

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PAULO RODRIGO PEREIRA DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A COMPREENSÃO TEXTUAL NAS
NARRATIVAS DE ENIGMA POLICIAL NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO
LITERÁRIO NUMA TURMA DE OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GARANHUNS-PE
2019

PAULO RODRIGO PEREIRA DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A COMPREENSÃO TEXTUAL NAS
NARRATIVAS DE ENIGMA POLICIAL NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO
LITERÁRIO NUMA TURMA DE OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, unidade acadêmica de Garanhuns - UAG, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Dr. Robson Santos de Oliveira

PAULO RODRIGO PEREIRA DA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A COMPREENSÃO TEXTUAL NAS
NARRATIVAS DE ENIGMA POLICIAL NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO
LITERÁRIO NUMA TURMA DE OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, unidade acadêmica de Garanhuns - UAG, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras em 05/09/2019.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Robson Santos de Oliveira
Orientador – Letras UFRPE/UAG

Prof. Dr. Nilson Pereira de Carvalho
Examinador interno - Letras UFRPE/UAG

Prof. Dr. João Batista Martins de Moraes
Examinador externo- Letras UFRPE/UAG

Garanhuns – PE
2019

Ao meu filho Théo, minha esposa Catiana, minha Mãe e meu Pai (in memoriam) que me incentivam sempre e são meus pilares de sustentação nesta vida.

Meus irmãos, irmãs e sobrinho(a)s que sempre me fizeram enxergar uma luz quando todas as outras se apagaram.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a **Deus** que me concedeu o dom da vida e esteve sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

À **minha esposa Catiana** e meu **filho Théo** aos quais não conseguiria pensar minha vida sem a existência deles.

À **minha família, em especial minha mãe Gedalva** e ao **meu pai Paulo (in memorian)** que sempre me apoiaram, acreditando no meu potencial.

Ao prof. Dr. **Robson Santos**, mentor intelectual e amigo, pela orientação, a paciência, o zelo pela profissão, as leituras compartilhadas, mas muitas horas de apoio em dias bons e ruins.

Aos professores Dr. **Johnny Martins** e Dr. **Nilson Carvalho** com suas relevantes contribuições na realização desta pesquisa.

A minha amiga e chefe de repartição **Silvana Alves** e meu **amigo Eduardo**, conselheiros e companheiros de pesquisa, pelo incentivo, pelas dicas, apoio e amizade.

Ao Prefeito da Cidade de Saloá-PE, o **Sr. Ricardo Alves** por não medir esforços no investimento e no aperfeiçoamento dos professores.

À Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional, na pessoa da Sra. **Adelma Elias**, por possibilitar a formação continuada dos professores da rede estadual, investindo e oferecendo condições para favoráveis aos mestrados e doutorandos de nossa regional.

À Secretaria Municipal de Educação de Saloá e a Gestão da Escola Municipal São Vicente, representados pelas pessoas admiráveis **do Sr. Deangeles Florentino e Viviane** respectivamente.

Aos queridos professores do PROFLETRAS da UAG, com os quais convivi, aprendi e me constituíram como pesquisador em educação.

Aos meus queridos amigos do curso de Mestrado, todos muito especiais e muito importantes para a minha formação acadêmica e profissional. Pessoas a quem posso chamar de irmãos e irmãs, representados nas pessoas da Sra. **Valéria**, minha amiga mais querida e **José Antônio** (Chumbo), meu irmão de graduação.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – **CAPES**, pela concessão das bolsas durante parte do período de realização desse mestrado.

Enfim, agradeço aos **estudantes** e a todos aqueles que me ajudaram a chegar até o fim dessa jornada, concretizando esse grande sonho.

**Da sapientia, et sapientior fiat.
Doce justum, et festinabit scientiam.**

Proverbium Salomonis

RESUMO

A pesquisa realizada neste trabalho foi proposta com o objetivo de melhorar a prática de leitura e de uma melhor compreensão textual a partir das Narrativas de Enigma Policial (NEP) numa turma de 8º ano de Ensino Fundamental (EF) através do Letramento Literário. Apresentou-se como hipótese neste trabalho a possibilidade das NEP de favorecer o letramento literário para com os estudantes das turmas citadas através de estratégias voltadas à compreensão textual. Dessa forma, a presente pesquisa desenvolveu-se a partir da perspectiva da Teoria da Literatura unindo-a aos aspectos de letramento literário e das teorias pedagógicas sobre leitura e compreensão textual. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e tem como modelo à pesquisa-ação, com uma abordagem metodológica fundamentada na sequência didática nos moldes apresentados por Schneuwly e Dolz numa versão adaptada à leitura do gênero NEP, com foco no desenvolvimento das estratégias de leitura e compreensão textual como é o caso *do monitoramento, do uso das inferências, da retomada/remissão textual e da visualização*. Para a coleta de dados, optamos por questionários escritos propostos em forma de exercícios escritos, além de anotações em diário etnográfico tendo por foco o monitoramento dos aspectos de compreensão textual das NEP enquanto gênero textual apresentado ao estudante em diferentes estruturas o que inclui a abordagem em formato em vídeo, passando para o formato bimodal a partir das MicroNEP e encerrando com a forma tradicional escrita tanto do gênero a partir de autores consagrados no mundo impresso assim como os escritores presentes em sítios de internet. A partir dos dados obtidos, concluímos que houve uma considerável melhoria nos aspectos de compreensão textual do texto literário em que a resolução de um enigma (crime) e atribuição de autoria a uma das personagens da narrativa exigiu da parte do leitor, a capacidade de decodificar certos índices textuais. Entendemos que apresentar um culpado dentro de um grupo de suspeitos a partir da construção e verificação de hipóteses associando esta ação ao uso das estratégias por parte do leitor é uma ação que pode estimular o interesse pelos gêneros literários em prosa, em especial, as NEP, cujas práticas desenvolvidas neste trabalho atuaram como uma excelente e motivadora estratégia para o desenvolvimento da leitura, da compreensão textual e do letramento literário.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Narrativas de Enigma Policial. Compreensão textual. Letramento literário.

ABSTRACT

The research realized in this final dissertation we had proposed with the aim of improving the reading practice and a better textual understanding from the Police Enigma Narratives (NEP) that we had proposed in a class of 8th year of Elementary Education (EF) through Literary Literature. We have present as hypothesis in this work the possibility of the NEP to promote a literary literacy with the students of the cited groups, adding strategies focused on textual comprehension. Therefore, the present research developed from the perspective of the theoretical scope of Literature, makes work together the aspects of literary literacy and pedagogical theories about reading and textual comprehension. This research we presented have a qualitative nature and it was developed on the action research and with a methodological approach based on the didactic sequence in the model proposed by Schneuwly and Dolz and it was adapted to the reading of the NEP genre, focusing on the development of textual reading and comprehension strategies as is the case of monitoring, the use of inferences, textual resumption / remission and visualization. By data collection, we opted for written questionnaires proposed in the form of written exercises, in addition to notes in an ethnographic diary, focusing on the monitoring of the textual understanding aspects by the NEP as textual genres that was presented to the student in different structures including the approach in format in video, the bimodal format from the MicroNEP ending with the traditional written form of both the genre with both established authors in the printed world as well as writers present on websites. As results, we conclude that there was a considerable improvement in the aspects of textual comprehension of the literary text in which the resolution of an enigma (crime) and attribution of authorship to one of the characters of the narrative required the reader's ability to decode some of textual indices. We understand that presenting a guilty inside in a group of suspects from the construction and verification of hypotheses by associating this action with the use of strategies by the reader is an action that may stimulate interest in literary genres in prose, especially the Narratives of Enigma Police, whose practices developed in this work act as a new north for the development of reading, textual understanding and literary literacy.

Keywords: Reading strategies. Police Enigma Narrative. Textual comprehension. Literary literacy.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 - Fórmula de Inferência.....	24
Figura 2 - Esquema Gráfico das Sequências Narrativa.....	43
Figura 3 – Exemplo de Micronarrativa de Enigma Policial.....	74
Imagem 1 – Bilhete na Delegacia.....	82
Imagem 2 – MicroNEP no Facebook: resposta de uma estudante.....	83
Imagem 3: Capa do Episódio Destruição Tridimensional, Série Animada Scooby Doo...	91
Imagem 4: Recorte de Cenas do Episódio Destruição Tridimensional da Série Animada Scooby Doo.....	92
Imagem 5: Pistas que apontam para o suspeito e culpado, personagem Gutierrez.....	92
Imagem 6 – Texto de Adriana Costa em página na internet.....	103

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Estrutura do Enredo: Análise Comparativa	71
Quadro 2 – População da Pesquisa Divisão dos Estudantes por Turma	77
Quadro 3 – Modelos Comparados de Sequência em Schneuwly e Dolz e Cosson.....	78
Quadro 4 – Sequência Didática, Objetivos e Instrumentos de Análise.....	79
Quadro 5 – Abordagem multimodal para a leitura das NEP.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados na Resolução do Enigma.....	92
Gráfico 2: Quantitativo de Estudante que resolveram o enigma.....	97
Gráfico 3: Quantitativo de Estudantes que identificaram corretamente o papel do personagem no texto.....	100
Gráfico 4: Quantitativo de Estudantes que associaram corretamente suspeito = assassino	100
Gráfico 5: Quantitativo de Estudante que apresentaram corretamente pistas associadas ao assassino.....	102
Gráfico 6: Percentual de estudantes na escolha de suspeitos.....	105
Gráfico 7: Hipóteses adotadas pelos estudantes no âmbito do uso de inferências.....	106
Gráfico 8: Pistas de Assassinato.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NEP	Narrativas de Enigma Policial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
EF	Ensino Fundamental
MicroNEP	Micronarrativas de Enigma Policial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL.....	20
1.1 Conceção de Leitura.....	20
1.2 Estratégias Envolvidas no Processo de Leitura.....	23
1.3 A Leitura do Texto Literário.....	37
1.4 A concepção das Sequências Textuais integradas à Tipologia Narrativa.....	41
1.5 Leitura e Mediação Pedagógica	44
2 LETRAMENTO	47
2.1 Uma Visão Geral do Letramento.....	47
2.2 Multiletramentos e Multimodalidade.....	50
2.3. Letramento Literário.....	53
3. NARRATIVAS DE ENIGMA POLICIAL.....	60
3.1. Aspectos Teóricos das Narrativas de Enigma Policial.....	60
3.2. 3.2. A Multimodalidade e as Novas Configurações das NEP.....	72
4 DESENHO METODOLÓGICO.....	76
4.1 Abordagem e Caracterização da Pesquisa.....	76
4.2 Campo de Investigação.....	77
4.3 Fases da Pesquisa: Sequência Didática	78
5 ANÁLISE DE RESULTADOS	85
5.1 Uma Abordagem Multimodal.....	85
5.2 Questionário Orientador.....	88
5.3 Apresentação da situação.....	90
5.4 Leitura Inicial: As NEP em Vídeo.....	91
5.5 Módulos.....	93
5.6 Leitura Final.....	102

SÍNTESE CONCLUSIVA	109
REFERÊNCIAS	114
ANEXO I: Texto “O Rei de Paus” (CHRISTIE, 1974)	119
ANEXO II: Texto: “O Crime Perfeito” (COSTA, 2018)	129

INTRODUÇÃO

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, diversos debates acadêmicos (DALVI et al. 2013; GNL, 2000[1996], ANTUNES, 2010; ROJO, 2012), criticam diretamente às práticas pedagógicas que focam apenas as abordagens de nomenclaturas gramaticais ou mesmo uma leitura superficial que se mantém na superfície do texto. Assim, entendemos que se torna cada vez mais evidente a necessidade de se implementarem práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas de leitura de textos que se aproximem do mundo do estudante, de sua realidade, seus interesses.

Por esta razão, esta pesquisa foi proposta na qual buscamos desenvolver a leitura e a compreensão do texto literário, a partir das Narrativas de Enigma Policial (NEP) nas especificidades do letramento literário. Escolhemos um gênero específico para o trabalho com literatura no qual buscamos desenvolver a leitura literária, com foco na compreensão sob um ponto de vista global, em que entendemos como importante a compreensão do texto para a promoção do letramento literário.

A ideia é convidar o leitor a “penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode chamar verdadeiramente leitura literária” (COSSON, 2017, p. 29). Conhecer a obra pela leitura é possibilitar o contato com o autor, com o contexto da leitura, com o tempo da narrativa possibilitando ao leitor a capacidade de conhecer outros mundos, outros espaços, outra cultura, por intermédio da leitura.

Utilizamos neste trabalho o termo *visão global*¹ do texto como sendo uma ação em que o indivíduo realiza uma leitura e ao término, conseguirá apresentar a si ou a outrem uma visão geral do texto lido estando apto a apresentar o tema geral (teses textual), os elementos secundários subjacentes à leitura, a atuação dos personagens (ficcionalis ou não) que participam do texto, num dado movimento de tempo e espaço. As NEP sempre destacam uma cena principal de um crime e a narrativa de investigação tem início a partir delas, sendo meticulosamente narrada para promover o destaque durante toda a narrativa. Assim, os elementos verbais e visuais atuam articulados e se constituem como partículas integradoras de um determinado objeto, elemento ou mesmo a cena principal. Constantemente o leitor

¹O termo *global* é adotado por Irandé Antunes (2003, p. 81) para identificar a dimensão da leitura que apresenta o texto como um todo organizado, informando que todo texto tem um eixo que lhe dá sustentação. Para Antunes (2003, p. 81), é papel do professor levar o aluno a “identificar o tema ou ideia central e diferenciar o argumento ou informação principal e seus argumentos e informações secundárias”.

precisará retomar esses elementos no texto para seguir as pistas que levarão o leitor a resolver o enigma.

Desta forma, percebemos que as NEP fazem parte dos gêneros literários se constituem como uma importante forma de introduzir a literatura nas aulas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, promover o letramento literário. Para Hunt, (2010, p. 22) o texto literário “assume um papel importante na socialização e aquisição de habilidades de leitura” e conseqüentemente a compreensão textual. Ainda para Hunt (2010, p. 85) a leitura do texto literário “é funcional e possui a capacidade de envolver a criação na aquisição da cultura da língua”.

Também nesta pesquisa, comungamos com a ideia de leitura presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997 p. 41) que a apresenta como um processo no qual o leitor realiza um “trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.”.

Uma leitura fluente envolve a presença de elementos escritos – como é o caso dos textos impressos, ou mesmo sonoro no caso de textos multimodais² – que possibilitem o concatenamento das ideias e orações presentes num dado texto; estes elementos associam-se à coesão e mesmo a coerência textual. Como conceito de coesão, adotou-se a visão deste como um “conjunto de recursos por meio dos quais as sentenças se interligam, formando um texto” (BRASIL, 1997 p. 23) e que possibilitam a progressão textual e a retomada de elementos durante a leitura.

Ao abordar os gêneros textuais, retomamos à temática deste trabalho fundamentando-nos nos gêneros literários. Entendemos esses gêneros como “a maneira pelo qual os *conteúdos* da literatura se organizam numa *forma*, ou seja, cada gênero, através de uma técnica estilística própria (forma) representa um aspecto particular da experiência humana” (PELLEGRINI; FERREIRA, 1996 p. 56) que é o *conteúdo*. Para Afrânio Coutinho (2004, p. 200), a literatura é uma ação “não-didática, mas que transmite conhecimentos”.

No tocante à literatura infantil, Coutinho (2004, p. 200) afirma que ela “é funcional e não pode ser estudada dissociada de seu leitor”. Adotamos o termo funcional para indicar o

²Dionísio (2007) define o texto multimodal como um processo de construção textual ancorado na mobilização de distintos modos de representação. ... Os textos multimodais mais conhecidos são os que estão pautados na junção de elementos alfabéticos e imagéticos (leia-se linguagem verbal escrita e visual, respectivamente)

papel do texto literário na construção da identidade do indivíduo uma vez que a literatura está diretamente relacionada à sociedade que a concebe e atua como testemunho com textos que atuam como espelho que reflete sua época e a sociedade. Sob esse prisma, o trabalho escolar com a leitura das estruturas em verso e prosa literária deve voltar-se ao letramento literário.

Para Cosson (2017, p. 17) o letramento literário “é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem”. O texto literário tem a capacidade de tornar o mundo compreensível que possibilita que transformação da sua materialidade textual em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas.

Para esta pesquisa escolhemos o gênero NEP onde é apresentado ao leitor um crime e que haverá conseqüentemente uma investigação. Schneuwly e Dolz (2004, p. 160) afirmam que “esse gênero narrativo constitui um excelente meio para iniciar os alunos na leitura e na escrita de textos”. Requer do leitor a capacidade de atuar como um detetive que não se deixar enganar pelas aparências das personagens; resolve mistérios levantando hipóteses no texto e faz perguntas como: Quem é o culpado? Como age? Por quais razões não há outro culpado? Para este tipo de gênero denominamos de Narrativas de Enigma Policial que será descrito posteriormente.

Como docentes, nos perguntamos qual a função das narrativas de enigmas enquanto formação do leitor. Schneuwly e Dolz (2004) nos dão pistas do esforço cognitivo por parte do leitor para a decifração do mistério. Desta forma, as NEP têm por função levar o leitor a:

[...] Compreender a resolução de um enigma e atribuir culpa a uma das personagens da narrativa supõe, da parte do leitor, capacidade de decodificar certos índices textuais e colocá-los em relação. Isso exige igualmente a capacidade para contornar as armadilhas, as mentiras, as provas falsas e os indícios escondidos. O esforço é, por vezes, próximo de uma decifração. É preciso que tenha, sobretudo, a aptidão para verificar as hipóteses sucessivas, para descartar os suspeitos menos prováveis e, finalmente, para compreender o culpado por dedução lógica. Por fim, é preciso que ele compreenda os motivos individuais do responsável pelo delito (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004 p. 161).

Ressaltamos que esse tipo de narrativa se utiliza de diferentes outros gêneros no “corpus” textual constituinte, o que vai requerer do leitor a capacidade relacionar as provas ao objeto principal do texto que é a investigação e a resolução do crime. É comum encontrarmos cartas e bilhetes, notícias de jornal, mapas, páginas de diário e diversos outros. Observamos enquanto professor, que o contexto educacional contemporâneo impõe ao sujeito uma variedade infinita de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas no trabalho

com gêneros de diferentes esferas e que circulam socialmente devendo ser abordados a partir da esfera escolar. A pesquisa realizada neste trabalho tem por base a seguinte questão-problematizadora: “é possível promover o letramento literário a partir da introdução das estratégias de leitura aplicadas à leitura e a compreensão do texto literário partindo das Narrativas de Enigma Policial”?

Apresentou-se como hipótese neste trabalho a questão da “promoção do letramento literário a partir das narrativas de enigma policial (doravante NEP) enfatizando certas estratégias de leitura que permitem uma melhor leitura e conseqüentemente uma melhor compreensão textual” em uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental. Para tanto, como objetivo geral neste trabalho optou-se por “melhorar a prática de leitura e de uma melhor compreensão textual a partir das NEP numa turma de 8º ano de EF através do Letramento Literário”. Para atender a este objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- I. Propor estratégias de leitura utilizadas para a leitura e compreensão textual do gênero NEP (inferências, retomadas, visualização, monitoramento);
- II. Identificar qual das estratégias de leitura apresentou melhor efeito no processo de compreensão do texto;
- III. Promover a percepção da multimodalidade dos textos literários com ênfase nas NEP observando a atuação dos elementos verbais e não-verbais que afetam o leitor no ato de leitura e conseqüentemente na compreensão textual.

Reafirmamos que o trabalho em questão é voltado para a leitura e compreensão do texto literário a partir do gênero NEP e não na escritura deste gênero. Para atender a estas demandas de leitura, este trabalho está dividido em cinco seções. Na primeira parte deste trabalho desenvolveremos o processo de leitura e compreensão textual a partir das concepções de Kleiman (2002), Koch (2009) e Marcuschi (2008) observando as diferentes concepções de leitura, as diferentes estratégias envolvidas no processo de leitura e compreensão textual e os aspectos envolvidos no processo de leitura literária, (TERRA, 2014), o que destacaremos como estratégias, as inferências, as retomadas, a visualização e a integração entre o verbal e o visual.

É importante ressaltar que o leitor “investe no texto a partir de suas experiências de mundo e da literatura e se afigura ao universo ficcional com imagens mentais que lhes são próprias e ao mesmo tempo, a incompletude do texto requer do leitor uma atividade inferencial” (DALVI, et. al. 2013, p. 25) que favoreça diferentes ações por parte desse leitor a partir das estratégias e experiências de leitura e do conhecimento do mundo que se colocam

como responsáveis pela compreensão do texto. Assim, vemos como é importante trabalhar sistematicamente as estratégias de leitura aplicando-as ao texto literário em seus diversos gêneros.

Na segunda seção, exploraremos as questões do gênero textual-literário *NEP* cuja estrutura teórica é a das *novelas* narrativas diferenciando as *NEP* do conto cuja estrutura entre conto e novela se aproxima uma vez que alguns contos também exploram a temática policial. Nesta parte observaremos também a estrutura das *novelas* à luz da Teoria Literária dando ênfase aos elementos constituintes desse tipo de narrativa.

Ainda nesta parte do trabalho a importância da retomada e relação tempo e espaço envolvidos no processo de leitura das *NEP* tomando por Moisés (1983), Nebias (2017), entre outros. Na terceira seção, propomos realizar uma análise do chamado letramento literário traçando uma visão geral sobre o letramento, tecendo comentários sobre os multiletramentos e apresentando uma abordagem do letramento literário como uma forma específica de letramento tomando por referência nomes como Cosson (2017, 2012), Terra (2014), Rojo (2012), Zappone (2008) entre outros.

Como aspectos pedagógicos para intervenção na sala de aula, propomos uma quarta seção em forma de sequência didática nos padrões de Schneuwly e Dolz (2004) adaptada à leitura, com foco nas práticas de leitura e compreensão textual em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental a partir da identificação dos elementos de referenciação nas *NEP* bem como das demais estratégias como é o caso do monitoramento, da visualização e das inferências. A última seção envolve a discussão dos dados coletados.

Durante todo este trabalho, utilizamos como exemplos, fragmentos da *NEP* “O Rei de Paus”, uma das narrativas presentes no livro *Os primeiros casos de Hercules Poirot* (CHRISTIE, 1974). A escolha por esta *NEP* justifica-se por aquilo que Cosson (2018) afirma que, para a leitura de textos literários na escola, é necessário o trabalho com gêneros mais curtos. Essa afirmação é justificada pelo fato do período semanal de aulas de Língua Portuguesa ser resumida a seis aulas, fator este que inviabiliza a leitura de textos de maior volume de páginas.

Trata-se de uma narrativa curta, de fluente leitura, em que a personagem Henry Reedburn foi assassinado na presença de Valerie Saint Clair que havia visitado a casa de Reedburn para pedir-lhe que mantivesse um determinado segredo guardado; Valerie Saint Clair ainda afirma não reconhecer o agressor. Ela pede socorro e se refugia na casa da família

Oglander, vizinha à residência de Reedburn. Valerie Saint Clair, por sua vez, conhecia um segredo íntimo de Valerie e por isto; Valerie o odiava.

Dias antes do acontecido, Valerie Saint Clair e o amigo Confidente Conde Feodor, procuraram a vidente e cartomante, a personagem Zara que, ao retirar a carta “rei de paus”, afirma que um homem - a personagem Reedburn - iria prejudicá-la.

Dias depois, Valerie Saint Clair personagem foi assassinada e o detetive Hércules Poirot junto com seu assistente Hasting – que atua como narrador no referido texto – foi convidado para resolver o assassinato. O texto original encontra-se no Anexo I deste trabalho acadêmico. Esta narrativa foi o texto-base para realizar as atividades que compõem o terceiro módulo da sequência didática que se propôs neste trabalho, descrita de forma mais minuciosa na sessão relativa ao desenho metodológico.

1. LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

1.1. Concepção de Leitura

Ler envolve processos biológicos e psicológicos no processo de cognição, assim como os aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto no qual se entrecruzam “aspectos como linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento”. (KLEIMAN 2002, p. 31). A leitura é um processo que começa pelo olhar que ativa, a percepção do material escrito que por sua vez a uma memória de trabalho que organiza as diversas informações que compõem o texto em unidades significativas. A memória de trabalho é um componente cognitivo ligado à memória que permite o armazenamento temporário de informações com capacidade limitada. No tocante a leitura e a relação com a memória de trabalho, Kleiman (2002, p. 31) afirma que:

A memória de trabalho seria ajudada nesse processo por uma memória intermediária que tornaria acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na nossa memória de longo prazo (também chamada de memória semântica, ou memória profunda).

Para a ativação desta memória de trabalho os olhos se movimentam progressiva (para frente), e regressivamente (retrocedem). O fator de terminante é a dificuldade do material para a direção do movimento havendo mais movimentos regressivos quando o material é mais difícil. Isto indica que o leitor eficiente vai controlando seu próprio processo de compreensão e volta para trás ou relê quando não compreende. Esta memória de trabalho é ativada a partir da visão, fator que este que nos favorece ao organizar os traços no papel em material significativo. “Uma vez que o material visual é apreendido, começa a interpretação das letras em sílabas e palavras, destas em frases, destas em proposições com significado” (KLEIMAN 2002, p. 34), e enfim, o texto lido.

A memória de trabalho é uma capacidade finita e limitada, uma vez que não se pode trabalhar com muitas informações simultâneas: à medida que adquirimos novas informações, a memória precisa ser esvaziada das anteriormente estocadas, de maneira que sempre atua com o que é suficiente para manter organizado um conjunto específico de informações permeadas por unidades linguísticas e estruturas de funcionamento atreladas ao texto lido. Desta forma, compreender a leitura como um processo mecânico, centrado no autor ou apenas

no texto, sem observar os fatores extratextuais (contexto, conhecimentos prévios do leitor, entre outros fatores) é pouco útil ao processo de compreensão textual.

A concepção de leitura adotada pelo professor reflete no seu trabalho não apenas na área de Linguagens, mas nos demais componentes curriculares. Cada concepção de leitura determinará a visão do professor acerca de língua, sujeito, texto e sentido. Com isso, Koch (2002) apresenta três concepções focadas no *autor* (1), no *texto* (2) e na interação *autor-leitor-texto* (3). Cada visão adotada pelo professor vai assumir uma postura pedagógica diferente.

Quando falamos em leitura com foco no *autor* (1), nos referimos à “concepção de língua com representação do pensamento” (KOCH, 2009, p. 9) que compreende o leitor como um ser psicológico individual dono de suas vontades e ações. Para o leitor, o texto será captado da maneira como foi “mentalizada”. Para o professor, o texto é um produto da lógica do pensamento humano transcrito como a representação do pensamento do autor que restringe função do leitor a apenas captar a mensagem de forma passiva.

A leitura com foco no *texto* (2) assume a concepção de leitura fundamentada na linearidade do texto onde o que está dito, está apenas no texto. A língua é tida como um código e o texto é um produto da decodificação do leitor/ouvinte bastando a este o conhecimento do código tendo por meta o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Koch (2009, p. 10) afirma que esta concepção “apresenta a língua com estrutura que torna o indivíduo ‘assujeitado’ pelo sistema caracterizado por uma espécie de não consciência”. O trabalho pedagógico com foco no texto direciona-se ao reconhecimento das estruturas gramaticais e às informações presentes apenas na superfície textual.

A terceira tendência para a concepção de língua e leitura constitui-se na relação estabelecida pela interação *autor-texto-leitor* (3) com uma visão interacional (dialógica) da língua onde os sujeitos são vistos “como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição de interlocutores” (grifos da autoria, KOCH 2009, p. 10). O sentido do texto é construído na interação texto-sujeito, não preexistindo a esta interação. A leitura é atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.

O papel do leitor para esta concepção (3) é construir o sentido do texto considerando não só as informações presentes explicitamente, mas também as informações que ocorrem no implícito. Para Koch (2009, p. 11):

- A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;
- A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Na linha da interação autor-texto-leitor, a leitura é uma atividade de produção de sentido, que vai requerer do leitor o uso de estratégias voltadas à antecipação, a inferência e a verificação. Nessa linha, os PCN (BRASIL, 1998, p. 69-70) definem a leitura como:

[...] o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto as suposições feitas.

Assumimos neste trabalho a posição de leitura baseada na interação autor-texto-leitor que concebe a leitura como uma atividade ativa que concebe o texto não apenas como um produto do autor, mas como uma atividade que é complementada e recriada por esse leitor e o texto é um espaço de interação onde o leitor concorda ou não com as ideias do autor complementando-as ou adaptando-as uma vez que toda compreensão está à luz “das respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente produz esta resposta” (BAKHTIN, 1992 p. 290). O leitor neste processo necessitará desenvolver estratégias de leitura para construir o sentido do texto lido.

Em contato com o texto, o leitor realiza antecipações, levanta hipóteses que serão confirmadas ou retificadas ao decorrer de leitura. Levantadas as hipóteses, essas serão reformuladas novamente e testadas; este processo “destaca a nossa posição de leitor que respalda no conhecimento arquivado na memória de ordem linguístico, logístico entre outros” (KOCH e ELIAS, 2009 p. 13). Assim, no processo de leitura fazemos uso dos conhecimentos linguísticos, sintáticos e semânticos em um processo que procura estabelecer relações semânticas entre diversos elementos: “utilizamos o conhecimento do sistema linguístico, quando interpretamos dois elementos do texto como sendo idênticos, ou como se referindo a um mesmo objeto, ou quando interpretamos um pronome como um substituto de uma outra” (KLEIMAN 2002, p. 43) palavra, frase, período ou ideias no texto lido.

Ao abordar a mesma posição de Koch (2009), Marcuschi (2008, p. 248) afirma que o “sentido de um texto não está nem no texto, nem no leitor, nem do autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação”. A compreensão de um texto é um processo cognitivo em que estão envolvidos aspectos cognitivos a partir de uma estreita relação entre diferentes tipos de conhecimento ou informações a exemplo dos conhecimentos linguísticos (de funcionamento da língua), factuais (ou enciclopédicos), conhecimentos lógicos entre outros (MARCUSCHI 2008). A integração destes diferentes tipos de conhecimentos se processa a partir da relação tríade entre leitor, autor e texto e estão intrinsecamente relacionados ao processo de compreensão de um determinado texto.

1.2. Estratégias Envolvidas no Processo de Leitura

Ao abordar o termo estratégias de leitura, estas são concebidas neste trabalho como operações regulares para abordar o texto (TERRA, 2014). Para Kleiman (2002, p.49) quando o leitor “sublinha, se ele apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê” ele faz uso destas estratégias, cujo resultado pode ser percebido a partir do tipo de respostas que o leitor dá às perguntas que ele faz ao texto, dos resumos, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto-texto.

Na leitura do texto literário, ou mesmo em qualquer outro gênero, algumas estratégias podem ser utilizadas para auxiliar o leitor a compreender as diversas ideias e informações presentes bem como interpretar o dito (explícito) e o sugerido (implícito). Dentre as diversas estratégias, destacamos o *monitoramento* (SPINILLO, 2013); o *uso das inferências* (TERRA, 2014); a *retomada/remissão textual* (MARCUSCHI, 2008, ANTUNES, 2010) e a *visualização* (COSSON, 2018). Serão estas que selecionamos para fazer parte desta pesquisa.

Cosson (2018, p. 117) apresenta algumas outras estratégias como é o caso da *ativação do conhecimento prévio* que funciona como uma estratégia base que “insere o texto a ser lido em um contexto” levando o leitor a compreender o contexto histórico a que a obra faz referência. Outra estratégia apresentada por Cosson (2018, p. 117) é a *conexão* onde o leitor estabelece associações pessoais com o texto, tal qual se lembra de um determinado episódio vivido ou narrado por alguém construindo uma conexão texto-leitor, que possibilita associação com outros textos e relaciona o texto com situações socialmente conhecidas

(conexão-mundo). Vamos conhecer de forma mais detalhada algumas das estratégias empregadas à compreensão textual.

1.2.1. Monitoramento

O monitoramento refere-se à capacidade do sujeito em ter consciência do seu nível de compreensão do texto, “sendo capaz de identificar suas dúvidas e dificuldades e, a partir desta ação, poder traçar estratégias para melhorar sua compreensão” (SPINILLO, 2013 apud ALMEIDA e PIRES 2017, p. 174). No monitoramento, o indivíduo percebe-se como leitor ativo que reconhece suas potencialidades e limitações diante do texto; percebe também o que não compreende e traça caminhos para desenvolver a compreensão. Para desenvolver o treinamento do monitoramento, são introduzidos questionamentos como *quem, onde, por que, e quando*, situando o leitor no tempo, no espaço e no contexto da narrativa. Esses questionamentos auxiliam na formulação de hipóteses ajudando o leitor na compreensão textual. Essa intervenção também encorajava o leitor a fazer inferências preditivas sobre o que estavam lendo.

1.2.2. Inferências

As inferências estão associadas à capacidade do sujeito em preencher as lacunas no texto, já que nem tudo está escrito de maneira explícita. O estabelecimento das inferências pode ocorrer de duas maneiras: a primeira seria a partir da integração das informações que estão contidas no texto, envolvendo conexões entre as ideias; outra estratégia se dá a partir da ligação entre as passagens do texto e o conhecimento prévio do leitor ou de mundo (SPINILLO; HODGES, 2012; VIDAL-ABARCA; RICO, 2003; ALMEIDA e PIRES 2017, p. 174). O conhecimento de mundo ajuda o estudante a interagir com o texto, perceber detalhes de tempo e espaço traçando um paralelo entre presente e passado e/ou presente e futuro; também ajuda o estudante a perceber aspectos específicos da linguagem dos/das personagens, entre outros aspectos.

Rickheir e Strohner (1985, p. 8) apresentam a seguinte fórmula para inferência:

Figura 1: Fórmula de Inferência

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{Inferência} = \underline{A \rightarrow B} \\ C \end{array} \right\}$$

Fonte: Rickheir e Strohner (1985, p. 8)

Para os autores acima, a inferência é “a geração da informação semântica nova a partir de informação semântica dada em certo contexto” (RICKHEIR; STROHNER, 1985, p. 8), em que a representação psicológica da informação é dada em “A e B”; o processo de inferir é dada a partir de “B extraído de A”; estes fatores são gerados em “C” como uma noção de contexto e seu efeito no processo de inferência.

Nessa perspectiva, Terra (2014, p. 148) afirma que as inferências atuam como processos atualizados de pensamento ou raciocínio necessário que ajuda o leitor de um determinado texto a:

- I- identificar as partes da informação no interior do texto, ou entre o texto verbal;
- II- decompor tais partes da informação em seus constituintes;
- III- conectar as informações constituintes nos textos verbais;
- IV- extrair informações a partir do processo anterior;
- V- invocar informações que ao texto se deva acrescentado;
- VI- compor a informação necessária para completar o texto.

Nas NEP, aplica-se esse esquema de inferência como um recurso muito usado pelo leitor para levantar pistas acerca dos suspeitos: ressaltamos que a base desse gênero é a investigação de crime.

Terra (2014, p. 66) afirma que a compreensão textual excede a mera decodificação, pois “para compreender um texto, é preciso inferir”. Em um dado texto, acredita-se ser coerente afirmar, a partir dos processos de inferências citados anteriormente, que o indivíduo constrói o sentido do texto, o que não significa que o texto não apresente um sentido em si, mas que o leitor dialoga com o texto e com o autor utilizando do seu conhecimento de mundo, o que equivale dizer que “o texto não é um produto pronto, mas um processo em que um texto escrito não preexiste à sua leitura; é constituído no ato de leitura e, a cada leitura é reconstruído” (TERRA, 2014, p. 67).

Marcuschi (2008, p. 238), ao abordar os aspectos de compreensão textual, afirma que a inferência atua a partir da “participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa”. Para este autor, a contribuição essencial das inferências no processo de compreensão textual “é de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e no estabelecimento da continuidade do próprio texto” (MARCUSCHI 2008 p. 249) atuando como hipóteses coesivas, ou seja, participam no texto relacionando ideias, termos ou mesmo partes deste determinado texto. Todas as ações de leitura voltadas à compreensão são possíveis devido à ação das inferências que estabelecem relações entre

diferentes conhecimentos por parte do leitor, onde “até mesmo a simples interpretação de um pronome do texto (todos os casos de anáfora) são atividades inferenciais” (MARCUSCHI 2008, p. 249).

No texto, a partir das inferências, o leitor constrói uma nova representação semântica, ou nas palavras de Marcuschi (2008, p. 249) “as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto” a exemplo das NEP, cujo resultado das inferências, unidas às outras estratégias, estão diretamente voltadas à apresentação de suspeitos e culpados a partir das hipóteses levantadas pelo leitor.

Desta forma, as “inferências resultam numa compreensão fruto de uma operação cotextual, contextual e cognitiva” (MARCUSCHI 2008, p. 249) a qual o leitor precisará participar ativamente dialogando com o texto e com o autor, propondo hipóteses, testando estas hipóteses a partir das informações contidas no próprio texto, integrando diferentes informações que se colocam como responsáveis à compreensão textual.

Nas NEP, o leitor identifica e decompõe as partes que constituem o texto, conecta essas informações a personagens e classifica estes personagens em investigador, testemunhas, vítimas, suspeitos e o culpado, ação esta possível mediante o uso das inferências. Também invoca e acrescenta informações ao texto a partir de conhecimento próprio, descarta informações menos relevantes e revela um suspeito como culpado a partir de pistas no texto através da composição das informações necessárias para completar o texto. Ainda que o suspeito do crime na narrativa não seja o verdadeiro culpado, as inferências estabelecem padrões (indícios textuais que o leitor identifica como pistas e associa a um suspeito nas NEP) dentro do texto, que apontam para a uma determinada personagem. As inferências são construídas a partir das informações presentes no próprio texto, do conhecimento de mundo do indivíduo e das hipóteses criadas e/ou levantadas por parte do leitor.

1.2.3. Retomada/Remissão textual

Uma outra estratégia que o leitor utiliza para a compreensão é a questão da retomada ou remissão de ideias e/ou parte de um texto a partir dos elementos de referência. Os aspectos abordados neste trabalho, no que se refere às retomadas, direcionam-se à referência de *tempo* e de *espaço* na narrativa, envolvendo um ou vários personagens na execução de uma ação num dado momento e num dado lugar dentro da narrativa.

Durante a leitura de um texto literário, como é o caso das NEP, os elementos que realizam a retomada serão utilizados na remissão de elementos, partes do texto, que vão necessitar do leitor perceber a que parte específica do texto uma determinada palavra faz referência e como esse termo está associado à finalidade textual, nesse caso, a resolução do enigma. É através da referenciação que o indivíduo interage com o texto. Tal interação só é possível se o leitor reconhece os elementos de tempo e espaço das funções desempenhadas por estes elementos linguísticos que constroem os sentidos de um texto. Assim, a retomada é um recurso que possibilita ao leitor resgatar elementos, fragmentos do texto para atender as demandas de compreensão, através da referenciação.

É nesta abordagem, que o leitor das NEP, vai perceber a partir dos elementos que realizam a retomada, as partes que compõem o texto, como essas partes se integram e quais os elementos que o indivíduo vai precisar mobilizar para compreender determinada informação na narrativa e como essas informações são guiadas por elementos verbais indispensáveis à solução do mistério (enigma).

Essas retomadas situam uma determinada personagem no tempo e no espaço da narrativa. Ao abordar as questões de tempo e espaço, personagem, enredo, narrador entre outros elementos que compõem a narrativa de enigma policial, fazemos menção destes a partir das concepções de referenciação propostas por Marcuschi (2008) e Koch (2009) que exploram os aspectos da coesão referencial e sua importância no processo de compreensão textual. Esses elementos atuam na remissão dos personagens, ações no texto (ou mesmo às unidades dramáticas tratadas posteriormente) num dado tempo e espaço no enredo da narrativa.

Destacamos o tempo e o espaço, pois o termo textual que realiza a remissão atua não como a simples retomada da personagem isento de outros elementos da narrativa: a personagem deve ser retomada integrado ao espaço em que ação aconteceu num dado momento do enredo. Ao fazer essa retomada, o leitor necessitará realizar remissões tanto das ideias do texto bem como da imagem mental, que são indispensáveis à leitura estando estes elementos associados à resolução no enigma (crime ou ação em curso de investigação). Em nível temporal, os elementos de referenciação são representados pelas formas remissivas não referenciais. Marcuschi (2008) afirma que as formas remissivas não referenciais³ são estruturadas pelos elementos morfossintáticos como é o caso dos pronomes adjetivos, artigos,

³ Para Marcuschi (2008), as formas remissivas não referenciais aparecem, em muitos casos, como determinante de um sintagma nominal endofórico.

numerais, entre outros. É o caso do exemplo a seguir que transcreve um trecho do diálogo de dois personagens que tecem comentários pessoais sobre a vida de outra personagem, Valerie, na NEP “O Rei de Paus” de Agatha Christie (1974):

— A primeira história não passa de uma tolice, naturalmente — disse o jovem. — Mas a segunda é verdadeira (CHRISTIE, 1974 p. 84).

Temos, neste caso, a presença de um sintagma nominal (A primeira história) com a função sintática de sujeito que apresenta dois determinantes: o artigo definido “a” e o numeral ordinal “primeira”. Ambos apresentam características que englobam gênero e número. Neste caso, destacamos que o numeral ordinal, a palavra “primeira” atende a função de elemento de referenciação de “tempo” que remete à ideia de um primeiro momento, de uma cena anterior (a investigação iniciada pela personagem, o detetive da ficção, Hércules Poirot).

O mesmo ocorre com o sintagma do período posterior (Mas a segunda é verdadeira) em que o numeral “segunda” se refere a outra história da personagem, a um outro ponto temporal do enredo subsequente ao anterior. Assim as expressões primeira e segunda são elementos de referenciação que vão necessitar do leitor o retorno, um trabalho mental pela própria leitura, a retomada de determinada cena: esta cena apresenta o envolvimento de um conjunto de personagens, num dado momento da narrativa e em um espaço específico onde a ação (ou unidade dramática) ocorreu, ou seja, exige que o leitor realiza um movimento para frente ou para trás na compreensão global da NEP.

No que se refere aos elementos de retomada espacial, este realiza a remissão tanto do local geográfico em que a unidade dramática ocorreu como a “cena” do crime/enigma a ser investigado. Observemos o exemplo a seguirem em que a personagem Hércules Poirot lê um trecho de uma notícia de um crime do Jornal Daily News-monger enquanto conversa com o seu assistente Hasting, acerca de um assassinato envolvendo as personagens Valerie e Reedburn no texto “O Rei de Paus” de Agatha Christie. Na ocasião, Valerie foi até a mansão de Reedburn para barganhar com ele pedindo que ele não revelasse o segredo que ela escondia do círculo social a que a personagem fazia parte; na mesma noite ele foi assassinado. Observemos no exemplo a seguir que transcreve o diálogo entre as personagens Hastings e Hércules Poirot para exemplificarmos o uso de sintagmas não referenciais e seu funcionamento nas NEP:

Hastings: — seu vestido de cetim cor de areia está manchado de sangue. Ela balbucia uma palavra: “assassinado” e cai no chão inconsciente. Talvez a tenham

reconhecido por seus retratos nos jornais: é Valerie Saint Clair, a famosa dançarina, última coqueluche de Londres!

Poirot:—*Essa narrativa* eloquente é sua ou do Daily News-monger? (CHRISTIE, 1974 p. 84) [grifo meu]

Hastings: —Na pressa de lançarem nova edição, o Daily News-monger restringiu-se aos simples fatos, mas logo percebi as possibilidades dramáticas da história

Na cena descrita no fragmento, Hastings e Poirot estão lendo o jornal matutino de Londres em busca de acontecimentos e notícias para interar-se do ocorrido no dia anterior. Entendemos que o determinante (pronome) *essa*, junto ao termo *narrativa* (substantivo) no fragmento destacado, estabelece remissão tanto ao espaço geográfico – Londres, uma vez que o acontecimento descrito no texto se passa nesta cidade – bem como ao espaço de destaque na narrativa, neste caso, a cena do crime que retoma a todo um conjunto de elementos que constituem o espaço de destaque na narrativa.

Torna-se importante observar que a remissão do tempo e do espaço nas NEP ocorrerá mediante o uso de elementos verbais escritos (podendo ser orais quando estes ocorrem em eventos de oralidade) associados a uma determinada personagem; ainda que não haja relações diretas de tempo e espaço, a referenciação situa a personagem em um dado momento e espaço observando o contexto da narrativa. É o caso do exemplo a seguir em que a personagem Conde Feodor relata ao detetive Hercule Poirot sua ida à cartomante Zara na NEP O Rei de Paus:

— *Ela* é maravilhosa, devia ir vê-la. Valerie e *eu* formos consultá-la na semana passada. Zara leu as cartas para nós. Falou para Valerie de dificuldades, de nuvens tempestuosas se acumulando no horizonte, e finalmente virou a última carta. Era o rei de paus. *Ela* disse a Valerie: “*Ele* significa desastre para *você*. Tome cuidado. Há um homem que a tem em seu poder. Sabe a *quem* me refiro?” Valerie estava pálida, balançou a cabeça e disse: “Sim, sei.”. Logo depois saímos [grifos meus] (CHRISTIE, 1974 p. 85).

No fragmento em questão, a personagem Valerie juntamente coma personagem Conde Feodor, amigo confidente e que estava apaixonado por esta personagem, procuram a cartomante Zara, para saber de seu futuro; é a personagem Zara que, durante o evento de cartomancia, escolhe aleatoriamente a carta “rei de paus” e prediz um possível desastre na vida da personagem Valerie.

Notemos que os pronomes retomam os personagens do texto como a vidente Zara, Valerie, a carta de baralho. Esses elementos precisam ser retomados, porém não podem ser vistos sem sua inserção no tempo e no espaço narrativo. Esses pronomes realizam a remissão

não apenas das personagens, mas também dos elementos que compõem a cena de investigação num determinado espaço, como é o caso do rei de paus, por exemplo, na casa da cartomante, e em um situado tempo de narrativa (horas ou dias antes do crime em investigação).

A retomada não referencial, tanto de tempo quanto de espaço, são os mesmos elementos de referenciação apresentados por Marcuschi (2008) fazendo parte do sintagma nominal na condição de determinante. Para fins de classificação morfológica, esses elementos se apresentam em forma de:

- Pronomes adjetivos;
- Numerais ordinais;
- Numerais cardinais;
- Pronomes pessoais;
- Pronomes substantivos;
- Advérbios pronominais;
- Pró-formas verbais.

Utilizamos fragmentos da NEP “O Rei de Paus” de Agatha Christie (1974) para exemplificação destes a partir dos elementos de referenciação de ordem verbal não referencial citados acima. Abaixo, transcrevemos o exemplo:

— *Seu* vestido de cetim cor de areia está manchado de sangue. *Ela* balbucia uma palavra: “assassinado” e cai no chão inconsciente. Talvez a tenham reconhecido por *seus* retratos nos jornais: é Valeria Saint Clair, a famosa dançarina, última coqueluche de Londres...

— Pelo jeito não tem lido as seções de mexericos dos jornais, aquelas que começam assim: “Um passarinho me contou...” Olhe *aqui*.

— E me indicou um parágrafo com seu dedo curto e roliço: “... que um príncipe do continente está encantado por uma famosa dançarina que agora ostenta no dedo anular um novo e deslumbrante solitário...”

— Mas prossiga a sua dramática narrativa — disse Poirot. — Deixou mademoiselle desmaiada na sala de estar de Daisymead, lembra-se? Encolhi os ombros. — Em consequência às *primeiras* palavras pronunciadas por Mademoiselle Saint Clair ao recobrar a consciência, Mr. Oglander e o filho saíram, um para chamar um médico que socorresse a dama, que evidentemente sofria de choque, e o outro para a delegacia, onde *contou* sua história e conseguiu que a polícia o acompanhasse a Mon Désir, a magnífica propriedade do Mr. Reedburn... [grifos meus] (CHRISTIE, 1974, p. 84).

No fragmento acima, os pronomes possessivos *seu* e *seus* assumem a função de pronomes adjetivos acompanhando os substantivos “vestidos” e “retratos” respectivamente. O pronome *ela*, classificado morfológicamente como pronome pessoal reto, classifica-se

morfologicamente como pronome substantivo. Ainda neste fragmento, o elemento aqui, classificado morfologicamente de advérbio, assume uma posição pronominal (advérbio pronominal) e está sendo utilizado para uma passagem no jornal que está sendo lido pela personagem Detetive Hércules Poirot.

Ainda, o numeral ordinal “primeiras” atua no texto como um elemento endofórico anafórico que situará a primeira fala da personagem Valerie Saint Clair após acordar de um desmaio ocorrido ao ver o corpo da personagem Reedburn. Ainda neste fragmento, o verbo destacado “contou” assume a condição de pró-forma verbal, pois este verbo substitui ao evento principal da narrativa, neste caso, o assassinato da personagem Reedburn.

Ainda há a existência de formas de remissão referenciais que equivalem aos “elementos linguísticos que estabelecem a interconexão a partir de suas possibilidades referidoras, sendo itens lexicais plenos como é o caso dos sinônimos, dos grupos nominais definidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 110) e dos elementos a seguir:

- Sinônimos
- Hiperônimos
- Hipônimos
- Nomes Genéricos
- Grupos Nominais Definidos
- Nominalizações
- Elementos Metalinguísticos
- Elipses

No exemplo posterior podemos encontrar alguns dos elementos de ordem verbal que realiza a remissão referencial:

Mon Désir era uma belíssima *casa*, moderna e confortável.
 Uma curta estrada dava acesso à *construção*, e lindos jardins estendiam-se aos fundos da *casa* por uma vasta extensão. Quando mencionamos o nome do Príncipe Paul, o mordomo levou-nos imediatamente à *cena da tragédia*. A biblioteca era um aposento magnífico, estendendo-se da fachada aos fundos da casa, com uma grande janela em cada extremo, uma dando para a entrada e a outra para os jardins. O *corpo* fora encontrado no nicho formado pela segunda. *Tinha sido* removido há pouco tempo, depois que a polícia concluía *seus exames...* (grifos meus) (CHRISTIE, 1974, p. 88).

Os termos *Mon Désir*, *casa* e *construção* estão diretamente associados e se apresentam ao mesmo tempo como sinônimos no texto; *construção* em relação a *casa* se

apresenta como um hipônimo e ao mesmo tempo, temos um nome genérico. Tragédia, corpo e exames fazem referência direta ao assassinato da personagem Reedburn, assassinato este o qual se desenvolve toda a narrativa. Esses termos são genéricos que retomam a personagem Reedburn e também a todo o enigma. Há uma expressão em que ocorre uma elipse como é o caso do termo destacado no exemplo “tinha sido” com mais uma alusão ao corpo da personagem Reedburn.

Trazendo a ideia de *nexo*⁴ textual em consonância ao processo de referenciação direta apresentado por Marcuschi (2008), estes também são recursos utilizados como elementos de retomada. As classes de nexos apresentados por Halliday e Hasan (1989 apud ANTUNES, 2010, p. 118-20) ocorrem nas retomadas “algumas vezes pelo léxico, outras vezes pela gramática, outras vezes pelo léxico e pela gramática” (ANTUNES, 2010, p. 121). Aplicando os nexos ao texto literário – nosso enfoque principal podendo ocorrer em outros gêneros – estes se comportam de três formas descritas:

- i. *Nexos de Equivalência*: acontecem quando dois pontos de um texto apresentam em si qualquer tipo de equivalência semântica. Esses dois pontos se referem a um mesmo objeto. Observe no exemplo a seguir:

A imagem na página era a de um *cadáver humano*. O *corpo* fora despido e a cabeça fora torcida, virada completamente para trás. No peito da *vítima* havia uma terrível queimadura. O *homem* fora marcado a fogo... com uma única palavra. Uma palavra que Langdon conhecia bem, muito bem (grifos meus) (BROWN 2006, p. 07).

No exemplo, os elementos *cadáver humano*, *corpo*, *vítima* e o *homem* estabelecem entre si uma equivalência semântica; no livro em questão, os três termos se referem à mesma pessoa, neste caso, à personagem Jacques Saunière, assassinado e cujo enigma se desenvolve a partir de sua morte.

- ii. *Nexos de contiguidade*: acontecem quando, entre dois pontos do texto, se estabelece uma relação de quase equivalência, ou pelo menos, de uma equivalência parcial. O exemplo a seguir é trecho da história “O Rei de Paus” de Agatha Christie presente no livro “Os Primeiros Casos de Hércules Poirot” (1974) que narra um pouco da relação entre a morte da personagem Reedburn e a carta do baralho “rei de paus” escolhida pela cartomante Zara, durante a leitura da sorte de Valerie, testemunha do assassinato

⁴Halliday e Hasan (1989 apud ANTUNES, 2010, p. 118) apresentam a ideia de *nexo* textual. Esses nexos atuam como elos de ordem verbal que unem dois pontos de um texto e “estabelecem equivalência, contiguidade e/ou associação entre esses dois pontos de um determinado texto”.

da referida personagem. Observemos abaixo a cena descrita pela personagem principal Christie (1974), o detetive Hercule Poirot:

As últimas palavras de Zara foram uma advertência para Valerie: “Tome cuidado com o *rei de paus*. O perigo a ameaça!”. Interroguei Valerie, mas ela nada quis me dizer, e assegurou-me que tudo estava bem. Mas agora, depois dos acontecimentos de ontem; estou mais certo do que nunca de que o rei de paus era *Reedburn*, que ele era o *homem que Valerie temia* (grifos meus) (CHRISTIE, 1974, p. 86)

Há uma associação direta entre os termos destacados no fragmento anterior que os aproxima: a personagem Reedburn, o rei de paus e o homem que Valerie temia fazem referência e equivalem ao mesmo indivíduo no texto em questão.

- iii. *Nexos de Associação*: ocorre quando duas ou mais palavras guardam uma relação de proximidade semântica, de maneira que uma lembra a outra. Esse grupo do nexo mantém o texto concentrado num determinado tema ou tópico. Observemos o exemplo a seguir:

“— Agora pode compreender minha preocupação quando *abri o jornal esta manhã*. Suponhamos que *Valerie num acesso de desespero...* Não, não é possível” (grifos meus) (CHRISTIE, 1974, p. 86).

A oração “abri o jornal esta manhã” estabelece relação direta com a morte da personagem Reedburn o qual tinha interesse afetivo pela personagem Valerie e cuja morte em que se desenvolve toda a investigação (enigma) por parte do Detetive Poirot. Ainda no mesmo fragmento, a expressão “Valerie num acesso de desespero” está associada à personagem Valerie e seu possível envolvimento com a morte da personagem Reedburn. Nessa NEP, a personagem Reedburn foi assassinada em sua mansão e estava na companhia da personagem de Valerie, personagem também tida como vítima. É a morte deste personagem Reedburn o enigma a ser investigado pela personagem Hercules Poirot.

Torna-se importante observar que os nexos citados anteriormente, ocupam o campo semântico da referenciação verbal no plano da coerência textual. Assim as preposições, advérbios e suas respectivas locuções atuam como conectivos relacionando “preferencialmente entre parágrafos, entre períodos ou orações. Esses conectivos cumprem a função de ligar os segmentos estabelecendo algum tipo de relação semântica - finalidade, causa, oposição, entre outras” (ANTUNES, 2012 p. 121). A esses termos, Antunes (2010) chama de nexos de conexão ou de sequenciação.

Para manter a relação entre dois pontos de um mesmo texto, alguns outros recursos de referenciação são utilizados como é o caso da *repetição de palavras*. Para Antunes (2010,

p. 122) “repetir palavras é um procedimento praticamente inevitável, uma vez que representa a consequência da própria concentração temática do texto”. Essa repetição pode ocorrer em qualquer classe gramatical sendo um recurso intencional do autor do texto, altamente funcional que não acontece por acaso. Observemos o exemplo a seguir:

— *Ela* é maravilhosa, devia ir vê-la. *Valerie* e eu formos consultá-la na semana passada. Zara leu as *cartas* para nós. Falou para *Valerie* de dificuldades, de nuvens tempestuosas se acumulando no horizonte, e finalmente virou a última *carta*. Era o rei de paus. *Ela* disse a *Valerie*: “Ele significa desastre para você. Tome cuidado. Há um homem que a tem em seu poder. Sabe a quem me refiro?” *Valerie* estava pálida, balançou a cabeça e disse: “Sim, sei.”. Logo depois saímos [grifos meus] (CHRISTIE, 1974 p. 85).

A repetição dos termos *ela*, *Carta* e *Valerie* não é aleatória e serve a função de retomada no texto, evitando a ambiguidade e conduzem a leitura orientando o leitor acerca das ações de cada personagem no fragmento. Desta forma, o pronome *ela* faz referência à personagem *Zara*, cartomante na narrativa; *cartas* e *carta* são repetidas para indicar a leitura da sorte da personagem *Valerie* pela cartomante *Zara*, sendo *cartas* (no plural) indicando a ação de previsão do futuro da personagem e *carta* (no singular) indicando uma carta específica, neste caso, o rei de paus; A retomada da personagem *Valerie* é utilizada para dar destaque a personagem e para indicar que a leitura da sorte era para *Valerie* e não para seu amigo (e apaixonado por ela) Conde Feodor.

A repetição é um recurso que vincula a ideia central do texto e pode ocorrer intencionalmente no início de palavras para retomar o tópico desenvolvido no parágrafo ou parágrafos anteriores, ou mesmo no final de parágrafos para indicar um “ponto de localização privilegiado para marcar o fechamento do tópico em andamento naquele ponto do texto” (ANTUNES, 2010, p. 123).

Outro recurso pelo qual se constroem laços coesivos (referenciação de ordem verbal) é a *paráfrase*. Para Antunes (2010, p. 124) a *paráfrase* é “um recurso pelo qual se cria laços coesivos que se voltam a dizer o mesmo que se disse antes, porém com outras palavras”. Esse recurso tem a função discursiva de pretender oferecer um esclarecimento mais específico de um ponto, ou, reexplicá-lo com outras ou novas palavras deixando-o mais claro aumentando a precisão da informação reiterada. Geralmente as *paráfrases* são retomadas sendo introduzidas por expressões como “isto é, ou seja, que dizer, por outras palavras” (ANTUNES, 2010, p. 125). É o caso do termo destacado no exemplo:

— É, parece — disse Poirot. — Um jovem um tanto descuidado, especialmente se a luva também é dele. Seria uma pista dupla, não? — Bernard Parker! — murmurou Mr. Hardman, — Que alívio!
 Bem, Monsieur Poirot, confio-lhe a tarefa de recuperar as joias. Leve o caso ao conhecimento da polícia, se julgar necessário, **isto é**, se estiver bem certo de que ele é culpado (grifo meus) (CHRISTIE, 1974 p. 74).

A expressão destacada *isto é* introduz uma paráfrase que reescreve a possibilidade de a personagem Bernard Parker ter roubado as joias de Hardman e, ao mesmo tempo, reaver as joias roubadas, mediante a denúncia deste personagem como suspeito às autoridades competentes; para retomar essas ideias, a autoria do texto utiliza a expressão “se estiver bem certo de que ele é culpado”, paráfrase citada no fragmento acima. É importante observar que a os elementos de referência assumem papel importante na construção da compreensão textual. As pistas deixadas no texto precisam ser frequentemente retomadas pelo leitor que é orientado pelo enredo a observar os detalhes deixados no texto, e que levam o leitor a identificar um dos personagens como responsável por realizar o crime em curso de investigação por parte do protagonista, a personagem investigador.

Torna-se importante observar que, independentemente de o leitor ter identificado um dos suspeitos como culpado pelo crime e este personagem ser ou não responsável pelo crime, o leitor captou um conjunto de informações “marcadas” pelos elementos de referência de ordem verbal, visual. Sob esse prisma, o leitor pode ou não apontar uma determinada personagem como suspeito e conseqüentemente culpado, sem necessariamente este personagem ser o responsável por realizar o crime. No que se refere à leitura das NEP torna-se coerente observar dois aspectos:

- I. O leitor identificou um (ou mais de um) personagem como culpado, a partir dos elementos (pistas) deixados no texto e este personagem é realmente o culpado;
- II. O leitor identificou um (ou mais de um) personagem como culpado, a partir dos elementos (pistas) deixados no texto e este personagem não é o culpado.

Em ambos os casos, o leitor construiu e testou hipóteses a partir da referência no texto e estes elementos (de referência) o levou a identificar um personagem como suspeito e conseqüentemente, culpado. Independentemente de estar certo ou não, no mínimo a leitura e a compreensão textual estão no caminho do desenvolvimento e o estudante, neste processo, estará fazendo uso da memória, mobilizando ainda a ativação de conhecimento de mundo; ainda realizam análises no texto para procurar detalhes; o uso das inferências e a observação dos aspectos de retomada/remissão textual no âmbito da referência, entre outros processos.

1.2.4. Visualização

A visualização é uma estratégia apresentada por Cosson (2018, p. 117), pois, segundo ele, esta é uma forma em que o leitor “visualiza no texto expressões que remetem aos sentidos ou como as descrições são transformadas em imagem pelo leitor”. Quando falamos em visualização, nos referimos à construção da imagem mental, que constitui elementos visuais na mente do leitor como é o caso de imagens, cenas, entre outros.

A compreensão do texto literário a partir de uma estética da criação verbal, como defende Bakhtin (1992) se dá através do uso do signo verbal na composição de uma linguagem simbólica, imagética, de natureza estética. Quando fazemos uso do termo *imagem mental*⁵ nos referimos às construções mentais constituídas no intelecto do leitor a partir de elementos verbais.

Ao ler determinado texto literário, por exemplo, o indivíduo constrói imagens a partir do verbal. Nas cenas ou espaços literários (espaço como constituinte dos elementos da narrativa) em que é descrita um determinado ambiente, cena, pessoa ou objetivo, o indivíduo constrói em sua mente o que Keunen (2015, p. 73) chama de *imagem mental*. Para este autor, as imagens mentais são conceitos globais de representação mental, ou seja, “fazer do mental o próprio objeto de uma imagem, uma imagem específica, explícita com sua própria figura. Essas imagens mentais se constituem em imagens de relação”, em que essas imagens mentais representam o resultado de uma ação.

Ainda para Keunen (2015, p. 68), a visualização equivale a uma interpretação de agregado de imagens de ação⁶ que configuram com a construção mental estabelecida pelo verbal e se “constituem numa imagem-ação” (KEUNEN 2015, p. 68) a partir do ambiente e a relação deste com a personagem. Sob esta ótica, entendemos que essas imagens mentais precisam ser retomadas sempre pelo leitor e vão atuar como auxílio para compreender o texto como um todo organizado, composto por diversas informações que atuam de forma integradora, estando interrelacionadas por elementos que possibilitam o entendimento global do objeto lido.

⁵O termo “imagem mental”, adotado neste trabalho, assume a ideia de “imagens de relação” proveniente dos conceitos de Keunen (2015) a partir dos conceitos de Bakhtin ao abordar o cronotopo.

⁶Keunen (2015, p. 68) apresenta o conceito de imagens de ação como sendo a conexão entre o ambiente e seus arredores e a personagem que se configuram no sentido aristotélico de “Imitação do comportamento”.

Spinillo (2008, p. 31) explora o efeito da construção da imagem mental sobre a compreensão de textos, treinando crianças a gerar esse tipo de imagem a partir dos eventos presentes em uma história. De maneira geral, os resultados das pesquisas da referida autora, demonstraram que “a imagem mental pode ser uma forma bastante efetiva de melhorar a compreensão do texto, servindo de auxílio à memória no momento da retenção das informações contidas no texto”. Esses elementos construídos na mente do leitor são retomados também durante a leitura e este vai precisar fazer uso desta imagem mental que se configura como os elementos/objetos que constituem a cena de um crime a ser investigado numa narrativa de enigma por exemplo.

Assim, ao ler uma narrativa, desenvolve-se no indivíduo a capacidade de construir a imagem mental a partir de forma que o leitor chega a visualizar uma determinada imagem. Cosson (2018, p. 117) afirma que a construção de uma imagem mental “se configura sobre o que está sendo abordado no texto [...] e as descrições são transformadas em imagens por parte do leitor”. Acordamos com a posição de Cosson (2018, p. 56) que afirma que o texto narrativo tematiza o exercício da imaginação em que o ambiente (ou espaço) na “narrativa é feito simultânea e harmoniosamente pela relação complementar entre imagem e palavra” em que esta imagem é uma construção mental a partir da palavra constituída na mente do leitor no ato de ler.

1.3. A Leitura do Texto Literário

Inicialmente torna-se necessário entender as diferentes concepções de Literatura e de Leitura Literária que se fazem presentes no âmbito da didática contemporânea. Para Dalvi (et al. 2013, p. 18), três expressivas concepções didáticas se fazem presentes em nossos dias como é o caso da concepção de Literatura como *corpus restrito aos cânones (1)*; de uma concepção de Literatura como *prática ou atividade (2)*; e de uma concepção *autotélica de Literatura (3)*.

Na primeira concepção de Literatura com foco nos cânones, esta se restringe aos textos verbais canônicos, extensiva de literatura dedicada aos modelos de obras eleitas de forma catedrática e adotadas por uma determinada comunidade como modelo de obra para análise e leitura. Na segunda concepção – prática ou atividade – a literatura assume um viés prático e se descola do campo literário para os processos de produção e recepção das obras e para os diversos agentes desse campo; interage como agentes, o *escritor, os leitores, as escolas* entre outros. Na terceira concepção de Literatura, com uma visão autotélica, ou seja, um conjunto de

textos com finalidade estética, esta assume uma ação transitiva de literatura com foco no conteúdo existencial das obras, bem como os valores éticos e estéticos presentes nas obras.

Entendemos, para atender as demandas de leitura e compreensão, entendemos que a segunda concepção (Literatura como *prática ou atividade*) se coloca mais relevante para o trabalho com o Ensino Fundamental, pelo viés pedagógico fundamentado na funcionalidade do texto e na interrelação entre os diversos agentes envolvidos na obra. Ainda nesta concepção, é possível um trabalho com elementos verbais de referência que incidem na compreensão do texto.

Assim, essa concepção de Literatura como prática ou atividade atua como uma ação prática direcionada aos agentes envolvidos na produção e leitura do texto literário sendo este um espaço viável para a aplicação e desenvolvimento de estratégias de leitura aplicadas à compreensão textual no Ensino Fundamental (8º Ano), uma vez que as atividades aplicadas no desenho metodológico deste trabalho têm por foco o texto, os elementos textuais e relação destes elementos associados às estratégias de leitura direcionadas à compreensão das NEP.

Ainda concernente a leitura literária, três mudanças principais de foco de leitura dos jovens leitores são igualmente observadas nesse domínio (DALVI et al. 2013): do leitor-modelo que se coloca como um conceito, virtualização, uma construção textual (1); do texto do leitor (2) e de uma postura distanciada do texto por parte do leitor (3). No primeiro foco, o leitor é uma entidade idealizada que atua como modelo para os demais leitores e participa como um ser integrado ao texto e quem estabelece um prazer (estético) pelo texto lido. No segundo foco de leitura, o leitor atua como a partir da comunicação entre o leitor e o autor numa ação mediada pelo texto.

Essa leitura se estende em uma ação singular que “atualiza o texto do autor” (DALVI et al. 2013, p. 19) agregando a leitura o conhecimento de mundo por parte do leitor. O terceiro foco de leitura tem suas bases numa leitura engajada por parte do leitor que acompanha o texto atua numa distância participativa.

A ideia de atualização do texto do autor comunga com as ideias de Zilberman (2001) que afirma que os textos literários, devido às indeterminações, particularizam-se mais pela falta do que pela presença. Para ela, “são as indeterminações que permitem ao texto ‘comunicar-se’ com o leitor, induzindo-o a tomar parte na produção e compreensão da intenção da obra”. (ZILBERMAN, 2001, p. 51). Há nos textos, alguns espaços ou lacunas existentes que vão necessitar da intervenção do leitor para completá-los e ao realizar esta ação, o leitor torna-se coprodutor.

A participação do leitor se dá, portanto, através da cooperação enquanto ato de interpretação e da imaginação. Iser (1996) apresenta os conceitos de *desfamiliarização* ou *estranhamento*. A *desfamiliarização* ocorre uma vez que, ao “desconstruir o que é familiar, desperta o leitor para o que lhe é familiar e para as normas que estabelecem essa normalidade, fazendo com que, a partir da observação e contraste, ele passe a ter consciência crítica da sua realidade”. Já o *estranhamento* ocorre pela linguagem de forma que, ao apresentar os fatos da vida, o texto força o leitor a uma consciência e revisão de expectativas e quebra com os “nossos hábitos rotineiros de percepção e com isso nos força a reconhecê-los, pela primeira vez, como realmente são”. (EAGLETON, 1997, p. 108). Os processos de *desfamiliarização* e *estranhamento* fazem parte do processo de comunicação/diálogo entre o autor e o leitor numa ação mediada pelo texto.

Ao trazer estes conceitos para as NEP, nos apropriamos destes adaptando para as necessidades de leitura em que o leitor adentra em outros ambientes e/ou outros períodos históricos e conhece outras realidades em outros períodos históricos e em outros espaços, contrastando duas diferentes realidades – a de seu convívio e a da narrativa – fazendo-o questionar o presente a partir da confrontação com o contexto narrativo; aqui lidamos com a *desfamiliarização*.

Ainda, ao abordar o estranhamento, o leitor entra em contato com temas de morte e investigação que, ainda que não faça parte de seu contexto direto, ele (o leitor) tem acesso aos temas comuns das NEP já conhecidos a partir dos textos midiático-jornalísticos a exemplo dos telejornais e weblogs que tratam de crimes e mortes; no estranhamento, este mesmo leitor se retira do contexto de espectador e se coloca na posição de investigador do crime na posição de detetive.

Nessa perspectiva, optamos como foco em leitura, a segunda vertente apresentada por Dalvi (2013), “do texto do leitor”, uma vez que integra o leitor ao texto e conseqüentemente ao autor, ação esta que se identifica perfeitamente com a concepção de leitura já adotada neste trabalho e que se constitui na relação estabelecida por Koch (2009) pela interação *autor-texto-leitor* com uma visão interacional (dialógica) da língua.

Essa concepção de leitura apresentada por Koch (2009) se aproxima no que Iser (1996) defende no tocante à aproximação do leitor com o texto. Para Iser (1996 p. 49), enquanto se falava da intenção do autor, dos textos e da sua construção formal, os críticos raramente se lembraram de que tudo isso (dos aspectos relacionados de composição do texto), “só teria sentido se os textos fossem lidos”, dando ênfase ao processo de interação que necessita da participação do leitor no ato de leitura.

Entendemos que esta interação a partir da tríade autor-leitor-texto assume a concepção de Literatura como uma atividade pedagógica prática e dialógica e necessitará de um leitor proficiente que desenvolva estratégias de leitura independentemente de o texto ser literário ou não. A leitura não é um mero processo de decodificação de símbolos inserido no processo de consciência fonêmica em que o leitor apresenta de forma oral a transcrição do texto; a instrumentalização da leitura é um processo dinâmico que envolve diversas perspectivas conforme nos apresenta Kintsch (1983 apud SPINILLO, 2008, p. 29), ao abordar o que ela chama de *perspectiva teórica da leitura*.

Para ela, esta perspectiva dedica-se à criação de “modelos de compreensão de textos que envolvem tanto os processos cognitivos e linguísticos, como a identificação de fases e estratégias no processo de compreensão”. Ainda focaliza o conhecimento de mundo do receptor do texto, os elementos textuais (conteúdo e forma linguística) e a interação entre estes aspectos, especificando duas fases durante o processo de compreensão:

- i. *construção* – na qual um modelo mental é construído local e gradativamente a partir do significado das palavras e proposições;
- ii. *integração* – de natureza local e global, ocorre sempre que uma nova informação é adicionada, permitindo a construção de sentidos com base nas antigas informações e nas novas informações.

Quando o leitor realiza esse processo, ele integra informações veiculadas no texto constituindo a “representação mental que corresponde fortemente ao que se denomina texto-base e também integra essas informações com seu conhecimento de mundo sendo esta uma representação mental que corresponde às elaborações do leitor que se denomina modelo situacional” (SPINILLO2008, p. 30). Spinillo (2008) denomina como *modelo situacional* o espaço em que ocorrem as inferências e que possibilitam que o leitor complemente as informações que não estão explicitamente mencionadas no texto. Com isso, as inferências participam da relação de integração de informações com as construções de sentidos, uma vez que a compreensão de textos é um processo essencialmente inferencial.

As NEP trabalham com a “ambiguidade intencional” por parte do autor para confundir o leitor que necessitará de tempo, fazer retomadas e realizar inferências a partir das informações do texto que nem sempre podem ser tomadas como literais. Longe de ser uma simples busca de informações explícitas, a compreensão é um processo de construção de significados a partir da integração de informações literais e informações inferenciais. “As informações literais são aquelas explicitamente encontradas no texto; enquanto as inferenciais são informações implícitas derivadas da integração de informações intratextuais entre si e entre informações

intratextuais e o conhecimento de mundo do leitor” (SPINILLO 2008, p. 30). Essas informações inferenciais se constituem nas NEP a partir dos elementos de remissão de tempo e espaço e auxiliam na construção da imagem mental.

A partir das estratégias, temos por tarefa principal, tanto para o professor quanto para o estudante, promover a compreensão textual e estimular a leitura. A tarefa é complexa tanto para professores quanto para os estudantes, uma vez que ação pedagógica requer o estímulo e esta é uma ação subjetiva. Buscamos instituir o que Dalvi (et al. 2013, p. 20) classifica como *aluno-sujeito-leitor* numa ação que parte da “recepção do aluno, convidando-o a uma aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas”.

Esta ação possibilita, através da leitura da obra, motivar o leitor ao conhecimento do processo de investigações característico do gênero NEP, o que o leva a familiarizar-se com as formas, estruturas do gênero, bem como a funcionalidade textual, sobretudo ao texto narrativo. É a partir da leitura e do trabalho pedagógico com a leitura que, dentre outros aspectos, o estudante desenvolve logicamente a capacidade de associar, comparar e diferenciar os diferentes gêneros textuais.

Comungamos com as concepções de Dalvi (et al. 2013, p. 22) ao afirmar que “diversas atividades podem ser planejadas para fazer emergir a subjetividade”, a exemplo das estratégias de leitura que utilizamos nesta dissertação. Partir das NEP é a forma que utilizamos para promover a formação de sujeitos leitores no Ensino Fundamental – Anos Finais – com foco no desenvolvimento da leitura e a compreensão textual.

1.4. A concepção das Sequências Textuais integradas à Tipologia Narrativa

Como sabemos, os diversos gêneros narrativos em suas diversas formas, a exemplo do romance, do conto, da crônica e da novela, têm como propósito contar uma história ou fato, sendo constituído por diversos elementos narrativos que interagem entre si em torno do enredo, ação esta que os fazem ser predominantemente constituído de uma sequência narrativa. No entanto, um determinado texto pode apresentar a sequência narrativa sem necessariamente ser de tipologia⁷ narrativa.

⁷Para Marcuschi (2008 p. 154-5), o tipo textual é definido como uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente ao texto) definida pela natureza linguística de sua composição: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo. São tipos: *narração, descrição, argumentação, exposição,*

Um texto pode ser narrativo e apresentar traços descritivos ou argumentativos; textos como estes são constituídos com uma tipologia dominante e outras. Para cada “tipologia dentro de outra tipologia” chamamos de *sequência textual*. O que define um tipo textual é a natureza linguística de sua composição; uma sequência é definida por um fragmento descritivo dentro de um gênero predominantemente narrativo.

Para fins de exemplificação, observemos o fragmento a seguir retirado da NEP O Rei de Paus. Nesta, o personagem Hasting descreve, a partir da leitura de uma notícia apresentada no jornal (fictício) Newsmonger, a presença da personagem Valerie Saint Clair na cena do assassinato da personagem Reedburn. Assim temos:

—Seu vestido de cetim cor de areia está manchado de sangue. Ela balbucia uma palavra: “assassinado” e cai no chão inconsciente. Talvez a tenham reconhecido por seus retratos nos jornais: é Valeria Saint Clair, a famosa dançarina, última coqueluche de Londres...

— Pelo jeito não tem lido as seções de mexericos dos jornais, aquelas que começam assim: “Um passarinho me contou...” Olhe aqui.

— E me indicou um parágrafo com seu dedo curto e roliço: “... *que um príncipe do continente está encantado por uma famosa dançarina que agora ostenta no dedo anular um novo e deslumbrante solitário...*”

— Mas prossiga a sua dramática narrativa — disse Poirot. — Deixou mademoiselle desmaiada na sala de estar de Daisymead, lembra-se? Encolhi os ombros. — Em consequência às primeiras palavras pronunciadas por Mademoiselle Saint Clair ao recobrar a consciência, Mr. Oglander e o filho saíram, um para chamar um médico que socorresse a dama, que evidentemente sofria de choque, e o outro para a delegacia, onde contou sua história e conseguiu que a polícia o acompanhasse a Mon Désir, a magnífica propriedade do Mr. Reedburn... [grifos meus] (CHRISTIE, 1974, p. 84).

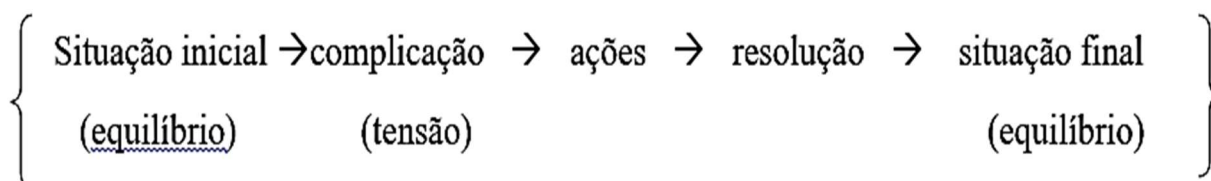
Neste fragmento, predomina a tipologia narrativa, contudo, há a presença da descrição como é o caso do fragmento “[...] que um príncipe do continente está encantado por uma famosa dançarina que agora ostenta no dedo anular um novo e deslumbrante solitário”. Este fragmento representa uma sequência descritiva inserida numa sequência narrativa. Dizemos, desta forma, que o texto como um todo pertence a tipologia narrativa uma vez que prevalece nele a sequência de mesma natureza.

Em um mesmo texto narrativo, outras sequências estão diretamente associadas à narração, às quais destacamos a descrição e o diálogo. Nas NEP, por exemplo, o encaminhar do enredo é dado pelo diálogo (sequência dialogal) em que os personagens interagem uns com os outros e narram um determinado acontecimento a ser investigado por parte do protagonista, fator este que não exclui o caráter narrativo da obra. Terra (2014, p. 115) afirma que uma

descrição, injunção. Nas NEP, o diálogo se mistura à narração no ato de investigação a partir da tomada dos depoimentos dos personagens suspeitos.

sequência narrativa prototípica é caracterizada por uma “situação inicial, marcada pelo desequilíbrio, que é alterada desencadeando complicações (complicação) seguida uma série de ações decorrentes que levarão a uma situação final e um novo caso de equilíbrio”. Para entender de forma mais clara, Terra (2014) apresenta o seguinte esquema gráfico:

Figura 2: Esquema Gráfico das Sequências Narrativas



Fonte: Terra (2014, p. 115)

Para Terra (2014), o enredo parte de um estado de equilíbrio alterado pelo crime a ser investigado. Em seguida, todo um conjunto de ações ocorre durante a investigação que envolve o protagonista, a vítima e os suspeitos. O clímax (resolução) ocorre quando um dos suspeitos é apontado como culpado em que a situação final ocorre com a punição do suspeito e o reconhecimento ou gratificação por parte da personagem investigador.

As sequências narrativas apresentam como características o encadeamento cronológico temporal, apresentando um conjunto de ações predicadas aos personagens que compõem o texto. Sob um prisma linguístico, as sequências narrativas são marcadas por verbos de ação geralmente no passado. A esse tipo de sequência estão associadas outras que auxiliam na composição do texto narrativo como é o caso das sequências descritivas cuja função é apresentar as características de alguém ou algo.

Geralmente a descrição é utilizada no texto narrativo, para apresentar as características de uma determinada personagem durante uma determinada ação ou para descrever as cenas que compõem o espaço da narração em que, no caso das NEP, apresenta ao leitor a cena do crime em investigação é descrita levando o leitor a perceber detalhes na cena e o auxiliam na construção da imagem mental.

Um outro ponto relevante no que se refere às sequências textuais presentes no texto narrativo é o caso do diálogo ou sequência dialogal. Terra (2014, p. 123) afirma que estas também “ocorrem nos textos escritos e é marcado pela sucessão coordenada de turnos de fala”. No texto narrativo, “o diálogo reproduz as falas dos personagens inseridos no discurso

principal” (TERRA, 2014, p. 123) marcada por turnos de fala e é através dos diálogos que percebemos também os sentimentos e sensações dos personagens ou onde o próprio enredo se desenvolve.

Quando trazemos as ideias de sequência textual aplicadas às NEP, estas assumem importância mediante a integração narração – descrição, as características dos personagens, a composição da cena que possibilita a construção da imagem mental e a concatenação do enredo no âmbito da progressão temática, levando o leitor a perceber como os personagens estão articulados na narrativa. A partir das sequências dialogais, percebemos a posição dos personagens na narrativa (se investigador, vítima, suspeito etc.).

O diálogo entre os personagens possibilita a progressão do texto em que a sequência do enredo é apresentada ao leitor por intermédio das falas dos personagens durante os depoimentos dos diversos personagens enquanto o processo de investigação estabelecido pela personagem-investigador na NEP. As sequências descritivas e dialogais são introduzidas ao enredo do texto complementando a sequência narrativa, fator que determina o gênero NEP como pertencente à tipologia narrativa.

1.5. Leitura e Mediação Pedagógica

Para a realização da leitura escolar⁸, a atuação do professor como mediador, em nossa visão, se constitui importante na construção do leitor. Assim, “a mediação é uma ação que pressupõe o desenvolvimento da capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente” (BORTONIRICARDO, 2012 p. 68), sendo estas habilidades associadas às capacidades individuais de leitura.

Ainda no tocante à posição assumida neste trabalho, com foco na interação do leitor com autor e o texto, a mediação por parte do professor oferece suporte ao leitor iniciante auxiliando-o na mobilização de conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para a realização de uma determinada tarefa quer seja na produção textual escrita ou oral ou na leitura ou qualquer outra atividade de cunho pedagógico que possibilite a formação do sujeito-leitor proficiente.

⁸Entendemos como “leitura escolar” como sendo um processo de leitura que acontece na escola, sendo mediado pela atuação do professor em um trabalho sistemático com foco no desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura, de compreensão textual, em que o “trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes” (PCN 1997, p. 40).

No tocante à mediação pedagógica, temos por base o termo adotado pelo psicólogo americano Jerome Bruner (1986 apud CAZDEN, 1988 p. 102) em que este utiliza o termo *scaffolding*, palavra em inglês utilizada para "andaime", expressão metafórica utilizada para identificar o "apoio ou suporte". Bortoni-Ricardo (2012, p. 68) afirma que o termo *scaffolding* é utilizado com o designativo de apoio e indica "as condutas que os adultos realizam afim de que a criança possa transcender suas capacidades atuais e desenvolver suas potencialidades".

A mediação tem por função diminuir a distância entre professor e estudante por intermédio do estreitamento entre conhecimento sistemático formal advindo do professor e a experiência cotidiana do estudante. De forma didática, "a mediação compõe um processo de fornecimento de ajuda que objetiva contribuir para a reestruturação das funções psíquicas que constituem o processo de aprendizagem, favorecendo o acesso a um nível superior de desenvolvimento cognitivo" (BORTONI-RICARDO, 2012 p. 91).

Bortoni-Ricardo (2012, p. 104) afirma que o trabalho com a leitura em sala de aula pressupõe estratégias didáticas, a exemplo das utilizadas neste trabalho, que atuem em consonância com a perspectiva teórica adotada pelo professor "que deve ter consciência de suas escolhas pedagógicas para construir o conhecimento e incentivar a participação do educando", cuja mediação se faz necessário para aprendizagem das estratégias e seu uso no ato de leitura. Para um trabalho mais eficaz com a leitura no âmbito da interpretação do texto, é imprescindível a ação de um mediador. Nessa perspectiva, Barbosa e Barbosa (2013, p. 11) afirmam que a mediação:

[...] se materializada como um acolhimento e permite que aqueles que buscam adentrar o mundo da leitura, façam uso dessa hospitalidade para apoiar-se e dar materialidade a suas buscas e desejos de compreensão da palavra, da vida. Principalmente, para elaborar, construir seu próprio lugar de leitor.

A mediação do professor, no trabalho com o texto literário, possibilita ao estudante a efetiva apropriação de texto. Com isto, a mediação do professor assume a posição de possibilitar o ato "de fazer com que as palavras, os textos circulantes na sociedade, os contos, os romances, os poemas, as palavras reunidas de maneira ética e estética numa obra, passem a fazer parte da experiência de vida do aluno" (BARBOSA; BARBOSA 2013, p. 11). Partindo desta ideia Barbosa e Barbosa (2013, p. 12) afirmam que o mediador:

[...] é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. "Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade", um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, "construído por" e "construtor de palavras" carregadas de sentidos.

O mediador assume uma posição considerável para com o estudante no âmbito da *leitura escolar*. Adotamos o termo *leitura escolar* para indicar o trabalho formal e sistematizado com a leitura no ambiente escolar que faz uso do professor na posição de mediador que auxilia o leitor na exploração dos aspectos indispensáveis para a compreensão e interpretação do texto. É papel do mediador auxiliar o leitor a compreender determinados elementos como a escolha das palavras que compõem o texto, bem como levar o leitor a observação dos aspectos da organização do texto enquanto objeto escrito a partir de uma experiência do autor que inclui o contexto histórico, os aspectos culturais e sociais presentes na obra e como o próprio texto articula estes elementos enquanto objeto escrito.

O mediador age como uma ponte que possibilita ao leitor compreender o texto escrito não apenas na dimensão da superficialidade do texto escrito, mas auxilia o leitor a mergulhar no texto compreendendo o sentido literal e/ou literário. O professor/ auxilia o leitor na compreensão (pessoal, cognitiva, social) daquele que lê.

Ao abordar os aspectos de leitura do texto literário e trazendo a mediação para o contexto do uso das estratégias de leitura as quais abordamos nesta pesquisa, este processo (de mediação) possibilita que o estudante reconheça os elementos linguísticos responsáveis pela progressão do enredo levando-o a perceber como estes elementos se articulam com os aspectos de tempo e espaço do texto narrativo e colocam como indispensáveis à progressão temática e à própria compreensão textual.

Ainda a mediação promove a construção de hipóteses e mediante, o processo de inferência; ajuda o leitor a associar pistas textuais às personagens; auxilia o leitor na construção da imagem mental a partir da observação da cena do crime. Possibilita também ao leitor o desenvolvimento da capacidade metacognitiva a partir da estratégia de monitoramento que indispensáveis ao “controle sobre as informações já obtidas com a leitura” (BORTONI-RICARDO, 2012 p. 91) em que o indivíduo assume a corresponsabilidade na sua própria aprendizagem percebendo quais ideias e fragmentos precisam ser retomados no processo de compreensão textual. Mais do que a mera presença do professor, a mediação se coloca como aspecto relevante à diversos aspectos aos quais destacamos a compreensão textual.

2.LETRAMENTO

2.1. Uma Visão Geral do Letramento

Antes de adentrar no Letramento Literário no contexto dos multiletramentos, tracemos uma breve análise das questões dos gêneros textuais – com foco nos *protótipos* textuais – e do letramento. Ao abordar as questões de produção e leitura assumimos a necessidade de trabalho com os protótipos no âmbito dos gêneros textuais. Entendemos por protótipo as “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO, 2012 p. 08).

Conceber o gênero textual como algo puro, ou seja, sem a interferência de marcas ou traços de outros gêneros, é algo difícil, pois que os diversos gêneros muitas se aproximam uns dos outros em conteúdo, estrutura, marcas discursivas, fator este que não acarreta dificuldade nos aspectos de leitura, compreensão ou mesmo produção textual uma vez que cada protótipo de gênero apresenta uma “estrutura flexível” comum que dá unidade coerente ao princípio didático com uma abordagem na diversidade e letramento.

Partindo da citação anterior, o trabalho pedagógico não pode ser fundamentado apenas no domínio da escrita como tecnologia de ensino, visto que os textos fazem uso não apenas do verbal, mas mesclam imagens, áudios, cores, links tanto nas mídias digitais como nas mídias impressas. Para atender as demandas de leitura e compreensão textual, Anair Dias et al. (2012, p. 75) afirma que o trabalho com diferentes modalidades, exige novas competências do leitor a partir da:

[...] aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, dependendo das modalidades utilizadas, ampliando a noção de letramentos para múltiplos letramentos. A ampliação desse conceito vem dar conta da diversidade de semioses que co-ocorrem nos textos encontrados hoje em dia nas mídias: visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons), verbal (uso das línguas), para citar os mais recorrentes.

A partir desses novos letramentos, a preocupação docente voltou-se (em teoria) ao aprimoramento das práticas pedagógicas que adeque o ensino às novas “modificações sociais e a pluralidade cultural articulando o ensino de língua portuguesa em seus dois eixos sendo o primeiro o uso da língua e o outro a reflexão sobre seus usos” (DIAS et. al. 2012, p. 76). O uso e a reflexão sobre a língua estão fundamentados no trabalho com os gêneros textuais nos quais a literatura se faz fortemente presente, em estruturas líricas, épicas e dramáticas. Os

gêneros textuais estão condicionados ao caráter instrumental, no âmbito da funcionalidade e se constituem em *megainstrumentos* conforme nos apresenta Schneuwly (2004, apud DIAS et al. 2012 p. 77).

Esses megainstrumentos, enquanto ferramentas pedagógicas, estão associados ao trabalho com leitura, e voltam-se à prática de formação de leitores; essa leitura não deve ser tida como uma ação passiva em que o leitor apenas “decodifica” uma mensagem no papel ou tela de computador, como se, na escola, a alfabetização fosse dar conta da aquisição da leitura e atuando sem uma reflexão, ou sem uma “via de duas mãos” por parte do leitor.

Com isso, Dias et al. (2012, p. 82) afirma que a “escola é uma das agências mais importante de letramento e que a leitura deve ser o eixo norteador de todo o processo de ensino e aprendizagem” cujas práticas de leitura atuam como responsivas ativas, ou seja, a postura do leitor leva o indivíduo a concordar ou discordar do autor (total ou parcialmente), “completar, adaptar, aprontar-se para executar” (BAKHTIN, 2003 apud DIAS et al., 2012, p. 82) cumprindo sua função social de sujeito protagonista que interage e se comunica.

Utilizamos nesta análise a ideia defendida por Soares (2017, p. 47) no que se refere à aprendizagem da escrita, em que não se utiliza aqui os termos ‘codificação’ e ‘decodificação’ uma vez que a escrita não é um código que substitui os aspectos da oralidade, mas um sistema de representação; assim, a escrita é uma construção social que envolve a aprendizagem, não a substituição de sons por símbolos. O domínio do sistema da escrita com uma ação individual e o uso da escrita no contexto social no âmbito da coletividade, fazem referência ao que Capristano (2007) apresenta como letramento *restrito* e o letramento *mais amplo*. Nesse sentido, o *letramento restrito* pode ser compreendido como:

[...] a condição do indivíduo que exerceria direta ou indiretamente práticas de leitura e escrita – esse é o sentido mais corrente desse termo, já que é possível encontrá-lo em vários autores que tratam, direta ou indiretamente, de questões que envolvem em alguma medida, o letramento (CAPRISTANO, 2007p. 37).

O letramento restrito está mais centrado nas competências e habilidades no âmbito da atuação individual de uso da escrita, deixando em segundo plano os aspectos coletivos ou sociais. Como segunda forma de letramento, Capristano (2007 p. 38) associa este letramento mais amplo ao caráter escritural de certas práticas sociais de uso da escrita. Como caráter escritural, a autoria delimita-o como:

[...] qualidade de registro de memória cultural de certas práticas sociais orais e teria um estatuto de permanência no tempo semelhante ao que normalmente é atribuído à

escrita: “pode-se dizer, portanto, que há, em certas práticas orais, em graus de permanência que independe da tecnologia de escrita alfabética. [...] Em sociedades ágrafas, a palavra seria testemunho do relato oral, que apresentaria e faria o ouvinte compreender e vivenciar um fato a distância.

O conceito de letramento mais amplo envolve desde as habilidades individuais (restritas) como também os aspectos sócio-históricos de uso da leitura e escrita (letramento amplo). As ideias de letramento amplo ou restrito comungam com as concepções Street (1989) apresentadas por Tfouni (2010) referentes ao letramento *autônomo e ideológico*. Nessa ótica, Street apresenta a ideia de modelo autônomo de letramento (ou restrito) cujas atividades “estão voltadas estritamente aos textos escritos” (TFOUNI, 2010, p 37); o modelo *ideológico* de letramento se aproxima das ideias “mais amplas” de letramentos e envolve os aspectos sociais, interativos e culturais aos quais, incluímos o importante papel da escola.

Assim, a escolarização é tida como um processo formal e sistemático de aquisição da leitura e da escrita em ambiente escolar e pedagogicamente planejado. Podemos (re)nomear a escolarização como “letramento escolar”. Concebemos o letramento como um sistema social que faz uso da leitura e escrita observando as habilidades individuais bem como as interações coletivas. Letramento escolar, amplo, ideológico, entre outros, são apenas termos que constituem a linha dos multiletramentos que estão relacionados às competências que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos contemporâneos, incluindo aqui as novas tecnologias, ao trabalho pedagógico pluralista com os gêneros textuais que deem suporte as maneiras novas de ler.

Entendemos o letramento como um conjunto maior constituído por subconjuntos, como é o caso da própria pré-alfabetização e dos aspectos que envolvem a *pré-história da escrita* em que Luria (2006) a define como “um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará o infante a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” antecedendo a alfabetização; a alfabetização (SOARES, 2017, TFOUNI, 2010) que envolve as habilidades de leitura e produção a partir do sistema da escrita; a simbolização que se entende como uma capacidade fundamental à aprendizagem, em que a criança, no exercício de sua inteligência, faz uso da palavra para representar objetos, imagens e ações (OLIVEIRA, 2000).

Ainda incluímos no processo de letramento, a compreensão textual (KOCH, 2009), a interpretação e atribuição de sentido que envolvem o texto como unidade de interação (MARCUSCHI, 2008) e o domínio dos diferentes gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008, KOCH, 2009, TERRA, 2014). Todos os subconjuntos acima estão associados à escrita e a

leitura e envolvem habilidades individuais e coletivas. Como habilidades individuais, cito a pré-história da escrita, a alfabetização, a simbolização e à compreensão textual; nas habilidades coletivas (sociais) tem-se a interpretação e a atribuição de sentido.

2.2. Multiletramentos e Multimodalidade

Entendemos que as tecnologias fazem parte da cultura dos estudantes e, no tocante ao ensino, Roxane Rojo (2012, p. 8), analisa o ensino de Língua Portuguesa centrado no gênero textual relacionando a diferentes mídias, modalidades e temas, que tendem a relacionar os multiletramentos ao uso de novas tecnologias de comunicação e informação.

A própria ideia de texto já assume uma nova vertente a partir da multimodalidade e dos recursos atrelados a ela como é o caso do *hipertexto*. Com o advento e popularização dos meios de comunicação, das ferramentas digitais, dos suportes, das redes digitais, diferentes recursos foram atrelados ao texto verbal como é o caso de imagens, sons, entre outros, fator este que configura o hipertexto. Um dos primeiros conceitos de hipertexto foi proposto por Berk e Devlin (1991, p. 543) ao afirmar este como:

[...] uma tecnologia da leitura e escrita não sequenciais. O termo refere-se a uma técnica, uma estrutura de dados e uma interface de usuário. Um hipertexto (ou hiperdocumento) é uma coleção de textos, imagens e sons – nós – ligados por atalhos eletrônicos para formar um sistema de existência [...] O usuário/leitor caminha de um nó para outro, seguindo atalhos estabelecidos, ou criando outros novos.

Para Levy (1993, p. 45) os *nós* podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser um hipertexto. Esses itens de informação não são ligados de forma linear, mas atuam como uma corda com um nó, mas cada um desses nós, “entende suas conexões em estrela de modo reticular” (LEVY, 1993 p. 45). Compete ao leitor um trabalho contínuo de organização, seleção, associação, contextualização de informações e conseqüentemente, de expansão de um texto.

No contexto atual, em que computadores, tablets, ipads e, principalmente, os aparelhos celulares tornam-se tão populares, o hipertexto “providencia um meio de arranjar a informação de maneira não-linear e cujos equipamentos eletrônicos (ou suportes) atuam como automatizadores das ligações de uma peça de informação com outra” (SNYDER, 1997 p. 126). O domínio/uso do hipertexto é uma marca contemporânea da leitura e produção textual

por meio da tecnologia em especial aos meios virtuais de interação. Roxane Rojo (2012, p. 08) afirma que o uso das tecnologias, no âmbito dos novos letramentos, envolve as tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC):

[...]caracteriza-se como um trabalho que parte da cultura do alunado (popular, local e de massa) e gêneros, mídias e linguagem por eles conhecidos para buscar um enfoque crítico, pluralístico, ético e democrático, que envolva agências de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção com outros letramentos valorizados (hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho).

O termo multiletramento, como nos é sugerido, advém de letramento, e não deve ser entendido apenas a habilidade de ler e escrever, mas “como atividade abrangente envolvendo terminologias como *letramento científico, letramento visual, novo letramento, letramento midiático*” (DIONISIO 2011, p. 137) entre outros. Na atualidade, uma pessoa será letrada quando for capaz de “atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONISIO, 2011, p. 138).

Ao abordar as ideias de multiletramento, entendemos que o processo de aprendizagem não pode fundamentar-se apenas no domínio da escrita como tecnologia de ensino uma vez que os textos fazem uso do verbal, mesclado às imagens, áudios, cores, links tanto nas mídias digitais como nas mídias impressas. Assim, o trabalho com diferentes modalidades, exige novas competências do leitor a partir da:

[...] aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, dependendo das modalidades utilizadas, ampliando a noção de letramentos para múltiplos letramentos. A ampliação desse conceito vem dar conta da diversidade de semioses que co-ocorrem nos textos encontrados hoje em dia nas mídias: visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons), verbal (uso das línguas), para citar os mais recorrentes (DIAS et al. 2012, p. 75, op. cit.).

Temos por referência a *teoria cognitiva da aprendizagem multimodal* (doravante TCAM) proposto pelas pesquisas de Mayer (2003), ratificada no Brasil por Dionisio (2011, p. 150), atestam que, para a aprendizagem da leitura de textos multimodais, sete princípios são apresentados aos quais destacamos os três primeiros apontados por Mayer (2003 p. 133-5) que conferem melhoras na aprendizagem da leitura conforme a citação a seguir:

- i. *Princípio da multimodalidade*: estudantes aprendem melhor com palavras e imagens que apenas de palavras;
- ii. *Efeito contiguidade espacial*: a aprendizagem ocorre melhor quando imagens e palavras são apresentadas juntas;

- iii. *Efeito contiguidade temporal*: a aprendizagem ocorre melhor quando imagens e palavras são apresentadas simultaneamente;
- iv. Princípio da coerência: estudantes aprendem melhor quando palavras, imagens e sons são excluídos do que quando são incluídos;
- v. Princípio da modalidade: estudantes aprendem melhor de animação e narração de que animação e texto na tela;
- vi. Princípio da redundância: estudantes aprendem melhor de animação e narração que animação narração e texto na tela;
- vii. Princípios das diferenças individuais: efeitos do design são mais fortes para os aprendizes com menor noção de espaço do que para aqueles com maior conhecimento e maior noção de espaço.

A leitura de textos que mescla imagens, figuras, gráficos entre outros elementos multimodais, torna-se mais fluente e conseqüentemente mais efetiva como nos apresenta as TCAM. Partindo deste pressuposto, justificamos o uso das narrativas de enigma policial para o trabalho com a leitura do texto literário, a partir da multimodalidade pela facilidade que os estudantes têm em especial, no acesso aos aparatos eletrônicos como é o caso dos computadores e, com maior frequência, os smartphones.

Rojo e Moura (2016) afirmam que os multiletramentos atuam em dois tipos específicos de multiplicidade presentes sociedades contemporâneas como é o caso da multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e interage. Aplicando estas NEP, entendemos que presença da multimodalidade agiliza a leitura, pois compila diversos elementos de uma cena em uma imagem, por exemplo, facilitando a participação do estudante que se coloca no papel do protagonista do texto – o detetive – resolvendo o enigma. Trabalhar com a multimodalidade configura-se de considerável relevância no desenvolvimento da leitura e da compreensão, em especial, no contexto contemporâneo em que variados elementos semióticos são utilizados nas interações textuais.

Multimodalidade é adotada neste trabalho associada ao texto e sua construção a partir de elementos verbais e não-verbais como as imagens, sons, cores e mesmo o layout entre outros elementos que atuam colaborativamente. Rojo (2012, p. 23) afirma que os estudos sobre a multimodalidade são unânimes em apontar algumas características como é o caso do fato deles serem:

- a) interativos e colaborativos;
- b) transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial, nas relações de propriedade (das máquinas, das ideias dos textos [verbais ou não]);
- c) são híbridos. Fronteiriços, mestiços e colaborativos (de linguagem, modos, mídias e cultura).

Xavier (2002, p. 28-29) concebe o texto como um “espaço virtual inédito e exclusivo no qual se tem um modo digital de enunciar e *construir sentido*” [grifos do autor]. Os textos em rede são marcados por todo um conjunto de traços no que incluímos a multimodalidade. Temos também a *Volatilidade* que está relacionada à própria natureza do suporte, que torna o hipertexto algo essencialmente virtual, já que não existe estabilidade hipertextual, porque as escolhas e as conexões estabelecidas pelos usuários (escritores/leitores) são efêmeras (MARCUSCHI, 1999).

Destacamos ainda a questão da *fragmentariedade*: característica também central que “consiste na constante ligação de porções em geral breves com sempre possíveis retornos ou fugas” (MARCUSCHI, 1999). Destacamos ainda a questão da *multissemiose* em que a linguagem não se limita à alfabética e é possível trabalhar de modo simultâneo e integral com outras linguagens não-verbais, tais como: visual, gestual, cinematográfica, musical (BOLTER, 1991, p. 27). Encontramos ainda *Interatividade* que é uma característica semelhante à da interação face a face, com dois ou mais interlocutores em tempo real; refere-se à interconexão interativa do usuário-navegador (ou leitor). Ainda sobre a ideia de hipertexto, Crescitelli (et al. 2002, p.264) afirma que:

[...] a internet é caracterizada pela escrita hipertextual, a qual contempla, em sua constituição, inúmeros textos, demandando, portanto, no processo de sua escrita e leitura, conhecimentos acerca do texto e da textualidade, bem como do modo os indivíduos interagem na e pela linguagem, constituindo-se como sujeitos ao dizerem algo e ao se posicionarem em relação ao dito.

O indivíduo interage com o outro ou mesmo com o computador numa ação mediada pelo texto e colabora com os elementos que integram os textos como é o caso dos suportes, da rede, do acesso aos links disponíveis e destacados no próprio texto, posicionando-se junto ao texto, complementando-o quando há espaço no próprio texto.

2.3. Letramento Literário

Ainda que não seja a função da literatura o ato de ensinar didaticamente, a leitura dos textos literários é uma importante fonte de aquisição de informação e desenvolvimento da leitura, pois esses textos não são criados sem intencionalidade: há sempre algo que autor que dizer ao se expressar. Cosson (2017, p. 12) apresenta o conceito de letramento literário como sendo “um processo de letramento que se faz via textos literários e que compreende não apenas a dimensão diferenciada do uso social, mas também, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

É através do exercício da leitura e da escritura do texto literário que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da chamada sociedade letrada e se constrói em um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Entre outros aspectos, o foco do ensino de literatura é o desenvolvimento da leitura de textos, não apenas a historiografia literária ou biografia de autores (COSSON, 2017), nem também devemos nos delimitar, enquanto docentes, ao trabalho exaustivo com a descrição da estrutura do gênero. Nessa perspectiva, Cosson (2017, p. 23) tece uma ideia coerente com a proposta da visão de leitura adotada neste trabalho no Ensino Fundamental ao afirmar que:

Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. É fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

É necessário realizar essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de leitura. Ler o texto literário, em seus diferentes gêneros, implica na troca de sentidos não apenas entre leitor e autor, mas também com a própria sociedade em que são “compartilhadas as visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2017, p. 27) tendo por referência neste trabalho a concepção de leitura defendida por Koch (2009, p. 11) fundamentada na interação autor-texto-leitor.

Assumir essa concepção aplicada ao texto literário, implica dizer que o leitor adentra no texto para atender uma demanda de respostas “que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode chamar verdadeiramente leitura literária” (COSSON, 2017 p. 29). Com isso, ler o texto literário possibilita ao leitor assumir uma posição ativa de leitura ao adentrar na obra, esmiuçá-la em diferentes aspectos agregando conhecimentos externos ao texto, dialogando com ele, complementando as partes que ao leitor se fazem necessárias para atender a demanda de compreensão do texto.

Ainda para Cosson (2017, p. 30), na escola, a leitura do texto literário “tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz”, os instrumentos necessários para articulação e proficiência que faz o leitor

enxergar a construção do mundo. Assim, entendemos o sentido presente em um determinado texto se dá a partir da interação entre o texto e o sujeito leitor, só preexistindo nesta interação.

Para Koch e Elias (2009, p. 11), a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização”, e que, nesta perspectiva vai requerer que o leitor mobilize um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo, o que inclui, aspectos do texto escrito, do contexto a que o texto faz referência e os conhecimentos.

Zappone (2008, pág. 29) ao apresentar o conceito de letramento aplicado ao campo literário, afirmar que:

[...] a apropriação do conceito de letramento ao campo dos estudos literários pode ser pertinente, se operarmos uma modulação fundamental: trabalhar com a escrita mencionada no conceito, mas compreendida dentro de algumas especificidades concernentes aos textos literários. Assim, podemos acatar o conceito de letramento nos estudos literários, propondo a noção de letramento literário enquanto o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária.

Ao pensarmos às práticas sociais a partir do texto literário na construção deste tipo de letramento, adentramos na observação da capacidade que o texto literário possui de levar o leitor a repensar, a partir da ficção, a realidade a que este está inserido uma vez que “literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON 2017, p. 47) levando-o a entender o funcionamento do texto literário como reflexo da sociedade e da cultura.

O conceito de letramento ganha espaço significativo nos estudos literários, considerando as especificidades dos gêneros (literários) que fazem da leitura, o caminho para a apropriação da ficcionalidade e subjetividade que se fazem presente nos textos. Nesta perspectiva, faz-se coerente a colocação de Cosson (2017), ao afirmar que o letramento literário se manifesta em diferentes eventos de leitura literária que acontecem em contextos diversos. Assim, o discurso literário apresenta suas contribuições para a formação de leitores mais críticos conforme o comentário a seguir:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários [...], o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. E nisso reside sua função

maior: pensada (a Literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE, 2004, p. 49).

Mais do que a formação de leitores, o trabalho com o texto literário fornece suporte necessário para a formação do leitor crítico e contribui na construção da cidadania, na humanização e no efeito artístico-estético. Ainda a literatura envolve a história, a sociedade, a cultura e diversos outros traços que caracterizam a humanidade e mantém a língua dinâmica e que permite ao indivíduo interagir com o outro em diferentes espaços e momentos históricos.

O letramento literário envolve uma relação dialógica entre o leitor e o texto, construída histórica e socialmente a partir do texto literário, mediante a historicidade da literatura, o conhecimento de mundo por parte do leitor e o próprio horizonte de expectativas. Mais do que a leitura como acesso a informação e fonte de conhecimento, o letramento literário é uma experiência artística fundamentada na estética da recepção a partir do texto literário o que inclui a historicidade do texto, o conhecimento de mundo por parte do leitor e seu horizonte de expectativas.

Quando falamos em historicidade nos referimos a uma interação dialógica em que o texto não se relaciona apenas à sucessão de fatos literários, mas ao diálogo estabelecido entre o leitor e a obra. No tocante a relação dialógica estabelecida entre o leitor, Zilberman (1989, p.33) afirma que “a relação dialógica entre o leitor e o texto é o fato primordial da literatura, e não o rol elaborado e depois de concluídos os eventos artísticos de um período”. É através da historicidade que a obra é atualizada situando o leitor no tempo e no espaço não apenas ficcional, mas também social a partir do texto literário.

No tocante ao conhecimento de mundo, a obra literária tem a capacidade de suscitar as expectativas, desperta lembranças e “conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão” (JAUSS, 1994, p. 28). As expectativas de um determinado grupo social, o que Jauss (1994) apresenta como sendo o público, está intrinsecamente relacionada à disposição desse público à recepção da obra. O conhecimento de mundo suscita no leitor a capacidade de contextualizá-lo, trazendo o externo a obra (realidade) para o diálogo com o texto literário.

No que se refere ao horizonte de expectativas, Jauss (1994) se posiciona afirmando que o limite do que é visível está sujeito a alterações e mudanças, conforme as perspectivas do

leitor. Para Jauss (1994), o horizonte de expectativas é responsável pela primeira reação do leitor à obra, pois, é a partir das expectativas do leitor, que a obra será aceita ou descartada nas experiências de leitura literária.

Este é uma atividade individual de consciência do leitor a partir do saber construído socialmente e de acordo com o código de normas estéticas e ideológicas de uma determinada época em que este leitor está inserido. Jauss (1994, p. 31), ao abordar o horizonte de expectativas afirma que este varia no decorrer do tempo no qual, uma obra tida como algo novo, “pode tornar-se comum e sem grandes atrativos para leitores posteriores; por isso, o autor entende que as grandes obras serão aquelas que conseguirem provocar o leitor de todas as épocas”, permitindo novas leituras em cada novo momento histórico.

Não podemos deixar de lado a relação estabelecida entre o texto literário e a sociedade. A abordar as questões relacionadas a integração literatura e vida, Jauss (1994, p. 50), afirma que “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”. O texto atua no âmbito da emancipação do leitor que se torna capaz de visualizar aspectos de sua prática cotidiana de modo diferenciado e é este o fator que provoca a experiência estética.

É da interação entre o autor, o texto e o leitor que Iser (1996) propõe o chamado *efeito estético*. O termo efeito estético é constituído a partir da “motivação pelo texto que vai requerer do leitor atividades imaginativas e perceptivas a fim de levar o leitor a diferenciar suas próprias atitudes” (ISER, 1996 p. 16).

O efeito estético não é algo que está abra literária. Caracteriza-se como efeito estético o fato de que ele não se cristaliza em algo existente; muitas vezes não é a obra ou mesmo o autor que determina os aspectos de orientação das leituras literárias, ou em outras palavras, “a compreensão é um produto do efeito estético experimentado, ou seja, de efeitos atualizados do que como uma ideia que antecede a obra e se manifesta nela” (ISER, 1996, p. 54). Esse efeito parte do texto e os atos de apreensão são orientados pelas estruturas do “texto, mas não são completamente controlados por elas” (ISER, 1996, p. 57).

É esta experiência estética que integra os aspectos da leitura, das habilidades individuais do leitor e dos aspectos sociais que o constrói enquanto cidadão, do conhecimento de mundo dele, das expectativas para com o objeto de leitura que são responsáveis pela promoção do letramento literário.

Iser (1996) afirma que o texto é um dispositivo em que o leitor constrói as suas representações próprias. Nessa perspectiva, “o papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (ISER, 1996, p.75). É no que Iser (1996) chama de “estrutura de realização” constituída na forma como o texto se organiza, uma vez que as estruturas textuais são responsáveis por propiciar ao leitor experiências reais de leitura.

Iser (1996, p. 123) afirma ainda que “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica”. Assim, a literatura só se realiza no ato da leitura em que o leitor interage com o autor numa ação mediada pelo texto. Qualquer lacuna que o texto apresente para o leitor será preenchida por seu conhecimento de mundo e da sua própria imaginação. Desta forma, a literatura situa o leitor em seu momento histórico, pois, possibilita a ele, numa ação intermediada, distanciar-se de sua realidade comum a ele e participar das experiências de outras pessoas, neste caso, o autor do texto.

Aplicando estes aspectos ao trabalho escolar com literatura, Cosson (2017) afirma que o letramento realizado a partir dos textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção na escrita e demanda da escola para sua concretização, com uma prática de ensino e aprendizagem específica que excede a mera leitura decodificativa de textos. O texto literário atua como uma ponte para a aprendizagem não só nos aspectos estético-artísticos como também na possibilidade de diálogo entre o texto e a sociedade, em que o leitor consegue construir sua própria representação de mundo.

Para fins de exemplificação, as NEP são gêneros literários que trazem para o circuito de leitura dos estudantes, temas a que estes têm contato cotidiano a partir dos telejornais, blogs e outros gêneros suportes jornalístico-midiáticos, a exemplo dos crimes ocorrido muitas vezes em sua comunidade. Crimes estes que, em diversas ocasiões, se apresentam sem explicação ou resolução plausível, ficam na imaginação dos telespectadores levando-os a conjecturas que os indiquem um possível culpado. Para o público leitor, as NEP os colocam na posição de investigadores, ajudando-os a pensar racionalmente e raciocinar a partir de elementos no texto, quais os suspeitos e apresentar um culpado, assim como um policial age na realidade.

Conscientemente ou não, a leitura do gênero NEP traz à luz das discussões temas voltados a sua realidade como é o caso da violência e o crime a partir das mortes, de críticas à própria instituição da polícia que necessitam de alguém exterior ao círculo jurídico-policial – o detetive particular – para atender as necessidades anticrimes de uma determinada comunidade ou grupo social.

Na literatura, nas NEP ou qualquer outro gênero literário, o papel do leitor se constitui em algo de importante relevância. Iser (1996) afirma que é necessário que um leitor – destacando aqui o leitor do texto literário – deva possuir um conjunto de competências que o auxiliaram na compreensão, interpretação do texto. Para tanto, um determinado leitor precisa ser primeiramente *informado*, ou seja, “alguém que detém as competências de leitura observando as reações de leitura no processo de atualização do texto” (ISER, 1996, p. 68). Esse leitor informado deve apresentar certas condições⁹ necessárias para a sua existência:

- 1) é um falante competente da linguagem em que o texto é escrito.
- 2) é um pleno possuidor do conhecimento semântico que um ouvinte maduro traz à sua tarefa de compreensão.
- 3) possui competência literária (ISER, 1996 p. 68) [grifos da autoria] [tradução própria].

A construção deste tipo de leitor se dá pelas práticas de leitura e requer tempo. Envolve as reações deste frente à obra. Ele precisará conhecer os aspectos que compõem a linguagem em que o gênero é produzido e não apenas do idioma nativo como também dos termos estrangeiros presentes no texto, das escolhas lexicais por parte da autoria, fatores estes que se colocam como relevantes à compreensão textual. No tocante à competência literária, Iser (1996, p. 68) afirma que o leitor informado é um “indivíduo híbrido constituído a partir das abstrações e da vida atual” (ou da realidade).

Nas NEP, enquanto pesquisadores, entendemos que se faz necessário que o leitor tenha domínio dos aspectos estruturais do gênero – os personagens, a constituição do enredo, a relação entre o diálogo e a narração e como o enredo se encaminha a partir das tomadas de depoimentos; ainda que este leitor tenha domínio das estruturas gramaticais, dos elementos de referência e do funcionamento destes no texto, entre outros aspectos. Estes aspectos estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da competência literária do/no leitor e conseqüentemente associados ao desenvolvimento do letramento literário.

⁹1) He is a competent speaker of the language out of which the text is built up;

2) He is in full possession of *semantics knowledge* that a mature listener brings to his task of comprehension;

3) He has *literacy* competence (ISER, 1996 p. 68) [grifos da autoria].

3. NARRATIVAS DE ENIGMA POLICIAL

3.1. Aspectos Teóricos das Narrativas de Enigma Policial

As NEP são estruturas em prosa literária que ora se colocam como novela, ora como conto e algumas se constituem como romance. Contudo, independentemente de sua constituição nesta classificação de gênero textual, faz-se necessário entender os elementos que as compõem à luz da Teoria da Literatura. Para uma análise mais profunda dos aspectos de composição das NEP, propomos uma abordagem voltada para os elementos que compõem o texto narrativo como é o caso do tempo e do espaço, dos personagens características do gênero em questão, do enredo e da própria narração a partir da figura do narrador. De forma mais clara, esses aspectos são tratados nos subtópicos a seguir.

3.1.1. Tempo e Espaço

Inicialmente, abordando os elementos tempo e espaço nas NEP, partindo dos aspectos narratológicos da literatura descrita como uma “conexão intrínseca das relações temporais e espaciais” (BEMONG e BORGHART, 2015 p. 17). Essas relações são mais que propriamente literárias, pois envolvem também as questões de ordem social e cultural, cujo texto se configura numa (re)construção do mundo a partir da visão do autor compartilhada com o leitor mediante o texto. A partir da relação direta entre o tempo e o espaço, fica coerente a compreensão de como a literatura pensa a ação humana. A Literatura não é apenas um fenômeno ideacional, mas deve ser considerada como um instrumento epistemológico singular ligado a atitudes intelectuais, imaginativas e emocionais. Assim, Bakhtin (1981, p. 84) define a relação de tempo e espaço a partir do *cronotopo* (relação estabelecida entre o tempo e o espaço no texto narrativo) e afirma que:

O tempo, por assim dizer, torna-se concreto, se encarna, torna-se artisticamente visível; Da mesma forma, o espaço se torna carregado e responsivo aos movimentos de tempo, enredo e história. A intersecção de eixos e a fusão de indicadores caracterizam o cronotopo artístico [tradução própria]¹⁰.

¹⁰[...] in the literary artistic chronotope, spatial and temporal indicators are fused into one carefully thought-out, concrete whole. Time, as it were, thickens, takes on flesh, becomes artistically visible; likewise, space becomes charged and responsive to the movements of time, plot and history. The intersection of axes and fusion of indicators characterizes the artistic chronotope.

Nessa linha, o texto literário se torna algo maior que “uma sequência de eventos diegéticos¹¹ de atos de fala – e talvez, sobretudo – da construção de um mundo ficcional particular tendo por referência os aspectos de tempo e espaço” (BEMONG e BORGHART, 2015 p. 17). Sob este ponto de vista, entendemos que as NEP, por exemplo, não são formas transcendentais de realidade, mas formas de realidade mais imediatas. A relação de tempo-espaço neste tipo de narrativa - ou mesmo em qualquer outro gênero literário - como formas fixas de orientação de lugar ou mesmo na linha da expressão cronológica. Para Bemong e Borghart (2015, p. 20-1) ao citar Bakhtin, estes afirmam que as relações entre tempo e espaço no texto narrativo atuam em pelo menos quatro tipos diferentes:

- I. têm significado na geração da narrativa do enredo, ou seja, na trama ou nas unidades dramáticas;
- II. têm significado representacional, não atuando apenas como elemento referencial estático sem alguma participação semântica;
- III. fornecem a base para distinguir tipos de gênero;
- IV. têm significado semântico.

Trazendo para o contexto das NEP com foco nos aspectos de cronotopo, este se dá a partir dos elementos de referenciação no texto narrativo mediante a relação estabelecida entre o tempo e o espaço. Assim, Ladin (1999) afirma que alguns elementos, a exemplo das palavras e frases individuais bem como as formas verbais de coesão referencial no campo da sintaxe realização a remissão a partir dos elementos de subordinação.

Para Ladin (1999, p. 215), esses elementos de referenciação são “unidades de linguagem menores que a sentença” e agem a partir dos elementos de referenciação endofóricos. Ao fundir tempo e espaço, as construções imaginárias ficam amarradas pela experiência de duração. Essas imagens são evocadas a partir de elementos do texto que possibilitam situar o indivíduo no tempo e no espaço sem perder o foco da narrativa. Com isso, os elementos de referenciação verbal e/ou visual, a partir das relações de tempo e espaço:

[...] fornecem o fundamento essencial para a exibição, a representabilidade dos acontecimentos. Isso ocorre precisamente graças ao crescimento especial em densidade e concretude dos marcadores de tempo –o tempo da vida humana, do tempo histórico – ocorre dentro de áreas espaciais bem delineadas. É isso que permite estruturar a representação dos acontecimentos no cronotopo [...] onde as cenas se desdobram (BAKHTIN, 1981, p 250).

¹¹O termo diagético é um conceito analítico da teoria narrativa. É utilizado para identificar a dimensão ficcional da narrativa. A diegese é uma realidade própria da narrativa ou mundo ficcional, à parte da realidade externa de quem lê. A diegese é a ação, o desenrolar da história e representa o universo espaço-temporal no qual se desenrola a narrativa. (GENETTE, 1971).

Ressaltamos que, nas NEP, o espaço assume importante destaque no processo de investigação que o leitor, mediante o desenrolar do enredo, está sujeito a desvendar. O cenário (podendo ser plural) apresentará os elementos indispensáveis à investigação meticulosamente descrita. Sempre que um elemento de tempo e espaço precisar ser retomando, os elementos de referência, de ordem verbal ou mesmo a construção da imagem mental, constituem-se como formas de remissão e promovem a continuidade da trama. Nessa linha, as NEP precisam de uma forma específica de leitura que faz uso frequente das retomadas textuais, retomadas estas que se estabelecem no texto mediante os elementos de referência verbais e não-verbais a exemplo da construção da imagem mental.

3.1.2. Personagens

No tocante aos personagens nas NEP, destacamos a figura do protagonista que atuará como investigador do enigma, em que a ação se desenvolve em torno da temática de um crime como um assassinato ou roubo. Esse investigador é um detetive como os conhecidos na literatura, como o lendário Sherlock Holmes de Arthur Conan Doyle ou de Hércules Poirot e Miss Marple da escritora Agatha Christie que se configuram nos exemplos típicos de detetive; outras classes de personagem assumem essa função como é o caso do Professor Robert Langdon, personagem de Dan Brown, que atuam na posição de investigador. Nessa perspectiva, Albuquerque (1979) afirma que:

[...] A figura do detetive no romance policial vem sofrendo uma série de transformações através dos tempos. E o estudo dessas várias figuras mostra-nos a evolução do romance de mistério. Que fabulosa diferença entre o Dupin, de Edgar Allan Poe, ou o Sherlock Holmes, de Conan Doyle de ontem, dos Chester Drum, Shell Scott e outros dos dias de hoje! Frutos das épocas em que foram criados, os primeiros refletem em suas atitudes e seus métodos o fim do século passado, enquanto os últimos o que há de pior na agitada, nervosa e tumultuada vida de nossos dias (1979, p. 37).

Ainda que de fundo ficcional, as NEP possuem mantêm ligações com a realidade, a como, por exemplo, o cientificismo¹² e objetos advindos da realidade, ainda que o foco principal seja os elementos ficcionais como aventura, o mistério e a investigação. Com a evolução social, as narrativas de enigma necessitaram de adaptação dos espaços e do tempo para atender as demandas do contexto, fator este que leva o leitor a perceber-se como um

¹² O termo cientificismo é relacionado à Literatura e utilizado pelo autor deste trabalho para identificar a prática de obter resultados (conclusões) acerca do indivíduo ou da sociedade tendo por base uma ideologia científica, fazendo uso inclusive do método científico, equipamentos para obter (possíveis) resultados ao leitor.

sujeito presente e cujo enredo se passa também no presente ou no passado, estabelecendo uma relação cronológica entre a realidade e o tempo-espaço na narrativa.

A personagem que atua como investigador/detetive, é apresentada como o protagonista. Geralmente esse tipo de personagem faz uso da lógica e da dedução para resolver o crime a ser investigado, podendo, em várias das NEP, fazer uso da força e da violência para persuadir um suspeito a ceder alguma informação. Na história das NEP, compreendemos existir alguns tipos específicos de personagens-investigadores aos quais destacamos “o *detetive máquina*, o *detetive durão*, o *detetive contemporâneo*” (NEBIAS, 2017).

O *detetive máquina* é aquele que tem por objetivo evitar o crime através da punição prévia e da polícia ostensiva. Desse modo, surge a figura do investigador, como uma espécie de herói moderno, defensor da sociedade. A personagem-investigador (ou detetive) atua como “uma máquina de pensar que consegue reconstruir uma história através dos vestígios, pistas e indícios” (REIMÃO 2005, p. 09). É o caso do célebre personagem da *Sherlock Holmes* que representa muito bem esse tipo de personagem uma vez que é dotado de percepção em padrões avançados, mas de pouca expressão psicológica ou sentimental. Inclui-se neste também os personagens *Miss Marple* e *Hércules Poirot* de Agatha Christie.

O grupo dos detetives máquinas faz parte do que podemos chamar *Escola Britânica* ou no que James (2012, p. 76) chama de *Era Dourada* da Literatura Policial (ou NEP). Fazem parte dos escritores deste grupo, nomes como Agatha Christie, Arthur Conan Doyle, Dorothy L. Sayers. No Brasil, Reimão (2005, p. 10) afirma que a primeira NEP escrita e que apresenta essas características é *O Mistério*, uma obra mista escrita por Afrânio Peixoto, Coelho Neto, entre outros, publicada em 1920.

O *Detetive Durão* (ou *noir*) surge no início do século XX, com a emergência de novas configurações sociais, políticas e culturais, em que o pensamento imita a realidade que a circunscreve, ou seja, buscava transcrever o clima de desilusão que pairava na sociedade americana da época. É o caso de nomes como os da personagem San Spade do escritor estadunidense Dashiell Hammett, em obras como *O Falcão Maltês* (*The Maltese Falcon*) em que luta com os clãs das máfias também estadunidenses, sendo a luta contra as máfias um dos temas preferidos nestas obras.

Para Reimão (2005, p. 11), esse tipo de narrativa que apresenta esse *detetive noir* “é construída no presente e acompanha o decorrer dos fatos”, ao contrário dos escritores do

grupo inglês cuja narrativa ocorre no tempo (verbal) passado. As personagens deste trazem para o leitor o encontro da literatura policial com a realidade do mundo crime que, ao invés de abordar crimes ocorridos nas classes sociais mais privilegiadas, as personagens-investigadores focam os espaços marginais.

A terceira classificação das personagens detetives é o *Detetive Contemporâneo* (NEBIAS, 2017). Este é “um detetive mais humanizado, menos máquina, um homem comum, que se envolve com prostitutas, que fuma e bebe muito, que age movido mais pela intuição do que por métodos científicos”. Como exemplo deste tipo de personagem, temos a obra brasileira *Quem Matou Pacífico?* de Maria Alice Barroso com a personagem Tónico Arzão que faz uso do “misticismo como elemento que auxilia o detetive” (REIMÃO, 2005, p. 21) na resolução do enigma.

Esses três tipos de detetive/investigador encontram no raciocínio, no método científico e na imaginação a fonte para a investigação e a resolução do enigma. A personagem é fictícia, mas tem uma ligação com o real, ou seja, reflete de alguma forma, a realidade. Ainda podemos observar que esses personagens sofrem influências da época em que surgem, e esse efeito da época é marcante na configuração da personagem detetivesca.

No Brasil, observamos uma tendência nos personagens das NEP, com traços físicos característicos. Alguns personagens apresentam traços físicos que simulam a construção sócio-histórica da figura do caipira comuns na cultura popular, a exemplo da personagem Tónico Arzão da obra de *Quem Matou Pacífico?* de Maria Alice Barroso. Reimão (2005) afirma que estes traços atuam com um elemento que auxilia o detetive. Para o autor, o misticismo e a superstição fazem com a personagem Tónico Arzão se imagine “um hábil expediente para amedrontar o criminoso: na pele da (personagem) assassinada, ele sem dúvida confessaria” (REIMÃO, 2005, p. 21).

Uma outra personagem caricata é Cid Espigão, protagonista da NEP *A Região Submersa* de Tabajara Ruas. Reimão (2005, p. 31) afirma que esta personagem é apresentada ao leitor em forma de “brincadeira com os clichês do policial noir é uma constante no texto”. O exagero das características de Cid Espigão procura levar o leitor a entender a realidade político-social brasileira.

Desta forma, exagerar o caráter estereotipado da trama policial é um recurso utilizado para “indicar que há uma outra história submersa por trás desta história” (REIMÃO, 2005, p. 32). Nesta NEP em especial, a personagem Sérgio Gunter é um exemplo do reflexo do contexto social na obra (Gunter é um sobrenome alemão formada por duas palavras do

alemão antigo *gund*-guerra e *heri*-guerra) pois este era militante de um grupo clandestino de esquerda, assinalando uma possível intenção significativa por via etimológica da palavra.

O leitor e a protagonista da narrativa estão imbricados participando, muitas vezes, como sendo a mesma pessoa que investiga, apresenta os suspeitos e indica o culpado, estando ambos fundidos na figura da personagem-investigador e que seguem as mesmas pistas na resolução do enigma. Para Reimão (2005, p. 9), pelo fato de o texto geralmente se apresentar em forma de cadeia de eventos, “o leitor se coloca passo a passo com o detetive” o que contraria a posição de leitor tradicional, pois este, no a toda leitura pode antecipar a revelação final do enigma e reconstrução da história com um enredo que tem por “função indicar um outro sentido presente por trás da trama policial, sendo que este outro sentido refere-se a uma determinada realidade política e social brasileira” (REIMÃO, 2005, p. 33).

É relevante observar que, ainda que as algumas das obras citadas neste trabalho não foram utilizadas nas atividades apresentadas nesta dissertação, muitas obras brasileiras são muito úteis para levar o estudante ao desenvolvimento da leitura e compreensão agregando outras habilidades de compreensão como é o caso da sociedade, do tempo e dos aspectos sociais e históricos que, direta ou indiretamente, fazem parte da realidade brasileira. Essas obras são potenciais para a utilização em novas sequências didáticas no Ensino Fundamental (anos finais) e mesmo no Ensino Médio que podem ser construídas a partir de obras como *O Silêncio da Chuva* de Luiz Alfredo Garcia-Roza, *A Região Submersa* de Tabajara Ruas e *O Mistério*, obra mista escrita por Afrânio Peixoto, Coelho Neto, entre outros.

No tocante as personagens secundárias¹³, estas estão presentes nas narrativas de enigma policial, com intuitos distintos, mas geralmente seguem padrões: os *esporádicos* (1) que estão presentes na participação sem função direta na narrativa oferecendo uma informação ou simplesmente estando presente nas cenas que compõem as unidades dramáticas; há a *personagem - auxiliar* que oferece suporte ao protagonista (2); há também os personagens *suspeitos* (3) que são constituídos pelo autor do texto para despistar o leitor e/ou causar dúvida, podendo um ou mais de um deles ser o antagonista. Há ainda a *vítima* (4) que é aquele ou aquela a que o enigma está diretamente associado causando-lhe, geralmente, dano ou morte.

O *antagonista* não se apresenta como tal diretamente na narrativa, podendo passar despercebido como personagem secundário ou mesmo como a vítima. Geralmente é o antagonista que a realiza o crime, podendo ser o mandante ou mesmo o realizador da ação. É

¹³ Classificação constituída por MOISÉS (1983) em que aplicamos ao gênero literário Narrativa de Enigma Policial abordado neste trabalho.

este personagem que inicia ação e é a partir desta ação que o enigma se constitui e é investigado.

No que concerne aos personagens que atuam como antagonistas, James (2012, p. 90) afirma que as personagens assassinos apresentados por Agatha Christie não usam de grande sutileza psicológica em suas caracterizações: “seus vilões e suspeitos são desenhados em traços amplos e claros e, por causa disto, têm uma universalidade que os leitores do mundo inteiro podem reconhecer instantaneamente e com os quais sentem à vontade”.

Contudo, o mesmo autor afirma que “nenhum suspeito pode ser dispensado com segurança” (JAMES, 2012, p. 90) uma vez que os personagens são apresentados com maestria em que os envolvidos no ciclo do enredo apresentam potenciais motivos e detêm a competência para assumir a posição de culpado mediante os traços deixados no texto que, orientam o posicionamento do leitor na construção das hipóteses acerca dos suspeitos e culpado(s).

3.1.3. Narrador

Ressaltamos que o narrador ocupa uma importante posição nas NEP. Em boa parte dos narradores nesse gênero, se constituem como personagem-secundário e atuam como auxiliar do protagonista, neste caso, a personagem-investigador. Desta forma, o narrador nos expõe o método analítico, caracterizado pela abordagem dos detetives que tem por função resolver um crime a partir da investigação. “A narrativa está inserida em um contexto que induz a essa ênfase no raciocínio e na lógica e mesmo a intuição, colocando a investigação científica em primeiro plano” (NEBIAS, 2017, p. 185). É o caso do exemplo a seguir:

O nosso primeiro conhecimento realizou-se numa escura sala de leitura da Rua Montmartre, pelo acaso de estarmos ambos à procura do mesmo livro, bastante notável e raro; a coincidência nos aproximou. Víamo-nos cada vez mais. Interessou-me profundamente a sua história de família que me contou minuciosamente com a candura e o abandono a que se entrega todo francês, quando fala apenas do próprio eu. Assombrou-me também a prodigiosa extensão de suas leituras e, sobretudo senti a alma absorta pelo estranho calor e frescor vital de sua imaginação. Procurando em Paris alguns objetos que constituíam o meu único estudo, percebi que a companhia de semelhante homem seria para mim tesouro inestimável, e a partir de então dediquei-me francamente a ele. [...] Vivíamos apenas dentro de nós (POE, 1961, p. 05).

A personagem Chevalier (cavaleiro em Francês), que é um narrador-personagem auxiliar do detetive “C. Auguste Dupin” de Edgar Allan Poe (1961) e demonstra admiração por Dupin, ao qual tem uma grande identificação e até uma simbiose vista em expressões como “vivíamos apenas dentro de nós”. Não há, na narrativa, nada que indique seu nome ou

aparência física; a preocupação é descrever e realçar as qualidades do detetive, que se contrapõem às dele próprio e atua como porta-voz do detetive ou personagem-investigador (REIMÃO 2005, p. 09).

Para Nebias (2017, p. 185), a função dessa personagem, “de capacidades medianas, é conservar o mistério e intensificar a admiração pelo detetive, exaltando sua superioridade intelectual. Através da figura do narrador-personagem, constrói-se uma ambiguidade no texto”, constituída pelo contraste entre os dois personagens que, apesar de opostos, se complementam.

Reimão (2005, p. 09) classifica o narrador, ou este personagem-auxiliar, com o designativo de narrador-memoralista. Para ele, este personagem atua como “porta-voz das ações do detetive” sendo este um dos traços marcantes das NEP. O narrador descreve as ações do detetive reconstruindo a história através de vestígios, pistas e indícios que orientam o leitor para a revelação final e conseqüentemente à reconstrução da história.

Nas formas textuais que pertencem à escola britânica das NEP, “o narrador adianta ao leitor a resolução do enigma” (REIMÃO, 2005 p. 10) evitando muitas vezes que o leitor antecipe a resolução do enigma. Ocorre diferentemente nas NEP da escola americana: “o narrador é uma personagem completamente introspectiva que relata aspectos exteriores e reações, ficando por conta do leitor deduzir a partir desses dados (REIMÃO, 2005, p 11-12).

3.1.4. Temáticas das NEP

Sob uma abordagem mais geral, as temáticas abordadas nas NEP clássicas propiciam ao leitor o reencontro da literatura policial com a realidade do mundo do crime aproximando o texto literário à realidade. Reimão (2005) apresenta duas classificações para as temáticas abordadas nas NEP como é o caso dos temas da literatura policial *clássica* e da temática abordada na literatura policial *sombria* (o que a autoria classifica como *noir*). Nas NEP clássicas, a personagem-investigador aborda crimes e contravenções ocorridas em classes sociais mais privilegiadas e de maior poder aquisitivo. Nesta estrutura das NEP, a “versão final do crime é sempre apresentada em grande estilo com uma interpretação conclusiva e tranquilizadora” (REIMÃO 2005, p. 12).

Nas investigações de caráter sombrio (*noir*) “o investigador enfocará o crime em seu meio frequente – a marginalidade” (REIMÃO, 2005, p. 12) e adentra numa estrutura social cujos partícipes investem, no ato da investigação com as armas de que eles dispõem – sarcasmos, rudeza, insolência e violência. Ainda para Reimão (2005 p. 12) nas NEP do tipo

noir, “não existe verdade uma verdade final indiscutível, inquestionável com um final cuja interpretação esteja acima de qualquer suspeita”.

A crítica à burguesia e ao jogo promovido pelas personagens para manterem-se na condição de classe dominante é uma das temáticas abordadas nas NEP. Citamos como exemplo a NEP que usamos neste trabalho – *O Rei de Paus* de Agatha Christie (1973) – em que Valerie acaba por promover a morte de Reedburn para manter um segredo de família como é o fato de ela não pertencer às origens nobres das classes burguesas da Inglaterra.

Incluimos ainda nos temas abordados, a ironia à própria polícia. Notemos que personagens-investigadores, na maioria das NEP, não fazem parte da polícia, atuam como profissionais privados de investigação e são convocados para realizar a investigação por parte de personagens que sofreram danos ou perdas ou mesmo pela própria polícia para cumprir o papel inicialmente dado a ela.

A primeira obra NEP brasileira – *O Mistério* escrita pelos autores Coelho Neto, Afrânio Peixoto, Medeiros e Albuquerque e Viriato Corrêa – é um exemplo de crítica à polícia nacional que apresenta ao leitor “o comprometimento da polícia com a classe dominante, sua subordinação à imprensa e à opinião pública, os métodos violentos para obter informações e a própria participação da polícia na contravenção” (REIMÃO, 2005 p. 15) mascarado pelo uso da letra maiúscula, com discursos que pretendem enaltecer a polícia, como é o caso de expressões como a *Casa de Lei*, o *Templo da Ordem*, a *Coluna da Moral*, com o intuito de falsificar e/ou mascarar a ironia.

Impunidade é um dos temas também recorrentes nas NEP, em especial em algumas obras brasileiras. Para Reimão (2005, p. 39), ao abordar a temática do crime impune que pode ser vista “como um espelho ficcional da descrença de todos nós, brasileiros, na eficácia de nosso sistema judiciário-penitenciário brasileiro” em que as personagens Pedro e Altino da Cruz acabam por cometer justiça com as próprias mãos, na obra *Veias e Vinhos* de Miguel Jorge.

3.1.5. Enredo

As NEP ou o que P.D. James (2012) chama de *história de detetive* “tem como cerne um crime atroz cujos autores partem para explorar e interpretar o perigoso e violento mundo do crime, suas causas, ramificações e efeitos, tanto nos perpetradores como nas vítimas (2012, p. 14)”. Essas obras, para James (2012, p. 14) podem, no ato de sua constituição, “abranger um espectro essencialmente amplo de imaginação literária, compreendendo algumas das obras mais elevadas” da criação humana.

James (2012, p. 15-16), no tocante ao enredo das NEP, afirma que este gênero tem por base:

[...] um crime central misterioso, geralmente assassinato; um círculo fechado de suspeitos, cada um com um motivo, meios e oportunidades de cometer um crime; um detetive amador ou profissional, que entra em cena como uma divindade vingadora para resolver tudo e, no fim do livro, uma solução a que o leitor deveria ser capaz de chegar por dedução lógica das pistas inseridas no romance com astúcia enganosa, mas indispensável honestidade.

O uso da lógica é o ponto central das NEP. É necessário, neste gênero textual, que o crime central a ser investigado, seja resolvido de maneira satisfatória e lógica, excluindo a ideia de sorte ou intuição, promovendo uma dedução inteligente a partir das pistas deixadas no texto que são “apresentadas honestamente, mesmo que enganosas” (JAMES, 2012 p. 16).

O termo enganosa é empregado por James (2012) como sendo uma estratégia por parte do autor do texto em que algumas das pistas deixadas fazem o leitor questionar a si no processo de indicação de um suspeito, uma vez essas pistas são empregadas pelo autor para intencionalmente confundir o leitor em determinado ponto da narrativa para que o culpado não seja uma indicação óbvia no ato da leitura.

Observando as questões de enredo, este deve ter uma estrutura fixa, com começo, meio e fim, de forma linear, com a composição das 4 partes de enredo (MOISÈS, 1983) como é o caso da *apresentação* da narrativa; da *complicação*, que neste gênero será a o crime, da investigação do crime e do seu encaminhamento para o *clímax* e o *desfecho*. Há um importante foco para o desfecho como afirma Gotlib (1985, p. 36 e 37):

[...] todo enredo, digno desse nome, deve ser elaborado para o desfecho. [...] É somente com o desfecho constantemente em vista que podemos conferir a um enredo seu indispensável ar de consequência, ou causalidade, fazendo com que os incidentes e, principalmente, em todos os pontos, o tom tenda ao desenvolvimento da intenção (GOTLIB, 1985, p. 36- 37).

Torna-se importante observar que a descrição se constitui como ponto forte nas NEP uma vez que a narrativa deve ser apresentada de final para o início, com o objetivo de que todos os incidentes que fazem parte da composição do enigma se encaminhem a um fim desejado pela personagem-investigador, que se funde ao próprio leitor ou o leitor atua como um suporte ao detetive no processo de resolução do crime no curso da investigação. Como afirma Nebias (2011, p. 103):

O leitor, neste tipo de narrativa, adquire papel fundamental, e isso se dá por diversos motivos. Primeiramente, porque a ação é simultânea à narrativa, o que pressupõe certa incerteza quanto ao desfecho da história para ambos: o leitor e o narrador. Além disso, as descrições externas referentes às ações brutais e as violências físicas e verbais obrigam o leitor a deduzir o caráter e a personalidade das personagens e,

assim, tirar suas próprias conclusões e sancionar o desfecho. Salientamos que essa tarefa é complexa, tendo em vista que, na maioria das vezes, este leitor, acostumado a uma “palavra final” do detetive clássico, no momento em que passa a acompanhar lado a lado os tropeços e enganos deste detetive noir (*sombrio*), se vê exercendo um papel, não mais de puro espectador do quebra-cabeça dedutivo, mas de companheiro ativo na co-construção de significado, no preenchimento das lacunas deixadas pelo narrador (grifo do autor).

Personagens, narrador, tempo e espaço, estão integrados com ênfase especial ao desfecho da narrativa, numa ação construída pelo leitor que mobiliza conhecimentos e desenvolve estratégias próprias que possibilitam a apresentação de um culpado, a construção e testagem de hipóteses direcionando este leitor à resolução do enigma

No tocante ao elemento narrativo enredo, este se apresenta como a parte de maior substância, pois, de forma simples, ele se configura como a história propriamente dita. Desta forma, Platão e Fiorin (2001, p. 55) descrevem o encadeamento do enredo como uma “transformação no nível mais abstrato: o texto relata uma transformação, isto é, uma passagem de um estado inicial a um estado final”. Ainda estes autores afirmam que a passagem do estado inicial para o final é chamado de *narratividade* e é estruturada a partir dos enunciados no texto. Estes enunciados estão classificados em dois grupos: os enunciados de *estado* e os enunciados de *ação*.

Os enunciados de estado equivalem aqueles que estabelecem relação de posse ou privação entre um determinado sujeito e um objeto. Os enunciados de ação “são aqueles que, por razão da participação de um agente qualquer, indicam a passagem de um estado para o outro” (PLATÃO e FIORIN 2001, p. 55). Ambos os enunciados estão presentes em qualquer texto narrativo; destacamos, neste trabalho e nas pesquisas provenientes deste, mais os enunciados de ação, uma vez que ao enredo é atribuído a passagem de uma fase da narrativa a outra (apresentação dos personagens, complicação, clímax e desfecho).

As mudanças relatadas estão organizadas de maneira tal que entre elas existe sempre uma relação de anterioridade, posterioridade ou concomitância. Platão e Fiorin (2001, p. 56-57) afirmam que “dentro de uma estrutura narrativa, os enunciados estão agrupados em quatro fases”, seguindo essa ideia de sequência como é o caso da *manipulação*, a *competência*, a *performance* e a *sanção*. De forma descritiva temos:

- i. *Manipulação*: a personagem induz outra personagem a fazer alguma coisa. Essa manipulação pode ocorrer a pedido, ordem, provocação, intimidação, entre outros.

Observe o exemplo:

— Então deve ter lido a notícia do assassinato do empresário Henry Reedburn; foi o que provocou meu comentário. A realidade não é somente mais estranha que a ficção, é também mais dramática. Imagine uma família de classe média, típica deste

país, composta de pai, mãe, um filho e uma filha. Os homens vão para o trabalho na cidade todos os dias e as mulheres cuidam da casa. Suas vidas decorrem em perfeita tranquilidade e monotonia. Pois na noite de ontem, quando a família Oglander jogava pacificamente bridge em sua sala de estar, em Daisymead, Streatham, uma das portas envidraçadas abre-se de sopetão e uma mulher invade o aposento (CHRISTIE, 1974 p. 83).

Neste exemplo temos o início da narrativa “O Rei de Paus” em que a personagem Hastings conta à personagem Hercules Poirot um assassinato relatado no jornal local induzindo-o a participar do caso.

- ii. *Competência*: trata-se de uma fase importante no enredo (ou narrativa) pois, para agir, não basta que a personagem queira, mas também possa e saiba. É o caso da personagem Hercules Poirot evocado no fragmento citado anteriormente cuja posição na narrativa é a de detetive-investigador. Neste caso, a personagem Hasting procura a pessoa competente para realizar a investigação, o detetive Hercules Poirot.
- iii. *Performance*: nesta fase há uma relação de perda e ganho: numa NEP, por exemplo, alguém perde alguma coisa quando este é apontado como responsável por realizar um crime quando este crime foi investigado e descoberto. O levantamento de pistas, o processo de investigação do crime, o comportamento dos personagens, estão associados à performance (atuação).
- iv. *Sanção*: equivale à punição para um personagem que realiza algo de ruim e a recompensa para outra personagem. Ao final, um personagem será punido (sanção negativa) devendo à outra a recompensa ou reconhecimento pelo serviço prestado (sanção positiva).

Essa estrutura se assemelha ao esquema proposto por Moisés (1983), conforme é apresentada no quadro resumo a seguir:

Quadro 1: Estrutura do Enredo: Análise Comparativa

	Categorias do Enredo em Massaud Moisés*	Categorias do Enredo em Platão e Fiorin**
1	Apresentação: quando surgem os personagens;	Manipulação: um personagem induz outro a fazer algo.
2	Complicação: ação dramática que mudará a rotina da/do protagonista	Competência: o sujeito do fazer adquire um saber e um poder fazer.
3	Clímax: ação, ponto mais alto na narrativa que encaminhará o desfecho	Performance: o sujeito do fazer executa a ação.

4 Desfecho: como a narrativa termina.	Sanção: recompensa e punição
---	-------------------------------------

Fonte: * Adaptado de Moisés(1983)

** Adaptado de Platão e Fiorin (2001)

A partir do quadro acima, percebemos que as categorias apresentadas por Moisés (1983) estão centradas no enredo narrativo enquanto e o modelo apresentado por Platão e Fiorin (2001) faz referência à atuação dos personagens dentro do enredo. Acreditamos que é coerente que o estudante, no ato de leitura de uma NEP, precisará entender o encadeamento do enredo e atuação de cada personagem dentro da narrativa.

Nas NEP, o enredo se desenvolve a partir da apresentação dos personagens processo inicial em que ocorre a manipulação das ações e dos personagens (1) e que algum personagem comete um crime e outro é acometido; posteriormente ocorre a complicação em que um personagem é recrutado ou obrigado a realizar a investigação do crime (enigma) devendo este personagem ter a competência técnica (saber fazer) para a investigação como é o caso do detetive (2); em seguida, ocorrem as investigações chegando ao ponto chave de descobrir o culpado pela astúcia, perícia e técnica mediante performance do investigador (3). Por fim, após descoberto o culpado, encerra-se a narrativa (desfecho) com a punição do culpado e a recompensa do investigador (4).

3.2. A Multimodalidade e as Novas Configurações das NEP

Para as diferentes formas de leitura tanto de textos literários como não-literários, é necessário fazer uso de diferentes formas de letramento. Adotamos o conceito de Multiletramentos apresentado por Rojo (2012, p. 19), que define “como a capacidade e prática de compreensão de textos compostos de muitas linguagens - semioses ou modos - para fazer significar”.

O texto escrito assume diferentes vertentes, que excede a utilização do papel e do livro impresso, adentrando nas telas dos computadores, tablets e smartphones, numa revolução da leitura e da escrita, que altera fundamentalmente a relação do leitor com o texto, bem como as maneiras de ler e os processos cognitivo (CHARTIER, 1994, p. 100). Para Chartier (1994, p. 101) as inovações tecnológicas no texto:

Abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade

estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais.

Destacamos que as novas tendências literárias para as narrativas de enigma apresentam em comum a questão da multimodalidade de linguagens e gêneros textuais e introdução do leitor não apenas como um ser passivo que acompanha a leitura e que não intervém no texto: nestas, o leitor atua como personagem-investigador atuando como protagonista.

Neste prisma, as NEP estão presentes sob diversas formas tanto no modelo tradicional escrito, até as diferentes manifestações do gênero a partir de jogos para computador como é o caso de *Onde está Carmen Sandiego?* (muito conhecido na década de 1990 em forma de desenho exibido no programa TV Globinho da emissora Rede Globo) tornando-se uma febre mundial, nesse período. Ainda há algumas séries clássicas de investigação a exemplo de *Scooby Doo* (Hanna Barbera) e das séries de televisão como as diferentes formas de *Cena de Investigação Criminal* ou *CSI* (Crime Scene Investigation) do Canal Estadunidense CBS, *Mentes Criminosas* (*Criminal Minds*) da ABC Studios, entre outras diversas. Há ainda os famosos *RPG* (Role-Playing Game) que são uma espécie de jogonarrativa em que os jogadores assumem o papel de personagens imaginários em um mundo fictício.

Há ainda os livros-jogos se configuram numa obra de ficção, que permite que o leitor participe da história, fazendo escolhas eficazes, colocando-se na posição de personagem-investigador. É uma mescla de narrativa de enigma policial com jogo RPG, em que o leitor-jogador manuseia as pistas fisicamente, que entre em contato com as pistas físicas, utiliza gêneros textuais junto ao gênero textual principal como é o caso do uso de diários de viagem, cartas, bilhetes e mapas deixados por uma determinada personagem as quais orientam o leitor durante a investigação, fazendo-o seguir pistas, apresentar suspeitos inferir sobre as pistas e as relações com os suspeitos e apresentar um culpado. No Brasil, entre outros, destacamos como Livro-Jogo Narrativa de Enigma Policial, a obra *Pacotão de Aventura: A Mensagem no Espelho* (2007) de Sarah Dixon.

Sob um ponto de vista pedagógico, partimos do pressuposto da Base Nacional Curricular Comum (2017) conforme a 5ª competência da área de Linguagens, fazendo uso da leitura do texto literário a exemplo das NEP (e mesmo das *Micronarrativas de Enigma*

Policial, como veremos adiante) com foco no desenvolvendo do “senso artístico para usufruir, apreciar e participar da produção artístico-cultural respeitando a diversidade”.

Ainda trabalhamos, nas pesquisas desta dissertação, as *Micronarrativas de Enigma Policial* (doravante MicroNEP). O termo Micronarrativas de Enigma Policial é empregado para indicar narrativas de pequeno tamanho que fazem uso da lógica para a resolução de um enigma; este enigma é a base de uma investigação policial. Propusemos a ideia de micronarrativa como um neologismo que tem por base os *minicontos multimodais* apresentados por Dionisio (2011). Para Dionisio (2011, p. 80) os minicontos são “contos muito curtos de ficção que utilizam de recursos expressivos capazes de interessar o leitor a seguir no desenvolvimento da história até chegar a uma reviravolta que provocará a surpresa” sendo esta reviravolta o interesse maior do escritor.

O termo *Micronarrativa de Enigma Policial* foi utilizado por Silva (2019, p. 127 apud OLIVEIRA, 2019) como um neologismo “para designar as narrativas de pequeno tamanho que fazem uso da lógica para a resolução de um enigma; este enigma é a base da investigação policial”. É composta por elementos multimodais que se integram ao texto como pista. Encontramos este gênero textual com outros nomes, quando encontrados na internet como é o caso dos Desafios de Lógica¹⁴. Essas narrativas são constituídas de 4 elementos, sendo eles a *apresentação do enigma*, geralmente um crime (1); *descrição do enigma* (2); *delimitação das pistas*, constituídas de elementos verbais e visuais (3) e *vocativo* para a resolução do crime (4).

Figura 3: Exemplo de Micronarrativa de Enigma Policial

**Assassinato
de um Aristocrata**

George Smith foi assassinado em uma noite de domingo. **No momento do assassinato, havia 5 pessoas na casa: a esposa do Sr. Smith, o cozinheiro pessoal, o mordomo, a governanta e o jardineiro.** Todos contaram ao detetive o que faziam aquela **noite**:

A Sra. Smith estava sentada em frente à chaminé e lia um livro.

O cozinheiro estava preparando o café da manhã.

O mordomo dava ordens aos empregados na sala.

A governanta lavava pratos.

O jardineiro regava plantas.

Após esse pequeno interrogatório, o detetive prendeu o assassino.

Quem é ele e como Stevens descobriu?



© INCRIVEL

¹⁴Diversos desafios de lógica podem ser encontrados no site: <https://incriveel.club/admiracao-curiosidades/7-charadas-para-detetives-mestres-em-logica-334610/>

Fonte¹⁵: adaptação da atividade disponível em ambiente eletrônico.

O texto acima é um exemplo de Micronarrativa de Enigma Policial em que destacamos como aspectos estruturais deste gênero a seguinte descrição:

- 1- *apresentação do enigma*: neste caso, temos como apresentação o título do texto “Assassinato de um Aristocrata;
- 2- *descrição do enigma*: o primeiro parágrafo do texto se coloca como descrição; é nesta parte do texto que os suspeitos são apresentados ao leitor.
- 3- *delimitação das pistas*: neste caso, temos a descrição das atribuições de cada um dos suspeitos e foto (desenho) apresentado ao lado do texto;
- 4- *vocativo*: presente no final do texto, geralmente se apresenta em forma de questionamento com uma pergunta ou em forma de ordem ou pedido ao leitor; no exemplo acima, o vocativo se dá por indagação.

O exemplo acima foi utilizado no Módulo II da sequência didática apresentada nesta pesquisa, com uma das formas de trabalho com as NEP. Durante esta pesquisa, trabalhou-se com as NEP em diferentes estruturas passando do texto escrito, às formas em vídeo e também na forma de Micronarrativas de Enigma Policial.

¹⁵Disponível em: <https://incrivel.club/admiracao-curiosidades/7-charadas-para-detetives-mestres-em-logica-334610/>, com acesso em 21 de junho de 2018 às 22h31min.

4. DESENHO METODOLÓGICO

4.1. Abordagem e Caracterização da Pesquisa

Para a caracterização desta pesquisa, rerepresentamos como problema: “é possível desenvolver a leitura e a compreensão textual a partir das *Narrativas de Enigma Policial* como forma de promoção do letramento literário em uma turma de 8ª ano do Ensino Fundamental?”

Apresentamos como hipóteses neste trabalho a questão da “promoção do letramento literário a partir das *Narrativas de Enigma Policial*, observando as estratégias de leitura aplicadas à leitura e conseqüentemente a compreensão textual” em uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental. Tal hipótese é marcada por três variáveis como é o caso do *letramento literário*, a *leitura e compreensão textual* (concebemos ambos como sendo uma única variável) e as *narrativas de enigma policial* que utilizamos como gênero textual adotado em sala de aula.

Por se tratar de uma intervenção nas aulas de Língua Portuguesa, optamos pela *pesquisa-ação*. Para Thiollent (1986, p. 33) esse tipo de pesquisa:

[...] opera a partir de determinadas instruções (ou diretrizes) relativas ao modo de encarar os problemas identificados na situação investigada e relativa aos modos de ação. Essas instruções possuem um caráter bem menos rígido do que as hipóteses, porém desempenham uma função semelhante. Com os resultados da pesquisa, essas instruções podem sair fortalecidas ou, caso contrário, devem ser alteradas, abandonadas ou substituídas por outras. A nosso ver a substituição das hipóteses por diretrizes não implica que a forma de raciocínio hipotética seja dispensável no decorrer das pesquisas. Trata-se de definir problemas de conhecimento ou de ação cujas possíveis soluções, num primeiro momento, são consideradas como suposições (quase-hipóteses) e num segundo momento, objeto de verificação, discriminação e comprovação em função das situações constatadas.

Partindo da abordagem de Thiollent (1986), entendemos como coerente afirmar que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária, uma vez que, para ser integrante do corpo discente do Mestrado Profissional em Letras, é necessário que o pesquisador-docente seja professor em regência de sala de aula. Contudo, não devemos confundir a pesquisa participante com a pesquisa-ação. Isso porque pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação

investigada, com o intuito de melhoramento e/ou aceites. Assim, a pesquisa participativa, como o próprio termo sugere, requer dos pesquisadores a participação e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado.

Thiollent (1986, p. 15) para evitar ambiguidade, afirmamos que “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. Para classificar uma pesquisa no campo de educação como pesquisa-ação é preciso que a ação seja não-trivial, o que quer dizer uma problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

4.2. Campo de Investigação

O trabalho desenvolvido nesta dissertação ocorreu em uma escola da rede pública municipal da cidade de Saloá na região do Agreste Meridional do estado de Pernambuco. As pesquisas ocorreram com estudantes do 8º (oitavo) Ano do Ensino Fundamental Anos Finais num total de 20 estudantes, sendo 10 (dez) estudantes de cada uma das duas turmas em que o professor-pesquisador deste trabalho leciona.

Quadro 2: População da Pesquisa Divisão dos Estudantes por Turma

TURMAS	8º Ano I	8º Ano II
Quantidade total de estudantes matriculados	27	28
Quantidade total de estudantes frequentantes	24	27
Quantidade de Estudantes que participaram das pesquisas	10	10

Fonte: registros no diário de classe da escola

Em cada uma das turmas, os estudantes participantes foram escolhidos com base nos resultados das atividades provenientes da segunda fase da pesquisa (descrita a seguir), ou seja, leitura inicial; o critério para a escolha envolve 6 (seis) estudantes com desempenho mais baixo; 6 (seis) com desempenho mediano e 8 (oito) com os desempenhos mais elevados na atividade. Ressaltamos que as atividades apresentadas nas fases desta pesquisa compuseram tanto atividades escritas por parte dos estudantes propostas como exercícios escritos de leitura e compreensão textual, bem como as atividades avaliativas do componente curricular de Língua Portuguesa.

Os estudantes foram informados que os exercícios e as atividades avaliativas fazem parte, tanto das pesquisas no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – bem como das rotinas escolares de ensino e aprendizagem.

Atendendo aos critérios éticos, os nomes, bem como a escola na qual os estudantes estão matriculados ficarão em sigilo resguardando a privacidade dos indivíduos que compuseram a população desta pesquisa.

4.3. Fases da Pesquisa: Sequência Didática

Para atender as demandas de compreensão textual, propusemos uma sequência didática nos moldes de Schneuwly e Dolz (2004), focada nas *Narrativas de Enigma Policial* em diferentes atividades em que o enigma policial foi apresentado em forma de texto, deixando pistas (algumas inclusive multimodais) como fotos, bilhetes, entre outros.

Entendemos que este modelo didático se aproxima do modelo apresentado por Cosson (2017), no que ele chama de *sequência básica*. A tabela a seguir, compara os modelos de Sequência de Schneuwly e Dolz (2004) e Cosson (2017):

Quadro 3: Modelos comparados de Sequência em Schneuwly e Dolz (2004) e Cosson (2007)

SCHNEUWLY; DOLZ (2004)	COSSON (2017)
Apresentação da situação: apresentação do projeto e dos aspectos metodológicos adotados na prática de ensino e aprendizagem do gênero textual (p. 84).	Motivação: estabelecimento de laços estreitos com o texto que será lido em sala de aula (p. 55).
Produção (ou leitura) Inicial: observação e definição do que é preciso trabalhar sendo o primeiro de lugar de aprendizagem da sequência (p. 85).	Introdução: apresentação do autor e da obra a ser lida em sala de aula (p. 57).
Módulos: processo de decomposição dos elementos que compõem um determinado gênero textual e envolvem a representação da situação de comunicação, a elaboração de conteúdos, as técnicas aplicadas, a observação e análise, a elaboração da linguagem comum (promoção da familiaridade com o texto), leitura de diferentes textos de um mesmo gênero textual entre outros aspectos (p. 86).	Leitura: processo de leitura de obra, inicialmente com a mediação do professor seguida de uma leitura individual por parte do estudante (p. 61-3).
Produção (leitura) final: espaço para o trabalho final a partir das constatações dos estudantes acerca do objeto de aprendizagem (p. 90-91) que devem servir para critérios avaliativos.	Interpretação: parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar a construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve o leitor, leitor e comunidade (p. 64).

FONTE: * Adaptado de Schneuwly e Dolz(2004)

** Adaptado de Cosson (2017)

Destacamos que a sequência básica apresentada por Cosson (2017) é voltada para a leitura de uma obra literária específica. O modelo de sequência apresentado por Schneuwly e

Dolz (2004) tem por objeto o trabalho com a leitura/escrita de gênero textual ou nas palavras dos autores, uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ 2004, p. 82). Por lidar com o gênero textual e não apenas a leitura de uma obra, optou-se pelo modelo de sequência didática apresentada por Schneuwly e Dolz (2004).

Quadro 4: Sequência Didática, Objetivos e Instrumentos de Análise

SEQ. DID. SCHNEUWLY; DOLZ (2004)	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS DE ANÁLISE
<i>Apresentação da situação:</i>	Conhecer a estrutura do gênero Narrativa de Enigma Policial, observando as características textuais, os elementos que compõem o texto narrativo, diferentes autores, temática abordada no gênero e manifestação do gênero em diferentes estruturas.	Conhecimentos do estudante sobre o gênero mesurado por questionamento oral e suporte teórico escrito acerca da estrutura do texto.
<i>Produção (ou leitura) Inicial:</i>	Apresentar as NEP aos estudantes, mediante a exibição de um episódio do em vídeo da série animada Scooby Doo, observando quais as estratégias utilizadas pelo estudante para compreender o texto.	Questionário-Orientador escrito
<i>Módulos:</i>	<p>I-Analisar a aplicação das estratégias de leitura e atuação dessas estratégias no processo de compreensão textual;</p> <p>II- Observar como os elementos de referência atuam na retomada no processo de remissão textual.</p> <p>III- Aprimorar a compreensão textual observando as estratégias de leitura a partir das Micronarrativas de Enigma Policial com foco nas hipóteses textuais criadas e testadas pelos estudantes.</p> <p>IV- Testar as estratégias de leitura e como essas estratégias atuam na compreensão do texto escrito.</p> <p>V- Analisar a aplicação das estratégias de leitura e seu efeito na compreensão textual das NEP.</p>	Questionário-orientador, exercícios escritos para com os estudantes.
<i>Produção (leitura) final:</i>	Observar se a aplicação das estratégias de leitura é relevante ao processo de compreensão textual das NEP.	Questionário-orientador, exercícios escritos; produção escrita dos estudantes.

Fonte: próprio autor desta pesquisa

Nos aspectos pedagógicos, utilizamos do gênero em questão – *Narrativas de Enigma Policial* (NEP)– partindo das estratégias de leitura e compreensão textual, com o intuito de levar os estudantes a perceber o texto como uma unidade global dotada de significação, sendo composta por diversas ideias num esquema de sequência lógica linear concatenada que contribuía compreensão.

Desta forma, observando os elementos de referenciação a partir do gênero NEP com foco no desenvolvimento da leitura e a relação entre estes objetos e os aspectos relevantes à compreensão textual, desenvolvemos um projeto pedagógico em forma de sequência didática focado no desenvolvimento de estratégias de leitura que auxiliem na resolução do enigma em curso de investigação com estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental.

Partindo também dos aspectos de multimodalidade, propusemos uma sequência didática nos moldes de Schneuwly e Dolz (2004) com uma “abordagem adaptada à leitura”, seguindo o esquema de apresentação da situação; uma leitura inicial; três módulos e uma leitura final de uma NEP de investigação criminal da escritora Agatha Christie (1974), sendo as fases da pesquisa aqui apresentada. Assim, propomos:

- i. *Apresentação da situação*: descrição das fases da sequência didática; apresentação do conceito de narrativa de enigma; descrição superficial de alguns autores e obras desse tipo de narrativa; debate sobre desenhos, filmes e séries que abordam a ideia de narrativa de enigma.

Objetivo: conhecer a estrutura do gênero Narrativa de Enigma Policial observando as características textuais, os elementos que compõem o texto narrativo, diferentes autores, temática abordada no gênero e manifestação do gênero em diferentes estruturas.

Instrumentos de análise: conhecimentos do estudante sobre o gênero mesurado por questionamento oral e suporte teórico escrito acerca da estrutura do texto.

- ii. *Leitura inicial*: apresentamos aos estudantes do 8º ano do EF, anos finais, um episódio do desenho de investigação *Scooby Doo*, intitulado “Destrução Tridimensional” aplicando um pequeno questionário descrito da seguinte forma:

Questionário orientador:

1. Qual o mistério a ser investigado?
2. Quem é o principal suspeito?
3. Quais as pistas apresentadas para identificar o culpado?

4. Em sua opinião, quem é o culpado?
5. O que levou você a crer ser este o culpado?
6. Quem é realmente o culpado?

Objetivo: apresentar as NEP aos estudantes mediante a exibição de um episódio em vídeo da série animada *Scooby Doo* observando quais as estratégias utilizadas pelo estudante para compreender o texto.

Instrumentos de análise: Questionário-Orientador escrito.

iii. Módulos

Primeiro Módulo: apresentação das estratégias de leitura com abordagem direta no processo de inferência e da visualização. Também revisamos um estudo sobre os pronomes e a referenciação no texto trabalhado no semestre anterior aos quais foram observados os aspectos de referenciação no gênero *notícia* como é o caso do trabalho com pronomes, termos genéricos, hiperônimos, entre outros termos. Revisamos também os *elementos do texto narrativo* (personagem, enredo, tempo, espaço, narrador, etc.). Utilizamos como referência o questionário anterior para conversar um pouco sobre as estratégias de leitura (vide subseção 5.2. deste trabalho que apresenta uma descrição mais clara sobre a associação entre o questionário e as estratégias de leitura).

Objetivos:

- Analisar a aplicação das estratégias de leitura e atuação delas no processo de compreensão textual;
- Observar como os elementos de referenciação atuam na retomada no processo de remissão textual.

Instrumentos de análise: Questionário-orientador, atividades e exercícios escritos para com os estudantes.

Segundo Módulo: apresentação de uma MicroNEP “in loco”. Propusemos a ideia de Micronarrativa tendo por base os *minicontos multimodais* apresentados por Dionísio (2011). Conforme apresentado, Dionísio (2011, p. 80) descreve os minicontos como “contos muito curtos de ficção que utilizam de recursos expressivos capazes de interessar o leitor a seguir no desenvolvimento da história até chegar a uma reviravolta que provocará a surpresa” sendo esta reviravolta o interesse maior do escritor. Ressaltamos ainda que o termo Micronarrativa de Enigma Policial que nós utilizamos, designa as narrativas de pequeno tamanho que fazem uso da lógica para a resolução de

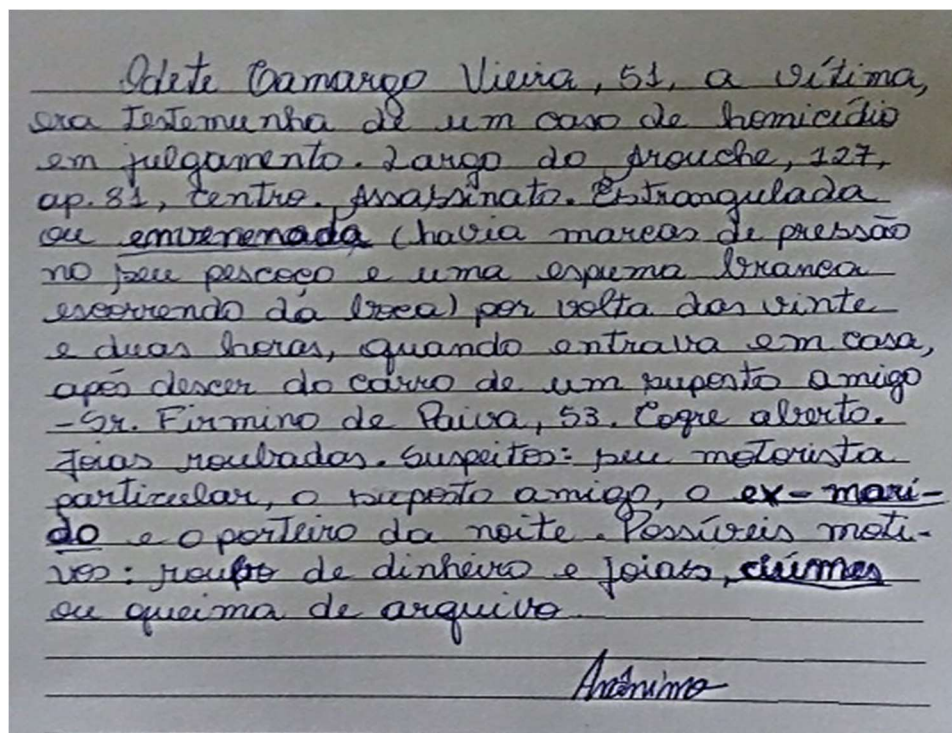
um enigma; este enigma é a base da investigação policial. Adaptamos a atividade proposta por Barbosa e Rovai (2012, p. 100-1) na construção das Micronarrativas de Enigma Policial descrita na forma a seguir, introduzindo o texto nas redes sociais, em nosso caso, o Facebook. No nosso perfil do Facebook, foram colocados os elementos que compõem a narrativa. Transcrevemos a atividade da seguinte forma:

1. *Apresentação do Enigma:* Assassinato de Odete Camargo
2. *Descrição do enigma:*

“Caro leitor: você agora será o nosso detetive na resolução do caso a seguir: um assassinato ocorreu e a vítima é a Sra. Odete Camargo de 51 anos. Às 06 da manhã, um bilhete foi deixado pregado na porta da delegacia. Tudo leva a crer que alguém queria revelar o que sabe sobre o crime, mas, com medo das consequências, resolveu apresentar o culpado no bilhete, mas sem revelar sua identidade diretamente”.

3. *Pista:*

Imagem 1: Bilhete na Delegacia.



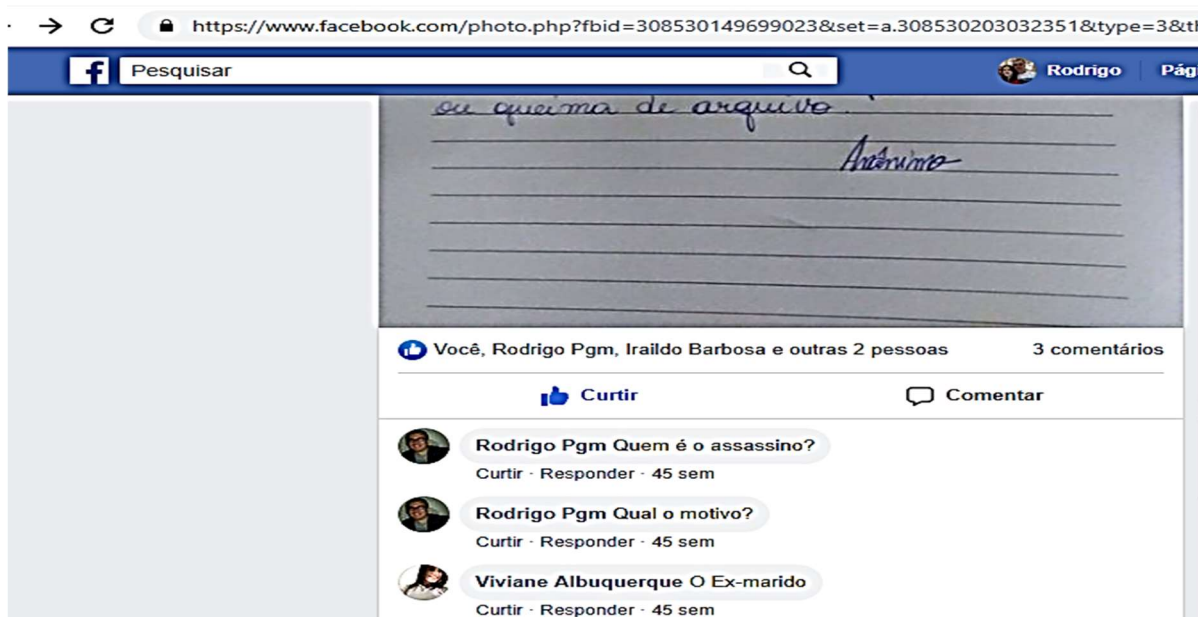
Fonte: Atividade adaptada de modelo apresentado por Barbosa e Rovai (2012, p. 100 e 101)

4. *Vocativo para a resolução do enigma:*

Preste muita atenção ao bilhete. Você precisa resolver esse enigma urgente, antes que o assassino escape!

Esta atividade está disponível no perfil do Facebook do autor deste artigo¹⁶.

Imagem 2 – MicroNEP no Facebook: resposta de uma estudante



Fonte: perfil do Facebook do autor desta pesquisa

Ao final deste módulo, foi solicitado aos estudantes que resolvessem um questionário igual ao apresentado na tabela 1 – questionário introdutório.

Objetivo: aprimorar a compreensão textual, observando as estratégias de leitura a partir das MicroNEP, com foco nas hipóteses textuais criadas e testadas pelos estudantes.

Instrumentos de análise: Questionário escrito

Terceiro Módulo: neste módulo, os estudantes fizeram a leitura de uma das narrativas de enigma policial da Escritora Agatha Christie (1974) intitulada “O Rei de Paus” e os estudantes serão questionados a partir do exercício a seguir:

1. *O que está sendo investigado?*
2. *Descreva a cena do crime (enigma) a ser investigado:*

¹⁶<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=308530149699023&set=a.308530203032351&type=3&theater>

3. *Quais as pistas deixadas no texto que orientam a investigação?*
4. *Quais palavras no texto são utilizadas para indicar a cena do enigma (crime) no texto?*
5. *Quais elementos verbais no texto retomam o investigador Hercules Poirot?*
6. *Entre todas as pistas presentes no texto, uma se destaca. Descreva o que está presente nesta pista e qual a relação dela com a resolução do enigma?*

Objetivo: Analisar a aplicação das estratégias de leitura e seu efeito na compreensão textual das NEP.

Instrumentos de análise: Questionário-orientador, exercícios escritos por parte dos estudantes.

iv. *Leitura Final:* adotamos um texto extraído da internet intitulado “O Crime Perfeito” de Adriana Costa¹⁷ (vide anexo II). A ideia é possibilitar ao estudante construir hipóteses sobre a resolução do enigma (assassinato) presente no texto, utilizando as diferentes estratégias de leitura estudadas apresentadas neste trabalho. Ainda neste texto, os estudantes foram induzidos (como atividade pedagógica) a construir um final para ele uma vez que não reproduzimos a obra toda, mas parte do texto. Nesta fase final, os estudantes já estão familiarizados com as NEP, uma vez que trabalharam com a leitura do gênero em diferentes formatos, partindo desde a versão multimodal até as restritamente verbais.

Objetivo: Observar se a aplicação das estratégias de leitura é relevante à compreensão textual das NEP.

Instrumentos de análise: questionário escrito

¹⁷Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/banco/o-crime-perfeito-conto-policia/>, com acesso em 21 de novembro de 2018 às 17h22min.

5. ANÁLISE DE RESULTADOS

5.1. Uma Abordagem Multimodal

Denominamos de *abordagem multimodal* a utilização de um mesmo gênero textual em múltiplas modalidades durante a leitura (ou mesmo a escrita) no processo de ensino e aprendizagem o qual submetemos a pesquisa neste trabalho. Fizemos uso do gênero literário NEP de forma multimodal em vídeo; em seguida utilizamos uma abordagem bimodal (de dupla modalidade: escrita e imagético) mediante o uso das *micronarrativas de enigma policial* e por último, utilizamos das NEP em seu modelo tradicional: o texto verbal¹⁸ escrito (monomodal). O quadro a seguir expressa melhor a estrutura que compõem a abordagem multimodal:

Quadro 5: abordagem multimodal para a leitura das NEP

MODALIDADE	MÚLTIPLA (Multimodal)	BIMODAL (verbal e imagético)	VERBAL (monomodal)
ESTRUTURA	Vídeo	Texto-verbal oral e visual	Texto-verbal (e virtual)
TIPO DE MODALIDADE	Imagens, palavras, sons, etc.	Imagem e palavras	Palavras (e a construção da imagem mental a partir da palavra)
ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	Leitura inicial	II Módulo: Micronarrativa de Enigma Policial	III Módulo: Leitura da NEP intitulada “O Rei de Paus” de Agatha Christie
			Leitura Final: intitulado O Crime Perfeito de Adriana Costa

Fonte: próprio autor desta pesquisa

Partimos da *teoria cognitiva da aprendizagem multimodal* (doravante TCAM) proposto pelas pesquisas de Mayer (2003), ratificada no Brasil por Dionisio (2011, p. 150) com o intuito de levar o estudante a desenvolver a compreensão textual das NEP mediante o

¹⁸Utilizo o termo verbal desconsiderando os elementos envolvidos na construção a exemplo do layout das páginas, cor e tipo de fonte, uso de negritos, itálicos e outros recursos. Verbal, neste trabalho, assume a alcunha de “escrito”. O termo “monomodal”, “bimodal”, portanto é apenas para fazer a distinção dos textos que dão ênfase apenas ao verbal, escrito (monomodal) e ao verbal e visual (bimodal).

uso das estratégias de leitura tanto no texto escrito verbal escrito quanto das diferentes variações do gênero em diferentes formatos e na mescla de diferentes linguagens.

Aplicamos esta abordagem multimodal partindo das estruturas textuais mais simples para as mais complexas e que entendemos por mais simples no âmbito da leitura, os textos com maiores modalidades como é o caso dos vídeos, até os mais complexos como é o caso dos textos monomodais (verbal escrito) que vão precisar do leitor maior empenho e maior esforço na construção e testagem de hipóteses e no uso das estratégias bem como de uma maior mediação pedagógica.

Tanto para a pesquisa quanto para o trabalho com a leitura, lidamos com o gênero NEP de forma gradativa, no que se refere ao uso da multimodalidade levando o estudante a perceber nos aspectos de referência tanto de ordem verbal como visual os aspectos indispensáveis à compreensão textual. Realizamos uma sequência didática para que o estudante observasse o gênero NEP de diferentes modalidades, envolvendo inicialmente o vídeo que explora o verbal, o visual e o sonoro; o de dupla modalidade, através das Micronarrativas de Enigma Policial que mescla o verbal e o visual e por último as formas convencionais da Literatura através das NEP apenas verbais.

Esta última forma, por mais que tenha por base os elementos apenas verbais, utiliza de forma constante o trabalho com a construção da imagem mental, fator este intrinsecamente ligada à criação da cena do crime em curso de investigação da narrativa na mente do leitor.

No Módulo I da narrativa nos ocupamos em delimitar os aspectos de referência verbal apresentados aos estudantes em forma de conteúdos didáticos como é o caso dos pronomes, em suas diferentes classificações (pessoais retos e oblíquos, demonstrativos, possessivos, interrogativos e relativos), antônimos, sinônimos e hiperônimos, substituição de palavras por termos semelhantes, advérbios, preposições, artigos e uma revisão sobre os numerais.

Esses conteúdos gramaticais foram trabalhados de forma simultânea com outras atividades escolares de ensino do Português, enfatizando esses elementos no processo de referência integrado à sequência didática. Ressaltamos novamente que esta é uma atividade acadêmica que se enquadra no escopo da pesquisa-ação (THIOLENT 1986) e que as atividades de leitura aqui apresentadas ocorreram concomitantemente ao ensino de outros objetos de aprendizagem que fazem parte do currículo de Língua Portuguesa do Oitavo Ano, no qual nos encontramos na situação de professor-regente, de acordo com as orientações

curriculares adotadas pela unidade de ensino a que este pesquisador está inserido. Introduzimos como conteúdo didático no currículo, dois objetos de aprendizagem diretamente envolvidos nas pesquisas deste trabalho que é caso das Micronarrativas de Enigma Policial e Narrativas de Enigma Policial (NEP) integrados sequência didática.

Seguimos um modelo de sequência didática nos modelos apresentados por Schneuwly e Dolz (2004) com uma “abordagem adaptada à leitura” em que, na apresentação da sequência, demonstramos ao estudante a definição de *Narrativas de Enigma Policial* (NEP) apresentando alguns nomes de autores, livros, desenhos e séries de televisão (ou mesmo streaming de vídeo) que enquadram no gênero. Descrevemos os aspectos principais das NEP, ressaltando para os estudantes que a participação do leitor na busca de pista e na observação de detalhes seria importante para a resolução do enigma.

No módulo II fizemos uso das MicroNEP, uma variação das NEP, na qual utilizamos do Facebook para realiza-la, que mescla imagens ao texto que tem a mesma função: investigar um crime, levantar pistas, apresentar um suspeito e verificar se este suspeito é mesmo culpado ou não. Esta fase se tornou muito importante para o desenvolvimento da compreensão textual, pois a partir dela, os estudantes começam a observar de forma mais atenta os detalhes deixados no texto, fator este que os ajuda na construção e testagem de hipóteses que apontarão um suspeito e se este suspeito é realmente o culpado. O elemento visual presente nas MicroNEP atua como a cena de crime (o que compila muito de descrição que seria verbal, fator este que constitui o texto uma narrativa curta) que compacta informações e pistas indispensáveis à compreensão do texto e resolução do enigma investigado.

No módulo III, trabalhamos com a narrativa em sua essência, ou seja, a utilização do texto verbal escrito. Investimos como referência, numa narrativa tradicional de Agatha Christie intitulada “O Rei de Paus”, uma das NEP presentes no livro *Os Primeiros Casos de Hercules Poirot* (1974). Nesta fase do trabalho, os estudantes já estavam familiarizados com o gênero uma vez que trabalharam com ele em vídeo e através das Micronarrativas de Enigma Policial. A leitura tornou-se mais fluente nesta fase e os estudantes construíram hipóteses para determinar suspeitos; relembramos que, independentemente de o suspeito ser o culpado, o estudante, através da leitura, une pistas e fazem uso de estratégias que o direcionam à compreensão textual, apresentado um suspeito, confirmando (ou não) se este suspeito é realmente o culpado.

Na fase da Leitura Final adotamos um texto extraído da internet intitulado *O Crime Perfeito* de Adriana Costa em anexo ao final desta dissertação. A ideia é possibilitar ao estudante a construção de hipóteses sobre a resolução do enigma (assassinato) presente no texto utilizando das diferentes estratégias de leitura estudadas e apresentadas neste trabalho. Ainda, os estudantes foram induzidos (como atividade pedagógica) a construir um final para a narrativa uma vez que não reproduzimos a obra toda, mas parte do texto. Nesta fase final, os estudantes já estão familiarizados com as NEP uma vez que trabalharam com a leitura do gênero em diferentes formatos, partindo desde a versão multimodal até as restritamente verbais escritas.

5.2. Questionário Orientador

Em todas as leituras realizadas durante a realização da sequência didática que compõe a coleta de dados nesta dissertação, tomamos por referência um questionário base fundamentado nas perguntas a seguir:

- 1- O que está sendo investigado?
- 2- Quem é o principal suspeito?
- 3- Quais as pistas apresentadas durante a investigação?
- 4- Em sua opinião, quem é o culpado?
- 5- O que levou você a crer ser este suspeito era o culpado?
- 6- Quem é realmente o culpado?

Essas questões atuam como base a ser agregada em todas as atividades de leitura de diferentes narrativas de enigma policial, ainda que tenhamos acrescentado outras perguntas durante a leitura da atividade geralmente associando termos que auxiliam na retomada textual no âmbito da referenciação anafórica. Trata-se de uma atividade que tem por função ajudar na mediação pedagógica, sendo esta uma ação planejada pelo professor que tem por intuito auxiliar no encaminhamento da leitura do texto levando o estudante a construir e testar hipóteses e a utilizar as estratégias de leitura abordadas nas pesquisas deste trabalho conforme modelo apresentado em Spinillo (2008), entre outros.

Neste processo a mediação: “permite que aqueles que buscam adentrar o mundo da leitura, possam apoiar-se e dar materialidade a suas buscas e desejos de compreensão da palavra” (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 11) ou do próprio texto no processo de

compreensão no ato de leitura, em que o questionário-orientador atua como um elemento que dá suporte ao professor neste processo de mediação pedagógica em leitura.

Assim, a questão 1 (O que está sendo investigado?) é utilizada para levar o leitor a perceber qual o enigma a ser investigado, ou seja, se é uma questão de assassinato ou roubo e qual a personagem foi diretamente afetado pelo crime (lesado ou morto). A personagem será retomada durante a investigação e o leitor precisará entender que as referências a ela serão importantes na condução da investigação. Também auxiliará o leitor na construção da imagem mental (estratégia de visualização), pois o enigma está apresentado na cena principal (espaço principal na NEP) cujo crime aconteceu e que precisará ser retomado em diversas partes da leitura.

A questão número 2 (Quem é o principal suspeito?) e a número 3 (Quais as pistas apresentadas durante a investigação?) são orientadoras da leitura uma vez que, ao apresentar um determinado suspeito, o leitor vai associar diversos elementos e passagens do texto. Ao apresentar um suspeito, o leitor constrói hipóteses a partir do processo de inferência, o que o levará a associar ações de outros personagens, passagens textuais, elementos verbais de remissão textual a uma determinada personagem.

A questão 4 (Em sua opinião, quem é o culpado?) tem a função desenvolver a *ação retificadora* ou *ratificadora*, ou seja, leva o leitor a confirmar se um personagem suspeito como culpado a partir das inferências realizadas durante a leitura (ação ratificadora) ou de levá-lo a apresentar um outro suspeito como culpado substituindo o anterior (ação retificadora).

A Questão 5 (O que levou você a crer ser este suspeito era o culpado?) tem por função levar o estudante a revisar hipóteses, realizar retomadas no texto, associar elementos visuais ou a imagem mental (do leitor) ao suspeito.

A última questão (Quem é realmente o culpado?) tem por função avaliar a leitura do estudante, levando-o a perceber se as estratégias de leitura, as hipóteses levantadas, entre outras ações, estão coerentes com o curso da investigação (leitura). É uma atividade que pode ser voltada mais para o professor, pois é nela que se ancora o processo de leitura e as estratégias voltadas à compreensão textual e se a o trabalho pedagógico apresentado na sequência didática surte algum efeito.

Vale ressaltar que ainda que, caso o leitor não identifique rapidamente um culpado ou mesmo que a personagem apontado como suspeito não seja realmente o responsável por

cometer o crime na narrativa, ele construiu e testou hipóteses, a partir das estratégias de leitura que o levou a apresentar determinada personagem como suspeito, fator este fadado a acontecer eventualmente uma vez que as NEP não apresentam pistas claras, podem confundir o leitor o que o levará a observar os elementos textuais, associá-los a um suspeito e definir a investigação (ou resolução de um enigma).

As questões que compõem a coleta de dados também fizeram parte dos exercícios e atividades avaliativas de leitura que fazem parte do processo pedagógico formal em que juntos a estas questões, outras foram integradas para atender as demandas da práxis de ensino formal.

Em atividades que lidam com conteúdos gramaticais como é o caso do módulo I da sequência didática apresentada neste trabalho, junto às questões anteriores, outras foram acrescentadas com foco em conteúdos gramaticais, como em situações em que foram estudadas as relações estabelecidas pelos pronomes nas retomadas textuais (literário a partir das NEP) ou em questões em que se exploravam as relações de tempo e espaço no texto narrativo, a partir de advérbios e conjunções ou mesmos de termo semelhantes. Ainda nas atividades pedagógicas de verificação de aprendizagem (exercícios avaliativos), utilizamos o questionário-orientador e acrescentamos as relações estabelecidas pelos elementos multimodais e relação com o verbal.

5.3. Apresentação da situação

A primeira etapa da sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004) é a apresentação. Inicialmente, apresentamos a sequência didática partindo já para os elementos conceituais dos temas abordados durante a sequência. Trata-se de um trabalho pedagógico que assume um viés introdutório no qual propomos aos estudantes algumas considerações escritas e orais (durante as explanações orais acerca do tema), voltadas à apresentação do conceito de narrativa de enigma; em seguida apresentou-se uma descrição de alguns autores e obras que abordam as NEP. Ainda, promovemos um debate sobre desenhos, filmes e séries que abordam a ideia de narrativa de enigma.

Aproveitou-se também algumas das aulas para revisar para com os estudantes os elementos constitutivos do texto narrativo, tendo por base referencial as pesquisas de Moisés (1983), no tocante ao enredo, personagens, tempo e espaço.

5.4. Leitura Inicial: As NEP em Vídeo

A primeira coleta de dados é fruto do trabalho introdutório de leitura do gênero NEP a partir da “Leitura Inicial”, parte integrante da Sequência Didática apresentada neste trabalho no modelo apresentado por Schneuwly e Dolz (2004). Trata-se de uma NEP multimodal que explora, o vídeo, a som, a imagem e o verbal. Nesta parte inicial, trabalhos como leitura, o trabalho com o vídeo, um episódio do desenho de investigação *Scooby Doo* intitulado “Destruição Tridimensional”.

Imagem 3: Capa do Episódio: Destruição Tridimensional, Série Animada Scooby Doo



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=6wJ9ILqI0_g

Neste episódio, são investigados ataques a um museu e a relação com a ossada de um dinossauro descoberta em uma mina abandonada, que coloca a personagem Gutierrez relacionado indiretamente a esta suposta aparição fantasmagórica e a relação com uma mina abandonada.

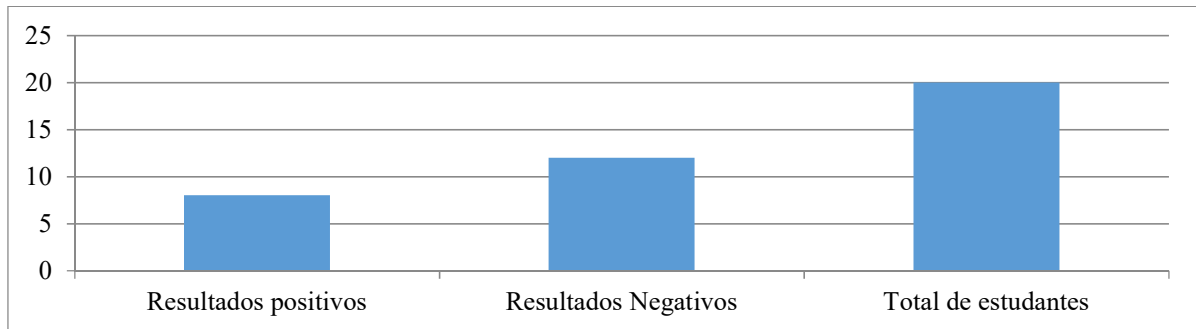
Imagem 4: Cenas do Episódio Destruição Tridimensional da Série Animada Scooby Doo



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=6wJ9ILqI0_g

Na coleta de dados obtidos a partir da do questionário todos os 20 estudantes, conseguiram perceber qual o mistério a ser investigado; 14 estudantes apresentaram um suspeito observando pistas deixadas; apenas 40% identificaram que o suspeito apontado era realmente o culpado conforme nos apresenta o gráfico a seguir:

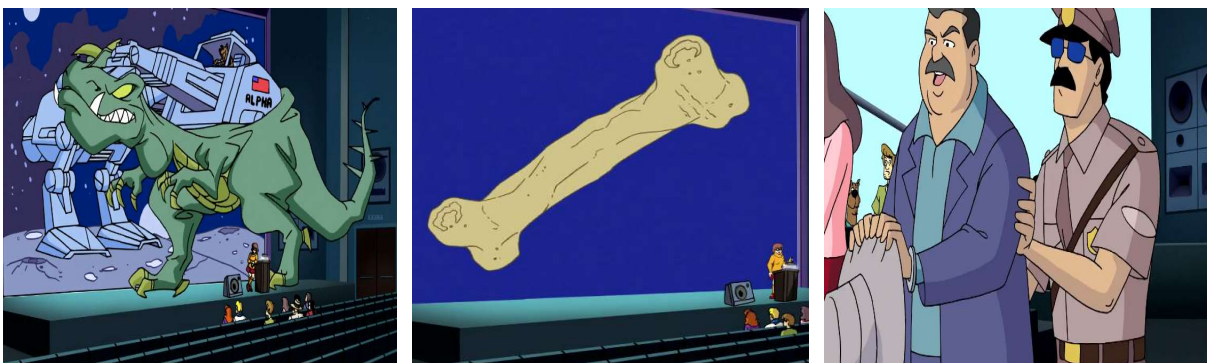
Gráfico 1: Resultados na Resolução do Enigma



Fonte: próprio autor

As pistas analisadas a partir da associação entre aos questionamentos 3 e 5 são determinantes para a percepção de uma determinada personagem assumir a posição de suspeito. As pistas apresentadas no vídeo como é o caso da retroescavadeira, da ossada de dinossauro e das pepitas de ouro, apontam para um suspeito.

Imagem 5: Pistas que apontam para o suspeito e culpado, personagem Gutierrez



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=6wJ9ILq10_g

Dos 20 estudantes, 8 deles seguiram o padrão que os ajudaram a perceber a personagem *Gutierrez* como o real culpado pela simulação das assombrações, a partir de equipamentos eletrônicos, para tomar posse de uma mina de ouro abandonada.

Por se tratar de uma atividade introdutória e pelo professor ter apresentado apenas o questionário, sem interferências e sem um trabalho de leitura prévio, justificamos nesta o percentual de apenas 40% de acertos na resolução do enigma de forma coerente, ou seja, um grupo pequeno apresentou um suspeito e este personagem era o culpado. Entender determinada personagem como suspeito e conseqüentemente culpado faz parte da compreensão textual numa ação em que as estratégias de leitura foram utilizadas pelo leitor a partir de dados do texto, das inferências, das visualizações e que levam o leitor a conclusão de uma específica personagem ser o suspeito/culpado, mesmo que, para o leitor o acusado não seja realmente o culpado.

5.5. Módulos

5.4.1. Módulo I: Gramática, Literatura e Ensino: O Trabalho com a Remissão Textual

No primeiro módulo da sequência didática apresentado neste trabalho, propomos lidar com os aspectos de retomada textual aos quais utilizamos no processo de remissão textual que se coloca como uma das estratégias de leitura abordadas neste trabalho. Ao realizar um trabalho gramatical, o fizemos como uma revisão de conteúdos gramaticais como é o caso dos pronomes, as preposições, os advérbios, sinônimos, hiperônimos entre outros, bem como a atuação destes elementos e ao, mesmo tempo, buscamos levar o estudante a perceber como esses elementos comportam-se no texto escrito. Partimos da ideia de nexo textual (HALLIDAY e HASAN 1989 apud ANTUNES, 2010, p. 118).

Partindo das concepções dos nexos textuais, a ideia é levar o estudante a perceber como os elementos gramaticais atuam no texto e sua importância tanto na continuidade e progressão textual como também como esses elementos situam a personagem no tempo e no espaço na narrativa. Para tanto, adentramos no trabalho pedagógico a partir dos chamados *eixos* (VIEIRA, 2018) para o trabalho com gramática. Assim, entendemos que o trabalho com a gramática, enquanto atividade científica e significativa deve ser uma das atividades formais das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem do Português que “deve” estar relacionado aos três eixos mencionados por Vieira (2018, p. 51), destacando os eixos I e II:

- (i) considerar o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);

- (ii) permitir o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos;
- (iii) propiciar condições para que o aluno tenha acesso à variedades de prestígios na sociedade segundo o contínuo da variação (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005) que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou diversos materiais usados.

Uma vez que o pesquisador deste trabalho atua como professor de Português da rede escolar onde a pesquisa e coleta de dados foram realizadas, tornou-se mais apropriado rever e aplicar os conceitos e atividades gramaticais ao estudo do texto literário. Partindo de Vieira (2018, p. 51), a práxis pedagógica voltou-se aos eixos I e II aos quais abordamos o objeto de ensino gramatical sob o ponto de vista teórico, observando o funcionamento dos termos sob uma abordagem morfossintática (eixo I) e no plano de acesso às práticas de leitura que possibilite ao estudante reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos na leitura, observando os aspectos do nexos textual (Antunes, 2010) e o comportamento do objeto gramatical no texto escrito.

Para o trabalho com remissão textual enquanto estratégia de leitura, utilizamos o módulo I da sequência didática anteriormente apresentada, a partir dos eixos apresentados por Vieira (2018, p. 51). Adotou-se como ponto para a remissão textual, a ideia de referenciação apresentado por Marcuschi (2008) bem como a visão dos *nexos* textuais apresentados por Antunes, (2010).

Nesta fase da sequência didática, os alunos estudaram sistematicamente os pronomes, em suas diferentes classificações (pessoais retos e oblíquos, demonstrativos, possessivos, interrogativos e relativos), além de outras classes de palavras como é o caso dos advérbios, preposições, artigos e uma revisão sobre os numerais. Ainda trabalhou-se com questões semânticas voltadas ao estudo dos antônimos, sinônimos e hiperônimos, substituição de palavras por termos semelhantes com uma busca (mediante leitura) no texto. Para exemplificação, transcrevemos algumas das questões propostas em exercício escolar a seguir tendo por referência um texto informativo¹⁹, observando apenas os aspectos de remissão:

1. A Quem se refere o termo *produto* (linha 3) no texto?
2. A quem se refere o pronome *seu* (linha 14) no texto?

Nesta atividade, os estudantes foram orientados a perceber as relações de remissão textual que estes elementos estabelecem no texto.

¹⁹Texto disponível em: <https://www.smartkids.com.br/data/24-maio-dia-nacional-do-cafe> com acesso em 28 de agosto de 2018 às 09h43min.

3. O texto aborda que alguns estados brasileiros são produtores de café a exemplo de café a exemplo de Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. A qual desses, o termo *estado* (linha 15) faz referência?
4. Quais os diferentes tipos de café que o texto cita?

As questões 1 e 3 estabelecem a remissão a partir de elementos referenciais que, como substantivos retomam outros substantivos no texto.

A questão 2 faz uso de um pronome e estabelece remissão a um termo antecessor ocorrendo o mesmo com a questão 4 em que a retomada ocorre por elipse.

De um total de 20 estudantes, 17 estabeleceram corretamente a identificação do termo referenciado.

O trabalho pedagógico com a remissão textual objetivou levar o estudante a perceber como elementos gramaticais (no caso desta pesquisa adotou-se as NEP) estão associados aos personagens, cenas, ou mesmo outros elementos do enredo. Esses elementos são responsáveis pelo encaminhamento das fases do enredo e possibilitam a progressão temática. Para exemplificar este comentário, citamos a personagem *Valerie* da NEP “O Rei de Paus” (CHRISTIE, 1974), de início, na parte correspondente à apresentação no enredo (MOISÉS, 1983).

A ideia foi levar os estudantes a perceberem que a remissão textual dar-se-á mediante os elementos gramaticais que assumem a posição dessa personagem num dado contexto na narrativa. O uso dos pronomes, repetições, termos semelhantes são utilizados pelo autor do texto para indicar a atuação desta personagem num dado tempo e espaço no texto, ligando-a aos eventos que se desenvolvem durante a investigação.

É sob este prisma que se abordou o uso das retomadas como estratégia de leitura. Para observação e análise dos resultados, utilizou-se como instrumento de coleta os exercícios dos estudantes ocorridos em textos jornalísticos, destacando a *notícia*²⁰. Dos 20 estudantes que participaram desta pesquisa, 18 conseguiram apresentar ao menos 2 elementos de retomada no texto. De forma mais clara, obtivemos:

- 18 dos 20 estudantes apresentaram um pronome como referente a alguém na notícia “Quem são e o que querem os caminhoneiros que estão parando o país²¹?”

²⁰Utilizei o gênero *notícia* por se fazer presente nos textos narrativos a exemplo de “O Rei de Paus” (CHRISTIE, 1974). Em outros textos também de Agatha Christie, a personagem Hercule Poirot busca seus casos de investigação nos noticiários dos jornais.

²¹Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2018/05/24/quem-sao-e-o-que-querem-os-caminhoneiros-que-estao-parando-o-pais.htm?>, com acesso em 06 de agosto de 2018, as 22h08min.

- 13 estudantes apresentaram na notícia ao menos um nexos de associação (ANTUNES, 2010);

Como apresentado, o módulo I da sequência didática volta-se para uma parte mais teórica para o trabalho com a gramática e na percepção de como os elementos gramaticais atuam no texto escrito no âmbito da referenciação. A ideia é possibilitar que o estudante perceba como os elementos no texto se articulam promovendo a progressão temática. Atuam nas retomadas de personagens (pessoas), ideias, espaços, cenas e fragmentos do texto.

5.4.2. Módulo II: O trabalho com as Micronarrativas de Enigma Policial

As *Micronarrativas de Enigma Policial* são formas de variação das NEP, com estrutura narrativa semelhante, contudo, apresentam uma estrutura que mescla texto verbal com um elemento multimodal - geralmente visual. O elemento visual atua com dois objetivos: servem de referência para a visualização das pistas que o leitor precisa atentar durante a leitura e a investigação (1) ou o uso do elemento verbal (visual) apresenta a cena principal em que o crime aconteceu (2), podendo ser concebido em forma de fotografia, ou imagem estática.

É a segunda forma de NEP que trabalhamos durante a sequência didática, sendo bimodal, ou seja, utiliza da linguagem verbal escrita e de elementos visuais na primeira leitura e coleta de dados. Nestas, os textos são curtos, a leitura é rápida e os estudantes podem realizar a leitura por mais de uma vez, sem a preocupação do tempo. Diferente das outras formas de NEP (vídeo, ou mesmo o texto estritamente verbal), o leitor não só acompanha a leitura, como também age com o papel de personagem-protagonista do texto, uma vez que o *vocativo* para a resolução do enigma já o coloca nesta posição.

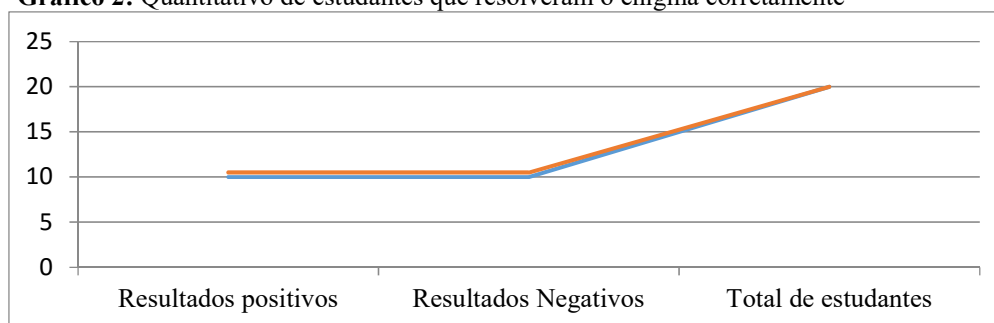
A função foi orientar o leitor investigar um crime, levantar pistas e apresentar um suspeito, numa estrutura textual que mais se aproxima de um jogo que faz uso da lógica, da observação de detalhes para a resolução. Durante as pesquisas nesta dissertação, fizemos uso das Micronarrativas de Enigma Policial como a segunda coleta de dados, para levar o estudante a sentir-se mais confortável quando estiver envolvido na leitura de NEP tradicionais, como é o caso dos textos de Agatha Christie ou Rubem Fonseca.

Esta forma de variação das NEP auxilia o leitor a entender o papel do protagonista/investigador, observar os detalhes no texto, confrontar pistas e associá-las a um

personagem levantando hipóteses que serão ratificadas ou abandonadas ao decorrer da leitura a partir de um jogo de inferências durante a leitura.

Tendo por referência o questionário base apresentado na subseção “Questionário Orientador” (6.2) obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 2: Quantitativo de estudantes que resolveram o enigma corretamente



Fonte: próprio autor

Na atividade apresentada neste segundo momento de coleta de dados, utilizamos a leitura do texto “O Assassinato de Odete Camargo”, sendo esta uma atividade adaptada de Barbosa e Rovai (2012, p. 100). Nesta fase da sequência didática, atividade que compõe o módulo II, todos os 20 estudantes conseguiram perceber qual o mistério a ser investigado; 20 estudantes apresentaram um suspeito observando pistas deixadas no texto. As pistas analisadas a partir da associação entre os questionamentos 3 e 5 são determinantes para a percepção de um personagem específico para assumir a posição de suspeito.

Dos vinte estudantes, 10 deles seguiram o padrão que os ajudaram a perceber a personagem “ex-marido” como suspeito, observando tanto os elementos multimodais do bilhete (destacados), assim como a observação dos aspectos de referência no texto escrito como é o caso da expressão “*culpado no bilhete*”.

A partir dos dados analisados nesses três momentos de coleta, percebemos que a utilização de perguntas levou os estudantes a criar hipóteses; essas hipóteses ajudam os leitores a compreensão dos aspectos abordados no gênero no que se refere à compreensão do enigma, no apontamento dos suspeitos e conseqüentemente na resolução do crime. As hipóteses levantadas comungam com as concepções de Mayer (2003), no que se refere aos aspectos de multimodalidade.

No que se refere ao princípio da multimodalidade, percebemos que estudantes levantaram melhor as pistas e criaram hipóteses, a partir da associação entre as palavras e imagens. São elementos multimodais nas MicroNEP, tanto as relações de intergênero (gênero

inserido em outro gênero atuando como pistas a exemplo de cartas, bilhetes, entre outros), como os elementos destacados no texto (negrito, itálico, rasurado, grifado, circulado, entre outros).

Ainda observando os aspectos de multimodalidade, a relação estabelecida entre o tempo e o espaço na narrativa se constitui de relevante contribuição para a compreensão do texto lido e conseqüentemente na resolução do enigma. Apresentamos o texto e os elementos multimodais juntos e ao mesmo tempo e este processo constituiu-se importantes na leitura e na compreensão do enigma (o que deveria ser investigado) integrando elementos multimodais ao texto verbal escrito principal.

Destacamos a ideia de que “que as narrativas estão se adaptando aos diferentes dispositivos em que pode ser disponibilizado algum tipo de narrativa” (NUNES, 2012, p.10), em que o elemento multimodal a exemplo do uso do recurso negrito ao qual foi utilizado com a função de complementar o texto escrito, auxilia o leitor na construção do sentido do texto, além de sintetizar uma passagem verbal escrita ou mesmo oral, transcrevendo-a em forma de imagem.

Ao abordar a importância da utilização de imagens e sua associação ao texto narrativo, Cope e Kalantzis (2004) afirmam que as imagens “são melhores em representar grandes generalizações e detalhes complexos sobre localização e espaço” (COPE; KALANTZIS 2004 p. 381), além de oferecer suporte para o leitor compreender o texto lido a partir das associações texto – imagem.

Lidar com a multimodalidade assume contribuições consideráveis à aprendizagem, principalmente no contexto – escolar ou não – em que o uso da tecnologia se faz tão presente na vida dos estudantes, o que acaba por incidir diretamente na cultura e na linguagem que se apresentam de forma híbrida, em múltiplos canais. Para a leitura das MicroNEP, o estudante pôde utilizar dos suportes smartphones, computador ou tablets para acessar o texto exposto no Facebook pessoal do autor deste trabalho.

5.4.3. Módulo III: A Narrativa Tradicional

Quando abordamos o termo “Narrativa Tradicional” estamos nos direcionando ao texto estritamente verbal escrito e impresso. É o caso dos textos em formato de Narrativas de Enigma Policial como as apresentadas por Rubem Fonseca, Dan Brown e as que usamos

como exemplo nesta pesquisa, provenientes da genialidade de Agatha Christie (vide Anexo 1 ao final desta dissertação). Partimos, dentre outros documentos das orientações da BNCC (2018, p. 158) no que se refere ao gênero NEP no seu objetivo para o ensino formal do Português, observando o objetivo 49 (EF69LP49) que atenta para a questão de levar o estudante à:

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

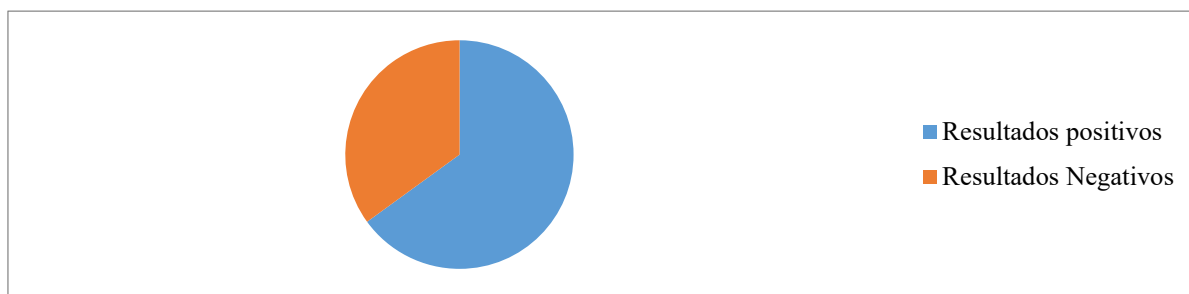
Buscamos uma prática de ensino que desafie o estudante, que o instigue à busca de respostas em textos autênticos²², apoiando-se na mediação do professor, no conhecimento linguístico e na integração destes com seu conhecimento de mundo utilizando desta prática integradora de conhecimentos para interagir com texto, respondendo ativa e positivamente às demandas solicitadas durante a leitura.

A esta altura da sequência didática, já temos trabalhado com o conhecimento introdutório no que se refere aos aspectos teóricos e da estrutura do gênero, já trabalhamos com as NEP em vídeos e a partir das MicroNEP (também multimodal). Agora partimos para a versão tradicional do texto, sob uma abordagem tradicional escrita.

Nesta, além das inferências e do monitoramento e da observação dos elementos de remissão de base cronotópica (relações de tempo e espaço) como estratégias de leitura, o estudante precisou fazer uso da construção da imagem mental (estratégia de visualização) a partir da cena principal narrada pelo diálogo entre os personagens Hasting e Hercules Poirot (CHRISTIE, p. 1974), para visualizar a cena do crime e entender a relação estabelecida entre os objetos descritos na cena de assassinato a ser investigado.

A partir do questionário orientador, dividimos a atividade em duas partes: uma voltada para o reconhecimento dos personagens e suas funções no texto (vítima, investigador e suspeitos) e uma segunda parte voltada o levantamento e testagem de hipóteses e a aplicação das estratégias de leitura. O questionário consiste em questões abertas. A partir do Questionário Orientador, obtivemos como resultado:

²² Identificamos como textos autênticos os diferentes textos reais extraídos de livros, sites e outras fontes, não sendo textos criados apenas para fins pedagógicos; apresentam uma função estética e/ou social e o professor o utiliza no processo formal de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

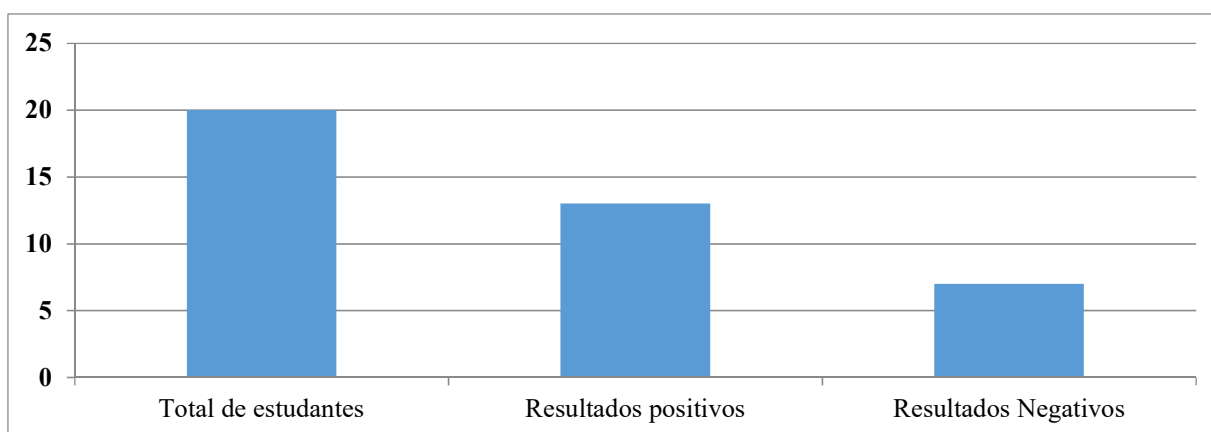
Gráfico 3: Quantitativo de estudantes que identificaram corretamente a posição da personagem no texto

Fonte: próprio autor

Dos 20 estudantes, 18 deles identificaram a personagem que foi assassinado (90 %). Contudo, 08(40 %) estudantes confundiram a posição de investigador entre os personagens Hercules Poirot (principal personagem-investigador) e Hasting, que é a personagem que dá apoio a Hercules Poirot e também atua como narrador na NEP.

Na segunda parte, é pedido ao leitor que apresente um suspeito durante a leitura; que o leitor apresente também as pistas textuais e como estas pistas estão associadas ao suspeito apontado. Ainda é solicitado que o leitor identifique quem é realmente o culpado, como ocorreu o crime e qual o motivo. Ao realizar esta segunda parte, o estudante se ancora no enredo para resolver as questões, fazendo uso de todas as estratégias de leitura que abordamos nas atividades das pesquisas apresentadas neste trabalho. Ao apresentar um suspeito e associar pistas a ele, observamos que nem sempre o suspeito apontado pelo leitor é o mesmo assassino apresentado pelo texto.

Nesta sessão obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 4: Quantitativo de estudantes que associaram corretamente suspeito =assassino

Fonte: próprio autor

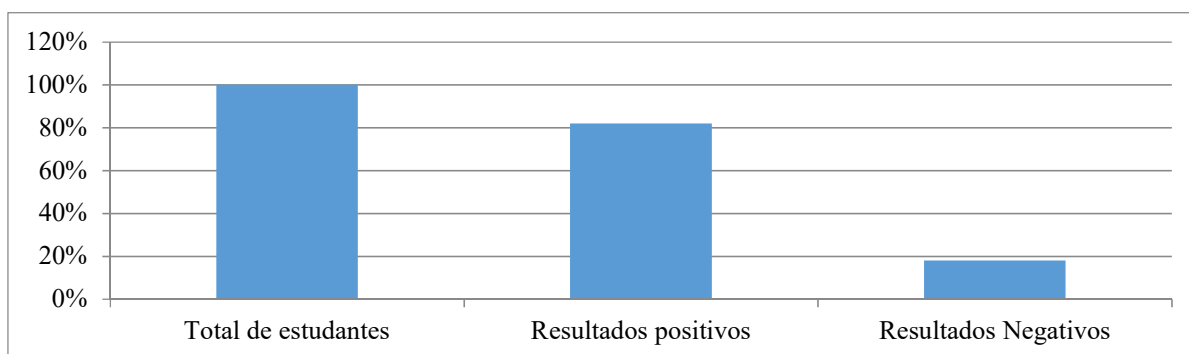
Neste formato de narrativa, o estudante fez uso das diferentes estratégias exploradas nas pesquisas deste trabalho. Inicialmente o estudante precisou fazer uso da *visualização* na construção da imagem mental da cena do crime descrita na narrativa envolvendo a personagem Reedburn. A construção da cena em que o corpo da referida personagem se encontra, as marcas na cabeça, o espaço da narrativa (a biblioteca da mansão da referida personagem) e o tempo (o dia anterior ao início das investigações por parte do Detetive Hercules Poirot e seu assistente Hasting) são indispensáveis ao levantamento de hipóteses por parte do leitor; esta cena precisou ser retomada algumas vezes por parte do leitor.

A retomada é outra das estratégias que o leitor vai precisar fazer para poder dar segmento ao enredo e compreender como os elementos endofóricos se colocam relevantes à compreensão textual, pois estes retomam uma determinada personagem, em um determinado espaço, em um dado tempo na narrativa. É a partir da observação sistemática destes elementos no texto que o leitor percebe detalhes nos diversos personagens que se colocam diretamente envolvidos na narrativa; essa ação de retomada tende a colocar o leitor na percepção de um (ou mais de um) dos personagens como suspeito e conseqüentemente como culpado.

No monitoramento, o leitor vai lidar com sua própria leitura e compreensão ao perceber se uma determinada personagem é responsável diretamente pelo crime a ser investigado na narrativa: confirmada a suspeita de um personagem como culpado, o leitor segue a narrativa; negada a confirmação de um suspeito como culpado, o leitor precisou realizar novas leituras de partes do texto e mesmo visitar a imagem mental (visualização) da cena do crime, para compreender aspectos diretamente ligados ao enredo e dar seguimento à leitura.

As inferências constituem-se relevantes à compreensão textual, uma vez que é através dela que o leitor conjectura sobre as ações dos personagens, classifica-os em suspeitos e não suspeitos, associa ações aos personagens e determina o culpado até que, ao final do enredo, esse culpado se ratifique como tal ou se outro suspeito será apontado pelo narrador/investigador da narrativa.

Ainda associado à segunda parte desta atividade, o gráfico a seguir mostra os aspectos das pistas (hipóteses) construídas e testadas pelos 13 leitores que estabeleceram corretamente a relação suspeito-culpado.

Gráfico 5: Quantitativo de estudantes que apresentaram corretamente pistas associadas ao assassino

Fonte: próprio autor

Dos 13 estudantes leitores que estabeleceram corretamente a relação suspeito-culpado, 11 deles (cerca de 82%) o fizeram conscientemente. As pistas apresentadas pelos estudantes estavam associadas aos sapatos da personagem Valerie que não estavam sujos, mesmo esta personagem tendo percorrido um espaço em estrada de areia, que foi citado pelo vestido. Ainda estes apresentaram como hipótese, o fato de a personagem Reedburn conhecer um segredo importante da personagem Valerie. Dois estudantes (cerca de 18%) apresentaram pistas não-condizentes com a narrativa, com respostas vagas e ambos apresentaram como justificativa, o fato dela não simpatizar com a personagem.

5.5. Leitura Final

Marcuschi (2008, p. 216) ao tecer comentários sobre o modelo de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004), afirma que nesta etapa final da sequência, “o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, após a análise da produção inicial”, em nosso caso, substituída a “produção final” pela leitura final, uma vez que adaptamos o referido modelo para uma situação de leitura.

Tendo lido o mesmo gênero textual nas etapas anteriores em diferentes estruturas ou mesmo diferentes suportes, o aluno já se encontra familiarizado com a temática das NEP, uma vez que, na apresentação da sequência já introduziu alguns conceitos e ideias gerais sobre o gênero escolhido para o trabalho formal de leitura: na leitura inicial, foram apresentados aos estudantes um exemplo do gênero a ser trabalhado e observado durante a aplicação da sequência; no módulo I trabalhou-se os diferentes objetos de aprendizagem aplicados à compreensão das NEP, a exemplo do processo de referenciação no texto (MARCUSCHI 2008; KOCH, 2009), dos elementos da narrativa (MOISÉS, 1983) e das estratégias de leitura

(SPINILLO et al., 2013); nos módulos II e III trabalhou-se as NEP em diferentes estruturas e mesmo suportes, chegando a esta etapa final.

Estabeleceu-se ao final da sequência didática, apresentada na metodologia deste trabalho, a leitura de uma NEP intitulada “O Crime Perfeito” de Adriana Costa (que pode ser encontrado no Anexo II ao final desta dissertação), texto este em que fizemos pequenas adaptações organizando-o para impressão e que também o colocamos como anexo ao final desta pesquisa. No site, apenas parte da narrativa está apresentada, omitindo o desfecho do enredo. A utilizamos deixando espaço para a produção textual, ação esta descrita ao final desta parte.

Imagem 6: texto de Adriana Costa em página na internet

The image shows a screenshot of a web browser displaying a page on the Overmundo website. The URL in the address bar is www.overmundo.com.br/banco/o-crime-perfeito-conto-policial. The page features a blue header with the site name 'OVERMUNDO' and navigation options like 'overblog', 'banco de cultura', 'guia', 'agenda', and 'perfis'. Below the header, there's a breadcrumb trail: 'banco > textos-ficcao > o crime perfeito - conto policial'. The main content area has the title 'O Crime Perfeito - Conto Policial' and a large image of a cityscape. To the right of the image is a 'baixar' (download) button for a 33 Kb document. Below the image, the author's name 'Adriana Costa - Brasília, DF' and the date '29/19/2007' are visible. The article text begins with 'Eu estava cobrindo o plantão de outro detetive no hotel Iate Plaza na av. Abolição. Depois de um período sem nada para fazer, no terceiro dia o subgerente procurou-me com urgência para resolver um problema no quarto 906. Subimos os dois pelo elevador e encontramos a porta entreaberta. Uma das camareiras se encontrava no...'. On the right side, there are several widgets: 'meu painel' with links to 'publicar', 'edição colaborativa', and 'colaborações recentes'; 'filtro por estado' with a dropdown menu; 'busca por tag' with a search box; and 'revista overmundo' with a promotional banner for a PDF version of the magazine.

Fonte: <http://www.overmundo.com.br/banco/o-crime-perfeito-conto-policial>, com acesso em 21 de novembro de 2018 às 17h22min.

É nesta etapa final que o estudante já tem desenvolvido a capacidade de “controle sobre sua aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez” (MARCUSCHI 2008, p. 216). Nesta etapa da sequência é importante levar em conta todo o progresso do aluno constituindo-se numa etapa de autoavaliação.

O texto apresentado acima é um exemplo de uma narrativa verbal que o estudante teve por base no questionário-orientador apresentado nesta pesquisa. Além das perguntas padrões do referido questionário, abordamos os aspectos de referenciação no texto (estratégia de retomada) durante o exercício de leitura organizado e aplicado como instrumento avaliativo e coleta de dados. Nesta NEP, três personagens – Yossi, Alana e a Avó de Yossi a

Sra. Maria de Lourdes - foram assassinados no Hotel Iati Plaza e cabe ao narrador (que também é a/o detetive na narrativa, mas não é identificada por nome).

A ideia é levar o estudante a perceber quais são os personagens e como estes se apresentam na narrativa, observando o papel destes no texto (se vítima, se suspeito, se assassino ou investigador). A atividade é dividida em 3 partes que envolvem:

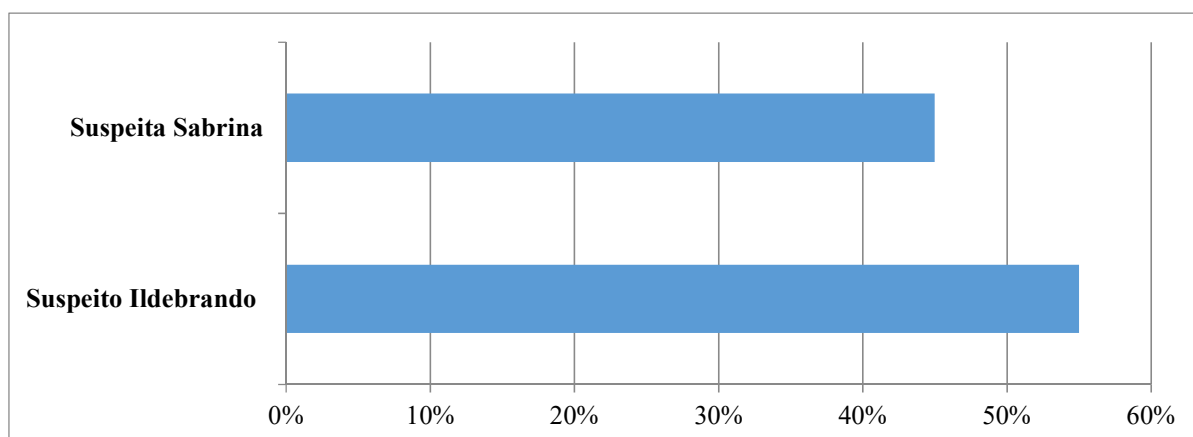
1. *A questão da função das personagens no texto;*
2. *Quais as pistas apresentadas no texto que podem indicar um suspeito;*
3. *Final do texto surge uma nova personagem. Você (estudante) acredita que esta personagem tem alguma responsabilidade com os assassinatos? Por quê?*

Para a questão 1, o leitor conseguiu identificar pela leitura, o papel das personagens na narrativa separando-os em vítimas, suspeitos e investigador. Todos apresentaram como suspeitos as personagens Sabrina (09 estudantes) ou Ildebrando Fonseca (11 estudantes). Pelo fato de o texto ser narrado em primeira pessoa, houve dificuldades dos estudantes de apresentar o investigador, necessitando da mediação do professor para perceber que a autoria do texto se colocava no papel de investigadora.

Para a questão 2, o estudantes apresentaram como suspeitos as personagens Sabrina e Ildebrando. Destes, 11 estudantes apresentaram a personagem Ildebrando e utilizaram como pistas o fato de esta personagem ser concorrente do mesmo ramo comercial indicando-o como responsável pelas mortes; 09 estudantes apresentaram a personagem Sabrina, alegando como motivo do assassinato, o fato de Yossi ter uma amante, de acordo com o texto.

Para a questão 3, no último parágrafo do texto usado, o narrador apresenta uma última personagem denominado Ildebrando Fonseca, industrial e concorrente financeiro de Yossi, que também atuava no ramo de sapatos de couro, em cujo aparecimento o narrador o coloca como suspeito durante as investigações. Este é a personagem que entra por último na narrativa e é dele que a questão anterior faz referência.

Com este questionário e sabendo que a narrativa se apresenta incompleta, os estudantes dissertaram acerca da possibilidade deste personagem estar relacionado às mortes referidas no texto. Alguma das respostas ao questionário acima, apresentaram a personagem Ildebrando Fonseca como responsável pelos três assassinatos ocorridos no texto. Para quantificar os aspectos de compreensão textual durante a leitura da NEP nesta fase da pesquisa, utilizamos o gráfico a seguir:

Gráfico 6: Percentual de estudantes na escolha de suspeitos

Fonte: próprio autor desta pesquisa

Para esta NEP final, a ênfase não foi dada na apresentação de um personagem suspeito como culpado, mas nas hipóteses que os estudantes construíram e testaram durante a leitura e como esta hipótese se articula com as estratégias de leitura, onde desprezamos a ideia de certo ou errado, uma vez que o texto foi utilizado deixando um final a critério do leitor.

Todos os 20 estudantes que participaram desta coleta de dados desenvolveram e testaram hipóteses em que apresentaram pistas e as associaram a um suspeito. Desse total, 11 estudantes (55%) apresentaram a personagem Ildebrando Fonseca como suspeito, justificando textualmente; 9 estudantes (45%) apresentaram a esposa de Yossi, a personagem Sabrina, como suspeita de assassina das três vítimas.

Em ambas as escolhas, os estudantes escolheram um dos dois personagens justificando como hipóteses:

- a) No caso da personagem Ildebrando Fonseca, o fato de disputa comercial;
- b) No caso da personagem Sabrina, o fato de seu esposo Yossi Filho possuir uma amante (a personagem Alana Soares) e o caso de ela ser a única herdeira em caso de morte do esposo.

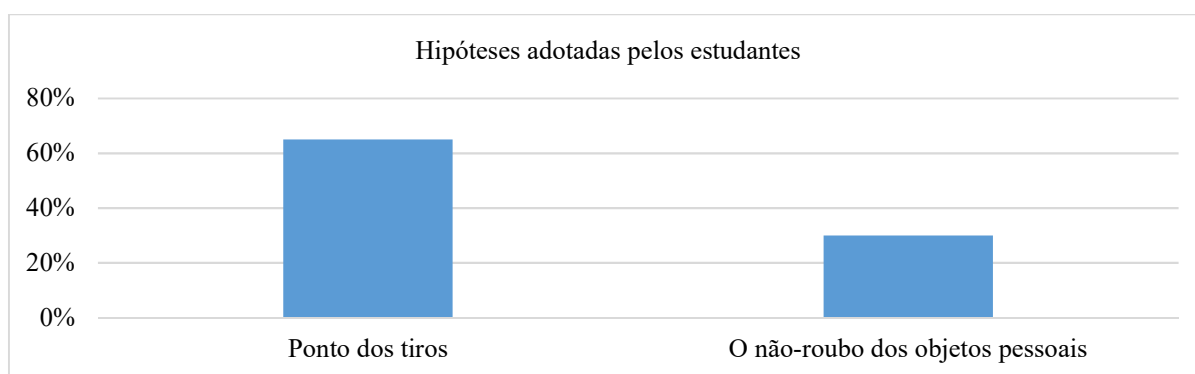
Ambas as justificativas são plausíveis quando observado o texto uma vez que o próprio texto deixa margem para a possibilidade de ambas as hipóteses serem justificadas e que as estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes podem culminar nessa ratificação.

No tocante às quatro estratégias de compreensão textual abordadas neste trabalho como é o caso do monitoramento (SPINILLO, 2013), do uso das inferências (TERRA, 2014),

da retomada/remissão textual (MARCUSCHI 2008, ANTUNES, 2010) e da visualização (COSSON, 2018), as quais foram utilizadas como objeto de pesquisa, e conseqüentemente ensino e aprendizagem, observou-se nesta fase final da pesquisa alguns resultados.

No tangente as inferências, os estudantes identificaram as informações e/ou as partes no texto que justificam a hipótese adotada por ele, decompondo tais partes em constituintes menores, conectando estas informações ao suspeito, invocando, quando necessário, informações extra-textuais recompondo todas as informações destacadas pelo leitor no texto, completando o texto, apresentando um suspeito/culpado. O gráfico a seguir evidencia melhor o uso das inferências por parte dos estudantes na compreensão do texto.

Gráfico 7: Hipóteses adotadas pelos estudantes no âmbito do uso de inferências



Fonte: próprio autor da pesquisa

As hipóteses são construídas e testadas pelos estudantes observando o uso das inferências. Esse texto deixa brecha para duas hipóteses, o que só uma delas poderia ser usada pelo leitor a partir de ideias e pistas do próprio texto.

Concernente ao monitoramento, ao escolherem uma das duas hipóteses apresentadas acima, os estudantes necessitaram observar quais fragmentos textuais precisam ser observado para a promoção da compreensão textual. É através do monitoramento que uma das duas hipóteses foi ratificada ou modificada pelo leitor, a partir do conhecimento acerca da participação dos personagens no texto, bem como das inferências empregadas durante a leitura.

No que se refere às retomadas, estas precisam ser observadas pelo leitor para dar prosseguimento ao enredo, dando ênfase aos elementos verbais e a relação destes com o espaço e em qual momento da narrativa um determinado elemento ocorreu (morte, início da

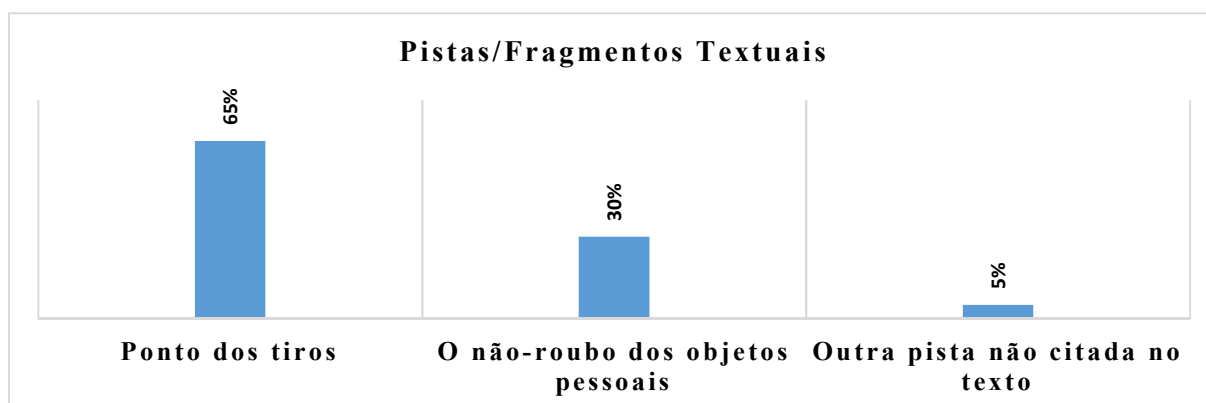
investigação, o comportamento dos personagens nos dias que antecederam o crime), ajudando a reforçar ou refutar a hipótese adotada pelo leitor, no que refere ao responsável pelo crime.

Na visualização, constitui-se relevante a observação da imagem construída na mente do indivíduo (imagem mental), pois é a partir dela que a narrativa se inicia e esta imagem é responsável pelo descarte de outras hipóteses que não as que envolvem assassinato e a presença de uma quarta pessoa responsável pelos assassinatos.

Só pela construção da imagem mental e sua constante retomada durante a leitura é possível conjecturar acerca do crime, a efeito da posição em que os corpos foram encontrados, o local dos ferimentos nos corpos entre outros aspectos observáveis durante a leitura, que se tornam mais claros a partir da visualização. Para testar a construção da imagem mental, foi perguntado aos estudantes:

“No tocante às vítimas mortas no texto, quais elementos provam haver sido um assassinato por execução, não um suicídio, ou latrocínio?”

Gráfico 8: Pistas de Assassinato



Fonte: próprio autor desta pesquisa

Dos 20 estudantes, 13 deles apresentaram o ponto dos tiros para indicar que as vítimas do texto foram executadas, descartando as hipóteses de suicídio ou latrocínio (roubo com mortes). Seis (6) estudantes apresentaram como hipóteses de execução o fato de o assassino ter abandonado os pertences pessoais das vítimas, incluindo dinheiro. Apenas um estudante utilizou como hipótese o fato de Yossi Filho ter um concorrente comercial e ser esta a hipótese para o crime.

Ressaltamos que o texto que utilizamos nesta leitura final deixa margem para o levantamento de apenas duas hipóteses as quais foram citadas anteriormente, não havendo espaços para outras. Nesta fase da sequência didática, o texto contribuiu para a observação das estratégias de leitura e possibilitou ao estudante, além de aprimorar a compreensão

textual, desenvolver as habilidades gramaticais, no que se refere ao comportamento de um determinado elemento verbal no texto, além de perceber a familiaridade do estudante ao gênero NEP, relevante a fluência da leitura uma vez que o leitor percebe a finalidade (literária) do texto, o comportamento dos elementos da narrativa, a integração da imagem mental ao texto, entre outros aspectos relevantes na promoção da ludicidade/prazer pela leitura no âmbito do letramento literário.

As estratégias de leitura aplicadas ao gênero NEP, não só nesta fase final como em todas as etapas da sequência didática, se apresentaram como uma forma mais complexa e serviram de margem para promover intervenções à aprendizagem dos estudantes, simplificando tarefas complexas, levando o estudante a adaptar-se a situações complexas de comunicação, além de delimitar de forma clara os objetivos do texto, a estrutura do gênero, mostrando aos estudantes não só os avanços como também os seus próprios limites.

Na Leitura Final, torna-se importante lidar com a avaliação, não só nos aspectos quantitativos provenientes dos instrumentos formais (exercícios escritos, atividades escritas avaliativas) como também ajuda o processo de ensino por parte do professor, em que este pôde avaliar as transformações ocorridas por parte dos estudantes no que se refere à melhoria (ou não) dos aspectos relacionados ao processo de compreensão do texto literário, possibilitando ao estudante o protagonismo na aprendizagem, a partir dos erros e acertos nas atividades em que o foco era melhorar a prática de linguagem a partir da leitura.

6. SÍNTESE CONCLUSIVA

Destacamos nesta última parte, como aspectos conclusivos preliminares, que o uso das *Narrativas de Enigma Policial* (NEP) é apenas umas de muitas possibilidades para o trabalho com a leitura e compreensão textual desenvolvida a partir da observação das diferentes estratégias de leitura. Fizemos uso do gênero literário acima citado por abordar temas de interesse dos estudantes, configurando-se como uma das possibilidades de promoção, ainda que de forma introdutória, do letramento literário. Percebemos que os estudantes melhoraram nos aspectos de fluência em leitura e compreensão textual em diferentes gêneros textuais aos quais destacamos os jornalísticos como notícias e mesmo textos dissertativos.

No que se refere ao formato e tamanho dos textos, optou-se por utilizar de textos menores. Comungamos com a ideia de Terra (2014, p. 63) ao afirmar que “para o trabalho em sala de aula, o professor terá que optar por textos curtos deixando os textos maiores para leituras fora da sala de aula”. Assim, os textos que optamos por utilizar durante a sequência didática dos curtos e foram escolhidos tendo por referência o tempo pedagógico para a leitura.

Percebemos que os estudantes atingiram o objetivo geral deste trabalho, no que tange a melhorias na compreensão textual a partir das estratégias de leitura, conforme apresentado nas discussões anteriores, a exemplo de Cosson (2018), Spinillo (2013), Terra (2014).

Para este fim, apresentamos neste trabalho as estratégias de compreensão textual, munido dos aspectos teóricos da literatura e da construção do letramento mediante o texto literário, integrando estes elementos a uma proposta pedagógica ancorada no modelo de sequência didática apresentado por Schneuwly e Dolz (2004), com uma proposta de intervenção pedagógica que integra diferentes campos de conhecimento associados à linguagem, concebendo apenas como uma das possibilidades de trabalho, podendo haver diversas outras abordagens.

Utilizar da sequência didática para o trabalho com leitura e compreensão textual constituiu-se importante e suas diferentes etapas contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem a partir das estratégias de leitura, cuja função é de desenvolver as “aptidões requeridas por parte do aprendiz a partir de suas capacidades” (SCHNEUWLY; DOLZ 2004, P. 44). Ainda para Schneuwly e Dolz (2004, p. 44), os gêneros textuais, como as

NEP em suas diferentes formas apresentadas, atuam como (mega)instrumentos que atuam em situações de linguagem em três dimensões apresentadas como os conteúdos (1), a estrutura (2) e as configurações específicas (3).

Nos conteúdos trabalhados durante as aulas ocorrem através do ensino formal dos gêneros textuais, da gramática, da leitura (o foco principal deste trabalho), da escrita, da oralidade, nos diferentes eventos de letramentos, em que função é preparar o estudante para dominar a língua/linguagem em situações variadas, oferecendo instrumentos eficazes no processo de ensino, a exemplo das estratégias de leitura.

No domínio das estruturas comunicativas dos gêneros, com foco na funcionalidade, a ideia é desenvolver, voluntária e conscientemente, o comportamento discursivo que favoreça o domínio das estratégias de leitura e autorregulação.

No que se refere aos objetivos específicos, propôs-se abordar quatro estratégias de leitura aplicando-as a leitura do texto narrativo NEP (inferências, retomadas, visualização, monitoramento) demonstram efeito positivo uma vez que os dados apresentados neste trabalho, mostram-se favoráveis ao processo de compreensão textual. Ainda, destacamos o uso das inferências neste processo, como a estratégia mais coerente no processo de compreensão textual aplicados às NEP uma vez que este gênero textual vai precisar que o leitor construa e teste hipóteses que podem ser confirmadas ou substituídas durante a leitura.

Nesse gênero, o modo como a leitura é conduzida, se aproxima de um jogo em que compete ao leitor analisar quais as pistas ele precisa identificar e quais as partes que compõem o texto e que podem ser usadas; o estudante ainda precisará decompor e conectar informações a partir de elementos verbais ou visuais extraindo informações no interior do texto. Ainda é necessário que o leitor traga a tona informações no texto que se deva acrescentar e (re)compor essas informações necessárias no texto e identificar o culpado responsável pelo crime-enigma, investigado durante toda a narrativa. Estas ações comungam com as ideias de Terra (2014, p. 66) ao afirmar que a compreensão textual excede a mera decodificação, pois “para compreender um texto, é preciso inferir”.

Ainda destacamos a importância da observação das retomadas como estratégia de leitura que se colocam como relevantes no processo de compreensão do texto. Identifico as contribuições de Antunes (2010), Marcuschi (2008) e Koch (2009), no que tange ao ato de explorar os aspectos da coesão referencial e sua importância no processo de compreensão textual em que o leitor precisa dos conhecimentos linguísticos e textuais “para identificar o

sentido e a função das palavras que são usadas no texto” (TERRA, 2014 p. 61). Esses elementos atuam na remissão dos personagens, ações no texto num dado tempo e espaço no enredo da narrativa, sendo esta a função do uso das retomadas como estratégia de leitura que se abordou neste trabalho. O leitor, a partir desta estratégia, vai perceber que um pronome ou termo remissivo insere a personagem em um dado momento da narrativa, cuja interpretação assume a posição dêitica, cuja interpretação “depende da pessoa (ou personagem ficcional), do lugar e do momento em que são enunciados” (TERRA, 2014, p. 70).

Na tentativa de teorizar dados quantificados e apresentados na discussão dos resultados, Terra (2014) afirma que a partir desta estratégia, o estudante concebe ao mesmo tempo um termo que realiza a remissão tanto como “anafórico” (termo que se remete à alguém no texto anterior ao referido) bem como compreende a função “dêitica” deste termo, ou seja, que o termo que realiza a remissão num dado tempo, espaço em respeito ao contexto na narrativa.

No âmbito das configurações específicas, o trabalho formal com as estratégias de leitura, tanto aplicadas ao texto literário com em outras formas, tem a capacidade de ajudar o estudante a construir a compreensão textual como um processo que envolve gradações que vão requerer do leitor o conhecimento do funcionamento do texto, da estrutura do gênero e da tipologia e sequência textual (TERRA 2014). Estes são fatores que incidem diretamente na forma com que a leitura se desenvolve e como o leitor compreende o objeto de leitura.

O trabalho pedagógico formal mediante a mediação do professor em suas diferentes dimensões é de elaboração lenta, mas se revela eficaz, a exemplo dos dados apresentados nesta dissertação, em que o processo desenvolvido durante as pesquisas tem por função facilitar aprendizagem e desenvolver as habilidades e competências necessárias a participação social pela leitura e conseqüentemente, a compreensão textual.

No tocante à leitura, o conhecimento textual se coloca relevante no desenvolvimento do processo de compreensão, estando incluso nesses conhecimentos a estrutura e funcionamento do texto. Ao conhecer as nuances do gênero, o leitor desenvolve o que Terra (2014, p. 134) chama de “competência narrativa”. Nesta, quando o leitor lê diferentes textos, ele consegue distinguir “aqueles que contam uma história dos que não contam (personagens) e conseguem reconhecer diferentes versões de uma mesma história, de resumir uma história ou mesmo de inferir sobre o texto” (TERRA, 2014, p. 134), em que ação só é possível, mediante o uso das diferentes estratégias que dependerá da ativação de conhecimento de mundo para

compreender as referências de tempo e espaço e integrar esse conhecimento aos aspectos relevantes à compreensão do texto.

Assim, uma busca mais profunda numa leitura, vai solicitar do leitor leituras e releituras de fragmentos monitorando sua aprendizagem e ajudando-o para procurar detalhes que requer a constante a retomada de fragmentos, já lidos no mesmo texto. Ainda o estudante faz uso das inferências a partir da observação dos aspectos de retomada/remissão textual no âmbito da referenciação, construindo hipóteses. A partir destas estratégias, há uma considerável possibilidade de construção/promoção de uma leitura mais ativa e mais produtiva.

A utilização do modelo de sequência didática apresentada por Schneuwly e Dolz (2004) apresentou consideráveis contribuições neste trabalho. Cada etapa foi relevante para que o leitor aprofundasse seus conhecimentos e desenvolvesse a compreensão textual num trabalho gradativo com foco na “progressão” nas palavras de Marcuschi (2008). O termo progressão é adotado a partir das sequências didáticas observando “um mesmo gênero e vários níveis” (MARCUSCHI 2008, p. 220) aos quais partimos dos textos menos complexos para os mais complexos.

Sob a nossa visão e mediante a observação sistemática ocorrida durante a aplicação da sequência didática, consideramos como textos menos complexos as NEP em vídeos apresentadas na leitura inicial, pois são apresentados ao leitor em formato que faz uso dos elementos verbais e visuais e sonoros solicitando dele um menor esforço no processo de compreensão. São mais complexos, ao nosso ver, os gêneros que dão ênfase ao verbal, não apresentando elementos visuais e/ou sonoros.

Acordamos com as concepções de Marcuschi (2008, p. 220) que, ao abordar o modelo apresentado por Schneuwly e Dolz (2004), afirma que o trabalho com as sequências didáticas se dá “por progressão espiralada de uma sofisticação mínima para a máxima”, em que os textos podem ser abordados em níveis de exigências e dificuldade de acordo com o avanço do ensino.

Ainda destacamos que o trabalho ao qual nos dispusemos a pesquisar esteve focado apenas em leitura, contudo, sujeito a ser expandido para os aspectos de produção textual em que os estudantes, podem, por exemplo, trabalhar com a *retextualização*, transformando o gênero notícia em narrativas de enigma policial ou mesmo o processo inverso, de produzir notícias a partir das narrativas de enigma. Ainda será possível utilizar das NEP para a

produção de histórias em quadrinhos, explorando assim a multimodalidade, produzir gêneros em vídeo, os chamados curtas-metragens, ou mesmo rádio-novelas.

São diversas as possibilidades de trabalho não apenas com a leitura, como também com a produção escolar que podem ser constituídas a partir do trabalho com a referenciação aplicada à compreensão textual. Apresentamos apenas um modelo para a leitura escolar das NEP, havendo, no entanto, diferentes modelos, a exemplo da sequência apresentada por Cosson (2007) com foco na leitura de uma obra específica e a proposta de Bronckart, citada por Marcuschi (2008) voltado aos problemas da língua, entre outras diversas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Paulo de Medeiros e. *O mundo emocionante do romance policial*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.
- ALMEIDA D. D.; PIRES. M.F.D.N. *Revista do GELNE*, v.19, n.2, 2017
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. Parábola Editorial. São Paulo. 2003
- _____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. Parábola Editorial. São Paulo. 2010
- BAKHTIN, Mikhail. *Forms of time and of chornotope in the novel: notes toward historical poetic*. Texas University. Texas. 1981
- _____. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes. São Paulo. 1992
- BARBOSA, J. P; ROVAI, C. F. *Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas*. FTD. São Paulo. 2012
- BARBOSA, J. B. BARBOSA, M. V. [orgs.]. *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Mercado das Letras. Campinas-SP. 2013
- BERK, E; DEVLIN, J. [org.]. *Hypertext / hypermedia handbook*. Intertext Publications. New York. 1991
- BEMONG, N. e BORGHART, P. *A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas*. In BEMONG, N. et al. (orgs.). *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 16-32.
- BIEZUS, M. F. G.T; SELLA, A.F. *A coesão textual na tessitura do texto: a referenciação como artifício de construção de objetos discursivos*. Anais do CELSUL 2008. Disponível em http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/coesao_textual_tessitura.pdf com acesso em 16 de setembro de 2018, às 11h55min.
- BOLTER, Jay David. *Writing space: the computer, hypertext and the history of writing*. New Jersey: Hillsdale, 1991.
- (BORTONI-RICARDO. Stela Maris (org.). *Leitura e mediação pedagógica*. Parábola. São Paulo. 2012
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998
- _____. *Base Nacional Curricular Comum*. Ministério da Educação. Brasília. 2017

- BROWN, Dan. *O código Da Vinci*. Sextante. Rio de Janeiro. 2006
- CAPRISTANO, Cristiane Carneiro. *Segmentação na escrita infantil*. Martins Fontes. São Paulo. 2007
- CHARTIER, R. *Do códex à tela: as trajetórias do escrito*. In: CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: UnB, 1994. p. 95-111.
- CHRISTIE, A. *Os primeiros casos de Hercules Poirot*. 6. Ed. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 1974
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed., 7ª reimp. Contexto. São Paulo. 2017
- _____. *Círculo de leitura e letramento literário*. 1 ed. 2ª reimp. Contexto. São Paulo. 2018
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *A grammar of multimodality. The International Journal of Learning*. Volume 16, Number 2. Melbourne, Austrália. 2009
- COUTINHO, Afrânio [coord.]. *A literatura no Brasil: relações, perspectivas, conclusão*. 7. Ed. Global Editora. São Paulo. 2004.
- CRESCITELLI, M.F. C, MARQUESI, S.C, ELIAS, V.M.S. *Ensino de língua portuguesa via internet*, In BASTOS, N.M (Org). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. EDUC. São Paulo.2002.
- DALVI, Maria Amélia et al. [org]. *Leitura da literatura na escola*. Parábola. São Paulo. 2013
- DIAS, Anair. *Minicontos Multimodais*. In: ROJO, Roxane Helena R [org.]. *Multiletramentos na escola*. Parábola Editora. São Paulo. 2012
- DIONISIO, A. P. *Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)*. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DIXON, Sarah. *Pacotão de aventura: a mensagem no espelho*. Ática. São Paulo. 2007
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- GENETTE, GERAD. *Discurso da narrativa*. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, 1971.
- GOTLIB, Nádía Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1985.
- GNL (Grupo Nova Londres). *A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000 [1996].

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução: Cid Knipel. Cosac Naify. São Paulo. 2010

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

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

JAMES, P. D. *Segredos do romance policial*. Trad. José Rubens Siqueira. Editora Três Estrelas. São Paulo. 2012.

KEUNEN, B. *A imaginação cronotópica na literatura e no cinema: Bakhtin, Bergson, e Deleuze em formas de tempo*. In: BEMONG, N. BORGHART, P. (et al.) *Bakhtin e cronotopo: reflexões, aplicações e perspectivas*. Tradução de Oziris, Borges Filho. Parábola Editorial. São Paulo, 2015

KLEIMAN. *Ângela Oficina de leitura: teoria e prática*. 9ª Edição. Pontes. Campinas. 2002

KOCH, Ingedore Vilaça. *A coesão textual*. Contexto. São Paulo. 1989

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. Contexto. São Paulo. 2009

KOCH, Ingedore Vilaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. Cortez. São Paulo. 1989.

LADIN, J. *Fleshing out chronotope*; In: EMERSON, C. (org.) *Critical essays on Mikhail Bakhtin*. Hall. New York. 1999.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Editora 34. Rio de Janeiro. 1993

LURIA, A.R. Vigotski. In: VIGOTSKII L.S et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006a, p. 21-37

MARCUSCHI. L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial. São Paulo. 2008

_____. Luiz Antônio. *Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto*. Comunicação apresentada no IV Colóquio da ALED, Santiago do Chile, 5 a 9 de abril de 1999. Texto disponível em http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/17Marcus.pdf, com acesso em 28 de dezembro de 2018 às 13h22min.

MAYER, Richard. *The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media*. Learning and Instruction. Pergamon. 2003. pág. 125–139.

MOISÉS, Massaud. *A Criação literária*. Melhoramentos Editora. 3. Ed. São Paulo. 1983

MONTE MÓR, W. *Investigating critical literacy at the university in Brazil*. In: *Critical literacy: theories and practices*, vol. 1, n. 1, p. 41-51, July 2007. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16567_7696.pdf. Acesso em: 22/ dez. 2018.

NEBIAS, M. M. R. *Figurações da personagem detetivesca*. Revista Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 52, n. 2, p. 183-191, abr.-jun. 2017

NUNES, Robson Francisco. *Histórias em quadrinhos do impresso ao digital: uma proposta de cronologia*. ABCiber. 2012. Disponível em: < www.ufrgs.br/alcar 2015 >. Acesso em: 29 de jan. de 2019.

OLIVEIRA, Z. M.R. *Olho no olho e olho no mundo: a construção de significações na educação infantil*. Mimeo. São Paulo. 2000

OSAKABE, Haquira; FREDERICO, Enid Yatsuda. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 22 out. 2018, às 22h31min.

PELLEGRINI T. FERREIRA M. *Português: palavra e arte*. Atual. São Paulo. 1996

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. Ática. São Paulo; 2001.

POE, Edgar Allan. *Os crimes da Rua Morgue e outras histórias*. Saraiva. São Paulo. 1961

REIMÃO, Sandra. *Literatura policial brasileira*. Jorge Zahar Editora. 2005. Rio de Janeiro.

RICKHEIR, G. STOHNER, H. *Inferences in text comprehension*. North-Holland-Amsterdam. 1985

ROJO, Roxane Helena R. [org.]. *Multiletramentos na escola*. Parábola Editora. São Paulo. 2012

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramento na escola*. Parábola. São Paulo. 2016.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. RoxaneRojo. Mercado das Letras. Campinas. 2004

SILVA, Paulo Rodrigo Pereira da. *Micronarrativas multimodais de enigma policial um trabalho de leitura no ensino fundamental a partir do facebook*. Apud OLIVEIRA, Robson Santos de [org.]. *Multimodalidade e tecnologias no ensino: abordagens práticas nas aulas de língua portuguesa*. Pá de Palavra. São Paulo. 2019.

SNYDER, Ilana. *Hypertext: the electronic labyrinth*. New York University Press. Washington. 1997.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1 ed. 1 reimpressão. Contexto. São Paulo. 2017

SPINILLO, A.G. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology* - 2008, Vol. 42, Num. 1 p. 29-40

VIDAL-ABARCA, Eduardo; RICO, Gabriel Martínez. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In TEBEROSKY, A. et al. (Orgs.), *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, p.139-153, 2003.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. Contexto. São Paulo. 2014

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9 ed. Cortez. São Paulo. 2010

VEIRA, Silvia Rodrigues [org.]. *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Blucher. São Paulo. 2018

XAVIER, Antônio C. *O hipertexto na sociedade de informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP. 2002

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura?* Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun. 2008.

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

ANEXO I: Texto “O Rei de Paus”

(CHRISTIE, A. *Os primeiros casos de Hercule Poirot*. 6. Ed. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 1974)

— A realidade é mais estranha que a ficção — comentei, deixando de lado o Daily Newsmonger.

O comentário talvez não fosse original, e irritou o meu amigo.

Inclinando a cabeça que lembrava um ovo, o homenzinho retirou uma imaginária partícula de poeira de suas calças de vincos impecáveis, e disse:

— Que pensamento profundo! O meu amigo Hastings está se revelando um filósofo! Sem demonstrar qualquer melindre ante sua inesperada zombaria, indiquei-lhe o jornal que acabara de folhear.

— Já leu o jornal desta manhã?

— Já, e quando terminei dobrei-o com cuidado e simetria, e não o atirei ao chão como acaba de fazer, com sua lamentável falta de ordem e método.

O mal de Poirot é sua idolatria pela ordem e pelo método. Chega ao ponto de atribuir-lhes todas as suas vitórias!

— Então deve ter lido a notícia do assassinato do empresário Henry Reedburn; foi o que provocou meu comentário. A realidade não é somente mais estranha que a ficção, é também mais dramática. Imagine uma família de classe média, típica deste país, composta de pai, mãe, um filho e uma filha. Os homens vão para o trabalho na cidade todos os dias e as mulheres cuidam da casa. Suas vidas decorrem em perfeita tranquilidade e monotonia. Pois na noite de ontem, quando a família Oglander jogava pacificamente bridge em sua sala de estar, em Daisymead, Streatham, uma das portas envidraçadas abre-se de sopetão e uma mulher invade o aposento.

— Seu vestido de cetim cor de areia está manchado de sangue. Ela balbucia uma palavra: “assassinado” e cai no chão inconsciente.

Talvez a tenham reconhecido por seus retratos nos jornais: é Valeria Saint Clair, a famosa dançarina, última coqueluche de Londres!

— Essa narrativa eloquente é sua ou do Daily News-monger?

— Na pressa de lançarem nova edição, o Daily News-monger restringiu-se aos simples fatos, mas logo percebi as possibilidades dramáticas da história.

Poirot balançou a cabeça, pensativo.

— Onde está a natureza humana, está o drama. Mas nem sempre onde acreditamos vê-lo. Lembre-se disto. Também estou interessado no caso, pois é provável que venha a colaborar em sua investigação.

— É verdade?

— É. Um cavalheiro telefonou-me esta manhã para marcar uma hora para o Príncipe Paul da Maurânia.

— Mas o que tem esse fato a ver com o caso?

— Pelo jeito não tem lido as seções de mexericos dos jornais, aquelas que começam assim: “Um passarinho me contou...” Olhe aqui. — E me indicou um parágrafo com seu dedo curto e roliço: “... que um príncipe do continente está encantado por uma famosa dançarina que agora ostenta no dedo anular um novo e deslumbrante solitário...”

— Mas prossiga a sua dramática narrativa — disse Poirot. —

Deixou mademoiselle desmaiada na sala de estar de Daisymead, lembra-se? Encolhi os ombros.

— Em consequência às primeiras palavras pronunciadas por Mademoiselle Saint Clair ao recobrar a consciência, Mr. Oglander e o filho saíram, um para chamar um médico que

socorresse a dama, que evidentemente sofria de choque, e o outro para a delegacia, onde contou sua história e conseguiu que a polícia o acompanhasse a Mon Désir, a magnífica propriedade do Mr. Reedburn, vizinha a Daisymead. Encontram esta conhecida personalidade, que gozava de uma reputação duvidosa, caído na biblioteca com o crânio arrebatado como uma casca de ovo.

— Parece que tolhi o seu estilo — disse Poirot amavelmente.

—Peço-lhe desculpas... Ah, aí vem o príncipe!

Nosso nobre visitante foi anunciado sob o título de Conde

Feodor. Era um jovem de estranha aparência, alto, nervoso com um queixo indeciso, a famosa boca dos Mauranberg e os olhos escuros e ardentes de um fanático.

— É Monsieur Poirot?

Meu amigo inclinou-se.

— Monsieur, estou numa situação angustiosa, mais dolorosa do que possa imaginar.

Poirot fez-lhe um gesto tranquilizador.

— Compreendo sua ansiedade. Mademoiselle Saint Clair é uma amiga muito querida, não é verdade?

O príncipe respondeu com simplicidade:

— Espero fazê-la minha esposa.

Poirot ergueu a cabeça e seus olhos mudaram de expressão.

O príncipe prosseguiu:

— Não serei o primeiro de minha família a realizar um casamento morganático. Meu irmão Alexandre também desafiou o Imperador. Vivemos agora numa era mais esclarecida, livre dos preconceitos de casta. Além disso, Mademoiselle Saint Clair é na realidade de uma estirpe tão nobre quanto a minha. Não ouvi boatos sobre seu passado?

— Há muitas histórias românticas sobre sua origem, o que é comum no caso de bailarinas célebres. Já ouvi falar que seria filha de uma faxineira irlandesa e também de uma grã-duquesa russa.

— A primeira história não passa de uma tolice, naturalmente

— disse o jovem. — Mas a segunda é verdadeira. Valerie, embora tenha jurado guardar segredo, deixou-me entrever a verdade. Além disso, ela o demonstra, inconscientemente, de mil maneiras. Acredito em hereditariedade, Monsieur Poirot.

— Eu também acredito em hereditariedade — disse Poirot pensativo. — Tenho visto estranhas coisas a este respeito, moi quivous parle... Mas voltando ao assunto, Monsieur le Prince, o que deseja de mim? O que teme? Posso falar com franqueza, não? Há qualquer elemento que possa ligar Mademoiselle Saint Clair ao crime? Ela conhecia Reedburn, não?

— Conhecia. Ele se dizia apaixonado por ela.

— E ela?

— Nada tinha a lhe dizer.

Poirot lançou-lhe um olhar penetrante.

— Ela possuía algum motivo para temê-lo?

O jovem hesitou.

— Houve um incidente... Já ouviu falar em Zara, a vidente?

— Não.

— Ela é maravilhosa, devia ir vê-la. Valerie e eu formos consultá-la na semana passada. Zara leu as cartas para nós. Falou para Valerie de dificuldades, de nuvens tempestuosas se acumulando no horizonte, e finalmente virou a última carta Era o rei de paus. Ela disse a Valerie: “Ele significa desastre para você. Tome cuidado. Há um homem que a tem em seu poder. Sabe a quem me refiro?” Valerie estava pálida, balançou a cabeça e disse: “Sim, sei.” Logo depois saímos. As últimas palavras de Zara foram uma advertência para Valerie: “Tome cuidado com o rei de paus. O perigo a ameaça!” Interroguei Valerie, mas ela nada

quis me dizer, e assegurou-me que tudo estava bem. Mas agora, depois dos acontecimentos de ontem; estou mais certo do que nunca de que o rei de paus era Reedburn, que ele era o homem que Valerie temia.

O príncipe calou-se abruptamente.

— Agora pode compreender minha preocupação quando abri o jornal esta manhã. Suponhamos que Valerie num acesso de desespero... Não, não é possível!

Poirot levantou-se e deu umas palmadinhas tranquilizadoras no ombro do rapaz.

— Não se desespere, peço-lhe. Deixe tudo em minhas mãos.

— O senhor irá a Streatham? Sei que ela ainda está lá, em

Daisymead, prostrada pelo choque.

— Irei imediatamente.

— A embaixada facilitará seus passos. Terá livre acesso ao local do crime.

— Então partiremos já. Hastings, quer me acompanhar? Au revoir, Monsieur le Prince.

Mon Désir era uma belíssima casa, moderna e confortável.

Uma curta estrada dava acesso à construção, e lindos jardins estendiam-se aos fundos da casa por uma vasta extensão.

Quando mencionamos o nome do Príncipe Paul, o mordomo levou-nos imediatamente à cena da tragédia. A biblioteca era um aposento magnífico, estendendo-se da fachada aos fundos da casa, com uma grande janela em cada extremo, uma dando para a entrada e a outra para os jardins. O corpo fora encontrado no nicho formado pela segunda. Tinha sido removido há pouco tempo, depois que a polícia concluía seus exames.

— Que aborrecimento — murmurei para Poirot. — Podem ter destruído provas importantes.

Meu amigo sorriu.

— Quantas vezes preciso dizer-lhe que a solução está aqui dentro? — ele indicou o crânio.

— Nas pequeninas células cinzentas do cérebro é que se encontram as pistas para todos os mistérios! — e virando-se para o mordomo, perguntou-lhe: — Suponho que não houve modificações no aposento, além da retirada do corpo?

— Não, senhor. Está exatamente como a polícia o encontrou na noite de ontem.

— E as cortinas? Vejo que elas encobrem o nicho formado pelas janelas, e a mesma coisa na fachada da frente. Estavam fechadas à noite passada?

— Estavam, sim, senhor. Corro-as todas as noites.

— Então Reedburn deve tê-las aberto.

— Creio que sim, senhor.

— Sabe se o seu patrão esperava algum visitante ontem à noite?

— Ele não disse, senhor. Mas deu ordens para que não o perturbássemos depois do jantar. Há uma porta abrindo da biblioteca para o lado da casa. Ele poderia admitir qualquer visitante por ali.

— Este procedimento era habitual?

O mordomo tossiu discretamente.

— Acredito que sim, senhor.

Poirot dirigiu-se à porta em questão. Não estava trancada.

Desceu ao terraço que acompanhava a fachada lateral, terminando na frente na estrada de acesso, e atrás numa parede de tijolos vermelhos.

— É o pomar, senhor — explicou o mordomo. — Há um portão de entrada ali adiante, mas está sempre fechado depois das seis horas.

Poirot fez um sinal de aquiescência, e tornou a entrar.

— Não ouviu ruídos alarmantes ontem à noite? — perguntou ao mordomo.

— Bem, senhor, ouvimos vozes na biblioteca, um pouco antes das nove. Mas isso era habitual, especialmente tratando-se de voz feminina. E como fomos todos então para a sala

dos criados que fica no outro extremo, não ouvimos mais nada, até que chegou a polícia, por volta das onze horas.

— Quantas pessoas falavam?

— Não poderia precisar, senhor. Só notei a da senhora.

— Ah!

— O Dr. Ryan ainda está aqui, senhor. Se desejar vê-lo...

Aceitamos pressurosos a sugestão, e em poucos minutos o médico, um homem de meia-idade, muito cordial, juntou-se a nós e forneceu a Poirot todas as informações a seu alcance. Reedburn fora encontrado caído junto à janela, perto do banco largo de mármore embutido no nicho formado por aquela. Tinha dois ferimentos: um entre os olhos e outro, que o matara, na parte posterior do crânio.

— Estava deitado de costas?

— Estava. Olhe a marca — e ele indicou uma mancha escura no assoalho.

— O ferimento do crânio poderia ter sido causado pela queda?

— Impossível. Qualquer que tenha sido a arma, ela penetrou no crânio a alguma profundidade.

Poirot examinou pensativo o local. No recesso formado pela janela, havia um banco de mármore com os braços esculpidos em feitiço de cabeça de leão. Os olhos do meu amigo se iluminaram.

— Suponhamos que ele tenha caído para trás e batido o crânio nesta cabeça de leão, daí escorregando ao chão. Essa pancada não produziria um ferimento semelhante ao que o senhor descreveu?

— É possível. Mas o ângulo em que estava o corpo não confirma esta teoria. E além disso encontraríamos vestígios de sangue no mármore.

— O banco pode ter sido lavado.

O médico encolheu os ombros.

— Isto é muito pouco provável. Não traria vantagens a ninguém dar a um acidente o aspecto de assassinato.

— Concordo — disse Poirot. — Acredita que qualquer dos dois golpes possa ter sido desferido por uma mulher?

— Na minha opinião, não. Acaso está pensando em Mademoiselle Saint Clair?

— Não penso em ninguém em particular até ter certeza — disse

Poirot num tom suave, examinando a porta envidraçada.

O médico explicou:

— Foi por aí que Mademoiselle Saint Clair fugiu. Por entre as árvores pode se ver ao longe Daisymead. Há outras residências mais próximas na direção da estrada, mas deste lado, Daisymead é a única visível.

— Agradeço suas informações, doutor — disse Poirot. — Venha Hastings, vamos seguir os passos de mademoiselle.

Com Poirot a minha frente, atravessamos o jardim, passamos por um portão de ferro batido e cortamos por um pequeno bosque até chegarmos à entrada de Daisymead, uma casa pequena e despretensiosa com cerca de dois mil metros quadrados de terreno. Alguns degraus levavam a uma porta lateral envidraçada. Poirot indicou-a com um aceno de cabeça.

— Foi por ali que mademoiselle entrou. Nós, que não estamos numa situação tão aflitiva, entraremos pela porta da frente.

Uma criada nos recebeu e conduziu-nos à sala de estar, antes de ir procurar Mrs. Oglander. O aposento evidentemente não fora arrumado desde a noite anterior. A lareira ainda estava cheia de cinzas e a mesa de bridge deslocada para o centro da sala, com as cartas do morto

viradas para cima e as cartas de cada jogador ainda em frente a seus lugares. A sala estava atulhada de bibelôs e vários horríveis retratos de família decoravam as paredes.

Poirot examinou-os com mais complacência que eu e alinhou dois que estavam tortos.

— La famille, são fortes os laços de sangue, não? Os sentimentos suprem a falta de beleza. Concordei, olhando o retrato de um grupo dominado por um senhor de suíças, uma senhora com um penteado alto, um garoto forte e atarracado e duas meninazinhas enfeitadas com um número excessivo de laçarotes de fita. Deduzi que era uma fotografia antiga da família Oglander e examinei-a com interesse.

A porta abriu-se e uma jovem entrou. Seus cabelos escuros estavam presos num arranjo severo e trajava uma saia de tweed e um casaco de lã de uma cor neutra. Havia uma pergunta em seus olhos.

Poirot adiantou-se.

— É Miss Oglander? Lamento importuná-la depois do transtorno por que passaram.

— É, ficamos bastante preocupados — admitiu a jovem com cautela. Comecei a suspeitar de que os aspectos dramáticos do caso não haviam sido percebidos por Miss Oglander, que sua falta de imaginação a impedia de sentir a tragédia. Minha impressão acentuou-se com as suas palavras seguintes: — Peço desculpas pelo desarranjo da sala. Os criados ficam excitados com qualquer tolice.

— Estavam reunidos nesta sala na noite de ontem, n'est-cepas?

— Sim, jogávamos bridge depois da ceia quando...

— Desculpe-me interrompê-la, mas há quanto tempo estavam jogando?

— Bem... — Miss Oglander refletiu um instante. — Não posso precisar, mas quando ela entrou por volta das dez horas já jogáramos várias partidas.

— E a senhorita onde estava sentada?

— Em frente à janela. Jogava de parceria com minha mãe e acabara de dizer “uma sem trunfo”, quando inesperadamente a porta envidraçada se abriu e Miss Saint Clair precipitou-se dentro da sala.

— A senhorita a reconheceu?

— Tive uma vaga ideia de que já vira seu rosto antes.

— Ela ainda está aqui, não?

— Está, mas recusa-se a receber qualquer pessoa. Ainda está muito prostrada.

— Penso que ela me receberá. Quer dizer-lhe que vim a pedidos insistentes do Príncipe Paul da Maurânia?

Pareceu-me que a menção de um príncipe real abalou a calma imperturbável de Miss Oglander, mas ela deixou a sala para cumprir sua missão, sem mais comentários, e voltou quase imediatamente após para dizer que Mademoiselle. Saint Clair nos receberia em seu quarto.

Subimos as escadas até um quarto amplo e arejado. Num sofá junto à janela, uma mulher estava reclinada. À nossa entrada virou a cabeça. O contraste entre as duas mulheres era gritante, e fazia-se mais veemente ainda pela ligeira semelhança de coloração e de traços fisionômicos. Mas que diferença! O olhar, os gestos, tudo em Miss Saint Clair era expressivo, dramático! Uma atmosfera de romance parecia envolvê-la. Um peignoir de flanela vermelha aquecia seus pés, uma peça de vestuário bastante prosaica, mas o encanto de sua personalidade conferia-lhe um sabor exótico, e ele transformava-se em reluzente manto oriental.

Os grandes olhos escuros da jovem procuraram Poirot.

— O senhor vem da parte de Paul? — a voz dela ajustava-se a sua personalidade, era profunda e lânguida.

— Venho, mademoiselle. Estou aqui para servir a ambos.

— O que deseja saber?

— Tudo que aconteceu na noite passada. Tudo!

Ela deu um sorriso cansado.

— Pensa que eu mentiria? Não sou estúpida. Vejo claramente que nada posso esconder. O homem que morreu sabia um segredo de minha vida, e ameaçou divulgá-lo. Por causa de Paul, tentei entrar em acordo com ele. Não poderia arriscar-me a perder Paul...

Agora que Reedburn está morto, estou em segurança. Mas apesar disso, eu não o matei.

Poirot sacudiu a cabeça e sorriu. — Não era necessário que o dissesse, mademoiselle. Agora conte-me o que aconteceu na noite passada.

— Eu lhe ofereci dinheiro. Ele fingiu estar disposto a negociar e marcou um encontro para as nove horas da noite passada, em Mon Désir. Eu conhecia a casa, já estivera lá antes. Deveria entrar pela porta lateral da biblioteca, para que os criados não me vissem.

— Desculpe-me, mademoiselle, mas não teve medo de ir lá sozinha à noite?

Fora imaginação minha, ou ela teria hesitado antes de responder:

— Talvez eu tivesse medo. Mas não havia ninguém a quem pudesse pedir que me acompanhasse, e estava desesperada.

Reedburn recebeu-me na biblioteca. Que homem horrível! Estou satisfeita com sua morte. Ele brincou comigo, como um gato atormentando um pobre camundongo. Zombava de mim enquanto eu implorava, suplicava de joelhos! Ofereci-lhe todas as minhas joias, em vão. Então ele impôs suas condições. Talvez o senhor possa imaginar quais fossem. Recusei, disse-lhe o que pensava dele, injuriei-o, e ele permaneceu calmo e sorridente. Quando me calei finalmente, ele dirigiu-se às cortinas, de onde viera um ruído suspeito, e correu-as num gesto rápido. O homem que estivera ali escondido, maltrapilho, com um ar feroz saltou e golpeou Mr.

Reedburn duas vezes, com violência e ele caiu. O vagabundo agarrou-me com sua mão ensanguentada, mas consegui me desvencilhar, pulei pela janela e corri para salvar minha vida. Então vi as luzes desta casa e corri para cá. As venezianas estavam abertas e vi algumas pessoas jogando baralho. Quase me lancei para dentro da sala, consegui balbuciar “assassinado”, e desmaiei.

— Obrigado, mademoiselle. Deve ter sido um grande choque para seu sistema nervoso. E quanto a esse vagabundo, pode descrevê-lo? Lembra-se de como estava vestido?

— Não, foi tudo muito rápido. Mas poderia reconhecer aquele homem em qualquer lugar. Seu rosto está impresso em meu cérebro.

— Só mais uma pergunta, mademoiselle. As cortinas da outra janela, a que abre para a entrada de acesso, estavam fechadas?

Pela primeira vez uma expressão de perplexidade apareceu no rosto da bailarina. Ela esforçava-se para recordar.

— Eh bien, mademoiselle?

— Tenho quase certeza... sim, tenho certeza! Elas não estavam fechadas.

— É curioso, já que as outras estavam. Mas não creio que tenha importância. Vai ficar aqui muito tempo, mademoiselle?

— Na opinião do médico já devo estar em condições de voltar à cidade amanhã — ela olhou para certificar-se de que Miss Oglander havia saído. — Esta gente tem sido muito bondosa, mas não fazem parte do meu mundo. Eu os choco! E... bem... não simpatizo com *bourgeoisie*! — em suas palavras havia um leve traço de amargura.

— Compreendo — disse Poirot. — Espero não a ter fatigado em demasia com as minhas perguntas.

— De forma alguma, monsieur. Estou ansiosa para que Paul tome conhecimento dos fatos tão cedo quanto possível.

— Desejo-lhe um bom dia, mademoiselle — disse Poirot despedindo-se e ia saindo quando indicou um par de delicados sapatos de cromo e perguntou: — São seus, mademoiselle?

- São, monsieur. A criada acabou de trazê-los. Alguém os deve ter limpo.
- Ah... — fez Poirot quando descíamos as escadas. — Então os empregados não estão nervosos demais para limparem sapatos, embora não tenham limpo a lareira. Bem, mon ami, a princípio acreditei perceber alguns pontos estranhos, mas receio agora que tenhamos de dar o caso como encerrado. Tudo me parece bastante claro.
- E o assassino?
- Hercule Poirot não corre atrás de vagabundos — retrucou ele com arrogância.
- Encontramos Miss Oglander no vestíbulo.
- Os senhores poderiam esperar um minuto na sala de estar?
- Mamãe gostaria de lhes falar.
- O aposento ainda não fora arrumado, e Poirot distraidamente juntou as cartas e as embaralhou, com suas mãos pequenas e bem cuidadas.
- Sabe o que estou pensando, meu amigo?
- O quê? — perguntei ansioso.
- Acho que Miss Oglander cometeu um erro em declarar uma sem trunfo. Deveria ter dito três de espadas.
- Ora, Poirot!
- Mon Dieu, não posso falar o tempo todo em sangue e mistérios profundos!
- Mas meu amigo abandonou o ar brincalhão e subitamente animado disse:
- Hastings! Veja, está faltando o rei de paus neste baralho.
- Zara! — exclamei.
- O quê? — ele não pareceu compreender a minha alusão.
- Arrumou as cartas mecanicamente e guardou-as no estojo. Seu rosto estava sério. — Hastings — disse ele, finalmente —, eu, Hercule Poirot estive a ponto de cometer um grave erro.
- Olhei para ele, impressionado, mas sem nada entender.
- Precisamos recomeçar, Hastings. Precisamos recomeçar.
- Mas desta vez não erraremos.
- Suas palavras foram interrompidas pela chegada de uma atraente mulher de meia-idade. Poirot fez-lhe uma inclinação respeitosa.
- Acaso o senhor é amigo de Miss Saint Clair?
- Vim a pedido de um amigo dela, madame.
- Ah, compreendo. Pensei que... Poirot indicou-lhe as janelas.
- As venezianas não estavam descidas ontem à noite?
- Não. Deve ter sido por isso que Miss Saint Clair viu as nossas luzes com tanta clareza.
- Havia luar ontem. Do seu lugar em frente à janela a senhora não viu Miss Saint Clair se aproximando?
- Estávamos muito entretidos com o jogo, e nada semelhante jamais nos havia acontecido.
- Acredito, madame, e quero tranquilizá-la. Mademoiselle Saint Clair vai embora amanhã.
- Ah. — O rosto da boa senhora desanuviou-se.
- Desejo-lhe um bom dia, madame.
- Uma criada limpava os degraus quando passamos pela porta. Poirot dirigiu-se a ela:
- Foi você quem limpou os sapatos da jovem que está lá em cima?
- A moça sacudiu a cabeça.
- Não, senhor. Não creio que tenham sido limpos.
- Quem os limpou então? — perguntei a Poirot enquanto descíamos a estrada.
- Ninguém. Eles não estavam sujos.

— Concordo que não ficariam enlameados se tivessem sido usados na estrada numa noite de bom tempo. Mas depois de atravessar aquele longo trecho de relva alta entre as árvores

...

— É, neste caso deveriam mesmo estar sujos — e Poirot deu um estranho sorriso.

— Mas...

— Meu amigo, tenha um pouco de paciência. Vamos voltar a Mon Désir.

O mordomo pareceu surpreso ao nos ver retornar, mas não fez nenhuma objeção a que voltássemos à biblioteca.

— Ei, a janela não é esta, Poirot — exclamei quando o vi dirigir-se à fachada da frente.

— Pois penso o contrário, meu amigo. Olhe aqui — e ele indicou a cabeça do leão de mármore. Percebi uma pequena mancha desbotada. Poirot apontou para uma mancha semelhante no assoalho encerado. — Alguém acertou um soco entre os olhos de Reedburn. Este caiu para trás, e seu crânio chocou-se com o braço de mármore, e ele escorregou ao chão. Depois arrastaram-no até a outra janela e o deixaram lá, mas num ângulo diferente, como nos explicou o médico.

— Mas por quê? Não vejo a finalidade desta mudança.

— Pelo contrário, era essencial, e constitui a chave para a identidade do assassino. Mas não devíamos dar-lhe este rótulo, pois não teve a intenção de matar Reedburn. Deve ter sido um homem bastante vigoroso!

— Por ter arrastado o corpo através da sala?

— Por mais do que isso. Este foi um caso muito interessante, embora eu tenha me conduzido como um imbecil.

— Está insinuando que já sabe de tudo, e o caso está encerrado?

— Estou.

Um detalhe me veio à mente.

— Ainda não! — exclamei. — Há uma coisa que você não sabe!

— E o que é?

— Onde está o rei de paus que faltava ao baralho.

— Esta tem graça, meu amigo.

— Por quê?

— Por que ele está aqui no meu bolso! — e apresentou-o como num passe de mágica.

— Ah — fiz eu meio desapontado. — Onde você o encontrou? Aqui?

— Não há nada de sensacional nessa descoberta. A carta fora simplesmente esquecida dentro do estojo.

— E mesmo assim, forneceu-lhe uma pista, não foi?

— É verdade, meu amigo. Devo meus agradecimentos à sua Majestade!

— E a Madame Zara.

— Ah, sim. A esta senhora, também.

— Bem, que faremos agora?

— Vamos voltar à cidade. Mas primeiro preciso trocar umas palavras com uma certa senhora de Daisymead.

A mesma criadinha abriu-nos a porta.

— Estão todos almoçando agora. A menos que queira ver Miss Saint Clair que está repousando.

— Gostaria de falar com Mrs. Oglander alguns minutos. Quer chamá-la?

Ela nos conduziu à sala de estar. Ao passar pela sala de refeições, tive uma rápida visão da família, agora acrescida da presença de dois homens fortes e atarracados, um de bigode e o outro barbado.

Em poucos minutos Mrs. Oglander veio ao nosso encontro.

Havia uma pergunta em seus olhos.

Poirot inclinou-se.

— Madame, temos um grande respeito pelas mães, em nosso país. La mère de famille, ela é a base de tudo!

Mrs. Oglander ficou espantada com essa introdução.

— É por esta razão que estou aqui, para tranquilizar uma mãe aflita. O assassino de Mr. Reedburn não será descoberto, não tenha receio. Eu, Hercule Poirot, lhe asseguro. Estou certo, não estou? Ou acaso será a esposa que cumpre tranquilizar?

Houve um pequeno silêncio. Mrs. Oglander dirigiu um olhar penetrante a Poirot, tentando avaliá-lo. Finalmente disse num tom baixo:

— Não sei como descobriu, mas está certo.

Poirot balançou a cabeça, muito sério.

— É tudo, madame. Não tenha receio, os policiais ingleses não têm os olhos de um Hercule Poirot — e indicando um retrato na parede, perguntou: — A senhora teve duas filhas madame. A outra está morta?

Houve uma nova pausa, enquanto ela o fitava. Finalmente respondeu:

— Sim, ela morreu.

— Ah! — fez Poirot e acrescentou: — Bem, precisamos voltar a Londres. Permita-me devolver-lhe este rei de paus do seu baralho.

Foi a única falha da encenação. Sabe, ninguém acreditaria que teriam podido jogar por quase uma hora só com cinquenta e uma cartas! Bom jour.

— E agora, meu amigo — disse-me Poirot enquanto nos dirigíamos apressados para a estação —, já descobriu tudo, não?

— Não descobri nada! Quem matou Reedburn?

— John Oglander Júnior. Não sabia ao certo se fora o pai ou o filho, mas inclinava-me para o filho, por ser o mais jovem e mais forte dos dois. Tinha que ser um deles, por causa da janela.

— Por quê?

— Havia quatro saídas da biblioteca: duas portas e duas janelas. Três dessas saídas davam para a frente, direta ou indiretamente. Era preciso fazer acreditar que a tragédia ocorrera na janela dos fundos, para dar a impressão de que fora o acaso que impelira Valerie Saint Clair para Daisymead. Na realidade ela desmaiou, e John Oglander carregou-a nos ombros. Foi por isso que eu disse que ele deveria ser um homem forte.

— Então os dois vieram juntos?

— Vieram. Lembra-se da hesitação de Valerie quando lhe perguntei se não tivera receio de vir só? John Oglander a acompanhou, o que não deve ter melhorado em nada a disposição de Reedburn. Eles discutiram e deve ter sido algum insulto dirigido a Valerie que fez Oglander agredi-lo. O resto, você já sabe.

— Mas por que o bridge?

— São necessárias quatro pessoas para jogar bridge, um fato óbvio como esse é muito convincente. Ninguém imaginaria que só havia três pessoas naquela sala naquela noite.

Eu ainda estava intrigado.

— Há um fato que não entendo. O que têm os Oglander a ver com a bailarina Valerie Saint Clair?

— Ora, admira-me que não tenha descoberto depois de ter olhado tanto tempo aquele retrato na parede, mais tempo do que eu. A outra filha de Mrs. Oglander pode estar morta para a família, mas o mundo a conhece como Valerie Saint Clair!

— O quê?

— Não notou a semelhança quando viu as duas irmãs juntas?

— Não — confessei. — Só pensei quão extraordinariamente diferentes elas eram.

— A sua mente se deixa influenciar muito por impressões externas e românticas, meu caro Hastings. Os traços fisionômicos das duas são quase idênticos, assim como a cor da pele e dos cabelos.

O fato interessante é que Valerie se envergonha tanto de sua família quanto esta dela. Apesar desse fato, num momento de perigo, ela recorreu ao irmão. E quando os acontecimentos se complicaram, todos se mantiveram coesos, numa maravilhosa união.

Os laços sanguíneos são muito fortes e, naquela família, todos são capazes de representar. É daí que Valerie herdou seu talento dramático.

Como o príncipe Paul, também acredito em hereditariedade! Eles conseguiram enganar até a mim! Se não fosse por um feliz incidente e por uma resposta de Mrs. Oglander em que contradisse sua filha quanto a sua posição na mesa do jogo, a família Oglander teria derrotado Hercule Poirot!

— O que dirá o príncipe?

— Que Valerie não poderia ter cometido o crime, e que duvido que possam localizar o assaltante. Pedir-lhe-ei que apresente meus cumprimentos a Zara. Que coincidência curiosa! Penso que intitularei este caso de “A Aventura do Rei de Paus”. Que acha, meu amigo?

ANEXO II: Texto “O Crime Perfeito”²³

Eu estava cobrindo o plantão de outro detetive no hotel Iate Plaza na Av. Abolição. Depois de um período sem nada para fazer, no terceiro dia o subgerente procurou-me com urgência para resolver um problema no quarto 906. Subimos os dois pelo elevador e encontramos a porta entreaberta. Uma das camareiras se encontrava no meio do quarto, o rosto lívido a olhar a mancha de sangue que se formava no chão e que vinha abundantemente do guarda-roupa. Sem precisar forçar, abri lentamente a porta e um cadáver já enrijecido desabou de costas sobre mim, ensopado de sangue e, para o meu espanto, antes de constatar mais alguma coisa, outro corpo que estava apoiado no primeiro também surgiu. No que me afastei destes, mais um terceiro corpo saiu de dentro do guarda-roupa tornando a cena ainda mais medonha, pois se tratava de uma senhora com aproximadamente 70 anos.

Ouvindo um baque, voltei-me para trás e vi que a camareira havia desmaiado e o subgerente parecia em estado de choque a olhar para os mortos. Imediatamente, chamei-o pelo nome para que voltasse a si e pedi-lhe que chamasse um médico e, claro, a polícia.

Depois de ter estendido os corpos sobre o chão do quarto, passei a analisá-los em busca de pistas. Os dois corpos que se encontravam frente a frente dentro do guarda-roupa aparentavam certa diferença de idade, estavam bem vestidos e eram bem-apegoadas. Examinando o ambiente minuciosamente encontrei um balde de gelo com uma garrafa de espumante ainda fechada e duas taças, o que indica que um dos três mortos não estava convidado. Uma bolsa de verniz preta no chão que, provavelmente pertencia à senhora, continha algum dinheiro, além de objetos pessoais da indumentária feminina. No mais, tudo estava no lugar, aparentemente nada havia sido roubado, nem dinheiro, nem cartões de crédito e nem objetos pessoais de valor. A cama não fora desfeita e nenhum outro objeto fora quebrado, não houve briga entre assassino e vítimas. Todos foram rendidos e entraram ainda vivos dentro do guarda-roupa. A senhora estava de frente, um dos homens de costas para ela e o primeiro a ser encontrado de frente para este.

Em busca de informações sobre os hóspedes junto ao hotel, soube que no quarto do crime estava hospedado Yossi Filho, a vítima que caíra primeiro por cima de mim. Um milionário da indústria de sapatos de couro, 42 anos, filho de judeus, branco, olhos azuis e cabelos lisos, desses que quando muito curtos ficam espetados. Casado e pai de um menino de dois anos. A segunda estava hospedada no número 910, no outro lado do corredor e chamava-se Alana Soares. Solteira, 25 anos, morena, cabelos escuros e curtos, olhos castanhos, estatura mediana, residente na cidade de Belém do Pará, trabalhava no comércio de roupas femininas. A senhora não estava hospedada no hotel, mas tratava-se de Maria de Lourdes David, avó de Alana.

²³ Texto adaptado de *Adriana da Silva Costa*

Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/banco/o-crime-perfeito-conto-policial>, com acesso em 21 de novembro de 2018, às 17h22min.

O médico afirma que os corpos foram mortos há cerca de 3 horas, por volta de 11 ou 11 e meia da manhã. Mortos, cada um, com um tiro na cabeça por uma pistola *FN Five Seven*, uma arma moderna e eficiente, sendo que o Sr. Yossi recebeu, gratuitamente, mais três tiros nas costas. O fato de não terem sido ouvidos os tiros atesta o uso de um silenciador – trabalho de um assassino profissional.

Ao entrar em contato com a esposa do Sr. Yossi Filho, soubemos que este havia supostamente viajado para São Paulo a negócios. A esposa, que se chamava Sabrina, disse não saber por que seu marido se encontrava hospedado num hotel em Fortaleza e alegava não conhecer as outras vítimas e o quê os aproximava. Mas alguma coisa em sua voz chorosa revelava que ela ponderava antes de responder. O fato de ter um marido rico que fingia sair da cidade para manter um relacionamento amoroso a colocava como suspeita. Ela tinha motivos.

O mais intrigante parecia ser a presença de Alana e sua avó. A polícia seguiu os rastros de Alana nos últimos 6 meses e comparando os dados de uma e de outra vítima, Alana vinha se hospedando com frequência no mesmo período e nos mesmos hotéis em que o Sr. Yossi Filho. Os pedidos de flores e espumantes para brindar tais encontros, nada casuais, e um bilhetinho de amor dobrado cuidadosamente e guardado na carteira de Alana, certamente contrariando Yossi, conclui-se que eram amantes... Mas o que a avó de Alana estaria fazendo no local do crime? Ela certamente não fora requisitada. Não há telefonemas a ela feitos do hotel ou dos respectivos telefones celulares das outras vítimas.

Pegando o endereço de Alana no registro do hotel, a polícia fez um breve interrogatório em sua residência na Av. Almirante Barroso em Belém. Ela morava com a avó desde que os pais morreram num acidente de ônibus viajando para Fortaleza quando Alana tinha apenas 5 anos. Sua avó manteve os negócios da família e Alana, quando atingiu maior idade passou a vir a Fortaleza para comprar a mercadoria. Nessas viagens conheceu Yossi, não se sabe bem quando, mas tornaram-se amantes.

Os vizinhos de Alana Soares não sabiam que a senhora Maria de Lourdes havia viajado, ela provavelmente decidira seguir a neta, desconfiada de alguma atitude ilícita, sem contar a ninguém.

Tudo indicava que a resolução do caso deveria estar nos rastros de Sabrina Yossi, por isso segui seus passos desde o enterro para analisar seu comportamento. Impecavelmente vestida a viúva mantinha a cabeça inclinada nos ombros de uma amiga e, de vez em quando, trocava palavras e chorava abraçada ao filho, Danilo. Sem nunca tirar os óculos escuros. Seu comportamento manteve-se previsível durante todo o enterro. A esposa de Yossi era bonita, formada em arquitetura, mas nunca exerceu a profissão, sempre viajava para o exterior para gastar o dinheiro do marido. Durante o processo de investigação mostrou-se muito solícita e afirmou não fazer idéia das atividades obscuras do marido, muito de seu caso amoroso. No seu duplo sofrimento de mulher enganada, desempenhava muito bem o papel de vítima.

Após o enterro, estacionei o carro perto da mansão e me aproximei para observar o movimento na residência de Yossi. Embora o muro fosse protegido de invasores por uma cerca elétrica, as grades decoradas permitiam visualizar bem o jardim

e parte da casa. Poucas pessoas apareceram de visita para prestar condolências, nenhuma suspeita. À noite, Orlando, o motorista, demonstrou uma atitude estranha. Uma das janelas que eu conseguia observar parecia ser de um escritório e pela movimentação da dona da casa e do motorista, eles pareciam estar discutindo. Após a discussão Orlando saiu no carro da família Yossi cantando pneus.

Fui no seu encalço até Avenida Borges de Melo, ele estacionou o carro frente a uma casa humilde em uma rua pouco movimentada próxima a ferrovia. Desceu do carro aborrecido e, batendo a porta, chamou alguém que estava no interior de uma casa que aparentava ter somente um cômodo e talvez um banheiro. Um senhor de idade apareceu na porta e ambos entraram, mas o motorista não permaneceu mais que vinte minutos. Quando ele foi embora eu desci do carro para investigar de quem se tratava. Na casinha morava o pai do motorista, Sr. José da Silva. Ele tinha mais uma filha, que não morava com ele e segundo a vizinha se dera bem na vida e sumiu do bairro, a filha se chamava Sabrina!

Conjeturando o qual devia ter sido o plano de Sabrina Yossi e seu irmão, retornei à residência dela. Juntando as peças do quebra-cabeça, Sabrina e seu irmão Orlando planejaram o assassinato de Yossi Filho para herdar a fortuna do milionário, mas nos seus planos provavelmente a senhora Maria de Lourdes apareceu por acaso. Para elucidar os detalhes que me escapavam apresentei-me sem delongas e pressionei os irmãos assassinos afirmando ter provas concretas do crime que cometeram.

Embora ambos se mostrassem desesperados diante das acusações, afirmaram inocência. Segundo Sabrina, Yossi conhecia sua origem humilde e ao apaixonar-se por ela tirou-a da pobreza e ajudava o irmão e o pai de maneira discreta, pois não queria que seu círculo de amizade descobrisse o passado pobre de Sabrina. Ela realmente não sabia que o marido tinha um relacionamento fora do casamento, mas imaginava que fosse traída, pois ele viajava muito e a traição não seria de se espantar. A discussão dos dois devia-se a que o irmão já não achava necessário manter o pai na mesma casinha pobre depois que Yossi morreu. Por mais que eu quisesse ter solucionado o caso neste momento, os olhos deles mostravam que diziam a verdade.

Voltei para o carro sentindo-me completamente sem chão. Depois de rodar um pouco pela cidade tentando organizar os últimos acontecimentos na minha cabeça, entrei no Café *La Habanera* perto a praia de Iracema e peguei o Diário do Nordeste para ler. Na coluna social uma foto exibia o empresário do ano: Ildebrando Fonseca, o único concorrente de Yossi Filho na indústria de sapatos de couro no Ceará. As investigações sobre o caso Yossi recomeçaram.

Adriana da Silva Costa

Fortaleza, 15 de setembro de 2007