
À PROCURA DA CARTA ROUBADA: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Raquel Souza de Morais*

Resumo: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e objetivou propor uma estratégia pedagógica para estreitar a relação entre o aluno do ensino fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e o texto literário, através da leitura do conto “A carta roubada”, de Edgar Allan Poe. A literatura é tratada como prática social e direito dos educandos e, para alcançar os objetivos, lançamos mão de estratégias embasadas teoricamente que provocassem uma experiência literária. Diante dessas questões, levantou-se uma discussão teórica em torno do conceito de leitura e da figuração da literatura na escola, através das postulações de autores como Isabel Solé (1998), Michele Petit (2008), Vincent Jouve (2002). Sobre a narrativa policial, temos um arcabouço teórico em Sandra Reimão (1983) e Boileau e Narcejac (1991). As atividades realizadas com os alunos seguiram as propostas de Isabel Solé (1998).

Palavras-chave: Leitura Literária. Narrativa policial. Ensino de Literatura. Edgar Allan Poe.

Introdução

Ser docente da educação básica, atualmente, envolve inúmeros desafios e a questão do ensino da literatura parece se destacar entre eles, pois, apesar de todas as teorias e documentos oficiais – como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular – é sabido que a questão da leitura, em especial a leitura literária, no ensino fundamental ainda é problemática.

Esse problema mostra-se evidenciado quando os alunos se deparam com atividades de leitura e compreensão textual nas aulas de língua portuguesa. Habilidades importantes, como a de entender pressupostos e subentendidos do texto, frequentemente não são alcançadas. Muitos professores ficam desmotivados ao deparar-se com esse contexto, mas, indo além do insucesso na disciplina e das notas baixas nas avaliações, pode-se vislumbrar um cenário de desinteresse para com a leitura. A verdade é que muitos alunos não tiveram um incentivo a essa prática nem pela escola, nem pela família. A presença dos livros em casa, em muitos casos, não é comum.

Já na escola, muitas são as barreiras que prejudicam o trabalho do professor, pois, além do desinteresse mencionado acima, a falta de materiais limita a abordagem do texto literário. Infelizmente, é comum trabalharmos em escolas públicas que não têm sala de leitura ou que tenham o acervo limitado, desatualizado. A reprodução de materiais por xerox, muitas vezes, é feita por cotas e, dessa forma, o livro didático torna-se o principal, senão o único, instrumento de trabalho. Este, na

*Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Leitura e Produção Textual (UFF), graduada em Letras. Português/Literaturas (UERJ). Professora do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino.



maioria das vezes, traz apenas um recorte dos textos literários, tornando o trabalho fragmentado. Frente a esses desafios, é comum que a literatura seja negligenciada nas salas de aula do ensino fundamental ou que o texto seja trabalhado de forma superficial, tomado como pretexto para outras atividades.

É preciso ressaltar, no entanto, que não se trata de culpabilizar a escola ou o docente, como os únicos responsáveis por toda a problemática envolvida no ensino de literatura. Sabe-se que, por trás destes que estão no estágio final do processo, há um sistema educacional, um currículo norteador e, por vezes, uma formação docente deficitária. Dessa forma, é preciso refletir sobre o quadro, buscar estratégias possíveis e coerentes para a escola e compartilhar essas práticas, de modo que, como afirma Ana Creliá Dias, seja possível a “construção coletiva de um projeto de formação de leitor” (DIAS, 2016, p. 213).

Acreditando, assim, que a leitura literária é prática social, no sentido de auxiliar a construção de subjetividades, proporcionar uma experiência estética única e, mais importante, despertar o senso crítico, faz-se necessário buscar soluções para os problemas listados acima. Nesse contexto, este artigo apresenta parte de uma pesquisa realizada para a escrita da dissertação de mestrado do programa Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS). O objetivo do estudo foi traçar estratégias de leitura, a partir de narrativas policiais, visando estreitar a relação entre o aluno do ensino fundamental e o texto literário, contribuindo, assim, para a formação do leitor na escola.

A escolha de narrativas policiais vem atender, em primeiro lugar, ao requisito de ser um texto interessante e instigante para os alunos e um ótimo meio de incentivar o gosto pela leitura. Boas histórias de detetive são capazes de prender nossa atenção, envolvendo-nos na atmosfera de mistério. Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) mostram que em narrativas de enigma o leitor encontra, quase sempre, uma constância na estrutura e nos papéis desenvolvidos pelos personagens. Dessa forma, a história se transformaria num atraente quebra-cabeças: “o jogo do enigma e sua resolução inesperada numa estrutura narrativa relativamente próxima contribuem para a motivação” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.160).

Além disso, quando procuramos pistas junto ao detetive, tentando seguir seu raciocínio, podemos trabalhar com o aluno diversas habilidades de compreensão de textos, contribuindo, assim, para seu desempenho escolar. A leitura proficiente é importante para a elucidação do enigma, uma vez que é necessário construir previsões e relacionar os índices textuais do texto para chegar à resolução do problema.

Finalmente, cabe ressaltar que, ao analisar o contexto de produção do gênero, encontramos uma relação crítica com a sociedade. Quando trazem à tona a temática do crime, contos e romances policiais podem promover reflexões acerca de ética, relações entre bem e mal, ratificando a afirmativa



da literatura como prática social. Dessa forma, traçamos adiante um percurso através do qual tentamos pesquisar e elucidar as questões referentes ao ensino de literatura e propor uma abordagem a partir de uma narrativa policial.

1 Pressupostos teóricos

1.1 Leitura, literatura e escola

Sabemos que o processo da leitura é algo complexo que envolve determinadas condições e, especialmente, a interlocução entre texto e leitor. E talvez por essa complexidade, existam, hoje, muitas vertentes teóricas que visam explicá-lo e analisá-lo. Diante da pluralidade de ideias existentes, adotaremos, aqui, a perspectiva defendida por Isabel Solé (1998) e outros autores de que a leitura é um processo de interação. Sendo assim, entram em cena o conteúdo e a forma do texto e as expectativas e conhecimentos do leitor, e, dessa forma, nem o primeiro nem o segundo elemento são objetos centrais. Resumidamente, nas palavras da autora, a leitura acontece quando “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (SOLÉ, 1998, p.24). Isso quer dizer que o leitor é um participante ativo e não apenas um decodificador de mensagens, na medida em que a construção de sentido depende da assimilação que ele faz das intenções do autor, da mensagem do texto em união com a sua bagagem cultural.

Quando nos referimos a uma interpretação construída pelo leitor, não estamos desvencilhando o texto de seus conteúdos e objetivos. O que a perspectiva interativa traz é a oportunidade de termos múltiplas visões coerentes para uma obra e não um único e exclusivo ponto de vista dado pelo autor, por exemplo. Por conta disso, é muito comum que um livro seja lido de maneiras distintas pelas pessoas, ou, mais interessante ainda, que nós tenhamos impressões diferentes quando lemos um mesmo texto em outras fases da vida. Cada vez que amadurecemos e ampliamos nossos conhecimentos, trazemos também novos sentidos a uma leitura, mesmo que esta já seja uma velha conhecida.

Ainda nessa linha de pensamento, Umberto Eco diz que “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte de seu trabalho” (ECO, 1994, p.9). Deste modo, o autor chama atenção para as lacunas existentes em todo texto, espaços em branco a serem preenchidos pela imaginação. Quando tentamos imaginar uma parte omitida da narrativa ou pensar nos mais variados desfechos possíveis para ela, estamos realizando, segundo o autor, “passeios inferenciais”: “a fim de prever o desenvolvimento de uma história, os leitores se voltam para sua própria experiência de vida ou seu



conhecimento de outras histórias” (ECO, 1994, p.56). Eco reafirma, portanto, o papel fundamental do leitor tanto para a escrita quanto para a leitura de uma obra.

A partir desses conceitos, parece clara a importância do envolvimento do leitor para a apreciação do texto literário, já que este proporciona uma experiência diferente daquela que compreende os gêneros do cotidiano basicamente pelo efeito – as emoções e sentimentos – que suscita em nós. E, por trazer à tona esses sentimentos, podemos afirmar que a experiência literária é humanizadora e transformadora. Acerca disso, Antonio Candido argumenta que a literatura é uma necessidade humana: “Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p.242).

A necessidade de ter contato com a literatura constitui um direito, segundo Candido, que deve ser assegurado, pois é pelo prisma do mundo ficcional que nos reconhecemos, entendemos melhor emoções e sentimentos e ampliamos nossos horizontes, ou seja, nos tornamos capazes de “organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995, p.245). Negar o direito de acesso a essa fonte de prazer, conhecimento e denúncia seria, portanto, restringir a sua “força humanizadora”.

Por essas considerações, acreditamos que a questão da democratização do acesso ao texto literário é urgente, devido ao seu importante papel social; e é difícil notar que, ainda hoje, esse direito não seja de todos. Ao refletir sobre as causas dessa problemática, não podemos ignorar que Candido, em seu texto, discorre sobre a literatura ser um instrumento poderoso de instrução, conhecimento e de formação de personalidades, sendo, por consequência, considerada perigosa. Dessa forma, parece não ser interessante às classes dominantes que a cultura, a literatura e o conhecimento sejam acessíveis a todos.

Analisando o contexto atual em que estamos assistindo, de maneira assustadora, o retrocesso das ideias conservadoras ganhando força novamente, parece evidente que há um interesse em manter uma sociedade cada vez mais desigual em que os pobres não têm vez, nem voz. Uma pequena prova disto são as pessoas destilando ódio gratuito nas redes sociais, indignadas com a diferença e com a luta pela igualdade. Apesar desse cenário de desesperança em que vemos nossos direitos básicos serem ceifados, a literatura ainda nos franqueia seu poder transformador.

A autora francesa Michèle Petit mostra que, neste contexto desolador, a prática da leitura literária teria um poder reparador, como meio de construção e reconstrução interior, a nível psíquico. E vai mais além, quando diz que a literatura nos dá o suporte para almejar novos horizontes e pode ser a chave para o exercício da cidadania, para uma participação ativa na sociedade.



Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania (PETIT, 2008, p. 19).

A leitura literária seria, então, uma prática essencial para a vida de qualquer pessoa, seu poder de transformação e a forma como pode nos ajudar a resistir e nos reinventar constituem uma experiência que deveria ser comum a todos. Sabemos, porém, que esse hábito e, mais, o gosto pela leitura, são aspectos socialmente construídos e repassados, geralmente, no âmbito familiar.

A leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina, é o que demonstram vários estudos. Estes revelam que a transmissão no seio da família permanece a mais frequente. Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa (PETIT, 2009, p.22).

O papel da família também é crucial no processo de formação do gosto pela leitura. Apesar de normalmente ser entendido como uma consequência do hábito, gostar de ler implica uma relação afetiva e sensorial com o texto, que pode ser introduzida por um ente querido: “na França, o número dos grandes leitores é duas vezes maior entre os que se beneficiaram de histórias contadas pela mãe todos os dias do que entre os que não ouviram nenhuma” (PETIT, 2009, p.58).

Como não vivemos num contexto ideal, de uma sociedade justa no sentido social e econômico em que toda a população tem acesso à cultura letrada, a transmissão do hábito de leitura no seio familiar, muitas vezes, não corresponde à realidade. Por isso, é no sistema educacional, na escola, que a maior parte das pessoas terá contato com o texto literário, enquanto componente da disciplina língua portuguesa. O hábito de ler pode ser estimulado pela figura do professor e do bibliotecário porque talvez esses sejam os únicos modelos de leitores que esses estudantes tenham. Nesse ponto, reafirma-se a importância de que o mediador seja, antes de tudo um leitor, pois não é possível transmitir o amor por algo que você mesmo não pratica. O professor deve ser um leitor ativo que comente sobre suas leituras e que instigue o estudante a trilhar esse mesmo caminho, ao invés de somente obrigá-lo a cumprir um programa bimestral.

A prática de leitura literária em sala de aula é algo necessário e imprescindível. Porém, é preciso lembrar que, ao figurar no espaço escolar, a literatura torna-se uma disciplina, visando atender um objetivo pedagógico. Como afirma Leahy-Dios: “como disciplina, a literatura é parte de uma agenda educacional determinada por compromissos ideológicos, papéis e expectativas político- culturais” (LEAHY-DIOS, 2004, p.21). E é importante saber que são estes paradigmas ideológicos que fundamentam os currículos e, conseqüentemente, influenciam a formação do professor de literatura, determinando, assim, como o estudante terá contato com o texto.



O primeiro passo para entender como a escola se apropria do texto literário é lançar um olhar para os documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas em nosso país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1997 e publicados em 1998, constituem uma das publicações mais importantes no sentido de subsidiar e orientar propostas curriculares, formação de professores e produção de material didático. Mas, apesar desse aspecto positivo, os PCNs do ensino fundamental parecem não abranger a complexidade da problemática do ensino de literatura nessa fase escolar, pois os comentários acerca da especificidade do texto literário são concisos. Entende-se que ele “constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (PCN, 1998, p.26).

A partir dessa definição um tanto vaga, os parâmetros prosseguem enfatizando as características do texto literário e o equívoco do uso do texto literário como expediente para o ensino de questões gramaticais. Mas, apesar da importância dessas questões, vemos que as observações dos PCNs acerca da literatura findam nesse comentário, sem apresentar nenhuma proposta metodológica para a qual os professores possam recorrer.

Partindo, então, para um documento mais atual, vemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dedica, na seção “Campo artístico-literário”, comentários sobre o ensino de literatura na educação básica. O documento, que teve sua versão final publicada em 2017, sob muitas críticas, parece apresentar uma abordagem mais completa e complexa no que diz respeito ao texto literário em comparação aos PCNs, mas ainda longe de ser o que os educadores realmente anseiam. O texto ainda é visto com desconfiança por muitos especialistas, que apontam como um dos maiores aspectos negativos o fato de assuntos importantes que foram lançados ao debate nas três primeiras versões da Base terem sido simplesmente ignoradas no texto final.

Especificamente na parte de língua portuguesa, temos uma questão polêmica, por exemplo, na tradicional separação entre os chamados eixos, o que dificulta um trabalho realmente integrado. A esse respeito, a professora Anabelle Loivos Considera (2017) critica a abordagem seccionada presente nos documentos oficiais:

No próprio documento da BNCC, não ficam plenamente claros o equilíbrio e a abrangência entre os eixos de ensino da Língua Portuguesa (...) talvez porque, andando muitos passos atrás, até mesmo com os documentos anteriores que lhe dão suporte (...), dedica-se a práticas compartimentadas que soterram todo um anterior foco metodológico no sentido de tornar transdisciplinares e dialógicas as práticas sociais da língua, suas produções artísticas e a circularidade entre literatura e outras artes (CONSIDERA, 2017, p.34).

A autora também atenta para o fato de que as publicações oficiais, da forma como se apresentam, acabam por perpetuar a visão de que o ensino de literatura é algo menor, um conteúdo



estritamente subordinado e inferior ao estudo da língua: “a insistente subalternidade dos estudos literários perante os estudos linguísticos, num modelo curricular pensado para ser mínimo, básico, comum e nacional, garantidor do ensino produtivista e capacitador para o mercado, para a escrita econômica e para a leitura técnica” (CONSIDERA, 2017, p.38).

Vemos, portanto, que a realidade das salas de aulas no que diz respeito à prática de leitura literária no ensino fundamental, ainda inspira análises cuidadosas e necessita de novas perspectivas. Isso é fácil notar quando se frequentam tais classes e vive-se o cotidiano com suas dificuldades. Como dar aula de leitura literária sem o apoio de uma biblioteca escolar com bom acervo, por exemplo? Muitos professores lecionam tendo como suporte o improvisado de cópias – o que, obviamente, não proporciona o mesmo “encanto” do manuseio do objeto livro – ou os textos presentes no livro didático.

Sendo assim, devemos entender que a prática da leitura e atividades que coloquem o aluno como protagonista do processo são passos essenciais para uma real pedagogia da literatura. A educação literária ainda consiste no desafio de sair do lugar comum, das práticas tradicionais, e de ensinar e aprender cotidianamente, formulando interpretações junto aos alunos e construindo junto a eles experiências literárias.

1.2 Narrativas policiais – um breve percurso teórico

Todo leitor é um detetive na busca das pistas que produzem o sentido dos textos. Não por acaso, o escritor e professor Flávio Carneiro define a leitura como uma decifração de signos: “ler é armar-se de lupa, cachimbo e chapéu, como um Sherlock, e sair atrás das pistas que, evidentes ou sutis, verdadeiras ou falsas, o texto vai deixando pelo caminho” (CARNEIRO, 1997, p. 69). O desenvolvimento das habilidades envolvidas na compreensão de uma narrativa de enigma auxilia a pessoa, especialmente o estudante, em qualquer leitura.

Do ponto de vista da leitura e compreensão, Schnewly e Dolz (2004) afirmam que o leitor de uma narrativa policial de enigma deve ser perspicaz como um verdadeiro detetive, a fim de desvendar os indícios que levam à identidade do criminoso. Para isso, não pode deixar-se levar pelos engodos colocados, propositalmente, pelo autor que desvirtuam o raciocínio para conclusões erradas. Segundo os autores, o culpado seria uma construção lógica, ou seja, ele não é um personagem escolhido de maneira arbitrária, ao contrário, suas atitudes são o fio condutor da trama. Na procura dessa personagem, leitor e detetive se unem nesse esforço dedutivo, embora, no final, este sempre pareça mais fácil para o personagem fictício.



Portanto, compreender a resolução de um enigma e atribuir culpa a uma das personagens da narrativa supõe, da parte do leitor, capacidade para decodificar certos índices textuais e colocá-los em relação. Isso exige igualmente a capacidade para contornar as armadilhas, as mentiras, provas falsas e os indícios escondidos. O esforço é, por vezes, próximo à decifração (SCHNEWLY e DOLZ, 2004, p.161).

Outro ponto importante que a leitura de narrativas policiais de enigma oferece ao leitor é a reconstrução da ordem desequilibrada pelo crime. A resolução do problema por parte do detetive traria de volta a ordem social perdida, equivalendo ao que Umberto Eco (1993) chama de estrutura da consolação: a introdução de um elemento resolutório para os problemas descritos na trama. É possível pensar que restituir a ordem na história também é reconstruir nosso próprio mundo, já que um dos maiores benefícios da leitura literária é a (re)construção de subjetividades. Nesse contexto, podemos afirmar que estimular a leitura de histórias policiais pode ser um caminho para a leitura proficiente e porta de entrada para a apreciação de outros textos literários.

As histórias de detetive estão além dos estereótipos e clichês que as permeiam, constituindo uma manifestação literária de grande importância. Desde as narrativas criadas por Edgar Allan Poe, precursor do gênero, a literatura policial ganhou fama, milhares de fãs e mudou seus contornos ao longo do tempo. O escritor americano cria o primeiro detetive, Auguste Dupin, personagem que age estritamente pela racionalidade. É um cavalheiro francês, de família nobre, que empobreceu devido a adversidades financeiras e que tem os livros como único luxo. De grande inteligência e imaginação, o personagem trata de solucionar mistérios, enigmas, através da inteligência e capacidade de dedução. Estes dois últimos aspectos vão constituir o cerne do romance policial.

Desde a primeira aparição do detetive em “Os crimes da Rua Morgue”, Poe já lança elementos que se tornarão tradição no gênero, como o fato de o investigador ser alguém infalível e de grande inteligência que, normalmente, vive com um amigo, de perspicácia inferior. Esta figura se aproxima do leitor e narra a história, conferindo certa humanidade à figura extraordinária do detetive. Outra característica inaugurada por Dupin é o fato de o detetive do romance de enigma não ser ligado à instituição policial. O sucesso do personagem se dá pela sua maneira de agir determinada pela lógica, o que o torna mais eficaz do que a polícia; além disso, os casos em que há pessoas famosas ou influentes envolvidas encontram no detetive amador a discrição necessária.

É importante notar, também, que o personagem detetive não apresenta uma complexidade psicológica sendo, literalmente, alguém que vive para o enigma. Não temos acesso a suas emoções, porque ele não as exprime e, segundo Boileau e Narcejac, isso torna Dupin e outros detetives que surgiram posteriormente indivíduos à margem da sociedade.



Mas quem é Dupin? No fundo, Poe nada sabe a respeito. O homem não o interessa. Basta-lhe sugerir-nos que Dupin é uma prodigiosa máquina de raciocinar. Seu aspecto é apenas esboçado. Dissimula seus olhos através dos óculos verdes. Gosta de sair à noite. Em suma, ele não existe. (...) Essa fatalidade, que condena o detetive a ser um indivíduo à margem, pesará muito sobre a posteridade de Dupin (BOILEAU-NARCEJAC, 1991, p.24).

Na esteira do método de Dupin e dessa estrutura narrativa, muitas histórias de detetive foram criadas. Obviamente, alguns aspectos se modificaram de acordo com o estilo de cada autor. Porém, a estrutura do enredo permaneceu e isso permitiu uma certa classificação por similaridade, denominada por Reimão “romance de enigma”. Segundo a autora, esse nome torna-se perfeito, uma vez que, nesse tipo de história, “o enigma atua, então, como desencadeante da narrativa e a busca de sua solução, a elucidação, o explicar o enigma, o transformar o enigma em um não-enigma é o motor que impulsiona e mantém a narrativa; quando se esclarece o enigma, se encerra a narrativa” (REIMÃO, 1983, p.11).

A autora assinala, ainda, características inerentes ao romance de enigma e diretamente relacionadas à estrutura narrativa, criadas por Poe e desenvolvidas pelos autores que o sucederam. O primeiro apontamento mostra que o romance policial tem, de modo geral, um narrador memorialístico, que relata os fatos depois da resolução e, dessa forma, a história é construída sobre dois enredos: o do crime e o da investigação. Assim, o que mais interessa ao detetive e ao leitor não é o crime propriamente dito, mas sim o processo de resolução, ao qual a maior parte da trama se dedica.

O segundo ponto diz respeito ao que Reimão chama de “imunidade do detetive”. Como este é o personagem central numa narrativa memorialística, pode-se diminuir ou quase anular as chances de o detetive ser o assassino ou morrer no desenrolar da trama. Logo, o leitor sabe que haverá uma resolução no desfecho e pode prevê-la.

Ao seguir os passos do detetive na tentativa de solucionar o mistério, o leitor deve analisar os personagens. Segundo Ernest Mandel, as tramas do período a que estamos nos referindo são bastante convencionais, de forma que não é difícil prever que “o número de personagens é pequeno e todos estão presentes na cena do crime” (MANDEL, 1988, p.50). Vejo que esse aspecto é evidenciado nos inúmeros casos em que ocorrem os “crimes de quarto fechado”.

Quanto ao criminoso, geralmente, é apenas um indivíduo que apresenta uma motivação explícita para o crime. Mandel diz que “o número de paixões é bastante limitado: ganância, vingança, ciúme (ou amor ou ódio frustrado), sendo que a ganância burguesa significativamente supera os outros impulsos” (MANDEL, 1988, p.51).

Postas estas características da narrativa policial de enigma, escolhemos para a proposta de atividades apresentada neste trabalho o conto “A carta roubada”, de Edgar Allan Poe. O texto narra um caso levado ao conhecimento do detetive Dupin por um delegado de polícia. Uma carta confidencial, cujo conteúdo envolvia e comprometia uma pessoa do alto escalão, fora roubada e,



mesmo após lançar mão de vários meios, a polícia não conseguira encontrá-la. Após ouvir atentamente a história, Dupin considera o enigma bastante simples e vai visitar o ladrão, pois ele deduz que a carta está dentro do alcance, num lugar onde ninguém pensaria em procurar.

Durante a visita, o detetive certifica-se de que a carta está à vista, num porta-cartas, jogada de maneira descuidada dentre outros documentos e, no dia seguinte, arma uma pequena encenação para distrair o ladrão e recuperar a carta roubada, deixando outra em seu lugar. A simplicidade do desfecho é desconcertante, pois é muito fácil deixar de ver o óbvio. No final de tudo, a carta estava à mostra de quem quisesse recuperá-la, no entanto, somente um detetive que agiu determinado pela lógica, e dedução, colocando-se no lugar da mente criminosa, conseguiu chegar à resolução.

Esse tipo de desfecho surpreendente, característico da narrativa policial de enigma, faz com que a leitura constitua uma espécie de jogo que envolve e dá prazer ao leitor. Por isso, o referido conto foi o objeto principal da sequência de atividades descrita nas próximas seções.

2 Metodologia

A proposta seguiu a metodologia da pesquisa-ação, por apresentar propostas que objetivam uma mudança na realidade atual. Segundo Ferrance (2000), os participantes desse tipo de pesquisa analisam sua prática educativa de maneira sistemática, sendo ela realizada dentro do contexto escolar e tendo como protagonistas professores e alunos.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são os alunos da fase VIII – equivalente ao nono ano do ensino fundamental – do CEPM Prof^a Vera Lúcia Pereira Coelho, situado na cidade de Silva Jardim/ RJ. Atuo na rede municipal de ensino como professora de Língua Portuguesa desde 2014, nos anos finais do ensino fundamental, nas modalidades regular e EJA. Como sempre verifiquei os problemas mencionados anteriormente em relação à leitura e ao ensino da literatura, pode-se dizer que o objetivo do trabalho foi trazer sugestões que possam ajudar a transformar essas situações problemáticas.

Quanto aos procedimentos metodológicos para o efetivo contato com o texto, segui as propostas de Isabel Solé (1998). Ao dissertar sobre a aprendizagem da leitura, a autora defende que não há um “método único e fechado, que pode ser aplicado a qualquer caso, contexto ou aluno” (SOLÉ, 1998, p. 18), mas sim, que a compreensão leitora pode ser alcançada através de estratégias. Estas seriam ações, procedimentos que visam a formação de leitores autônomos e “caracterizam-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura” (SOLÉ, 1998, p. 72).



Além das estratégias mencionadas acima, optamos por utilizar o diário de leitura (DL) como instrumento de incentivo ao desenvolvimento da compreensão leitora e à escrita. A presença do gênero nas aulas de literatura funciona como estímulo à criatividade e à autonomia, na medida em que o aluno expressa livremente suas impressões sobre o texto, colocando em evidência sua própria voz. Segundo Anna Raquel Machado (2005), os DLs podem ser uma alternativa ou complementação ao tradicional uso de questionários e resumos, atividades comuns de compreensão textual. Além disso, por seu caráter criativo, podem ressignificar o papel de professores e alunos nas aulas de língua portuguesa e literatura. Consideramos, assim, que seria válida a tentativa de introduzir um instrumento que possa inovar no contato do aluno com o texto literário.

A proposta foi dividida em três etapas. A primeira buscou promover a familiarização com a temática, com o universo das narrativas policiais e com o diário de leitura e, para isso, utilizamos o suporte midiático de imagens e vídeos. A segunda parte, a leitura propriamente dita, foi feita de maneira compartilhada e em voz alta. Já a terceira etapa procurou propiciar a expansão do conhecimento adquirido e, mais importante, a socialização deles, por meio dos depoimentos registrados no diário.

2.1. Perfil dos estudantes

A turma desta intervenção era formada por 25 alunos, com idade entre 15 e 26 anos, sendo 4 deles portadores de necessidades especiais. Assim que os alunos dessa classe chegaram à escola, formaram uma turma extremamente indisciplinada. Muitos meninos, especialmente, chegavam na sala visivelmente alterados, tinham comportamentos infantis e negavam qualquer autoridade dentro da escola. Os alunos, de modo geral, muitos jovens, eram os clássicos alunos problemáticos, “rejeitados” do ensino regular, pois muitos foram transferidos para a EJA ao fazer 15 anos por apresentar comportamentos inadequados e difíceis no turno diurno.

Com o passar do semestre, nós, professores, começamos a traçar, em grupo, diferentes abordagens e estratégias para conseguir, ao menos, dialogar com esses adolescentes. Fui professora da turma VIII B por 1 ano e meio, acompanhando-os desde a fase VI e estive presente durante todo o processo de mudança desses alunos. De indisciplinados, passaram a uma turma agitada, alegre, que gosta de falar o que pensa e que tinha uma história, uma ligação forte com a escola e com os professores.



3 Análise de dados

3.1. Que pistas vamos seguir?

A etapa de preparação para a leitura apresentou atividades que contavam com o suporte midiático de imagens e vídeos e isso fez com que os alunos se mostrassem empolgados, já que eles apreciam bastante as aulas ministradas no auditório da escola. Uma das propostas foi a resolução de enigmas, pequenos enredos desafiadores que pudessem estimular um raciocínio detetivesco, que foram retirados do livro *Gêneros do discurso na escola*, de Jacqueline Barbosa (2012). O primeiro texto, “O sonho maldito”, era simples e a pista para desvendá-lo estava logo no título, pois, se o vigia era noturno, ele não poderia dormir em serviço, logo, não poderia ter sonhado. O mistério foi resolvido rapidamente pelos alunos.

Já o segundo enigma, “O roubo de um milhão de dólares”, exigiu uma análise conjunta da imagem e do texto para que a verdade fosse revelada. Os alunos demoraram um tempo para descobrir que a chave da questão estava na imagem da cama arrumada, o que não poderia ocorrer se o empresário afirmara ter dormido nela. Foi interessante notar como se esforçaram para entender a trama, reunindo-se em grupos para conseguir chegar à solução. O esforço e o envolvimento dos estudantes mostram que a atividade foi importante para a formulação de hipóteses e inferências, habilidades necessárias para a compreensão de qualquer texto, sobretudo os do gênero policial. O caráter lúdico da atividade trouxe o aspecto de jogo, o que é motivador para a leitura.

Prosseguimos com essa etapa de ativação dos conhecimentos prévios através da análise de imagens, mais especificamente, de capas de livros policiais, através das quais pudemos discutir e identificar elementos inerentes ao mundo do mistério e do enigma e até mesmo encontrar pistas sobre o enredo. Os alunos da turma afirmaram não saber nomes de detetives famosos, mas participaram ativamente da análise de capas de livros policiais, alguns manifestando, inclusive, o que esperariam do enredo.



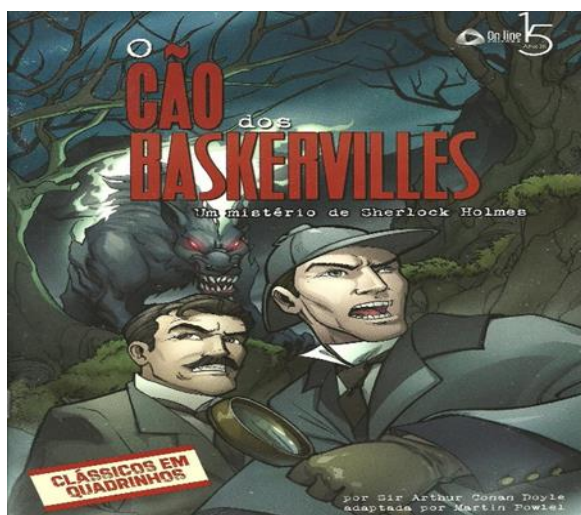


Figura 1 – Capa de “O cão dos *Baskervilles*”

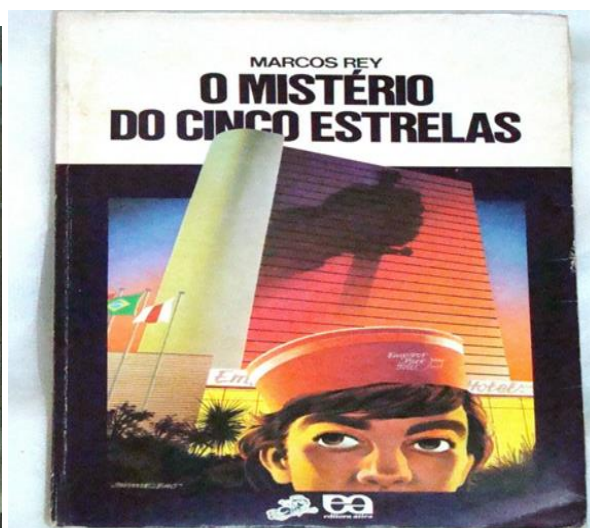


Figura 2 – Capa de “O mistério dos 5 estrelas”

Ainda nessa fase de contextualização, seguimos com vídeos que trariam uma visão mais específica sobre Edgar Allan Poe e uma parte de sua obra. O primeiro vídeo é o da blogueira Isabella Lubrano, do canal “Ler antes de morrer”, que traça, através de uma linguagem descontraída, um panorama da vida e obra de Edgar Allan Poe. O segundo é um episódio do desenho “Os Simpsons”, que apresenta uma releitura do poema “O Corvo”. O episódio é interessante, pois traz o texto original e integral, interpretado pelo personagem Homer Simpson. Essa junção gera uma comicidade inesperada e proporciona o conhecimento, mostrando aos alunos que mesmo um texto escrito no século XIX pode ser moderno. O terceiro vídeo dessa atividade é um *booktrailer*, um conceito criado na mesma proposta que existe para filmes e que vem sendo utilizado por muitas editoras para divulgar os lançamentos. Ele consiste na prévia de uma obra literária, apresenta seus melhores momentos e objetiva instigar o leitor. Utilizamos o *booktrailer* do conto “A carta roubada” como forma de criar expectativas para a leitura e aguçar a curiosidade. Os alunos ficaram atentos e curiosos e conseguiram identificar as referências no desenho “Os Simpsons”, como o busto de Poe acima da porta e os livros do autor que caíram da estante. Observando essa interação, acredito que esta atividade tenha contribuído para a ampliação do repertório, do conhecimento de mundo deles.

Os registros nos DLs sobre a contextualização foram variados. Alguns pesquisaram na internet sobre a vida de Poe e transcreveram no caderno, outros preferiram expressar como a vida do autor norte-americano os deixou intrigados:

“O que me chamou atenção foi o mistério de nunca ninguém saber como ele [Poe] morreu. É claro que o cara tinha um rosto meio que de doido, mas ele era o cara, buscou o seu sonho, mesmo sem família e sem mulher. Ele tem os meus parabéns” (Aluno J.).



“A esposa e a mãe morreram com a mesma doença e o que mais me intriga é que a morte dele é um mistério que ninguém até hoje sabe o que aconteceu com ele” (Aluno V.).

Há também comentários sobre as outras atividades:

“A imagem que me chamou atenção foi a do lobo que tem os olhos vermelhos com boca estranha e uma floresta macabra muito assustadora” (Aluno V., sobre a capa do livro *O cão dos Baskervilles*).

“Gostei das imagens com um pequeno texto que a gente teria que investigar o fato o acontecimento” (Aluna N.)

“O vídeo do corvo apresenta falas diferentes” (Aluna R.)

Pelos relatos oral e escrito dos alunos, é perceptível que o objetivo de preparação para a leitura e de aguçar a curiosidade foi alcançado, o que comprova a importância desse momento anterior ao contato com o “texto base”. Essa etapa de motivação também dá ao aluno o suporte necessário para compreender melhor o texto literário, evitando frustrações, como nos mostra Isabel Solé : “Para que uma criança se sinta envolvida na tarefa de leitura ou simplesmente para que se sinta motivada em relação a ela, precisa ter alguns indícios razoáveis de que sua atuação será eficaz.” (SOLÉ, 1998, p.92).

3.2. À procura da carta roubada

Considerando que as estratégias de contextualização foram bem sucedidas, passamos à distribuição das cópias do conto “A carta roubada” e sua leitura. Os alunos mostraram-se muito apreensivos em relação ao registro sobre o conto nos DLs. Muitos preocupavam-se com um conceito de certo e errado que não cabia ali. Então, a fim de estimular o registro inicial no DL, coloquei dois questionamentos no quadro, que deveriam servir como reflexão sobre o título. São eles:

- 1) Para que serve uma carta? Esse meio de comunicação é usado hoje em dia?
- 2) O que faria uma pessoa roubar uma carta?

A interação oral foi muito produtiva e os alunos levantaram hipóteses, mas também percebi – e comprovei posteriormente – que eles estavam copiando as questões para respondê-las no diário de leitura. Nesse sentido, a maioria escreveu, cada um ao seu modo, que a motivação para o roubo da carta seria a curiosidade ou a apropriação de algo de valor que pudesse estar junto a ela.

A leitura foi realizada em voz alta o que agradou bastante aos alunos e todos os presentes colaboraram fazendo silêncio e prestando atenção ao conteúdo. Ler em voz alta é um mecanismo eficiente para promover a interação entre texto e aluno, por isso procurei realizar uma leitura expressiva, enfatizando a diferença de vozes nos diálogos, interpretando a surpresa e a hesitação dos personagens que construíam a atmosfera de suspense. Dessa forma, a leitura tornou-se, realmente,



um mecanismo de interação e não apenas a verbalização inexpressiva de um texto, como nos mostra Rildo Cosson (2014):

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte dividem mais que a reprodução sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz, além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social (COSSON, 2014, p. 104).

A leitura compartilhada e em voz alta só era interrompida para esclarecer as dúvidas dos alunos, em sua maioria relacionadas ao vocabulário. A leitura de todo o conto levou quatro aulas, pois a intercalamos com discussões, atividades e um tempo reservado ao registro no diário de leitura (mesmo que os alunos não o fizessem, sempre reservava um tempo da aula para o DL).

Ao fim da primeira parte do conto, na qual são apresentados os personagens e o mistério em si, realizamos uma atividade que visava explorar as características da narrativa de enigma e seus personagens típicos. Inspirado no quadro de personagens apresentado por Jacqueline Barbosa (2012) em suas sugestões de sequência de atividades, construímos nosso próprio quadro com o nome dos personagens do conto e mais duas informações relevantes no enredo.

A sugestão da autora citada é que o aluno vá preenchendo o quadro ao longo da leitura e que essa ferramenta o auxilie na dedução. Em nosso caso, o objetivo primeiro era, através do esquema de quem são os personagens e o que fazem na história, auxiliar o aluno evitando que ele se confundisse com os nomes e que isso prejudicasse a compreensão. Há também os espaços “Onde você imagina que está a carta?” e “Onde realmente estava a carta?”, nos quais os alunos puderam comparar a sua hipótese inicial à resolução da história. Vejamos alguns quadros produzidos pelos alunos:



Personagens	O que são/ fazem na história?
Narrador	O amigo de Dupin.
Auguste Dupin	O detetive
Monsieur G.	O delegado
Ministro D.	O ladrão
Onde você imagina que está a carta?	no meio de outras cartas sem importância
Onde realmente a carta estava?	Em um porta cartas de papelão.

Figura 3: Quadro de personagens (Aluna R.)

Personagens	O que são/fazem na história?
Narrador	O amigo de Dupin
Auguste Dupin	O detetive
Monsieur G.	O delegado
Ministro D.	O ladrão
Onde você imagina que está a carta?	No meio de outras cartas sem importância
Onde realmente estava a carta?	Em um porta cartas de papelão.

Personagens	O que são/ fazem na história?
Narrador	O amigo de Augusto Dupin
Auguste Dupin	O detetive
Monsieur G.	O delegado
Ministro D.	ladrão
Onde você imagina que está a carta?	Escondido dentro de um livro
Onde realmente a carta estava?	no porta carta na vista de todos

Figura 4: Quadro de personagens (Aluna N)

Personagens	O que são/fazem na história?
Narrador	O amigo de Augusto Dupin
Auguste Dupin	O detetive
Monsieur G.	O delegado
Ministro D.	ladrão
Onde você imagina que está a carta?	Escondido dentro de um livro
Onde realmente estava a carta?	No porta carta na vista de todos

A figura do narrador, normalmente um amigo do detetive em todas as narrativas de enigma, foi facilmente identificada pelos alunos e pudemos recapitular o estudo já feito em outras séries sobre os narradores personagem e observador e sua importância na trama.

Observamos também que as previsões construídas acerca do paradeiro da carta foram variadas, mas, ao mesmo tempo, mantinham uma coerência com o texto, ou seja, eram hipóteses possíveis no conto. Além destas respostas, alguns alunos imaginaram que a carta estaria debaixo do colchão ou do travesseiro do ministro D.

O interessante é que, com o decorrer das aulas, os alunos da turma foram ficando mais curiosos, especialmente quando Dupin revelou estar de posse da carta e eu interrompi a leitura. Alguns alunos continuaram a ler sem a minha intervenção para saber o final do mistério, pois eu só iria continuar na aula seguinte. Quando chegou o dia, aqueles que já sabiam do desfecho pediram para ler em voz alta e foram se revezando, se organizando de forma autônoma para terminar o conto.



Considerarei muito significativa esta atitude deles, uma vez que, além de terem se envolvido com o texto, esses jovens quiseram tomar a palavra e ler para os outros.

Este resultado é, na verdade, o fruto de um trabalho com leitura compartilhada, pois, como afirma Isabel Solé (1998), durante as tarefas em sala, é natural que o aluno vá assumindo o controle até que chegue ao ponto da leitura independente, aquela que acontece por iniciativa dos próprios discentes, em que estes põem em prática as estratégias aprendidas. A autora ainda completa: “Não devemos esquecer que a finalidade última de todo o ensino – e isso também ocorre no caso da leitura – é que os aprendizes deixem de sê-lo e dominem com autonomia os conteúdos que foram objetos de instrução” (SOLÉ, 1998, p.121).

A leitura em voz alta também tem a intenção de encorajar o aluno a usar a própria voz, como vimos nessa turma. Ana Crelia Dias mostra que esse é um dos efeitos da socialização do texto literário: “o encorajamento do dizer no momento da leitura estende-se ao dizer sobre os textos, favorecendo o debate no compartilhamento das ideias e na experiência de apropriar-se da literatura, tarefa que deveria constituir o objetivo maior das aulas” (DIAS, 2016, p.225)

Esse debate ao qual a autora se refere ocorreu de maneira produtiva e surpreendente, quando, terminado o conto, os alunos mostraram toda a sua inquietação. Eles tinham muita expectativa sobre o final e a maioria se mostrou decepcionada com a simplicidade da resolução do enigma. Fiz algumas intervenções no debate, mostrando, inclusive, que é natural não gostar de uma história e aproveitei para propor que eles escrevessem esses sentimentos no DL e que fizessem uma reescritura do desfecho, do jeito que eles gostariam.

Porém, a proposta não agradou a turma, acredito que esse envolvimento com um texto literário foi algo novo para a maioria e o fato de não apreciar o desfecho trouxe, para eles, uma certa frustração. Por mais que esse sentimento possa parecer negativo, não devemos desprezar o fato de que houve uma interação intensa com a obra. Vincent Jouve diz que “se a leitura é uma experiência, é porque, de um modo ou de outro, o texto age sobre o leitor” (JOUVE, 2002, p.123). E é inegável que o conto de Poe agiu sobre esses estudantes. A esse respeito Ana Crelia Dias ressalta: “ler pressupõe também experiências complexas e fora da zona de conforto” (DIAS, 2016, p.216).

Já aqueles que afirmaram gostar da história também não fizeram a atividade de reescritura, dizendo que não mudariam nada no conto. Para que ao menos os sentimentos causados pelo texto fossem registrados, lancei mão novamente de um enunciado norteador: “Explique o que você achou do final da história”, que foi respondido no diário de leituras. A seguir, algumas opiniões dos estudantes:

“Não gostei muito. Achei que deveria ter mais emoção na hora de recuperar a carta. Foi muito fácil” (Aluna R.).



“Eu achei sem graça porque o Dupin estava com a carta o tempo todo e só queria pegar uma peça no Ministro D. Não recomendaria a ninguém porque é muito grande o texto e sem graça” (Aluna N.).

“O começo foi muito show mas o final não foi tão maneiro” (Aluno H.)

“Simples. Eles fizeram uma tempestade no copo de água sem saber que a carta estava debaixo do nariz deles e não sabiam” (Aluno W.).

Há também opiniões positivas:

“Interessante porque eu nunca imaginei que a carta iria estar onde estava” (Aluna S.)

“No começo não achei muito interessante não, mas depois que ele esclareceu ficou mais interessante” (Aluno J.).

Estar fora da zona de conforto através de uma leitura literária fez com que esses alunos, que pela sua história de vida, nunca estiveram acostumados a tomar a sua própria voz e colocar suas opiniões, “ousassem” discordar da opinião da professora sobre o texto e manter, registrar o posicionamento sem as “amarras” do certo e errado. Parafraseando Ana Crelia Dias (2016), o falar sobre o que se lê expande os sentidos da obra e desmistifica o saber encastelado do professor. Isso é o texto agindo sobre o leitor, é a experiência literária.

Considerações finais

A partir da leitura do conto “A carta roubada”, de Edgar Allan Poe, os alunos da fase VIII puderam conhecer um pouco do universo das narrativas policiais e expandir seus horizontes de conhecimentos. Além de estimular a imaginação, o aspecto de jogo presente nos contos aguçou a curiosidade dos estudantes, tornando o trabalho interessante e produtivo.

Também foram privilegiadas habilidades de leitura essenciais para a compreensão de narrativas policiais, como a produção de inferências, as previsões, o pensamento dedutivo. E o mais importante é o fato de que estas estratégias são necessárias para o entendimento dos mais variados textos, além do gênero em questão; logo, foi um trabalho realmente efetivo no sentido de criar um caminho para a leitura proficiente.

Aponto como um destaque de todo o percurso a leitura do desfecho de “A carta roubada”, a ocasião em que os alunos tomaram a palavra e fizeram ouvir a sua voz. Esse momento foi marcante para mim, porque eles mostraram não depender mais do professor-guia e se tornaram verdadeiros protagonistas do processo. Além disso, uma experiência de leitura literária bem-sucedida numa turma de EJA, com todo o histórico da vida escolar e social desses alunos, oriundos de um município do



interior do estado do Rio de Janeiro, majoritariamente rural e sem muitas atrações culturais, mostra que o ensino de literatura é possível e, acima de tudo, necessário, um direito dos educandos.

As dificuldades encontradas durante a realização das atividades também mostram que a problemática do ensino da literatura na educação básica não é, definitivamente, algo simplista e que investimentos contínuos na formação docente e na estrutura física das escolas são questões urgentes. Ressalto, ainda, a necessidade da manutenção e permanência de programas como o PROFLETRAS, que deram oportunidade a mim e a outros tantos docentes de transformarem suas inquietações – antes tão restritas à sala dos professores – em pesquisas, fontes de conhecimento. Sendo assim, que, nós, pesquisadores e professores, estejamos, como os detetives, sempre prontos a investigar novos enigmas desafiadores.

Searching for the purloined letter: experiences of literary reading in Education for the adults and young peoples.

Abstract

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – code 01 and propose a pedagogical strategy to narrow the relation between the elementary school student, in Education for adults and Young peoples, and the literary text by reading the short story "The purloined letter" by Edgar Allan Poe. Literature is treated as a social practice and right of the students and, to achieve the objectives, we use theoretically based strategies that provoke a literary experience. In view of these questions, a theoretical discussion about the concept of reading and figuration of literature in the school was raised through the postulates of authors such as Isabel Solé (1998), Michele Petit (2008), Vincent Jouve (2002). About the detective novels, we have a theoretical framework in Sandra Reimão (1983) and Boileau and Narcejac (1991). The activities carried out with the students followed the proposals of Isabel Solé (1998).

Keywords: Literary Reading. Detective novel. Literature teaching. Edgar Allan Poe.

Referências

- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BOILEAU, P. NARCEJAC, T. **O romance policial**. Trad. Valter Kehdi. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3ª versão (final). Brasília: 2017.
- CANDIDO, A. "O direito à literatura". In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, pp. 235-263.
- CARNEIRO, F. "No jardim de Borges". In: **Revista Matraca**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, ago. 1997, pp. 69-80.
- CONSIDERA, A. "Para o café com letras nosso de cada dia: políticas públicas de ensino de literatura". In: **Ensino de literaturas: perspectivas em linguística aplicada**. São Paulo: Pontes Editores, 2017, pp.19-49.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. "As práticas de leitura literária". In: **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014, pp.97-134.



- DIAS, A.C. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). In: **Revista Cerrados**. Brasília, V.25, n. 42, 2016, pp.212-228.
- ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1993
- FERRANCE. **Action Research**. Providence, RI: Brown University, 2000
- JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.
- _____. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- MACHADO, A.R. “Diário de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula”. In: **Revista Linha d’água**. nº18, 2005, pp.61-74.
- MANDEL, E. **Delícias do crime: história social do romance policial**. Trad. Nilton Goldmann. São Paulo: Busca da vida, 1988
- PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed.34, 2009.
- _____. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- POE, E. A. “A carta roubada”. In: **Histórias extraordinárias**. Trad. Brenno Silveira e outros. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003, pp.203-224.
- REIMÃO, S. L. **O que é romance policial**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. “Em busca do culpado: Metalinguagem dos alunos na redação de uma narrativa de enigma”. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, pp.159-181.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

