (III): você se assenta no _____ da praça.
9. Vinicius Santos era João Carlos
10. João Carlos assaltava bancos
11. Método (I): ticket ou _____ de avião.
12. Método (II): debaixo da terra

Figura 96 - Ficha 2 do caso do Grupo 5

Solução

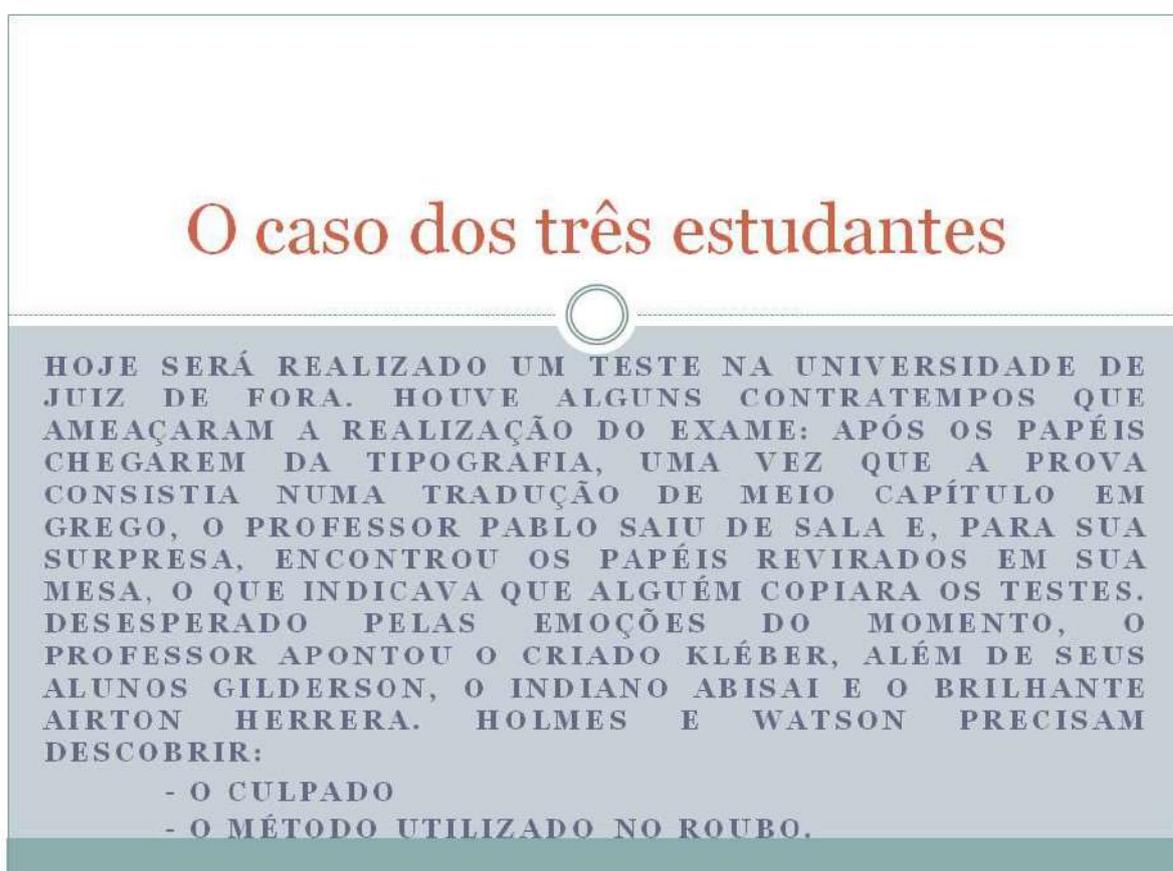
Após uma noite de observações, Sherlock Holmes descobriu que Vinicius Santos era uma farsa. Seu nome real era João Carlos e ele tinha como objetivo assaltar um banco próximo à casa de José Wilson. Com a ajuda do falso emprego, ele mantinha Sr. Wilson fora de casa o tempo suficiente para que cavasse túneis em seu porão, uma vez que a casa era ligada ao banco que ele almejava.

Figura 97 - Ficha 3 do caso do Grupo 5

Coube ao grupo três adaptar o conto "As aventuras dos três estudantes". Essa foi a trama mais complicada de se adaptar, afinal, havia várias pistas e os fatos eram tantos e, muitas vezes, tão complexos, que os alunos tiveram dificuldade em

selecionar aquilo que era realmente importante e não poderia ser deixado de fora do caso. Assim, o grupo, a todo momento, me pedia ajuda para montar as fichas. Devido a esse fato, entendi que a escolha desse conto foi equivocada, apesar de sua narrativa ser extremamente fascinante aos alunos, já que o caso se passa dentro de uma escola. Numa próxima aplicação desta intervenção, sugiro que outro conto, dos tantos de Conan Doyle, substitua "As aventuras dos três estudantes". Apesar disso, o grupo conseguiu chegar a um resultado final que, mesmo um pouco confuso, abrangeu a essência do conto e foi aprovado, como veremos mais tarde, por outros alunos da turma.

Seguem as fichas desse caso:



O caso dos três estudantes

HOJE SERÁ REALIZADO UM TESTE NA UNIVERSIDADE DE JUIZ DE FORA. HOUE ALGUNS CONTRATEMPOS QUE AMEAÇARAM A REALIZAÇÃO DO EXAME: APÓS OS PAPÉIS CHEGAREM DA TIPOGRAFIA, UMA VEZ QUE A PROVA CONSISTIA NUMA TRADUÇÃO DE MEIO CAPÍTULO EM GREGO, O PROFESSOR PABLO SAIU DE SALA E, PARA SUA SURPRESA, ENCONTROU OS PAPÉIS REVIRADOS EM SUA MESA, O QUE INDICAVA QUE ALGUÉM COPIARA OS TESTES. DESESPERADO PELAS EMOÇÕES DO MOMENTO, O PROFESSOR APONTOU O CRIADO KLÉBER, ALÉM DE SEUS ALUNOS GILDERSON, O INDIANO ABISAI E O BRILHANTE AIRTON HERRERA. HOLMES E WATSON PRECISAM DESCOBRIR:

- O CULPADO
- O MÉTODO UTILIZADO NO ROUBO.

Figura 98 - Ficha 1 do caso do Grupo 3

PISTAS



1. Não há pista
2. O atleta salta muito bem
3. Não há pista
4. Kléber trabalhou para o pai de Gilderson no passado
5. Método 1: Tipo de sapato utilizado por mulheres
6. Método 2: por + a
7. O professor não faz ideia de quem seja o culpado
8. Gilderson pratica atletismo
9. Sílabas finais do culpado: aquilo que você escuta
10. Método 3: Local por onde observamos a rua
11. O culpado saiu pela porta
12. O indiano não é o culpado

Figura 99 - Ficha 2 do caso do Grupo 3

Solução



Culpado: Gilderson, com a ajuda de Kléber

Método: Gilderson deu um salto pela janela, afinal, era um atleta. Kléber, que já trabalhou para o pai do aluno, ajudou a acobertar o crime cometido por ele.

Figura 100 - Ficha 3 do caso do Grupo 3

Depois que todas as fichas estavam prontas, os grupos se reuniram mais uma vez para testar seu funcionamento. Para isso, cada grupo deveria jogar um caso diferente daquele que havia elaborado. Como todos os alunos conheciam as soluções de todos os casos, afinal haviam lido os contos trabalhados nessa etapa, resolvi modificar a regra do jogo, apenas para esse momento: venceria a partida aquele aluno que conseguisse recolher todas as pistas. Entretanto, o grupo todo deveria ficar atento para depois avaliar se as pistas do caso jogado eram claras e estavam de acordo com o jogo.

Foi interessante perceber que os cinco grupos aprovaram os casos jogados, não havendo nenhuma ressalva feita por qualquer um deles.

Há de se considerar a possibilidade, em uma próxima aplicação desta intervenção, de levar o jogo produzido pela turma para outra turma do colégio, uma que não conheça os contos de Conan Doyle. Dessa forma, conseguiremos observar a aplicabilidade e a jogabilidade do instrumento produzido pelos alunos.

É importante dizer que existe, no colégio, o Clube de Letras, do qual sou coordenador. É lá que se encontra o jogo produzido pelos alunos da turma 903. A intenção é fazer com que outros alunos do colégio joguem "Os mistérios da Manchester Mineira" para que conheçam a obra de Conan Doyle e também passem a se interessar pelo gênero policial. Além disso, algumas críticas em relação ao jogo ainda podem ser coletadas posteriormente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática das aulas aqui descritas e analisadas teve como intenção, além de seu objetivo principal: aumentar o repertório literário dos alunos e fazer com que eles percebessem as estratégias literárias do gênero, criar um sentimento de pertencimento em relação ao processo de leitura, formando sujeitos ativos, autônomos e conscientes dessa metodologia, possibilitando, também, a fruição estética do texto literário.

Segundo Solé (1998), aprender a ler é tornar o leitor competente, instigando-o a ter prazer na atividade; ser ativo, controlar a aprendizagem e estabelecer objetivos; aprender a aprender vendo sentido nos textos escritos. Ademais, o professor deve servir como modelo de leitor, além de renunciar às sequências didáticas que pouco acrescentam ao ensino-aprendizagem da leitura; compartilhar objetivos, tarefas e os significados construídos; dar voz e vez ao aluno por meio de textos significativos para ele; refletir, planejar e avaliar a prática didático-pedagógica continuamente, com prudência, reflexão e persistência; trabalhar em equipe de forma coerente e contínua nas decisões coletivas, dentro das reais condições de trabalho.

As atividades que se desenvolveram a partir de um projeto foram variadas, pois, assim, puderam garantir o desenvolvimento das capacidades de reflexão na leitura, na escrita e na mobilização de recursos expressivos. A intenção, também, foi transformar o aluno em autor: refletindo sobre o vivido, escrevendo seus textos, estabelecendo relações com o que já havia sido produzido e construindo seu próprio jogo.

Tive a noção de que a quantidade de textos analisados foi grande quando um grupo de três ou quatro alunos, no fim da etapa IV, reclamou, dizendo que não aguentava mais ouvir falar em Sherlock Holmes. Pedi paciência a eles, já que apenas uma etapa estava para se concretizar naquele momento. Cheguei a achar que, realmente, a sequência didática estava exageradamente grande e temi pelos resultados. Mudei de ideia durante a análise. Percebi, principalmente na última etapa, como os alunos conseguiram entender as estratégias literárias do gênero policial e, mais ainda, como haviam se apropriado de tais estratégias, ao ponto de elaborarem casos que funcionaram muito bem no jogo que construíram. Dessa forma, lembrei-me das palavras de William Blake, que diz em seu poema

"Provérbios do Inferno" que "a estrada do excesso leva ao palácio da sabedoria" e que "a Prudência é uma solteirona rica e feia, cortejada pela Impotência." É por isso que os textos, os mais variados possíveis, devem ser trabalhados em sala de aula. Talvez seja isso o que falta aos nossos alunos: sequências didáticas que não os poupem da leitura, da análise, do labor e façam com que eles saiam da tão comum superficialidade de nossos tempos e de nossas aulas. É importante, sim, que os professores ajam como catalisadores da boa literatura, dos textos que não podem passar despercebidos por esses estudantes durante sua vida escolar.

Outro ponto, o qual não posso deixar de mencionar, é o reconhecimento que meus alunos tiveram em relação a essa intervenção. Todos eles sabiam que essa sequência didática era parte da minha dissertação de mestrado e, por isso, entendiam a importância da funcionalidade do projeto. Raros foram aqueles que passaram incólumes por essas aulas, também porque percebiam a paixão com que eu as dirigia. Essa paixão não era derivada apenas da importância que o mestrado teve para mim, mas também por eu estar fazendo aquilo que mais gosto: ensinar e, mais ainda, ler com meus alunos o gênero que me cativou tanto quando adolescente e que, mais tarde, me faria escrever meu primeiro livro dirigido ao público juvenil. Esse exemplo, por mais que seja simples, é essencial: o aluno precisa ver que o professor é apaixonado por aquilo que faz. Ele precisa saber que na frente da sala de aula não está apenas um funcionário do governo que é pago para lecionar, mas alguém que escolheu estar ali porque acredita no que faz e é apaixonado pelo seu objeto de ensino. Não é possível transmitir algo a qualquer pessoa que seja se não nos dispusermos a fazê-lo com entusiasmo.

Há que se fazer, também, nessas considerações finais, uma defesa do gênero policial em relação à sua qualidade. Contestado durante muito tempo pelos críticos literários de todo o mundo ocidental, esse gênero literário é, talvez, aquele que mais conta com a participação do leitor e, por isso, serve tão bem aos objetivos educacionais. Júlio Pimentel Pinto (2017), na introdução do livro "Acerto de contas. Treze histórias de crime e literatura latino-americana", diz que Borges afirmava que o gênero policial provocou o surgimento de um novo leitor: um leitor desconfiado e que fica alerta durante toda a trama.

Já Maria Konnikova (2013) dedicou um livro inteiro, chamado "Perspicácia", na tentativa de explicar ao leitor como pensar como Sherlock Holmes, mostrando

todos os aspectos positivos que os livros policiais trazem em relação ao pensamento dedutivo e que pode ser construído por aqueles que os leem. A última etapa dessa intervenção e alguns relatos de alunos, como o da aluna F que, como já foi citado, escreveu que passou a pensar como Holmes, tentando adivinhar quem comeu o último pedaço de bolo da geladeira apenas sentindo o hálito das pessoas, comprovam como o gênero estudado tem a capacidade de modificar o pensamento, estruturando-o, tornando-o mais racional e meticoloso.

Minha maior vontade é que os pedaços de bolo continuem a ser procurados em outros livros, sejam eles do gênero policial ou não.

6. REFERÊNCIAS

A study in pink. Direção: Paul McGuigan. In.: *Sherlock*. Produção: BBC. London: 2010. DVD.

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

BUKOSWIKI, Charles. *Pulp*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Qual o papel dos professores e como estimular a participação dos estudantes*. Disponível em <http://educacaointegral.org.br/metodologias/papel-dos-professores-e-participacao-dos-estudantes-nas-escolas-de-educacao-integral/> (Acesso em 03/01/2018)

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 4ª Ed. São Paulo/ Rio de Janeiro. Duas Cidades/ Ouro sobre Azul, 2004.

CARVALHO, Pablo. *O enigma de Santo Antônio do Paraibuna*. Juiz de Fora: Funalfa, 2007.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

COSCARELLI, Carla. *O ensino da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Boletim da Associação Brasileira deLinguística. Maceió: Imprensa Universitária, 1996.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto: 2014.

COSSON, Rildo e PAULINO, Graça. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tânia M. K. (org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

DOYLE, Arthur Conan. *Sherlock Holmes: obra completa*. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.

EVEN-ZOHAR, Itamar. *Teoria dos polissistemas*. Revista Translatio 4, pp. 2-21 [Marozo, Luis Fernando, Carlos Rizzon & Yanna Karlla Cunha trans.]

FISH, Stanley. *“Is there a text in this class?”* (Chapter 13 of *Is there a text in this class?*) Translation by Rafael Eugênio Hoyos – Alfa, São Paulo, v. 36, p. 189 a 206, 1992.

GALERA, Daniel (Org.). *Acerto de contas : treze histórias de crime & nova literatura latino-americana*. 1ª ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2017.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Theoria poiésis práxis, 2010.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

INEP. *Prova Brasil. Avaliação de rendimento escolar*. Disponível em: <http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Acesso: 31/01/2017.

ISER, Wolfgang. *“O repertório do texto”*. In *O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 101 – 191.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1996.

KONNIKOVA, Maria. *Perspicácia: aprenda a pensar como Sherlock Holmes*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

MACHADO, Ana Raquel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORIARTY, Jay. *Scotland Yard (jogo de tabuleiro)*. São Paulo: Grow, 2016.

PARSONS, Nicholas (compilação e edição). *The Book of Literary Lists*. London: Sidgwick & Jackson, 1985.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3.ed., Rio de Janeiro : Zahar, 1983.

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Disponível em http://www.pglettras.com.br/Anais-30Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf (Acesso em 02/02/2017)

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

The Boscombe Valley Mystery. Direção: John Hawkesworth. In.: *Sherlock Holmes*. Produção: Granada Television. London: 1991. DVD.

The Norwood Builder. Direção: John Hawkesworth. In.: *Sherlock Holmes*. Produção: Granada Television. London: 1985. DVD.

The Red-Headed League. Direção: John Hawkesworth. In.: *Sherlock Holmes*. Produção: Granada Television. London: 1985. DVD.

The Speckled Band. Direção: John Hawkesworth. In.: *Sherlock Holmes*. Produção: Granada Television. London: 1984. DVD.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 5ª Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014

7. ANEXOS

Anexo 1

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência

Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	0.78%	1.58%	2.33%	8.70%	20.02%	25.61%	25.98%	9.60%	5.41%
Escolas Similares	8.62%	5.64%	12.98%	20.41%	21.37%	18.53%	10.43%	1.72%	0.29%
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Município	12.09%	12.08%	15.62%	20.62%	17.88%	14.13%	5.85%	1.35%	0.37%
Total Estado	14.30%	11.27%	15.51%	18.58%	18.00%	13.56%	6.57%	1.98%	0.24%
Total Brasil	16.74%	13.52%	17.32%	18.53%	16.17%	11.10%	5.01%	1.43%	0.18%

Anexo 2

QUESTIONÁRIO DE DIAGNÓSTICO: QUAL É O PERFIL DE LEITOR DO ALUNO DA TURMA 903 DO 9º ANO?

O seguinte questionário, criado a partir da adaptação de perguntas da 4ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura do Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro e executada pela Ibope Inteligência em 2015, tem o objetivo de identificar o perfil de leitor dos discentes do 9º ano do colégio, averiguando, assim, os hábitos de leitura, suas preferências em relação a títulos e autores de livros, quem são seus influenciadores, e também perceber que conhecimento esses alunos possuem em relação a jogos de tabuleiro. O questionário foi aplicado em sala de aula através de fotocópias entregues ao público alvo.

Com os resultados devidamente computados, foi possível, além de identificar o perfil do leitor, planejar ações efetivas para que se possa fomentar o desejo de leitura por parte dos alunos, para, assim, iniciar o projeto proposto na dissertação.

Apresentamos aqui as perguntas e as respostas dos discentes da turma 903:

1. O que você gosta de fazer no seu tempo livre?

Estar com meus amigos.	18
Navegar na internet.	13
Usar o celular.	15
Jogar videogame.	10
Ler.	8
Dormir.	12
Assistir TV.	10
Ouvir música.	17
Praticar esporte.	10

2. Que tipo de jogo você mais gosta?

Videogames.	12
RPG.	8
Jogo de tabuleiro.	7
Jogo de cartas.	4
Jogos de celular.	10
Não gosto de jogos.	0
Outro.	0

3. Quais desses jogos de tabuleiro você conhece?

Scotland Yard	3
War	19
Detetive	23
Imagem e ação	17
Monopoly ou Banco Imobiliário	23
Jogo da vida	21
Clue	8

4. Você gosta de ler?

Sim.	10
Não.	5
Um pouco.	10

5. Quantos livros você leu no ano de 2016?

Nenhum.	0
Um a três livros.	9
Quatro a doze livros.	13
Treze ou mais livros.	3

6. Por que você lê?

Porque gosto.	15
Porque sou obrigado pela escola.	9
Por motivos religiosos.	1
Nunca leio.	0

7. O que você leva em consideração na hora de escolher um livro?

O tema do livro.	22
O autor do livro.	4
A capa do livro.	4
Indicação de amigos.	8
Indicação de professores.	7
A repercussão do livro em redes sociais.	7

8. Quais destes tipos de livro você prefere?

Religiosos.	3
Contos.	10

Romance.	17
Didático.	0
Gibis ou mangás.	5
Poesia.	0
Autoajuda.	2
Outro.	0

9. Você já leu algum romance policial, de detetive ou de enigma?

Sim.	5
Não.	20

10. Se você já leu algum romance policial, escreva o título.

Os seguintes títulos foram citados uma vez cada um: "O cão de Bakersville", "Eu, detetive", "A última fotografia", "Assassinato no expresso do Oriente", "Vale do medo".

11. Marque os personagens de romances policiais que você conhece:

Sherlock Holmes	25
Watson	11
Professor Moriarty	1
Hercule Poirot	1
Miss Marple	1
Auguste Dupin	1

12. Em quais desses veículos você conheceu Sherlock Holmes?

Livros	3
Filmes	17
Séries	12
Nunca ouvi falar sobre Sherlock Holmes	0

13. Onde você geralmente lê?

Em casa.	23
Na sala de aula.	5
Na biblioteca.	0
No ônibus.	8
Em parques, shoppings, clubes.	2

Outro.	0
--------	---

14. Como você tem acesso a livros?

Eu compro ou ganho de familiares.	17
Pego emprestado com amigos.	10
Baixo na internet.	7
Pego na biblioteca.	9
Não tenho acesso a livros.	1

15. Você acha que deveria ter lido mais no ano passado?

Sim.	23
Não.	2

Obs.: Se você respondeu SIM, responda a questão número 16. Se você respondeu NÃO, passe para a pergunta 17.

16. Por que você não leu mais no ano passado?

Por falta de tempo.	7
Por preguiça.	11
Porque não gosto de ler.	6
Porque os livros são muito caros.	2
Porque prefiro fazer outras atividades.	7
Outro.	0

17. Existe alguém que o influenciou a ler?

Minha mãe.	12
Meu pai.	10
Algum professor ou professora.	4
Outro parente.	3
Namorado/namorada.	0
Padre, pastor ou outro líder religioso.	1
Ninguém em especial.	5

18. Você ou seus pais têm o costume de comprar livros?

Sim.	9
Não.	5
Às vezes.	11

19. Quais são os seus livros favoritos?

Não tenho: 4 citações; Percy Jackson, A Seleção e Assassins Creed: 3 citações; Crepúsculo, Harry Potter, A culpa é das estrelas, Extraordinário, Diário de um banana e O alienista: 2 citações; Guerra Civil, Batalha do Apocalipse, Mágico de Oz, Minha vida fora de série, Fallen, Jogos Vorazes, As pessoas parecem flores finalmente, Quem é você, Alasca, Fazendo meu filme, Pollyana, O pequeno príncipe, A arte da Guerra, Diário de um banana, Tom Sawyer, Meu pé de laranja lima: 1 citação.

20. Quem são os seus autores favoritos?

Não tenho: 12 citações; Paula Pimenta: 4 citações; Kiera Kass: 3 citações; Jojo Moyes: 2 citações; JK Rowling, Bruna Vieira, Rason Wigs, Bukowski, John Green, Stephanie Meyer, Jane Austen, Thalita Rebouças, José Mauro de Vasconcelos, Jeff Kiney, Eduardo Spohr: 1 citação.

21. Para você, o que a leitura significa?

A leitura traz conhecimento.	12
A leitura me ensina a viver melhor.	5
A leitura é algo que me diverte.	15
A leitura facilita a aprendizagem.	13
A leitura ocupa muito o meu tempo.	2
A leitura é uma atividade cansativa.	2

Anexo 3**PERGUNTAS RELATIVAS AO EPISÓDIO "UM ESTUDO EM ROSA" DA SÉRIE
"SHERLOCK"**

1. Repare na trilha sonora do episódio. Ela tem influência nas impressões que o telespectador cria ao assistir à série? Você considera esse recurso um elemento importante na sequência do enredo? Por quê?

2. Observe a abertura da série. Além de mostrar a cidade de Londres, ela foca em detalhes, como um olho humano, um tecido visto de muito perto, assim como a pele de um ser humano, uma arma, um líquido de uma pipeta caindo em cima de uma gota de sangue. Pense em todo o enredo e na personagem de Sherlock Holmes. Agora, tente relacionar todos os elementos descritos na abertura com a forma com que age o detetive.

3. Preste atenção na maneira de agir do inspetor Lestrade e dos outros agentes da Scotland Yard durante o episódio. Compare-as com a forma com que Sherlock Holmes conduz sua investigação.

4. Quando chegam ao apartamento que irão dividir, o famoso 221B da Baker Street, Watson diz que encontrou o site de Sherlock Holmes na internet, no qual ele expõe sua "Ciência da Dedução". Apesar de não explicar o conceito, ao longo do episódio podemos perceber que método é esse. Descreva-o com suas palavras.

5. Atente-se a como os outros integrantes da Scotland Yard tratam Sherlock Holmes. Por que você acha que o tratam dessa maneira? O que isso revela sobre Sherlock?

6. Fique atento a como Holmes observa a cena do crime. O que ele faz? Que sentidos ele usa? Ele deixa passar algum detalhe?

7. Ainda na cena do crime, Sherlock faz as duas deduções a seguir. Explique como ele chegou a essas conclusões:

a) A vítima era casada, mas não era feliz com o marido.

b) A vítima carregava uma mala.

8. Ao ser perguntado sobre o erro cometido pelo assassino, Sherlock apenas responde: "rosa". Atente-se ao desenrolar da história e tente explicar por que ele respondeu isso.

9. Em um determinado momento, Holmes pede para que Watson envie uma mensagem de texto ao celular da vítima dizendo: "O que aconteceu em Lauriston Gardens? Eu devo ter desmaiado?" Por que ele faz isso?

10. Ao conversar com Watson, Holmes diz que todas as vítimas foram sequestradas em um local movimentado, entretanto ninguém percebeu. A partir daí ele começa elaborar a hipótese de qual era a ocupação do assassino. Como ele chega a essa conclusão?

11. Explique a seguinte frase dita pelo inspetor Lestrade: "Sherlock Homes é um grande homem e se tivermos sorte, um dia ele se tornará um bom homem."

12. Por mais paradoxal que seja, o assassino fazia com que suas vítimas se "suicidassem". Como ele fazia isso?

13. Qual era a motivação do assassino?

Anexo 4
FICHA DE LEITURA

Nome da obra: Um estudo em vermelho

Nome do autor: Sir Arthur Conan Doyle

TEMPO (Registre neste espaço quando ocorre a história e qual o tempo provável de duração dos acontecimentos)

ESPAÇO (Em que locais a história se passa? Qual é a importância da descrição desses locais para o desenvolvimento da narrativa?)

ENREDO (Conte, resumidamente e com suas palavras, o que aconteceu no romance. É importante que você escreva os elementos da narrativa policial presentes no livro lido: conte qual foi o crime; o que o detetive precisou desvendar; quais foram as principais pistas; o que o detetive fez para desvendar o crime; quais foram os métodos de investigação usados; como se deu a resolução do caso)

NARRADOR (personagem ou observador?)

Anexo 5

Ficha para o preenchimento de pistas do romance "Um estudo em vermelho"

CAPÍTULOS	PISTAS
Capítulo 3	
Capítulo 4	
Capítulo 5	

Anexo 6

Questionário de comparação entre o episódio "Um estudo em rosa" da série "Sherlock" e o romance escrito por Arthur Conan Doyle, "Um estudo em vermelho".

1. O que você achou da adaptação do romance para a série? Que impressões você teve em relação à obra audiovisual? Você acha que ela foi fiel ao livro ou foi elaborada de maneira mais aberta, mais livre? Qual a sua opinião em relação a isso?

2. O Sherlock Holmes da série se parece física e psicologicamente com o que você imaginou após ter lido o romance? Quais são as semelhanças e as diferenças?

3. E o Dr. Watson? Cite também as semelhanças e diferenças entre a personagem da série e do livro.

4. Enumere as principais semelhanças e diferenças que você percebeu entre a série e o livro no que se refere ao enredo. Pense nas pistas, no assassino, nas vítimas, e, principalmente, no que se refere à tecnologia do século XVIII (Um estudo em Vermelho) e do século XXI (Um estudo em rosa).

Diferenças		Semelhanças	
Livro	Série	Livro	Série

5. Qual das duas histórias você mais apreciou? Por quê?

Anexo 7

Preencha a seguinte ficha com atenção para que você tenha informações suficientes e possa, depois, conseguir formular o caso que será utilizado em nosso jogo de tabuleiro.

Nome do conto: _____

Autor: _____

SUSPEITOS	

PISTAS	

ARMA (caso haja)	
-------------------------	--

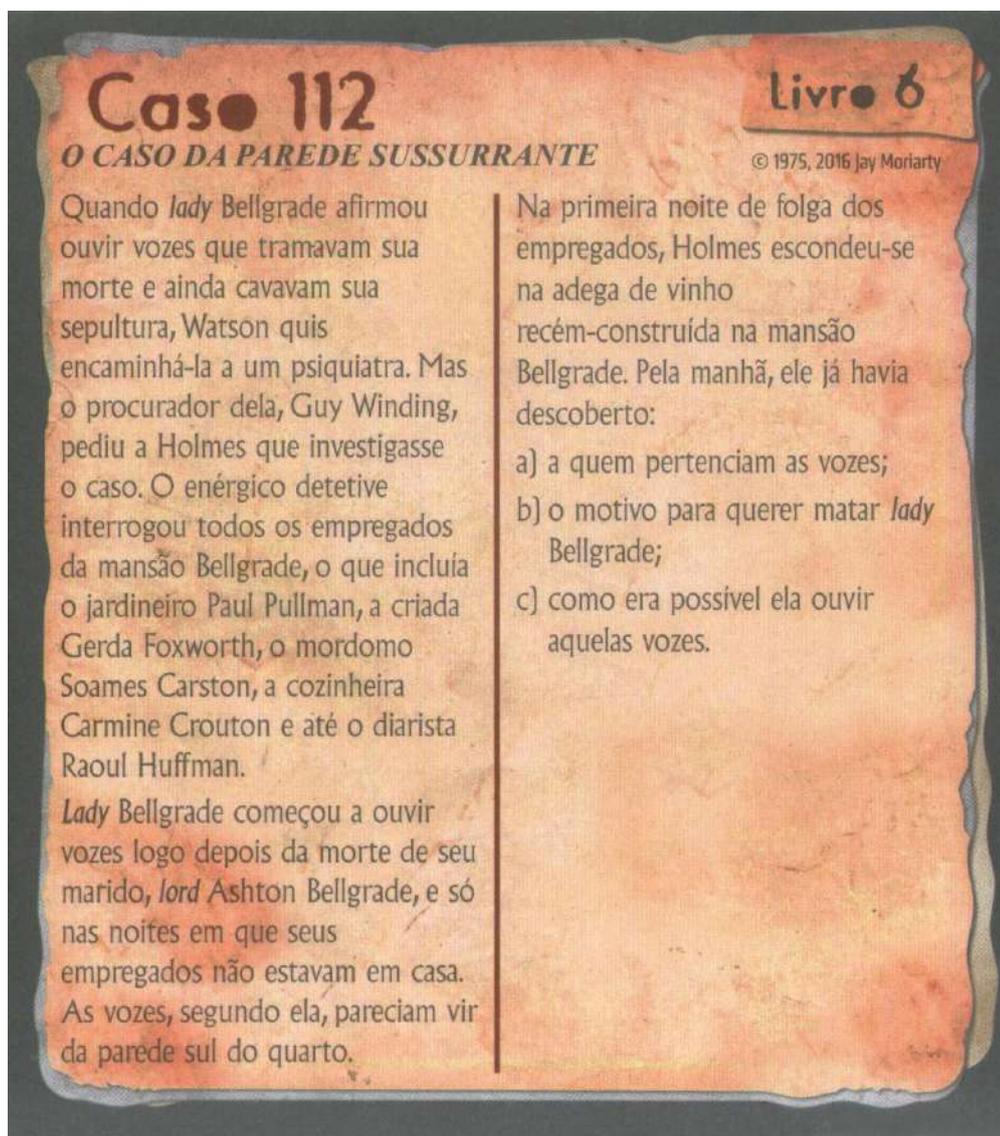
Anexo 8

Ficha de leitura do livro "O enigma de Santo Antônio do Paraibuna"

ESPAÇO (Os lugares, nessa obra, têm imensa importância para que os enigmas fossem desvendados. Sua tarefa será descrever as características de cada local e dizer que enigma/pista foi deixado lá.)

Local	Descrição	Enigma/pista
Catedral Metropolitana de Juiz de Fora		
Parque Halfeld		
Biblioteca Murilo Mendes		
Castelinho da CEMIG		

Anexo 9



Caso 112

Livro 6

O CASO DA PAREDE SUSSURRANTE

© 1975, 2016 Jay Moriarty

Quando *lady* Bellgrade afirmou ouvir vozes que tramavam sua morte e ainda cavavam sua sepultura, Watson quis encaminhá-la a um psiquiatra. Mas o procurador dela, Guy Winding, pediu a Holmes que investigasse o caso. O enérgico detetive interrogou todos os empregados da mansão Bellgrade, o que incluía o jardineiro Paul Pullman, a criada Gerda Foxworth, o mordomo Soames Carston, a cozinheira Carmine Crouton e até o diarista Raoul Huffman.

Lady Bellgrade começou a ouvir vozes logo depois da morte de seu marido, *lord* Ashton Bellgrade, e só nas noites em que seus empregados não estavam em casa. As vozes, segundo ela, pareciam vir da parede sul do quarto.

Na primeira noite de folga dos empregados, Holmes escondeu-se na adega de vinho recém-construída na mansão Bellgrade. Pela manhã, ele já havia descoberto:

- a) a quem pertenciam as vozes;
- b) o motivo para querer matar *lady* Bellgrade;
- c) como era possível ela ouvir aquelas vozes.

Anexo 10

Case 109 **Livro 6**

O CASO DO EMBARAÇO DE QUEENSBURY © 1975, 2016 Jay Moriarty

Watson parecia anormalmente deprimido, mas não contava nem a seu melhor amigo, Holmes, o que o afligia. Numa tentativa de alegrar o bom doutor, Holmes começou a tocar violino, até que Watson, finalmente, resolveu desabafar.

Nas últimas duas semanas, Watson vinha perdendo muito dinheiro apostando nas lutas de boxe de Queensbury. Como de hábito, toda sexta-feira à noite ele se encontrava com seus amigos no bar e apostava nos lutadores que seu amigo Reginald Waxpole indicava. Outros dois apreciadores de boxe sempre o acompanhavam: o construtor naval James Fillmore e o autor teatral Tom Blackburn.

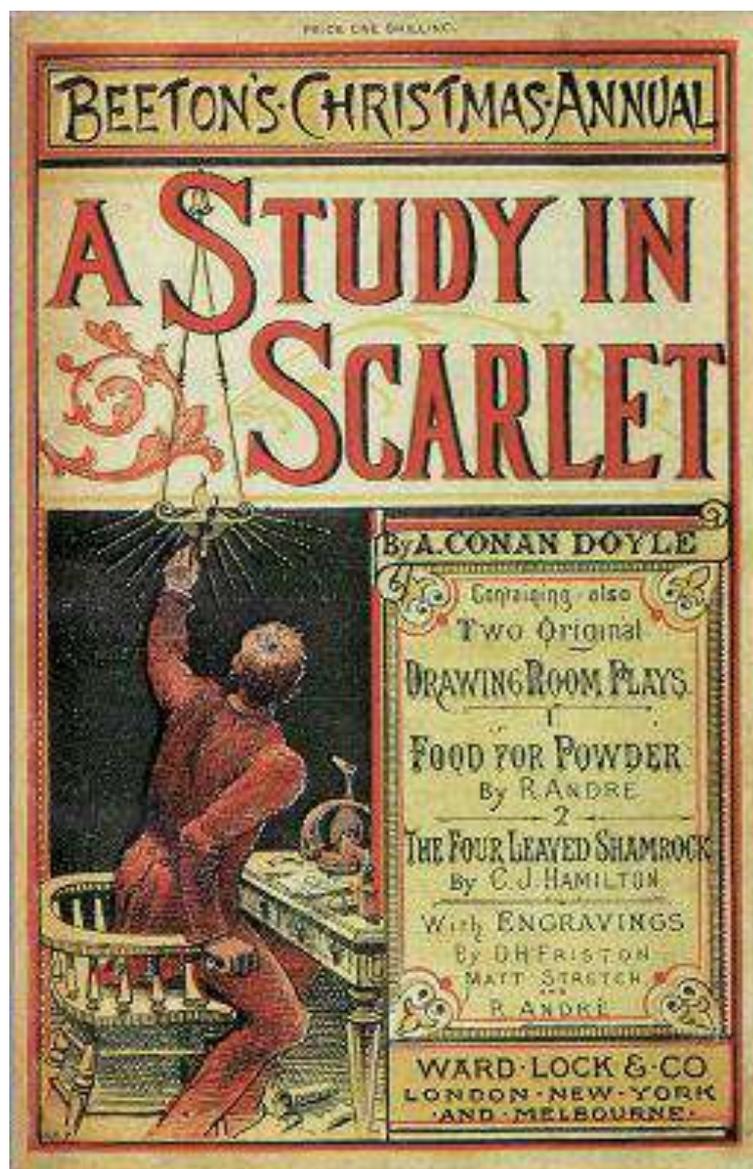
Esses quatro faziam suas apostas no parque, com o *bookmaker* James Markham, que as registrava. Em seguida, assistiam às lutas no ringue de Queensbury, que fica embaixo da oficina gráfica do *London Times*. Ultimamente, porém, todos os lutadores indicados por Watson e Reginald acabaram nocauteados no primeiro *round*.

— Muito consistente para ser mera coincidência — resmungou Holmes, enquanto refletia sobre as pistas. — Alguém tem dado golpes baixos.

A investigação de Sherlock descobriu:

- a) o responsável;
- b) o método;
- c) o motivo.

Anexo 11



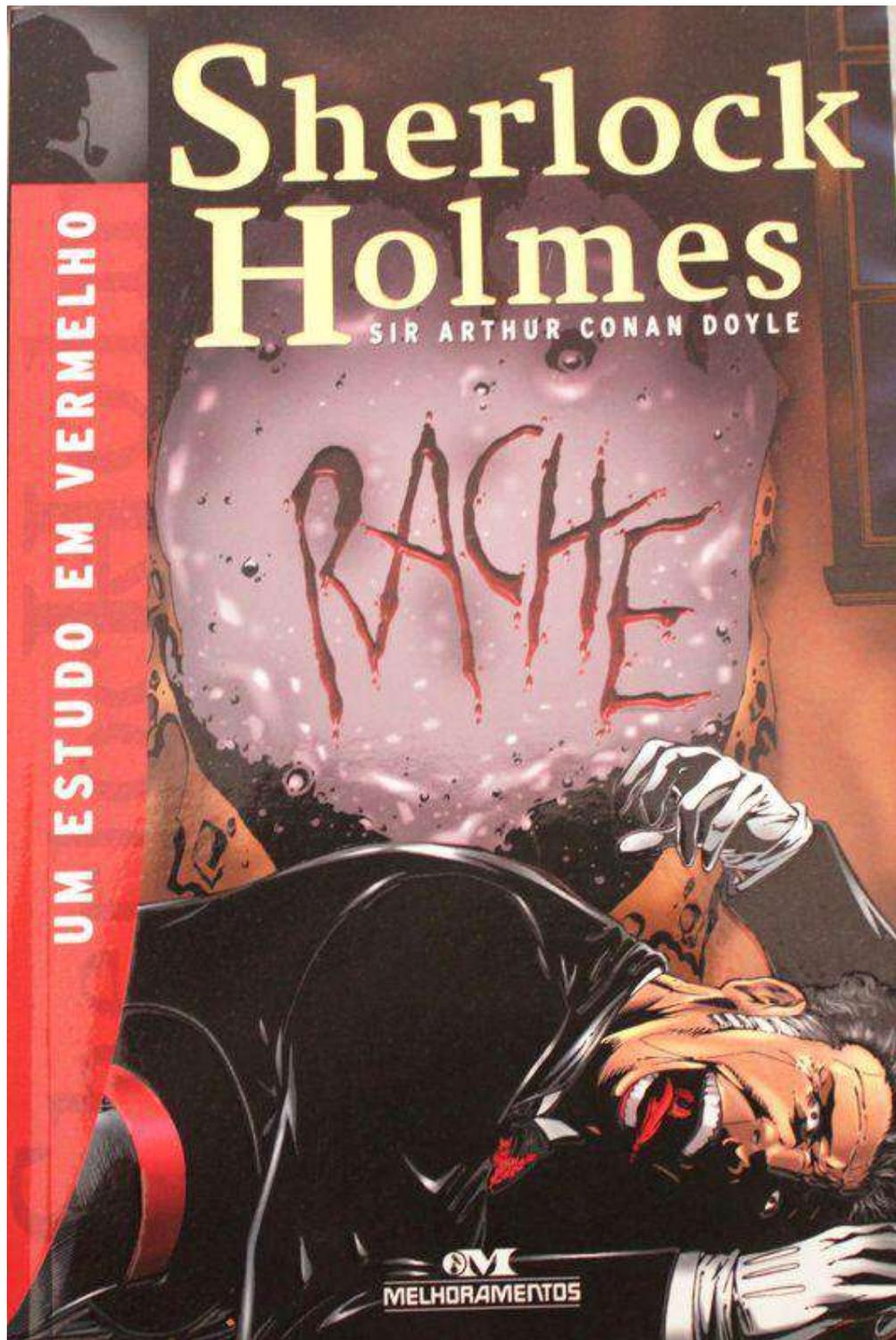
Capa utilizada na revista Beeton's Christmas Annual, na primeira publicação de "Um estudo em vermelho"

Anexo 12



Capa do livro "Um estudo em vermelho" da Editora Zahar

Anexo 13



Capa do livro "Um estudo em vermelho" da Editora Melhoramentos

Anexo 14

