



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

ZILMARA SOARES DE BRITO

UM INQUÉRITO NA RUA MORGUE: o conto policial na sala de aula

BELÉM-PA
2023

ZILMARA SOARES DE BRITO

UM INQUÉRITO NA RUA MORGUE: o conto policial na sala de aula

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Maués Faria Júnior

BELÉM-PA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B862i Brito, Zilmara Soares de.
UM INQUÉRITO NA RUA MORGUE: : o conto policial na
sala de aula / Zilmara Soares de Brito. — 2023.
97 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Fernando Maués Faria Júnior
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em
Letras em Rede Nacional, Belém, 2023.

1. Leitura literária. 2. Os crimes da rua Morgue. 3. Conto
policial. 4. Inquérito policial. I. Título.

CDD 807

ZILMARA SOARES DE BRITO

UM INQUÉRITO NA RUA MORGUE: o conto policial na sala de aula

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: ____/____/____

Os membros da Banca Examinadora consideraram o trabalho: _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Maués Faria Júnior (UFPA - Presidente)

Dr.^a Juliana Maia Queirós (UFPA – Membro interno)

Dr.^a Josilene Pinheiro Mariz (UFCG – Membro externo)

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos, por me ensinarem tanto, por me fazerem querer ser uma professora melhor todos os dias, por me fazerem ir em busca de formações, saberes e métodos que possam melhor beneficiá-los, são eles que me fazem professora.

À direção de minha escola, por ter sido tão compreensiva com esse meu processo de formação, e por sempre me ouvir e dar voz às minhas ideias quiméricas em prol de uma educação pública melhor para as nossas crianças.

A todos os professores que participaram de minha vida escolar e acadêmica; aos colegas e professores do PROFLETRAS, em especial meu orientador, Fernando Maués, pela paciência, ternura, por, em inúmeras oportunidades, ter me ensinado a enxergar o que, para mim, parecia diferente, difícil. Estendo meus agradecimentos às professoras Josilene Pinheiro e Juliana Maia pelas preciosas contribuições.

Agradeço também a minha mãe, que, por mais que não tenha contribuído diretamente em minha formação leitora, me fez entender que a educação escolar é o melhor caminho para quem é pobre.

Por fim, agradeço à existência da literatura, essa paixão que me invade e domina, que me empresta sua voz em momentos tempestuosos, agrestes... que me basta!

“Nós – especialistas, críticos literários, professores – não somos, na maior parte do tempo, mais do que anões sentados em ombros de gigantes”.

(TODOROV, 2009, p. 31).

RESUMO

O presente trabalho propõe a leitura do conto policial *Os crimes da rua Morgue*, de Edgar Allan Poe, para uma turma de 7º ano do ensino fundamental em uma escola estadual da rede pública do município de Primavera-PA, ao lado da construção de um inquérito policial, a partir dos elementos factuais e testemunhos coletados na narrativa. Para a presente pesquisa, o texto literário é reconhecido como uma prática escolar e social que precisa ser experimentada para ser significativa. Nesse sentido, esta dissertação tem por objetivo levar o texto literário para a sala de aula, com o intuito de mobilizar a atenção dos estudantes para elementos significativos da narrativa de Poe, para detalhes que emergem como pistas para a solução de um crime. Aliado a isso, propomos a elaboração de um inquérito policial em conjunto com a leitura literária, na tentativa de qualificar a leitura, tornando-a mais atenta e conectada à vida. Para tanto, pautamo-nos em discussões teóricas sobre leitura literária, ensino de literatura, professor de literatura, romance policial, inquérito policial, por meio de autores como Antonio Candido (2002, 2006, 2011), Umberto Eco (2011), Marisa Lajolo (1993), Lajolo e Zilberman (2019), Zilberman (1991, 2008), Todorov (2006, 2009), Ceia (2002), entre outros. A partir do repertório teórico, de nossa formação no PROFLETRAS e de nossa experiência docente, apresentamos a execução de nossa proposta de atividade, relatada e avaliada nesta dissertação.

Palavras-chave: leitura literária; *Os crimes da rua Morgue*; conto policial; inquérito policial.

ABSTRACT

The present work proposes the reading of the detective story *The Murders in the Rue Morgue*, by Edgar Allan Poe, for a group of 7th grade of elementary school in a state school of the public network in the city of Primavera-pa. For the present research, the literary text is recognized as a school and social practice that needs to be experienced in order to be meaningful. In this sense, this dissertation aims to bring the literary text to the classroom, with the aim of mobilizing students' attention to significant elements of Poe's narrative, to details that emerge as clues to the solution of a crime. Allied to this, we propose the elaboration of a police investigation in conjunction with literary reading, in an attempt to qualify reading, making it more attentive and connected to life. To do so, we base ourselves on theoretical discussions about literary reading, literature teaching, literature teacher, police novel, police investigation, through authors such as Antonio Candido (2002, 2006, 2011), Umberto Eco (2011), Marisa Lajolo (1993), Lajolo and Zilberman (2019), Zilberman (1991, 2008), Todorov (2006, 2009), Supper (2002) among others. Based on the theoretical repertoire, our training at PROFLETRAS and our teaching experience, we present the execution of our proposed activity reported and evaluated in this dissertation.

Keywords: literary reading; *The Murders in the Rue Morgue*; police tale; police inquiry.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Evolução no IDEB (2005-2021).....	44
Gráfico 2 – Questionário SAEB.....	45
Gráfico 3 – Escolaridade da mãe/responsável.....	47
Gráfico 4 – Escolaridade do pai/responsável.....	47
Gráfico 5 – Existência de internet em casa.....	48
Gráfico 6 – Respostas à pergunta: você se considera um bom leitor?.....	49
Gráfico 7 – Tempo dedicado à leitura semanalmente.....	51
Gráfico 8 – Objetivos da leitura.....	52
Gráfico 9 – Quantidade de livros.....	52
Gráfico 10 – Fonte dos livros.....	53
Gráfico 11 – Recomendações e discussões sobre livros.....	53
Gráfico 12 – Gênero literário favorito.....	54
Figura 1 – Conclusão Inquérito - Parte I.....	61
Figura 2 – Capa do livro <i>Assassinatos na rua Morgue</i>	63
Figura 3 – Cabeçalho do Inquérito.....	74
Figura 4 – Trecho do Inquérito.....	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	LEITORES DE PAPEL E TINTA.....	14
2.1	A literatura e o acesso aos livros	15
2.2	Literatura, para quê?	18
2.2.1	A importância do professor para a leitura literária em sala de aula	24
3	A NARRATIVA POLICIAL E O INQUÉRITO POLICIAL	31
3.1	O romance policial.....	31
3.2	O inquérito policial.....	35
3.3	Edgar Allan Poe e <i>Os crimes da rua Morgue</i>	37
4	DE ONDE E DE QUEM SE FALA.....	43
4.1	A escola	43
4.2.	Participantes da pesquisa: descrição e dados do questionário	45
5	A LEITURA DE <i>OS CRIMES DA RUA MORGUE</i>	56
5.1	Preparação para a leitura	57
5.1.1	Primeiro momento: atividades preliminares	57
5.1.2	Segundo momento: apresentação de Allan Poe.....	61
5.1.3	Terceiro momento: leitura do conto de Poe.....	62
5.1.3.1	Sobre a parte “conclusão” no Inquérito Policial dos alunos.....	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS.....	91
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DO LEITOR.....	95

1 INTRODUÇÃO

“Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver”.

(TODOROV, 1939, p. 23).

O presente trabalho trata da leitura do conto *Os crimes da rua Morgue*, de Edgar Allan Poe, realizada em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, em uma escola pública estadual da cidade de Primavera, estado do Pará. Tal leitura foi acompanhada da montagem de um inquérito policial, a partir dos “indícios” do crime coletados na narrativa.

A referida turma passou por dois anos difíceis, sem aulas presenciais, por conta da pandemia do coronavírus. Assim, a escola recebeu alunos com muitas defasagens, que vão desde a falta de concentração nas aulas a dificuldades na leitura, alguns chegando ao analfabetismo, inclusive.

Diante da necessidade de ajudar a formar os alunos, no sentido de ampliar suas capacidades de entender o mundo e a si mesmos; de se apropriarem do conhecimento científico e da cultura letrada; de elaborarem os elementos culturais de suas comunidades e os expressarem, adotamos o texto literário como instrumento, por seu caráter humanizador, em sentido amplo, problematizante e problemático – nas palavras de Antonio Candido (2006, p. 176): “poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores”.

Mais ainda, o trabalho com o texto literário permite uma maleabilidade que é indispensável, dada a heterogeneidade de nível de letramento da turma. No caso da leitura do conto em sala, alguns puderam ler e interpretar com facilidade; outros, em um ritmo mais lento ou acompanhado, com o suporte da leitura da professora; alguns, no limite, escutaram a leitura em voz alta. Assim, foi permitido a todos participarem da forma mais igualitária possível dentro do contexto: opinando, discutindo passagens, ações das personagens, pistas, usos da linguagem, curiosidades sobre a época da narrativa, associações com fatos e hábitos sociais da atualidade.

A fim de engajar os estudantes, tomamos como gênero literário a narrativa investigativa, associada ao gênero jurídico denominado inquérito policial. Desse modo, almejou-se o envolvimento de tais alunos em um processo de leitura, interpretação e oralidade (por meio do compartilhamento da leitura), aspectos considerados importantes na constituição de leitores críticos e capazes de enxergar o texto literário como elemento que faz parte da vivência social.

Antes de continuarmos a discorrer sobre a feitura deste trabalho, qual seria a minha história como professora e leitora, e como isso pode ser importante para este projeto?

No prólogo da obra *A literatura em perigo*, Todorov comenta a memória afetiva de estar rodeado de livros. Seus pais eram bibliotecários, com isso, sua casa sempre esteve cheia desse objeto repleto de infinitos. Os pais foram inspiração e incentivo inicial, sempre preocupados com o planejamento de novas estantes para comportar muitos livros, o que levou o garoto, de apenas 8 anos, a registrar orgulhosamente em um diário, a façanha de ler um livro de 223 páginas em apenas uma hora e meia. Infelizmente, não tive as mesmas oportunidades de Todorov, assim como milhares, milhões de pessoas neste mundo. Fui criada somente por minha mãe e a presença de mais uma irmã. Família muito pobre, o dinheiro que tínhamos mal dava para a alimentação. O livro sempre foi visto por mim como artigo de luxo.

No entanto, desde os 5 anos, quando aprendi a ler com um livro didático dado de presente por uma tia professora, já ficava encantada com trechos das histórias de Robinson Crusoe. Com 9 anos, li meu primeiro livro, uma adaptação de *Os miseráveis*, lido entre lágrimas e admiração.

Diferentemente de Todorov, nunca vi minha mãe lendo nenhum livro. Além de não ter concluído os estudos, tendo parado no que hoje se conhece por 7º ano, era mãe solo e não possuía tempo, tampouco o hábito de se dedicar à leitura de livros (literários ou não). Assim sendo, posso afirmar que parte da leitora que sou hoje, e até a escolha da profissão, devo à influência dos professores que tive durante minha vida estudantil. No ensino fundamental, não tive tantas influências, pois lembro que detestava as aulas de português, que se dedicavam exclusivamente ao ensino de regras gramaticais: “para que serve eu saber usar os porquês?”, “por que eu tenho que aprender a saber o que é verbo nesse texto? O que é verbo?”. Eram indagações que eu fazia e que, somente após minha graduação, estudando para concursos públicos, foi que comecei a descobrir.

A partir do ensino médio, passei a estudar literatura, por meio de divisões de escolas literárias, com seus respectivos contextos históricos, pinceladas acerca da vida do autor e de resumos das obras. Apesar de a minha professora citar somente resumos e fragmentos de obras, fazendo-nos apresentar trabalhos com a explicação de tais resumos, foi a partir disso que houve o vislumbre de uma paixão que viria a não caber em mim, pedindo que fosse repassada para outros. Nunca esquecerei as idas à pequena biblioteca da escola para emprestar livros; nunca esquecerei de Machado de Assis, meu primeiro amor – *A mão e a luva* foi emprestado de minha professora de Português sob muitas recomendações, tantas que até hoje o tenho, pois fiz questão de não o devolver (desculpe, professora Nazaré!). Aliás, minha professora repassava tanta paixão, mesmo com resumos das obras, que em 2010, quando me inscrevi no vestibular, não hesitei, escolhi Letras - Língua Portuguesa, que cursei na modalidade presencial entre os anos

de 2011 a 2014, na Universidade Federal do Pará, Campus Bragança, a 18km de Augusto Corrêa, cidade onde eu morava.

No início de 2014, ainda sem ter concluído meu curso de Letras, consegui um contrato para dar aulas de Português para crianças do sexto ano, em uma escola da zona rural de minha cidade. Na faculdade, havia estudado bastante literatura, o que encheu ainda mais meu coração de amor pelos livros, no entanto, não lembro de nossas aulas serem direcionadas a como trabalhar essa literatura em sala de aula, como realizar, na escola, uma leitura significativa dos textos literários, principalmente quando se trata do ensino fundamental e da literatura chamada infanto-juvenil. Ainda assim, meu desejo era me tornar uma professora que pudesse servir de inspiração aos meus alunos, para que um dia eles pudessem afirmar que passaram a ler porque eu os havia motivado. Porém, sem as ferramentas metodológicas adequadas, sentia-me frustrada e acabava seguindo paradigmas estabelecidos, com material didático homogeneizado na forma de livro escolar, o que me fez trabalhar com a leitura de textos quase exclusivamente voltada para ensinar questões ligadas à Língua ou, na melhor das hipóteses, para exercícios pouco significativos de decodificação, busca de informações objetivas, interpretação superficial. Coitadas das minhas crianças – coitada de mim, também. Sem perceber, eu estava repetindo com meus alunos tudo o que me fazia detestar as aulas de português no ensino fundamental, na época que eu era estudante.

Em meados de 2016, soube da existência do mestrado profissional. Percebi que havia ali uma luz no fim do túnel, pois não me sentia uma professora capaz de satisfazer minhas próprias expectativas. Sentia vontade de transmitir aos meus alunos o interesse por passar horas deitada em uma rede (sim, prefiro ler deitada) simplesmente lendo livros, e sentir o quanto isso alargava meu mundo.

Nesse período, fui aprovada em um concurso público e passei a atuar em uma vila muito carente chamada Enche Concha, na cidade de Cachoeira do Piriá. A escola não tinha sequer água para lavar os banheiros; as estantes, nos três anos que lá fiquei, jamais sentiram o cheiro de um livro, seja ele novo ou antigo. Em 2019, passei no concurso da SEDUC e vim trabalhar na escola que atualmente atuo, uma escola de ensino fundamental que muito embora não tenha um local adequado para ser chamado “biblioteca”, pelo menos possui alguns livros. Em 2020, fiz o processo seletivo e ingressei no PROFLETRAS. A partir de então, tive certeza de que nunca fui uma professora completa – algum dia, serei? –, senti muita pena dos alunos que já tive, mas me senti esperançosa, pois sempre desejei fazer a diferença.

Hoje, ano de 2023, sinto que não sou a mesma de anos atrás e, apesar de ainda ter muito a melhorar, meus professores no PROFLETRAS e meus colegas de curso continuam a me inspirar e servir de base para minhas experiências.

O caminho foi doloroso e, na maior parte do tempo, insatisfatório. Percebo que não tive uma boa formação, senti-me sozinha muitas vezes. Em várias ocasiões, busquei experiências com outros profissionais da área, as quais, às vezes, foram proveitosas; outras vezes, limitantes e ultrapassadas. Antes do PROFLETRAS, nunca encontrei alguém, nenhum professor, de nenhuma escola, que me desse subsídios satisfatórios sobre como ler livros literários em sala de aula – de fato, em meus precários 10 anos de experiência como docente, nunca, em nenhuma das escolas públicas em que trabalhei, conheci professor que estivesse lendo algum livro com os alunos em sala de aula.

Desse modo, mesmo com minhas carências de formação, fiquei feliz, certo dia, em uma turma do sexto ano, quando, por longas 3 horas-aula, ficamos somente debruçados na leitura de um livro de contos de Robin Hood, com os pequenos muito empolgados, lendo e questionando informações. Ao final da aula, uma aluna veio e perguntou: “professora, amanhã a gente vai ler de novo, ou a senhora vai dar aula?”. De alguma forma, este trabalho foi o registro da minha tentativa de resposta a essa aluna: a investigação das relações entre leitura literária e aula de Português; a descoberta do que quero e posso “fazer amanhã”.

A natureza desta pesquisa é, principalmente, qualitativa, isto é, “baseia-se em coleta sem medição numérica, prioriza descrições e observações” (MAIA, 2020, p. 9). Porém, em alguns passos, como a aplicação, tabulação e análise de questionários, adota métodos quantitativos, sustentados por “medição numérica e contagem”.

Das cinco seções que constituem o trabalho, a primeira é esta introdução, em que procurei apresentar meus participantes e objetos de pesquisa e indicar minha trajetória como leitora e professora. Na segunda parte, há discussões sobre leitura, formação do leitor e literatura, sendo a última conceituada por Candido (2004); além disso, discutimos sobre a importância do professor para a leitura literária na escola. Para tais diálogos, trouxemos autores como Luzia de Maria (2016), Lajolo e Zilberman (2019), Todorov (2009), Bajour (2012), Eco (2011), Ceia (2002) e outros. A terceira seção é dedicada às explicações sobre o que são o Inquérito Policial e a narrativa policial; baseamo-nos, principalmente, em conceitos de Todorov (2006) e nas descrições da legislação do *Código Processual Penal* (2017). Importante frisar que o modelo de inquérito policial aqui descrito e adotado não obedece fielmente ao documento original descrito na legislação, trata-se de um modelo adaptado à aplicação para uma turma do sétimo ano do ensino fundamental. Dedicamos a quarta seção ao estabelecimento dos objetivos

e da metodologia de pesquisa, havendo a descrição do tipo de pesquisa, sob o conceito de Vasconcelos (2007), e o método de construção de dados utilizado, que, no caso, foi um questionário.

Por fim, na última seção, há o detalhamento de como foi feita a leitura da obra *Os crimes da rua Morgue*, como os alunos interagiram, as dúvidas, contribuições e questionamentos suscitados no contato com a obra literária. Além disso, há a descrição e trechos das etapas que constituíram a escrita do inquérito policial realizado pelos alunos, articulado em conjunto com a leitura. Durante o desenvolvimento de tal capítulo, discutimos os efeitos da aplicação do projeto na turma escolhida, discorrendo sobre o interesse, aceitação e desenvolvimento que parte da turma obteve para a leitura do conto em questão, mas também descrevemos e analisamos o comportamento de outros que, por vezes, esqueciam o material em casa, não realizavam a tarefa de leitura ou demonstravam desinteresse durante as aulas.

Com base nisso, na parte destinada à conclusão desta dissertação, fazemos um panorama de todo o trabalho aqui desenvolvido, dando ênfase ao papel humanizador da literatura e seus efeitos na sala de aula, bem como a crença de que a oportunização da leitura literária pode até não ser a certeza de que teremos alunos leitores, mas é um caminho propício e contínuo para alcançarmos esse tão sonhado objetivo.

2 LEITORES DE PAPEL E TINTA

“Quando te vi, amei-te já muito antes.
Tornei a achar-te quando te encontrei.
Nasci pra ti antes de haver o mundo”.
(PESSOA, 1988, p. 99).

Iniciamos este capítulo com um trecho do poema de Fernando Pessoa para falar do sentido que a literatura pode ter em nossas vidas. Apesar de o tema desse poema não ser exatamente esse, emprestamo-lo para uma analogia entre o desejo de se levar ao conhecimento de alunos de escola pública o que é a literatura e qual sentido ela pode trazer quando é experimentada, compartilhada com outros leitores. Ser capaz de experimentar a literatura seria, emprestando os versos e parafraseando Pessoa, amar algo antes mesmo de saber da sua existência. Além disso, apropriamo-nos do termo “Leitores de papel e tinta”, cunhado por Lajolo e Zilberman ao se referirem ao lugar da história da leitura e sua relação com a leitura de textos literários. O leitor de papel e tinta, para efeitos desta dissertação, seria aquele que tem contato com a leitura de obras literárias.

Nas últimas décadas, os substantivos “leitura”, “livros” e “leitores” têm sido muito utilizados por aqueles que se envolvem com a educação escolar, e o ato de ler tem sido considerado muito importante na formação do sujeito. Apesar disso, muitos professores relatam a dificuldade de seus alunos com a leitura e o quanto é difícil transformar *ledores* em *leitores* – termos utilizados por Suzana Vargas (2009, p. 12), definindo aqueles como pessoas tecnicamente capacitadas para ler, decodificar os códigos escritos; e estes como sujeitos “de prazer verbal”. A autora chama atenção para a literatura em seu discurso, afirmando que ela teria papel fundamental na formação de leitores.

Luzia de Maria (2016) também propõe que a partir do contato do aluno com o livro literário, por meio da leitura de variados gêneros literários, é que se formam leitores, pois “é lendo que se aprende a ler”, é preciso haver a experiência – e consistência na experiência. Ter contato com a literatura, nesse sentido, apresenta uma peculiaridade em relação ao contato com outros gêneros não literários na medida em que, por meios de usos específicos da linguagem, da organização particular dela, provocaria uma experiência que toca, atravessa – nas palavras de Bondía (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Duas advertências, aqui, são necessárias. Primeiro, quando falamos de leitura e livros, neste trabalho, referimo-nos, essencialmente, à literatura, ao mesmo tempo que tomamos “livro” em sentido mais amplo que o suporte em papel, incluindo, em nossa perspectiva, e-

readers como *Kindle*, *tablets*, celulares ou mesmo a tela do computador. Segundo, quando usamos o termo “literatura”, reconhecemos sua complexidade, seja no que a palavra denota no correr dos séculos, sejam as diferentes acepções que recebe, inclusive na contemporaneidade.

Sabendo, ainda, que a definição de literatura não é objetivo deste trabalho, adotaremos o conceito abrangente de Candido (2011, p. 176), para quem ela é toda manifestação verbal que possui “toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Ao mesmo tempo que assumimos a amplitude da definição do autor, ressaltamos que focalizaremos, em nosso trabalho e em nossa proposta, em uma manifestação específica: o texto literário escrito, com atenção particular à narrativa policial breve.

2.1 A literatura e o acesso aos livros

Segundo Rojo (2006), no contexto da longa história de 70 mil anos da humanidade, a escrita seria uma invenção recente, de cerca de cinco mil anos. Escrita e leitura, no entanto, foram objetos de cultura restritos a uma minoria bastante estrita da sociedade até a invenção da imprensa, no século XV, e a posterior democratização de folhetos, periódicos e livros, que ganharia contornos mais definitivos com a expansão do mercado livreiro na Europa do século XVIII (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019).

Nessa Europa, a partir de ideais iluministas, a escola veio desempenhar papel primordial dentro do processo de difusão da leitura, por meio da alfabetização e do conceito burguês ascendente de alternativas que satisfizessem à “emergência da ideia de lazer”. Na França, por exemplo, houve uma alfabetização tida como de massa, entre os séculos XVIII e XIX, pois era necessário criar um mercado de leitores (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019). No entanto, isso ainda foi limitado a uma clientela julgada capaz de consumir o produto oferecido: a elite e burguesia ascendente. Nesse sentido, não era exatamente a “massa” quem era incluída no universo letrado.

De qualquer forma, com a expansão da imprensa, a reprodução de livros escritos deixou de ser um trabalho quase artesanal e passou a ser um produto empresarial, dentro dos moldes capitalistas, pois era reproduzido por meio de “uma tecnologia que custava cada vez menos e rendia cada vez mais” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 24). Com base nisso, houve a ampliação mercadológica do livro e do ideal de leitor. Com a alfabetização, houve a propagação de que os livros seriam uma excelente alternativa de lazer para a burguesia, uma vez que

“constituíram uma das primeiras manifestações baratas e acessíveis de entretenimento” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 27). Todo esse processo resultou na constituição do leitor como função social. Assim explicam Lajolo e Zilberman (2019, p. 24): “Ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas”.

Para as autoras, além das transformações tecnológicas, outra mudança, ideológica, contribuiria para o novo *status* alcançado pela leitura: a constante valorização da família, mais especificamente, a formação de laços matrimoniais. Com a ascensão da burguesia e a influência do crescimento com base na união entre seus membros, por meio de uma ideologia familista, saber ler e cultivar esse comportamento era considerado o ideal para a formação de tais grupos, pois constituía o hábito perfeito para a convivência e privacidade da vida doméstica. Além disso, para grupos religiosos da época, principalmente os protestantes reformistas – pessoas interessadas na difusão dos conhecimentos bíblicos –, saber ler passou a ser considerado uma habilidade necessária para a formação moral dos indivíduos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019).

No Brasil, o livro literário veio suprir as mesmas necessidades iniciais da cultura europeia. Segundo Candido (2006), as manifestações literárias (ou do “tipo literário”, como ele prefere chamar) teriam se formalizado a partir do que se conhece como Barroco, no século XVII, e iniciaria sua estabilização a partir da segunda metade do século XVIII, com a chegada da imprensa, durante o movimento arcade.

Ainda assim, havia pouca manifestação artística nesse sentido, sendo um pequeno grupo de autores incumbido de produzir e ser consumidor das obras. Só por volta de 1840, no Rio de Janeiro (sede da monarquia), é que surgem tipografias, livrarias e bibliotecas, muito embora a escolarização precária e o baixo número de leitores também fossem um entrave: “As dificuldades técnicas, contudo, não eram o problema maior. Pior era o fato de a população, até o final do século XIX, contar com mais de 70% de analfabetos, problema para o qual intelectuais como Machado de Assis e José Veríssimo alertaram” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 86).

O fato de haver um número considerável de pessoas que não sabiam ler, segundo as autoras, constituía atraso cultural para o país. Por isso, enquanto o século XIX passou a avançar, trazendo para alguns países modernidades ocasionadas pela revolução industrial, o Brasil caminhava a passos lentos no que concerne ao desenvolvimento da imprensa e da presença de livrarias. Então, com o surgimento tardio da imprensa, poucos autores conseguiram sobreviver de suas produções.

Em nosso país, lembremos, a cultura letrada nunca se capilarizou, de fato, entre a população. Entrada a segunda metade do século XX, com 50% de cidadãos analfabetos, os brasileiros já encontravam no rádio e, logo, na televisão, meios de acesso à fabulação, à ficção e à lírica, em radionovelas, telenovelas, filmes, canções – o que se aprofundaria com a *internet* e os serviços de *streaming*, no século XXI.

Nessa paisagem aparentemente pouco favorável ao livro, ele nunca foi tão acessível como nesta terceira década do século XXI, seja pela evolução das tecnologias de impressão e logística de distribuição e venda de edições em papel, seja pela possibilidade de obter cópias digitais – muitas gratuitas, inclusive – para serem lidas em *e-readers*, *tablets*, celulares, computadores. Ainda assim, a acessibilidade não parece ser suficiente para que constituamos um país de leitores de literatura.

Dessa perspectiva, assumimos que a formação do leitor envolve uma série de fatores que vão além do acesso aos livros. Há toda uma rede necessária, que envolve o conjunto social, as instituições – escola, família, bibliotecas públicas e comunitárias etc. –, para que crianças, jovens e adultos desenvolvam a capacidade e o interesse pela literatura.

Se reconhecemos o baixo grau de letramento das famílias brasileiras e a presença muito precária de pontos de cultura, bibliotecas públicas e comunitárias – ausências ainda mais radicais quando tratamos de nosso ambiente, uma cidade do interior da Amazônia, a zona rural desta cidade –, notamos que a escola é, em nosso contexto, a principal porta de entrada para a literatura escrita. Sem desconsiderar a exposição das crianças e jovens a narrativas orais, causos, parlendas e canções do mundo rural amazônico, que devem ser valorizados e integrados ao conjunto das artes verbais legitimadas, é na escola que se fomenta a leitura de narrativas e da lírica, é nela que se dá (ou deveria) o contato consistente com o objeto livro e seu uso, com a literatura que chamamos canônica, com o universo letrado.

Estamos interessados, particularmente, na literatura e seu lugar na escola. Em nossa percepção, a partir da escola que experimentamos como aluna e vivenciamos como professora, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a presença do texto literário é diluída e pouco significativa: ou serve para a discussão de questões linguísticas ou para o aprendizado de conceitos teóricos; muito raramente comparece como leitura preocupada com significados, com a percepção de elementos estéticos e subjetivos.

Há um movimento, cada vez mais precoce na escola, que dirige todos os esforços para a qualificação dos alunos para exames externos, das Provinha e Prova Brasil ao ENEM e vestibulares. Neles, a própria natureza de respostas de múltipla escolha, tão contrária à polissemia do texto literário, parece empurrar a prática pedagógica para andar pelos arredores

do texto, para focar em elementos mais facilmente demonstráveis inequivocamente, para o ensino de teorias, e não para a experimentação do texto. Esse fenômeno marginaliza a experiência, desconsidera a necessidade de “tocar” e ser tocado pela obra, assim como descuida das teorias da Recepção, segundo as quais “o sentido [de um texto] não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado” (ISER, 1996, p. 34). Não experimentar o texto, nesse sentido, é não o conhecer.

Antes de avançarmos, porém, sobre o que seriam os problemas concretos das abordagens dos textos literários na escola e pensarmos sobre o que dizem os estudiosos acerca de possíveis caminhos mais significativos, pensemos um pouco no papel da literatura na formação humana e escolar. Em outros termos, naquilo que justifica o uso do “escasso” tempo que a vida contemporânea nos deixa para ler histórias inventadas, sentimentos fingidos, dramas de personagens de mentira.

2.2 Literatura, para quê?

Em artigos que lemos para a preparação deste trabalho, em dissertações e teses brasileiras que levantamos e revisamos, há um texto ubíquo quando a tarefa é justificar a necessidade da literatura na formação humana: “O direito à literatura”, de Antonio Candido (2011). O ensaio, versão escrita de palestra proferida em 1988 aos alunos de Direito da Faculdade Mackenzie, de São Paulo, na efervescência dos debates acerca dos direitos humanos e da promulgação da Constituição Federal, tornou-se pedra fundamental de onde parte qualquer manifestação acerca do papel da literatura em nossas vidas. Para o professor da USP, a literatura é um direito humano básico.

Candido (2011, p. 174) afirma que pensar em direitos humanos seria pensar no que é indispensável para si e também para os outros. Adiante, propõe que a vida do ser humano é permeada por “bens incompreensíveis”, aqueles que seriam essenciais e sem os quais o ser humano não poderia sobreviver – como a alimentação –; e por “bens compreensíveis”, aqueles que, de uma certa forma, não se encaixariam dentro de um caráter urgente para a sobrevivência (Ibid., p. 175). Ao contrário de certo senso comum, que enxerga na arte algo secundário, uma perfumaria, o autor defende, no restante do ensaio, que a literatura é um “bem incompreensível”, tão essencial como a água ou o sol, dada a incapacidade do ser humano de viver “sem espécie alguma de fabulação” (Ibid., p. 176).

Qual seria, então, o papel dessa “fabulação” em nossas vidas? Todorov (2009) trata disso ao indicar que a leitura de um romance nos dá, por exemplo, a possibilidade de uma nova

forma de comunicação, de entender o outro. Isso se dá na medida em que o envolvimento com a leitura ultrapassa os limites da folha de papel para a vivência, havendo uma aprendizagem que muda o espírito do leitor: “O que o romance nos dá não é um novo saber, mas uma nova capacidade de comunicação” (TODOROV, 2009, p. 81). E complementa: “conhecer novas personagens é como encontrar novas pessoas” (Ibid., p. 80), pois, assim como conhecer novas pessoas amplia horizontes e proporciona socialização, conhecer personagens literários é um encontro com novos conhecimentos, dentre eles, intelectuais e comunicativos. Para o autor, quanto menos o personagem se parecer com o leitor, mais os seus horizontes serão expandidos: “Quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo” (Ibid., p. 81). Desse ponto de vista, a literatura nos permitiria nos colocar no lugar do outro, conhecendo outros pontos de vista, mas, tão importante quanto, pensar e sentir, refletir e ser afetado ao mesmo tempo, em um efeito estético que rompe as barreiras da falsa dicotomia entre razão e emoção.

Convém recordar que entender melhor a si e ao mundo, humanizar-se (para usar o termo de Candido), não significa se tornar uma pessoa boa ou elevada, mas apenas mais consciente da complexidade da vida humana, o que pode ser usado das formas mais moralmente diversas. Nas palavras nem sempre lembradas de Candido:

De fato (dizia eu), há “conflito entre a idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* e nem *edifica*, portanto; mas, trazendo, livremente, em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (CANDIDO, 2011, p. 176, grifos do autor)

Seguimos com o autor, o qual defende que mesmo as obras menos canônicas devem ser utilizadas para o estímulo à leitura, independentemente de sua classificação, pois elas também estão ao serviço humanizador da literatura. Nesse sentido, a obra classificada como de “menor qualidade” faz parte do movimento literário, uma vez que ele “é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significados que influi nos nossos conhecimentos e nos nossos sentimentos” (CANDIDO, 2011, p. 184).

O texto literário, portanto, será aquele que, quando vivido, terá grande capacidade de influenciar nos conhecimentos e sensibilidades humanas. Para tanto, defender que a obra literária se presta à fruição, ao estímulo, à leitura e à humanização, não significa poder fazer escolhas julgadas certas ou erradas para tais desígnios e privar certos grupos sociais. No Brasil,

o preconceito e a desigualdade social são tão arraigados que se costuma escolher qual o tipo de literatura ou leitura deve ser destinada aos mais carentes. Nesse sentido, para o homem pobre:

ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2011, p. 188-189)

Segundo o autor, para solucionar isso, é necessária uma redistribuição equitativa de bens. No entanto, no Brasil, ainda há grande disparidade entre as estratificações sociais, configurando uma segregação cultural. Quando Candido escreveu sua palestra, depois transformada em ensaio, em 1988, em um país recém saído da ditadura, era dado como certo que as elites econômicas e culturais fossem formadas por leitores, capazes de acessar os textos mais eruditos e sofisticados, inacessíveis para as massas. Trinta e quatro anos depois, parece-nos que nem mesmo os mais ricos realmente se interessam pela literatura que Candido considera “erudita”, que guardaria mais “qualidade” devido à organização da linguagem. Talvez, a necessidade de ampliar os repertórios de leitura no século XXI precise ser dirigida a todos – ainda que nosso foco permaneça sendo o dos alunos carentes de nossa escola pública no interior do Pará.

A precariedade leitora, em todas as camadas sociais, gera uma imensa carência, se pensarmos no seu caráter humanizador, pois trabalhá-la por esse viés constitui um elo para a qualificação das relações interpessoais. Ao se trabalhar a ideia de que ela faz entender o outro, muitos aspectos sociais seriam beneficiados, formando não apenas leitores, cidadãos críticos e pensantes, mas também bons profissionais – nesse caso, talvez, em um conceito mais amplo, nem sempre desejável pelos empregadores de visão mais curta. Assim, mesmo no jogo do interesse neoliberal pela produtividade, a leitura de literatura pode desempenhar um papel:

que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira o seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou o sociólogo? (TODOROV, 2009, p. 93)

Todorov não leva em conta, no entanto, que ao mesmo tempo que a literatura ajuda a entender as relações humanas, também fomenta a compreensão dos mecanismos que regem as relações sociais e profissionais, além de aumentar a capacidade de criticar os sistemas, os padrões, os valores – o que, para o mundo do trabalho, na sociedade capitalista como a

conhecemos, pode ser bastante indesejável. Entre o profissional e o homem, entre a capacidade de produzir de forma eficiente e a de questionar, escolhemos, para nossa pesquisa e nossa prática docente, a segunda, escolhemos a literatura.

A literatura é responsável, portanto, por uma série de funções para a vida individual e social. Além disso, traz à tona o sentido da língua como patrimônio coletivo: “A língua vai para onde quer, mas é sensível às sugestões da literatura” (ECO, 2011, p. 10). É possível que, sem Machado de Assis, não houvesse no português brasileiro, de forma tão brilhantemente famosa, a ironia personificada e unificada na língua. Com isso, apesar de atualmente muito do que se encontra no vocabulário e nas estruturas enunciativas do “bruxo” ser considerado arcaico por um leitor moderno (o que é justificável, levando em conta a mutação linguística), lá é possível encontrar certas inspirações e modelos para falar e escrever, estruturas frasais e imagens que nos ajudam a elaborar o mundo – o mesmo vale, claro, para Clarice, Mário de Andrade, Guimarães Rosa, Carolina Maria de Jesus, Manoel Bandeira e tantos outros autores mais recentes, cuja expressão foge da linguagem a que estamos habituados e, por isso mesmo, inspiram uma desautomatização de nossa percepção da língua.

Para Umberto Eco (2011, p. 11), a literatura não apenas influencia a língua, mas também contribui para criar “identidade e comunidade”. A literatura transforma, ensina e humaniza, no entanto, o autor deixa claro, bem como Candido (2011), que ela não traria alívio a quem passa fome ou sofre de outras misérias, mas, certamente, poderia ser capaz de exercitar pensamentos críticos e, até mesmo, proporcionar mudanças em certas atitudes do ser humano, ficando prejudicados aqueles que não tivessem acesso a ela:

Mas uma observação gostaria de fazer: aqueles desgraçados reunidos em bandos sem objetivos, matam jogando pedras do viaduto ou ateando fogo a uma menina, sejam eles quem forem afinal, não se transformam no que são porque foram corrompidos pelo *newspeak* do computador (nem ao computador eles têm acesso), mas porque restam excluídos do universo dos livros e dos lugares onde, através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros. (ECO, 2011, p. 12)

Eco não concorda exatamente com Candido. Para ele, a oportunidade de o jovem ter contato com instituições de ensino e com a leitura literária poderia o tornar alguém mais justo e correto aos padrões sociais. No entanto, a quantidade de leitores muito eruditos e, ainda assim, odiosos, que idealizaram o Nazismo, que ocuparam ou ocupam cargos de poder no Brasil, desencorajam a aceitação da ideia. Como já mencionado, ficamos ao lado de Candido que expressa que a literatura humaniza na medida em que ordena o caos, permite uma melhor

compreensão de nós mesmos e do que nos cerca e nos franqueia a fazermos escolhas conscientes. Sejamos maus ou bons, segundo qualquer padrão moral que se estabeleça, o seremos por vontade e conscientemente, perdendo o direito de alegar ignorância.

A tais discussões sobre a literatura, seu conceito e importância, acrescenta-se a questão de como trabalhá-la em sala de aula. Nesse ponto, encontramos, na escola pública brasileira, em especial neste momento de pós-pandemia, que afastou os estudantes por dois anos da sala de aula, um entrave: há uma enorme quantidade de alunos que chega às séries finais do ensino fundamental sem saber ler, no sentido mesmo mais básico, de decodificar, ou que o faz tão mal que é virtualmente incapaz de compreender, sozinho, textos simples, chegando, no máximo, a localizar informações muito explícitas.

Com base no INAF (Índice Nacional de Analfabetismo Funcional), em 2012, um a cada quatro estudantes brasileiros do ensino fundamental, séries finais, foi classificado como analfabeto funcional, “o que significa que essa pessoa consegue apenas localizar informações em textos curtos e realizar operações simples de matemática” (HADDAD; SIQUEIRA, 2015, p. 97). Como professora das séries finais do ensino fundamental, deparo-me com muitos alunos em situação ainda mais grave, que mal sabem escrever o próprio nome e que não conhecem letra alguma.

Ressaltemos que, por conta de números e boas colocações em pesquisas nacionais, há deliberações para que tais alunos sejam simplesmente aprovados para as séries seguintes, mesmo sem condições para tanto. Em 2019, por decreto, a rede estadual de ensino do estado do Pará aprovou todos os alunos, mesmo aqueles que não sabiam ler e estavam há algum tempo estagnados na mesma série.

Ao tocar nesse assunto, apesar de não ser o foco de nossa pesquisa, é válido entrar brevemente na discussão sobre a não retenção escolar e o quanto isso influencia na vida leitora dos alunos. Glória e Mafra (2004) descrevem a prática de não retenção como “sobrevivência escolar mais prolongada dos alunos de camadas populares”, visto que, com base em determinadas pesquisas, o tempo de permanência na escola está relacionado às origens sociais do aluno (FORQUIN, 1995), e isso irá refletir incontestavelmente no seu futuro.

A partir de 1970, os níveis de evasão dos alunos passaram a ser motivo de preocupação, uma vez que, dentre as razões para tal, estava a grande quantidade de reprovação. Na época, ainda era muito forte a prática de provas teóricas com ênfase na memorização (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 233). O fato é que esse sistema era excludente e acabava virando o que popularmente seria denominado “bola de neve”, uma vez que a dificuldade em conseguir aprovação nos testes escolares ocasionava “o fenômeno da defasagem série/idade, sobretudo

no ensino fundamental” (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 33). Apesar de, desde 1950, Anísio Teixeira já discutir os altos níveis de evasão, repetência e reprovação, somente a partir de 1980 é que estudiosos, como Magda Soares, passam a discutir exaustivamente, no meio acadêmico, as causas e consequências dessas ocorrências, período em que o “fracasso escolar” começou a ser visto como “fracasso da escola” (Ibid.).

Pautadas no princípio da equidade e na escola como lugar de sucesso para o aluno, a partir de 1990, algumas instituições de ensino passaram a adotar “projetos político-pedagógicos inovadores, que introduzem o princípio da progressão continuada na escolarização dos alunos, com a adoção do sistema de não-retenção escolar” (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 235), pois havia a esperança de reduzir a desigualdade e garantir a permanência do aluno na escola. No entanto, de acordo com as autoras, tal estratégia tem se mostrado problemática, uma vez que os principais objetivos convergiram para aprovações automáticas, sem a garantia de que efetivamente tenha havido algum aprendizado, por menor que seja.

Nesse sentido, a ideia inicial de progressão continuada, de garantir novas estratégias de ensino com vistas à não exclusão das camadas populares e garantindo um aprendizado efetivo, ocasionou outras exclusões, por exemplo: quando o aluno avança para os anos escolares seguintes, mas sem os conhecimentos que deveriam ter adquirido: “Assim, aqueles que anteriormente eram excluídos por não terem acesso ou possibilidades de permanência na escola, hoje seriam excluídos pelo não-domínio das competências escolares” (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 235). Isso gerou inúmeras críticas, inclusive de professores, com relação à progressão automática e progressão continuada (ambas diferentes). A critério de nota, segundo Glória e Mafra (2004), uma avaliação da Proposta Escola Plural (UFMG, 2000) teve a constatação de que a maior dificuldade para a implantação de estratégias políticas para a não retenção estava na resistência de professores em eliminar as práticas de ensino que ocasionavam o processo de retenção escolar.

Até o terceiro ano do ensino fundamental, não há retenção e o estímulo à leitura alfabetizadora deve ser desenvolvido. No entanto, o que se observa é que, às vezes, o sistema de ciclo acaba sendo mal interpretado e os alunos chegam ao terceiro ano do ensino fundamental sem as habilidades básicas de leitura. Houve uma distorção nos objetivos do sistema de ciclo, fazendo com que a diferença entre o sistema de retenção e a progressão continuada seja de que o que ele “faz é manter o aluno que não sabe ler na escola, enquanto no regime seriado ele é ‘expulso’” (FREITAS, 2003, p. 79). Parece-nos que “manter o aluno” na escola não é pouca coisa em um país desigual como o Brasil e, certamente, é uma alternativa melhor do que “expulsá-lo”, mas não é suficiente. O que ocorre é que ações que deveriam correr paralelamente

às atividades escolares regulares, de forma complementar, para mitigar ou eliminar as carências de formação de alunos com as mais diversas dificuldades, nunca foram efetiva e universalmente implantadas, pelo que se minorou a evasão, mas não os problemas de letramento.

Nesse cenário, cabe perguntar: como ensinar e quão boa e transformadora pode ser a literatura para alunos que chegam às séries finais do ensino fundamental sem saber ler? Ou, enxergando a leitura como algo obrigatório e enfadonho... Como formar leitores? Para Zilberman (1991, p. 20), “Pensar a questão da formação do leitor não significa, portanto, constatar tão somente uma crise de leitura; o tema envolve, antes de mais nada, uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler, já que se associa a ele um elenco de contradições”. Nesse sentido, a utilização do texto literário em sala de aula, pelo professor, bem como o estímulo a enxergar o verdadeiro sentido ordenador – lembrando *Candido* –, deve ser algo trabalhado diariamente, inclusive no sentido de despertar o aluno que está em distorção de alfabetização, a fim de enxergue a leitura não como algo que o deixe em desvantagem diante dos outros colegas, mas como um caminho para que ele possa vivenciar a experiência leitora, de forma compartilhada, mesmo que, no início, ouça mais do que leia.

Apesar de haver muitos entraves para que esses alunos consigam realmente se sentir incluídos no universo leitor escolar e social, cabe à escola, diante de inúmeros fatores (familiar, social, econômico e outros), proporcionar meios para que a leitura literária seja realidade: “O exercício dessa função que se mostra simultaneamente cultural e política é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado.” (ZILBERMAN, 1991, p. 16). A leitura literária em sala de aula continua representando um importante papel na formação de leitores, sendo necessário o seu incentivo, mesmo diante de tantas dificuldades e situações precárias.

2.2.1 A importância do professor para a leitura literária em sala de aula

“Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 A presença distante das estrelas!”
 (QUINTANA, 1951).

Qualquer profissional almeja ser competente em seu ofício. Para isso, três variáveis são importantes: conhecimento, esforço e experiência. O conhecimento intervém na prática; o esforço é o que impulsiona a busca por alternativas viáveis para sobrepor barreiras; a

experiência serve como um norte para as práticas educativas, aliando não somente às próprias, mas a de outros.

Assim como em qualquer outra área, a melhoria das práticas educativas passa pela análise e reflexão sobre o próprio fazer, pelo confronto de ideias e discussões. Isso tudo se dá por meio da avaliação de tal prática. No entanto, talvez o problema esteja justamente nessa avaliação. Como saber se o que está sendo feito corresponderá às expectativas, ou se seria o correto a se fazer? Quais resultados seriam os mais adequados? Toda prática pode e deve ser repensada sempre. Às vezes, aquilo que é planejado sai de acordo com o objetivo, mas só às vezes. No dia a dia da docência, o planejamento, muitas vezes, sai completamente dos eixos – o que não é, necessariamente, ruim; pode ser positivo se o desvio for devido à escuta honesta dos interesses, dificuldades e qualidades dos alunos.

Para que esse processo funcione adequadamente, a formação do professor deve ser sólida, profunda e ininterrupta; deve ser ampla a ponto de que saiba se situar nos contextos mais inesperados. Todavia, qual professor, neste país, sente-se realmente bem formado, competente, senhor de seus conteúdos e metodologias? Creio que nenhum – eu, certamente, não. Desse ponto de vista, é necessário conviver com alguma precariedade e pacificar a insegurança para uma medida saudável. O problema é que, quando se trata do uso da língua materna, a sociedade e a própria comunidade escolar alimentam a ideia de que a responsabilidade pelo desenvolvimento da leitura e escrita seja exclusivamente do professor de Língua Portuguesa. É comum, entre as pausas para os famosos cafezinhos dos professores, haver comentários sobre a escrita dos alunos, sobre como ainda fazem transcrição fonológica ao responder às atividades, sobre como escrevem “errado”, como falam “errado”, sobre como avançaram para a série seguinte sem saber os tempos, modos e conjugações verbais, sobre como leem mal, ou serem analfabetos funcionais. Quando há todas essas reclamações, só há um profissional para o qual todos olham: o professor de Língua Portuguesa.

Além disso, há casos de julgamentos e individualidades entre os próprios professores da área. Pode-se considerar normal, quando o professor de português da série seguinte reclama sobre determinados aspectos de aprendizagem dos alunos e das práticas de ensino do professor que antes os ensinava: “seus ex-alunos não sabem os tipos de advérbios”; “seus ex-alunos escrevem ‘fizerão’ ao invés de ‘fizeram’”; “você não trabalhou o assunto x na série passada com eles?”. Certa vez, um professor de Matemática de uma escola do interior, onde eu trabalhava, queixou-se do modo como nossos alunos se expressavam e escreviam nas redes sociais, fez isso entre gargalhadas, dizendo: “já viu como SEUS alunos escrevem no *Facebook*?”. Mesmo sem usar, ele próprio, a norma urbana culta de forma consistente, sentiu-

se confortável para criticar os usos dos alunos e a formação dada pelo professor de Língua Portuguesa.

No contexto em que me insiro, ser professora de Português é ter sua imagem associada ao ensino exclusivo da gramática – a normativa – e da ortografia; é ser aquela que fala e escreve “bem” e que ensina todas as regras necessárias aos seus alunos. Se você faz algo diferente e se preocupa com a leitura, principalmente a literária, você é taxada de “preguiçosa”, “enrolona” e, no mínimo, terá seus métodos, objetivos e sua competência questionados.

Para o professor de português tradicional, do oitavo ano, por exemplo, não importa se seu aluno sabe ler (sendo que, no sétimo ano, ele era completamente analfabeto); para o atual docente da turma, o importante é que esse aluno saiba advérbios e todas as suas particularidades, uma vez que, agora, quer avançar na sintaxe. Isso porque o docente da série seguinte provavelmente irá “falar mal” de sua competência caso o referido aluno avance sem saber partes tão “importantes” da nossa gramática. O lugar da literatura? Terá algumas horas de aula, talvez, no ensino médio; horas de história da literatura, com a disposição de um catálogo de nomes de autores, livros e escolas literárias; transformando esse ensino em um ato anticomunicativo, pois o professor tende a se preocupar com a transmissão de informações culturais e teóricas sobre o texto, não em proporcionar a experiência do texto, a comunicação acerca dele.

No ensino fundamental, a falta de um tempo reservado à literatura – que também acabou por ser diluída no conjunto das Linguagens, no próprio ensino médio – tem, entre tantos aspectos negativos, um lado positivo: há maior liberdade para leitura de obras literárias, sem as amarras de estilos de época ou períodos históricos, que nem são mais objetos de exames externos, como o ENEM, mas seguem como eixos organizadores dos materiais didáticos disponíveis.

Quando não é “matéria” de prova, a literatura é utilizada para tratar de assuntos específicos, como problemas sociais e pessoais, valores, assuntos ligados à escola. Para Bajour (2012, p. 26), quando “essa perspectiva predomina, a linguagem artística corre o risco de ficar reduzida tão somente a uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar de diversos temas”. A literatura perde sua verdadeira essência quando é utilizada quase exclusivamente como um instrumento ou como uma “desculpa” para se “trabalhar” temas de impacto; quando sua escolha e apresentação se limitam a problemas como “que texto utilizo para trabalhar o *bullying*?” – ou o racismo, ou a violência contra a mulher, ou as questões ambientais. Encarada assim, a obra literária é desestetizada, desficcionalizada, desliricizada, tornando-se apenas suporte para discussões pré-estabelecidas, sendo lida conforme significados fechados, mais pobres e restritos do que ela deveria suscitar. Trata-se de moralização, não de

humanização. Os textos literários, se lidos como obras estéticas e abertas, vão muito além de um viés didatizante e moralizante, eles nos tocam, revelam e incitam o reconhecimento do caráter não unívoco dos fenômenos e das relações, da complexidade do mundo.

Segundo Ceia (2002), a partir da segunda metade do século XX, agudiza-se o uso da literatura como instrumento para estudos linguísticos em sala de aula. Em ambientes de ensino formal, quando se dá espaço ao texto literário somente como suporte para tratar de temas específicos – para “trabalhar a questão do *bullying*”, ou do racismo, ou do desmatamento etc., sem deixar que emergjam as “associações inesperadas”, ou que os estudantes “farejem” o que está “secretamente vinculado com as suas próprias questões, o que lhe permitia escrever sua própria história nas entrelinhas”, como nos lembra Petit (2009, p. 12); para responder questões de provas; como exemplo que confirme a história literária, alguma teoria sobre o narrador ou descrição da estrutura; ou, ainda mais frequentemente, material apenas para a localização de elementos gramaticais –, cria-se uma imagem deturpada do que seria, de fato, a literatura, e o sonho é substituído pela técnica, pela metalinguagem, que tem seus lugares e sua legitimidade, como lembra Lajolo em *O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?* (2009, p. 99-112), em que reavalia assertivas de seu artigo tão influente, de 1982, *O texto não é pretexto*.

Deixemos clara a nossa posição: todo o tipo de abordagem acerca de um texto, inclusive o literário, é permitida e legítima. Afinal, é necessário, na escola, qualificar a leitura, ensinar sobre a estrutura da língua, sobre as relações entre contextos históricos e a produção da imaginação humana, sobre as conquistas teóricas dos estudos literários. O que não nos parece adequado à formação do leitor de literatura – papel incontornável do ensino fundamental – é que essas abordagens tangenciais se tornem hegemônicas sobre a dimensão artística da literatura, sobre a experimentação integral e significativa do texto, nos termos propostos pelos estudos da Recepção.

Realizar tal leitura significativa na escola de hoje, ainda mais engessada e cerceada por habilidades, competências e códigos da BNCC, por listas de conteúdos e planejamentos rígidos, parece um sonho distante. No entanto, para isso servem os versos de Quintana, na epígrafe: “Se as coisas são inatingíveis...ora!/Não é motivo para não querê-las”. Ora, se a escola ainda não se deu conta da importância da leitura literária, não significa que os milhares de professores não devam insistir, ser teimosos em querer abrir espaço para ela.

Um passo importante é que nós, professores, reconheçamo-nos como professores de literatura no ensino fundamental, incluamos a literatura na tarefa complexa que é ser, hoje mais do que nunca, professor de Português. Ressaltemos que, se o trabalho inclui atentar à formação de leitores, à fruição diante do texto artístico ou à ampliação do “gosto”, ele não se limita a isso:

“é falaciosa a ideia de que a educação literária apenas nos ensina a distinguir o bom do mal texto” (CEIA, 2002, p. 9). Boa parte do trabalho do professor com os textos literários, presentes nos livros didáticos, disponíveis nas bibliotecas ou disponibilizados por meio de fotocópias ou arquivos digitais, é qualificar a leitura e dar significado a ela; é torná-la, além disso, uma experiência particular e social, ao mesmo tempo. Para isso, é fundamental que ele proporcione a experiência do texto literário – leitura integral das obras, preferencialmente em sala, nessa etapa da formação em que se lida com leitores comumente pouco experientes –, enriquecida com conteúdos da teoria e da crítica, da história e dos estudos sociais que sejam evocados a partir do que se lê e, não menos importante, a discussão acerca das obras, em um processo que permita aos alunos exercitar suas próprias percepções do texto, suas conexões particulares entre a obra e a vida, a capacidade de interagir com os outros acerca da literatura. É muita coisa, não é fácil – sobretudo nas condições de trabalho que nos são dadas –, mas é o que desejamos, sonhamos, procuramos exercitar.

Quando se trata da seleção de textos, convém escutar Bajour (2012, p. 36), a qual nos lembra que um texto que não oferece desafios, tende a ser anódino, a escolha, então, deve recair sobre textos que deixem os alunos “inquietos ou em estado de interrogação”, porque “é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida”. Muitas vezes, a desconfiança na capacidade dos estudantes leva à seleção de obras “fáceis”, com temas que moralizam de maneira simplista, sem desafios linguísticos, imaginativos ou éticos, o que é a forma mais comum de esvaziar a literatura, garantir uma experiência que signifique tão pouco que a leitura não sirva para mais nada além de responder questões do livro ou da prova. Cabe ao professor julgar que textos ou obras são, ao mesmo tempo, possíveis de serem lidos – segundo a capacidade linguística, o repertório cultural dos alunos –, desafiadores e significativos, que estimulem o debate e chamem a atenção para as complexidades da vida.

Esse investimento, porém, também depende da formação leitora do próprio professor. Em um cenário de ampliação das redes públicas, no processo de universalização do ensino que o Brasil experimentou nas últimas décadas, em especial a última do século XX e a primeira do XXI, a demanda por professores ampliou a oferta de cursos de licenciatura em Letras, em faculdades públicas e privadas, nos centros urbanos e nas zonas mais rurais, em cursos presenciais, EAD, mistos. Uma parcela significativa da população, sem formação leitora anterior, mas com horizontes de ascensão social e restrita aos poucos cursos ofertados em suas regiões ou àqueles nos quais se sentiam capazes “de passar”, ingressou nas Letras e não encontrou, na formação, espaço para ajudar na formação de leitores. Foram, principalmente, expostos a algo de crítica, de teoria, de história literária, mas principalmente aos estudos

linguísticos e a técnicas de Ensino e Aprendizagem. Muitos professores entraram e saíram dos cursos sabendo as características do Romantismo, sabendo apontar tipos de narrador ou formas fixas de poemas, mas sem desenvolver um interesse real pela leitura, uma capacidade profunda de ler literatura. Essa formação, claro, é reproduzida na educação básica, em que se gira mais ao redor do texto do que se mergulha nele; insistindo-se em informações mensuráveis, sujeitas aos rótulos de certo e errado, das questões de múltipla escolha, o que acarreta no esvaziamento da leitura literária.

Nesse sentido, não apenas os currículos escolares devem ser revistos, mas também os projetos pedagógicos e práticas das licenciaturas. Ratifiquemos: em seu *O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?*, Luzia de Maria discute, entre outros assuntos, os possíveis motivos para a decadência da leitura em sala de aula e o desinteresse de muitos alunos por esse universo. Para a autora, grande parte desse afastamento se deve à inúmera quantidade de estudantes que chega ao curso de Letras sem nenhuma bagagem literária e, posteriormente, desembarcam na vida docente sem sintonia com os livros literários. Nesse cenário, como pode o professor dar algo que não possui? Como ele

poderá compreender o arrebatamento que uma narrativa pode provocar em uma criança ou jovem – independentemente de julgamento do valor literário –, como poderá compreender o peso que isso tem na formação ou não de leitores, alguém que nunca experimentou tal vivência? (MARIA, 2016, p. 18)

Segundo a autora, esse seria um dos motivos pelos quais o ensino de literatura nas escolas esteja voltado apenas para o sentido de estudar as escolas literárias, o contexto histórico e os resumos das grandes obras representativas de cada período. Tais práticas podem até dar excelentes resultados nas provas e exames – o que acontece cada vez menos, dado o caráter dos chamados exames externos, como o ENEM –, no entanto, dificilmente estimulará o interesse real pela leitura literária.

É claro que, se considerarmos a falta de política assistida, a falta de formações adequadas e de qualidade, documentos oficiais com orientações coerentes, que não codifiquem e “achatem” a experiência de leitura, boas condições de trabalho e salário digno, é possível entender o porquê de tantos professores realmente cumprirem o que exige o sistema sem questionar, somente seguindo o repertório, como uma receita de bolo.

Além disso, os cursos de licenciatura são os mais baratos no mercado, os menos concorridos e os que mais estão presentes em todas as universidades públicas e em instituições privadas. Considerando tais escolhas, podemos entender porque há uma enorme quantidade de

professores não leitores, quiçá até pouco entendedores dos famosos estudos da língua que a escola tanto glorifica. O mais comum é que se justifique a falta de hábito de leitura pelo péssimo salário, que obriga a conciliar dois ou mais cargos em escolas ou lugares diferentes e leva ao cansaço e à falta de tempo – o que é absolutamente legítimo. Se levarmos estritamente a afirmação de Ceia (2002, p. 50): “Um leitor sem tempo para ler, não pode ser um professor de literatura”, provavelmente não teríamos nem teremos professores de literatura na escola brasileira.

Como notamos, todo o contexto nos parece desfavorável: há precariedade de formação leitora familiar, escolar e universitária de alunos e professores; há insalubridade nas condições de trabalho e insuficiência na remuneração. Apesar disso, o reconhecimento da importância do texto literário e nosso próprio amor pela literatura nos impedem de desistir, levam-nos a esperar, para usar a palavra de Paulo Freire, inclusive porque a alternativa, conformar-se, não é aceitável. Clarice escreveu, em crônica que abre *A descoberta do mundo*, chamada *As crianças chatas*, e repetimos: “eu não aguento a resignação” (LISPECTOR, 1984, p. 9).

Seguimos, então, fazendo o muito e o pouco que podemos. Com De Maria (2016), acreditamos que, se queremos transmitir o sabor da leitura, temos de ler para nossos alunos, instigá-los. O professor, no ensino fundamental e no contexto atual, precisa encontrar tempo e espaço para ler em sala de aula. Isso temos praticado, há alguns anos, e buscado aperfeiçoar, com a qualificação da leitura e da experiência compartilhada. Isso define e alimenta a produção da proposta que se verá adiante e anima a prática que será discutida no final deste trabalho.

3 A NARRATIVA POLICIAL E O INQUÉRITO POLICIAL

Como a presente proposta trata da leitura do conto *Os crimes da rua Morgue*, de Edgar Allan Poe, e da posterior elaboração de um inquérito policial com base no enredo da narrativa, faz-se necessária uma breve discussão sobre a narrativa policial, ou narrativa de enigma, e sobre o gênero textual Inquérito Policial.

Para Travaglia (2007, p. 41), “O gênero se caracteriza por exercer uma função sociocomunicativa específica”. Em Bakhtin (2006, p. 262), a comunicação se dá por meio da linguagem, e cada campo da linguagem se utiliza de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, sendo denominados *gêneros do discurso*, que, muito embora heterogêneos, mutáveis e variados, irão apresentar certas características estruturais, as quais farão o usuário da língua identificar do que se trata:

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais. (BAKHTIN, 2006, p. 262)

O Inquérito Policial, por exemplo, pertence à categoria dos documentos oficiais com repertórios padronizados, segue uma ordem específica, modificando-se somente os fatos e os envolvidos. No entanto, como será explicado adiante, nossa proposta será adaptar tal gênero ao meio de uso (sala de aula) e seus usuários/criadores (alunos adolescentes de uma escola pública). Já o romance policial é um texto literário que, na maioria dos casos, também seguirá uma ordem padronizada, no entanto, como produto humano e artístico, admite muita flexibilidade.

3.1 O romance policial

Para estudar academicamente um texto literário, é necessário entender, segundo Todorov (2006), que sua análise estrutural terá sempre um caráter teórico: não haverá a descrição concreta de uma obra, ela sempre será considerada como resultado de uma estrutura abstrata, em que ela será uma das muitas possibilidades, o termo “estrutura” tem sentido lógico e não espacial. A análise estrutural coincide com a teoria da literatura, com a poética. Com isso, chegamos no que o autor denomina Tipologia do romance policial.

O texto literário, apesar de seguir algumas normas que caracterizam a sua estrutura, não possui um “modelo” a ser seguido que o caracterize especificamente. É antiga a ideia de que todos os textos literários devem seguir o mesmo modelo, sendo desqualificado e considerado ruim aquele que não obedecer a determinados critérios. De acordo com Todorov (2006), isso tem uma explicação advinda de uma época na qual tratavam mais do gênero do que da obra, ou seja, se a obra não se encaixava nos critérios de determinada estrutura, era considerada ruim.

Todorov (2006), apesar de fazer defesas sobre os gêneros literários e sua ampla liberdade de criação, dizendo ser difícil encaixá-las em um único gênero, submete a limites bastante estreitos o gênero romance policial, pois, segundo ele, seria um exemplar típico da literatura de massas. Nesse sentido, se uma “grande obra literária” tem como elemento central a transgressão das normas e do gênero nos quais surge, a literatura de massa seguiria, sem contestar, as fórmulas do gênero:

O romance policial tem suas normas; fazer “melhor” do que elas pedem é ao mesmo tempo fazer ‘pior’: quem quer ‘embelezar’ o romance policial faz ‘literatura’, não romance policial. O romance policial por excelência não é aquele que transgride as regras do gênero, mas o que a elas se adapta. (TODOROV, 2006, p. 95)

Levando em consideração que, em *A literatura em perigo*, Todorov reavalia muitas de suas posturas, consideramos que o referido autor tenha sido um tanto severo ao classificar o romance policial como explicitado acima. O fato é que o autor não está totalmente errado, talvez tenha sido apenas categórico demais. O romance policial costuma seguir um certo padrão, tanto que Todorov (2006) menciona algumas regras que o constituem, a partir de Van Dine, que teria enumerado ao menos 20 características do romance policial. O autor adapta Dine, resumindo essas características em oito pontos:

Em sua forma original, essas regras são assaz redundantes, e podem facilmente ser resumidas nos oito pontos seguintes:

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)

As regras, como a experiência de leitura de uma dezena de romances policiais pode revelar – e se vê no conto objeto deste trabalho, cujo assassino está longe de “gozar de certa importância” e não faltam “análises psicológicas” –, são uma construção que não chega a se realizar integralmente em romances concretos, mas apontam para tendências do gênero. Ainda, a dicotomia entre literatura de massa e literatura “propriamente dita” faz pouco sentido em nossos dias – e ainda menos sentido para os objetivos deste trabalho. Consideramos, portanto, *Os crimes da rua Morgue* como literatura, não só nos termos já mencionados de Candido (2011), mas também em qualquer avaliação mais apertada; o reconhecemos como narrativa capaz de permitir a fruição estética, o interesse pelo tema e a organização da fábula em enredo, a observação atenta de usos particulares da linguagem.

Acerca das classificações, Todorov (2006) aponta que o enredo policial pode ser dividido em duas “espécies”: o enigma e o negro. O segundo teria sido criado nos Estados Unidos, depois da segunda guerra, tendo sido publicado na França. Nessa espécie, há a união das duas partes do romance policial clássico: crime e inquérito. Há a possibilidade da supressão da primeira e manutenção apenas da segunda, ou seja, não há uma narrativa de ação após o crime, a narrativa coincide com a ação: “não há ponto de chegada a partir do qual o narrador abranja os acontecimentos passados, não sabemos se ele chegará vivo ao fim da história. A prospecção substitui a retrospectiva” (TODOROV, 2006, p. 98-99). Nesse tipo de narrativa, o que motivaria o leitor seria apenas saber as causas do crime.

Já o “romance de enigma”, conforme o autor, possui a estrutura clássica dos romances policiais, há o crime (ou os crimes), seguido do inquérito policial. Para esse tipo de romance, haveria duas histórias na narrativa: a do crime e a parte seguinte, com os personagens prestando depoimento à polícia, ou seja, a constituição do Inquérito Policial. Para Todorov (2006), as personagens do inquérito não agem, descobrem. Além disso, nada acontece ao detetive. Ele é um ser intocável, permanece no romance do início ao fim, como uma espécie de herói, sua função é examinar rastros e pistas deixados pelos criminosos, característica típica do “romance de enigma”.

O conto *Os crimes da rua Morgue* possui um enredo que se encaixa na narrativa policial de enigma, uma vez que a narrativa inicia com um mistério e a solução dele impulsiona o conto. Os acontecimentos são narrados pelo amigo do detetive Dupin, que possui bem menos astúcia e inteligência que o personagem principal.

Para Reimão (1983), a existência de um narrador-personagem, como o amigo do personagem Dupin, seria justamente uma das características do romance de enigma:

A grande recorrência a personagens-narradores no romance de enigma, como fato geral, tem uma razão facilmente explicável. O detetive desse tipo de romance é, via de regra, uma “mente dedutiva”, “uma máquina de pensar”, que, através de vestígios, pistas, indícios, consegue reconstruir uma história, um fato passado, e assim descobrir o (s) culpados (s). (REIMÃO, 1983, p. 31)

Se o detetive fosse o narrador, o leitor estaria sempre passo a passo com as descobertas feitas por tal personagem, o que enfraqueceria uma das maiores características do romance policial de enigma: a revelação final. Por isso, o narrador cria dificuldades, pois é alguém que não está diretamente ligado às investigações e que, implicitamente, procura enaltecer as qualidades intelectuais do protagonista. O recurso é usado exemplarmente usado em *Os crimes da rua Morgue*.

A tríade fundamental do romance de enigma é esta: o criminoso, a vítima e o policial/detetive. O leitor do romance policial, nesse modelo, compete com o próprio personagem-detetive: muitas vezes, o leitor se adianta, acha que pode estar com vantagem – é sobre essa possibilidade que iremos trabalhar em nossa proposta, fazendo com que os leitores procurem antecipar a solução do duplo assassinato. Mal sabe ele que o protagonista é como um ser sagrado em tal romance e que o narrador não possui, pelo que não pode fornecer ao leitor, todas peças, para que somente o detetive as possa exhibir, no final.

Dupin é o típico detetive do romance policial, dotado de grande inteligência, sempre um passo à frente das demais personagens e das possíveis conjecturas feitas pelos leitores. Mais ainda, ratifica-se outra característica do romance de enigma, não há espaço para o maravilhoso¹. É a lógica quem abre espaço para a ciência da dedução. Por mais que os acontecimentos possam parecer ilógicos e de difícil aceitação para o leitor, sempre haverá uma explicação clara e específica que ninguém, além do detetive, conseguiu enxergar.

Para Todorov (2006), em um romance policial, inicialmente, não pode haver muitos esclarecimentos iniciais; o narrador não pode dar detalhes dos personagens nem das cenas descritas, pois ali deve imperar o suspense:

o narrador não pode transmitir-nos diretamente as réplicas das personagens que nela estão implicadas, nem descrever-nos seus gestos: para fazê-lo, deve passar

¹ No livro *Introdução à literatura fantástica*, Todorov faz uma subdivisão entre o mundo mítico e o real. Segundo ele, na literatura fantástica, existem três conceitos máximos sobre esse gênero: o Estranho, o Fantástico e o Maravilhoso. Explicarei apenas os dois últimos. O fantástico “é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 1975, p. 31), o fantástico está entre o maravilhoso e o estranho. Já o Maravilhoso é quando o sobrenatural não causa dúvida, é aceito. Nas palavras de Bessièri (1974, p. 9), é “a emancipação da representação literária do mundo real e a adesão do leitor ao representado, onde as coisas acabam sempre acontecendo como deveriam acontecer”.

necessariamente pelo intermediário de uma outra (ou da mesma) personagem que contará, na segunda história, as palavras ouvidas ou os atos observados. O estatuto da segunda é, como vimos, igualmente excessivo: é uma história que não tem nenhuma importância em si mesma, que serve somente de mediadora entre o leitor e a história do crime. (TODOROV, 2006, p. 97)

Quando há a necessidade de descrição dos detalhes, o narrador o faz por meio de um personagem, com descrições que ele estaria fazendo para o leitor.

Apesar de, atualmente, a ideia de detetive estar associada à polícia, isso nem sempre foi desse modo. Inclusive, a própria origem da polícia é relativamente recente e, no mínimo, interessante: “no século XIX que se desenvolverá a polícia, na acepção contemporânea do termo” (REIMÃO, 1983, p. 11). Segundo a autora, por conta de um histórico ruim do surgimento da polícia, já que era comum o recrutamento de ex-condenados, os primeiros detetives da esfera literária eram indivíduos alheios a qualquer corporação – é o caso, por exemplo, de Dupin.

De acordo com Reimão (1983), o escritor Edgar Allan Poe teria sido o criador do gênero policial, o qual teria surgido inicialmente em tiragens de jornais, nas seções de “fatos diversos”, tratando de histórias banais, no entanto, sendo crimes raros ou inexplicáveis, com o objetivo de distrair, como uma espécie de prazer mórbido, que poderia suscitar sentimentos de justiça nos leitores.

3.2 O inquérito policial

O inquérito policial é um documento oficial da polícia, com finalidade investigativa. De acordo com o Código Processual Penal (CPP), o inquérito inicia a partir de uma denúncia: *notitia criminis*. Com a denúncia feita, o delegado, por meio de uma portaria, instaura o inquérito. A pessoa investigada pelo ato criminoso é juridicamente chamada de “indiciado” e passa a ser objeto de investigação da polícia judiciária, ou seja, passa a ser um suspeito. Nesse sentido, o texto do inquérito irá se caracterizar por ser um espaço no qual haverá a descrição de provas e evidências para comprovar a inocência ou culpa do indiciado.

A estrutura do gênero inquérito, em conformidade com o CPP (BRASIL, 2017), conterá o relatório com exposição dos fatos e a nomeação das testemunhas, havendo a indicação da profissão e endereço de residência, para, posteriormente, ser endereçado ao juiz, que fará a denúncia contra o réu.

§ 1º O requerimento a que se refere o nº II conterá sempre que possível:
a) a narração do fato, com todas as circunstâncias;

- b) a individualização do indiciado ou seus sinais característicos e as razões de convicção ou de presunção de ser ele o autor da infração, ou os motivos de impossibilidade de o fazer;
 - c) a nomeação das testemunhas, com indicação de sua profissão e residência.
- (BRASIL, 2017, p. 11)

O delegado de polícia, portanto, é o titular do inquérito policial, o responsável por realizar a investigação, com o objetivo de coletar provas, indícios do possível autor e materialidade para o crime investigado – disso deriva o termo “indiciar”. Já o termo “materialidade” diz respeito à conclusão de ter havido ou não o crime. Sendo assim, o inquérito policial serve para que haja a apuração dos fatos, para que se investigue se houve infração penal e quem seria o autor do crime. Sua existência se justifica diante da necessidade de se comprovar o fundamento das acusações, ou seja, também funciona como um tipo de filtro processual.

Ao final de todo o processo, haverá o chamado “relatório”. Nele, o delegado de polícia faz uma exposição, com detalhes, de tudo o que foi investigado e encontrado, depois, encaminha para o foro e haverá a distribuição. O juiz recebe e encaminha tal inquérito para o Ministério Público (titular da ação penal), após receber a investigação do inquérito, o promotor de justiça poderá: oferecer a denúncia; pedir o arquivamento; solicitar ou realizar diligências.

Dentro do universo fictício, mais especificamente a narrativa policial, o inquérito serve para conduzir as investigações do detetive protagonista, lembrando que nos primeiros romances policiais, o detetive não era um policial, portanto, seus métodos investigativos nem sempre estarão de acordo com o que hoje se entende por inquérito. No entanto, como observamos nos romances policiais tradicionais, o detetive constitui parte de um processo que culmina para a prisão do culpado. No caso dos romances nos quais Dupin é o protagonista, o inquérito tem uma finalidade específica:

a história do inquérito goza, pois, de um estatuto todo particular. Não é por acaso que ela é frequentemente contada por um amigo do detetive, que reconhece explicitamente estar escrevendo um livro: ela consiste, de fato, em explicar como essa própria narrativa pode ser feita, como o próprio livro é escrito. (TODOROV, 2006, p. 96)

Como afirma Todorov (2006), o inquérito, no ambiente fictício e, mais especificamente, dentro do romance policial, seria justamente a explicação de como o enredo foi estruturado, ou seja, serve como uma espécie de roteiro para a ordem dos acontecimentos a serem narrados. Daí a importância de o enredo ocorrer por meio de um narrador-personagem, sendo este, na maioria dos casos, o melhor amigo do detetive protagonista da narrativa. Assim, temos a noção de que o crime é o que se passou, e a parte do inquérito é como o leitor obteve o conhecimento.

3.3 Edgar Allan Poe e *Os crimes da rua Morgue*

Segundo Borges (1985), Edgar Allan Poe seria o criador do gênero romance policial, bem como seria o responsável pela existência do leitor de narrativas policiais. Para o autor, caso Poe não tivesse criado tal gênero, não haveria o leitor do romance policial, uma vez que, a partir dele é que passaram a existir outros autores e personagens famosos de narrativas policiais e de mistério, como Sherlock Holmes e o Dr. Jekyll (da obra *O médico e o monstro*). Nesse sentido, ao falar de tal produção, torna-se indispensável falar de tal autor.

Edgar Allan Poe nasceu em 19 de janeiro de 1809, em Boston, nos Estados Unidos. Aos dois anos, foi adotado por um comerciante escocês, com quem não tinha boas relações. Algumas de suas obras de destaque são *A Queda da Casa de Usher* (1839), *Os crimes da Rua Morgue* (1841), *O Poço e o Pêndulo* e *O Mistério de Marie Rogêt* (ambos de 1842), *O Gato Preto* (1843), *A Carta Roubada* (1844) e *O Corvo* (1845).

Chegou a se casar com a prima, Virgínia, que alguns anos depois viria a falecer, o que teria perturbado ainda mais a noção entre a realidade e o mundo imaginário de Poe:

Na vida de Edgar Allan Poe dois universos se contrastavam constantemente: sonho e realidade, ilusão e razão. [...] havia uma figura, personificação da inocência que o levava ao reconhecimento desse tênue limite, uma espécie de portão: Virgínia. (ARAÚJO, 2002, p. 45).

Para Araújo (2002), a presença de Virgínia estaria presente, inclusive, em certos poemas do autor, como o famoso *O corvo*.

Autor de poemas e contos que envolviam temas como morte, relatos macabros e mistérios, sua morte esteve rodeada por elementos desconhecidos. Há relatos de que foi encontrado bêbado em uma rua em Baltimore, com as roupas de outra pessoa.

De acordo com Vilaço (2016, p. 76), “Crime e enigmas já chamavam a atenção de Poe desde muito tempo, e ambos apareciam frequentemente na cobertura jornalística e na literatura popular barata da época”. Poe chegou a trabalhar escrevendo para periódicos, além disso, o jornal era o maior meio de comunicação da época. Com base nisso, o escritor teria coletado material suficiente para escrever algumas de suas histórias, dentre elas o conto *Os crimes da rua Morgue*, uma narrativa de raciocínio lógico que teria alguns elementos parecidos com outro conto de sua autoria, intitulado *Os mistérios de Marie Roget*, que constitui, juntamente com o conto *A carta furtada*, a tríade de narrativas de mistério protagonizadas pelo personagem Dupin e seu amigo narrador-personagem.

No romance policial, Poe não desejava que tal gênero “fosse algo realista; queria que fosse um gênero intelectual, um gênero fantástico, se vocês assim preferirem, mas um gênero fantástico, fruto da inteligência, não apenas da imaginação” (BORGES, 1985, p. 36). O autor desejou trazer para suas narrativas esse elemento fantástico, o que ocasiona no leitor a experiência de esperar que algo sobrenatural ocorra em alguns momentos da história. Essa expectativa acaba sendo anulada, uma vez que os acontecimentos sempre possuem uma solução lógica.

Assim ocorre em *Os crimes da rua Morgue*, segundo Vilaço (2016), primeiro conto policial escrito por Poe. O conto utilizado para este trabalho acadêmico foi retirado de uma versão digital, encontrada na *internet*. Na capa da obra, há a seguinte mensagem: “A primeira grande obra policial de sempre”. Interessante analisar tal informação, pois esse conto é considerado, por muitos estudiosos, uma obra precursora de enredos policiais que ainda hoje são criados.

Além do conto que será utilizado neste trabalho acadêmico, outros compõem essa versão da obra de Poe, são eles: *Os mistérios de Marie Roget*; *És tu o homem!*; *O escaravelho de ouro*; *A carta furtada*. De acordo com Vilaço (2013), *Os mistérios de Marie Roget* foi o segundo enredo de detetive escrito por Poe. A narrativa é baseada na história real de uma jovem vendedora de cigarros chamada Mary Cecilia Rogers, assassinada nos arredores de Nova York. Um crime que comoveu a cidade, causou grande repercussão na imprensa, marcado pela dificuldade da polícia em encontrar um suspeito, e que nunca foi resolvido.

Na ficção, Poe se baseou em vários artigos que chegou a ler na época. A história se passa em Paris, assim como a narrativa de *Os crimes da rua Morgue* e *A carta furtada*. No começo do conto, há a informação “Continuação de ‘Os Crimes da Rua Morgue’”, indicando que teria sido escrito após o possível primeiro conto de enigma de Poe. O conto é sobre a personagem Marie Roget, que, cinco meses após sumir misteriosamente por uma semana e voltar sem explicações claras sobre seu paradeiro, some novamente. Quatro dias após o sumiço, seu corpo é encontrado boiando no rio Sena. O inquérito policial é instaurado, mas ninguém sabe dar informações necessárias para descobrir o verdadeiro culpado, e até uma recompensa foi oferecida para quem soubesse algo sobre o assassino. A narrativa gira em torno de análises e deduções que o personagem Dupin faz dos fatos por meio da leitura de periódicos. O personagem diz saber quem é o criminoso, no entanto, assim como na vida real, na ficção, não foi mostrado o verdadeiro culpado.

Narrado em primeira pessoa, o conto *És tu o homem* se passa em Rattleburgo. O enredo é sobre um relevante e rico senhor local, Barnabas Shuttleworthy, que desaparece

misteriosamente, sendo encontrado o seu cavalo baleado. As investigações iniciam a partir do interesse e engajamento do melhor amigo de Shuttleworthy, o vizinho Charles Goodfellow. Por não ter boas relações com o tio e acabar sendo o herdeiro de sua fortuna, o sobrinho acaba sendo incriminado pela morte de Shuttleworthy. O detetive da trama é o próprio narrador, que desenrola as investigações e desenvolve um plano para conseguir a confissão do verdadeiro culpado: Charles Goodfellow, amigo de Barnabas. Com a verdade exposta e com todos surpresos pela capacidade de o personagem disfarçar tão bem sua maldade, o sobrinho de Shuttleworthy sai da prisão, herda a fortuna do tio e se torna um bom e próspero homem.

Em Magalhães (2011), *O escaravelho de ouro* é uma clássica história de caça ao tesouro. A história é narrada pelo amigo de um homem chamado William Legrand, protagonista do conto. O personagem mora em uma ilha, na extremidade oriental de Sullivan, perto de um lugar chamado Charleston, junto com um servo fiel de nome Júpiter. No mês de outubro, o narrador viaja para a ilha de Sullivan e decide visitar William. O personagem conta ao leitor que Legrand disse ter encontrado um besouro enorme, ou escaravelho, mas que não poderia mostrar, pois o emprestou a alguém. O protagonista, então, tira um pedaço de papel do bolso e tenta desenhar o objeto para mostrar ao narrador, o qual, ao ver o desenho, diz que está parecendo um crânio mal feito, comentário que deixa Legrand zangado. Ao tentar jogar fora o papel em uma fogueira, William percebe que, na verdade, trata-se de um pergaminho para um tesouro, e que o desenho da caveira já estava lá, apesar de ele não ter notado isso. O personagem guarda o pergaminho e passa dias estranho, até que Júpiter decide pedir ajuda ao narrador e leva o recado de que Legrand o chama para sua casa. No final do conto, após encontrarem um enorme tesouro, o protagonista revela como descobriu o mapa para tal riqueza. Explica que a imagem da caveira no papel teria sido feita com uma tinta especial, que só poderia ser vista perto do calor, por isso, na noite em que o narrador esteve em sua casa, ao aquecer o papel, além da caveira, teria aparecido também o desenho de um cabrito, que Legrand deduziu ser o pirata Kidd. Ao tentar aquecer o papel novamente, o personagem encontrou as instruções exatas que levariam ao lugar no qual poderia estar o tesouro do pirata.

Em *A carta furtada*, segundo Vilaço (2013), último conto de detetive escrito por Poe, não há um crime de assassinato, mas o desaparecimento de uma carta com assuntos comprometedores sobre sua dona, uma personagem do alto escalão da sociedade, pertencente à família real. Pouco nos é informado a seu respeito, o leitor só fica ciente de que, caso o conteúdo da carta seja divulgado, a personagem estaria comprometida. Após receber ameaças do Ministro D., que furtara a carta, a mulher contacta o chefe de polícia, oferecendo enorme quantia em troca de seus serviços para a recuperação discreta da carta. Não conseguindo encontrar o objeto

furtado, o chefe de polícia procura Dupin a fim de obter conselhos para resolver o caso. Dupin acaba por recuperar a carta e a entrega ao chefe de polícia, resolvendo a situação de forma clara e inteligente.

Em *Os crimes da rua Morgue*, primeiro conto da trilogia já citada, Dupin nos é apresentado, um protagonista que não chega a ser propriamente um detetive, ele “nunca é contratado para contribuir na investigação e só o faz por puro interesse e curiosidade próprios” (VILAÇO, 2016, p. 76). O personagem é descrito como um jovem francês que pertencia a uma excelente família, no entanto, sucumbiu à pobreza. Por serem uma continuação da primeira narrativa de mistério escrita por Poe, em *A carta furtada* e *Os mistérios de Marie Roget*, o narrador é o mesmo, um personagem de inteligência mediana, um acompanhante ou, quem sabe, assistente para o verdadeiro gênio da narrativa, Dupin.

O narrador do conto, não nomeado, o que era comum nas obras de Poe, segundo Vilaço (2016), torna-se amigo do protagonista durante um encontro em uma biblioteca. Após o primeiro contato, ambos descobriram muitas afinidades e, diante da situação financeira de Dupin e da necessidade de abrigo do outro, decidiram se alocar em uma casa antiga, na qual se isolaram do mundo. Escondiam-se da luz do dia e saíam durante a noite, passavam o tempo a ler e conversar.

Certa vez, ao verem uma edição do jornal *Gazeta*, passaram a ter particular interesse em um caso misterioso e cruel: duas mulheres, mãe e filha, foram encontradas mortas; o corpo da filha foi violentamente introduzido na lareira, e o corpo da mãe, no pátio atrás da casa, decapitado. Os dois ficaram sabendo do crime somente pelos jornais, apesar de o assunto estar “na boca” da população, que, por estar curiosa, reunia-se todos os dias na frente da casa das vítimas.

Por ser um dos mais influentes meios de comunicação do período, o texto jornalístico parece se fazer presente nas obras de mistério de Poe. A descrição pormenorizada de temas como a morte e a violência nos jornais talvez exponha hábitos da sociedade da época: “Esse conto faz uso do texto jornalístico e da referência aos temas da morte violenta, do desmembramento, da descrição do cadáver, da comoção popular: todos estes elementos próprios do repertório a que seus leitores certamente estavam acostumados” (VILAÇO, 2016, p. 79).

Além disso, o conto traz reflexões sobre a complexidade da vida na cidade grande, a presença de certos crimes, as hipóteses para a motivação, personagens dos mais diversos escalões e costumes, como o vendedor de fumo, estrangeiros, lavadora de roupa, banqueiro etc. O romance policial também seria um reflexo dessas preocupações e a busca por um herói para

as histórias da vida real, afinal, seria extremamente útil para a polícia e para a sociedade se existisse alguém como Dupin, que desvendaria qualquer crime, por mais improvável que pudesse ser seu desfecho.

Por isso, o personagem Dupin é alguém com hábitos tão peculiares e, por ser alguém admirável, o narrador, que se torna seu melhor amigo, passa a querer adquirir seus costumes. Os dois viviam trancados em casa e envolvidos em seus estudos. Com a notícia do crime lida no jornal, surge uma atividade extra, como se fosse um passatempo para Dupin.

Há alguns mistérios envolvidos na trama: como o assassino teria entrado? A casa estava completamente fechada por dentro, os vizinhos entraram por meio de arrombamento, após ouvir gritos e uma voz diferente, que ninguém teria entendido qual seria o idioma.

O inquérito tem início e as testemunhas arroladas passam a contar o que viram e ouviram, há divergências sobre qual seria o idioma falado pelo possível assassino, mas todos concordam que era uma voz assustadora.

Cada um a compara com a voz dum indivíduo que se expressa numa língua desconhecida. O francês supõe que é a voz dum espanhol e “poderia ter entendido algumas palavras, se soubesse espanhol”. O holandês sustenta que a voz era de um francês, mas está provado que “como não fala francês esta testemunha foi interrogada por meio dum intérprete”. O inglês pensa que a voz era dum alemão e “não compreende o alemão”. O espanhol “tem certeza” que a voz era dum inglês, mas “julga pela entonação” tão somente, pois “não compreende a língua inglesa”. O italiano acredita que a voz é dum russo, mas “nunca conversou com um russo”. Um outro francês discorda, porém, do primeiro e positiva que a voz era dum italiano, mas “não conhece a língua italiana”, e como o espanhol, “está convencido pela entonação”. - Pois bem, bastante estranha deve ter sido essa voz para produzir testemunhas tão dessemelhantes, uma voz em cujas entonações representantes das cinco grandes potências da Europa não puderam reconhecer nada que lhes fosse familiar! (POE, 2009, p. 105)

A partir de então, fica o mistério: quem teria matado essas duas mulheres? A polícia é imediatamente acionada, mas seus métodos não são suficientes para descobrir o assassino. Por ser um conto de mistério, o leitor é levado a entrar em um jogo de esconde e revela. Há inúmeras possibilidades que se apresentam, em um primeiro momento, como fáceis, mas, no decorrer da leitura, mostram-se falsas. A solução para o crime se mostra como algo inesperado e, apesar de o leitor tentar cogitar algo sobrenatural, Dupin surge para eliminar quaisquer hipóteses e exhibe uma explicação racional.

Quando as testemunhas divergem da voz ouvida naquela noite, somente Dupin, após ter ido à casa das vítimas e analisado os corpos que ainda estavam por lá, consegue identificar que não se trata de uma voz humana, como todos estariam tentando imaginar, inclusive o próprio

leitor: “apenas Dupin é capaz de levantar a hipótese de que aquilo não era uma voz, e sim um grunhido emitido por um ser que sequer era um humano” (VILAÇO, 2016, p. 78).

O desfecho surpreende o leitor, o que ratifica que as obras de Poe se sustentam em “anomalias, trazendo assim um cenário sombrio, típico da escrita do mestre do suspense e horror” (FREITAS, 2017, p. 47). Um orangotango cometeu o crime. O animal foi trazido a Paris por um marinheiro e conseguiu fugir do cativo. Dupin consegue elaborar um plano. Depois de ter ido à casa das duas mulheres, segue para o jornal, coloca um anúncio, o que atrai o dono do animal. Como desfecho, o protagonista desvenda o mistério e ainda consegue a confissão do marinheiro. Ao final da narrativa, explica tudo o que aconteceu e como usou a lógica dedutiva para resolver o crime que a polícia e nenhuma outra pessoa conseguiu solucionar.

4 DE ONDE E DE QUEM SE FALA

“Em um país que no século XX passou por duas longas ditaduras e ainda hoje sofre com as heranças da tradição patriarcal e dos regimes autoritários, a aspiração de uma abordagem da literatura voltada à ética e aos direitos humanos depende de uma política da memória literária. O que tem valor, o que é literariamente importante?”.

(GINZBURG, 2010, p. 125-126).

A presente pesquisa tem por objetivo desenvolver um projeto de leitura literária em uma escola pública, tendo em mente o papel da literatura na vida do ser humano. Especificamente, objetivamos ajudar a formar alunos capazes de trilhar o texto, fazendo suposições, análises, associando a leitura a fatos pessoais, cotidianos, a experiências com outras leituras, buscando incentivar posicionamentos críticos com base nas identificações de particularidades estéticas do fazer literário. Abaixo, segue a descrição do local onde nosso projeto foi realizado, bem como a descrição da turma.

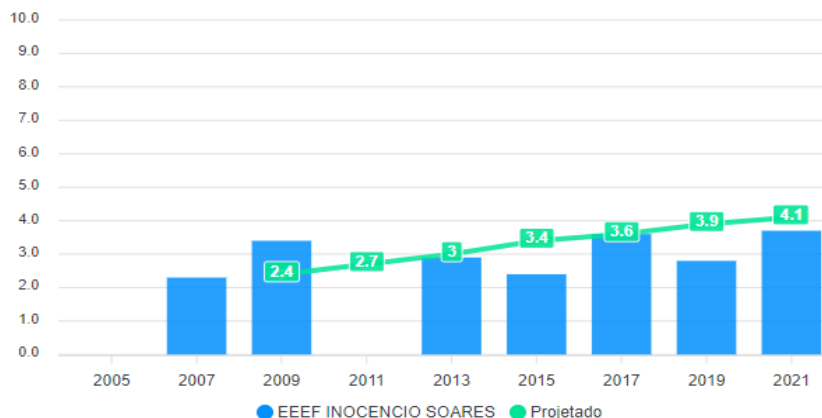
4.1 A escola

O projeto foi desenvolvido em uma escola estadual, localizada na cidade de Primavera-PA, que oferta o ensino fundamental para as séries do sexto ao nono ano. Possui 583 alunos, distribuídos em 18 turmas, com um total de 15 professores. A escola foi a primeira a ser fundada no município e possui mais de 70 anos. Por ser pequena, não possui muitas salas de aula, tampouco uma biblioteca. Havia um espaço, com algumas prateleiras e livros, no entanto, a sala era destinada à Coordenação Pedagógica e não havia um professor lotado nela, o que dificultava o acesso dos alunos ao local. No ano de 2022, por conta do aumento do número de ingressantes, todas as salas estão com superlotação e não há mais lugar destinado aos livros.

Com relação ao desempenho da escola, abaixo exibiremos alguns dados relevantes, baseados em avaliações oficiais, todos presentes no site QEdu.org.br. Apesar de tais avaliações serem realizadas nas séries finais do ensino fundamental, podemos ter uma base de como estaria evoluindo o possível aprendizado nas séries de 6º a 8º ano, ofertadas na escola, a partir do Gráfico 1, que mostra a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre os anos de 2005 a 2021:

Gráfico 1 – Evolução no IDEB (2005-2021).

Evolução do IDEB

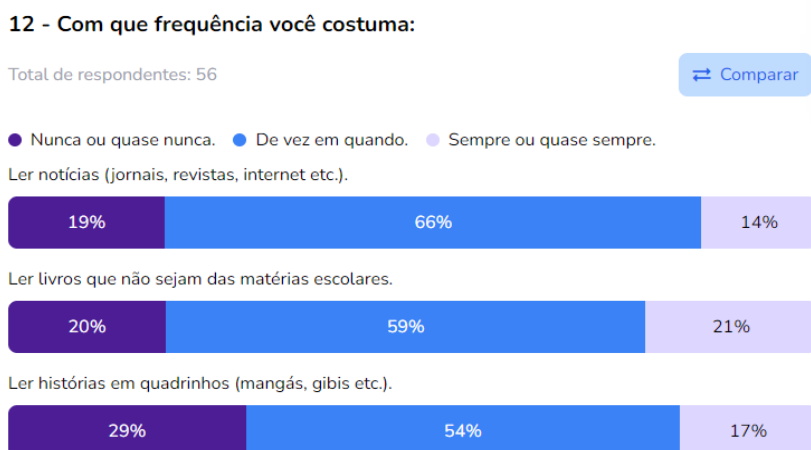
Fonte: IDEB (2021), INEP².

O IDEB é calculado com base no aprendizado em Português e Matemática, por meio da aplicação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – para as turmas de 5º e 9º ano – e no fluxo da taxa de aprovação escolar. No caso da escola onde realizamos este projeto, os dados acima são referentes às aplicações nas turmas de nono ano. Os únicos anos nos quais a escola conseguiu atingir a meta proposta foram 2009 e 2017. Interessante observar, também, que no ano de 2009 a meta era 2,4 e a escola alcançou 3,4 – bem acima da média. Porém, não consta nenhum dado no *site* a respeito do ano de 2011; nos anos posteriores, acompanhamos um “sobe e desce”, tendo somente o ano de 2017 alcançado exatamente a meta proposta: 3,6. Além disso, no *site* se apresenta um quadro com as notas obtidas nos exames de Português e Matemática, com a devida explicação sobre o grupo e nível que a escola se encaixa a depender da pontuação alcançada. Os grupos existentes são: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado; cada um deles possui “níveis”. Na disciplina de Língua Portuguesa, a instituição alcançou pontuação de 238,84 – enquadrando-se no “nível 2” do grupo “Básico” de aprendizagem na disciplina; no referido grupo, há 3 níveis.

No mesmo *site*, há informações sobre um questionário que esses mesmos alunos responderam no SAEB sobre a frequência de leitura de três gêneros (Gráfico 2):

² Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/15062244-eeef-inocencio-soares/ideb>

Gráfico 2 – Questionário SAEB.



Fonte: Site novo.qedu.org.br³.

Como se observa, dos 56 alunos que responderam ao questionário, 59% disseram ler livros que não sejam os de materiais escolares fora da escola; 21% afirmaram que não costumam ter tal hábito. Os números não se mostram tão ruins, ainda assim, não são ideais, levando em conta que não há uma definição de qual livro não escolar eles leem, podendo ser manuais de jogos, bíblias ou outros. Tampouco sabemos qual o grau de fidedignidade dessas respostas.

Com o contexto pandêmico ocorrido no ano de 2020 e com a retomada gradual do ensino presencial, o número de alunos analfabetos ou em níveis precários de leitura é consideravelmente alto, mesmo nos anos finais do ensino fundamental. Para os que já sabem ler, o desafio é transformá-los em leitores, e não “letores” (VARGAS, 2009).

Portanto, o referido projeto também busca acrescentar possibilidades para, quem sabe, mudar a realidade dos alunos no que se refere a sua formação como leitor.

4.2. Participantes da pesquisa: descrição e dados do questionário

O projeto foi desenvolvido em uma turma de sétimo ano. Importante ressaltar que, devido a algumas intercorrências, inicialmente, o projeto foi pensado e já iniciado em uma turma de sexto ano, todavia, já findado o ano letivo e tendo em vista que a matrícula desses alunos para a formação de turma foi repetida (assim é feito todos os anos), ou seja, os mesmos alunos que estavam no sexto ano e foram aprovados para o sétimo foram matriculados para a mesma sala, o projeto continuou com a mesma turma, agora estudantes do sétimo ano. Assim,

³ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/15062244-eeef-inocencio-soares/questionarios-saeb/alunos-9ano>

os dados que aqui seguem foram coletados quando os alunos ainda cursavam o sexto ano, que possuía 40 alunos, composta, em sua maioria, por alunos residentes em áreas interioranas do município, com faixa etária de 11 e 12 anos. Ressaltamos que somente os dados e alguns passos iniciais para o projeto de pesquisa apresentados são referentes aos discentes no sexto ano, a execução da leitura foi realizada neste ano, 2023, com os mesmos alunos, no sétimo ano.

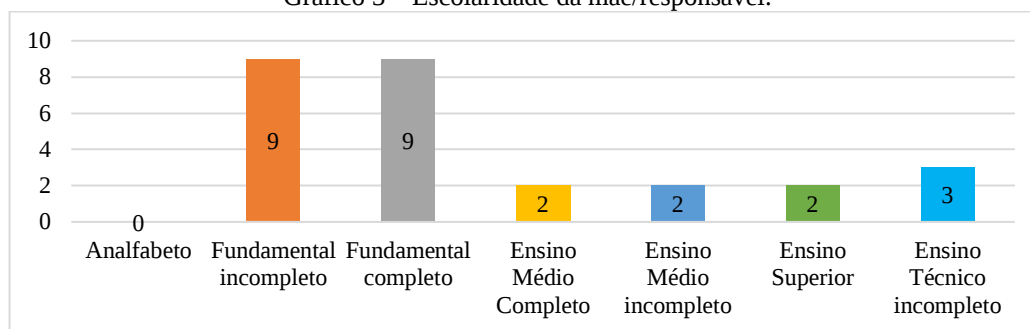
Tais alunos não haviam tido aula presencial desde o quarto ano do ensino fundamental, por conta da pandemia do coronavírus. Ao ingressarem na escola onde trabalho, pude verificar três alunos analfabetos e a maioria com o nível de leitura precário e a capacidade interpretativa pouco desenvolvida. A partir dessa constatação, passamos a ler alguns contos, fábulas e ousamos a leitura de um livro em formato de história em quadrinhos (HQ), intitulado *A luta contra Canudos*, de Daniel Esteves. Por causa desse processo, os discentes já estão familiarizados com a leitura individual e coletiva, por meio do compartilhamento de entendimentos durante as práticas de leituras em voz alta. No entanto, ainda mostram bastante dificuldade em fazer, sozinhos, interpretações e inferências além daquilo que o texto contém.

No dia 29 de junho de 2022, aplicamos um questionário elaborado por nós, durante um horário de aula da turma. Dos 40 alunos, 32 responderam, o que é correspondente a 80%, 17 meninos e 15 meninas. A faixa etária dos estudantes está dentro do previsto para a série, não havendo distorção idade/série: 23 alunos com 11 anos, 7 alunos com 12 anos, 2 não identificaram a idade.

O questionário foi dividido em duas partes: perfil socioeconômico (8 perguntas) e perfil leitor (13 perguntas). Na primeira seção, o objetivo era identificar um perfil dos familiares, das pessoas que convivem com o aluno, a influência que tais pessoas possam receber dos meios tecnológicos atuais, como o uso de *internet* e alguns de seus recursos. Na segunda parte, o questionário tenta identificar o perfil leitor do estudante, com o objetivo de verificar sua relação com a leitura, bem como tentar identificar o espaço que a ela possa ocupar na vida dele e se alguém ou algo influencia o seu gosto pela leitura.

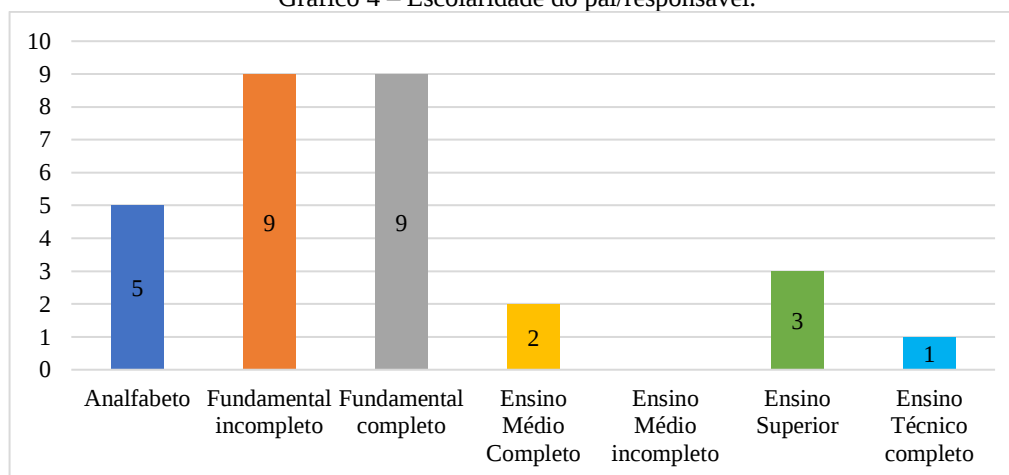
Acompanhemos, primeiro, os resultados do perfil socioeconômico. As perguntas 1 e 3 foram a respeito da escolaridade da mãe/responsável e do pai/responsável. Sobre a escolaridade da mãe/responsável (Gráfico 3), 5 não souberam responder; já sobre a escolaridade do pai (Gráfico 4), 3 não souberam responder. Assim ficaram as respostas:

Gráfico 3 – Escolaridade da mãe/responsável.



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Escolaridade do pai/responsável.



Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que não há mães analfabetas, mas 5 alunos responderam que o pai é analfabeto. De qualquer forma, notamos que, na maioria das vezes, a escola costuma pensar em propostas de atividades que sejam mais atrativas para as mulheres, inclusive, chegam a argumentar que os pais ou responsáveis do sexo masculino são ausentes da vida escolar dos filhos; as mulheres, independentemente do nível de escolaridade, costumam ser mais presentes na vida escolar das crianças.

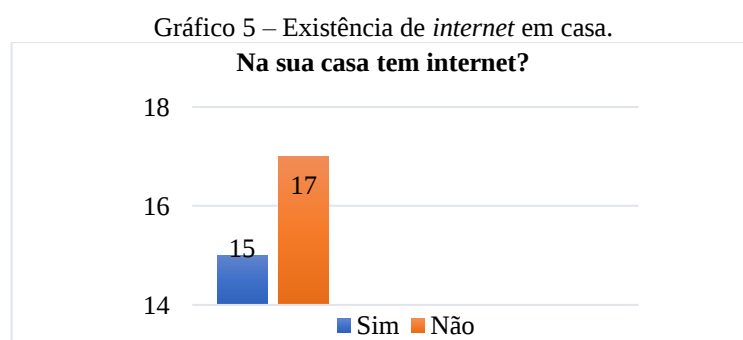
A pergunta 2 foi sobre a ajuda que o aluno possa receber de algum familiar e quem seria essa pessoa. Dos 32 alunos, 19 responderam ter ajuda de irmãos, do pai, avó, tia ou outro familiar, mães incluídas; 13 alunos afirmaram receber ajuda somente da mãe. Aqui podemos justamente ratificar o comentário do parágrafo anterior. As mães/responsáveis aparentam estar mais presentes na vida escolar dos filhos, reflexo, quem sabe (além do machismo, que não é nosso foco de discussão aqui, mas que não poderia passar despercebido), do fator analfabetismo, constatado no gráfico anterior. Alguns alunos possuem pais analfabetos, consequentemente, a responsabilidade em ajudar nas tarefas escolares são direcionadas às mães,

talvez, por terem formação escolar mais avançada que os pais (para os casos de morarem com os filhos).

A pergunta 4 foi sobre quantas pessoas moram na mesma casa que o estudante. A maioria respondeu que, contando consigo, são 5 os moradores da mesma casa. Não há a pergunta de quem são essas pessoas, mas acreditamos que sejam pais e irmãos (na maioria dos casos).

Na pergunta 5, perguntamos se, na casa do aluno, tinha computador. Essa pergunta é importante, uma vez que tal recurso tecnológico poderia, assim como o celular, ser bem útil para aqueles que não possuem a condição financeira, ou qualquer outro impedimento, para a aquisição do livro físico. Somente 3 alunos possuem computador em casa, uma quantidade que chama atenção na “era da informática”. Não há uma pergunta para saber se na casa possui celular, no entanto, as perguntas seguintes (sobre *internet*) serão úteis para criar uma estimativa.

A pergunta 6 foi se tinha internet na casa do aluno (Gráfico 5).



Fonte: elaborado pela autora.

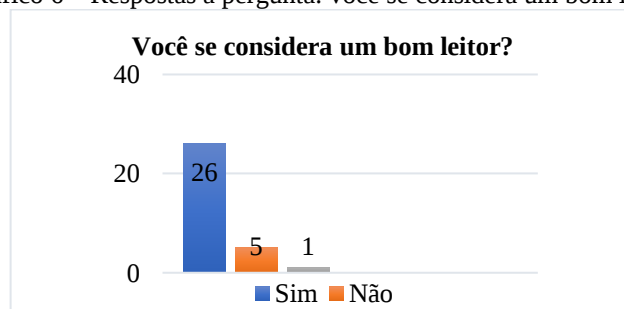
Pouco mais da metade respondeu “sim”, abrindo justamente a possibilidade de fazerem uso de tal recurso por meio do celular, o que pode ser constatado de acordo com os dados abaixo.

A pergunta de número 7 foi se possuía, na casa do aluno, *wi-fi*, ou se faziam uso de *internet* móvel. Como a maioria dos estudantes mora em zona rural, a maioria das respostas indica o uso de *internet* via *wi-fi*. Dos 32 alunos, 3 responderam fazer uso, em casa, de *internet wi-fi* e dados móveis do celular; 15 alunos responderam fazer uso de *wi-fi*, 5 responderam não ter *internet* em casa. Na pergunta anterior, 9 responderam não ter *internet* em casa, no entanto, na atual pergunta, possivelmente por não a entenderem, responderam fazer uso, em casa, de *internet* dados móveis. As perguntas sobre o uso de *internet* móvel ou *wi-fi* foram colocadas com o objetivo de saber sobre o possível acesso que eles possam ter a livros, que não os físicos, além da possibilidade de acesso a outras informações.

A pergunta 8 foi se o aluno fazia uso de *streaming*. Essa pergunta também é importante, pois reflete em dois aspectos: como possivelmente o aluno utiliza seu tempo livre e no quanto isso irá influenciar para a descoberta e/ou afinidade com determinados gêneros literários: 20 alunos disseram não fazer uso de *streaming* de vídeos; dentre os que afirmaram usar, a maioria descreveu *Netflix*, seguido de *Globoplay*, *Disney* e *Amazon Prime Vídeo*. Essas respostas passaram a fazer bastante sentido tendo em vista que, durante a leitura do conto proposto para este trabalho, os alunos não citaram possíveis livros que pudessem fazer referências ao texto que lemos, mas alguns citaram vídeos assistidos no *YouTube*, filmes e séries.

Em seguida, tentamos traçar um perfil leitor dos estudantes. A primeira pergunta foi se o(a) aluno(a) se considerava um/uma bom/boa leitor(a), conforme o Gráfico 6:

Gráfico 6 – Respostas à pergunta: você se considera um bom leitor?



Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria respondeu se considerar um bom leitor; 5 declararam “não”; e 1 discente, apesar de não haver essa opção no questionário, escreveu: “mais ou menos”. Para tentar entender o que eles consideram ser um “bom leitor”, a pergunta seguinte foi justamente sobre a opinião do estudante acerca do que seria ser esse bom leitor. Alguns deixaram em branco; dos que responderam, as respostas foram:

- “Ser inteligente é um bom leitor”.
- “Uma pessoa que lê muito bem”.
- “Não gagueja e lê mais livro”.
- “É ser bom (boa) com as pessoas”.
- “É aquele que sabe ler e entende o que lê”.
- “É saber ler direito. Tipo, como saber ler os pontos, as vírgulas, estas coisas”.
- “É ler no celular, na bíblia, em qualquer coisa”.
- “ler as coisas com calma e ler as coisas com paciência”.
- “Ser um bom leitor é saber ler”.
- “É praticar bastante”.

- “Saber ler, respeitar a professora”.
- “Seria uma ajuda para mim quando não tô fazendo nada, eu gosto muito de livro”.
- “ser honesto”.
- “É quem se dedica à leitura”.
- “Acho que é ler bem”.
- “É ser uma leitora muito boa e responsável”.
- “É saber ler direito com muita atenção”.
- “Uma pessoa que adora ler”.
- “Uma pessoa que se dedica à leitura”.
- “É ser uma pessoa legal”.

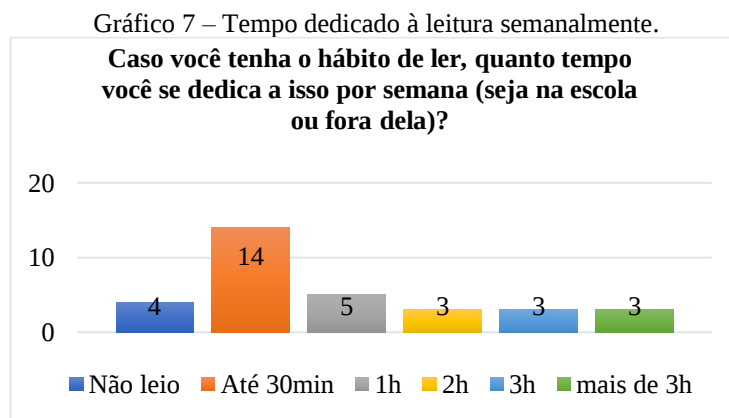
Observa-se que a maioria das respostas gira em torno de ter o domínio da decodificação dos signos gráficos, associando isso a regras de como ler “direito”: “É saber ler direito. Tipo, como saber ler os pontos, as vírgulas, estas coisas”; é aquele que “Não gagueja”, que consegue fazer as pausas adequadas durante a decodificação, sem “tropeçar” nas palavras. Alguns até tentaram encaminhar respostas diferentes, mas não souberam explicar para qual o tipo de leitura (se a literária, por exemplo): “Uma pessoa que adora ler”; “Uma pessoa que se dedica à leitura”. Um associou à sensação de prazer, à tranquilidade para um momento ocioso: “Seria uma ajuda para mim quando não tô fazendo nada, eu gosto muito de livro”; outro associou à versatilidade do leitor em poder ter facilidade de fazer leitura em vários meios: “É ler no celular, na bíblia, em qualquer coisa”; outro, ainda, associou à capacidade de entender: “É aquele que sabe ler e entende o que lê”.

Chamamos a atenção para respostas que atribuem uma qualidade moral ao “bom leitor”: “É ser bom (boa) com as pessoas”; “Saber ler, respeitar a professora”; “ser honesto”; “É ser uma pessoa legal”. Nesses casos, não sabemos afirmar quem entende que a leitura transforma positivamente a maneira de se relacionar com os outros, ou quem simplesmente enfocou o termo “bom” e deu pouca ênfase ao “leitor”. O conjunto das respostas revela um panorama bem completo do que a sociedade e a escola dão a entender como “leitor”, em um arco que vai da decodificação à compreensão, da frequência à dedicação e à versatilidade, do divertimento à transformação moral.

A terceira pergunta questionou qual material de leitura (impresso ou virtual) o(a) aluno(a) mais utiliza: 11 responderam fazer leitura de gibis, 9 disseram utilizar mais a bíblia, 5 disseram ler mais o livro didático e 7 marcaram opções diversas, como redes sociais, páginas de fofoca e páginas de esportes. Observamos uma mistura de respostas, prevalecendo o gênero

gibi, provavelmente por ser mais atrativo para eles, com diálogos curtos e ilustrações, bem como as histórias em quadrinhos. É preciso lembrar que o gênero foi lido por nós em sala de aula, o que provavelmente também influenciou nas respostas.

A quarta pergunta foi sobre o hábito de leitura, o tempo semanal que o aluno dedica à leitura. O resultado se encontra no Gráfico 7, a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora.

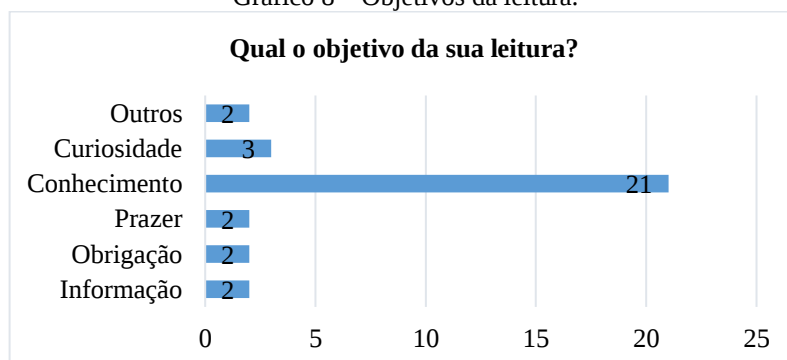
A maioria respondeu que dedica até 30 minutos por semana. Entretanto, como a pergunta não especifica o tipo de leitura, não há como saber se a leitura seria a literária. Apesar disso, levando em conta que costumamos ler textos literários em sala de aula, talvez tenham contado com isso.

Em seguida, perguntamos quando foi a última vez que o aluno leu um livro literário e qual teria sido esse livro: 28 alunos responderam “há uma semana”. Na descrição, escreveram o nome de um que lemos em sala de aula, *A luta contra Canudos*. Dois alunos marcaram a opção “há um mês”, também apontando *A luta contra Canudos*. Somente um aluno não soube responder e uma aluna marcou “há 1 mês”, sendo o livro *O portal dos animais*. Observamos que, excetuando a resposta de um estudante, o restante só indicou a leitura de *A luta contra canudos*, livro que lemos em conjunto na sala de aula e em casa, o que reforça, no contexto de nossa escola e nosso município, o papel quase exclusivo da escola na formação leitora.

Contraditoriamente, pensando na questão anterior, quando perguntamos quem teria despertado o hábito de leitura nos alunos, 21 discentes indicaram os pais, 9 indicaram os professores e 2 marcaram “outros”. É possível que a “influência” que creditam aos pais seja principalmente a cobrança realizada em casa para que os filhos aprendam a decodificar os signos gráficos com “perfeição”, ou para que estudem, de forma geral.

A sétima pergunta tratou do objetivo de leitura, conforme o Gráfico 8:

Gráfico 8 – Objetivos da leitura.

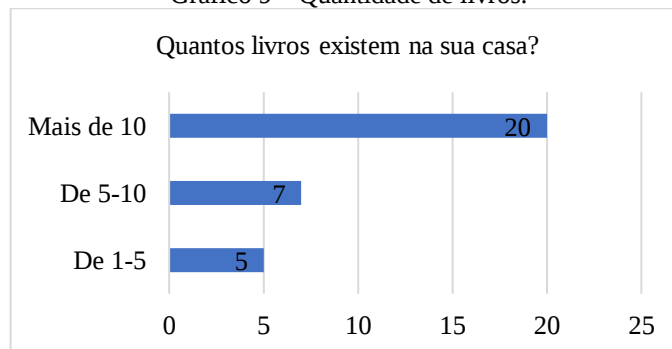


Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria apontou a leitura como forma de conhecimento, deixando prazer, curiosidade e mesmo o acesso à informação em planos muito distantes – talvez preenchidos, hoje, pela *internet* e o audiovisual. Resta à leitura o papel de guardar e transmitir conhecimentos, provavelmente escolares, o que poderia ser facilmente realizado nos livros didáticos que recebem.

A oitava pergunta foi sobre quantos livros o estudante possuía em casa (Gráfico 9):

Gráfico 9 – Quantidade de livros.

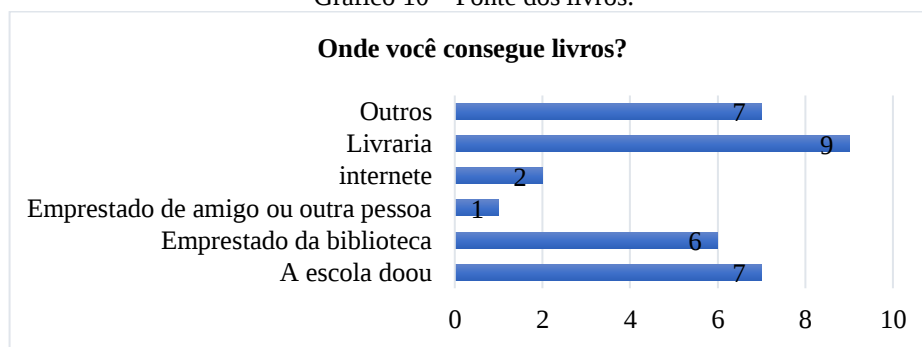


Fonte: elaborado pela autora.

A maioria respondeu ter mais de 10 livros em casa. Entretanto, não fizemos uma pergunta sobre quais seriam esses livros, que podem ser desde livros didáticos, bíblias ou outros que eles consideram livros, não necessariamente os literários ou de outra natureza que não a escolar.

A nona pergunta questionou sobre onde o aluno(a) conseguia livros para leitura (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Fonte dos livros.

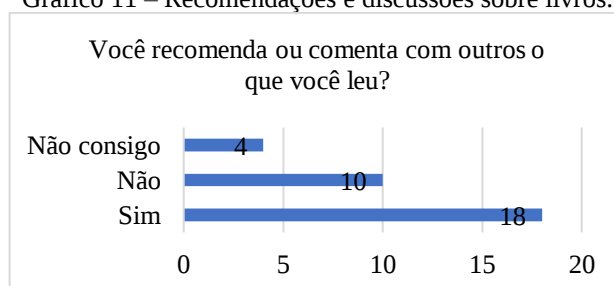


Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria respondeu que conseguia livros em livrarias, mas o município não possui livraria, nem algum lugar que venda livros. A cidade mais próxima, um pouco mais desenvolvida, tampouco possui livraria. Assim, a resposta parece imprecisa. Boa parte indicou que empresta da biblioteca municipal ou que possui porque a escola doou, o que é uma realidade, uma vez que todos os alunos são de família de baixa renda e podem não ter condições financeiras ou interesse em comprar livros. Apesar de poucos, é interessante identificar que 2 alunos assumiram obter livros por meio da *internet*.

A décima pergunta questiona se o aluno recomenda ou comenta com outras pessoas os livros que costuma ler (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Recomendações e discussões sobre livros.



Fonte: elaborado pela autora.

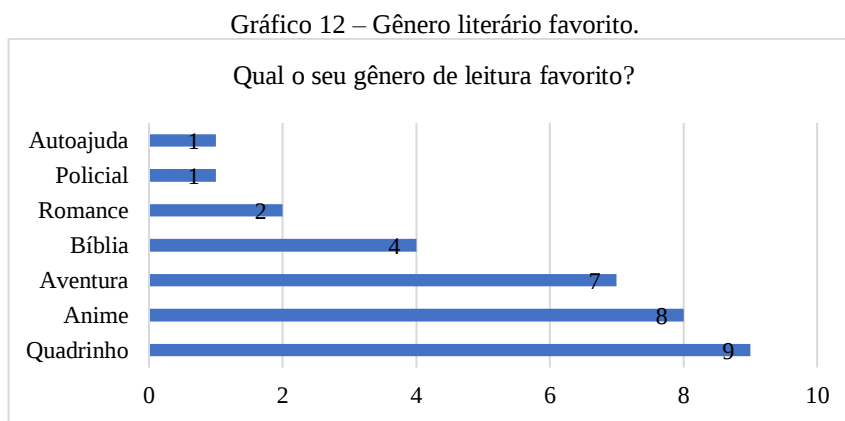
A maioria respondeu “sim”, talvez um reflexo das leituras e compartilhamentos de experiência realizados em sala de aula, o que se confirmou a partir do momento que realizamos a leitura aqui proposta, pois vários alunos comentaram com outras turmas, enquanto líamos, sobre o conto que estávamos trabalhando.

A décima primeira pergunta foi sobre o hábito de leitura dos pais. Essa pergunta é essencial para entender a pergunta de número 6, que questionou quem teria despertado o interesse pela leitura, que a maioria respondeu serem os pais. Entretanto, ainda permanece vago, uma vez que a pergunta é ampla, não direciona à leitura de livros, mais especificamente, os

literários: 14 marcaram “não” ou “não sei” e 18 marcaram “sim”, o que permanece sendo a maioria.

A décima segunda pergunta é sobre onde seria o lugar preferido do discente para a leitura: 20 responderam a opção “casa”, 8 responderam a opção “escola” e 4 responderam a opção “biblioteca”. Não há o pedido para que justifiquem a resposta, a fim de entendermos o porquê de a maioria preferir a leitura em casa. Contudo, na pergunta sobre o que entendem ser um bom leitor, um estudante respondeu que “Seria uma ajuda para mim, quando não tô fazendo nada, eu gosto muito de livro”. Provavelmente a preferência por ler em casa se deva ao fato de ocupar um tempo ocioso que venham a ter, pela liberdade e tranquilidade de poder ler em posições diversas, deitado, sentado, no quintal, sozinho no quarto. Na escola, por mais que se tente fazer uma leitura compartilhada e dialogada, o próprio ambiente, culturalmente, impõe a ideia de regras.

A décima terceira pergunta (Gráfico 12) foi sobre qual o gênero de leitura preferido do estudante: a maioria disse gostar de quadrinhos e mangás, os quais são gêneros cheios de ilustrações e diálogos curtos. Em segundo lugar, ficou o gênero aventura, algo que também mexe com a imaginação e mantém a atenção para os próximos episódios da leitura, um gênero muito explorado nas séries e filmes que muitos deles assistem.



Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de poucos deles terem citado o romance policial, gênero escolhido para a aplicação do projeto para este trabalho, acreditamos ser importante que o aluno possa ter contato com as mais diversas manifestações do texto literário. Já experimentamos a HQ e outros gêneros literários; agora, tivemos a oportunidade de experienciar o romance policial, leitura que os envolveu, aguçou olhares investigativos sobre o texto e gerou inúmeras contribuições e compartilhamentos de sentidos, comprovando nossa ideia de fazê-los experimentar a literatura em seus diversos aspectos e múltiplas oportunidades de gêneros.

As respostas, como podemos notar, são muitas vezes contraditórias e nem sempre parecem fiéis à realidade que observamos. Nosso questionário pode refletir desde certo descaso ou confusão acerca do que responder até o desejo de preencher as expectativas da professora e da escola. Não sendo totalmente confiável, inclusive pela ausência de algumas perguntas de checagem que poderíamos ter incluído, e pelo momento precoce em que foi aplicado, permite a observação de tendências do grupo que ajudaram no planejamento das atividades que descreveremos em seguida.

5 A LEITURA DE OS CRIMES DA RUA MORGUE

Os resultados discutidos na seção anterior indicam que nossos alunos têm na escola o principal agente de letramento e de formação de leitores, em especial de literatura. Além disso, nos informa que o gênero preferido dos estudantes é o quadrinho – há pouco tempo trabalhado em sala. Parte do trabalho do professor, nesse contexto, é ampliar o repertório dos alunos, pois precisam ter contato com os mais variados gêneros e acumular uma experiência de leitura mais vasta possível. Segundo Lajolo (1993, p. 106-107), o “leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os outros textos que leu”, e que o indivíduo “precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos” (Ibid., p. 106).

Nesse sentido, na tentativa de contribuir para a construção de um leitor maduro, que consiga manter diálogo entre os textos que lê com outros já lidos, dos mais variados gêneros, escolhemos trabalhar a leitura do conto policial *Os crimes da rua Morgue*, de Edgar Allan Poe, juntamente com a elaboração de um inquérito policial, a partir dos elementos coletados na narrativa. Por conta de os documentos oficiais que normatizam o gênero Inquérito Policial serem longos e demasiado complexos, principalmente para crianças do sétimo ano do ensino fundamental, adaptamos um modelo simplificado. Segue o modelo adotado para este projeto, que foi apresentado aos alunos:

RELATÓRIO INÍCIO: VÍTIMAS: INDICIADO (A): Instauração de Inquérito Policial com fulcro no art. 5, inciso II do código de processo Penal, a fim de que seja apurada infração penal praticada em razão dos fatos expostos a seguir: I – DOS FATOS: Relato do CRIME (materialidade, autoria e diligências) de acordo com as provas encontradas no texto (DESCREVER AS PROVAS), a situação em que a vítima foi encontrada, descrição do ambiente e de possíveis testemunhas. II - ROL DE TESTEMUNHAS Descrever as testemunhas e seus respectivos depoimentos. III - CONCLUSÃO Acusação do possível criminoso e pedido de prisão. Conforme artigo 13, II do CPP, remeter ao juízo competente. Delegado de polícia civil (Aluno). (Local e data).

Para a elaboração do inquérito, os alunos tiveram em mãos a fotocópia incompleta da obra *Os crimes da rua Morgue*. A justificativa para que não recebessem o conto por completo é a de que eles pudessem coletar os dados de forma progressiva (assim como os investigadores fazem “na vida real”), observando e questionando os depoimentos, seguindo as pistas do conto, incitando a imaginação sobre o possível culpado, sem a possibilidade de chegarem logo ao final da narrativa para saber quem é o criminoso – exceto aos que recorreram à *internet*, o que, ao mesmo tempo que está fora de nosso controle, pode ser positivo na medida em que revela o engajamento com o conto, um interesse nele. As hipóteses e argumentos constaram no inquérito que foi elaborado por eles. A ideia foi fazer do texto um lugar de vivência para tal experiência. Os alunos foram os “detetives” – quando leram e coletaram pistas – e, ao mesmo tempo, os delegados responsáveis pela elaboração do inquérito policial: a organização das pistas e a instituição de um sentido para elas. Quanto a mim, fui a “juíza” do caso, a pessoa para quem foram destinados os inquéritos.

Após a elaboração dos inquéritos, foram disponibilizadas as páginas finais do conto, para que os alunos lessem, conhecessem o desfecho criado pelo escritor e pudessem compará-lo com suas próprias conclusões. Abaixo, seguem os relatos de nossa leitura.

5.1 Preparação para a leitura

5.1.1 Primeiro momento: atividades preliminares

Esta etapa foi realizada com os alunos ainda no sexto ano. Como será descrito posteriormente, no sétimo ano, precisei somente revisar alguns dos materiais utilizados na descrição que se segue.

Para esse momento, foram realizados 3 encontros, de 6 horas-aula cada um, com a discussão sobre o que é o inquérito policial e o romance policial. No primeiro encontro, levei para leitura o conto policial *O caso da calçada do Jasmim: um crime?*, retirado do *site* Instituto Camões. O texto do *site* está incompleto, relata apenas a história de uma mulher, Dona Odete, que foi encontrada morta, em circunstâncias suspeitas (com uma caixa de remédios vazia ao lado do corpo), o que leva às hipóteses de que possa ter sido suicídio, ou homicídio sem suspeito. A ideia era que, em seguida, pudéssemos falar sobre o gênero inquérito policial, para que, assim, os alunos tentassem elaborar um inquérito sobre o crime em questão.

No *site*, não há o final da história; os depoimentos são trechos longos, incompletos e voltados a atividades gramaticais. Diante disso, tive a ideia de inventar 4 depoimentos para que

eles pudessem ler e analisar. Fui tendenciosa, para que a culpa recaísse sobre um dos personagens, o namorado da vítima, mas os orientei a elaborarem o inquérito e tentarem me convencer de quem seria o culpado, ou se seria mesmo um suicídio.

Nas primeiras 3 aulas, levei a fotocópia do texto, explicando que ele estava incompleto. Pedi que o lessem, sem comentar nada sobre o gênero ou o assunto, somente para que eles pudessem ter esse primeiro contato e, assim, avaliar se saberiam, sozinhos, falar do que se tratava, fazer inferências com outros textos, o que conseguiriam entender e de qual possível gênero seria aquele texto.

Após a leitura, iniciamos as discussões. A maioria dos alunos fez um resumo oral sobre a história. Sem definir especificamente o gênero literário, chegaram perto disso, quando indicaram que seria “mistério” e “investigação”.

Já de conhecimento de todos que o texto se tratava de um crime, levantei alguns questionamentos: “Quando acontece um crime, como esse aqui do texto, o que vocês acham que acontece em seguida para descobrir um possível culpado?”; “Será que qualquer suspeito pode ser preso de imediato?”.

A maioria respondeu que não sabia, mas afirmaram que a polícia era a responsável por investigar e prender, deram alguns exemplos de crimes presenciados e ouvidos na cidade. Depois, iniciamos a leitura compartilhada, pedi que diferentes alunos lessem cada um dos parágrafos do texto em voz alta, orientei a respeito da entonação na voz para a fala do narrador e dos personagens, além de atenção à pontuação e outros detalhes que houvesse no texto, instruções já conhecidas por eles de outras leituras que costumamos realizar.

Após a leitura de cada parágrafo, já cogitavam vários suspeitos, descartando a possibilidade de suicídio. Boa parte deles suspeitou da vizinha de Dona Odete, por ser alguém aparentemente mais próximo da vítima. A imaginação floresceu de maneira tão ampla que até o gato da vítima foi colocado como suspeito pelo crime, uma das hipóteses era a de que ele tivesse colocado, propositalmente, uma enorme quantidade de remédio na água da vítima (sob orientação de um médico), havendo, assim, uma *overdose*. Outros alunos justificavam suas hipóteses, inclusive, com base em determinadas “pistas” encontradas no texto, além de refutarem os colegas que diziam o contrário. Os diálogos se estenderam para informações que não constavam no texto, fossem elas inferências permitidas pela narrativa, fossem cogitações com base em filmes, séries e outras fontes com que eles tiveram contato.

No final da leitura e das discussões, falei sobre algumas características do gênero “conto policial” e informei que estudaríamos, na próxima aula, o inquérito e que eles seriam os detetives do caso lido. Para nortear a função que teria, mostrei uma animação, retirada do

Youtube, chamada *O mistério dos quadros roubados – A mansão maluca do professor Ambrósio*, que tem como detetive de um roubo o famoso Sherlock Holmes. Antes do término do vídeo, pausei e perguntei quem eles achavam que estava roubando os quadros da mansão do professor Ambrósio. Em seguida, dei continuidade ao vídeo e eles puderam confirmar se haviam feito uma análise adequada. Além disso, comentei os métodos dedutivos do detetive e o quanto ele se mostrava inteligente, tão mais sagaz e esperto que a polícia. O estudo do gênero Inquérito Policial ficou para o encontro seguinte, no qual levei os quatro depoimentos formulados por mim e o modelo do inquérito que utilizaríamos. Abaixo, estão os quatro curtos depoimentos inventados:

TESTEMUNHA 1: VIZINHA 1, D. MARIA

Ontem levantei cedo, por volta das oito e meia. Fui ao mercado e, no caminho, passei na casa de D. Odete. Como meu marido não está em casa, convidei-a para almoçar comigo. Cheguei em casa por volta das dez e meia e comecei a preparar o almoço. Depois, como D. Odete estava demorando, resolvi ir ver o que estava acontecendo. Não a encontrei e ninguém sabia dela. Eu e os outros vizinhos ficamos preocupados. Por isso, em conjunto, decidimos forçar a porta e entrar sem perder mais tempo. De início, não percebi o que se passava. Pensei que D. Odete tinha passado mal, por isso os medicamentos a seu lado.

TESTEMUNHA 2: VIZINHA 2, DONA DA FARMÁCIA

Não acho que tenha sido suicídio, ela gostava muito de se cuidar, sair, se divertir, ela nem aparentava ter a idade que tem. Há 6 meses fazia uso de medicamentos para o coração, vinha comprar aqui na minha farmácia. Do meu estabelecimento dava para ver a casa dela e, nesse dia, vi algumas pessoas indo por lá, primeiro foi a D. Maria. D. Odete também tinha um namorado, que era seu melhor amigo, depois que D. Maria saiu, vi ele entrando na casa. Também sei que ela estava com umas dívidas.

TESTEMUNHA 3: O NAMORADO

Eu sou viúvo e queria me juntar com ela, não por interesse, pois sei que ela não tinha dinheiro, pode perguntar para o gerente do banco dela. Bem... conversamos e ela ficou de pensar e me dar a resposta no próximo sábado. Vi-a pela última vez na segunda-feira. Na terça, estava pensando em visitá-la, mas não fui de manhã, pois tinha uma consulta marcada para esse horário. Só fiquei sabendo do que aconteceu depois que uma vizinha me telefonou.

TESTEMUNHA 4: O GERENTE DO BANCO

Dona Odete escondia uma grande fortuna, fingia que era pobre, só eu sabia disso, até que, recentemente, ela me disse que contou a alguém de muita confiança, mas não sei quem é.

Como se percebe, tentei ser tendenciosa, para que a culpa pudesse recair sobre o namorado, que se contradiz com os dias nos quais viu a vítima pela última vez e com a possibilidade de ter sido a pessoa de confiança para quem D. Maria falou que tinha uma grande fortuna, uma vez que ele era seu melhor amigo, segundo uma das testemunhas.

Os depoimentos foram apenas uma complementação para o texto incompleto. Novamente, dei cópias com os depoimentos e expliquei que era a segunda parte do texto da

aula anterior, pedi que lessem em silêncio. Em seguida, iniciamos as discussões sobre o que entenderam, para, posteriormente, iniciarmos a leitura compartilhada.

No primeiro momento, no resumo oral do que entenderam, vários alunos já começaram a apontar o suspeito, indicar as partes nos depoimentos que davam indícios da culpa de determinados personagens. Como esperado, muitos perceberam a contradição no depoimento do namorado, mas cogitaram que a vizinha, dona da farmácia, poderia estar mentindo, ou pensaram em uma aliança entre o gerente do banco e o namorado da vítima, além de muitas outras hipóteses. As discussões foram calorosas. Iniciamos a leitura compartilhada e, conjuntamente, fomos apontando detalhes no texto e comentando. Importante descrever algumas falas dos alunos nesse momento: “professora, é engraçado, parece que quando a gente lê sozinho, não entende nada, aí a gente lê com todo mundo e entende um monte de coisa”; “professora, acho que essa parte que o fulano leu não tem vírgula nem ponto, a senhora viu como ele leu rápido?”. Além disso, um aluno pergunta (na hora da proposta de montar o inquérito) se a atividade valerá ponto, ao que outro responde, antes mesmo que eu fale algo: “não sei se vale ponto, sei que tô fazendo porque tô achando muito legal”.

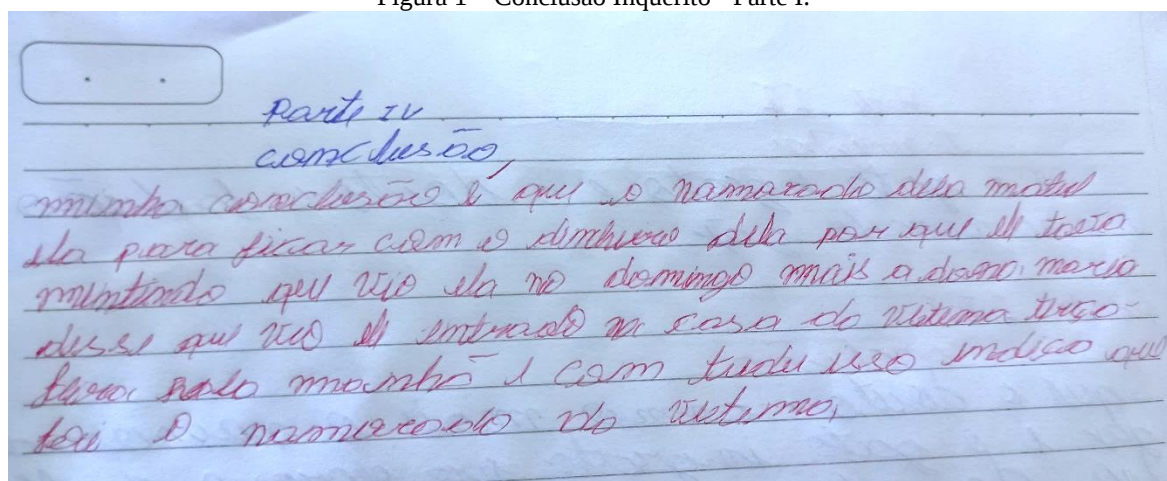
As observações dos alunos dão conta de um processo de letramento, de compreensão de fenômenos envolvidos no ato de ler: a compreensão, a prosódia, o prazer. A exposição recorrente e consistente a atividades como essa, parece-nos, ensina a ler como poucas outras experiências são capazes de fazer.

Depois da leitura compartilhada e diálogo sobre as partes de cada depoimento, conversei sobre o inquérito, fazendo algumas indagações: “Vocês sabem o que é um inquérito policial?”; “Alguém sabe para que serve o Inquérito policial?”; “Alguém sabe que faz o inquérito?”; “O que vocês acham que vai estar no inquérito?”.

A cada pergunta, alguns iam respondendo o que achavam, enquanto outros diziam não saber. Então, apresentei o modelo do inquérito e expliquei detalhadamente o que deveriam fazer. Como a aula já estava acabando, pedi que trouxessem na próxima semana. Com isso, orientei que, na conclusão do documento, indicassem o possível culpado e que, com base no texto, convencessem-me de quem era o indiciado.

Na semana seguinte, no terceiro encontro, dedicamos a aula à leitura dos inquéritos. Para minha surpresa, apesar de ser tendenciosa, alguns alunos indicaram outros personagens como culpados, descrevendo partes do texto e dos depoimentos para justificar a acusação. Vejamos a Figura 1, a conclusão do inquérito de um dos alunos, que apontou o culpado a partir da contradição no depoimento:

Figura 1 – Conclusão Inquérito - Parte I.



Fonte: Registrada pela autora.

Além disso, comentei que a narrativa policial é muito famosa e que há um personagem popular chamado Sherlock Holmes (que protagonizou a animação que assistimos em uma das aulas anteriores). Assim, concluímos o primeiro momento. A ideia era que, depois de os alunos terem conhecimentos prévios dos gêneros com os quais teriam contato, pudéssemos iniciar a leitura do conto policial *Os crimes da rua Morgue*, de Edgar Allan Poe.

A leitura foi feita a partir de dois procedimentos, que se alternam: primeiro, a compartilhada e dialogada, realizada em sala duas vezes por semana; depois, individualmente e em casa, sendo os trechos lidos em casa e depois comentados em sala de aula. A estratégia procura garantir uma experiência variada, de leitura coletiva e individual. O comentário em sala deve permitir que mesmo aqueles que não leram em sala sigam engajados à narrativa e se sintam estimulados a acompanhá-la.

5.1.2 Segundo momento: apresentação de Allan Poe

Exibi *slides* com uma pequena biografia de Edgar Allan Poe e suas respectivas obras mais famosas, além de exibir dois vídeos sobre o assunto. O primeiro vídeo foi o do blogueiro Henry Bugalho, que, de maneira descontraída, faz uma breve explicação sobre a vida de Poe. O segundo foi uma minibiografia produzida pelo canal SescTV. Em seguida, para ampliar o conhecimento sobre o autor, lemos e discutimos o poema *O corvo*.

Como eu já previa, muitos alunos não conseguiram entender o poema sozinhos, entenderam de maneira confusa, ou somente puderam falar de partes específicas. Durante nossa leitura compartilhada e com minha mediação foi que conseguiram compreender melhor e trazer mais contribuições.

Em seguida, para que tivessem outras alternativas de entendimento sobre a obra, mostrei uma adaptação do poema feita por meio de um episódio de uma animação conhecida por eles: *Os Simpsons*. Ficaram animados e puderam fazer comentários ainda mais significativos sobre o poema.

5.1.3 Terceiro momento: leitura do conto de Poe

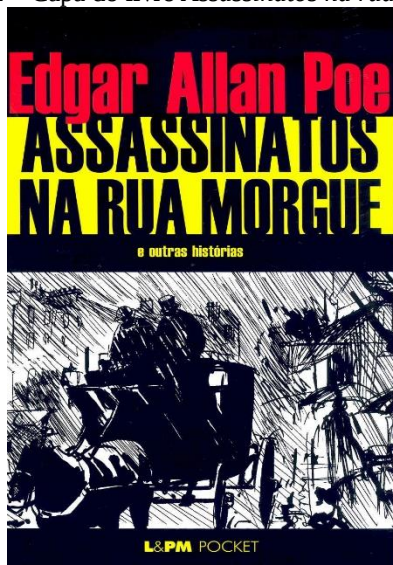
As etapas anteriores foram realizadas no ano de 2022; esta, já em 2023, com os alunos cursando o sétimo ano. Cada aluno recebeu uma cópia (sem o desfecho) do conto *Os crimes da rua Morgue*, de Poe. Antes da leitura, comentei que o conto poderia ter a descrição de algumas cenas de violência e que isso poderia deixar alguns alunos sensíveis, mas que se tratava de uma obra de ficção, com cenas não tão diferentes das que possivelmente já presenciavam em jogos, séries, filmes, novelas, vídeos, redes sociais e outros canais. Também esclareci que o texto disponibilizado não estava completo, pois, durante a leitura, estaríamos fazendo o inquérito policial. Somente ao final da leitura e após a entrega dos inquéritos com as devidas indicações de quem os alunos achavam que seria o criminoso, eu disponibilizaria o desfecho da história.

Como descrito na seção anterior, já havíamos conversado, lido textos pequenos e assistido a vídeos com enredos policiais, ou seja, os alunos já estavam familiarizados com essa estrutura, já tinham noção de que a história a ser lida envolveria um personagem principal, uma espécie de detetive, que tentaria solucionar um mistério. No entanto, por esse processo ter sido realizado no sexto ano (agora estão no sétimo ano), precisei revisar, mostrei novamente os vídeos e os *slides* do ano anterior. Durante a revisão, recebi o retorno deles de que estavam lembrados de tudo que havíamos visto. Dediquei 3 horas-aula para isso, pois iniciariamos a leitura da obra no encontro seguinte.

No começo, enquanto relembrava aos alunos tudo o que havíamos visto nas aulas do ano anterior, alguns alunos citaram o personagem Sherlock Holmes, pois lembraram que eu havia mostrado a animação *A mansão maluca do professor Ambrósio*, que tinha como protagonista o personagem Holmes. Além disso, eu havia comentado sobre filmes e livros com esse personagem. Com isso, aproveitei para lembrá-los (pois já havia mostrado material sobre a biografia de Poe e comentado um pouco a respeito de Dupin) de que o protagonista da história que iríamos ler se chamava Dupin, que teria sido criado antes de Holmes e que, inclusive, teria servido de inspiração para esse personagem mais conhecido por eles.

Para que entendessem que aquela cópia tida em mãos não era uma simples “apostila”, levei o livro de contos *Assassinatos na rua Morgue* (Figura 2), uma versão da editora *L&PM Pocket*, para que pudessem olhar e até folhear.

Figura 2 – Capa do livro *Assassinatos na rua Morgue*.



Fonte: Retirado do site Amazon⁴.

Após esse momento, expliquei que começaria a leitura do texto e, em seguida, daria a oportunidade para alguns alunos continuarem. Relembrei sobre como deve ser feita a leitura em voz alta, as pausas, entonações e o respeito com a leitura dos colegas que leem devagar ou baixinho. Em trechos e parágrafos específicos, parávamos, e eu ia indagando sobre o que eles conseguiam entender. Segundo Kleiman (1996, p. 24), “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”.

Como mediadora, percebi que a dificuldade dos meus leitores “inexperientes” estava com a linguagem do conto, com expressões não conhecidas por eles, o que é totalmente compreensível, pois os textos que “rompem com as estratégias discursivas tradicionais e inauguram novos padrões tornam-se um desafio para os leitores acostumados à leitura de obras com estruturas convencionais” (SILVA, 2003, p. 517). A dificuldade estava não somente com a linguagem, mas com elementos simples do texto que, para um leitor mais experiente, seriam facilmente solucionados. Um aluno disse: “não entendi desde o começo”. A parte inicial dizia o seguinte: “Residindo em Paris, durante a primavera e parte do verão de 18..., travei ali conhecimento com um Sr. C. Augusto Dupin”. Expliquei que esse “18...” era a indicação de um ano não especificado pelo narrador, mas que já tínhamos a pista de que tal evento ocorreu

⁴ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Assassinatos-Rua-Morgue-Edgar-Allan-ebook/dp/B00A3D96R2>

no ano de 1800. Quanto à expressão “travei conhecimento”, disse que significava que foi naquela época que o narrador conheceu o personagem Dupin, que ele estaria nos situando, apresentando o personagem.

Expliquei que, por se tratar de obra antiga e de uma tradução não tão atualizada, eles poderiam realmente ter um pouco de dificuldade em entender certos trechos, mas, quando a leitura fosse em sala, eu sempre ajudaria; e quando a leitura fosse feita em casa, que eles poderiam recorrer a um dicionário, pesquisar certas palavras na *internet*, ou simplesmente grifar, a fim de que, na aula seguinte, dissessem-me em quais trechos encontraram dificuldades e nós pudéssemos discutir.

Antes disso, um aluno já havia perguntado se podia fazer marcações e comentários no texto, dei resposta afirmativa, explicando que isso seria muito importante para a discussão e para que pudessem conduzir o inquérito com as informações tidas por eles como mais relevantes.

Logo de início, ficaram empolgados, pois havia a descrição dos hábitos de leituras de Dupin, caracterizando-o como alguém inteligente. Também se mostraram incrédulos e desconfiados nos trechos em que o narrador conta sobre sua iniciativa de alugar uma casa e mobiliar para morar com alguém que acabara de conhecer, simplesmente porque se identificou com seus hábitos de leitura e teve piedade de sua situação financeira. Além disso, os alunos não conseguiram segurar os risinhos maliciosos, logo em seguida, quando o narrador afirma que durante o dia, eles ficavam em casa trancados, lendo e conversando, e, à noite, saíam, de braços dados (nesse trecho, todos se olharam e riram).

Provavelmente por conta da idade ou pela falta de contato com leituras que descrevam costumes de outras épocas, algumas dúvidas surgiram: “eles não comiam?”, “Eles não tinham parentes?”; outros compararam a paixão de ambos pela noite com o personagem Batman, senti que talvez esperassem que houvesse algo sobrenatural no conto.

Esse momento inicial da leitura do conto de enigma foi empolgante para mim, pois observei o quanto eles criaram expectativas. Era provável, naquele momento, que já estivessem tentando imaginar um possível crime e, por serem eufóricos e ansiosos, já estariam buscando por um fim da história. Como citei, em aulas anteriores, o personagem Sherlock Holmes e comentei sobre o filme, que é interpretado pelo ator Robert Downey Jr., o qual também interpreta o super-herói Homem de Ferro, observei que o comentário sobre o Batman pode ter se dado não somente com relação ao amor dos personagens pela noite, mas, possivelmente, com a expectativa de que Dupin pudesse ser um super-herói.

Com relação às dúvidas, confesso que fiquei um pouco desconcertada para responder, por mais que já tivesse lido e relido o conto, tentando imaginar (como adulta e professora) aquilo que poderia deixá-los em dúvida, não atinei para curiosidades que eu, quando era uma leitora mais jovem, tinha sobre certos costumes; entender os horários e hábitos alimentares dos personagens nas obras de Machado de Assis, por exemplo, sempre foi um mistério para mim. Entretanto, tentei explicar que a época retratada no conto era diferente da nossa, bem como a cultura, pois a história se passa na Europa, por isso, talvez, naquele período, as pessoas não enxergassem maldade no simples ato de amigos andarem de braços dados. Quanto à alimentação, respondi que apesar de o narrador não dizer nada a respeito, pois seu foco não era esse, subentende-se que comiam, pois acreditava ser difícil alguém ficar o dia todo sem comer.

A leitura de textos que retratam épocas distantes da nossa tem um potencial histórico, enfatizei isso durante minhas explicações, pois seria estranho para eles tentarem compreender determinadas passagens do texto, principalmente porque sempre associariam à nossa época:

Na maioria das vezes, o aluno não entende que a obra literária é produto de um contexto amplo e, por conseguinte, visões de mundo, valores ideológicos de uma época, costumes, enfim, a diversidade de elementos culturais participa ativamente da constituição do texto. (SILVA, 2003, p. 523)

Além disso, ficaram surpresos na página seguinte, à medida que o narrador descrevia os hábitos de seu amigo e sua extraordinária inteligência analítica. O episódio em que Dupin descobre sobre o que o amigo estava pensando sem ele sequer ter dito uma palavra deixou os olhinhos curiosos surpreendidos. Um aluno interrompeu e perguntou: “mas ele descobria qualquer coisa sobre a pessoa?”, mostrei que tudo dependia das pistas e do método que ele utilizava para descobrir. Relemos o trecho e eles viram com mais calma como o personagem foi sagaz e como o narrador provavelmente quisesse enaltecer ainda mais os métodos do amigo, omitindo inicialmente certos trechos, para nos confundir e surpreender quando tudo fosse esclarecido. Assim, logo que continuamos e eles viram como Dupin descobriu, não deixaram de achar genial, mas acharam lógico.

Nesse dia, lemos somente duas páginas e expliquei que deveriam ler mais duas em casa, para que pudéssemos discutir na próxima aula e dar continuidade em nossa leitura.

No dia 28 de abril, sexta-feira, tivemos mais 3 horas de aula, durante as quais nos dedicamos exclusivamente a falar da leitura realizada por eles em casa, bem como demos continuidade à leitura em sala de aula. No início da aula, perguntei se haviam lido o texto em casa, a maioria respondeu que sim, já outros alunos afirmaram que estavam lendo naquele

momento; outros afirmaram ter esquecido a cópia do texto em casa. Esperei aqueles que estavam concluindo a leitura e organizei os que não trouxeram a fotocópia, para que lessem com o colega ao lado.

A parte da continuação se referia, ainda, às explicações de Dupin sobre como havia adivinhado o que o amigo estava pensando enquanto caminhavam. Alguns alunos disseram achar confuso o que Dupin falava, mas que entendiam com mais facilidade as partes do narrador. Identifiquei, portanto, que quando afirmavam não entender, referiam-se mais especificamente às falas intelectualizadas de Dupin. Expliquei, então, que o personagem é um grande intelectual, estudioso e leitor, e que expunha isso em suas falas. Um dos alunos perguntou sobre o que o personagem falava ao se referir ao trecho “Cosmogonia nebular”, tentei explicar que talvez ele estivesse se referindo à origem do universo. Outros aproveitaram para perguntar sobre palavras e expressões do texto que não haviam entendido, tais como: “pedante”, “estereotomia”, “Epicuro”, “Nebulosa de Órion”, “Théâtre des Variétés” e outras.

Após as dúvidas, pedi que me contassem sobre o que tinham lido, alguns alunos conseguiram, perfeitamente, fazer um breve resumo sobre as páginas lidas. O primeiro aluno a falar disse que um dos corpos foi encontrado na chaminé, enquanto o outro foi encontrado em um dos quartos; enquanto falava, ele foi corrigido por outros, os quais disseram que um dos corpos não havia sido encontrado no quarto, mas em um pátio atrás da casa. A cada vez que nos reuníamos para ler, aprendíamos como cada um entendia o texto a seu modo. Os alunos mostraram que leram, mas entenderam de maneira diversa, isso pode ocorrer por conta da linguagem e experiência leitora, ou por conta da polissemia do texto literário:

polissemia (capacidade de engendrar significados diversos), por exemplo, constitui-se como qualidade no texto literário, possibilitando que diferentes leitores identifiquem-se com o mesmo texto e produzam sentidos distintos, como também ao mesmo leitor realizar diferentes interpretações da mesma obra. (RAMOS; PANOZZO; ZANOLLA, 2008, p. 4)

Nesse instante, intervi e mostrei, no texto, que realmente o corpo foi encontrado em um “pequeno pátio calçado que havia atrás da casa”. Isso bastou para que o aluno que achava que o corpo estava no quarto, fizesse inúmeros questionamentos e conjecturas sobre como o assassino poderia ter cometido tal delito; e que não seria apenas um assassino, mas dois, quem sabe até mais: “professora, então, como ela foi parar lá?”. Os outros colegas ajudaram o aluno a montar uma hipótese enquanto ele pensava: “nesse caso, foi mais de um assassino, acho que até um grupo, porque quando entraram na casa, o culpado ainda tava lá, então, só se ele matou ela lá embaixo, subiu e matou a filha lá em cima, só se foi”.

O aluno pareceu inquieto e já adiantou um trecho da história que o restante ainda não havia lido, falou da navalha com sangue encontrada no quarto andar, o que poderia corroborar para a sua recente hipótese de que o assassino teria cortado o pescoço da vítima com a navalha lá embaixo, subiu para matar a moça e deixou a navalha no quarto. Ao falar sobre essa hipótese, acabou mudando de ideia novamente, disse que achava que havia sido apenas uma pessoa. Todavia, continuava em dúvida, pois, em sua opinião e sabedoria sobre o que é uma navalha, acreditava que tal objeto não poderia ser suficiente para cortar um pescoço, tendo em vista a personagem ter tido o pescoço totalmente decepado.

Esse processo relutante durante a leitura, entre analisar o que se lê e trazer para a leitura e diálogo com os outros aquilo que se conhece, é de extrema importância, pois conhecimentos são ativados, medos, opiniões: “o leitor não é e não pode ser passivo nesse processo, ele precisa interagir com o texto, ativar conhecimentos prévios, relacionar informações, preencher lacunas e buscar significação” (NICOLINI, 2020, p. 2366).

Alguns discentes não sabiam o que era uma navalha, ao que o aluno em questão explicou, com muita certeza, que era um instrumento de barbearia, pois já teria visto uma. O texto literário possui esse espaço para que o leitor possa preencher de acordo com a sua vivência, experiência, além de possuir a capacidade de trazer novos conhecimentos. Durante essa troca de saberes, quando um aluno se dispõe a explicar com certa autoridade sobre o assunto para os outros, é como se ele também se transformasse em mediador; seria a literatura, de certa forma, fazendo seu papel humanizador, uma vez que “recria a experiência humana e possibilita a ampliação de vivências do leitor” (RAMOS; PANOZZO; ZANOLLA, 2008, p. 4).

Para contribuir, recorri ao *Google* e fiz uma pesquisa de imagem de uma navalha do século XIX, os alunos correram curiosos para ver meu celular e passaram a acreditar ainda mais que a Sra. L'Espanaye havia sido a primeira a ser assassinada, e que o instrumento utilizado para isso teria sido, sim, a navalha. Além disso, acreditavam que o assassino havia subido as escadas e posteriormente assassinado a moça. Todos concordaram, menos o referido aluno que, desde o início, já havia elaborado mil conjeturas e hipóteses, ele ainda não acreditava que o objeto pudesse ser afiado o suficiente para cortar um pescoço.

Enquanto falavam, um dos discentes relatou ter ficado desconfortável com a leitura em sua casa, que sentiu enjoos, por conta da descrição detalhada de como os corpos das vítimas foram encontrados; falou, ainda, que naquele instante também estava enjoado, por estarem falando sobre o assunto. Tentei explicar que, como se tratava de um conto policial, eram inevitáveis as cenas de violência, até por conta da verossimilhança, essa aproximação com a nossa realidade, mas que ele deveria se acalmar, pois aquele caso em questão era apenas ficção.

Falei que se estivesse se sentindo mal, poderia sair um pouco, ir ao banheiro, mas o aluno disse que queria permanecer em sala, para acompanhar a conversa.

Nesse momento, pedi que voltassem aos comentários sobre o início da página lida em casa, pois achei que o resumo e a empolgação deles com o final daquele episódio havia feito com que pulassem partes importantes da cena do crime, e que não deveríamos perder nada, uma vez que eles teriam de fazer o inquérito e analisar as pistas. A leitura de contos de mistério exige um leitor atento, por isso a insistência em retornar à leitura, para que não perdêssemos os trechos com descrições importantes do cenário do assassinato.

A leitura de contos de mistério requer um leitor mais atento, visto que ao longo do texto são encontrados indícios que possibilitam a formulação de hipóteses, o leitor também é de certa forma um detetive buscando a solução do mistério. Contudo, muitas vezes, devido à complexidade da leitura, o aluno não percebe os indícios, não consegue ler as entrelinhas, interpretar o texto e tomar uma posição diante dele. Sendo assim, o discente precisa de alguma estratégia de leitura que lhe mostre o caminho, este é o papel do professor, mediar a interação entre aluno-leitor e texto. (NICOLINI, 2020, p. 2365)

Minha estratégia consistia em verificar quais seriam os pontos importantes e ajudá-los a perceber isso. Estratégia que se mostrou efetiva, tendo em vista outras oportunidades nas quais eles já puderam enxergar determinados elementos que não poderiam passar despercebidos. Por isso, voltamos ao início do relato do crime, chamei a atenção deles para os detalhes de quantas pessoas entraram na casa, o horário, onde aconteceu, como entraram, o que ouviram e o que as pessoas viram à medida que subiam os cômodos da casa. Expliquei que é normal, em algumas cidades e países, quando alguém tem uma casa grande, morar em apenas um cômodo (caso das mulheres assassinadas), e que, muitas vezes, essas pessoas costumam alugar os cômodos restantes. Nesse momento, uma aluna me falou que isso acontece aqui no Brasil, em cidades turísticas, e ainda me citou o *site Airbnb* (serviço *on-line* comunitário para as pessoas anunciarem, descobrirem e reservarem acomodações e meios de hospedagem).

Continuamos com os detalhes, após o grupo subir as escadas, enfatizei que, no segundo andar, cessaram as vozes que até então se ouviam e que precisaram arrombar a porta para entrar no quarto andar. Os alunos voltaram a contribuir, chamando a atenção para o fato de o quarto estar muito bagunçado, com o ouro pelo chão e uma mobília partida – que os alunos achavam poder ser um guarda-roupa ou uma cômoda. Voltaram a falar da navalha e dos tufo de cabelo grisalhos encontrados na chaminé. Um aluno me perguntou de quem seria esse cabelo, talvez eu não devesse ter falado nada, mas tentei dar uma resposta vaga, falei que provavelmente seria da Sra. L'Espanaye, já que a outra vítima era a filha e ela era jovem. Ele permaneceu em dúvida

e explicou: “Mas, o corpo encontrado na chaminé, não foi da filha dela? Por que o cabelo da mãe tava lá?”. Antes que eu respondesse, outro aluno se adiantou e disse: “Foi porque o assassino matou a mãe e talvez tenha ficado o cabelo na mão dele, aí quando ele foi colocar a menina na chaminé, o cabelo caiu lá”. Eu permaneci calada e confesso que pensei no quanto difícil é a minha posição de leitora e mediadora (nesse instante, meu lado “fofoqueiro literário” fica agoniado), de apenas ficar ouvindo sobre algo que já sei o desfecho e no quanto devo ter cuidado com minhas intervenções, para que eu não acabe, sem perceber, entregando a resposta. Além disso, pensei no quanto eles são ingênuos (ou não) em confiar em mim e minhas intervenções, pois acabei percebendo que, para cada hipótese que alguns alunos iam formulando, eu respondia: “É... pode ser também...”. Percebi isso e fiquei com medo de que eles questionassem: “A senhora fala isso sempre, não está confundindo a gente?”.

Em seguida, fomos para os detalhes de como os corpos foram encontrados, a Srta. L'Espanaye foi enfiada, à força, pela chaminé, estava com inúmeras escoriações pelo corpo, equimoses e marcas profundas de unhas no pescoço, nesse instante, houve mais contribuições:

Nesse caso, foi alguém com muita força.

Foi um homem. Um homem bem forte e ele tinha a unha grande.

Eu acho que foi um homem e uma mulher, foi um homem porque precisava de força para quebrar o guarda-roupa (eles estão certos de que o móvel era um guarda-roupa) e já que ela tinha marca de unha no pescoço, isso quem fez foi uma mulher, porque mulher que tem a unha grande.

Fiz alguns questionamentos a partir das observações deles. Observei que só estavam falando do possível assassino, mas “será que também não caberia pensar numa motivação? Ou vocês estão certos de que não há?”. Eles acharam a pergunta interessante e passaram a elaborar algumas conjecturas:

Eu acho que foi um ladrão, porque aqui diz que tinha dinheiro no quarto.

Eu acho que não foi por dinheiro, acho que foi vingança, porque a pessoa saiu deixando dinheiro pelo chão pra despistar.

Eu pesquisei e acho que foi um latrocínio, roubo seguido de morte (esse aluno já tinha iniciado o inquérito em casa e estava levando tão a sério seu papel de detetive e delegado, que estava pesquisando termos e fundamentações jurídicas).

O assassino deixou dinheiro pelo chão porque não deu tempo de levar.

Não deu tempo de levar o dinheiro, o assassino ouviu arrombarem a porta, ele queria roubar e se vingar, mas não deu tempo de levar todo o dinheiro.

Em seguida, comentamos sobre as testemunhas do caso e pedi que eles observassem algumas contradições e informações importantes que poderiam haver nos relatos. O primeiro depoente, o vendedor de fumos, Pedro Moreau, disse que a Sra. L'Espanaye “tirava sortes”. Um aluno perguntou o que isso significava, expliquei que a testemunha achava que a mulher era uma espécie de “adivinha”, que talvez lesse a mão das pessoas e vivesse disso. Entretanto, outro aluno observou que, no mesmo depoimento, o personagem afirma que quase ninguém frequentava a casa, além de um carregador e um médico, informação que contradiz a hipótese de que a senhora “tirava sortes”, pois, nesse caso, inúmeras pessoas frequentariam o lugar. Confesso que nesse momento fiquei apenas escutando enquanto falavam, satisfeita, pois estavam cumprindo com maestria o papel de detetive do texto, estavam conseguindo captar elementos cruciais para o entendimento da narrativa, além de, “sozinhos”, conseguirem identificar certas contradições.

Nesse instante, o aluno que, no início da aula, estava cheio de dúvidas e questionamentos, falou o seguinte:

Já sei quem foi. Foi o médico! Faz todo o sentido. Porque seria muito difícil cortar o pescoço daquela senhora com uma simples navalha, mesmo que ela fosse afiada, mas um médico, que é alguém que conhece o corpo e sabe o lugar certo para cortar, seria muito mais fácil.

Alguns alunos concordaram com essa hipótese. O depoimento do gendarme Isidoro Muset também rendeu observações: “no início, o jornal disse que tinham arrombado a porta com um pé de cabra, mas ele aqui disse que foi com uma baioneta, o que é isso?”. Novamente, antes que eu respondesse, outro aluno interferiu: “baioneta é como uma faca, que fica na ponta da espingarda, eu pesquisei”. Confirmei a fala do aluno e aproveitei para usar novamente o *Google* e mostrar a imagem para os alunos. Nesse momento, expliquei como possivelmente poderiam ter arrombado a porta. Outra vez, o aluno que, desde o início da aula, não estava convencido sobre o crime ter sido cometido com a navalha – vou chamá-lo de Aluno A, pois ele frequentemente traz contribuições – rebateu e disse: “Mas acho que depende muito da fechadura, como iria entrar uma faca numa fechadura?”. Outros alunos responderam, inclusive com argumentos contidos no texto: “Era uma porta antiga, do século XIX, é diferente das portas de hoje”; “Aqui no texto ele diz que entrou com facilidade, então não teve problema”. O Aluno A ainda não parecia convencido: “Ele pode estar mentindo, justamente para disfarçar outra coisa, que talvez tenha sido ele quem cometeu o crime”. Novamente, tive que lembrá-lo de sua

hipótese anterior: “Então você já descartou a sua ideia de que foi o médico?”. O aluno A acabou lembrando sua hipótese e aceitou o depoimento do gendarme.

Os questionamentos, dúvidas e indagações dos alunos são sempre bem-vindos, segundo Menezes (2005, p. 10): “Ler é estar psicologicamente disposto a fazer perguntas, buscar respostas e, preferencialmente, saber onde encontrá-las”. Às vezes, as respostas não estão explícitas, e isso é o que contribui para o engajamento, para tentar “desvendar” os mistérios que o próprio texto esconde do leitor. Essas dúvidas abrem margem para inúmeras possibilidades de interpretação, o que pode ocasionar desconfiança do texto lido. O aluno supracitado passa a desconfiar do testemunho do personagem, acha que ele pode estar mentindo justamente para esconder a verdade. Quando o discente faz essa afirmação, vai muito além do texto, ele não somente afirma que o personagem pode estar querendo enganar a polícia, ele também quer dizer que a intenção é enganar a nós, leitores. Com isso, faz sentido a afirmação de que “a existência da dúvida é caminho aberto para a busca de respostas” (MENEZES, 2005, p. 10). E essa busca por respostas constrói um leitor ativo, que tenta interagir com o texto, desconfiar de certas afirmações e começar a traçar um perfil para os personagens, aqueles que são dignos de receberem confiança e os que possivelmente possam estar nos enganando. Na verdade, a magia do conto de enigma está justamente no fato de nos transformar em leitores desconfiados, nunca sabemos no que devemos acreditar e nisso os alunos já estavam imersos.

A testemunha seguinte, Henrique Duval, serviu para que os alunos observassem que as vozes ouvidas pelas testemunhas causaram determinadas divergências em relação ao idioma de uma das vozes (a do possível assassino). As testemunhas passaram a afirmar determinadas nacionalidades, porém não conheciam a língua que afirmavam ter ouvido. O aluno A falou o seguinte: “É porque eles não conhecem a língua, mas, por talvez já terem ouvido alguém falar, ou pelo jeito, eles passam a afirmar que é daquela língua”.

Após os comentários sobre o testemunho de Duval, iniciamos a nossa leitura em sala de aula. A leitura realizada em casa gerou muitos comentários, observações, pesquisas no *Google* e questionamentos, muitos queriam dar sua parcela de contribuição, muito embora opiniões mudassem repentinamente a cada comentário do colega seguinte. O que se demonstrava, em sala, é que além de terem lido o que se propôs para casa, a narrativa gerava enorme interesse entre os alunos.

Seguimos a leitura com todos muito atentos aos relatos das testemunhas. Fui a primeira a iniciar a leitura. Em seguida, pedi aos alunos que fossem lendo um trecho. O testemunho do personagem Odenheimer, que se apresentou espontaneamente, serviu para darmos boas risadas, não por seu conteúdo, mas pelas pronúncias das palavras que o personagem afirma ter escutado

das vítimas: “sacré, diable e uma vez *Mon Dieu!*”. Quando pronunciei tais palavras (tentando pronunciar em francês), a turma caiu na risada e tentou pronunciá-las. Em segundos, a sala estava um falatório geral, com todos transformando qualquer palavra em português para um francês cômico e fazendo “biquinhos”, tentando imitar aquilo que eles julgavam ser um francês falando. A leitura do relato das testemunhas seguiu, assim como a admiração pelos nomes dos personagens, “bastante estranho”, diziam.

Ao chegarmos ao relato de Adolfo Le Bom, ouvi alguns soarem “hum...”, pois esse era o funcionário do banco que acompanhou a Sra. L'Espanaye até em casa, com a quantia sacada de 4.000 francos, dias antes de ela aparecer morta.

Na parte da narrativa que descreve que a polícia chamou novamente algumas testemunhas, os alunos puderam se debruçar em mais detalhes sobre como estava o quarto. Até então, alguns deles acreditavam que havia sido mais de um assassino, alguns tinham até plena certeza disso (o aluno A era um deles, disse, inclusive, que eram duas ou mais pessoas e que uma delas era uma mulher, por conta das marcas de unhas no pescoço da vítima). Aproveitei a situação para instigar: “observem que a polícia descobriu que as portas arrombadas estavam trancadas por dentro e as janelas estavam abaixadas e devidamente aferrolhadas por dentro. Nesse caso, por onde o(s) possível(is) assassino(s) poderia(m) ter saído?”. O aluno A foi o primeiro a impor a voz para dar sua resposta: “Saiu pelo forro!”. Outros alunos interromperam: “Se tivesse saído pelo forro, a polícia teria percebido, porque não teria como ajeitar de volta, ainda mais que já tavam entrando no quarto”. Um semblante de tristeza pousou no rosto do aluno A, mas ele não se deu por vencido: “Mas, o texto diz que o quarto tava todo desarrumado, então, será que o assassino ainda não tava escondido por lá?”. Novamente, não precisei responder, outros intervieram: “Não teria como... tava bagunçado, ninguém viu o assassino, então iriam procurar e como os móveis tavam revirados, não tinha como alguém se esconder.” Aluno A: “E as cortinas?”; “Seria um lugar muito óbvio, todo mundo olha logo aí nos filmes”.

As referências, principalmente a filmes que já assistiram, continuavam acompanhando a nossa leitura. Continuamos e chegamos à parte que descreve uma porta entre o quarto do assassinato e um quarto ao lado, a qual não estava trancada. Eles formularam suas hipóteses: “o assassino teria fugido por lá”.

No decorrer dos depoimentos, perceberam as contradições dos personagens com relação ao idioma da voz do possível assassino. O relato de Alberto Montani chamou a atenção dos discentes por conta da descrição da chaminé de onde foi tirado o corpo da Srta. L'Espanaye. Enfatizei que a chaminé não era como possivelmente eles estavam acostumados a ver em filmes ou séries. Para terem noção, reli o trecho que diz “As chaminés foram limpas com vassouras

cilíndricas semelhantes às usadas pelos limpadores de chaminés”. Um aluno comentou: “então os ossos dela foram quebrados”. Outros questionamentos e respostas entre eles mesmos foram surgindo: “Como a pessoa colocou o corpo lá?”; “Claro que foi mais de uma pessoa...”; “Só podem ter colocado de cima para baixo, porque ficaria difícil colocar de baixo para cima”; “Mas como colocariam de cima para baixo? Só se subissem no telhado”; “É... mas aí ficaria difícil pra descer e as janelas e portas estavam todas fechadas”.

Novamente estavam diante de um impasse, pedi que ficassem calmos e ainda não se martirizassem por não encontrarem as peças do quebra-cabeça, pois ainda haveria muito a se descobrir. O testemunho a ser lido posteriormente foi o do médico, que descreveu os pormenores da brutal situação em que os corpos estavam. O trecho que descreve como estava o corpo da Sra. L'Espanaye serviu para novas conjecturas:

Os ossos da perna e braço direito da mãe tava todo quebrado, então, o assassino deve ter jogado o guarda-roupa em cima dela, pegou só um lado, isso explica porque o guarda-roupa quebrou.

Verdade. O assassino deve ter começado a matar ela lá em cima, depois levou lá pra baixo e cortou o pescoço dela.

Mas por que alguém faria isso?

Por maldade!

Aluno A

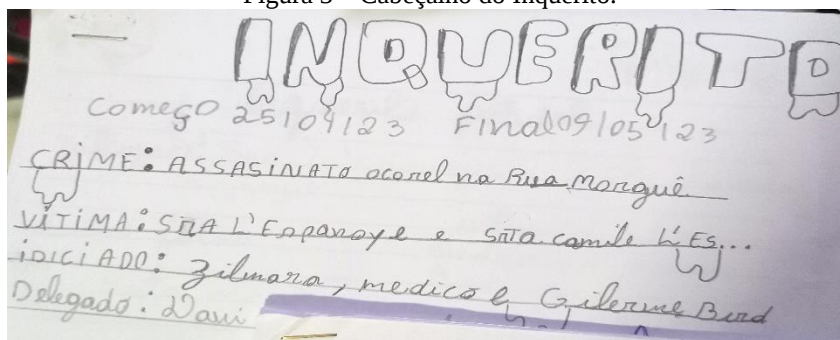
Eu acho que foi o médico. Faz todo sentido, ele sempre ia lá, sabia que ela tinha dinheiro, só ele saberia quebrar os ossos da menina pra colocar ela na chaminé, faz todo o sentido, ele sabia o que fazer. Ele matou a mãe lá embaixo, cortou o pescoço dela só com uma navalha e depois quebrou os ossos da filha pra colocar na chaminé.

Esclareci que deveriam sim trocar informações com os colegas, mas, que tomassem suas próprias hipóteses, sem que apenas uma ideia influenciasse a todos. Concluímos nossa leitura desse dia com o início dos comentários de Dupin a respeito da descrição da investigação da polícia, como ele achou que tais profissionais trabalhavam sem métodos e de como ele caracterizava a polícia apenas como astuta.

Em seguida, orientei que deveríamos dar início ao nosso inquérito, já que os fatos surgiram na leitura realizada em casa e os relatos das testemunhas tinham surgido na leitura que tínhamos acabado de realizar. Orientei sobre as páginas que deveriam ler em casa e assim iniciaram o inquérito em sala de aula.

Para o topo do documento, pedi que colocassem a data de início do inquérito, o nome das vítimas e quem seria o “indiciado”, ou seja, o personagem indicado por eles como culpado. Como no exemplo abaixo:

Figura 3 – Cabeçalho do Inquérito.



Fonte: Registrada pela autora.

Para a parte inicial do relato elaborado pelos alunos, intitulada “I - Dos fatos”, não houve grande distinção do conteúdo de uma resposta para a outra, pois tratava-se somente de resumo do que haviam lido. Como se observa nos trechos abaixo:

I - Dos fatos

Duas mulheres, mãe e filha, a mãe que se chamava Sra. L'Espanaye e sua filha que se chamava Camila L'Espanaye foram encontradas mortas no bairro de São Roque, na Rua Morgue. Os vizinhos foram acordados por cerca das 3 horas da manhã, com gritos extremamente sombrios.

[...] Depois de algum tempo, a porta foi arrombada com uma baioneta. Cerca de 8 a 10 vizinhos entraram na casa acompanhados de 2 gendarmes.

Um terrível assassinato ocorreu na rua Morgue, onde duas mulheres foram encontradas mortas, de forma horrível, no quarto andar de sua casa. Os investigadores estavam com dificuldade de saber como o assassino entrou e saiu do local, porque a sala estava trancada por dentro, as vítimas foram...

Madame L'Espanaye e sua filha Camila foram assassinadas num dos quartos de sua casa. Os vizinhos ouviram os gritos das vítimas, escutaram também outras vozes. As duas vozes falavam um idioma indecifrável.

Os alunos relataram, à sua maneira, fatos importantes do crime, como o local, horário, o que os vizinhos haviam escutado, quantas pessoas entraram na casa, alguns detalhes de como estava o quarto e do que foi encontrado. Alguns trechos e adjetivos expõem como os discentes estavam conduzindo a investigação e de como a narrativa em si estava os envolvendo, ou os tocando: “gritos extremamente sombrios”, “Um terrível assassinato”, “forma horrível”, “Os investigadores estavam com dificuldade”, “idioma indecifrável”. Palavras e expressões marcantes, que haviam sido bastante utilizadas na narrativa e nas discussões realizadas durante a leitura.

Apesar das orientações, como já era esperado, uma aluna rompeu o padrão. Para essa parte inicial, ela incluiu relatos da imaginação, quem sabe para que ficasse mais fácil de incriminar alguém na conclusão. No entanto, a estratégia acabou fugindo do objetivo do

documento, pois, desde o começo, ela já estava claramente incriminando alguém fora do lugar destinado a isso – a conclusão. Observe este trecho:

I - Dos fatos:

Uma testemunha viu um homem saindo com uma sacola. [...] Essa testemunha também viu a hora que esse homem entrou e depois a polícia foi chamada, [...], duas mulheres tinham sido assassinadas, esse homem misterioso era o médico, ele matou as mulheres.

O trecho deste relato foi retirado da parte “Dos fatos”, na qual os alunos só deveriam relatar o que havia acontecido inicialmente até que a polícia tivesse sido chamada. A aluna em questão, além de relatar o que aconteceu, usou a criatividade, acrescentando informações não contidas na narrativa, como a parte de que um homem havia sido visto sair com uma sacola. Além disso, a aluna mistura a primeira parte com a parte II - Do Inquérito (Rol das testemunhas) e fala de uma pessoa (inventada por ela) que teria visto algo importante. Em seguida, ela já indica um culpado – o médico. Talvez a aluna não tenha entendido a parte inicial do inquérito, já que só houve esse caso na turma. Discutir esses “desvios” com a aluna e a turma, como costuma acontecer, ajudou todo o grupo a compreender melhor o inquérito e a necessidade de se seguir procedimentos muito estritos, sem “inventar” provas ou testemunhas – afinal, vidas estariam em jogo.

Na aula seguinte, indaguei se haviam realizado a leitura das páginas que havíamos combinado. Apenas três alunos disseram que tinham lido e, novamente, alguns alunos afirmaram ter esquecido o texto em casa. Não interpretei a falta de compromisso com a leitura que deveriam ter realizado fora da escola como um “não envolvimento e interesse com a leitura”, muito pelo contrário, a interação que tínhamos em sala de aula e o quanto se envolviam durante a leitura me faziam crer que estavam gostando do texto, por isso, interpretei a falta de compromisso como algo comum em inúmeros contextos sobre o comportamento e esquecimento dos alunos. Nesse sentido, organizei os alunos que não trouxeram o texto para que sentassem com os alunos que trouxeram. Decidi, então, que leríamos as páginas que eles não leram em casa, pois considerei que seriam discussões muito importantes, que os alunos não poderiam deixar de ler. Além disso, julguei que essa leitura não nos atrasaria.

“A verdade não está sempre dentro dum poço. Acredito mesmo, no que concerne aos conhecimentos mais importantes, que ela se encontra invariavelmente à superfície”. Ao lermos essa passagem, pedi que os alunos me explicassem o que haviam entendido. O aluno A foi o primeiro, explicou que Dupin queria dizer que a verdade sobre o crime, por mais que parecesse difícil, não era tão difícil assim; aproveitou e disse que achava que o personagem falava muito

complicado. Outros alunos também comentaram a analogia e concordaram com o colega a respeito do modo de falar de Dupin. Novamente, tentei explicar que poderia parecer difícil porque as referências e analogias que o personagem fazia são sobre assuntos que eles desconhecem. Para tentar fazê-los entender isso, perguntei se havia alguém ali que já teria assistido ao filme *Star Wars*, poucos levantaram as mãos, expliquei que se eu desse uma aula fazendo analogias com o enredo do filme, somente quem já assistiu entenderia. Por isso, eles achavam difícil o que Dupin falava, pois não entendiam suas referências e analogias. De acordo com Nicolini (2020), essa “imaturidade” leitora do aluno ocorre por sua falta de vivência ou contato com a leitura literária, os motivos são os mais diversos:

desde a família que não tem hábito de ler ou até mesmo a escola não ter uma biblioteca e não oportunizar a leitura. O fato é que quanto mais imaturo é o leitor, mais dificuldade para estabelecer relações de sentido, preencher as lacunas do texto para interpretá-lo. Por isso que as aulas de leitura precisam ser mais planejadas e articuladas, o aluno precisa dessa mediação para ter uma leitura significativa. (NICOLINI, 2020, p. 2366)

Essa leitura, para ser significativa precisa justamente dessa mediação do professor, por isso, ao chegarmos no trecho no qual Dupin pede que o amigo o acompanhe ao local do crime, para que investiguem “por entretenimento”, fiz algumas observações e orientações aos alunos: “Vocês acompanharão Dupin, mas não quero que se prendam a ele, sigam seus próprios métodos e tentem imaginar o que vocês fariam ao chegar ao local do crime”. As respostas foram diversas, eis algumas: “Eu tentaria me colocar no lugar do assassino, tentar pensar como ele”, perguntei como ele faria isso: “Bem... eu iria tentar simular, na mente, que alguém estava entrando e tentaria pensar por qual lugar eu tentaria fugir”; “Se eu fosse o Dupin, entraria no quarto olharia os mínimos detalhes”; “Eu iria pro quarto, depois olharia toda a casa, o quintal, tudo nos mínimos detalhes”.

Ao continuar a leitura, mostrei que Dupin iniciou a investigação observando a casa por fora e a vizinhança. Alguns alunos se mostraram satisfeitos, disseram que fazia sentido, pois assim se verificaria a existência de alguma pista sobre a fuga do assassino. Perguntei o que achavam que Dupin teria ido fazer na redação do jornal, logo após ter analisado a cena do crime. Nesse momento, como ficaram mudos, expliquei que naquela época o jornal impresso era um dos únicos meios de comunicação, que as pessoas faziam muitas coisas por meio do jornal, alguns tentaram formular hipóteses: “Ele deve ter ido lá para anunciar o que tinha descoberto”; eu questionei: “Mas isso não seria estar dando pistas para o ladrão fugir?”; “Talvez ele tenha ido pedir ajuda”; “Ele foi lá para denunciar o assassino?”; eu respondi com outro

questionamento: “Mas, se fosse para denunciar, ele não teria ido à polícia?”. O aluno concordou.

No trecho em que Dupin diz que espera por alguém, alguns alunos também comentaram: “Essa pessoa não é a culpada, mas ele tá esperando com uma arma, então, é alguém que deve ter ajudado o assassino”; “bem que eu falei que era um homem, com certeza esse aí tava ajudando o assassino”; “mas ele não tem medo, se esse cara é culpado, pode tentar fugir”.

Em seguida, Dupin esclarece que a Sra. L’Espanaye não teria matado a filha e, em seguida, cometido suicídio. Indaguei se algum deles havia pensado nessa possibilidade, ao que me responderam:

Eu não pensei nessa possibilidade, por conta da forma como foi encontrado o pescoço dela, quase totalmente fora do corpo.

Então, talvez, como a filha era a única herdeira (mesmo o texto não falando disso) acho que ela poderia ter contratado um assassino para matar a filha, mas ela não pagou o serviço e ele matou as duas, para não ter testemunha.

Ou, ela contratou alguém para matar a filha, mas ele viu que tinha muito dinheiro envolvido e matou as duas para ficar com todo o dinheiro.

Mas, se foi por dinheiro, por que ele deixou o ouro e o dinheiro no quarto?

Muitos outros questionamentos pairavam entre eles. Nesse momento, aproveitei para lembrá-los sobre o funcionário do banco que estava preso, perguntei se alguém havia imaginado que ele poderia ser o culpado. Nenhum aluno confirmou, um até disse: “Isso seria muito óbvio. O cara acompanhou a senhora com o dinheiro em casa e depois ela apareceu morta, todo mundo desconfiaria logo dele”. Os discentes estavam sendo perfeitos leitores de conto de enigma, não acreditaram nas “pistas falsas” do texto, porque as consideraram “óbvias” e pela intuição de que se aquilo fosse verdade, a história já estaria com o mistério resolvido, o que não faria sentido.

Com a continuação da leitura, as teorias sobre as janelas foram ganhando forma, alguns alunos comemoraram ao acompanhar as descobertas de Dupin e diziam: “eu sabia!”. No trecho que o personagem fala sobre a impossibilidade de fuga pela chaminé, pois não daria para passar um gato grande, uma aluna interrompeu para falar sobre um vídeo que havia assistido no *Youtube*: “professora, no vídeo falava sobre alguns crimes e lá tinham casos de pessoas que tinham sido colocadas em chaminé, mas realmente era uma chaminé grande”.

Decidi encerrar a leitura daquele dia, não sem antes indagar se eles já teriam um culpado em mente, se até ali a narrativa já teria dado pistas suficientes para mostrar o assassino. Para minha surpresa, o aluno A falou algo interessante, mas que não foi levado a sério pelos colegas:

“Naquela época, as pessoas tinham animais selvagens como animais de estimação, como macaco, gorilas... talvez o assassino não seja um humano, mas um bicho”. Eu sabia que isso poderia acontecer, que algum aluno curioso poderia pesquisar na *internet* e acabar com o mistério da leitura. Mesmo assim, fiquei apreensiva: “Como você chegou a essa conclusão?”, ele respondeu:

Eu pesquisei. Achei um texto na internet e li ele todinho, mas ele é diferente desse que a gente tá lendo, lá diz que foi um bicho, mas eu achei estranho e tinha uma linguagem estranha, eu não entendi muito bem.

A versão encontrada pelo aluno foi diferente da que estávamos lendo, ele tentou ler, mas acabou não entendendo e achou impossível o crime ter sido cometido por um animal. Interessante analisar que, quem sabe, o texto encontrado por ele na *internet* tivesse uma linguagem parecida com a que estávamos lendo, mas como ele leu sozinho, pode ter encontrado um pouco mais de dificuldade. Os colegas também desencorajaram a hipótese: “Isso é absurdo! Como um animal iria subir no quarto e cometer esse crime? Não faz sentido”.

Deixei que discutissem e, em seguida, orientei sobre a leitura que fariam em casa e sobre o inquérito ao qual deveriam dar continuidade. Nesse ponto, todos já estavam com o inquérito bem avançado, pois já haviam concluído a parte I e iniciado o resumo dos depoimentos de todos os personagens da história. Vejamos alguns trechos, de alunos diversos:

II - Rol das testemunhas

A primeira testemunha Paulina Duborg, a lavadeira, afirma que conhecia as vítimas há três anos, lavando para elas por todo esse período, diz ela que a velha e a filha pareciam ter boa relação. Segundo ela, elas eram boas patroas.

Isidoro Muset, gendarme: Três horas da madrugada, encontrou ele 20 a 30 pessoas tentando entrar na casa, a porta foi forçada com uma baioneta e não com um pé de cabra. Não houve dificuldade em abri-la pois era de duas folhas, sem ferrolhos.

Paulo Dumas: Médico, depõe que foi chamado para ver os corpos ao amanhecer. No quarto onde foi encontrada a Srta. L'Espanhaye, diz que ele percebeu vários machucados nela.

Os resumos dos depoimentos dos personagens já estavam quase concluídos, a maioria dos alunos tentou fazer um resumo das falas das testemunhas com suas próprias palavras. No primeiro exemplo, a aluna diz que as mulheres “eram boas patroas”, o texto afirmava somente que elas eram “boas pagadoras”, isso denota o entendimento da discente sobre quem eram as personagens. Outros alunos até tentaram explicar o seu entendimento, mas acabaram por descrever trechos extensos do texto. Para esse momento inicial, o importante era que realmente

tivessem entendido a narrativa, o que, percebi, pelo menos oralmente, estava ocorrendo com êxito. Restava somente a parte III do inquérito, a “Conclusão”, que fariam na aula seguinte. Nessa etapa, indicariam o culpado e enviariam o documento para o Juiz, que, no caso, sou eu.

Na aula seguinte, verifiquei se haviam lido em casa o material orientado no último encontro, para que pudéssemos dar continuidade em nossa discussão e leitura em conjunto. Dessa vez, afirmaram que leram e, para não variar, alguns afirmaram ter esquecido o texto em casa; outros disseram que já haviam concluído o inquérito, mas que esperariam o final da leitura em conjunto, para ter certeza de que estariam fazendo corretamente.

Perguntei se alguém gostaria de comentar algo específico na leitura que realizou em casa, alguns alunos se manifestaram. Um aluno disse não ter entendido como o assassino poderia ter saído por um para-raios. Nesse momento, alguns alunos tentaram explicar, por meio do texto, que ele deveria ter utilizado a estrutura, não o para-raios em si e que o trecho ainda falava de “grades”, fazendo-os julgar que ele também poderia ter usado tais objetos como apoio para a fuga. Outro aluno comentou sobre a janela pela qual o assassino deve ter entrado e saído. Como eu já esperava, um aluno comentou que não entendeu um trecho da leitura por não ter conseguido visualizar a cena (eu havia comentado em outra aula que, à medida que fossem lendo, tentassem visualizar a cena, como em um filme), pois não sabia o que eram “postigos” – descrito na passagem. Após as explicações, alguns alunos manifestaram interesse em continuar a leitura e assim a fizemos.

As discussões ainda giravam em torno principalmente da motivação, seguidas de quem poderia ser o assassino. Os alunos continuaram questionando e chamando o culpado de “burro”, por não ter levado nada valioso, outros rebatiam dizendo que a intenção talvez não fosse roubar, fosse apenas praticar vingança ou maldade gratuitamente. A partir disso, passaram a já adiantar quem colocariam como culpado no inquérito. Uns afirmaram que colocariam o gendarme, por conta da agilidade e da força, outros afirmavam que foi o médico ou algum vizinho. No geral, as hipóteses giravam em torno de personagens pré-existentes na narrativa, os alunos não conseguiam enxergar alguém específico, até porque procuravam uma motivação e não poderiam formular uma sem ter conhecimentos sobre rotina, costumes e outros pontos da vida das duas senhoras, não esclarecidos na narrativa.

Ao chegarmos na última página, o aluno que estava lendo deu ênfase para a descrição dos cabelos arrancados da Sra. L’Espanaye, o que proporcionou inúmeras caretas e horrores na turma. Além desse trecho, outro que causou burburinhos na sala foi aquele no qual o narrador cita a força sobre-humana do assassino, alguns alunos queriam enxergar algo sobrenatural naquilo, um deles ousou dizer que poderia ter sido um lobisomem, hipótese que ganhou força

a partir do trecho que Dupin fala sobre o tufo de cabelo não humano encontrado na mão da senhora L'Esplanaye.

Apesar de não aludirem diretamente a acontecimentos de suas vidas pessoais e a possíveis outras leituras que tenham realizado, acionaram conhecimentos e costumes tradicionais da cultura oral popular para tentar entender a narrativa, o Lobisomem foi um chamado para essa conexão: “Não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade” (SILVA, 2003, p. 517). Por isso, segundo Silva (2003), o aluno sente a necessidade de romper os limites do comum, nesse caso específico, encontrou, nas lendas orais, a construção de sentido, a experimentação da literatura – o que estava entre meus objetivos para essa leitura.

Diante de rastros propositalmente não explícitos, pois somente o personagem detetive detém o conhecimento e informações (revelados no final), os alunos procuraram pistas e não as encontraram. Parece um jogo injusto, por isso, acabaram apelando, esperando que algo sobrenatural acontecesse, para que houvesse alguma explicação. Quanto a isso, o romance policial possui certa aproximação com o fantástico, embora, antiteticamente, não dê espaço para acontecimentos sobrenaturais, pois o desfecho do romance de enigma sempre será por meio da lógica:

O romance policial de mistério se assemelha do fantástico, mas também se lhe opõe: nos textos fantásticos, ainda que inclinamo-nos de preferência para uma explicação sobrenatural; o romance policial, uma vez terminado, não deixa qualquer dúvida quanto à ausência de acontecimentos sobrenaturais. (TODOROV, 2003, p. 56)

Desse modo, os alunos formularam hipóteses, as mais lógicas e próximas possíveis da realidade, uma atividade que deveria ser frequente para um bom leitor, pois exercita a capacidade de encontrar indícios no texto, a capacidade de detectar aquilo que não foi dito, que está implícito, mas que simultaneamente pode ser capaz de gerar certeza e incerteza, ou seja, a interlocução entre leitor e texto.

Até então, algo me chamou atenção: todos os alunos interagiram, exceto um, o mais participativo e falante de todos até então, o aluno A. Acompanhei seu silêncio desde o começo, ele também me observava. Todas as vezes que eu indagava ou comentava algo, ele só levantava a cabeça e me olhava, com olhos interrogativos e, ao mesmo tempo, com uma certeza, mas permanecia calado. Quando chegamos ao último parágrafo, no qual Dupin pede que o amigo faça o teste de agarrar um rolo cilíndrico de madeira, como se fosse um pescoço humano, ao

comentarmos a cena, o Aluno A finalmente quebrou o silêncio. Repetiu novamente que havia sido um animal, um gorila. Pediu que eu pesquisasse no *Google* a diferença entre a mão de um ser humano e um gorila. Assim o fiz e todos quiseram olhar as imagens. Duas alunas olharam para o Aluno A e disseram ter certeza de que foi um gorila. Ele as havia convencido, percebi a cumplicidade naqueles olhinhos que brilhavam, como se estivessem comemorando a esperteza de não terem entrado no meu jogo de incertezas e estímulos para somente à narrativa que eu havia disponibilizado.

Descobri que o aluno A havia ido dormir quase às 3h da madrugada, disse que leu e releu o conto por completo (pesquisado na *internet*) até entender as passagens e que já havia concluído o inquérito com base no desfecho original da história.

Concluimos a leitura programada e orientei que poderiam colocar como culpado qualquer personagem, que estavam livres para usar a criatividade, criar novos integrantes para o conto, que a conclusão do inquérito seria como a criação de outro final para a história, para que pudessem se surpreender quando vissem o final original.

Essa estratégia foi interessante, pois alguns alunos decidiram, inclusive e jocosamente, colocar-me como personagem e culpada. Comentaram que poderiam me colocar como uma possível herdeira da fortuna L'Espanaye, mas que meus planos não deram certo e, prestes a ser pega (por eles, detetives), criei uma máquina do tempo e viajei para o futuro, tornei-me professora e vivia uma vida pacata, em uma cidade do interior.

5.1.3.1 Sobre a parte “Conclusão” no Inquérito Policial dos alunos

Como dito anteriormente, a conclusão seria um espaço aberto, seria um momento de descontração que eles teriam individualmente, pelo menos na escrita – já que teriam conversado o suficiente com os colegas –, para que pudessem fazer uma reescrita do final do conto, pois acreditamos que a obra literária abre espaço para “ser recriada e reinventada pelos leitores, tendo em vista as diferenças de repertórios, de experiências prévias de leituras, bem como a diversidade e heterogeneidade de expectativas dos leitores” (SILVA, 2003, p. 517-518).

Portanto, eles seriam os autores dessa parte, uma vez que o gênero Inquérito policial, por ser um documento oficial, segue um padrão pré-estabelecido, que, pelo menos na parte inicial, não dá tanta liberdade para uma escrita criativa. Até então, na parte “I - Dos fatos”, eles fizeram um resumo do que teria acontecido na narrativa, em seguida, diante da fala das testemunhas, continuaram a fazer resumos das falas (Parte II - Testemunhas), ou seja, tudo o que haviam produzido teria seguido um padrão, o que não teria dado espaço suficiente para que

eles se fizessem presentes no texto, embora, como vimos anteriormente, o uso de expressões e adjetivos mostrasse o quanto eles já estavam pertencentes à narrativa.

A maioria dos inquéritos, para minha surpresa, foram descrições indicando o gorila ou um chimpanzé como o assassino. Creio que tenham pesquisado o desfecho do conto na *internet*, por meio da obra em PDF, resumo em vídeo ou qualquer outro meio:

De todas as investigações dos fatos e depoimentos declarados neste inquérito e as provas, principalmente as encontradas no local do crime. Diante da mecha de cabelo, que não é de humano, encontrada na mão de uma das vítimas e de algumas ações, concluímos que o crime não foi praticado por um ser humano, mas por um animal selvagem.

Eu acho que não é humano, eu acho que é um animal muito bem treinado, tipo um primata bem forte e grande, tipo um gorila.

De acordo com os fatos, tenho plena certeza de que foi um Chimpanzé, cujo dono era um marinheiro. Porque na cena do crime foi encontrada pelugem não humana, que depois de ser levada para um laboratório, foi comprovado que o pelo era de chimpanzé.

É possível que, por quererem uma resposta mais próxima possível do conto, para que seus inquéritos não destoassem da história original, tenham feito a pesquisa na *internet* e visto a resposta para o verdadeiro assassino, mas o mais provável é que a mesma curiosidade humana por narrativas, aquela que nos faz atravessar romances enormes e perder horas de sono, tenha os levado a buscar, sem as barreiras de minha estratégia e da sala de aula, o desfecho do conto. Assim como há a possibilidade de o Aluno A ter influenciado a iniciativa dos colegas, ou mesmo ter mostrado o seu inquérito (o primeiro a estar pronto na sala), o que influenciou os outros. No entanto, creio que o pensamento mais aceitável foi o de que ele apenas tenha levantado a curiosidade dos colegas e, por conta própria, eles tenham decidido fazer a pesquisa. A seguir, trecho do texto do inquérito do Aluno A:

O assassino era Francês e era um marinheiro, estava queimado pelo sol. Ele tinha um orangotango, talvez imaginário. O homem acusou o bicho de ter surtado e fugido com um canivete.

O texto completo do aluno pareceu confuso – reflexo de seu estado de espírito com a narrativa? Pode ser. No trecho acima ele parece acusar um marinheiro e alega que o animal era imaginário, que possivelmente o homem tivesse colocando a culpa no animal para sair ileso, quando, na verdade, ele teria cometido o crime, o que me pareceu contraditório com as falas realizadas pelo aluno em sala. Na verdade, lembro que, na última leitura que realizamos, o aluno afirmou que já teria concluído o inquérito, que o assassino teria sido um animal selvagem, mas

ainda não entregaria o texto para eu olhar, pois o leria mais uma vez, para ter certeza de que teria feito corretamente. Talvez, como minha orientação foi a de que utilizassem a criatividade, ele teria mudado sua conclusão. No entanto, o efeito que sua opinião teria causado nos colegas foi irreversível, pois a maior parte dos alunos, com palavras e argumentos distintos, mesmo que não conseguissem diferir se foi um orangotango ou gorila, deram a resposta de que o assassino foi um animal selvagem. Alguns alunos aproveitaram os personagens da própria história para usar a criatividade:

O culpado é o Júlio Mignaud, conversamos com o filho dele e ele disse: “Meu pai parecia estar interessado na Sra. L’Espanaye, parecia não ser por dinheiro e sim por amor. [...] A Sra. L’Espanaye não tinha marido, ele havia morrido nesses últimos tempos, por atropelamento. [...] A Sra. Lespanaye e a filha não aguentavam a perda, por isso, não socializavam com os residentes da rua, estavam muito tristes. [...] Também quero chamar a atenção de um fato, a Sra. L’Espanaye sacou 4.000 francos para melhorar a lápide do marido. [...] Tudo indica que Júlio teria entrado na casa das duas mulheres e falado do seu amor para a Sra. L’Espanaye e ela não teria aceitado, então ele teria feito essa barbárie.

No trecho acima, um indício marcante de autoria e entrega à leitura é o uso da primeira pessoa. O aluno escreveu “conversamos com o filho dele”. A proposta era justamente esta, a de que eles seriam os delegados da história, que investigariam o crime. A conclusão foi esse espaço para que pudessem se inserir na narrativa, que vivenciassem o texto lido, por isso, o aluno se sentiu à vontade para usar a primeira pessoa e se entregar com muita criatividade em seus argumentos. Há, no trecho, a descrição de um crime passionai em que se pode observar os elementos de sua realidade, vivência e conhecimento em sociedade influenciando sua resposta. Uma das informações mais noticiadas é o feminicídio, mortes por motivos torpes diante de recusas e término de relacionamentos, por exemplo. Provavelmente o próprio aluno já tenha visto algo parecido, quem sabe até perto de si. O fato é que pareceu conveniente a ele inserir a Sra. L’Espanaye como mais uma vítima desse tipo de crime, afinal, o texto literário abre espaço para a representação da “existência humana, com todas as suas dimensões: a alegria, o sofrimento, a angústia, o medo, a morte... A essência humana está presente nessas obras” (RAMOS; PANOZZO; ZANOLLA, 2008, p. 4). Uma das maneiras de experimentar o texto literário seria enxergar essa aproximação com eventos que compõem a nossa realidade.

Durante a escrita da conclusão, a dúvida dos alunos era se poderiam usar os mesmos personagens ou inventar algum que não estivesse na narrativa. Embora eu tenha deixado claro que poderiam criar à vontade, esses alunos acabaram utilizando somente os próprios personagens da história, talvez por medo, por nunca terem experimentado a oportunidade de

escrever o desfecho de um texto que tivessem lido. Durante o processo, pude observar a tensão e o medo de errar, de não estarem suprimindo minha expectativa.

Os alunos conversaram bastante entre si, por isso, algumas respostas foram bem parecidas, a citada acima foi um dos casos, uma vez que estava parecida com esta resposta: “Eu acho que quem foi o culpado foi o Júlio Mignaud, porque ele tinha um lance com a senhora L’Espanaye e, por dinheiro, ele matou as duas e quem deu cobertura para ele foi a Zilmara”. Nesse caso, a motivação teria sido monetária, com a minha presença como personagem.

Como já citei, alguns alunos me colocaram como personagem na história. A liberdade pode ter surgido do vínculo com a mediação durante a leitura. No entanto, apesar de tal vínculo e de todos terem contribuído durante as discussões e opiniões, senti que, inevitavelmente, minha presença sempre seria vista como “autoridade”, acredito que não no sentido de “ordem” ou “rigor”, mas como a pessoa que teria as respostas, por saberem que eu já teria realizado a leitura do conto, ou simplesmente por conta da visão de que eu seria uma leitora mais “experiente” que eles naquela sala. Apesar de não terem questionado essa dita “autoridade”, eu evitava comentar o texto, deixava que eles discutissem entre si, para evitar uma ideia incontestável sobre a narrativa. Não era meu interesse falar sobre algo e eles ficarem calados, por acharem que eu já estaria dando uma resposta, ou criando certo conceito, querendo ou não, eu continuava sendo a professora na sala, não haveria possibilidade de apagar isso.

É interessante analisar esse vínculo durante a leitura, pois isso me fez perceber que ao me inserirem na narrativa que criaram, estariam “brincando” comigo, como amigos. Para sacramentar isso, escreveram “avisos” no começo de suas conclusões sobre o caso, como uma espécie de falsa retórica:

!AVISO!

Não me odeie porque fiz você como a vilã. Leve tudo que você leu como uma brincadeira.

É tudo mentira, não leve à sério.

A senhora disse que podia inventar, eu inventei, desculpa se lhe ofendi.

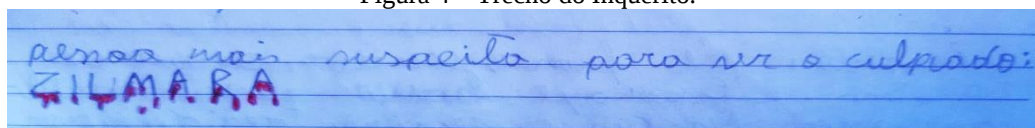
Quem tem medo de verdade, não ousaria fazer algo que desconfiariam que pudesse me deixar irritada, pois afirmei, inúmeras vezes, que não me importava com a ideia de aparecer na história, muito pelo contrário, estaria curiosa para ler o que escrevessem. Houve um aluno que fez uma versão na qual apareço como antagonista da história, sem muitos detalhes, mas afirmando que havia sido eu a assassina. No entanto, dizendo ter medo de notas avaliativas, escreveu a seguinte mensagem: “Isso é apenas uma brincadeira, não me dê zero :)”.

Se ele estivesse realmente com medo de ser reprimido com notas avaliativas, não teria feito essa versão me colocando como vilã. Creio que esse “medo” das notas era mais um “fingimento”, que acrescentava ao meu papel imaginado de vilã, capaz das piores maldades. O mesmo aluno ofereceu outra versão da conclusão: “Eu acho que foi o médico, por que ele era esperto e forte, possuía muito conhecimento para cometer um crime”.

Para essa versão, o culpado seria o médico, por ser “forte”, ainda que, em momento algum da narrativa original, apareça essa afirmação. Seguindo as orientações da proposta para a conclusão, o aluno recriou o personagem, deu-lhe uma aparência imponente, além de reafirmar, por conta dos seus conhecimentos em medicina, a sua capacidade de cometer um crime nas proporções em que foram encontradas as vítimas.

Houve outro aluno que me inseriu na história como vilã, era dele um dos pedidos de desculpas citados acima. A falsa retórica aparece no final do texto, depois de já ter exposto toda a sua “graça” comigo, como se quisesse dizer “primeiro vou assustar, para ela ficar irritada, e depois ela verá que é só brincadeira”, assim como fazem os amigos:

Figura 4 – Trecho do Inquérito.



Fonte: Registrada pela autora.

Zilmara é a verdadeira vilã dessa história, “por quê?” você deve me perguntar. Simplesmente porque ela mandou seus inocentes alunos fazerem um inquérito que envolve mortes brutais num momento que está havendo muitos massacres em escolas. Mas, você deve estar se perguntando “ela é vilã na vida real e na história?”. Também!! Pois onde se passava a história, a Sra. L’Espanaye e a Srta. Camila não eram as únicas ricas da cidade, Zilmara também era. Mas, com a chegada das duas mulheres ela ficou em segundo lugar. Sim, ela matou as duas por pura inveja! Digo, ela e seu capanga bombado. Depois de fazer o crime, ela criou uma máquina do tempo. Zilmara é tão maligna que deixou seu capanga para trás, para todos pensarem que ele era o verdadeiro culpado. Vindo para o futuro, Zilmara repassa a história como ficção para seus alunos, para ninguém descobrir que ela é a culpada.

A observação inicial feita por ele é válida. Passamos duas severas semanas de medo, o país estava um caos, não tínhamos noção do que era *fake news* ou verdade. Os canais de notícia passaram a registrar momentos terríveis, de pessoas terríveis, cometendo crimes em escolas, com alunos e outras pessoas inocentes, reflexo de uma sociedade doente mentalmente, doente de caráter e resultante, quem sabe, de ações e discursos irresponsáveis de criminosos com grande visibilidade na mídia, em redes sociais e até de ex-representantes de estado. As causas e culpados para tudo isso estavam sendo discutidos. Enquanto isso, as escolas se mostravam sensíveis a essas informações, com todos preocupados, às vezes sem saber o que fazer diante

de cobranças dos pais com relação à segurança das crianças, todos estávamos com medo, os alunos, ainda mais.

No momento em que li esse novo desfecho criado pelo aluno para a história lida, a princípio, interpretei como uma crítica à violência exposta na obra e cheguei a me perguntar se realmente havia feito uma escolha inapropriada diante do momento que vivenciamos. No entanto, só depois de muito refletir, diante do aviso no final do texto dele e ao lembrar dos outros avisos deixados nos outros textos (importante destacar, vinham sempre no começo), interpretei que se tratava de um duplo efeito da ficcionalidade: diz que sou vilã na vida real e na ficção. Na vida real, por ter levado um texto com cenas de assassinatos para a sala de aula; e na ficção, porque matei duas pessoas por pura competição e inveja. Na verdade, creio que ele tenha me colocado como vilã como uma espécie de punição.

O aluno, claramente, eleva a temperatura do jogo ao me dar como ajudante alguém que ele poderia nomear como “forte”, mas preferiu tipificar como “bombado”, para que a comicidade fosse maior. Provavelmente tenha sido, também, uma forma de zombar do quanto eu havia sido “maligna”, não apenas por ter abandonado meu “capanga bombado”, mas por ter mediado uma leitura na qual, possivelmente, em algumas situações, eu tivesse escondido, o máximo que pude, quem era o verdadeiro culpado. Esse enredo-zombaria pode ter sido uma espécie de “vingança” por eu ter dito “pode ser...” para todas as hipóteses que eles formulavam, deixando-os cada vez mais confusos e curiosos pelo final da narrativa. Uma vingança por eu tê-los deixado curiosos, sem entregar a parte final da história antes que me entregassem suas versões alternativas, tendo feito todos falarem em coro “aaaah... poxa...” no dia que protelei a entrega da parte final da história.

Realmente, o que fiz tem sua medida de “crueldade” – como cruéis eram folhetins, séries televisivas que suspendem a ação no momento de maior interesse – e eles se vingaram me colocando como uma personagem má, que castiga seus “inocentes alunos”.

Trabalhar com o texto literário, levar literatura para a sala de aula é algo desafiador, não somente pela escolha de um texto que possa motivar o gosto pela leitura, mas também pelo exercício da escuta, de orientar mentes tão diversas e diferentes, pelo desafio de fazer falarem o que pensam sem medo de estarem errados, pois vivem em um ambiente no qual, em alguns momentos, sentem-se cerceados, silenciados.

Trabalhar com a literatura em sala de aula é algo magnífico e eles puderam ter a oportunidade de experimentar, criar hipóteses, ter frustrações, tentar raciocinar, transporta-se para outro século, outra realidade; pois o ato de ler deve ser “como uma ação cultural, em que o leitor tem papel dinâmico nas redes de significação do texto” (SILVA, 2003, p. 515). Os

comentários positivos ou negativos a respeito da escolha do texto (por conta do contexto em que nos encontrávamos) mostra que os alunos puderam estabelecer pontes entre a narrativa centenária e o contexto cotidiano, o que é fundamental. De certa forma, sinto que consegui alcançar o objetivo de fazê-los experienciar o texto, dialogar e discutir ao ponto de mostrarem que são seres pensantes, que não aceitam quaisquer hipóteses ou opiniões.

Durante a leitura, há aqueles alunos que acompanham e se entregam por completo, já em relação a outros, vez ou outra, eu tinha de encará-los firmemente, a fim de que voltassem a atenção para o texto. Cada aluno reage de uma maneira diferente, como explica Silva (2003):

Em outros termos, a experiência da leitura literária é de natureza individual, varia de leitor a leitor e deve ocorrer de forma natural, considerando a privacidade do leitor em sua relação com o objeto literário. Cabe à escola propiciar ou criar atividades que permitam ao aluno o desenvolvimento dessa experiência estética. (SILVA, 2003, p. 518)

A literatura tem a capacidade de tocar e influenciar, mas não funciona como uma fórmula pronta, nem todos se sentiram envolvidos durante a leitura. Meu papel como professora é justamente levar a oportunidade de experimentação com o texto, quem sabe um dia esses alunos, que hoje se mostraram indiferentes, possam se tornar leitores assíduos e contumazes. Apesar disso, para boa parte dos discentes, creio que tenha sido produtivo e envolvente, pois alguns alunos até comentaram com outras turmas de sétimo ano (inclusive do turno da tarde) que eu “brincaria” com eles de detetive, que eu leria um conto para que descobrissem um assassino e que possivelmente eu faria a mesma atividade com as outras turmas. Talvez eu faça, mas não com o mesmo objetivo de que desvendem o assassino, pois tenho certeza de que eles espalharão aos quatro ventos quem foi o culpado pelas mortes na história.

A leitura do conto policial foi bastante proveitosa e rendeu enorme interação e participação dos estudantes. Importante destacar que esse bom desempenho antes, durante e depois da leitura se deve a um exercício continuado de contato com textos literários e conversas acerca deles durante nossas aulas, desde sempre.

A leitura de obras literárias realizada em conjunto na sala de aula é uma atividade rotineira com todas as minhas turmas (sexto e sétimo ano). Sou professora dessa turma desde o sexto ano, e eles já estavam acostumados com essa nossa dinâmica de contato com a literatura. Sempre tivemos momentos para ler, contar e ouvir histórias diversas, além de tentar exercitar e aliar esse contato com a exibição de vídeo, filmes, experiências pessoais e outras referências. A leitura do conto *Os crimes da rua Morgue* não foi um evento excepcional na vida escolar deles, a diferença, agora, foi associar tal leitura com o desenvolvimento de um documento até

então desconhecido por eles e que, por mais que não tenha sido fiel ao padrão dos Inquéritos Policiais, serviu para tornar nossa leitura mais divertida e envolvente. Muitos alunos se mostraram felizes ao contribuir para o desfecho da história e assinar o nome como “delegado(a)”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a fim de promover a leitura do texto literário por alunos do ensino fundamental, desenvolvemos uma proposta de leitura de um conto policial, flanqueada pela produção de um Inquérito Policial. Para tanto, iniciamos estabelecendo o repertório teórico que fundamenta nossa proposta, discutindo o problema do acesso à literatura, do lugar dela na escola e o papel do professor nesse processo. No decorrer do trabalho, também traçamos uma discussão sobre o romance policial e apresentamos brevemente o autor Edgar Allan Poe e sua obra *Os crimes da rua Morgue*, bem como uma breve exposição sobre o gênero Inquérito Policial.

Feitas essas discussões e exposições, fizemos a descrição de como pretendíamos executar a nossa proposta de pesquisa-ação com a turma. A pesquisa teve seu início com os alunos no sexto ano, em 2022; com a chegada do ano letivo 2023, demos continuidade, dessa vez, somente para a realização da leitura da obra em sala de aula, no sétimo ano.

Durante a execução do projeto, por meio de diálogos, da escuta e leitura da obra, tentamos mostrar o poder humanizador e transformador do texto literário, tal qual Antonio Candido apregoa. No entanto, sabemos que a presença da leitura literária nem sempre será a garantia de que haverá a transformação na vida dos alunos. Seria quimérico pensar que, como em um milagre, ou em um passe de mágica, os alunos poderiam começar a praticar somente boas ações e se tornassem leitores assíduos a partir de algumas experiências com o texto literário. Compreendemos que é um processo – lento, talvez –, mas que, com certeza, trará algum impacto para a vida deles.

Como já costumo praticar a leitura de obras literárias com a turma, falarei de maneira isolada da experiência com *Os crimes da rua Morgue*. Como foi possível acompanhar, houve alunos que se doaram à leitura, que se dedicaram a ir dormir de madrugada tentando entender um texto que tem uma linguagem pouco convencional para a sua idade e costume, como no caso do aluno A. Além disso, havia aqueles que sempre esqueciam o texto ou ficavam distraídos durante a leitura, bocejando, mas que estavam atentos aos comentários dos colegas, ou acompanhavam trechos.

A literatura não garante uma mudança efetiva e rápida, mas, assim como Candido, creio que ela tenha esse poder humanizador, afinal, não fosse essa crença, eu nem mesmo ousaria levar textos literários para meus alunos, simplesmente passaria minhas aulas copiando inúmeras definições gramaticais no quadro, ou copiando textos aleatórios, somente para passar o tempo e para que os alunos ficassem quietos enquanto escrevessem. A presença do texto literário em

sala de aula não garante uma experiência bem-sucedida na vida do sujeito em formação. Há um campo muito maior na relação leitura-literatura-aluno. Os hábitos cotidianos, cultura familiar, costumes, valores, tudo influencia, a sala de aula é apenas uma parcela.

Pensando nessa curta parcela de contato que tenho com eles, tento fazê-los encontrar significados, por isso a proposta da investigação, esse jogo de fazer o leitor acompanhar, como se fosse um parceiro do personagem, de desvendar, de brincar de esconde e revela, de ser personagem, vilão; tentar fazer o leitor se envolver, vasculhar na mente, de acordo com a sua experiência na sociedade, o que poderia motivar o cometimento de um crime tão horrendo, as relações que isso pode ter com a busca “por poder e dinheiro, principalmente, os desejos e sentimentos obscuros da personalidade da alma e/ou da personalidade das pessoas” (PEREIRA; MAGALHÃES, 2021, p. 137).

O caminho até aqui não foi fácil e com certeza continuará sendo difícil. A leitura literária no ensino fundamental ainda se constitui como um grande desafio, pois nos deparamos com a falta de formação docente, de estrutura escolar, familiar e a ausência de laços entre leitura, literatura e leitores. Com o apoio de diversos teóricos e de algumas disciplinas cursadas no PROFLETRAS, em especial Literatura e Ensino, na qual tivemos a oportunidade de discutir a formação do leitor de literatura e a importância do texto literário em sala de aula, obtivemos auxílio na construção da proposta de trabalho aqui apresentada. Daí a importância do desenvolvimento, manutenção e permanência de programas como o PROFLETRAS, que dão oportunidades a milhares de professores, para que manifestem suas inquietações, tendo a oportunidade de contribuir e pensar em propostas construtivas para o ensino escolar brasileiro.

Por fim, reafirmo a necessidade de o texto literário ser experimentado em sua essência em sala de aula, não como desculpa para tratar de determinados assuntos, mas para servir como elemento essencial na vida dos alunos. Ademais, mesmo sabendo que o presente trabalho pode estar repleto de falhas, que ele possa contribuir para tantos outros estudos e pesquisas sobre a leitura do romance policial em sala de aula. Que todos nós, professores, sejamos eternos pesquisadores e detetives, tentando desvendar os muitos obstáculos e enigmas do exercício de nossa profissão.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ricardo. **Edgar Allan Poe: um homem em sua sombra**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BESSIÈRE, Irène. Le récit fantastique: forme mixte du cas et de la devinette. *In: Le récit fantastique*. La poétique de l'incertaine. Tradução de Biagio D'Angelo. Colaboração de Maria Rosa Duarte de Oliveira. Paris: Larousse, 1974, p. 9-29.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**, n. 19, abr. 2002. Disponível em: https://bit.ly/notas_experiencia. Acesso em: 2 ago. 2022.
- BORGES, Jorge Luís. O conto policial. *In: Cinco visões Pessoais*. Brasília: Editora UnB, 1985.
- BRASIL. Presidência da República. **Código de Processo Penal**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529749/codigo_de_processo_penal_1ed.pdf.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 30 set. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 3.689**, de 3 de outubro de 1941. Código de Processo Penal. Rio de Janeiro, 1941.
- CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. *In: Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In: Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura**. Lisboa: Edições Colibri, 2002.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREITAS, Adriano Souza. Análise Literária e Quadrinhística e transposição do Conto Assassinos na Rua Morgue, de Edgar Allan Poe. **Revista Porto das Letras**, v. 03, n. 02, 2017.

FREITAS, Maria Virgínia. **Jovens no ensino supletivo: diversidade de experiências**. São Paulo, 2003.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade; MAFRA, Leila de Alvarenga. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004.

GINZBURG, Jaime. **Crítica em tempos de violência**. 2010. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul./dez. 2015.

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

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LIVRO Assassinos na rua Morgue. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Assassinos-Rua-Morgue-Edgar-Allan-ebook/dp/B00A3D96R2>

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. O jogo linguístico de Edgar Allan Poe em o escaravelho de ouro. In: **Raído**, Dourados, 2011. v. 5, n. 10, p. 53-62, jul./dez.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**. São Carlos: Pedro & João, 2020.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?** São Paulo: Global editora, 2016.

MENEZES, Gilda. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. Gilda Menezes, Thaís Toshimitsu, Beatriz Marcondes. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 10.

MINIBIOGRAFIA: Edgar Allan Poe | Super Libris. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (59s). **Publicado pelo canal SescTV**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-oIA0Z2XF3k>

NICOLINI, Patrícia Peres Ferreira. O jogo do leitor detetive: um trabalho com leitura literária para desenvolver habilidades de leitura e escrita. In: **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, CiFEFiL, ano 26, n. 78 supl., set./dez. 2020.

O caso da calçada do Jasmim: um crime? **Instituto Camões**. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/historiasdivertidas/policial/texto.html>. Acesso em: 19 set. 2022.

O Corvo - Edgar Allan Poe (versão Simpsons). [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (4min53s). Publicado pelo canal bomrafinha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XOC66LDjkxI&t=58s>

PESSOA, Fernando. **Fausto**: Tragédia Subjectiva. Lisboa: Presença, 1988.

POE, Edgar Allan. **Assassinatos na rua Morgue e outras histórias**. Tradução William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2009.

QUINTANA, Mario. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo.1951.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Tatiana. Práticas de leitura literária em sala de aula. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 46, v. 2. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008.

REIMÃO, Sandra Lúcia. **O que é Romance Policial**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

RESENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. In: Anais do Evento PG Letras 30 Anos, v. 1, n. 1, 514-527, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução Maria Clara Corrêa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VARGAS, Suzana. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 2009.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2007.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. **A figuração da experiência histórica em Edgar Allan Poe**. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2016.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda. “O mistério de Marie Rogêt”, de Edgar Allan Poe: a linguagem e a representação da mulher. *In: Revista Letras Raras*, v. 2, n. 2, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via atlântica**, n. 14, p. 11-22, dez. 2008.

#EPISÓDIO 14 - O Mistério dos Quadros Roubados | A Mansão Maluca do Professor Ambrósio. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (5min37s). Publicado pelo canal A Mansão Maluca do Professor Ambrósio. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j3QoRW_j-wI. Acesso em: 19 set. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PERFIL DO LEITOR

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	
Sexo: ☐ M ☐ F	Idade: _____ Residência: ☐ cidade ☐ campo
Cidade: _____	série: _____
Turno que estuda: ☐ manhã ☐ tarde ☐ noite	
1) escolaridade da mãe ou responsável: ☐ analfabeto ☐ fundamental completo ☐ fundamental incompleto ☐ médio completo ☐ médio incompleto ☐ ensino técnico completo ☐ ensino técnico incompleto ☐ superior completo ☐ superior incompleto	2) Alguém o/a ajuda nas tarefas da escola? ☐ Ninguém me ajuda. ☐ sim, recebo ajuda. Se sim, quem? _____
3) escolaridade do pai ou responsável: ☐ analfabeto ☐ fundamental completo ☐ fundamental incompleto ☐ médio completo ☐ médio incompleto ☐ ensino técnico completo ☐ ensino técnico incompleto ☐ superior completo ☐ superior incompleto	4) Contando com você, quantas pessoas moram em sua casa? ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ mais de 6
5) Na sua casa tem computador? ☐ sim ☐ não	7) Na sua casa tem wi-fi ou internet do celular? ☐ wi-fi ☐ internet do celular
6) Na sua casa tem internet? ☐ sim ☐ não _____	8) Você tem acesso a streaming: Netflix, Globoplay, e outros? ☐ sim ☐ Não Se sim, qual? _____
QUESTIONÁRIO DE PERFIL LEITOR	
Você se considera um bom leitor? ☐ sim ☐ não	Para você, o que é ser um bom leitor?
Qual material de leitura você mais utiliza (seja ele impresso ou virtual)? ☐ livro didático ☐ jornal ☐ catálogo ☐ gibi ☐ livro literário ☐ bíblia ☐ redes sociais ☐ páginas de esportes ☐ artistas, fofocas ☐ culinária ☐ outro Se outro, qual? _____	Caso você tenha o hábito de ler, quanto tempo você se dedica a isso por semana (seja na escola, ou fora dela)? ☐ não costumo ler ☐ até 30 min ☐ 1h ☐ 2 h ☐ 3h ☐ + de 3h
Qual foi a última vez que você leu um livro literário? ☐ nunca li ☐ há 1 semana ☐ há 1 mês	Quem despertou seu hábito pela leitura? ☐ ninguém ☐ Professores ☐ amigos ☐ pais ☐ outros

☐ há 1 ano ☐ há mais de 1 ano Se leu algum, qual ou quais?: 	
Qual o objetivo de sua leitura? ☐ Informação ☐ obrigação ☐ prazer ☐ outro ☐ curiosidade ☐ conhecimento	Quantos livros existem em sua casa? ☐ 1-5 ☐ 5-10 ☐ mais de 10
Onde você consegue livros? ☐ a escola doou ☐ emprestado na biblioteca ☐ emprestado de amigo ou outra pessoa ☐ internet ☐ livraria ☐ outros	Você recomenda ou comenta com outros o que você leu? ☐ sim ☐ Não consigo ☐ não Seus pais tem o hábito de ler livros? ☐ sim ☐ não ☐ não sei
Qual seu ambiente preferido para leitura? ☐ escola ☐ biblioteca ☐ casa ☐ outros 	Qual o seu gênero de leitura preferido? ☐ autoajuda ☐ policial ☐ aventura ☐ romance ☐ anime ☐ política ☐ terror ☐ quadrinhos ☐ bíblia ☐ outros Se a resposta for “outros”, qual seria?