



**INSTITUTO  
FEDERAL**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
Nível Mestrado**

**MARCOS APARECIDO PEREIRA**

**O GÊNERO POLICIAL, O MISTÉRIO NA FORMAÇÃO  
DE LEITORES E AS PISTAS PARA A ESCRITA  
CRIATIVA EM SALA DE AULA**

**Cuiabá  
2018**

**MARCOS APARECIDO PEREIRA**

**O GÊNERO POLICIAL, O MISTÉRIO NA FORMAÇÃO  
DE LEITORES E AS PISTAS PARA A ESCRITA  
CRIATIVA EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Acadêmico em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT associado à Universidade de Cuiabá - UNIC, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes, linha de pesquisa Ensino de Linguagens e seus Códigos, sob a orientação da Professor Dr Epaminondas de Matos Magalhães.

**Cuiabá  
2018**

## **Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

P428g

PEREIRA, Marcos Aparecido

O Gênero policial, o ministério na formação de leitores e as pistas para a escrita criativa em sala de aula /Marcos Aparecido Pereira – Cuiabá, MT 2018/ Departamento de Pós-Graduação

Xi. f.; cm. 239 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino de stricto sensu, Mestre em Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da linha de Pesquisa: Ensino de Linguagens e seus Códigos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT associado à Universidade de Cuiabá – UNIC, 2018

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr. Epaminondas de Matos Magalhães

1. Leitura Literária. 2. Escrita Criativa 3. Series iniciais

CDU: 371.39:028

---

Terezinha de Jesus de Melo Fonseca - CRB1/3261



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
Nível Mestrado

## ATA DO EXAME DE DEFESA

Aos Onze dias do mês de Maio do ano de dois mil e dezoito, às 14:00 horas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso em Associação com a Universidade de Cuiabá, no Auditório de Projeções Audiovisuais, *Campus* Cuiabá “Cel. Octayde Jorge Da Silva”, sob a presidência do Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães, CPF 005.157.98126, e com a participação dos membros examinadores Prof. Dr. Rosemar Coenga, CPF 487.135.621-34 - Examinador Interno e Profa. Dra. Marinei Almeida, CPF 340.035.331-00 - Examinadora Externa reuniram-se a banca de Exame de Defesa de Dissertação de **Marcos Aparecido Pereira** matrícula **2016280660062**, aluno do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada "**O GÊNERO POLICIAL, O MISTÉRIO NA FORMAÇÃO DE LEITORES E AS PISTAS PARA A ESCRITA CRIATIVA EM SALA DE AULA**", foi apresentada e após a arguição da banca foi **aprovada**. Para constar, foi lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada, vai assinada pelos membros da banca examinadora.

ADENDO: APROVADO COM LOUVOR

  
**Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães - Orientador**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

  
**Prof. Dr. Rosemar Coenga - Examinador Interno**

Universidade de Cuiabá – UNIC

  
**Profa. Dra. Marinei Almeida - Examinadora Externa**

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Cuiabá, 11 de Maio de 2018.



**Prof. Dr. Geison Jader Mello**

Coordenador do Programa de Pós Graduação em Ensino  
PPGE – IFMT

**Prof. Dr. Geison Jader Mello**  
Coordenador do Programa de  
Pos-Graduação em Ensino - PPGE  
Campus Cuiabá - Cel. Octayde J. da Silva - IFMT  
SIAPE 1965045 - Portaria nº 1962 de 14/07/2016

Obs: A banca indica a publicação integral da DISSERTAÇÃO.

## AGRADECIMENTOS

Ao refletir sobre a trajetória deste mestrado, imediatamente me recordo do filme *Efeito Borboleta*. É incrível como três episódios, aparentemente isolados, mudaram o curso de minha vida: um roubo, uma recusa de oportunidade e um concurso público. Fato é que há um grande mistério que tece as teias de nossas vidas, levando-nos a encontrar personagens que enriquecem nossa história. Contudo, nem sempre temos a chance de agradecê-los pelo bem que nos fazem... Assim, gostaria de aproveitar a oportunidade para, primeiramente, expressar minha gratidão a **Deus** pela dádiva de poder criar por meio das palavras, seja lendo ou escrevendo.

Além disso, agradeço à **Professora Shirley Barbosa Ângelo**, pois se hoje falo de leitura e escrita com tanta paixão é porque ela me ensinou a amar os livros e me mostrou a força mágica que a literatura tem na vida de uma pessoa.

Também quero dizer muito obrigado à **minha esposa**, por me apoiar incondicional e permanentemente, por me esperar a cada viagem, me dar suporte a cada final de semana que passei trancado estudando e, acima de tudo, por me mostrar que sonho e realidade podem ser uma coisa só. Saiba que das grandes mulheres do mundo (ainda que em pequenas estaturas), para mim você é a maior.

Ademais, gostaria de deixar registrado meu profundo afeto aos **professores do PPGEN** que, gentilmente, contribuíram com sugestões, indicações, opiniões entusiasmadas, tempo e carinho para comigo e meu trabalho. Os livros ensinam, mas aqueles que nos ensinam sobre os livros são como anjos a nos guiar pelo vital caminho do conhecimento e da fantasia. Também quero agradecer aos **alunos** que aceitaram fazer parte desta pesquisa, lendo, escrevendo, aprendendo e ensinando durante as oficinas. Sem vocês esse trabalho não existiria. São alunos como vocês que me fazem acreditar no meu trabalho de professor e no futuro.

Não poderia esquecer de expressar minha gratidão aos **amigos** que, desde o começo, deram seu apoio tanto para que eu fizesse quanto para que eu parasse para respirar durante os meses de mestrado. Guardarei comigo todas as gargalhadas que demos juntos, pois elas energizaram minha alma e meu corpo fazendo com que a longa jornada fosse mais agradável. Aproveito para agradecer também aos **familiares**, pela credibilidade, incentivo e paciência. Sei que nem sempre sou uma pessoa fácil e muito menos tranquila, entretanto, mesmo assim, vocês continuam sempre aí, prontos para me estender a mão, me dar colo ou uma palavra de carinho. Gostaria de mencionar ainda os **companheiros de curso**, especialmente da Linha 01, pois as aflições compartilhadas reafirmaram o quanto dependemos uns dos outros, sempre.

E já que o tema deste trabalho é o gênero policial, devo avisar que deixei os verdadeiros três culpados para o final. Esses deixarão sua assinatura nestas páginas, e, sobretudo, em minha vida. Especialmente, **meu orientador, Professor Epaminondas**, a quem agradeço dez vezes: 1) por acreditar no meu potencial, apesar

de minha inexperiência de pesquisador; 2) por me desafiar a produzir um trabalho com tema duplo e paralelo: leitura-escrita, duas artes nas quais eu me encontro; 3) por me guiar pelo denso bosque da Ciência. Um lugar em que, às vezes, devido à falta de intimidade, eu quis brincar com as metáforas e salvar o mundo com as palavras (coisas de sonhador); 4) pelos comentários divertidos, cortes precisos, correções construtivas e sugestões perspicazes; 5) pela onipresença, ainda que estivéssemos a centenas de quilômetros de distância (um viva à tecnologia!); 6) por me ensinar com ações a importância do respeito, da liberdade e da diversidade durante a construção desta dissertação. O livre-arbítrio dado deixa claro o quanto você tem espírito de águia ao ensinar a voar, uma atitude que só as pessoas destemidas têm; 7) por ser mais que um orientador, sendo desprendido, cúmplice e protetor, mostrando que mais importante que o trabalho são as pessoas; 8) pela paciência, afinal é preciso confessar que dei trabalho, que quase te deixei maluco nos primeiros seis meses (e aproveito para pedir desculpas pelos excessos); 9) por ser exemplo de dedicação, competência e bom humor. Saiba que você é uma pessoa admirável, um personagem único, talvez ainda por ser inventado (Permite-me?). Conservarei excelentes anedotas desses meses de trabalho: uma Agatha Christie que lhe assombrou o juízo e um Blanchot que me assombrou... 10) e por último, simplesmente pelo privilégio e pela honra de ser meu amigo.

E para finalizar, quero externar minha gratidão aos membros da banca: à **Professora Marinei**, carinhosamente chamada de madrinha, pela amizade, pelos maravilhosos papos e bons vinhos, afinal nem só de dissertação se vive. Mas, principalmente, obrigado pelo profissionalismo, pelos apontamentos cuidadosos e enriquecedores. Saiba que você é um exemplo de força, coragem e dedicação. Você talvez não saiba que é uma pessoa cuja fama de melhor professora da UNEMAT precedeu nossa apresentação. E ao **Professor Rosemar**, pelo altruísmo, ensinando que professores formidáveis são pessoas formidáveis, capazes de olhar seus alunos com humanização (na definição de Antonio Candido). Obrigado pelo companheirismo, por todas as sugestões dentro e fora de classe. Saiba que você é a prova de que a inteligência excepcional de personagens como Dupin, Holmes ou Poirot pode ser real, ainda que inacreditável. Você é uma inspiração tanto pela *finesse* quanto pela devoção com que zela pelo seu trabalho e pelas pessoas que fazem parte dele.

Dedico este trabalho aos **Escritores**, pelas infinitas possibilidades de prazer e fruição e, também, aos **Professores** capazes de fazer com que jovens leitores em formação se apaixonem pela literatura.

Cada livro, cada volume que você vê, tem alma. A alma de quem o escreveu, e a alma dos que o leram, que viveram e sonharam com ele. Cada vez que um livro troca de mãos, cada vez que alguém passa os olhos pelas suas páginas, seu espírito cresce e a pessoa se fortalece. (*A sombra do vento*, Carlos Ruiz Zafón)



## RESUMO

PEREIRA, Marcos Aparecido. **O gênero policial, o mistério na formação de leitores e as pistas para a escrita criativa em sala de aula.** Cuiabá, 2018. 228f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Mato Grosso.

Neste trabalho buscamos discutir a mediação de leitura e escrita no primeiro ano do ensino médio. Partindo da perspectiva de que a literatura é uma das formas mais prósperas de autodesenvolvimento e de satisfação da nossa necessidade natural de fantasiar (CANDIDO, 2011), as discussões foram direcionadas a esta manifestação artística. Assim, fundamentados na estética da recepção (JAUSS, 1994) e na teoria do método recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1988), buscamos discutir a relevância do gênero policial, enquanto potencializador do prazer da leitura, na formação de leitores literários. Além disso, embasados, sobretudo, em Morley (2007) procuramos enfatizar as possibilidades de uso de narrativas desse mesmo gênero no desenvolvimento da escrita criativa em sala de aula. Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, a qual foi dividida em: pesquisa bibliográfica e estudo de caso descritivo, por meio da técnica observação participante (YIN, 2001); (BOGDAN & BIKLEN, 1999) e (GIL, 2008). Para a análise dos dados produzidos foi empregada a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Deste modo, por meio da realização de oficinas de leitura e de escrita, os alunos foram, primeiramente, levados a experimentar produções literárias que fossem capazes de satisfazer os anseios próprios da idade (AGUIAR; BORDINI, 1988); (COELHO, 2000) e, em seguida, desafiados a elaborar um conto policial. Ambas as experiências suscitaram reflexões metodológicas e mostraram que as ficções proporcionam prazer e (auto) conhecimento, atuando na (trans) formação das pessoas.

**Palavras-chave:** Leitura literária, escrita criativa, prazer, reflexões.

## ABSTRACT

PEREIRA, Marcos Aparecido. **Crime fiction, the mystery in the formation of readers and the clues for creative writing in the classroom.** Cuiabá, 2018. 228p. Dissertation (Postgraduate Program – Master in Teaching) – Federal Institute of Mato Grosso.

This work aimed to discuss the mediation of reading and writing in the first year of high school. From the perspective that perhaps literature is one of the most successful forms of self-development and satisfaction of our natural need to fantasize (CANDIDO, 2011), the discussions were directed to this artistic manifestation. Thus, based on the reception aesthetics (JAUSS, 1994) and on the recepional method (AGUIAR; BORDINI, 1988), it was sought to discuss the crime fiction relevance, as a potentiator of the pleasure of reading, at literary readers formation. In addition, based mainly on Morley (2007), we try to emphasize the possibilities of work with this kind of narrative in the development of creative writing in the classroom. Therefore, a qualitative and applied research was conducted, which was divided into: bibliographic research and descriptive case study, through participant observation technique (YIN, 2001); (BOGDAN & BIKLEN, 1999) and (GIL, 2008). For the data examination it was used the content analysis (BARDIN, 1977). Thus, by reading and writing workshops, firstly, students were led to experiment literary productions that were able to satisfy the age yearnings (AGUIAR; BORDINI, 1988); (COELHO, 2000) and, after that, they were challenged to develop a detective story. Both experiences raised methodological reflections and showed that the fictions provide pleasure and (self) knowledge, acting in the (trans) formation of the people.

**Keywords:** Literary reading, creative writing, pleasure, reflections.

# SUMÁRIO

ENTRANDO NO CASO	1
INVESTIGAÇÃO 1 - LITERATURA: A ARTE DA SEDUÇÃO	6
1.1 “MENTIRAS” FICCIONAIS, HUMANIZAÇÃO E O PRAZER PELA PALAVRA	6
1.2 AUTOR, OBRA E LEITOR: PERIGOSAS RELAÇÕES DE PRAZER	9
1.2.1 O autor: moldar a criação	10
1.2.2 O leitor: o olhar que dá vida à criação	13
1.2.3 A obra: a magia do encontro	16
1.3 ESCRITA CRIATIVA: UMA MÁGICA POSSÍVEL	20
1.3.1 O poder nas mãos do escritor	20
1.3.2 A escrita criativa: encontrar <i>seu</i> caminho	24
INVESTIGAÇÃO 2 - LITERATURA PARA JOVENS LEITORES	29
2.1 A JUVENTUDE E A LEITURA JOVEM	29
2.2 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, ENTRETENIMENTO OU INSTRUÇÃO?	31
2.3 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NO BRASIL: DAS PRIMEIRAS MANIFESTAÇÕES AO GÊNERO POLICIAL	35
INVESTIGAÇÃO 3 - O MUNDO DO GÊNERO POLICIAL	42
3.1 COMO NASCERAM AS HISTÓRIAS DE INVESTIGAÇÃO	42

3.2 AUGUSTE DUPIN E SHERLOCK HOLMES: O SURGIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO GÊNERO POLICIAL	45
3.3 AGATHA CHRISTIE: QUEBRANDO AS REGRAS DO GÊNERO	49
3.4 PRINCIPAIS NOMES DA LITERATURA POLICIAL MUNDIAL DO FINAL DO SÉCULO XIX À ATUALIDADE	52
3.5 OS MISTÉRIOS BRASILEIROS	58
3.7 O GÊNERO POLICIAL, O JOVEM LEITOR E OS PRAZERES	70
INVESTIGAÇÃO 4 - VEREDAS DA LEITURA	74
4.1 LER É VIVER, NÃO LER É SOBREVIVER	74
4.2 A LEITURA FICCIONAL E OS JOVENS: AO INFINITO, TALVEZ, ALÉM	76
INVESTIGAÇÃO 5 - ORDEM E MÉTODO: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	99
5.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	99
5.2 O CENÁRIO: A ESCOLA	101
5.3 OS PERSONAGENS: OS ALUNOS	102
5.4 OS AUTORES SELECIONADOS	103
5.5 A PROPOSTA DAS OFICINAS	105
5.5.1 O método recepcional e a (re) descoberta da leitura literária	106
5.5.2 Desafio criativo	106
5.6 DESCRIÇÕES E REFLEXÕES NAS/DAS OFICINAS	107
5.6.1 Nossos clássicos, nossos contemporâneos	107
5.6.2 Primeiro contato	107
5.6.3 Pré-oficina: sondagem	108
5.6.4 Primeira fase: flertando com o livro	112
5.6.4.1 Elemento surpresa na história das oficinas	119

5.6.5 Segunda fase: fortalecendo a relação	119
5.6.5.1 Marketing boca a boca	120
5.6.5.2 Diferentes leitores, diferentes sentidos	124
5.6.6 Terceira fase: e fez-se o personagem	126
5.6.6.1 Brincando	127
5.6.6.2 Dar forma à criação	130
5.6.6.3 Colorir o mundo	134
5.6.7 Quarta fase: apresentando as criações	136
5.6.7.2 Leitores e escritores	138
5.6.8 Pós-oficina: avaliação às cegas	143
POSSÍVEL RESOLUÇÃO DO MISTÉRIO	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
APÊNDICE I	166
APÊNDICE II	167
ANEXO I	170
ANEXO II	171
ANEXO III	176
MURDER MYSTERY (O MISTÉRIO DO ASSASSINATO)	176
ANEXO IV	178
TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DURANTE AS OFICINAS	178
CONTO 01	178
CONTO 02	194
CONTO 03	199
CONTO 04	201



## ENTRANDO NO CASO

Leitura literária e produção de textos escritos são duas atividades que costumam estar presentes em qualquer escola de Ensino Médio. Professores, geralmente da área de linguagem, tentam fazer com que seus alunos leiam e escrevam. Dentre eles, sempre há alguns quixotescos de alma nobre que realmente acreditam no poder desses dois elementos (ler e escrever), os demais simplesmente respeitam o rito da catequização escolar e oferecem a leitura e a escrita como salvação aos discípulos. Em ambos os casos, nem sempre as tentativas são bem-sucedidas, pois a presença da atividade não garante uma experiência positiva e frutífera na vida do sujeito em formação. Além disso, quando as especificidades de cada idade são ignoradas na tentativa de mediar a leitura, e/ou quando o aluno não compreende o que está sendo realizado, é comum que as boas intenções do planejamento pedagógico se tornem inúteis.

Diante disso, nos propusemos, nesta pesquisa, apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino, do Instituto Federal de Mato Grosso e da Universidade de Cuiabá, discutir a mediação da leitura literária junto a jovens do primeiro ano do ensino médio, além de procurar pistas para provocar o desenvolvimento da escrita de forma criativa e divertida em sala de aula. É importante destacar que essa pesquisa nasceu, basicamente, de três experiências: a do leitor apaixonado que aflorou sob os cuidados de uma professora que tinha uma fé inabalável no poder da literatura; a do professor inspirado nesse exemplo que tenta semear a leitura nas mentes e nos corações dos adolescentes e, por fim, a do escritor que nasceu no ensino médio e que jamais deixou de sentir a magia de moldar a criação e compartilhá-la com aqueles que estiverem dispostos a se arriscar.

O incentivo à leitura literária no Ensino Médio é, comumente, restrito ao trabalho com obras canônicas e com finalidade pragmática. Dessa forma, a mediação realizada por professores em sala de aula acaba deixando em segundo plano o prazer da fantasia proporcionado pelas narrativas de ficção em nome, exclusivamente, da importância e/ou da função da literatura na formação acadêmica, linguística, social, etc. Neste cenário, jovens leitores acabam por encarar a leitura literária como mais uma obrigação escolar que deve ser cumprida e apresentada como requisito para a

obtenção de notas. Desta forma, a obrigatoriedade da leitura e o caráter de troca presentes em muitas instituições de ensino afastam os jovens dos livros e mingam o desejo e a curiosidade de experimentar outros títulos, gêneros, estilos e autores. E quando isso acontece é possível que se perca o leitor para sempre.

Infelizmente, a mesma análise pode ser feita com relação às atividades de produção escrita: finalidade prática, escolha de gêneros bem-quistos pelos exames de ingresso na educação superior e, sobretudo, imposição atrelada à nota. Logo, nem sempre, há espaço para que os alunos liberem seu potencial criativo, exerçam sua liberdade de escolha e realizem algo porque julgam interessante.

Isso, sem contar que leitura e escrita têm uma intrínseca relação. A leitura é capaz de fornecer conhecimento dos mecanismos e das características de produção de diferentes gêneros. Portanto, se o aluno não lê, certamente terá dificuldades para criar, argumentar e/ou se expressar por meio da escrita.

Por conseguinte, acreditamos na relevância de procurar alternativas de leitura que sejam capazes de despertar o interesse dos alunos em diferentes idades/séries. Afinal, não é de hoje que os benefícios da leitura são propagados por professores e teóricos ligados à educação. Também é de senso comum que desenvolver habilidades de escrita facilita a vida pessoal e social em muitos aspectos. Entretanto, é possível ponderar que a homilia não produz resultados verdadeiros se não tiver a capacidade de provocar os jovens.

Neste ínterim, procuramos uma alternativa que fosse capaz de mobilizar a leitura e a escrita em sala de aula. Optamos pelo gênero policial, primeiramente, pelas indicações de Aguiar & Bordini (1988) e também pela suposição de que ele poderia influenciar de forma positiva no processo de descoberta ou redescoberta da leitura literária. Além disso, tinha-se a hipótese de que esse gênero poderia ser utilizado como potencializador do prazer da leitura a fim de contribuir para a formação de leitores literários. Ao mesmo tempo cogitamos que os alunos conseguiriam reproduzir algumas características do gênero e criar um pequeno conto policial; trabalho este que poderia agitar a criatividade dos estudantes.

Tendo tudo isso em mente, buscamos discutir a relevância do gênero policial na formação de leitores literários, enquanto potencializador do prazer da



leitura e, ainda, enfatizar as possibilidades de uso de narrativas policiais no desenvolvimento da escrita criativa em sala de aula.

Visando tais objetivos realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, dividida em duas etapas. A primeira delas constitui-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual procuramos descrever a história do surgimento do gênero policial, compreender o gênero infantil e juvenil no Brasil, reconhecer os principais autores e romances policiais juvenis brasileiros, discutir a formação de leitores em sala de aula e, por fim, entender como os romances policiais juvenis podem auxiliar nesse processo. A segunda parte foi um estudo de caso descritivo com a utilização de observação participante, ambos pautados em Yin (2001), Bogdan & Biklen (1999) e Gil (2008). Os dados obtidos foram separados e analisados por meio da análise de conteúdo temática, proposta por Bardin (1977).

Nesta segunda parte da pesquisa, tentamos: verificar a eficácia do uso de romances e contos policiais como incentivadores da leitura literária e utilizar o gênero como expediente de trabalho de escrita criativa em sala de aula. Neste intuito, as indicações do método recepcional proposto por Aguiar & Bordini (1988) serviram de direcionamentos para o trabalho nas oficinas, com obras nacionais e internacionais do gênero policial. Por meio das indicações das autoras, almejava-se apresentar aos alunos uma literatura que correspondesse aos anseios jovens e que, por isso, pudesse impulsioná-los em direção ao universo da literatura. Em consonância com os apontamentos de Morley (2007) pretendia-se que esta experiência proporcionasse subsídios e, principalmente, motivação para que os alunos construíssem suas próprias narrativas ficcionais.

Tanto o gênero policial quanto a escrita criativa em sala de aula não são temáticas inéditas como pode ser percebido, por exemplo, em: *Romance policial: um degrau na formação do leitor*, trabalho publicado por Sara Yuri Yamane (2008); ou em *Os contos de crime e mistério numa proposta para o ensino de oralidade em Língua Portuguesa e Literatura* de Cristiane Medeiros de Lima (2009) ou ainda em Malu Zoega de Souza (2003) que dedicou parte do livro *Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores* ao gênero. Já com relação a escrita criativa podemos citar, a título de exemplo, o artigo apresentado no XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, no Rio de Janeiro: *A escrita criativa:*

*escrevendo em sala de aula e publicando na Web*, por Solimar Patriota Silva (2015) e a dissertação de mestrado da Universidade Federal de Pelotas: *Escrita criativa em sala de aula do EJA — Efeitos sobre a produção textual dos alunos*, de Cristiane dos Santos Azevedo (2007). Entretanto, pretendeu-se unir esses dois tópicos a fim de produzir esse trabalho.

Esta dissertação é composta de cinco capítulos<sup>1</sup>, sendo que no primeiro deles: *Literatura: a arte da sedução*, embasado, sobretudo, em Candido (2011) e Llosa (2016), discorremos sobre a importância das “mentiras” ficcionais no processo de humanização. Ao mesmo tempo procuramos em Barthes (2004), Sartre (2004), Ostrower (1987) e Salles (1998) as parcelas de contribuição de autores e leitores no ato de criação. Teóricos esses que também nos ajudaram a compreender a arriscada relação de prazer daqueles que experimentam a obra literária por meio da leitura ou da escrita. Além disso, procuramos esboçar algumas pistas com relação à escrita criativa, desmistificando juízos e perpassando pelos caminhos do poder da palavra conferido àquele que aprende a manuseá-la adequadamente e pelo papel da escola nesse processo. Os apontamentos de Morley (2007), Queirós (2014) e Foucambert (2002), dentre outros, direcionam esta etapa da discussão.

Coelho (1997), Lajolo & Zilberman (2007) e Todorov (2009), no segundo capítulo, *Literatura para jovens leitores*, fundamentam a relevância da literatura infantil e juvenil e também nos auxiliam a delinear o percurso deste tipo de literatura no Brasil, das primeiras narrativas policiais destinadas ao público jovem.

No terceiro capítulo, *O mundo do gênero policial*, Boileau & Narcejac (1991), James (2012), Piglia (2006), Massi (2015), Reimão (1985; 2005) e Todorov (2003) ajudam-nos a compreender as características, aspectos, elementos e os principais autores do gênero. O destaque fica por conta de Edgar Allan Poe, Conan Doyle e Agatha Christie por acreditarmos na autoridade dessa tríade de autores. Além disso, Aguiar & Bordini (1988), Petit (2013), Yamane (2008) e Aguiar (2001) amparam-nos na defesa da experimentação desse gênero por jovens leitores e de que maneira ele pode contribuir no incentivo à leitura literária em sala de aula.

Enquanto isso, *Veredas da leitura*, que é título do quarto capítulo, discute o espaço da leitura literária na escola e a formação de leitores competentes. Guiam-nos

---

<sup>1</sup> Devido à temática deste trabalho, os capítulos foram nomeados como: “Investigação”.

por esses caminhos: Colomer (2007), Yunes (2014), Pennac (1998), Coenga (2010), Paulino & Cosson (2009) e também Chiappini (2005). E antes de encerrar esta parte são analisados alguns pontos que concernem à leitura literária e à produção textual presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nas *Orientações Curriculares Nacionais* e o volume *Linguagens* do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

No último capítulo são expostos os embasamentos e procedimentos metodológicos da pesquisa, em que se usou da abordagem qualitativa e de natureza aplicada, sendo dividida em: pesquisa bibliográfica e estudo de caso descritivo, por meio da técnica observação participante (YIN, 2001); (BOGDAN & BIKLEN, 1999) e (GIL, 2008). Na etapa de campo foram realizadas oficinas de leitura, baseadas na Teoria do Método Recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1988), e de escrita, a partir das recomendações de Morley (2007), a fim de obter dados para a pesquisa. Estes, por sua vez, foram explorados com o auxílio da técnica de análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Então, procuramos apresentar, analisar e discutir os dados produzidos nas oficinas. As considerações, por sua vez, trazem reflexões metodológicas acerca do trabalho com o texto literário em sala de aula e de que forma ele pode atuar sobre o ser humano em suas dimensões pessoal e social.

# INVESTIGAÇÃO 1 - LITERATURA: A ARTE DA SEDUÇÃO

## 1.1 “MENTIRAS” FICCIONAIS, HUMANIZAÇÃO E O PRAZER PELA PALAVRA

Dos contadores de histórias às inscrições em pedra, tábuas de argila, papiros e pergaminhos, aos livros de papel, manuscritos ou impressos, e, mais recentemente, os *e-books*, temos uma incrível jornada do conhecimento e da imaginação em que a palavra é protagonista. A literatura está intrinsecamente ligada à palavra (oral ou escrita). A palavra foi (e é) o código "mágico" capaz de transmitir, ao longo da história da humanidade, não só nossas informações, mas também nossos sonhos criativos.

Literatura é a arte de ouvir e de dizer, logo, nasce com o homem. Suas origens se assinalam com o uso da palavra: filogeneticamente, o homem, aprendeu a falar - dizer - antes de ler e escrever, como ontogeneticamente, acontece à criança, portadora de sua bagagem linguística, antes de alfabetizar-se. E essa capacidade de ouvir e de dizer é o ponto de partida da Literatura. (CARVALHO, 1985, p. 47).

Nessa perspectiva, percebemos que a literatura está intimamente conectada à própria natureza humana na capacidade de ouvir e de falar, fazer narrativas. A literatura nasce com o homem e, de acordo com as vivências de cada cultura, em cada época, ganha seus próprios contornos. Pois, é dentro de cada sociedade que as pessoas inventam maneiras de transformar as palavras em criação literária, em expressão artística.

“A palavra evoca o objeto por intermédio de sua noção” (OSTROWER, 1987, p. 21). Ela evoca e cria o mundo na mente do homem, pois “cria realidades que possuem uma verdade: a de sua própria existência” (PAZ, 1990, p. 45). Neste mesmo viés, Candido (2011) explica que as palavras “representam um modo de organizar a matéria, e enquanto organização [elas] exercem papel ordenador sobre a nossa mente” (CANDIDO, 2011, p. 179). E, ainda segundo o mesmo autor: “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em

seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179). Isso posto, compreendemos que a palavra indica, explica, representa, apresenta, dá forma, cria e recria a realidade e também os sujeitos dessa realidade.

Candido (2011) destaca que a literatura é a manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, e ressalta, ainda, que é impossível viver sem literatura, já que ela se manifesta em nosso cotidiano de várias formas. Compõem esta definição: “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 176).

Mario Vargas Llosa (2016) em seu livro *La verdad de las mentiras* utiliza-se do termo ficção para referir-se a literatura. Explica-nos que não devemos pensar que a ficção (ou literatura) seja uma “fabulação gratuita [ou] uma prestidigitação sem transcendência. Completamente o oposto: por mais delirante que seja, ela funde suas raízes na experiência humana, é dela que se nutre e a ela alimenta” (LLOSA, 2016, p. 07, tradução nossa). O autor ainda conclui que a literatura é uma “mentira” ficcional que revela verdades sobre nós e sobre a sociedade em que estamos inseridos. Portanto, a literatura é uma imitação artística da realidade, produzida por meio da linguagem (ARISTÓTELES, 2010). Essa imitação (mimese) tem base no possível e no verossímil e, devido a isso, possibilita a universalização de fatos e de ações dos personagens (ARISTÓTELES, 2010).

A ficção é uma importante “mentira”, talvez imprescindível para a humanização das pessoas, como pode ser percebido nas palavras de Candido (2011):

Assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Na literatura, temos a materialização e o compartilhamento de diferentes mundos (o do autor, o nosso, o do passado, o do presente e, talvez, o do futuro). Desta forma, não apenas as competências linguísticas são aprimoradas por meio do contato com a fantasia (ou “mentira” ficcional) presente nas obras, mas, também, nossa percepção e compreensão do universo social do qual fazemos parte.

Coelho (1997) diz que é por meio da literatura que se:

estimula a mente; a percepção do Real em suas múltiplas significações; a consciência do Eu em relação com o Outro; a leitura-do-mundo em seus vários níveis e, principalmente, [dinamiza] o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente, - condição *sine qua non* para a plena realização do ser. (COELHO, 1997, p. 15).

Todorov (2009) apresenta-nos suas percepções acerca da importância da literatura em diferentes fases da vida. Enquanto na juventude, segundo o autor, a literatura tem o papel de prevenção de dores hipotéticas, na fase adulta, ela amplia nosso universo de compreensão do mundo. E, ao perguntar-se por que ama literatura, ele responde:

porque ela me ajuda a viver. [...] Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23, 24).

No mesmo viés, Albuquerque & Souza (2012, p. 112) apoiando-se nas ideias de Bakhtin dizem que: “o território interno de cada um não é soberano [...]. É com o olhar do outro, impregnado de valores, que me comunico com meu interior. Tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro”. A obra literária é parte desse olhar e dessa palavra do outro com os quais interagimos. A partir das obras literárias somos capazes de conhecer melhor os outros e, principalmente, a nós mesmos. Logo, o mundo que percebemos e seus significados são enriquecidos e fortalecidos por meio desse contato.

A literatura nos proporciona acesso a novos pontos de vista (diferentes olhares), à experimentação de novas vidas, experiências e sensações diversas, transporta-nos no espaço e no tempo de forma totalmente livre e, sobretudo, transforma-nos, dá-nos humanidade. Pois, segundo Llosa (2016), quando deixamos de ser nós mesmos nas ilusões da ficção, deixamos também a condição de “escravos”

de uma única existência e passamos a experimentar o gosto e o risco da liberdade. Risco, porque quem experimenta a liberdade nunca mais volta a ser o que era antes, transfigura-se num novo ser humano. Assim, ao adentrarmos no universo de uma obra literária, jamais saímos os mesmos. De acordo com Candido (2011), não somos corrompidos e nem edificados nesse processo, uma vez que a literatura nos humaniza, na complexidade e na contrariedade do termo.

## **1.2 AUTOR, OBRA E LEITOR: PERIGOSAS RELAÇÕES DE PRAZER**

Antes de seguir adiante, primeiramente, é preciso olhar um pouco mais sobre os três elementos essenciais presentes na invenção do ato da leitura literária: o autor, o leitor e a obra.

Quem é o autor? Que ofício é este que, depois de tantos séculos, é exercido independentemente de uma formação específica e/ou obrigatória? Quem é esse sujeito que se põe a usar as palavras para criar? O que move o autor a caminho da criação? Por que escrever? – como pergunta Sartre (2004). E quanto ao leitor: como ele aceita participar das vidas e das narrativas da ficção? Espectador passivo ou personagem ativo na história? Por que ele lê? O que ele lê? O que é um leitor? – pergunta Piglia (2006). E a obra: que objeto é esse capaz de fazer sonhar e humanizar? Que elemento é esse capaz de salvar e, às vezes, enlouquecer pessoas? Enlouquecer como Alonso Quijano e Emma Bovary que são, em metalinguagem, exemplos de leitores que “infectados pelo ato de ler e pela compulsão da leitura, perdem a razão e o sentido da realidade; e, por tais distorções, são condenados à loucura e à morte” (MELO, 2015, p. 162).

Pela presente colocação é possível perceber que essa relação autor-obra-leitor pode ser perigosa (na ficção e/ou fora dela), já que, o leitor é afetado pela obra (positiva ou negativamente, como o caso dos personagens citados). A literatura é “uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais”, afirma Candido (2011, p. 178). E Petit (2013, p. 147) acrescenta: “[a leitura] como toda experiência implica riscos, para o leitor e para aqueles que o rodeiam”.

Llosa (2016), Petit (2013) e também Manguel (1997) explanam que aqueles

regimes (militar e/ou religioso) que querem controlar totalmente a vida das pessoas desconfiam e censuram a literatura, afinal, não há como prever o efeito do encontro do leitor e da obra, visto que “diante do texto a autonomia dos leitores prevalece” (MELO, 2015, p. 167), pois um “texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único” (BARTHES, 2004, p. 62). Assim, guiados pelo pensamento de Jauss (1994), podemos concluir que a intenção do autor presente na obra se modifica diante dos olhos de seus receptores gerando novos e perigosos sentidos.

### **1.2.1 O autor: moldar a criação**

Esta pessoa cujo ofício é criar utilizando-se da palavra e que está rodeada de um imaginário de glamour e/ou solidão (os dois opostos da visão de um escritor por uma boa parte das pessoas) é uma figura relativamente recente. Foi da perseguição e da censura que a figura do autor passou a existir. Pode parecer estranho falar de uma obra sem mencionar o autor, mas até a Idade Média a autoria de uma obra era tida como irrelevante. As histórias eram transmitidas pelos contadores que “tinham o direito de decidir, segundo a sua própria vontade, o que acrescentar, melhorar ou modificar” (CAVALHEIRO, 2008, p. 67). Assim, as narrativas eram uma construção coletiva e em constante transformação; elas não tinham um “final” determinado e muito menos pertenciam a um único indivíduo.

Roger Chartier (2009) em seu livro *A aventura do livro: do leitor ao navegador* explica que foi no ato de separação dos bons e dos maus livros que surgiu a figura do autor, sendo que, as obras consideradas subversivas e, muitas vezes, também, seus autores, iam parar na fogueira. Muitos séculos antes, Platão (2012, p. 68), por meio das palavras de Sócrates, já tinha dito que “[...] devemos vigiar os autores de fábulas e selecionar as que forem boas, proscrivendo as más.” Isso porque afirmava que deveriam recluir a literatura por sua capacidade de “corromper, mesmo as pessoas mais honestas” (PLATÃO, 2012, p. 267). Logo, o autor, como o conhecemos, surgiu dos atos de transgressão e, conseqüentemente, das punições impostas pelo governo e/ou pela igreja a determinados textos, pois era preciso identificar e penalizar sua autoria.



A partir de então a obra passa a ter um autor, indivíduo que fala por meio da escrita e é responsabilizado pelo que escreve. E, durante muitos séculos “nos interessamos demasiadamente pelo autor e nada pelo leitor; [...] o autor é considerado o proprietário eterno de sua obra, e nós, seus leitores, simplesmente usufrutuários” (BARTHES, 2004, p. 27). Contudo, o filósofo Jean-Paul Sartre (2004, p. 37) diz que: “é o esforço conjugado do autor com o leitor que fará surgir esse objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito”. Dessa forma, uma obra só “existe” a partir do momento em que é lida, debatida, desvendada pelo leitor. O mesmo pensador ressalta, ainda, que o autor não escreve para si, logo, ele escreve para o outro, pois, “só existe arte por e para outrem” (SARTRE, 2004, p. 37).

Uma vez que a criação só pode encontrar sua realização final na leitura, uma vez que o artista deve confiar a outrem a tarefa de completar aquilo que iniciou, uma vez que é só através da consciência do leitor que ele pode perceber-se como essencial à sua obra, toda obra literária é um apelo. Escrever é apelar ao leitor para que este faça passar à existência objetiva o desvendamento que empreendi por meio da linguagem. (SARTRE, 2004, p. 37).

Mais que um apelo, Barthes (2004) fala da morte do autor, enquanto Foucault (2001) usa o termo apagamento do autor, sendo que a obra fala por si mesma. Ainda segundo Barthes (2004), ao contrário do que muita gente pensa, não podemos pensar que o livro é feito de uma única voz que se revela. No livro “é a linguagem que fala, não o autor” (BARTHES, 2004, p. 59).

Cavalheiro (2008), ao falar da obra *O discurso no romance* de Bakhtin, menciona que um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes resulta no “discurso do sujeito falante no romance” (CAVALHEIRO, 2008, p. 76). Portanto, uma obra literária é composta de muitas vozes provenientes da realidade cultural, dado que “a linguagem vive na comunicação dialógica daqueles que a usam”, como explica Bakhtin (1997b, p. 183).

Na obra, muitas vozes se encontram a fim de formar o discurso que falará com o leitor. Vozes, que, ainda de acordo com Bakhtin (1997b), podem ser conflitantes sem perder, com a obra, uma relação de sintonia. Essas várias vozes contidas dentro de uma obra literária têm sua plenitude de valores, elas dialogam dentro do texto (e com outros textos) inseridos em determinado contexto. Nesse campo, ainda vale frisar que cada uma delas constitui-se de consciências autônomas

que travam entre si diálogos em nível de igualdade (BAKHTIN, 1997b). Por isso, esse diálogo é múltiplo e diversificado, pois dependerá dos vários leitores com os quais a obra terá contato. O papel do autor está feito, ele não tem mais o controle e não lhe cabe mais interferir. Ainda que se tenha a possibilidade de inquirir o autor, ele não é mais “responsável” pelas respostas.

O escritor e crítico inglês David Lodge, ao comentar a publicação de *Reflexões sobre O nome da rosa*, do italiano Umberto Eco, destaca:

Um escritor não deve produzir uma interpretação “não-autorizada” de seu livro porque isto comprometeria o potencial de um texto genuinamente literário de gerar diferentes significados de diferentes leituras, sem jamais exaurir-se por completo; mas contar por que e como escreveu seu livro pode lançar uma luz singularmente valiosa sobre o processo criativo, informação que o leitor pode aplicar livremente a sua leitura da obra. (LODGE, in ECO, 2011, p. 12).

Explicar “como” o autor age dentro do processo de criação literária, ou do ato criativo em si é uma tarefa complexa. Morley (2007) diz, em seu livro *Creative Writing*, que inspiração não existe. Ostrower (1987, p. 72) ressalta que: “pensar na inspiração como instante aleatório que venha a desencadear um processo criativo, é uma noção romântica”. Então, Salles (1998, p. 95) expõe que: “o artista apropria-se da realidade externa e, em gestos transformadores, constrói novas formas”. Portanto, o ato criador é um processo e não um lampejo sem motivação.

“A criação não ocorre a partir do nada, mas pressupõe a realidade do conhecimento, que a liberdade do artista apenas transfigura e formaliza” (SALLES, 1998, p. 95). Logo, “criar é, basicamente, formar. [...] O ato criador abrange [...] a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 1987, p. 09). Ao que se conclui que o autor sente, conhece, reflete e, então (aos poucos) gera, dá forma a um produto (objeto) cuja manifestação de ordem estética fará o leitor, novamente, sentir, conhecer e refletir.

Dado o que foi exposto até aqui é possível perceber que o autor cria, mas não sozinho e muito menos a partir do nada. Ao lançar a obra ao mundo, ela vive, fala e interage com os leitores. O autor trabalha, metaforicamente, primeiro como uma antena captando essas vozes provenientes da cultura, depois processando-as nas ficções (dando forma) e por último transmitindo-as de volta para a sociedade num

processo contínuo de captação e transmissão.

### **1.2.2 O leitor: o olhar que dá vida à criação**

O autor trabalha e brinca com as palavras, utilizando-se da realidade e fugindo dela a fim de dar corpo e forma à obra. “O artista, ao construir uma nova realidade, vai desatando-a da realidade externa à obra. Pois, somente ao libertar-se da realidade, a força criadora pode agir segundo suas próprias leis, em sua qualidade produtiva” (SALLES, 1998, p. 134). Entretanto, esse processo criador só acontecerá realmente durante o ato da leitura, pois “a leitura constrói um espaço entre o imaginário e o real” (PIGLIA, 2006, p. 29).

“O que podemos imaginar sempre existe, em outra escala, em outro tempo, nítido e distante, como num sonho” (PIGLIA, 2006, p. 17), logo, a leitura é definida por Sartre (2004, p. 38) como “criação dirigida”. O leitor não sonha a partir do nada, pois “a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num vazio, mas por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas” (JAUSS, 1994, p. 28).

Assim, o leitor, ao aceitar fazer parte desse processo, dá vida à obra por meio da imaginação, afinal, “a leitura é um sonho livre” (SARTRE, 2004, p. 42) no qual o leitor pode despertar quando quiser. E assim, sonhando acordado, ele faz com que a obra ganhe vida por meio do diálogo tecido entre eles (obra e leitor).

leitura é um pacto de generosidade entre o autor e o leitor; cada um confia no outro, conta com o outro, exige do outro tanto quanto exige de si mesmo. Essa confiança já é, em si mesma, generosidade: ninguém pode obrigar o autor a crer que o leitor fará uso da sua liberdade; ninguém pode obrigar o leitor a crer que o autor fez uso da sua. (SARTRE, 2004, p. 46).

Bakhtin (1997a, p. 299) diz que: “a obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. Logo, o que une autor e leitor nesse “pacto de generosidade” é a obra, objeto que o autor molda e oferece ao leitor para que este complete o ato da criação dando vida a ela dentro do “jogo livre, mas regulado, da imaginação” (SARTRE, 2004, p. 40) visto que a leitura “nunca passa de um jogo conduzido a partir de certas regras” (BARTHES, 2004, p. 28).

Entretanto, a aceitação do leitor não é automatizada. Melo (2015) ressalta a ideia de um leitor que tem a capacidade de avaliar o que lhe é oferecido. O leitor tem o livre-arbítrio de ler ou não, de ser ou não “seduzido” pelo texto. Barthes (1987) acrescenta que o texto tem que provar que deseja o leitor. Assim, a concretização dessa relação é o que vai definir a existência do objeto literário, “pois o objeto literário é um estranho pão, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar” (SARTRE, 2004, p. 35).

Sartre (2004) diz também que o leitor tem consciência que é responsável por, simultaneamente, desvendar e criar durante o ato da leitura. Ainda segundo o filósofo francês, o desvendamento não acontece automaticamente, pois é preciso que o leitor “aceite” sua tarefa, entregue-se e mergulhe na obra. Assim, a ação do leitor é consciente e ativa. Morley (2007, p. 02 – tradução nossa) concorda, pois segundo ele: “o leitor é ativo, como ouvinte e como testemunha”.

O sujeito-leitor é um sujeito inteiramente deportado sob o registro do Imaginário; toda a sua economia de prazer consiste em cuidar da sua relação dual com o livro [...], fechando-se a sós com ele, colado a ele, bem perto dele, como a criança fica colada à Mãe e o Apaixonado fixado no rosto amado. (BARTHES, 2004, p. 37-38).

No pensamento anterior é possível perceber que a relação do leitor com a obra é uma relação de sentimentos, de prazer. Seja esse prazer aquele que afaga, nutre, cuida, ensina e protege, representado pela mãe e/ou o prazer da carícia, da sedução e do fascínio da atração, representado pelo apaixonado.

“As pessoas são receptivas a partir de algo que já existe nelas de forma potencial e que encontra nesse fato uma oportunidade de manifestar” (SALLES, 1998, p. 92). De tal modo, quando uma obra consegue tocar o leitor é porque eles compartilham algo. É a partir de então que o diálogo, a interação acontece, pois “texto e leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas” (COLOMER, 2003, p. 96) onde um dá sentido ao outro numa relação de coexistência. Logo, se a obra só existe de fato a partir do momento que é lida, o leitor só existe porque há o texto com o qual se relacionará.

Essa relação é entendida por Barthes (2004, 38) como: “uma relação fetichista: [o leitor] tira prazer das palavras, de certas palavras, certos arranjos de

palavras”. E assim como as relações humanas, as relações com as diferentes obras e/ou gêneros terá densidade e momentos distintos para o leitor. Calvino (1993), por exemplo, expõe que há uma idade para cada tipo de leitura e que todas elas são importantes. E, se assumirmos que as pessoas estão em constante transformação, podemos dizer, também, que seus gostos de leitor mudam com a vida e com as experiências vividas.

Portanto, é imprescindível que o leitor seja capaz de dialogar com diferentes obras, em condições e momentos distintos da vida. Quando isso não ocorre, o texto não faz sentido, a comunicação não acontece e o processo de humanização, defendido por Candido (2011) também não. Sendo que essa humanização é explicada pelo autor como sendo:

[o] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 182).

Dado o pensamento, é possível constatar a importância de um fértil diálogo entre obra e leitor. Llosa (2016) diz que os homens precisam das “mentiras” da ficção porque elas enriquecem, completam e compensam nossa existência, já que, sempre desejamos e sonhamos mais do que realmente podemos alcançar. Por outro lado, ao falar dos benefícios de fantasiar/imaginar, Zilberman (2008) explica que a leitura ajuda a entender as próprias dificuldades, refletir sobre elas e buscar respostas para seus dramas. Logo, a literatura é diversão e também formação, conhecimento sobre si mesmo e sobre outro (MORLEY, 2007).

Dessa forma, não importa se o leitor se identifica com uma obra considerada “perfeita e/ou de alta qualidade” ou com uma vista como “menor e/ou de qualidade modesta”, pois ambas formam “no conjunto uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos” (CANDIDO, 2011, p. 184).

Independentemente da classificação da obra, no ato da leitura, o leitor é chamado a “ir além da coisa escrita. Sem dúvida, o autor o guia, mas somente isso; as balizas que colocou estão separadas por espaços vazios, é preciso interligá-las, é

preciso ir além delas” (SARTRE, 2004, p. 38). E o leitor só seguirá adiante, de bom ânimo, preenchendo os espaços com imaginação, através de uma interação que lhe seja agradável, visto que, segundo Barthes (2004), a leitura é penetrada de desejo e repulsa.

Toda vez que o leitor deseja a obra, ele toma parte da criação, escrevendo em sua mente o que Barthes (2004) chama de texto-leitura. David Morley (2007) apresenta-nos, no extrato a seguir, um “leitor-escritor” que faz parte da criação literária construindo as imagens da obra por meio das palavras do autor enquanto lê.

Escrever e ler são atos colaborativos na construção e execução do espaço-tempo. Os leitores participam; tornando-se, em parte, escritores. Eles participarão, conscientemente e inconscientemente, numa criação literária, e viverão a vida no momento e na velocidade da leitura – enquanto estiverem lendo. Você [escritor] faz as palavras; eles fazem as imagens. (MORLEY, 2007, p. 02, tradução nossa).

Nota-se que a primeira parte da missão do leitor é aceitar, acreditar na narrativa, lembrando que isso dependerá de um processo de identificação com a obra. O passo seguinte seria deixar-se levar por ela e, enquanto é levado, ir, gradativamente, desvendando, dialogando e construindo (por meio das pistas deixadas pelo autor e também nos espaços vazios) a fantasia da obra, tornando-se, dessa maneira, co-criador. A vista disso, se o autor cria, quem dá vida é o leitor, ainda que sua participação tenda a ser anônima e invisível, como destaca Piglia (2006).

### **1.2.3 A obra: a magia do encontro**

A força criadora da palavra é percebida e comentada há milhares de anos. No livro de Gênesis (uns dos mais antigos que se conhece), por exemplo, Deus usa as palavras, “fala” a fim de criar. Em seguida, nomeia as primeiras criações e então incumbe o homem de continuar “nomeando” os seres, simbolicamente atribuindo-lhes palavras para que possam, de fato, existir. Nesta passagem há uma representação metafórica da importância e do poder das palavras. Elas têm poder, é por meio delas que se cria. Assim, muito antes do livro em si, da figura do autor surgir ou ainda da ciência e da tecnologia mostrarem sua força, multiplicando e difundindo

conhecimento de forma acelerada, já se conhecia o poder das palavras entre os homens.

Nos tempos antigos, saber ler e escrever era quase uma dádiva, visto a escassez de pessoas que conseguiam realizar tais atos. Nesse contexto a palavra foi usada para dominar quem não a conhecia. E quem domina não divide, não compartilha os benefícios e/ou tesouros do conhecimento. A linguagem foi (e é) usada para bloquear o acesso ao poder (GNERRE, 2009). Logo, quem dominava a palavra, a arte de ler e escrever, ocupava um papel de importância, possuía conhecimento e poder na sociedade.

Dominar a palavra foi (e talvez ainda seja) dominar o mundo que nos rodeia. Por isso, o livro foi (e ainda é) tão ameaçador em alguns contextos, porque carrega a insígnia de disseminar ideias, saberes e mistérios. Símbolo de conhecimento, salvação, poder, aliança, instrução, erudição, transgressão ou protesto, o livro sempre hipnotizou as pessoas por sua capacidade de guardar e revelar segredos (nas linhas e nas entrelinhas).

Existem muitas histórias de livros proibidos, censurados, escondidos e trancados a sete chaves em alguma biblioteca qualquer. *O nome da rosa* é um romance policial que serve de exemplo desse tipo de contexto. É também nessa obra que Adson Melk, o narrador, nos presenteia com uma bela imagem que explica, poeticamente, o significado de intertextualidade: “Até então pensara que todo livro falasse das coisas, humanas ou divinas, que estão fora dos livros. Percebia agora que não raro os livros falam de livros, ou seja, *é como se falassem entre si*” (ECO, 2011, p. 303, grifo nosso). Os livros falam, falam com quem os lê e também falam entre si, citam-se, referenciam-se e constroem uma teia de conhecimento. E esse conhecimento pode ser usado tanto de maneira positiva quanto negativa, dependendo de quem o possui.

Vale destacar, ainda, que a dualidade de bom e ruim está no livro porque ela está em nós seres humanos. Mary Shelley, por exemplo, traz em seu livro *Frankenstein*, um trecho bastante rico sobre a duplicidade de emoções provocadas pelo livro, quando a criatura escreve ao seu criador.

Mal posso descrever-lhe, Frankenstein, o efeito de tais livros. Apresentavam-me uma infinidade de novas imagens e sentimentos que, por vezes, me elevavam ao êxtase, porém, com mais

frequência, me lançavam na mais profunda depressão. [...] À medida que ia lendo [Os sofrimentos do jovem Werthe], porém, aplicava muita coisa a meus próprios sentimentos e condição. [...] Dos devaneios de Werther, aprendi desespero e tristeza; Plutarco me elevava os pensamentos. Alçava-me além da esfera de minhas próprias reflexões aos páramos dos heróis dos tempos idos [...] esse livro me descortinava novas e grandiosas dimensões”. (SHELLEY, 2012, p. 120).

O extrato nos remete às palavras de Sartre (2004, p. 217): “através da literatura [...] a coletividade passa à reflexão e à mediação, adquire uma consciência infeliz, uma imagem não-equilibrada de si mesma, que ela busca incessantemente modificar e aperfeiçoar”. Segundo o autor, a inquietação provocada dentro dos livros nos leva à reflexão e esta, por sua vez, à tentativa (às vezes inconsciente) do aprimoramento por meio do (auto) conhecimento.

Enquanto isso, Llosa (2016) esclarece que:

A ficção não reproduz a vida; ela a nega, utilizando-se de um truque que finge substituí-la. Mas também, de uma maneira sempre difícil de estabelecer, a completa, acrescentando à experiência humana algo que os homens não encontram em suas vidas reais, somente naquelas, imaginárias, que vivem indiretamente, graças a ficção. (LLOSA, 2016, p. 36, tradução nossa).

Igualmente ao trecho destacado da obra *Frankenstein* em que a criatura encontra experiências que não foi capaz de viver, mas que, ainda assim, foi capaz de proporcionar autoconhecimento e conhecimento do “outro”, todas as obras produzem sentimentos e reflexões diferentes. São experiências, segundo Manguel (2009), pelas quais filtramo-nos, preparamo-nos e aprendemos por meio de histórias que, muitas vezes, jamais serão nossas, exceto nas páginas da ficção.

Cada obra tem uma intencionalidade oculta, algumas que serão compreendidas e bem recebidas pelo público, outras não-compreendidas e mesmo assim recebidas por meio da discussão e questionamento (e, possivelmente terão cumprido seu papel), enquanto outras serão esquecidas (momentaneamente ou para sempre).

Portanto, é complexa a tarefa do criador, procurando dar o molde adequado para sua criação. E quando, finalmente, ele acredita que o trabalho foi feito, coloca-o à prova. Então vem o leitor, a crítica e as diferentes interpretações, muitas delas que fogem à alçada do autor. Por isso, explicar a obra não compete mais ao autor. “A



resposta do autor não deve ser usada para validar as interpretações de seu texto, mas para as discrepâncias entre a intenção do autor e a intenção do texto” (ECO, 2005, p. 86).

Sartre (2004, p. 37) diz que: “um dos principais motivos da criação artística é certamente a necessidade de nos sentirmos essenciais em relação ao mundo”. Entretanto, tal tarefa não é simples, visto que uma grande parte de tudo que foi e é produzido perde-se no tempo. Apenas algumas obras ficam e continuam a fazer o seu papel multifacetado, imortalizadas na história. Isso porque “ninguém é escritor por haver decidido dizer certas coisas, mas por haver decidido dizê-las de determinado modo” (SARTRE, 2004, p. 22).

“As palavras são de todo mundo, até que você prova ser capaz de apropriar-se delas. É isso que define um escritor” (DICKER, 2014, p. 297). Afinal, é a forma como as palavras são ordenadas que faz com que elas organizem a mente e os sentimentos de quem lê (CANDIDO, 2011). Assim, é preciso que o autor consiga determinados arranjos capazes de produzir certos efeitos, a fim de que sua obra tenha a capacidade de tocar o leitor.

Em seu processo de apreensão do mundo, o artista estabelece conexões novas e originais, relacionadas a seu projeto poético. Encontramos, no entanto, a unicidade de cada obra e a singularidade de cada artista não só na natureza dessas combinações perceptivas, como também no *modo como são concretizadas*. (SALLES, 1998, p. 104, grifo nosso).

A maneira como o autor diz, como conta sua história e se, com ela, produz ou não efeito sobre as pessoas são determinantes para que essa obra ganhe um lugar perene na sociedade.

Chartier (2009) fala do processo de desmaterialização do livro, já que seu valor e validade passam a ser “transcendentes” devido ao caráter artístico e/ou instrutivo da obra. Jauss (1994, p. 07-08), por sua vez, explica que: “a qualidade e a categoria de uma obra literária [...] resultam [...] dos critérios de recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade”. Assim, a maneira como a obra foi escrita, se foi recebida por seu público e se continuará sendo vendida, lida e comentada de geração em geração são fatores importantes ao analisar-se a qualidade de uma obra literária.

Vale acrescentar que, segundo Coelho (1997, p. 60), “só a interação

orgânica entre a intencionalidade (fins) e sua concretização (meios) na matéria literária (obra) permitirá que esta adquira valor como produto literário que é”. Portanto, não importa a que gênero pertença ou a que público seja destinado o livro, uma vez que se constata o êxito de seu papel analisando-se as finalidades a que se propunha e os elementos utilizados para isso dentro da obra. Além disso, é preciso lembrar que:

não há e nunca houve uma verdadeira arte que valesse o mesmo para todos no mundo, em todas as épocas, por que as pessoas têm expectativas, preferências e repertórios diferentes. Além do mais, há as diferenças de critérios de valor que dependem fundamentalmente de cada época histórica (PAULINO, 2010, p. 129).

Logo, o processo de interação dialógica entre a obra e o leitor tem como base tanto implicações estéticas quanto históricas (JAUSS, 1994). Talvez por isso a apropriação de alguns textos seja um fenômeno bastante original, ao ponto de determinados leitores considerarem “que algumas narrativas existem como se tivessem sido feitas para eles, tamanho é o prazer que sentem na interação textual. Nesse caso, eles se apropriam dessas narrativas, transformando-as em referências em seu repertório” (PAULINO, 2000, p. 46). Encontrar essas obras dentro do vasto mundo da literatura é uma aventura intransferível.

## **1.3 ESCRITA CRIATIVA: UMA MÁGICA POSSÍVEL**

### **1.3.1 O poder nas mãos do escritor**

Escrever é ter poderes. “A manipulação da escrita é um instrumento decisivo de poder [...]. Manipular a escrita permite aumentar o prestígio junto a seus semelhantes” (PETIT, 2013, p. 24). Maurizio Gnerre (2009), em seu livro *Linguagem, escrita e poder*, diz que a escrita foi (e pode ser) usada como meio de dominação. E, por último, Manguel (1997) cita um dos eventos da vida de Charles Dickens no qual, após a leitura pública de uma de suas obras, o autor teria confidenciado a um amigo “o poder” que tinha sentido naquele momento.

Por outro lado, não dominar a escrita é não ter esse “poder”, é ter menos possibilidades de agir socialmente. Logo, é fundamental saber usar as palavras, pois escrever é uma arte (e uma arma) poderosa. Através da escrita as pessoas alcançam diferentes objetivos: as belas palavras são usadas para comover, as firmes para convencer, as palavras desconhecidas são empregadas para ludibriar e as pomposas para obter admiração. Aprender a manipular as palavras e descobrir o uso adequado para cada situação é um processo de aprimoramento constante e, portanto, deve ser iniciado o quanto antes.

A escrita está presente desde atividades corriqueiras como bilhetes, e-mails, redes sociais e anotações dos mais variados tipos até aprimoramentos profissionais e acadêmicos que se utilizam de produções escritas desde a seleção para ingresso como: concursos, vestibulares, ENEM, etc. Quem tem habilidades de escrita mais aprimoradas tem, também, maiores possibilidades de alcançar melhores resultados nesse tipo de competição, pois “a escrita sempre é apresentada como um veículo privilegiado de comunicação e informação” (FOUCAMBERT, 2002, p. 10).

Entretanto, é importante lembrar que a escrita não tem apenas finalidades pragmáticas, ela é, também, uma forma de expressar sentimentos, pensamentos e ideias, é um meio de criar, de representar o que somos, o que buscamos ser, o que vivemos ou gostaríamos de ter vivido, o que almejamos e o que rejeitamos. A escrita faz com que nós nos comuniquemos com o outro e também conosco, ela conduz à informação, mas também ao sonho, pois é capaz de pintar com palavras aquilo que transita por nossas mentes e nossos corações. Segundo Coscarelli & Cafiero (2013) ela permite que autor materialize conhecimentos, pensamentos, objetivos, planos e intenções ao mesmo tempo em que abre ao leitor as possibilidades de mobilização de seus próprios conhecimentos, pensamentos, objetivos, planos e intenções.

De acordo com Eliana Yunes (2014, p. 102): “o tempo todo lemos, interagimos e só aí escrevemos a (nossa) história”. Logo, é possível perceber, primeiro, que leitura e escrita têm uma estreita relação, depois, que apenas a partir de nossas múltiplas leituras e interações dialógicas é que surge aquilo que chamamos de nós e nossa história, já que, segundo Bakhtin (1997a, p. 379), “a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro”. O que nos faz recordar do poema *Someone else's song*, da escritora indiana Kamala Das, quando diz que cada pessoa

é, ao mesmo tempo, milhões de pessoas, de mortos, de nascidos e de silêncios na “canção” de outra pessoa. Ou seja, somos infinitas vozes e histórias que se entrelaçam através da linguagem. Yunes (2014, p. 19) chega a afirmar que: “os sujeitos não falam, mas são falados pela linguagem”, e, se é a linguagem que cria o mundo, somos construídos e construímos identidades em nossas relações dialógicas.

Escrever e também ler são artes que se aprendem na prática, no exercício de aprimoramento continuado. E, assim como a leitura, acredita-se que a arte da escrita pode ser aprendida, melhorada e aprimorada, sobretudo quando o que escrevemos não são simplesmente textos de modelos padronizados como um memorando, uma declaração, etc. Aqui reside a importância de trabalhos que libertem a imaginação e instiguem as potencialidades de produção escrita dos jovens, afinal, é preciso que sejamos empurrados de alguma forma para descobrirmos novos caminhos (SANTOS Margarida, 2008).

Maia (2001, p. 28) menciona que: “nas atividades de língua escrita, a diversidade de textos é também sugerida. A leitura praticada numa variedade de textos [...] poderá contribuir para as atividades de escrita”. Da mesma forma, Morley (2007, p. 90, tradução nossa) afirma que: “ler fará de você um escritor melhor”. Leitura e escrita possuem uma íntima relação, pois “a leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção escrita” (ORLANDI, 2008, p. 90). Ela é fonte de matéria-prima e modelos para a escrita: o que escrever e como escrever (ORLANDI, 2008). Afinal “não há escritor ou artista que produza sem antes ter vivido com densidade a condição de leitor” (YUNES, 2014, p. 33). Acreditamos, portanto, que ao falar de escrita no âmbito escolar, essa deve ser associada ao trabalho de incentivo à leitura, pois é ela que proporciona conhecimento e experimentação dos diferentes gêneros.

É preciso que leitura e escrita andem de mãos dadas. O aluno precisa conhecer os pormenores do gênero que deseja produzir e isso se dará mais facilmente através da leitura de autores que lidam com esse tipo de texto. Por outro lado, é preciso afirmar que não se acredita que a escola tenha a função de formar escritores (enquanto artistas), entretanto, é tarefa da escola proporcionar conhecimento e experimentação ao aluno dando-lhe espaço e possibilidades para desenvolver e

aprimorar suas formas de expressão e/ou criatividade. Pois a atividade de escrita abre nossos olhos, aprimora nosso pensamento, transforma-nos.

Escrever desperta você – isso força você a ir além de sua inteligência e de sua atenção cotidiana – e tudo o que faz você pensar e perceber de forma mais clara e vastamente pode ajudá-lo a encontrar novas perspectivas sobre você e outros. (MORLEY, 2007, p. 03-04, tradução nossa).

Queirós (2014, p. 158) acrescenta: “na medida em que escrevo e me surpreendo com aquilo que eu não sabia eu me torno mais amigo meu”. Isso porque “na verdade, a linguagem humana é não só uma poderosa ferramenta para a organização da nossa experiência do mundo, como para a própria constituição mental daquilo que entendemos como mundo” (LEITÃO, 2008, p. 33). Ou seja, a escrita nos estimula cognitivamente e promove o autoconhecimento e, a partir disso, nos melhora, nos transforma, nos humaniza. Na conclusão de seu livro *Aspectos do romance*, Edward Morgan Forster (2005, p. 210) afirma que: “se a natureza humana de fato se alterar, será porque os indivíduos terão conseguido olhar-se uns aos outros de um modo novo. Aqui e ali há algumas pessoas que estão tentando fazer isso - são muito poucas, mas entre elas há alguns romancistas”. Logo, é preciso olhar para nós mesmos e para os outros e a escrita proporciona esse olhar, essa atenção em nossas ações e sentimentos cotidianos.

Além disso, o uso da palavra também proporciona prazer. Segundo Barthes (2004), a relação com a obra (o texto, a palavra) dá tanto ao leitor quanto ao escritor, pelo menos, três tipos de prazer: o primeiro é relacionado à própria palavra: “mesmo uma criancinha, no momento do balbucio, conhece o erotismo da palavra” (BARTHES, 2004, p. 38). O segundo prazer estaria ligado à emoção do movimento de suspense (com relação ao desenrolar dos acontecimentos) no qual o leitor é envolvido no ato da leitura e, finalmente, o terceiro estaria relacionado à vontade de escrever: “a leitura é condutora do Desejo de escrever” (BARTHES, 2004, p. 38). Assim, percebe-se que autor e leitor estão conectados por uma relação de prazer, proporcionada pela palavra. Um prazer que nos incentiva a ir adiante, rumo à próxima palavra, à próxima criação, etc. Dessa forma, curiosos, observando e participando das narrativas somos impelidos a também fazer nossos registros no mundo da ficção.

### 1.3.2 A escrita criativa: encontrar *seu* caminho

De acordo com Santos Maria (2008), criar é sempre uma felicidade e, para alguns, também, uma necessidade. Portanto, o trabalho com a escrita criativa, ou escrita literária, nomenclatura defendida por Gomes (2008), pode abrir um caminho de oportunidades para que os jovens descubram a felicidade de criar e/ou para que satisfaçam a necessidade de inventar e fantasiar livremente.

Se “produzir texto é estar mais próximo da instabilidade da procura, do questionamento das motivações e interesses próprios que constituem a verdadeira natureza de todo o empreendimento artístico e vivencial” (GOMES, 2008, p. 27), a escola deveria proporcionar essa experiência tanto para que os alunos pudessem compreender os mecanismos que constituem uma obra literária quanto pelo aprimoramento do potencial criativo presente nesse tipo de atividade. Afinal, “não se ensina Literatura sem se ensaiar na Literatura” (SANTOS Maria, 2008, p. 05), e, além disso, a escrita criativa constitui “não só um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico[...], como [...] também um poderoso instrumento de desenvolvimento pessoal” (LEITÃO, 2008, p. 32). Muito possivelmente seja nesse último que a escrita criativa deixe seu maior legado, uma vez que, “o desenvolvimento da criatividade muda a atitude perante a vida, nossa forma de encarar os acontecimentos [levando-nos] a encarar as dificuldades como desafios, como etapas para chegar a novos patamares” (SANTOS Margarida, 2008, p. 37).

Morley (2007) diz que escrever é um jogo e que nesse jogo somos todos iniciantes. Provavelmente, porque, a despeito da experimentação prévia, escrever um novo texto (obra) é sempre uma experiência nova e única. Além disso, escrever é uma tarefa difícil (FOUCAMBERT, 2002), complexa, desde o que dizer até, principalmente, *como* dizer. Pensando nisso é que a chamada *escrita criativa* se propõe a desenvolver as possibilidades de brincar com as palavras e criar, pois, “todo ato criador é cheio de infância” (QUEIRÓS, 2014, p. 160). Tanto a infância quanto o ato criador têm elementos em comum: liberdade, espontaneidade, fantasia e inventividade (QUEIRÓS, 2014, p. 160). Elementos estes que, por sua vez, são fundamentais no trabalho de escrita criativa.

Antes de seguir adiante é preciso, primeiramente, entender que ao falar acerca de escrita criativa não se busca promover uma obsessão pela “criatividade obrigatória” (ORLANDI, 2008), até mesmo porque uma visão compulsiva pela criatividade vai contra a liberdade e a individualidade do sujeito dentro de seu próprio processo criativo a ser desenvolvido e/ou aprimorado. Em segundo lugar, vale ressaltar que não se trata de uma técnica, um método, um roteiro (ou algo parecido), visto que ela não se presta à sistematização ou ao passo-a-passo composicional pré-definido (MORLEY, 2007). E, por último, para que a escrita criativa aconteça, o aluno deve querer praticar já que, segundo Carnaz (2013), essa só se aprende pela prática cabendo ao professor *provocar* situações para que os estudantes coloquem seu potencial à prova.

Morley (2007) afirma, ainda, que a escrita perfeita não existe. Cada obra (texto) é o que é em sua naturalidade e originalidade, assim como seus criadores, carregam também suas imperfeições e, justamente por isso, são peças únicas. Escrever requer aprendizado, experiência e experimentação, logo, enquanto vivemos estamos aprendendo e experimentando continuamente o poder da escrita. Dessa maneira, a escrita criativa busca estimular, incentivar o desenvolvimento das habilidades criativas relacionadas às diferentes maneiras de criar por meio das palavras, o que, por sua vez, jamais é um processo finalizado, afinal, a criatividade humana pode sempre ir além. Portanto, “a escrita criativa é uma arte que requer aprendizado contínuo” (MORLEY, 2007, p. 94, tradução nossa).

A escrita é um jogo no qual todos somos convidados a jogar. Não há idade, não há restrições, não há malefícios em procurar formas de ser mais criativo; ao contrário, há benefícios ao tentar jogar criativamente com as palavras:

Escrever é tão absorvente e envolvente que isso pode fazer *você se sentir mais vivo* – concentrado e ainda eufórico. [...] *A escrita pode transformar as pessoas*, porque escrever cria novos mundos e universos possíveis, paralelos ao real. [...] a escrita pode contribuir para o *autodesenvolvimento* e a *autoconsciência*. [...] Escrever é um ato formidável para a memória e para a atenção, pois invoca suas células cerebrais a fazer *novas conexões*. [...] A escrita *renova nossos cérebros*. (MORLEY, 2007, p. 03, 08, 09 grifo nosso, tradução nossa).

Melhorar as conexões cerebrais e a concentração, transformar as pessoas contribuindo para o seu autoconhecimento e autodesenvolvimento, fazer com que o

escritor se sinta “mais vivo”, etc. Talvez, estes e outros benefícios da escrita criativa já fossem imaginados (ou conhecidos) na Grécia Antiga, pois, segundo Morley (2007), é na *Arte Poética* de Aristóteles, que conceitos relacionados ao caráter mimético, verossímil, universal e catártico da escrita literária têm seus primeiros registros.

Entretanto, aquilo que Santos Maria (2008) define como movimento da escrita criativa é relativamente recente em instituições de ensino europeias e americanas, sendo fruto de correntes pedagógicas que enfatizam aprendizagens ativas unidas com movimentos artísticos que defendem a espontaneidade das expressões do pensamento humano (SANTOS Maria, 2008); (MORLEY, 2007). No Brasil, contudo, a oferta e a procura por atividades de aprimoramento da escrita criativa têm poucos registros, os mais comuns associados às universidades, sendo que os mais difundidos são os oferecidos pela Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Apesar dos benefícios e da longa jornada histórica, ainda existe um pensamento arraigado de que escrever criativamente é tarefa para “uns poucos escolhidos por Deus”. A esta colocação, Morley (2007) destaca que *talento* e *vocação* não são genes egoístas a menos que a educação os faça ser, ou seja, desde que estimulada, a escrita criativa pode ser praticada por todos.

Além disso, ao falar sobre o trabalho de escrita criativa em oficinas, Santos Margarida (2008, p. 35) esclarece que:

o fundamental não é que os textos construídos nos momentos de escrita criativa sejam muito especiais ou muito bem elaborados. O mais importante é que cada aluno, ao escrevê-los, vá descobrindo o caminho para dentro de si, vá identificando as associações que consegue fazer e juntando pensamentos que, [a princípio], não costumam estar associados. No fundo, é como abrir uma janela para dentro, para se descobrir a si próprio em matéria de criatividade.

Além disso, é preciso explicitar que a escrita criativa não tem por foco transformar todos em possíveis contemplados com Nobel de literatura ou Machados de Assis. Assim como cada obra é única, cada escritor é único e desenvolverá suas habilidades dentro de sua própria singularidade. Entretanto, “todos terão aprendido a desenvolver um pouco mais a sua criatividade geral, a compreender melhor as obras



literárias e a experimentar o prazer incomparável de criar – paraíso artificial à distância de um simples lápis” (SANTOS Maria, 2008, p. 05).

A escrita criativa busca “estimular os processos de pensamento, imaginação e divergência” (CARNAZ, 2013, p. 29), ou seja, ampliar horizontes de possibilidades de trabalho criativo sem padronizar, enquadrar ou determinar regras fixas. Somente assim cada pessoa pode, a partir dos estímulos (impulsos), exercitar suas capacidades, habilidades e preferências a fim de moldar o seu modo de escrever. Portanto, não há promessas e nem premissas (MORLEY, 2008): cada um constrói o caminho durante a caminhada, impulsionado pelos estímulos, diálogos traçados ao longo da jornada (pessoas, outras obras, outras formas de expressão), influenciado por ídolos próprios ou através de algum tipo de rejeição a modelos prévios.

Poe, por exemplo, rejeitava o modelo de detetive que existia na sociedade da época. Criou, então, o seu próprio com as qualidades que julgava necessárias para que alguém fosse um bom detetive. Dupin, o personagem criado, serviu de modelo para muitos outros que o seguiram, portanto, ao trabalhar com escrita criativa é importante estar aberto às influências.

Escrever é uma forma de criação de conhecimento, e a imitação é uma tradição honrosa e antiga na escrita, e nas artes, como é na ciência e outras formas de conhecimento. (MORLEY, 2008, p. 28, tradução nossa).

Percebemos que, muitas vezes, não é preciso “reinventar a roda” para praticar a escrita criativa. É preciso, apenas, fazer aquilo que se sabe, da maneira que se sabe e, aos poucos, pela experimentação e vivência, o escritor encontrará o *seu caminho*, pois, de acordo com Santos Margarida (2008), não há fórmulas.

Escrever é manipular uma força quase mágica (MORLEY, 2008), uma energia criadora que os jovens estão cheios, já que são capazes de sonhar acordados e passar a maior parte do tempo num eterno futuro. “O mais jovem possui a vivacidade, a força transformadora como elemento mobilizador da vida” (YUNES, 2014, p. 162). Assim, trabalhar escrita criativa com crianças e jovens é proporcionar-lhes a canalização de uma energia que lhes é natural a fim de encontrar um potencial ainda não explorado.

A “dupla hélice de leitura e escrita torna você mais alerta do seu potencial como leitor e escritor de si mesmo, de outras pessoas e de outros escritores”

(MORLEY, 2008, p. 11, tradução nossa). Ou seja, trabalhar leitura e escrita em sala de aula é auxiliar na formação, sobretudo, dos jovens; mas, não unicamente nos jovens já que “criar [...] é a única maneira de preservar a juventude” (QUEIRÓS, 2014, p. 160).

Além disso, quem tem:

[uma] experiência continuada de escrita sabe ler de outra maneira – sabe chegar-se a um texto como se ele fosse um brinquedo com que se pode justamente brincar a sério, mas também desmontar, para perceber como é feito, para que serve cada peça do organismo, e o que está lá a fazer. Porque isso que aprendeu ao desmontar o brinquedo lhe vai servir obviamente quando quiser construir o seu próprio brinquedo. (GOMES, 2008, p. 27).

Essa perspectiva, no que diz respeito à leitura e à escrita, guia a discussão deste trabalho, com ênfase nos jovens, por acreditar que munidos de histórias, personagens, cenários e narrativas, os estudantes possam ser desafiados a construir suas próprias histórias. Paulino (2000, p. 44) explica que: “a narrativa ficcional é detonadora [de um] jogo de significações que excita o imaginário a participar de possibilidades da composição de outros mundos”, lendo ou escrevendo. Coelho (2000), por sua vez, nos diz que a arte da literatura é como um jogo que só pode ser jogado por quem conhece as regras, assim, conhecedor das regras e bem orientado pelo professor, é possível que o aluno também jogue com criatividade e entusiasmo em sala de aula e, talvez, também fora dela.

Há, portanto, um trabalho complexo e difícil, mas ao mesmo tempo importante a ser feito no sentido de buscar alternativas metodológicas que possam estimular o prazer da leitura a fim de garantir leitores competentes e escritores criativos ainda no ensino médio. Aqui não se tem o pensamento utópico de que uma ação única possa solucionar todos os problemas de leitura e escrita da educação, entretanto, é função do professor-pesquisador (pesquisador-professor) atentar-se às problemáticas que interferem e dificultam o trabalho cotidiano na escola e jamais parar de buscar metodologias que tornem as atividades em sala de aula mais eficientes, contribuindo assim com a formação integral de seus alunos.

# INVESTIGAÇÃO 2 - LITERATURA PARA JOVENS LEITORES

## 2.1 A JUVENTUDE E A LEITURA JOVEM

Os termos juventude e adolescência são muitas vezes usados como sinônimo, entretanto, faz-se necessário esclarecer que o segundo está compreendido dentro do primeiro, que é muito mais abrangente.

A Organização das Nações (ONU) define como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos. Por outro lado, a Organização Mundial da Saúde (OMS), órgão atrelado à ONU, compreende a adolescência como processo essencialmente biológico, que vai dos 10 aos 19 anos de idade, abrangendo a pré-adolescência (10 a 14 anos) e a adolescência propriamente dita (15 a 19 anos). Já a juventude é compreendida pela própria OMS como uma categoria sociológica e compreende a faixa dos 15 aos 24 anos de idade. (ANJOS, 2015, p. 29).

Neste trabalho, contudo, o termo jovem será utilizado para referir-se, geralmente, ao estudante a partir da pré-adolescência uma vez que o olhar dessa pesquisa é direcionado para a mediação da leitura e da escrita em sala de aula. Além disso, os sujeitos da pesquisa de campo estão dentro da faixa etária compreendida como adolescência, como pode ser verificado na Investigação 5.

Especificar um tipo de literatura destinado a essa faixa etária gera, comumente, controvérsia entre estudiosos, já que, eles levam em conta critérios distintos como: intencionalidade do autor, características estéticas intrínsecas na obra, recepção dos leitores, etc.

Na obra *Narrativas juvenis: geração 2000*, por exemplo, vários autores debatem as fronteiras da produção de obras voltadas para esse público. Jacoby (2012) menciona que o adjetivo juvenil se refere ao período de transição entre a infância e a idade adulta, entretanto, classificar obras literárias para esta faixa etária não é tão simples. Pois, segundo Martha (2012) esse processo perpassa por estudos da área da historiografia, sociologia, psicologia e estética.

Antunes (2012) propõe que essa classificação seja feita por seu contexto de recepção perante o leitor, já que: “essa estratégia talvez se revele mais produtiva ao

proporcionar um olhar mais livre sobre o fenômeno, capaz de chegar à sua compreensão independentemente de um modelo estético previamente determinado” (ANTUNES, 2012, p. 126). Por conseguinte, é possível concluir que se a obra foi capaz de dialogar com o jovem leitor, houve eficácia tanto na intencionalidade do autor quanto nas características estéticas da produção.

A literatura infantil e juvenil deriva da literatura popular destinada aos adultos. “Certas obras que foram famosas como literatura para-adultos, com o tempo e através de um misterioso processo de adaptação, acabaram se transformando em *entretenimento para crianças*” (COELHO, 1997, p. 35, grifo da autora). O mistério dessa transfiguração de público também é apontando por Sosa (1982, p. 34): “há literaturas que nunca tiveram a intenção de interessar à criança e que, apesar disso, a atraem, assim como há outras que se esforçam por captar-lhe a atenção sem o conseguir”. E para concluir, Meireles (1984) afirma que, na verdade, são as crianças que determinam aquilo que pertence ao “âmbito infantil”.

Só nesses termos interessa falar de Literatura Infantil. O que a constitui é o acervo de livros que, de século em século e de terra em terra, as crianças têm descoberto, têm preferido, têm incorporado ao mundo, familiarizadas com seus heróis, suas aventuras, até seus hábitos e sua linguagem, sua maneira de sonhar e suas glórias e derrotas. (MEIRELES, 1984, p. 31-32).

Portanto, não é tão simples quanto parece classificar essa ou aquela obra como sendo pertencente a literatura infantil ou juvenil, ora pela sua origem, ora pela finalidade que o autor “dá” ao construir a obra, ora pela receptividade das crianças frente a determinados textos.

Em sua natureza, a literatura infantil e juvenil “pertence à área do *maravilhoso*, da *fábula*, dos *mitos* ou das *lendas*, cuja linguagem metafórica se comunica facilmente com o *pensamento mágico*” (COELHO, 1997, p. 38, grifo da autora). A natureza mágica da matéria desse tipo de literatura atrai as crianças de forma espontânea, e, por que não, os adultos que se dão o direito de fantasiar; afinal, este mesmo pensamento mágico (ou mítico) foi o que deu origem às primeiras formas de manifestação literária. Entretanto, “à medida que o cientificismo se impõe como única possibilidade de conhecimento (baseado em fatos e suas leis), o Realismo passa a dominar, como forma privilegiada a Literatura (IDEM, p. 49).

Ao fazer literatura, para crianças, jovens ou adultos, o autor eterniza a fantasia através das palavras, “provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, ‘modifica’ a consciência-de-mundo de seu leitor” (COELHO, 1997, p. 42). Logo, quanto mais jovem é o leitor, maior a responsabilidade do escritor frente àquele que dialogará com seu texto, porque o universo desse jovem leitor é, em geral, mais plástico e acolhedor às ideias presentes no texto do que o universo de um leitor adulto.

Entretanto, as crianças, apesar de serem mais abertas às fantasias do texto e/ou às ideias que a narrativa carrega, não aceitam qualquer coisa, pois têm senso crítico e são difíceis de satisfazer, como afirma Carlos Ruiz Zafón, aclamado escritor espanhol:

Minha ideia de um romance para jovens era a mesma que tinha de um romance para qualquer leitor. Sempre tive a impressão de que os leitores jovens são, talvez, muito mais vivos e perspicazes que os mais velhos, e que, se diferença há, é porque têm menos reverência e menos preconceito. Com eles, ou o autor ganha o leitor ou é despachado sem considerações. São um público difícil e exigente... (ZAFÓN, 2013, p. 07).

As crianças, ao contrário dos adultos, são seres naturalmente sinceros e despidos do que poderia ser chamado de “traquejo social” para omitir suas opiniões. Elas não têm medo de emitir juízo de valor acerca desse ou daquele livro ou autor. “As crianças se apropriam de algumas histórias, e não de outras. Pode o autor ficar satisfeito ou não com esse processo” (PAULINO, 2000, p. 47). Elas são espertas, perceptivas, sabem do que gostam e, sobretudo, percebem se estão tentando enganá-las com estereótipos grotescos e pretensiosos que, às vezes, aparecem no mercado literário e quando isso acontece, certamente, a obra não será bem recebida.

## **2.2 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, ENTRETENIMENTO OU INSTRUÇÃO?**

Como exposto no primeiro capítulo, a literatura tem suas raízes nas manifestações orais, no ato de contar histórias dentro do clã familiar. Ainda assim, muito comumente, quando falamos de literatura, a primeira coisa que vem à cabeça das pessoas é o livro (impresso), como destaca Góes (1991). Contudo, é preciso

lembrar que a literatura é muito anterior a isso, proveniente, segundo a mesma autora, da necessidade de comunicação do ser humano. Deste modo, o livro foi o meio que essa forma de expressão artística encontrou para alcançar um maior número de pessoas.

Ao tratar de literatura infantil e juvenil é interessante lembrar que ela existe bem antes de ser impulsionada pelos interesses econômicos que ampliaram a produção de livros voltados para os filhos da classe abastada. Os contos de fadas e a poesia infantil têm sua origem junto ao folclore, aos mitos e tradição oral que são, por sua vez, manifestações muito anteriores ao livro impresso (GÓES, 1991).

Coelho (1997) explica que a expressão “literatura infantil” sugere, erroneamente, livros destinados apenas à distração e/ou ao prazer, o que, por sua vez, indica porque esse tipo de criação literária foi tratado como “gênero menor” ou “gênero secundário”. Além disso, a literatura infantil também foi vista com olhares utilitaristas, com finalidade educativa na transmissão e assimilação de conteúdos e valores. Tal visão didática fez com que essa forma de literatura não recebesse o devido reconhecimento e *status* de arte.

Por diversos motivos, geralmente associados a conceitos elitistas, uma forma de fazer literatura foi dada como superior a outra, como se fosse possível medir as ideias, os sonhos ou quantificar as criações artísticas. É devido a esse entendimento distorcido que alguns autores, obras, estilos e/ou gêneros foram (e são) desvalorizados, vistos com desdém e, por sua vez, excluídos das discussões, recomendações acadêmicas ou estudos literários. A título de exemplo, em vários contextos, é possível citar como não pertencentes à zona de prestígio artístico: a literatura infantil e juvenil, o gênero policial e a ficção científica, etc.

Quanto ao caráter educativo, muitas vezes atribuído às obras infantis, este está relacionado à visão da criança como “mola propulsora” de consumo do mercado editorial, fato que, a partir do século XVIII, levou as empresas publicadoras a vincularem a literatura infantil como instrumento útil na instrução e no desenvolvimento de habilidades linguísticas da criança, como destaca Cademartori (1986).

Antes não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de

uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 2003, p. 15, grifo da autora).

Com o “surgimento” da infância, a partir da ascensão da burguesia, começa a surgir, também, a preocupação com o universo infantil. A sociedade passa, pela primeira vez, a pensar nos interesses e nas necessidades dessa faixa etária. Antes a criança era vista como um adulto em miniatura e, como tal, não tinha “direito” a um mundo que lhe fosse peculiar. E “pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las” (ARIES, 1981, p. 03).

Os núcleos familiares compostos por muitos membros, característica da corte monárquica medieval, foram dando lugar à nova unidade familiar, menor, centrada em pai, mãe e filhos. “A família conjugal moderna seria, portanto, a consequência de uma evolução que, no final da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem” (ARIES, 1981, p. 15). Na família moderna, os pais passam a ser considerados “únicos” responsáveis pela educação de sua prole. Fato que proporcionou um olhar mais atento para as crianças burguesas, pois o sucesso dos filhos refletia o êxito social (em termos capitalistas) dos pais. Ou seja, crianças instruídas, bem alimentadas e bem vestidas eram exemplos de uma família burguesa bem-sucedida.

Com o surgimento do modelo burguês de família temos, ainda, a escola como instrumento necessário para auxiliar os pais na instrução e no desenvolvimento intelectual das crianças. As “escolas representavam possibilidades de progresso, de domínio do futuro e a certeza de um mercado nascente e promissor para os interessados em livros” (SOUZA, 2003, p. 177).

Neste contexto, os livros foram rapidamente “adotados” pela escola a fim de instruir as crianças, o que, por sua vez, impulsionou a sua produção com essa finalidade pedagógica. Souza (2003, p. 29) lembra que: “a produção para jovens, nas suas origens, esteve ligada ao desenvolvimento da educação escolar, surgindo da

necessidade de se usarem livros para atender aos objetivos de universalização do ensino”.

Segundo Zilberman (2008), os livros literários foram, primeiramente, tratados como sendo importantes para desenvolver atributos desejáveis nos indivíduos em formação, em seguida, a preocupação central passa a ser com o aprimoramento dos aspectos linguísticos (norma culta) nos jovens, aliada à legitimação de valores nacionalistas.

Neste cenário, é preciso lembrar que ao se discutir a educação, pensadores como Voltaire e Rousseau tinham em mente apenas uma educação para a elite, como explica Andery (1996). A camada mais pobre da sociedade deveria receber, na visão desses autores, uma instrução mais voltada para o trabalho e atividades manuais.

Dessa forma, a escola (dos filhos dos burgueses) ligava-se a literatura infantil como instrumento útil, quase paradidático, em que “a preocupação conteudística estava ao lado da preocupação do ensino de língua” (CADEMARTORI, 1986, p. 19). O texto infantil servia como instrumento pedagógico que respondia às necessidades do professor de ensinar e à carência do aluno por informação e formação de caráter e valores. Esse tipo de abordagem do texto faz com que a literatura infantil e juvenil perca aquilo que Coelho (1997) chama de “literariedade” e acaba ganhando uma finalidade prática.

Ainda hoje é possível encontrar exemplos desse tratamento pragmático e dessa preocupação exclusivamente “conteudística” dada pelas escolas à literatura de modo geral. São exercícios mecânicos, respostas padronizadas, resumos e preenchimento de fichas esquematizadas que fazem com que as obras percam sua “poeticidade” e ganhem um caráter de “praticidade” pedagógica, como destacam Palo & Oliveira (1992).

Contudo, Coelho (1997, p. 14) destaca que: “a Literatura, em especial a Infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir [...]: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro; seja no “diálogo” leitor/texto, estimulado pela Escola”. Portanto, a literatura infantil e juvenil pode cumprir, simultaneamente, os dois papéis: literário e pedagógico. Ela é, antes de mais nada, arte e, como tal, nasce ligada ao fazer estético atuando sobre as “mentes, onde se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos onde se expandem as emoções,



paixões, desejos, sentimentos de toda ordem...” (IDEM, p. 25), proporcionando ao leitor essa relação dialógica com o “outro” e consigo ao mesmo tempo. Logo, “a Literatura Infantil e Juvenil não é, e nem pode ser, mero *entretenimento*” (IDEM, p. 55, grifo da autora), pois “é o meio ideal para auxiliá-las [as crianças] não só a desenvolver suas potencialidades naturais, como também auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta” (IDEM, p. 38).

Assim, quando Llosa (2016) e Todorov (2009) afirmam que a literatura é mais que um simples entretenimento, uma distração ou uma enganação, gostaríamos de acrescentar: independentemente da idade do leitor. Seja literatura para crianças, jovens ou adultos, ela cumpre sua tarefa de humanizar e ajudar a viver melhor, já que, embeleza e dá sentido ao mundo (TODOROV, 2009).

### **2.3 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NO BRASIL: DAS PRIMEIRAS MANIFESTAÇÕES AO GÊNERO POLICIAL**

Lajolo & Zilberman (2007) afirmam que, apesar de algumas obras esporádicas, publicadas no século XIX, foi quase no século XX que a literatura para crianças começou a chegar ao Brasil. As publicações antes do período republicano brasileiro eram de circulação precária e “insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira regular para a infância” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 21).

Dentro do contexto social do surgimento da literatura infantil e juvenil no Brasil, temos um acelerado processo de urbanização provocado pelo incentivo ao desenvolvimento de um mercado consumidor interno. Nessa época, a recém-proclamada República queria fortalecer a indústria e o comércio de produtos industrializados.

Fato que, por sua vez, fez com que surgissem as massas urbanas. A cidade era o futuro do país, a modernidade, o desenvolvimento e o progresso. É nas cidades que estão os consumidores dos mais variados tipos de bens produzidos pela indústria (que gera riquezas), inclusive aqueles produtos destinados à leitura e instrução: “as

sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 25).

Neste ponto, é possível perceber que os acontecimentos que se desenrolaram na Europa se repetiram também aqui no Brasil: anteriormente, no continente europeu, as chamadas casas publicadoras e uma parte dos escritores tentaram ampliar o mercado de leitores (SOUZA, 2003) baseados numa visão de criança “força-consumidora” de livros. Obras estas que, por sua vez, tinham um relevante papel de instrução e formação das crianças (CADEMARTORI, 1986).

Ainda neste cenário de transição de regimes políticos, a escola passou a ter papel de destaque na medida em que começou a ser vista, pela chamada classe intermediária, como “ponte” de acesso para a almejada classe alta (os burgueses). Essa classe intermediária, surgida a partir do processo de urbanização, buscava sua colocação social. Essas pessoas queriam ser diferentes das classes (mais) desfavorecidas ao mesmo tempo em que buscavam identificação com a alta burguesia e, para isso, apoiavam-se na instrução (escola). E “nesse clima de valorização da instrução e da escola, simultaneamente a uma produção literária variada, desponta a preocupação generalizada com a carência de material adequado de leitura para as crianças brasileiras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 26).

A produção desse período, portanto, tem um forte caráter pedagógico, o que não desqualifica o caráter da produção, já que “o fato de uma narrativa ser criada, ainda que para ensinar explicitamente uma lição, é mote para gradativamente a literariedade aparecer mais nitidamente nos textos escolares ou não da época” (MATTA, 2010, p. 28-29).

Primeiramente, as editoras e os escritores responderam às necessidades desse mercado cultural trazendo traduções e adaptações de obras estrangeiras como: *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901)” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 27), todos assinados pelo militar, educador e escritor Carlos Jansen. E também clássicos de Grimm, Perrault e Andersen assinados pelo ilustre cronista da Gazeta de Notícias, Figueiredo Pimentel.

Porém, não demorou para que surgisse uma preocupação em produzir e consolidar uma literatura para crianças que atendesse às necessidades locais, tanto em termos de identificação do público leitor quanto em termos pedagógicos, visto que, muitas obras destinadas para esse público eram editadas em Portugal e traziam uma língua que se distanciava da falada no Brasil. Assim, aliando o anseio de mercado (possibilidade de geração de capital) a um fazer patriótico (instruir e formar o cidadão brasileiro), os editores “começaram a investir no setor infantil e escolar” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 27).

Foi neste panorama que a literatura infantil e juvenil teve seu início no Brasil: uma época de transição de regime político, com incentivo à industrialização e à ampliação de nosso mercado consumidor interno, herdando obras europeias, algumas apenas traduzidas, outras adaptadas e traduzidas, num contexto de forte influência pedagógica e de necessidade de geração de capital pelas editoras.

Além dos pioneiros já citados, Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel, autores como Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, Olavo Bilac, Coelho Neto, Manuel Bonfim, Tales de Andrade, Zalina Rolim, Francisca Júlia, Júlio da Silva, Arnaldo de Oliveira Barreto, Ramon Roca, Teodoro de Moraes e Alexina de Magalhães Pinto figuram com obras que passam pelas poesias, antologias folclóricas e contos datados do final do século XIX e início do século XX.

Lajolo & Zilberman (2007), ao discorrerem sobre a nacionalização da literatura infantil, destacam Olavo Bilac e Manuel Bonfim, que inspirados em obras europeias, escrevem *Através do Brasil* (1910). Obra esta que tinha muito arraigado um pensamento que via o texto infantil e a escola como ferramentas primordiais para a formação do cidadão através da difusão de ideais de civismo e patriotismo.

Outros autores seguiram o mesmo perfil: Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira: *Contos infantis* (1886); João Vieira de Almeida: *Pátria* (1889); Afonso Celso: *Por que me ufano de meu país* (1901); Coelho Neto (junto com Olavo Bilac): *Contos Pátrios* (1904) e ainda *Histórias da nossa terra* (1907) também de Júlia Lopes de Almeida.

Transformando o movimento de nacionalização em nacionalismo, a literatura lança mão, para a arregimentação de seu público, do culto cívico e do patriotismo como pretexto legitimador, conceitos que se manifestam por meio da exaltação da natureza, da grandeza

nacional, dos vultos e episódios históricos e do culto à língua pátria. (ALBINO, 2016, p. 05).

Assim, cada autor encontra uma maneira de, ao mesmo tempo, unir os ideais de amor à pátria, as narrativas de protagonismo infantil, os ensinamentos, os conselhos e as virtudes prescritas aos leitores, cumprindo o papel educativo da obra (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 34).

Ainda com relação a esse período de precursores, é necessário citar *O Tico-Tico* (1905) de Luís Bartolomeu, jornalzinho dedicado ao público infantil que trazia histórias em quadrinhos de um personagem chamado Chiquinho. E também Viriato Corrêa<sup>2</sup> com *Era uma vez* (1908), coletânea de contos folclóricos e maravilhosos, autor que, posteriormente, publicará aquela que é tida como sua melhor produção do gênero: *Cazuza* (1938).

Apesar da produção expressiva de escritores já citados (dentre outros), para uma significativa parte dos especialistas, a literatura infantil e juvenil brasileira só teve seu início, de fato, com a produção de Monteiro Lobato. A argumentação diz que “a literatura anterior [...] era, em sua maioria, feita de recolhas e traduções lusitanas de obras estrangeiras bem diferentes de nossa realidade e marcadas por uma visão *adultocêntrica* e pela ética da moralidade” (GAIA, 2010, p. 60, grifo da autora).

Dada a importância da produção de Lobato, Nelly Novaes Coelho (2006), em seu *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira* divide a produção do gênero em antes e depois desse autor.

Lobato escreveu e publicou num país que era totalmente carente de livros. Antes desse empreendedor, as obras eram publicadas no estrangeiro. O escritor funda a editora Monteiro Lobato & Cia, que mais tarde se torna a Companhia Editora Nacional, deixando-nos sua obra e meios para publicação. E muito mais: deixa um caminho aberto para uma literatura de qualidade. Embora ainda com a intenção de educar, Lobato inventa a função lúdica da literatura infantil e juvenil no Brasil e abre espaço para que outros se aprofundem nessa trajetória. (GAIA, 2010, p. 67).

Além disso, como escritor para adultos, Lobato destacou-se como contista, sendo que sua produção regionalista é de grande importância, principalmente porque

---

<sup>2</sup> Também precursor do gênero policial, como poderá ser constatado no capítulo seguinte.

soube captar como poucos a fala do caipira do Vale do Paraíba, como nos explica Becker (2011). Entretanto,

é na produção de uma literatura destinada às crianças, que Monteiro Lobato extravasa seu talento; o autor parte de um espaço rural, o sítio do Pica-Pau Amarelo, onde tudo é possível, graças ao pó de pirlimpimpim, que transporta as personagens de um lugar para outro, e abole a barreira do tempo. Outro recurso de Lobato, em sua ficção infantil é o faz-de-conta, que elimina a impossibilidade dos acontecimentos. Sua linguagem é clara, objetiva e acessível às crianças. (BECKER, 2011, p. 02).

Com a história de *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1921), Monteiro Lobato deu início à criação de um universo literário que tem um olhar destinado às crianças brasileiras.

Ao comparar *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1921) e sua reedição *Reinações de Narizinho* (1931), Coelho (1997) destaca que houve “uma evolução do pensamento e da arte literária de Monteiro Lobato” (IDEM, p. 124). A mesma autora explica que o escritor paulista foi cada vez mais deixando-se levar pelo mundo infantil fazendo com que “os limites entre o mundo real e o outro [o imaginário] fossem enfraquecendo, até desaparecerem completamente” (IDEM, p. 123).

O universo do faz-de-conta de Lobato veio enriquecido e fortalecido pelo folclore brasileiro, por aparições de personagens importados de obras clássicas, pelo ideal de nacionalismo presente na linguagem (não-lusitana) e pela relação dos personagens com a natureza. Becker (2011) explica que podemos perceber um duplo movimento na obra de Lobato a fim de dar “novos ares” para a literatura infantil e juvenil de sua época: há uma volta ao passado através da reescrita de algumas fábulas, porém, há também um olhar contemporâneo que foi capaz de “fazer do leitor infantil um amante da leitura e, ao mesmo tempo, um crítico desse material” (BECKER, 2011, p. 04).

Lajolo & Zilberman (2007, p. 55) afirmam que “fica evidente o caráter metafórico do sítio. Ele é integralmente o Brasil, estando embutido nele tudo que Monteiro Lobato queria representar da pátria”. Um lugar em que o autor expressava sua crítica aos padrões gramaticais reguladores da fala e da escrita, como em *Gramática da Emília* e *O irmão do Pinóquio* e ainda opiniões sobre os rumos do

progresso, como pode ser percebido sob o olhar de Dona Benta, isso, sem contar, obviamente, no espaço, sem limites, da criação literária.

Em 1931, após a publicação de *Reinações de Narizinho*, teve início “a etapa mais fértil da ficção brasileira” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 44). Escritores estreantes e modernistas, já com certo destaque, engrossam o número e a qualidade dos textos dedicados ao público jovem, a saber: o já mencionado Viriato Corrêa, Malba Tahan, José Lins do Rego, Lúcio Cardoso, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Cecília Meireles, etc. Dessa forma, quando o modernismo encerra seu ciclo, há um “acervo consistente, de recorrência contínua, integrado definitivamente ao conjunto da cultura brasileira” (IDEM, p. 46).

Ao longo dos anos 20 e 30, as editoras começam a prestigiar o gênero, motivando um aumento vertiginoso da produção, bem como a adesão progressiva de alguns escritores da nova e atuante geração modernista que incorporam, nas obras destinadas às crianças, algumas inovações temáticas e estilísticas, como a valorização do presente, da cultura nacional e da oralidade, já presentes em alguns textos da literatura adulta. (ALBINO, 2016, p. 06).

Apesar do contexto descrito anteriormente, motivado pelos ideais de modernidade, a literatura infantil e juvenil continuava sem reconhecimento de expressão artística, muito possivelmente pela preocupação de adequação às necessidades escolares de uma boa parte das obras publicadas. A literatura neste contexto foi “preferencialmente educativa e bem-comportada, podendo transitar com facilidade pela sala de aula, ou fora dela” (FAJARDO, 2014, p. 11).

De 1945 até meados da década de 60, a literatura para criança no Brasil viveu um período de retrocesso no que diz respeito a criatividade (AGUIAR, 2001). Essa época foi marcada “pela sedimentação da indústria editorial e pela expansão da escola, há [também] um aumento na produção de livros em série para atender à demanda dos mediadores entre o livro e a leitura: a família, a escola e o Estado” (FAJARDO, 2014, p. 11).

É somente nos anos 60 e 70 que surge uma produção de livros considerada juvenil. Isso se deu pelo grande número de escritores interessados em escrever para esse público, mas também pelo surgimento de uma crítica destinada a esse tipo de

literatura. Dessa forma, com uma vasta produção e uma valorização pelos considerados especialistas, a literatura juvenil se expande a partir dos anos 80.

Nesse período de estímulo à criatividade e de incentivo à renovação, as obras juvenis passam a tratar de problemas de ordem social e trazem a imagem de um jovem tencionado para a rebeldia, ou seja, ele abandona a figura do jovem exemplar, obediente e passivo (FAJARDO, 2014).

É nesta mesma época que gêneros que até então só tinham lugar junto ao público adulto encontram terreno para se expandir entre os mais jovens, como é o caso das narrativas policiais e da ficção científica. Lajolo & Zilberman (2007) afirmam que alguns fatores contribuíram para que isso acontecesse: aumento do chamado mercado jovem, a influência dos produtos da indústria cultural norte-americana e o relativo enfraquecimento da visão, estritamente, formativa e edificante atribuída pela escola ao livro.

É, portanto, entre o final da década de 60 e a década de 80 que o gênero policial destinado ao público juvenil tem uma ampliação de produção. Segundo Coelho (2006), *O caso da borboleta Atíria* (1950), de Lúcia Machado de Almeida, deu início a um ciclo de publicações de obras como: *O mistério do botão negro* (1963), *O mistério do escudo de ouro* (1969), *O mistério da boneca* (1977) e *O caso da ilha* (1978), de Odette de Barros Mott; *Elas liam romances policiais* (1973) e *Sem cachimbo nem boné* (1977), de Isa Silveira Leal; *Os fantasmas da casa mal-assombrada* (1976), *Detetives por acaso* (1976) e *Coisas de menino* (1979), de Eliane Ganem; *O brasão do lince dourado* (1979) e *O segredo da casa amarela* (1980), de Giselda Laporta Nicolelis.

Coelho (1997) também menciona: *Piratas da Baía* (1977), de Carlos Marigny; *O gênio do crime* (1969), de João Carlos Marinho; *O caso da estranha fotografia* e *O enigma do autódromo de Interlagos* (ambos de 1977), de Stella Carr e *A droga da obediência* (1984), de Pedro Bandeira.

O gênero policial será melhor explanado no próximo capítulo, sendo que daremos ênfase a dois de nossos mais populares autores de narrativas policiais juvenis: Lúcia Machado de Almeida e Marcos Rey. Esses autores serão utilizados na produção de dados junto aos alunos durante a pesquisa de campo, como pode ser constatado na Investigação 5.

# INVESTIGAÇÃO 3 - O MUNDO DO GÊNERO POLICIAL

## 3.1 COMO NASCERAM AS HISTÓRIAS DE INVESTIGAÇÃO

Algumas circunstâncias favoreceram o surgimento e o desenvolvimento do gênero policial. Foram elas:

[o] aparecimento de uma civilização urbana, atrelada, é claro, à industrialização; à criação da polícia; à existência ascendente de criminosos; ao desenvolvimento de um público consumidor de jornais, em que os crimes eram divulgados; ao surgimento do folhetim como gênero e às influências do Positivismo. (FREITAS, 2011, p. 3).

A Revolução Industrial e a evolução científico-tecnológica afetaram profundamente a sociedade, trazendo o medo, a insegurança e a exploração da classe trabalhadora (SILVA, 2005, p. 194). Boileau & Narcejac (1991) acrescentam que o prodigioso desenvolvimento das relações comerciais e da produção industrial vão acentuar a luta das classes sociais elevando o número de mendigos, desafortunados e também de pessoas sem escrúpulos.

Devido as indústrias, as cidades tornam-se o centro das relações pessoais e comerciais. E por ser um aglomerado de gente, a cidade “intensifica as áreas de atrito entre os moradores [...], atíça sua sensibilidade pela proximidade do convívio, pelo anonimato [e] pela indiferença” (FREITAG, 2011, p. 1), tornando-se, assim, palco da violência e de histórias que se espalham e tomam conta da imaginação das pessoas.

Neste cenário, a população, alarmada, busca por informações e procura compreender racionalmente o sentimento de medo que a aflige. Os jornais, então, ganham em volume de notícias e também de leitores. E assim, misturados aos fatos cotidianos surgem os folhetins que são, essencialmente, sensacionalistas, violentos, eróticos e extravagantes, ou seja, narrativas que atraem os mais diferentes públicos. Boileau & Narcejac (1991, p. 15) dizem que o tipo de relato do folhetim “provoca um prazer intenso: o encanto do mistério, emoção produzida pelo espetáculo da infelicidade, desejo de justiça, etc.”

Dentre os relatos que se espalhavam pelas ruas estava o assassinato. Obviamente o homicídio já existia desde Caim, segundo a narrativa bíblica, ou desde que o primeiro de nossos antepassados das cavernas assassinasse outro ser humano.



Havia, então, nos livros ou na vida real, a vítima e o assassino, faltava a investigação e, mais especificamente, a figura que a personificou: o detetive.

De acordo com Murano (2011), a etimologia da palavra detetive indica que este indivíduo deve *detectar* as pistas que levem-no ao final de sua busca. O trabalho do detetive assemelha-se ao de um caçador que precisa encontrar nos vestígios (pegadas, galhos quebrados, tufo de pelos, etc.) o seu alvo. Logo, a narrativa detetivesca seria ainda descendente das práticas de caça pré-históricas (MURANO, 2011, p. 40, 41).

Sabe-se que, primeiramente, o detetive surgiu na vida real. Este era o criminoso regenerado, conhecedor das técnicas, métodos e pessoas capazes de produzir determinados delitos. Depois apareceu o detetive na literatura. Este, por sua vez, foi elaborado como uma crítica a essa figura do “bandido arrependido”. Assim, enquanto o detetive da realidade baseava-se no conhecimento empírico, o detetive da ficção fundamentava-se no pensamento racional organizado e na investigação científica.

O próprio detetive criado por Edgar Allan Poe, em uma de suas histórias, censura os métodos empíricos de atuação de um dos primeiros detetives reais que se tem notícia, Eugène François Vidocq (1775 – 1857): “Vidocq, por exemplo, era bom para adivinhar, era homem de paciência, mas não possuindo pensamento suficientemente educado, errava com frequência” (POE, 2006, p. 25).

No contexto da primeira obra do gênero policial, *Assassinatos da rua Morgue* (1841)<sup>3</sup> “a morte não é nada. O assassinato não é nada. O que transforma é a selvageria do crime, por que *ela parece inexplicável*” (BOILEAU; NARCEJAC, 1991, p. 11, grifo nosso). Dessa forma, a figura do detetive, que é capaz de investigar e provar a veracidade dos fatos, aparece como símbolo de esperança e certeza num cenário de medo. O detetive Auguste Dupin, que surge para explicar a morte de duas mulheres, mãe e filha, dentro de um quarto fechado por dentro, é “o sujeito único, o indivíduo excepcional” (PIGLIA, 2006, p. 79) que através do raciocínio lógico consegue levar luz ao enigma aparentemente insolúvel.

O homem tem necessidade de compreensão e é dessa necessidade que surge o gênero policial, uma vez que, segundo Boileau & Narcejac (1991. p. 09, 10):

---

<sup>3</sup> Edgar Allan Poe e mais detalhes sobre a obra estarão no próximo item (3.2).

a raiz profunda e, por assim dizer, metafísica do romance policial está aí: somos seres empenhados em extrair, de qualquer jeito, o inteligível do sensível. Enquanto não compreendemos, sofremos. Mas, desde que compreendemos, experimentamos uma alegria intelectual incomparável.

Portanto, faz parte da natureza do homem tentar compreender o mundo que o cerca, desvendar mistérios que vão desde sua própria existência até eventos cotidianos que assombram e perturbam nossas emoções e nossas mentes. Por isso, a figura heroica do detetive encantou desde o primeiro momento (e segue encantando) porque nos ajuda a compreender o que é aparentemente incompreensível. Através da lógica, ele tranquiliza-nos revelando a verdade dos fatos. O que antes apavorava e fazia sofrer se transforma numa explicação coerente, aceitável e, devido à compreensão, proporciona prazer.

O gênero policial surge atrelado à lógica e à investigação científica, presentes na figura do detetive, o herói que não pode falhar. A lógica está a serviço da verdade, mas também a serviço do prazer do leitor, que acompanha o raciocínio do investigador. Além disso, esse gênero é capaz de explorar o medo das pessoas e remanejá-lo de maneira artística (BOILEAU; NARCEJAC, 1991).

Desse modo, o cenário (cidade industrial), os personagens centrais (assassino e detetive), o meio de divulgação (folhetins), uma corrente filosófica que se baseia na devoção à ciência (Positivismo) e a tendência humana por compreender o mundo e afugentar o medo contribuíram para o surgimento de uma narrativa centrada nas curiosas e perigosas relações humanas de traições, busca por dinheiro e poder. Isto, além de tratar dos desejos mais ocultos, das atitudes menos nobres e de sentimentos humanos de todos os tipos: culpa, perdão, temor, raiva, amor, cobiça, ódio, inveja, etc.

James (2012, p. 24) diz que: “os escritores de histórias policiais modernas [...] passaram não apenas a proporcionar um mistério verossímil e empolgante, mas a examinar e criticar o mundo habitado por seus personagens”. Assim, por estar indissociavelmente ligado ao modo das pessoas se relacionarem, o gênero policial proporciona um terreno fértil para a análise dessas relações, comparações com tipos sociais comuns e seus jogos de interesse em cada exemplo de sociedade.

Candido (2011, p. 177), por sua vez, destaca que: “cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as crenças, os sentimentos, as suas normas”. Portanto, com o passar dos anos, como não poderia deixar de ser, a sociedade se transformou e a produção literária mudou com ela. Os personagens que vivem nos livros mudaram, os detetives e os assassinos não são mais os mesmos, as vítimas tampouco. A narrativa policial idealizada por Allan Poe (vista como clássica ou de enigma) vai ganhando retoques, acréscimos e vertentes, fazendo surgir o romance de suspense cuja história está mais focada na vítima e também o romance *noir* que está centrado no criminoso, dentre outros.

### **3.2 AUGUSTE DUPIN E SHERLOCK HOLMES: O SURGIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO GÊNERO POLICIAL**

A literatura policial nasceu nos EUA, mais especificamente em meados do século XIX, na *Graham's Magazine*, onde Edgar Allan Poe publicou *Assassinatos na rua Morgue*, conto que seria considerado marco inicial do gênero.

Ao criar a figura de um homem quase com poderes mágicos, o detetive Auguste Dupin, Poe fez surgir um novo gênero literário que seria copiado até hoje. No romance policial clássico inaugurado por ele, o detetive é uma “máquina de raciocinar”, um homem diferente dos demais, pois é dotado de uma mente privilegiada (REIMÃO, 1985). Um homem que, baseado na dedução e utilizando-se do método analítico na observação dos acontecimentos, é capaz de revelar a veracidade dos fatos. O detetive se torna a imagem do herói que é capaz de desvendar os mistérios urbanos. Essa é uma figura que conforta, encanta e inspira.

As pessoas querem conhecer a verdade e, acima de tudo, querem ser heróis, inspiram-se neles, vivem as aventuras que eles vivem no mundo mágico da fantasia. Por isso, a figura do detetive encanta tanto, porque ela (assim como a literatura em si) proporciona múltiplas experiências em novas vidas e num universo de liberdade criativa. Quem não quis ser tão inteligente quanto o detetive dos romances policiais que leu? Quem não quis seguir as pistas de um crime e revelar a verdade a todos? A

ficção possibilita essas e milhares de outras experiências nas quais podemos ser e fazer o que nossa imaginação quiser.

O detetive imaginado por Allan Poe foi a primeira de nossas possibilidades investigativas, foi ele que abriu o caminho para um novo mundo de criações literárias. No entanto, por motivos desconhecidos, Dupin aparece apenas em mais duas histórias *O mistério de Marie Roget* (1842) e *A cartas roubadas* (1845). Todavia, apesar de um número reduzido de histórias, esse investigador é de fundamental importância para seus sucessores, pois sua imagem é a base para a criação de novos e incontáveis detetives da literatura desde então. Conan Doyle, criador do mais famoso detetive da ficção, em suas *Memórias e Aventuras*, datada de 1924 escreveu: “O magistral detetive de Poe, M. Dupin, havia sido um de meus heróis desde a infância” (*apud* MURANO, 2011, p. 44).

O estilo de narrativa proposta por Allan Poe também foi seguido por muitos outros autores. Nesse estilo são criadas duas histórias: aquela do momento, *a da investigação* e uma história anterior, *a do crime*. Essa última vai se revelando ao leitor ao longo da narrativa e culmina com um desfecho, geralmente, surpreendente.

Outra característica da narrativa de Poe adotada por vários de seus seguidores é que há um amigo do detetive que o auxilia em suas investigações e, posteriormente, narra os fatos em forma de memória. Várias são as referências a essa dupla que atua na narrativa policial, entretanto, a mais famosa certamente é a parceria de Dr. Watson e Sherlock Holmes.

A dupla criada pelo médico escocês Arthur Conan Doyle tornou-o famoso para sempre. Sua produção consta, também, de contos e livros distintos do gênero policial, contudo, foi ao lado da figura de Holmes e Watson que ele virou uma celebridade mundial.

*Um Estudo em Vermelho* (1887) trouxe ao mundo aquele que seria o maior triunfo e também o pior pesadelo de Doyle. As histórias de Sherlock Holmes ganharam vida de uma forma tão avassaladora que esse personagem se tornou muito mais conhecido e, talvez, até mais importante que seu criador.

Doyle literalmente duelou contra seu principal personagem, como pode ser percebido no excerto a seguir, retirado de uma carta que ele escreveu para sua mãe em 1891: “ando pensando em assassinar Holmes... e liquidá-lo de uma vez por

todas” (*apud* KLINGER, 2010, p. 30). Porém, ela o convenceu a adiar a decisão, mas, ao que parece, a situação entre criador e criação não melhorou, sendo que, em dezembro de 1893, com a publicação de *O problema final*, a vida de Holmes chegaria ao fim (pelo menos por enquanto), como explica Klinger (2010).

Houve uma comoção geral, luto não ficcional pelas ruas e vários protestos. A *Strand Magazine* (publicadora das histórias) teve 20 mil cancelamentos de assinaturas. O único que parecia contente com a situação era o próprio Doyle.

Tive uma tal overdose de Holmes que me sinto em relação a ele como em relação a um patê de *foie gras*, que certa vez comi demais, tanto que até hoje sinto náuseas só de ouvir o nome. [...] Censuram-me muito por ter dado cabo desse cavalheiro, mas sustento que não foi um assassinato; foi um justificável homicídio em autodefesa, porque, se eu não o tivesse matado, ele certamente teria me matado. (DOYLE *apud* KLINGER, 2010, p. 31).

A despeito das palavras e dos esforços do autor em livrar-se de Holmes, este reaparece milagrosamente. Doyle havia se rendido à força de seu personagem para o delírio do público, privado de notícias por anos. “Em 1903 a *Strand* havia anunciado: ‘Felizmente, descobriu-se que a notícia da morte [de Holmes], embora baseada em provas circunstanciais que na época pareceram conclusivas, foi errônea” (KLINGER, 2006, p. 11).

O cânone sherlockiano conta com cerca de 60 histórias, dentre as quais somente quatro são romances: *Um estudo em vermelho* (1887), *O signo dos quatro* (1890), *o Cão dos Baskerville* (1902) e *o Vale do Medo* (1915). São histórias de aventura e suspense “advindos do contato do homem com o outro e com o desconhecido” (FREITAS, 2011, p. 5); e também são enigmas que desafiam as mentes mais intelectualizadas da história da humanidade.

No entanto, tamanha é a recepção, a fama, o fascínio e a importância de Holmes que não só Conan Doyle assinou histórias protagonizadas por este investigador. A exemplo disso, Jô Soares utilizou o detetive inglês em seu mais famoso *best-seller*: *O Xangô de Baker Street* (1995). Entretanto, a primeira referência a esse detetive apareceu na literatura brasileira pelas mãos de Medeiros e Albuquerque, na obra: *Se eu fosse Sherlock Holmes* (1932).

Sem sombra de dúvidas, o investigador do 221B é, até o presente momento, o mais comentado e copiado dos detetives do romance policial. Ele é a própria figura

do detetive das histórias de mistério, como afirma James (2012, p. 36): “Sherlock Holmes permanece único”.

Esse inconfundível investigador que, ao longo da história, foi amplamente representado, saiu dos livros para o cinema, mais recentemente, com uma roupagem mais hollywoodiana. Os filmes *Sherlock Holmes* (2009) e *Sherlock Holmes: O Jogo de Sombras* (2012) mostram que mesmo depois de mais de um século, a criação de Doyle continua despertando a curiosidade e a imaginação das pessoas.

Sherlock, assim como Dupin, é uma máquina de raciocinar, porém traz consigo traços de personalidade marcantes que não apareciam no detetive de Poe. “Holmes tem hábitos pouco aceitos socialmente quanto à morfina e à cocaína, adora tocar violino enquanto medita, e é uma pessoa que se entendia profundamente com o ócio” (REIMÃO, 1985, p. 37). Ou seja, se aproxima, pelo menos um pouco, de uma pessoa normal com suas manias e até vícios.

Outro fato importante, observado por Piglia (2006) é que Holmes é o solteirão de *Baker Street*. Estado civil que dividirá com outros de seus companheiros de investigação literária. Segundo este autor, essa é uma qualidade para um bom detetive clássico, pois mantém sua mente toda voltada para seu trabalho.

Além disso, ele é o “primeiro detetive verdadeiramente científico” (BOILEAU; NARCEJAC, 1991, p. 32), um estudioso, autor de várias monografias, um homem que utiliza a ciência para solucionar os mais diversos casos que despertam sua curiosidade, como destaca em vários contos o próprio memorialista de Holmes, Dr. Watson.

Outra característica que distingue Holmes de seu antecessor é a intensidade da ação em suas investigações. Ele se lança de corpo e alma, ou melhor, de mente e corpo em suas aventuras. Inventava os mais criativos disfarces como, por exemplo em *O detetive moribundo* e *Seu último adeus*. Sherlock Holmes não é do tipo que fica parado em sua poltrona apenas lendo os jornais para buscar os fatos; ele corre, briga, interroga e até rasteja a procura do detalhe que falta para prender o malfeitor. Afinal, a capacidade sobre-humana da lógica dedutiva desse detetive faz com que a partir de uma simples pista ele possa esclarecer os mais confusos mistérios.

Após Dupin e Holmes muitos outros surgiram e, possivelmente, surgirão. Alguns terão o objetivo de criticar essa lapidada imagem do detetive, outros de

“imitá-la”. Entretanto, uma coisa é inegável: todos ajudam a criar um mundo instigante e cheio de possibilidades aos leitores apaixonados pelo jogo da investigação.

### **3.3 AGATHA CHRISTIE: QUEBRANDO AS REGRAS DO GÊNERO**

A autora mais popular do gênero policial é, certamente, Agatha Christie. Se “as possibilidades de diálogo dependem [...] do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela [a obra]” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 84), poucos autores tiveram maior receptividade do grande público quanto essa escritora inglesa. Segundo Jesus (2008, p. 20, grifo da autora) ela “completa o ‘trio de ouro’ da literatura policial” ao lado de Poe e Doyle. Foi traduzida para mais de cem idiomas e premiada com honrarias como o título de *dame* do Império Britânico e, também, o reconhecimento como doutora em literatura pela Universidade de Oxford (JAMES, 2012).

Seu lugar na memória do público de várias gerações é fruto tanto da capacidade de surpreender quanto do volume de suas obras. Em 85 anos de vida, ela foi capaz de realizar uma produção literária composta por 66 romances policiais, 150 contos e 6 outros romances sob o pseudônimo Mary Westmacott; isso é claro, sem contar as 20 peças teatrais, das quais se inclui *A Ratoeira* que estreou em 1952 e ainda continua em cartaz até hoje; ou seja, mais de 60 anos de apresentações ininterruptas nos palcos ingleses – um recorde mundial.

Segundo James (2012, p. 93): “o que ela fornece consistentemente é uma narrativa forte e excitante”. E devido a isso, suas obras interagem com o leitor há várias décadas. Curran (2010) aponta como principal característica da prosa de Agatha Christie a legibilidade, ou seja, uma capacidade inata de fazer com que os leitores continuem a ler seus livros do começo ao fim e procurar outros que ela escreveu depois deste.

Christie tornou-se um nome familiar ao longo dos anos e ainda vende milhões de cópias até hoje, suas obras vendem tão bem quanto a Bíblia e os textos de Shakespeare, além disso, alcançou o

*Record Guinness* Mundial de Romancista mais vendida no mundo (HEBERT, 2013, p. 4, tradução nossa).

Dessa forma, “sempre que se falar de romance policial, o nome de Agatha Christie será mencionado” (JAMES, 2012, p. 96). Pois, ela conseguiu inventar personagens e, sobretudo, detetives muito diferentes: Hercule Poirot (o alinhado e excêntrico cavalheiro), Miss Jane Marple (a gentil e astuta senhora), Tommy and Tuppence (os jovens aventureiros), Ariadne Oliver (a bem-sucedida escritora, considerada como *alter ego* da própria Agatha Christie), Parker Pyne (o especialista em problemas do coração) e Harley Quin (o misterioso).

O principal personagem dessa autora é o engomado detetive belga Hercule Poirot. Ele não parece em nada com o herói grego que o nome sugere. Primeiro, porque é baixinho, com cabeça em forma de ovo e usa estranhos bigodes; depois, porque seu poder não está nos músculos, e sim nas “células cinzentas”.

Igualmente a seus antecessores (Dupin e Holmes), ele possui uma mente única, capaz de analisar pistas irrisórias ou de resolver enigmas que parecem sem solução. No entanto, seus métodos de investigação levam muito em conta a “psicologia do criminoso” (característica do século XX devido às publicações de Sigmund Freud e outros estudiosos da psiquê humana). “Poirot constrói seu trabalho investigativo a partir de indícios psicológicos das personagens que podem revelar traços de personalidade, tipo de situação etc. [Ele] associa o trabalho prático ao trabalho mental” (JESUS, 2008, p. 20).

Christie cria esse detetive em *O Misterioso Caso de Styles* (1920) a partir de um desafio feito por sua irmã Madge (CURRAN, 2010, p. 29). Neste livro e em vários outros, as investigações de Hercule Poirot são narradas pelo amigo dele: Capitão Arthur Hastings – igualmente ao amigo sem nome de Dupin e Dr. Watson para Holmes. Entretanto, como menciona Curran (2010), Hastings é apresentado como tão ingênuo e passível de ser enganado que, às vezes, mesmo o leitor mais simples consegue ficar à frente dele na resolução dos fatos.

Hastings é ludibriado pelos demais personagens [...] e o próprio Poirot às vezes o incumbe, sem que Hastings saiba, de divulgar falsas pistas e falsas interpretações. É importante notar que, nesse jogo de divulgação do falso, algumas vezes nós, leitores, somos ludibriados juntamente com Hastings, já que este é o porta-voz, o emissor da narrativa. Mas, muitas outras vezes, fica patente para o



leitor que Hastings está sendo ludibriado e, assim, o leitor adianta-se a esse narrador-personagem, que é basicamente "aquém-leitor-médio" em relação a sua capacidade intelectual. (REIMÃO, 1985, p. 45).

Reimão (1985) destaca que esse processo descrito como *kitschização* de Hastings provavelmente é um dos fatores que determinam o sucesso de público de Agatha. Os leitores se identificam com o narrador, sua maneira sentimental e, às vezes, ingênua de ver os fatos, ao mesmo tempo em que dá “vazão ao espaço das fantasias reprimidas de cada leitor” (REIMÃO, 1985, p. 46) no sentido de que alguém medianamente comum também pode se envolver em investigações grandiosas. O que nos remete novamente a Llosa (2016) ao dizer-nos que necessitamos das fantasias das ficções para prolongar a vida, pois as “mentiras” delas nos consolam e nos compensam de nossas frustrações. Dessa forma, se não chegamos a ser o super-herói de raciocínio incrível, participamos ativamente da elucidação do enigma ao lado (e muitas vezes adiante) de Hastings, nosso narrador.

Outra marca de Agatha Christie é a criação de detetives-mulheres, já que, esse espaço, até então, era exclusivo dos homens. A mais famosa delas é Miss Jane Marple. A autora coloca essa senhorinha tagarela, reservada, fina e pudica em meio a crimes ligados por laços de fortes sentimentos e parentesco, geralmente num ambiente pitoresco de uma província inglesa onde a octogenária detetive precisa desvendar o lado psicológico dos envolvidos no assassinato (BOILEAU; NARCEJAC, 1991).

Já que a história policial vale pela riqueza da invenção (BOILEAU; NARCEJAC, 1991), as inovações e transgressões de Agatha se destacaram. Transgressões porque em 1928, Van Dine, crítico e escritor americano, publicou um artigo na *American Magazine* enumerando vinte regras que um autor deveria seguir a fim de criar um bom romance policial (BOILEAU; NARCEJAC, 1991).

Christie parece usar dessas regras a fim de transgredi-las e talvez por isso seja definida por James (2012, p. 55) como: “a arquebradora de regras”. A saber, os maiores quatro “pecados” da autora: 1) dupla de detetives onde ambos são igualmente importantes e complementares (Tommy e Tuppence Beresford); 2) mais de um culpado por uma mesma morte (*Assassinato no Expresso do Oriente*)<sup>4</sup>; 3)

---

<sup>4</sup> Adaptado para o cinema em: 1974 e 2017.

romance policial sem detetive, *O caso dos dez negrinhos* (mais recentemente rebatizado para *E não sobrou nenhum*); e, 4) aquilo que era considerado como um pecado capital do gênero: um narrador assassino (*O assassinato de Roger Ackroyd*).

Considerado por alguns como a melhor obra da autora, esse último é seu exemplo maior de uma narrativa leal ao leitor e ao mesmo tempo uma sábia brincadeira de observação, pois apresenta claramente todas as pistas para a revelação do mistério sem que o leitor seja capaz de perceber a verdade dos fatos apresentados pelo narrador. James (2012, p. 56), ao falar sobre esse livro, comenta: “um engenhoso e defensável desafio de todas as regras, e, embora tendo fornecido pistas perfeitamente honestas, alguns nunca a perdoaram”. Divergências à parte, este é, sem dúvida, uma obra bem construída e, também, um instigante exercício de observação para os leitores-detetives.

Agatha Christie foi capaz de fazer mágica diante dos olhos do leitor sem perder a criatividade na escrita de um “truque” narrativo para o outro. Por isso é definida por James (2012) como uma prestidigitadora literária e sempre terá seu lugar enquanto se falar do gênero policial.

### **3.4 PRINCIPAIS NOMES DA LITERATURA POLICIAL MUNDIAL DO FINAL DO SÉCULO XIX À ATUALIDADE**

É preciso esclarecer, previamente, que aqui não se pretende abarcar toda a produção do gênero, mas registrar alguns autores e detetives que se destacaram ao longo da história do gênero.

Ainda no final do século XIX, o francês Émile Gaboriau criou o detetive Mounsiieur Lecoq. S. S. Van Dine, por sua vez, fez sucesso nos anos com seu detetive Philo Vance. Também no começo do século XX, o britânico Austin Freeman trouxe a público Dr. Thorndyke, médico-legal forense, capaz de deixar o leitor estupefato pela capacidade de dedução lógica a partir de detalhes, muitas vezes, negligenciados pela polícia. Em Freeman, descobrir o assassino pode não ser o mais importante, pois ele lança uma narrativa em que o crime e seu autor são descritos no começo e o leitor precisa seguir os passos do detetive na busca pela verdade. Isso, sem perder, contudo, a emoção do jogo de investigação. Encontrar e demonstrar

rígida e detalhadamente as provas são (juntas) parte importante da característica artística desse autor (BOILEAU; NARCEJAC, 1991).

Dorothy L. Sayers inventou um detetive da aristocracia, *Lord Peter Wimsey* que, ao contrário de vários de seus antecessores, casa-se com Harriet Vane e têm filhos. Antony Berkeley, outro importante autor do gênero, apresentou a figura do detetive falível. Em seus livros há casos em que os assassinos escapam sem serem punidos e, além disso, há casos em que a solução do detetive para o mistério é equivocada.

Ambos os autores anteriores (Sayers e Berkeley), além de Agatha Christie e alguns nomes pouco conhecidos fora da Inglaterra como Ronald Knox, John Rhode, Milward Kenned e Gladys Mitchell trabalharam juntos nos anos trinta naquilo que ficou conhecido como *Detection Club*: escritores de ficção policial se reuniam com o objetivo de “explorar a psicologia criminosos e escrever romances com mérito literário” (EDWARDS, 2016, p. 06). Fora o fato de escrever em conjunto, o que, por si só, já é uma difícil empreitada, eles trocavam os detetives de forma que um escrevia com o personagem do outro.

O belga George Simenon é outro nome que merece destaque na literatura policial. Prolífico autor do gênero, com quase 200 romances e mais de 150 novelas, ele ainda teve tempo (e criatividade) para escrever mais de 170 outros romances sob 27 pseudônimos diferentes. Aqui trataremos apenas de seu personagem mais famoso, o Comissário Maigret.

Na maioria dos escritores de história policial clássica, os mistérios são focados em circunstâncias materiais. Nosso conhecimento de "whodunit" depende essencialmente das circunstâncias e da firme determinação da culpa e do culpado [...]. Para Simenon, no entanto, o mistério central é o do caráter e para resolver o crime *Maigret e o leitor devem fazer inferências complexas* sobre o caráter dos suspeitos e sobre o contexto social que os fez agir de determinada forma. (CAWELTI, 1976, pág. 128, grifo nosso, tradução nossa).

Maigret é um policial que trabalha com a lógica, mas ao contrário de outros detetives ele não quer apenas uma resposta acerca de quem é o culpado. Ele se pergunta: Por que esse é o culpado e não outro? Ele tem em mente a análise da mistura de culpa e inocência que todos os seres humanos carregam, assim, o assassino obedece, não a motivos pontuais, mas a uma inclinação instintiva,

informulável e poderosa. O culpado não é essencialmente mal, ele apenas cede às suas fraquezas e, não visualizando outra saída, mata (BOILEAU; NARCEJAC, 1991).

A americana *Black Mask*, uma *pulp magazine* (revista barata, de impressão ruim e gosto duvidoso), foi que lançou Dashiell Hammett em 1925 e também, mais tarde, seu seguidor Raymond Chandler. Ambos, segundo James (2012), criaram detetives acostumados com um mundo violento, cheio de corrupção e desrespeito às leis, característica da época dos grandes levantes sociais dos anos 20, nos Estados Unidos.

Hammett é um dos precursores do romance *noir*, vertente do gênero policial que encontrou no contexto social americano terreno fértil para o crescimento. Entretanto, a “Série *Noire*”, como ficaria conhecida a “coletânea” que reunia vários autores em aventuras policiais de um novo estilo, só apareceria na França em 1945 pelas mãos do editor Marcel Duhamel.

Na série *noire*, o policial não trabalha mais pelo prazer da revelação e da lógica dedutiva, ele precisa pagar as contas, tem clientes difíceis de agradar, debate-se, briga, é descortês, às vezes rabugento e desarrumado. A violência está presente na trama e pode ser praticada por qualquer personagem. Não há mais modelos ilibados (BOILEAU; NARCEJAC, 1991).

Dashiell Hammett cria detetives como: Sam Spade, Nick e Nora Charles e o Continental OP (abreviação de *operative*, ou detetive). Durante vários anos suas obras foram levadas para o cinema, destacando-se: *A chave de vidro* e *O falcão maltês*.

Enquanto isso, Raymond Chandler, aclamado e criticado escritor do estilo *noir*, deu vida ao detetive particular Philip Marlowe. Tanto a reverência quanto a censura atribuídas a esse escritor são esclarecidas por Boileau & Narcejac (1991, p. 63):

Chandler [...] é antes de tudo um criador de personagens, sente-se vexado pela necessidade em que forçosamente está de introduzi-las numa história pensada à parte. É o que explica por que seus romances são tão mal construídos. Consegue fazer maravilhosamente as cenas, mas é em detrimento da ação, que ele esquece aqui e ali, para, de qualquer jeito, recuperá-la mais adiante.

Ainda é preciso mencionar autores cujas narrativas voltaram-se para o romance policial de suspense. Neste tipo de produção temos Stanley Gardner, criador do afamado Perry Mason, advogado que tem que defender seus clientes, acusados de assassinatos, e por isso lança-se na busca de pistas. Esse investigador conta com a ajuda da secretária Della Street e do amigo Paul Drake, chefe da agência de Detetives Drake.

Já o americano William Irish é descrito por Boileau & Narcejac (1991) como o “o poeta do pesadelo”. Os mesmos teóricos explicam que os personagens desse autor são descritos com verdade e discrição em histórias onde os temas fundamentais são o amor e a morte.

Em resumo, pode-se dizer que o romance policial tem suas vertentes narrativas centrados ora na figura do detetive e de seus processos investigativos (Poe e Doyle); ora focado no crime, seus propósitos e métodos (Christie e Simenon); outras vezes no criminoso (como os autores da série *noire*) e ainda surge uma corrente que foca na vítima, dando ênfase ao suspense (Gardner e Irish). A partir de então os autores copiam, mesclam, misturam as linhas de foco fazendo surgir histórias onde, muitas vezes, é difícil definir um ou outro como sendo seguidor dessa ou daquela vertente de narrativa policial.

A liberdade criativa é o que conta, manter o pensamento do leitor agarrado ao livro da primeira à última página e, sobretudo, surpreender no final é o mais importante.

Se essa “conversa” com o gênero policial fluir do princípio ao fim e, então, aquele misto de felicidade e nostalgia pairar com um sorriso no rosto e mente do leitor, quer dizer que esse diálogo (leitor-livro) foi capaz de produzir “alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções concebidas e aceitas por esse” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 83). O leitor surpreendeu-se, suas ideias alargaram-se e, por isso, ele vai buscar mais e mais.

Outros nomes precisam ser acrescentados nessa lista, são de vários países, estilos e momentos diferentes, mas possuem seu crédito no rol dos autores de romance policial. Aqui não se faz menção de valores e/ou preferência, apenas serão nomeadas e, às vezes, comentadas algumas obras que, aceitas pelo público, ficaram

famosas e que foram (e são) lidas nas últimas décadas (ou que têm se destacado junto ao público nos últimos anos).

São obras que, por motivos diversos relacionados às convenções sociais e culturais de sua época, conseguiram dialogar com o público ganhando sua identificação, como destaca Aguiar e Bordini (1998). Vale frisar que muitos desses livros também ganharam produções cinematográficas divulgando ainda mais o gênero, obras e seu autores.

Para começar, é preciso apontar que o poeta dos heterônimos também se aventurou nas narrativas policiais. Fernando Pessoa não poderia criar um único detetive, então criou três: O Chefe Guedes (o científico), Dr. Abílio Quaresma (o filosófico) e Tio Porco (o crítico), que aparecem em vários contos.

Em seguida, é necessário citar Patricia Highsmith e seus *thrillers* policiais psicológicos, dos quais o mais famoso é *O Talentoso Ripley* (1955).

De Sidney Sheldon, escritor que dominou o cenário do gênero no final do século XX, destaca-se *A outra face* (1970), que foi sua obra de estréia, e o juvenil, *O estrangulador* (1991).

O italiano Umberto Eco publicou o singular *O nome da Rosa* (1980), que deu ainda mais fama a este escritor e pesquisador, tanto pelo livro quanto pela produção cinematográfica da obra em 1986.

*O colecionador de ossos* (1999) do norte-americano Jeffery Deaver, chocou seus leitores com mortes assustadoras e um final eletrizante.

Alguns escritores investiram em sequências seriadas com os mesmos protagonistas, a exemplo de: James Patterson que criou a série de livros do detetive Alex Cross, cujo primeiro é *Na teia da aranha* (1993); Harlan Coben e a série do detetive Myron Bolitar, que se inicia com *Quebra de confiança* (1995); Thomas Harris que escreveu o inquestionável *Silêncio dos inocentes* (1998) que deu vida ao canibalista Dr. Hannibal Lecter; Dan Brown e o polêmico *O código da Vinci* (2003) e as demais obras protagonizadas pelo simbologista Robert Langdon.

Ainda no campo das obras em série, destacam-se: o sueco Stieg Larsson e a *Trilogia Millennium* (2005-2009): *Os homens que não amavam as mulheres*, *A menina que brincava com fogo* e *A Rainha do Castelo de Ar*; as fatais e violentas narrativas do norueguês Jo Nesbo, *O boneco de neve* (2007) e *O leopardo* (2009); as

obras do italiano Andrea Camilleri, como *A caça ao tesouro* (2010) e outras cujo detetive é Salvo Montalbano; e também aquele que é mais conhecido como mestre de histórias de terror, Stephen King, e a trilogia iniciada com *Mr. Mercedes* (2016).

Já da terra de Holmes vem *O chamado do Cuco* (2013) e os demais livros que trazem um detetive particular bem próximo dos moldes clássicos, Cormoran Strike, e são assinados por Robert Galbraith, pseudônimo da criadora da premiada série de livros do bruxo Harry Potter.

Dentre as obras mais recentes também é preciso mencionar: Guillaume Prévost e seu livro *Os sete crimes de Roma* (2000) que traz Leonardo da Vinci como detetive de uma série de crimes; e ainda as autoras: Gillian Flynn com o livro *Garota Exemplar* (2012) e Paula Hawkins com *A garota no trem* (2015). Assim como *O jogo de Ripper* (2014) da chilena Isabel Allende; *Os crimes do monograma* (2014), de Sophie Hannah, que trouxe de volta Hercule Poirot depois de um longo hiato para os leitores de Agatha Christie; e por último o suíço Joël Dicker e seu *A verdade sobre o caso Harry Quebert* (2012) que conseguiu unir as dificuldades, frustrações e a poesia da vida de um escritor com uma ótima história policial e uma narrativa exemplar.

Assim, a lista segue e seguirá, ela é, com certeza, bastante extensa e cada leitor deve encontrar o seu (autor, estilo ou livro) preferido e apropriar-se dessas narrativas. Fernanda Massi (2011) em sua obra *O romance policial do século XXI: manutenção, transgressão e inovação do gênero* explica que as várias mudanças de estilo e foco presentes nos diferentes romances policiais não descaracterizam o gênero. Na mesma obra, a autora ainda lembra que, como em qualquer gênero literário, há autores dispostos a conquistar sucesso e alcançar fama a qualquer custo, logo é importante um olhar crítico sobre o que se lê e, principalmente, sobre o que se indica.

Por isso, ao falar de formação de leitores no ambiente escolar, é fundamental que o professor (mediador da leitura) conheça as obras que vai indicar, visto que, obras contemporâneas podem conter cenas de extrema violência, tortura, sexo, estupro e outros temas, antes, não comuns a esse gênero.

Portanto, parafraseando Holmes, é elementar que nem todos os títulos apresentados durante essa exposição histórica das narrativas policiais podem ser

aplicados em (diferentes) turmas do primeiro ano do ensino médio, como será proposto neste trabalho. Primeiro pela classificação etária de algumas obras e, em segundo lugar, pela bagagem literária exigida para a leitura de textos mais densos e rebuscados, o que nem todos os alunos nesta série/idade possuem. Entretanto, conhecer a história do gênero, os principais livros e autores ajuda o professor no momento de orientar os alunos na busca por histórias que lhes sejam receptivas, já que “leitura tem a ver com empatia, projeção [e] identificação” (COMPAGNON, 2003, p. 143).

Pelo volume e a popularidade das obras, percebe-se que o gênero policial continua e continuará vivo em nossa sociedade, logo, ele precisa ter espaço também no ambiente escolar a fim de que os jovens leitores tenham a oportunidade de experimentar e surpreender-se com este tipo de narrativa. Obviamente é impossível prever o que ainda está por vir nas narrativas policiais, o que elas reservam aos seus leitores, mas, ao fazer uma análise do futuro desse gênero, James (2012, p. 171) diz:

sua popularidade sugere que no século XXI, assim como no passado, muitos de nós continuarão a buscar alívio, diversão e um brando desafio intelectual nessas despreziosas celebrações da razão e da ordem, em nosso mundo cada vez mais complexo e desordenado.

### **3.5 OS MISTÉRIOS BRASILEIROS**

Quando o gênero policial surgiu na literatura brasileira, por volta dos anos 20 do século passado, o contexto socioeconômico do país não era muito promissor. A sociedade tinha incontáveis problemas e, possivelmente, poucas expectativas de melhoras. O cenário mundial era marcado pelas feridas abertas da Primeira Guerra. Nacionalmente, a classe média estava descontente com os governantes e greves operárias explodiam, sobretudo, por causa do alto custo de vida, da inflação e da dívida externa crescentes no país governado por Epitácio Pessoa. Acrescenta-se a isso o fato de que nessa época o voto ainda não era direito de todos e a prática do chamado “voto do cabresto” era comum. As oligarquias paulista e mineira ainda comandavam o país, perpetuando o poder nas mãos de poucas famílias abastadas.



A literatura da época é descrita como Simbolista, mas também permeada pelos chamados movimentos de transição Pré-Modernistas que, pouco a pouco, culminariam na Semana de Arte Moderna de 1922 (CAMPEDELLI; SOUZA, 2004). É nessa mesma época que, como mencionado anteriormente, Monteiro Lobato publicou o livro de contos *Negrinha* e também seu primeiro livro dedicado aos pequenos leitores: *A menina do narizinho arrebitado*.

Foi no ano de 1920 que o romance inaugural da literatura policial brasileira, intitulado *O mistério* foi publicado no jornal *A Folha*. Os responsáveis foram quatro autores nordestinos que transitaram pelas esferas políticas e culturais de nosso país: Medeiros e Albuquerque, Coelho Neto, Afrânio Peixoto e Viriato Corrêa.

O primeiro deles, o pernambucano José Joaquim de Campos da Costa de *Medeiros e Albuquerque* (1867 - 1934), também conhecido por ser autor do Hino à Proclamação da República, foi funcionário público, jornalista, professor do Colégio Pedro II, deputado federal e um dos membros fundadores da Academia Brasileira de Letras. Este seria, dos quatro, o idealizador da produção de *O mistério* (COSTA, 2005). Medeiros e Albuquerque é descrito como entusiasta e pioneiro do gênero policial no país. Numa época em que o gênero era praticamente desconhecido por aqui, foi dele também a publicação do primeiro livro brasileiro de contos policiais: *Se eu fosse Sherlock Holmes* (1932).

O segundo autor, Henrique Maximiano *Coelho Neto* (1864 – 1934), além de escritor, foi deputado federal pelo estado do Maranhão, professor do Colégio Pedro II e membro fundador da Academia Brasileira de Letras.

Já o terceiro, o baiano, Júlio *Afrânio Peixoto* (1876 - 1947), médico, deputado federal, professor de faculdade de medicina e historiador, foi eleito para Academia Brasileira de Letras em 1910. E, por fim, Manuel *Viriato Corrêa* Baima do Lago Filho (1884 - 1967), natural do Maranhão, foi jornalista, escritor e deputado (estadual e federal).

Tal qual um típico brasileiro, *O mistério* é leve, irônico, despreocupado com padrões e regras do gênero; além disso, é abluído de crítica bem-humorada a tudo e a todos: à polícia, à figura do detetive, ao sistema judiciário nacional e ao próprio gênero policial. Assim, essa é uma narrativa surpreendente como o próprio gênero, entretanto, não pelos motivos que um leitor de livros policiais está acostumando.

Enquanto numa história policial “normal” o desfecho surpreende pela revelação do enigma, nesta as surpresas vêm de múltiplas direções. Essa história é, talvez, menos um mistério e mais uma “caixinha de surpresas”, do começo ao fim.

Assim se inicia a literatura policial brasileira:

Ele [Pedro Albergaria] tinha ruminado durante anos aquela vingança. Calculara tudo, previra tudo. Lera centenas de romances e contos policiais, não pelo prazer que lhe pudesse fazer *essa baixa literatura*, mas pelo desejo de estudar todos os meios de levar a cabo o crime que projetara e de escapar à punição. (ALBUQUERQUE *in* COSTA, 2005, p. 69, grifo nosso).

Neste trecho temos, primeiro, um criminoso conhecido, logo, não é nesse ponto que se concentra o mistério, tampouco seria na motivação para o crime. Portanto, o mistério que dá título à obra só pode estar no desenrolar dos fatos dessa trama.

O detetive Mello Bandeira, protagonista da obra, procura ser uma máquina de raciocinar, tal como Holmes. Porém, acaba sucumbindo aos próprios sentimentos e se suicida. O assassino não é descoberto, confessa o crime, mas acaba sendo absolvido em julgamento. O voto do júri afirma que não houve morte e, apesar disso, condena outro personagem (Pedro Linck) como cúmplice do crime “que não existiu”.

A primeira narrativa policial brasileira surge escrita nos moldes do grupo de escritores do *Detection Club* inglês, contudo, as semelhanças param nesse ponto, já que os autores parecem menos preocupados com o mistério em si do que com a denúncia generalizada. Eles brincam com o conto fazendo tantas citações uns dos outros de tal modo que Viriato Corrêa acaba se transformando em personagem.

O termo “baixa literatura” é outro destaque do princípio dessa narrativa. Neste ponto o enredo ironiza o gênero policial em si, o que, segundo Reimão (2005), faz referência ao preconceito sofrido pelo gênero enquanto literatura. Entretanto, tal ironia seria apenas o prenúncio de várias que estariam por vir, pois pode-se dizer que os autores se aproveitam da ficção para criticar todas as instâncias que nela aparecem.

Em *O mistério*, a narrativa e os personagens têm características que expõem, de certa forma, algumas mazelas sociais da época. No que concerne à polícia, por exemplo, “denuncia-se seu comprometimento com a classe dominante, sua

subordinação à imprensa e à opinião pública, seus métodos violentos de obter informações e confissões e a participação da polícia na contravenção” (REIMÃO, 2005, p. 15).

O detetive, tido como “Sherlock da cidade” onde vivia é mais para cômico do que para científico. E por falar em ciência, ela também sofre censura durante o julgamento, pois o médico-legista, representante da Ciência (com letra maiúscula a fim de institucionalizar o termo), afirma ter sido suicídio quando, na verdade, o homem tinha sido asfixiado pelo assassino. A narrativa diz que aquele “era o veredicto absoluto da Ciência” e acrescenta: “E só a Ciência possui a verdade!” (PEIXOTO *in* COSTA, 2005, p. 84).

O texto traz, ainda, um júri facilmente impressionável que se deixa levar pela emoção ao julgar. “O júri, [...] por simpatizar com o criminoso e com a retórica do advogado, dá razão moral ao criminoso e o inocenta do crime” (REIMÃO, 2005, p. 37). E para finalizar, o deputado Victorio Meliante (nome sugestivo) dá “um voto de congratulação do país, pelo heroísmo de Albergaria” (PEIXOTO *in* COSTA, 2005, p. 85).

O caricato e atrapalhado Mello Bandeira foi apenas o primeiro detetive brasileiro. A escritora Maria Alice Barroso, por exemplo, criou Tônico Arzão: crente, místico e supersticioso, o detetive mescla razão e intuição em suas investigações. Glauco Rodrigues Corrêa apresentou-nos o cabo Turíbeo, protagonista de vida prosaica e insignificante da pequena e pacata cidade de Santo Antônio do Roçado (REIMÃO, 2005).

Luiz Lopes Coelho fez surgir Dr. Leite, um detetive mulherengo que aparece em contos do estilo policial de enigma, também conhecido pela expressão “Whodunnit” (*Who Done it?* – Quem matou?). Tabajara Ruas brincou com a ingenuidade de Cid Espigão. Rubem Fonseca presenteou-nos com Mandrake, advogado-criminalista, carismático, mulherengo e fã de charutos. Luis Fernando Veríssimo deu vida a Ed Mort, o detetive atrapalhado, em histórias do estilo *noir*. Joaquim Nogueira inventou Venício, um detetive de vida difícil, com baixo salário e condições de trabalho ruins. E o mais afamado dentre eles: Delegado Espinosa, amante de livros que gosta de andar pelas ruas do Rio de Janeiro antigo, imaginado

por Luiz Alfredo Garcia-Roza, premiado escritor do gênero policial (REIMÃO, 2005).

Em resumo, é possível afirmar que a figura consagrada do detetive do gênero policial brasileiro é, de certa forma, peculiar. Em sua maioria, engraçada, irônica e caricata. Os problemas sociais brasileiros estão sempre presentes na vida de nossos detetives. As crenças, manias e golpes de sorte vão ajudá-los, talvez, até mais que a lógica da dedução, além disso, a vida profissional não terá, definitivamente, nenhum *glamour* europeu.

Segundo Nova (2008, p. 03) o conto policial brasileiro faz referências à nossa cultura, às mutações de ordem moral e às manifestações socioeconômicas, logo, o heroísmo e a infalibilidade, características típicas dos detetives do gênero, acabam, muitas vezes, em segundo plano.

Antes de prosseguir, acreditamos que é necessário determo-nos um pouco mais em dois dos autores citados: Rubem Fonseca que, segundo Reimão (2005), se tornou referência para seus posteriores e Luiz Alfredo Garcia-Roza, porque este é atualmente o principal autor do gênero em nosso país.

Rubem Fonseca escreveu o livro *Agosto* (1990) que apresenta uma mistura de ficção e realidade dos acontecimentos que culminaram no suicídio de Getúlio Vargas. A narrativa é uma mistura de pessoas e fatos históricos da crise política da época com uma investigação policial do assassinato de um empresário, em que as pistas levam ao Palácio do Catete.

Ainda de sua autoria temos a obra publicada em 1985, *Bufo & Spallanzani*, muito bem quista pela crítica, que virou filme em 2001. Adaptação essa que foi feita por outra escritora do gênero policial, Patrícia Melo, autora de *O Matador* (1995) e *Inferno* (2000). E, para finalizar o rol de obras do autor mineiro incluímos, *A grande arte* (1983) que, segundo Reimão (2005, p. 42) “é uma história de verdades e fachadas. De colunáveis e respeitáveis corruptos de luvas brancas e de pequenos marginais de mãos ensanguentadas. De violência legalizada e de massacres físicos”. Ou seja, trata de cenários de crimes modernos que envolvem desde gente de “colarinho branco” até os delinquentes juvenis aliciados pelo tráfico.

Já o carioca Luiz Alfredo Garcia-Roza precisa ser destacado devido a sua recente contribuição para o gênero policial brasileiro. Estreou na literatura com *O*

*silêncio da chuva* (1996) que lhe rendeu, no mesmo ano, o prêmio Nestlé de Literatura e no ano seguinte, o prêmio Jabuti, um dos principais do país.

Nessa narrativa, um executivo é encontrado morto dentro do próprio carro. Baleado com apenas um tiro, sem sinais de violência. Ao que parece, ninguém viu ou ouviu nada. O encarregado do caso é o inspetor Espinosa, sujeito calmo, introspectivo, que gosta de boa música e literatura. Aprendeu a gostar da última quando tinha 14 anos e a avó materna, revisora profissional, foi morar na casa dele no bairro do Peixoto. Divorciado, pai de um filho adulto que vive nos Estados Unidos, é honesto, tem hábitos simples, é dedicado e rigoroso no trabalho. Poder-se-ia dizer que seríamos capazes de encontrar o personagem andando por aí em qualquer rua, em qualquer cidade brasileira e não apenas no Rio de Janeiro, onde mora, pois é uma personagem humana, comum, que erra, acerta, avança, hesita, e por fim, segue vivendo e investigando casos surpreendentes.

Apenas o romance *Berenice procura* (2005) não tem a participação de Espinosa. Nele, uma jovem taxista protagonizará a história de investigação. Nos demais, a figura de nosso já clássico detetive brasileiro estará presente: *Achados e perdidos* (1998), *Vento sudoeste* (1999), *Uma janela em Copacabana* (2001), *Perseguido* (2004), *Espinosa sem saída* (2006), *Na multidão* (2007), *Céu de origamis* (2009), *Fantasma* (2012) e *Um lugar perigoso* (2014), até o momento...

Reimão (2005) afirma que a atenção dada pelas editoras e a multiplicação das obras nas últimas décadas assinala a continuidade da produção do gênero policial no Brasil.

Jô Soares, mencionado anteriormente, além do livro que marcou sua estreia no gênero, *O Xangô de Baker Street*, escreveu também: *O homem que matou Getúlio Vargas* (1998), *Assassinato na Academia Brasileira de Letras* (2005) e *As esganadas* (2011). Todos são romances policiais que trazem criminosos que se utilizam de técnicas diversas para fazer suas vítimas, fatos históricos mesclados à ficção e uma boa pitada de humor.

Outro artista, dessa vez da música, Tony Bellotto (do grupo musical Titãs) tem encantado os amantes do gênero policial *noir* com seu detetive Remo Bellini nas obras: *Bellini e a Esfinge* (1995), *Bellini e o Demônio* (1997), *Bellini e os Espíritos* (2005) e *Bellini e o Labirinto* (2014).

O gaúcho Flávio Moreira da Costa já tinha deixado sua contribuição ao gênero com as obras *Os mortos estão vivos* (1984), *Avenida Atlântica* (1992), *Modelo para morrer* (1999) e *Três casos policiais de Mario Livramento* (2003) quando organizou a antologia *Crime feito em casa, contos policiais brasileiros* (2005).

A coletânea reunida por ele é dividida em quatro partes: A primeira delas, *(Bons) Antecedentes*, traz textos de autores de evidente reconhecimento, mas que não pertencem, propriamente, ao gênero policial. Entre eles *O enfermeiro* de Machado de Assis, *Mágoa rala* de Lima Barreto, *A aventura de Rozendo Moura* de João do Rio e *O crime* de Olavo Bilac.

Nas partes seguintes, *Pioneiros Precursores*, *Contemporâneos Insuspeitos* e *Novos & Cúmplices*, são apresentados contos de autores consagrados e escritores pouco conhecidos do gênero, mas que, no entanto, não deixaram de registrar sua contribuição para a nossa história literária.

Apesar das obras e autores brasileiros citados até aqui, o gênero policial ainda não tem uma representatividade de produção tão grande na nossa literatura quanto tem na literatura inglesa, por exemplo. Paulo Rangel (1992) em seu livro *O Assassinato do conto policial*, no capítulo 19, faz uma referência bem-humorada e uma crítica social longa e apimentada acerca do tema e do contexto social do nosso país. Parte dela diz: “o brasileiro, sedento de justiça, compra toneladas de histórias policiais passadas em cidades do exterior, onde os crimes são esclarecidos e os culpados condenados, e as injustiças reparadas” (RANGEL, 1992, p. 74).

Mesmo assim, temos excelentes representantes do gênero. E é preciso frisar que foi junto aos jovens, em diferentes décadas, que esse tipo de produção alcançou mais leitores ao longo do tempo. Na Literatura infantil e juvenil temos, por assim dizer, nossos clássicos do gênero policial. São obras (e autores) de grande aceitação, capazes de “enlaçar” o jovem leitor em histórias de mistério. O romance policial juvenil tem seus maiores expoentes em Marcos Rey e Lúcia Machado de Almeida. Obras como *O mistério do cinco estrelas*, *O rapto do garoto de ouro* e *O Escaravelho do diabo* são caracterizados por Coelho (1997) como parte integrante da Literatura Infantil/ Juvenil contemporânea.

Tais autores contribuíram para a popularização do gênero no Brasil e, obviamente, incentivaram jovens de várias gerações a ler. Os livros chegavam à escola através, sobretudo, das publicações da “Série Vaga-Lume”. Publicada desde 1973 pela editora Ática, com obras, geralmente, voltadas ao público juvenil, a série conta, atualmente, com mais de noventa títulos de diversos gêneros. A linha teve e ainda tem ótima recepção junto ao público e, portanto, é de grande relevância para a literatura infantil e juvenil nacional, como conclui Catia Toledo Mendonça (2007) em sua tese de doutorado: *À sombra da vaga-lume: análise e recepção da série vaga-lume*.

Lançado em 1956, *O escaravelho do diabo*, da mineira Lúcia Machado de Almeida talvez seja o mais famoso do gênero da coleção, tanto que em 2016 ganhou um filme homônimo pela Globo Filmes. No livro, Alberto, personagem principal, é estudante de medicina, mora com os pais e com o irmão. Quando esse irmão morre assassinado, logo depois de ter recebido um pacote com um escaravelho, Alberto decide investigar o caso.

A tetralogia: *O mistério do cinco estrelas* (1981), *O rapto do garoto de ouro* (1982), *Um cadáver ouve rádio* (1983) e *Um rosto no computador* (1993) é igualmente destaque. São obras produzidas pelo prolífico escritor paulista Edmundo Donato, mais conhecido pelo seu pseudônimo Marcos Rey.

No primeiro livro, o jovem Leo vai trabalhar como *bellboy* em um famoso hotel cinco estrelas de São Paulo. Certo dia, vê o corpo de um homem sob a cama do quarto de um importante hóspede. Leo chama a polícia para investigar o caso, mas como nada acontece, ele mesmo decide fazer uma investigação contando com a ajuda de seus amigos: Gino, Ângela e Guima.

No segundo livro, Leo e os amigos vão investigar o rapto de Alfredo, que se tornou um astro da música e desapareceu no dia de seu aniversário de 16 anos. Leo, Jaime, Ângela e Gino, sob comando desse último, farão parte de uma comissão para interrogar as pessoas relacionadas numa agenda verde que pertencia ao desaparecido.

Já na terceira história, Leo, Gino e Ângela são chamados pelo delegado, Dr. Arruda, para ajudar a investigar a morte de Boa Vida, um sanfoneiro querido por todos que o conheciam, mas que é encontrado morto num prédio abandonado ao lado de um rádio ligado. Enquanto isso, na última narrativa, a protagonista, Camélia, foge

de Salvador para São Paulo a fim de tentar ser modelo utilizando-se de documentos falsos, já que era menor de idade. Depois de ganhar o concurso, entretanto, ela é sequestrada e o trio Leo, Ângela e Gino saem à procura de pistas.

Todos estes livros juvenis possuem narrativas enxutas, rápidas, com heróis jovens e mistérios que prendem o leitor em cenários do dia-a-dia, nas conversas e, sobretudo, na ação dos personagens. Tudo isso facilita a identificação do público leitor com a obra e proporciona fluidez na leitura tanto pela linguagem empregada quanto pela verossimilhança com a vida real de um jovem leitor (e os perigos que eles também *poderiam* verdadeiramente enfrentar).

### **3.6 O JOGO DA DESCOBERTA**

Todorov (2003, p. 65) explica que: “a grande obra, de certa forma, cria um novo gênero, e ao mesmo tempo transgride as regras do gênero válidas até então”. Logo, há certa dificuldade em se estudar os gêneros literários por causa do caráter específico que, inevitavelmente, acompanha toda criação estética. Assim, vários estudos já foram realizados no sentido de descrever e/ou categorizar diversas obras policiais levando em conta suas similaridades e/ou diferenças. Alguns desses estudos foram usados, nesta dissertação, para embasar as discussões acerca desse gênero, entretanto, é importante ressaltar que essas classificações não são estáticas.

No primeiro capítulo do livro *O romance policial místico-religioso: um subgênero de sucesso*, Fernanda Massi (2015) utiliza-se das teorias de Bakhtin e Todorov a fim de apresentar de que maneira elementos como crime, vítima e investigação (detetive) fizeram surgir um gênero literário que, desde seu nascimento, vem se modificando e possibilitando o desenvolvimento de narrativas policiais denominadas clássica, *noire*, suspense, etc.

Bakhtin (1997a) afirma que três elementos constituem um gênero discursivo e “fundem-se indissolavelmente no *todo* do enunciado” (BAKHTIN, 1997a, p. 280 – grifo do autor): conteúdo temático, estilo e construção composicional. O primeiro diz respeito ao objeto, “conteúdo do pensamento enunciado” (IDEM, p. 290). O segundo desses elementos, o estilo, trata da “seleção operada nos recursos da língua” (IDEM, p. 280), ou seja, são os recursos linguísticos utilizados para atingir determinado fim.



Enquanto isso, a construção composicional refere-se à estruturação interna do enunciado que é “relativamente estável” (IBDEM). Assim, pode-se dizer que a organização e a estrutura propostas por Allan Poe foram seguidas tanto pelos produtores quanto pelos leitores do gênero, afinal, “o gênero [...] informa o leitor sobre a maneira pela qual ele deverá abordar o texto” (COMPAGNON, 2003, p. 158). Portanto, aquele que busca a leitura de uma narrativa policial tem em mente determinados “padrões” (dos quais, neste caso, os mais elementares são o mistério, a vítima, o crime e a investigação).

Ao propor o jogo da investigação, fazendo com que o leitor admirasse e acompanhasse os passos do detetive (herói) na busca pela verdade dos fatos, Edgar Allan Poe, em 1841, esquematiza os moldes do gênero policial. Obviamente, depois de quase 200 anos, o gênero se modificou e continua se modificando, entretanto, a essência continua a mesma: uma “estrutura narrativa centrada na investigação em busca da identidade de um criminoso [que] pretende provocar medo no leitor, ligado ao mistério, ao desconhecido” (MASSI, 2015, p. 22).

Boileau & Narcejac (1991, p. 7,8) afirmam: “o romance policial é precisamente um gênero literário, e um gênero cujos traços são fortemente marcados que não evoluiu, desde Edgar Poe, mas que simplesmente desenvolveu as virtualidades que trazia em sua natureza”. Assim, como descrito previamente, tem-se narrativas ora centradas no detetive (investigação), ora no criminoso, ora na vítima.

Desde [que surgiu], a narrativa policial conquista o público leitor por satisfazer seus anseios e lhe proporcionar prazer à medida que soluciona os enigmas, que apresenta respostas para questões aparentemente irresolúveis, que reestabelece a paz social punindo o criminoso por ter desrespeitado as regras de convivência, que determina um herói, representante do bem, lutando contra o mal instaurado por um assassino e, finalmente, que compartilha com o leitor o método de investigação utilizado pelo detetive a fim de ressaltar a honestidade desse sujeito, que não precisou de meios ilícitos ou injustos para condenar um criminoso. (MASSI, 2015, p. 22-23).

Sobre a temática, P. D. James (2012), em seu livro *Segredos do Romance Policial: história das histórias de detetive*, comenta:

o que acho fascinante é a extraordinária variedade de livros e escritores que essa pretensa fórmula consegue acomodar, e quantos autores consideram os limites e as convenções da história de

detetive liberadores, e não inibidores, de sua imaginação criativa (JAMES, 2012, p. 17).

Além das características descritas até então, é preciso mencionar que a narrativa policial é, geralmente, “uma literatura objetiva” (BOILEAU; NARCEJAC, 1991, p. 26), enxuta, sem rebuscamentos visto que o foco desse tipo de literatura é a construção da relação articulada da investigação com o crime. Por isso, “os teóricos do romance policial sempre concordaram em dizer que o estilo, nesse tipo de literatura, tem de ser perfeitamente transparente, inexistente; a única exigência à qual obedece é ser simples, claro, direto” (TODOROV, 2003, p. 68). Isso porque o “verdadeiro romance policial prende-nos pela curiosidade ferida e dolorosa, mas, nessa mesma medida, agradável, porque a esperança de um desfecho satisfatório a sustenta e a excita sem descanso” (BOILEAU; NARCEJAC, 1991, p. 27).

Os contos ou romances policiais são publicados, em sua maior parte, em livros (físicos ou virtuais), em linguagem formal, tanto em primeira quanto em terceira pessoa. É muito comum, como mencionado anteriormente, o uso de um amigo do detetive narrando os fatos como ajudante-observador. Isto faz com que o leitor tenha uma versão parcial dos fatos e das pessoas, afinal, é preciso manter o jogo (esconder e revelar segredos ao mesmo tempo). Há duas histórias paralelas, a do criminoso e a do detetive, cujo desenrolar da narrativa vai pouco a pouco fundindo-as para o leitor.

Massi (2015, p. 23) afirma que: “detetive e criminoso realizam, paralelamente os programas narrativos da manipulação, da competência, da performance e da sanção”. E acrescenta que a performance do investigador é a sanção do transgressor (MASSI, 2015). Nesse gênero, o leitor fica interessado não só pelo que aconteceu antes, mas também pelo que acontecerá mais tarde, ele se pergunta tanto sobre o futuro quanto sobre o passado (TODOROV, 2003, p. 74). Portanto, Rosenfeld (2007) explica que o leitor é um tipo de parceiro do personagem (geralmente do detetive) nessa jornada de faz-de-conta. E sobre isso, Candido (2007) lembra-nos que a leitura depende, basicamente, da aceitação da verdade do personagem por parte do leitor.

No gênero policial há diferenças também no tempo da narração. Enquanto no romance policial clássico (de enigma) se utiliza o passado, no romance *noir* é

mais comum o uso do presente. Há também incontável gama de assuntos que podem ser trabalhados pelo autor de cada época e/ou sociedade. Entretanto, apesar das “diferentes possibilidades de desenvolvimento da narrativa policial” (MASSI, 2015, p. 34), o gênero ainda mantém o objetivo principal que é *o jogo da descoberta da verdade dos fatos*, que, possivelmente, é onde fundem-se o conteúdo temático, estilo e construção composicional do gênero.

É esse *jogo de descoberta* proposto pelo autor (em diferentes cenários socioculturais) que definirá a organização interna de uma narrativa, que se revela gradativamente (ou, em outras palavras, se esconde e se mostra). Além disso, para que o leitor aceite e entre no jogo (acompanhe a investigação e tente desvendar as pistas) é preciso que o autor empregue uma linguagem objetiva, clara e acessível. Da mesma maneira, as temáticas presentes no gênero são aquelas que servem de motivo para que o jogo aconteça. Geralmente, são temas que têm a ver com as intrigantes relações humanas na busca por poder e dinheiro, principalmente, os desejos e os sentimentos obscuros da alma e/ou da personalidade das pessoas.

Assim, as possibilidades criativas do autor são muitas e, de tempos em tempos, uma nova classificação surge,

no entanto, se [uma ou outra forma] vier a se tornar o germe de um novo gênero de livros policiais, isso não será argumento contra a classificação proposta; como já disse, o novo gênero não se constitui necessariamente a partir da negação do traço principal do antigo, mas a partir de um complexo de propriedades diferente, sem nenhuma preocupação de formar com o primeiro um conjunto logicamente harmonioso. (TODOROV, 2003, p. 77).

Compreender as características que compõem determinado gênero, é, sem dúvida, importante tanto no que concerne à leitura quanto à escrita. Entretanto, mais importante ainda é saber de que maneira ou com que propósito se usa determinado gênero literário; afinal, é em suas reais possibilidades de utilização que ele fará sentido na vida das pessoas. E, no caso do gênero policial, acredita-se, que os jovens leitores, seduzidos pelo *jogo da descoberta*, possam ver nele uma experiência positiva (prazerosa) de leitura.

### **3.7 O GÊNERO POLICIAL, O JOVEM LEITOR E OS PRAZERES**

Aguiar (2001, p. 63) lembra que: “faz-se necessária uma adaptação de assunto, estilo, forma e meio em cada obra produzida para o pequeno leitor”. Logo, é importante prestar atenção às fases de desenvolvimento dos leitores a fim de se trabalhar e/ou indicar obras que sejam adequadas a determinado público. Isso porque a escolha dos personagens e da faixa etária são importantes para que essa identificação do jovem leitor aconteça (AGUIAR, 2001).

Os adolescentes, por exemplo, são mais facilmente cativados pela leitura quando elementos que despertam fascínio sobre eles, como o medo, mistério, aventura, desafio e curiosidade estão envolvidos na narrativa. Além disso, é sabido que: “aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou fecunda” (COELHO, 1997, p. 145).

Assim, ao falar de mediação de leitura, Coenga (2010, p. 103) afirma que: “a distância entre o jovem e a leitura pode ser minimizada se a atividade for prazerosa. Para promover esse encontro amoroso, é necessário, antes de tudo, sensibilidade e coerência”. Assim, no processo de formação de leitores literários é importante o incentivo à leitura de gêneros receptivos a determinada série e/ou idade.

Aguiar & Bordini (1988) destacam que dos 12 aos 14 anos o leitor *entra* na “idade da história de aventuras ou fase de leitura psicológica, orientada pelas sensações” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 19). Nessa fase, segundo elas, os jovens tomam consciência de si como pessoas, estão muito conectados com sensações e sentimentos, seus gostos, seus medos, desejos e vontades. E acrescentam que esse é o período em que “o conhecimento da própria personalidade e o desenvolvimento dos processos agressivos ativam a vivência social e a formação de grupos. Os interesses de leitura preenchem as necessidades do leitor através de enredos sensacionalistas [...]” (IDEM, p. 20).

No primeiro ano do ensino médio, série a que se propõe essa pesquisa, as narrativas preferidas são aquelas que trazem personagens do cotidiano, mas com enredos que provoquem curiosidade, medo e surpresa (AGUIAR; BORDINI, 1988).

Conclui-se, então, que o gênero policial pode proporcionar uma excelente iniciação de leitura, já que é na adolescência que “a ânsia de viver funde-se com a ânsia de saber, visto como o elemento fundamental que leva ao *fazer* e ao *poder* almejados para a autorrealização” (COELHO, 2000 p. 39, grifo da autora).

O gênero policial desperta “no leitor a paixão simples do medo, criada a partir da estranheza do crime, da identidade secreta do criminoso e da expectativa na resolução do enigma” (MASSI; CORTINA, 2009, p. 522). Deste modo, os professores têm em suas mãos ótimas ferramentas para introduzir e/ou estimular seus alunos, às vezes desacreditados da leitura, neste fascinante mundo de sonhos. Afinal, “ler obras juvenis ou *best-sellers* é apenas o começo de uma longa convivência com os livros [uma vez que] um livro puxa outro, não há dúvida” (MEIER, 2011, p. 99 e 102).

No mesmo contexto, Petit (2013) diz que “os *best-sellers* permitem ‘desenferrujar os olhos’ e há alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras” (PETIT, 2013, p. 175, grifo da autora). Logo, para descobrir e desfrutar dos benefícios que eles podem proporcionar, é preciso experimentar, *ler*, arriscar-se com a curiosidade de quem se lança numa aventura. Já que “o campo da ficção é rico e notavelmente amplo e nós todos temos nossos pratos favoritos” (JAMES, 2012, p. 141).

Acreditamos que o gênero policial possa proporcionar um “empurrãozinho [...] para que o leitor potencial deslanche, e guiado por sua curiosidade, se aventure pelos caminhos infinitos que, em 3000 anos de criação literária, incontáveis autores foram abrindo para seus pares” (MEIER, 2001, p. 100). Isso porque as narrativas policiais “alcançam a adesão imediata do pequeno leitor, ao colocá-lo em busca da solução de crimes e delitos, num jogo de informações e suspeitas, que acelera o ritmo da narrativa e mantém o leitor interessado” (AGUIAR, 2001, p. 99).

Com esse tipo de narrativa é possível desvendar o mistério, juntar as pistas, prever os próximos acontecimentos, enfim, ser um leitor ativo no mundo criado pela ficção. Nela, o leitor precisa ser capaz de dialogar com o livro, ir, aos poucos, desvendando seu mundo enquanto penetra no reino das palavras como “agente que busca significações” (GERALDI, 2008, p. 91).

Ao falar sobre a formação de leitores com a ajuda de romances policiais, Yamane (2008, p. 10768) nos lembra que: “tratar de coisas que fazem parte do mundo e do interesse do jovem e da criança são essenciais para que a leitura seja adotada no cotidiano de adolescentes e crianças. É preciso cativá-los sempre [...]”. Depois de cativados, apaixonados, eles seguirão seus próprios caminhos e também incentivarão aqueles que estão à sua volta.

Posto isso, conclui-se que o gênero policial pode ser usado com sabedoria em sala de aula como estratégia de leitura para os alunos, pois “[ele] é um caminho para fortalecer a memória e atenção necessárias para futuras leituras, consolidando o hábito de ler” (YAMANE, 2008, p. 10764). Ou seja, é um importante passo em direção a novos tipos de leituras, afinal, a formação do leitor literário não acontece no vazio, é preciso experimentar, investigar, dialogar com livros e com outros leitores. Uma leitura prazerosa é o principal incentivo para novas leituras e o gênero policial, por ser uma narrativa que envolve e seduz o leitor numa atmosfera de “medo, mistério, investigação, curiosidade, assombro [e] inquietação” (PIRES, 2005, p. 03), pode ser uma significativa ferramenta para esta consolidação e/ou descoberta do gosto pela leitura em sala de aula.

Por conseguinte, acredita-se na relevância do contato dos jovens com o gênero policial a fim de que, impulsionados pelo prazer, eles possam buscar a literatura, não de forma automatizada ou unicamente impelidos pelas necessidades escolares, mas de forma que o gosto da descoberta possa ser parte ativa desse processo (PETIT, 2013), ou seja, como uma atitude consciente de enfrentar o desafio de descoberta e atribuição de sentido que o texto oferece (AGUIAR; BORDINI, 1988). Pois, a leitura “os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, sonhar [...]. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro” (PETIT, 2013, p. 19). Além disso, “o mistério é essencial para um enredo, e não pode ser apreciado sem inteligência. [...] Appreciar um mistério requer que uma parte da mente seja posta de lado, ruminando os pensamentos, enquanto a outra segue adiante” (FORSTER, 2005, p. 36). Ler histórias de mistério requer que o leitor seja um pouco de detetive, requer que ele leia e observe, arquive e processe informações, sem deixar os detalhes passarem despercebidos.

Portanto, a leitura do gênero policial poderá auxiliar no aprimoramento das habilidades de leitura que envolvem o pensamento cognitivo, raciocínio lógico, a capacidade de concentração, a percepção e atenção aos detalhes, além, obviamente, da imaginação. Sobre esse último item, Maia (2001) diz que não podemos esquecer a imaginação, pois ela

contribui para a construção de vários tipos de conhecimento. O domínio científico tem necessidade do simbólico para compreender o real, que é ao mesmo tempo concreto e abstrato. O indivíduo tem necessidade de seu lado imaginativo para descobrir diversos aspectos do real; assim, a imaginação não pode ser reservada somente aos poetas e aos sonhadores, mas faz parte do humano. (MAIA, 2001, p. 23).

O mundo da ficção é uma necessidade, pois ele estimula a imaginação e proporciona entretenimento, prazer e alívio temporário das ansiedades, tensões e traumas da vida, de acordo com James (2012). Além do mais, a “atividade mental [...] traz um prazer imenso” (POE, 2005, p. 48), a palavra (e, portanto, a literatura) também dá prazer (BARTHES, 2004), ao passo que o gênero policial “utiliza, para o prazer, os processos fundamentais da razão” (BOILEAU; NARCEJAC, 1991, p. 12). Desse modo, é possível concluir que o gênero policial une prazeres: o relacionado às faculdades analíticas (a que Poe se refere) e o da palavra, que instiga a imaginação e faz sonhar.

## **INVESTIGAÇÃO 4 - VEREDAS DA LEITURA**

### **4.1 LER É VIVER, NÃO LER É SOBREVIVER**

“O homem lê desde sempre e não só o verbo” (YUNES, 2014, p. 98). Mesmo antes que os escribas fossem famosos na Mesopotâmia ou no Egito antigo e tivessem a honra de entrar para os livros de história, o homem já sabia (mesmo que inconscientemente) que a sobrevivência dependia da leitura: diferenciar o amigo do inimigo, proteger-se de catástrofes climáticas pela observação da natureza, distinguir o sexo dos animais e as funções reprodutivas de cada um, identificar o que era alimento e o que era veneno, etc.

Assim, “desde o primeiro olhar [...]: o homem lê” (YUNES, 2014, 53). Nossas relações com o mundo e, sobretudo com as pessoas, são baseadas na leitura. É por meio dela que estabelecemos relações com o mundo exterior, é ela que nos auxilia a elaborar nosso mundo interior construindo nossa própria identidade, como expõe Petit (2013). Aprendemos e reaprendemos diariamente pela leitura de objetos, lugares, fatos e pessoas. A leitura é um processo de constante aprimoramento uma vez que a vida e, nós mesmos, estamos em contínuo movimento. Dessa forma, “o leitor [...] não termina jamais de realizar esta tarefa enquanto vive” (YUNES, 2014, p. 33).

Atualmente, a maior parte da população pode, em tese, ler (e escrever), no sentido restrito dos termos. Além disso, a leitura é encarada pelos estudiosos como “uma prática criadora, inventiva, produtora, e não [anulada] no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio no espírito de seus leitores” (CHARTIER, 2011, p. 78). Portanto, temos por definição que ler é mais que decodificar o texto ou as palavras do autor, é descobrir nele as possíveis leituras e as relações entre os textos, como diz Orlandi (2008).

Entretanto, na prática, o “conceito tradicional de leitura [...]: aprender sílabas, reconhecer palavras, balbuciar frases e, ainda assim, ser incapaz de compreender o que leu” (YUNES, 2014, p. 14) não está tão na história do passado quanto gostaríamos. Fato é que, desde a década de 80, Angela Kleiman, Magda



Soares e Roxane Rojo, por exemplo, têm discutido o letramento (ou os letramentos) em oposição ao alfabetismo.

Segundo Coenga (2010, p. 29-33) letramento é: “o processo não apenas de ensinar a ler e escrever, codificação e decodificação de símbolos, mas o domínio de habilidades relativas às práticas diárias de leitura e escrita [...] Não existe, assim, um único tipo de letramento”. Afinal, Paulino & Cosson (2009) explicam que letramento não pode ser singular, ele é plural, já que “há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 65).

Comparando o percurso descrito até aqui poderíamos dizer que aquilo que era um privilégio de poucos (ler e escrever) tornou-se de acesso aberto a quase todos. Entretanto, o ingresso livre ao mundo da leitura e da escrita não quer dizer que todos sejam capazes de realizar tais tarefas com competência. No que tange à leitura, as verdades, agora, parecem estar ao alcance de todos, mas nem todos têm capacidade de enxergá-las. Segundo Foucambert (2002), uma expressiva parcela das pessoas, nos países industrializados, é iletrada. Esses leem, mas não compreendem, de fato, o que leem. *Compreendem* aqui utilizado no sentido atribuído por Orlandi (2008, p. 118): “compreender [...] não é pois atribuir sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação”.

Ler (compreender a leitura) é poder atuar socialmente, pois “no mundo letrado, a leitura da palavra [condiciona] a leitura do mundo” (YUNES, 2014, p. 56), logo, “ler é condição de estar no mundo, criando-o outra vez” (IDEM, p. 102). Ou seja, a leitura está associada à nossa (real) possibilidade de ação sobre o mundo criando e recriando-o. Isso posto, arriscaríamos dizer que alguns vivem, outros sobrevivem. Os primeiros são aqueles que conseguem dialogar com os textos e relacioná-los entre si e com o mundo, pois “ler [é] fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória das leituras anteriores e de dados culturais” (GOULEMOT, 2011, p. 113). Quanto aos demais, sobrevivem, uma vez que carecem das leituras de outrem e as tomam para si, quase sempre, sem questionamentos.

## 4.2 A LEITURA FICCIONAL E OS JOVENS: AO INFINITO, TALVEZ, ALÉM

A ficção sempre esteve misturada à realidade do homem desde o mais simples relato até a mais aprimorada criação artística de determinada cultura (CANDIDO, 2011). “Os relatos, dependem do ponto de vista de quem conta, supõe uma interpretação, ou seja, uma leitura construída segundo certas preferências e associações e, por isso, são *ficções*” (YUNES, 2014, p. 24, grifo da autora). Logo, é praticamente impossível separar a ficção do ser humano e, sobretudo, de sua história de leitura e escrita. Entretanto, num tempo não tão distante, muitos acreditaram que ficção era apenas entretenimento sem importância e que, sobretudo os mais jovens deveriam ficar “restritos às leituras mais ‘úteis’” (PETIT, 2013, p. 20, grifo da autora).

Foi devido a esse tipo de pensamento que, segundo Colomer (2007, p. 35), “os professores se inclinaram para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender e de controlar ante às sutilezas das leituras literárias”. A escola, enquanto responsável (ou corresponsável) pelo ensino, deveria ensinar fatos, regras, acontecimentos e abandonar a fantasia literária tal qual Thomas Gradgrind, famoso personagem de Charles Dickens, cuja principal preocupação no ensino eram os números e os fatos; ou seja, não se deveria “perder tempo em divagações” (COLOMER, 2007, p. 36). Um pensamento que já aparecia na obra *A República*, na qual Sócrates, ao dialogar com Glauco, propõe que a poesia imitativa seja banida da cidade enquanto não puder demonstrar que não “é apenas agradável, mas também útil ao governo dos Estados e à vida humana” (PLATÃO, 2012. p. 269).

As leituras, nesse contexto, tanto na ficção quanto na vida real, deveriam ser pragmáticas, focadas nas técnicas, definições e nomenclaturas. Logo, estavam preocupadas unicamente com um aprendizado funcional e imediato, o que, por sua vez, acabaria tendo um fim em si mesmo, como nos afirma Orlandi (2008). E, “ensinar a ler textos ‘funcionais’ continuou parecendo um conteúdo mais adequado para o êxito acadêmico e para a vida cotidiana nas modernas sociedades alfabetizadas” (COLOMER, 2007, p. 36, grifo da autora).

Aqui é necessário abrir um pequeno parêntese a fim de realizar um esclarecimento: não se pretende “opor a leitura considerada instrutiva àquela que estimula a imaginação” (PETIT, 2013, p. 28), pois acredita-se que elas sejam aliadas no processo de construção e formação do sujeito. Contudo, o olhar deste trabalho volta-se com mais atenção para a leitura ficcional devido a dois fatores: primeiro porque a leitura tida como educativa nunca “caiu de moda” quando se fala de estudo, ensino e desenvolvimento pessoal/profissional. E, em segundo lugar, porque, de acordo com Colomer (2007, p. 36), “a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais”.

Retomando a relação literatura e escola, Queirós (2014, p. 160) explica que: “a escola, por ser servil, quer transformar a literatura em um instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor”. Entretanto, a literatura é muito mais que um instrumento pedagógico, nela encontramos, às vezes, segundo Petit (2013, p. 41): “um pouco mais de verdade que em outras expressões linguísticas”, pois ela representa o nosso mundo e a nós mesmos. E, ao falarmos de jovens leitores, a literatura auxilia tanto a desenvolver suas potencialidades naturais quanto no amadurecimento durante as várias fases entre a infância e a vida adulta (COELHO, 1997).

Coelho (1997, p. 42, grifo da autora) ainda afirma que: “O ludismo (ou o ‘descompromisso’ em relação ao pragmatismo ético-social) é o que alimenta o literário e procura transformar a literatura na *aventura espiritual* que toda verdadeira criação literária deve ser”. Antes de ser funcional, a literatura é (ou deveria ser encarada como) uma aventura, um processo de prazer e de criação “capaz de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas” (PETIT, 2013, p. 07).

Acreditamos, portanto, que a leitura ficcional é capaz de mobilizar nossos sentimentos e nosso raciocínio, comovendo-nos e tirando-nos de nosso lugar habitual e de nosso modo único de ver o mundo, fazendo com que sejamos capazes de enxergar a nós mesmo de maneira diferente (YUNES, 2014), levando-nos a descobertas e construções pessoais e coletivas. Portanto, ler é abrir-se para o novo “pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente” (PETIT 2013, p. 43).

Os jovens devem ser inseridos no mundo de maneira positiva, com experiências humanizadoras e enriquecedoras que, segundo Candido (2011), são possibilitadas pela literatura. Além disso, eles precisam experimentar o novo (todos precisamos, afinal, na literatura há sempre algo novo a ser experimentado) e, a partir do novo, redescobrir-se. Morley (2007, p. 37, tradução nossa) diz que: “a leitura lhe fornece conhecimento; o conhecimento lhe dá poder; mas autoconhecimento ajuda você a compreender a formação e o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Ela pode até ajudá-lo a realizá-las, e voar sozinho”.

Segundo Foucambert (2002, p. 56), “ser leitor [...] é estar ciente da sua condição e da transformação de si mesmo, assim como dos outros e das coisas”. Yunes (2014, p. 32) corrobora ao afirmar que “ler é solidarizar-se pela reflexão, pelo diálogo com o outro, a quem altera e que o altera”. O leitor, portanto, é um transformador, transforma a si mesmo e ao mundo enquanto dialoga com o texto e, juntos, vão tecendo sentidos. Por isso Colomer (2007, p. 39) ressalta a importância de que o ato da leitura se configure em uma experiência positiva e que se realize pelo diálogo com a obra e a cultura.

“A literatura é um continente que contém muitos países, línguas e inúmeras contradições; é vasta, contém multidões” (MORLEY, 2007, p. 07, tradução nossa). Logo, mergulhar na leitura literária é tocar o infinito. Não importa a idade do leitor, já que “a fluidez da leitura nos ensina a necessária humildade para lidar com o ilimitado” (YUNES, 2014, p. 39).

Bakhtin (1997a, p. 413) diz que “não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado)”. Jamais seremos “deuses” do conhecimento, “somos aquilo que vamos adquirindo ao longo da vida” (FILHO, 2014, p. 136) num processo contínuo e jamais finalizado, no qual, a literatura nos guia adiante. Há sempre um novo olhar, um novo dizer, um pensamento a ser inventado e, sobretudo, uma nova ficção a ser imaginada.

A formação é um processo constante e quanto mais jovem é o leitor, maior importância e influência o texto terá sobre ele. Coelho (1997) destaca que a literatura é mediadora na tarefa de ajudar a criança (ou aqui, o jovem) a encontrar significado na vida e também estar preparado para as dificuldades. O que nos remete ao doutor

Barroso, advogado do livro *Gincana da morte* de Marcos Rey, no episódio em que recomendava ao jovem *office-boy*, Tim: “Enquanto não chegar a hora de decidir o que vai fazer na vida, leia. Tenha sempre um livro por perto. Poesia, romance, biografia, qualquer coisa. O melhor dos homens está nos livros” (REY, 1997, p. 13). A leitura proporciona experiências e reflexões para (e por) toda a vida. Ela ajuda a escolher o caminho e, parafraseando o famoso poema de Robert Frost<sup>5</sup>, isso faz toda a diferença.

A leitura faz parte do nosso processo de formação, pois a literatura nos faz sonhar e o sonho é uma forma de garantir nosso equilíbrio social (e pessoal), como afirma Candido (2011). Morley (2007, p. 02, tradução nossa) acrescenta que: “as histórias, como os sonhos, têm um meio de cuidar das pessoas, prepará-las, ensiná-las”. Além disso, nos jovens aprendizes, as narrativas sobre o mundo e o homem exercem fascinação “porque organizam o desconhecido como um relato [...] além de suscitarem o imaginário em plena fase de hiperatividade” (YUNES, 2014, p. 26).

Os jovens, sobretudo na fase de adolescência, precisam de atividades que ajudem a organizar seu mundo pessoal e canalizar energias; as narrativas ficcionais, por sua vez, são capazes de servir a esse propósito, além de encantar e dar vida ao pensamento imaginativo. Por isso, Colomer (2007, p. 27) diz que a literatura “ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura”.

Dada tais observações, o incentivo ao diálogo com os livros precisa ser proposto ao jovem. Contudo, Petit (2013, p. 17) alerta que: “aos livros, os jovens preferem o cinema ou a televisão, que identificam com a modernidade, a rapidez e a facilidade”. Assim, em épocas em que o prazer efêmero e instantâneo proporcionado por vídeos (na televisão ou na internet) tornou-se moda social, sobretudo entre crianças e adolescentes, o prazer duradouro e prolongado da leitura literária ainda está por ser (re) descoberto. Isso porque o processo desencadeado pela literatura no leitor é catártico, purificador, como descrito Aristóteles (2010) e, ainda que não seja simples e rápido, quando desencadeado, “torna-se prazeroso e contínuo” (YUNES, 2014, p. 27).

---

<sup>5</sup> The Road Not Taken

É sabido que muitos alunos, em todos os níveis de ensino, têm dificuldades quanto à leitura (e escrita) confirmadas por pesquisas nacionais e internacionais que, de tempos em tempos, alarmam o país. Gostaríamos de citar alguns exemplos da vinculação de artigos e reportagens que falam dos problemas e das dificuldades enfrentadas por alunos e professores: Santos (2010), Silva (2016) e Leal (2014), por exemplo, destacam problemas que aparecem em todos os níveis de ensino e que são encarados em seus artigos como desafios para a educação nacional. Coenga (2010, p. 69) também expõe o tema: “muitos professores que atuam nas escolas primárias e até mesmo nas universidades se lamentam de que a maioria dos seus alunos lê mal, além de não saber escrever”.

Assim, oferecer, compartilhar e incentivar a leitura literária é (além de proporcionar prazer) auxiliar na formação integral dos jovens ou na “*formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolúvelmente à construção da sociabilidade” (COLOMER, 2007, p. 31, grifo da autora). Portanto, passar, metaforicamente, de uma leitura fria, sem sentido (sem compreensão) para uma leitura que cria e dá vida por meio da imaginação é: “restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico” (YUNES, 2014, p. 54). Ou nas palavras de Petit (2013, p. 177) de forma que: “cada um possa elaborar a sua história, se construir, e não se perder em identidades postizas”. Dessa forma, ler é viver, assim como viver é experimentar, e a literatura auxilia os jovens na experimentação do mundo, tornando-os mais conscientes de si e de outrem, além de críticos e atuantes na comunidade global em que vivem.

Segundo Petit (2013, p. 40), às vezes: “nós nos consolamos das vidas, dos amores que não vivemos, com as histórias dos outros”; porém, segundo a mesma autora, a leitura é um espaço íntimo e muito povoado por: “fragmentos de frases, escritas ou ditas por outros, que juntamos e que revelam essa parte oculta de nós mesmos” (PETIT, 2013, p. 40).

Além disso, Filho (2014, p. 136) diz que: “a leitura e o ouvir histórias podem ser fortes componentes para formar o sentido da responsabilidade social de cada um de nós”. Portanto, acreditamos que a leitura precisa ser redescoberta como

prazer e fruição, que seja impulsionada, comentada e comungada, pois ela é a “mentira” ficcional que nos revela e nos ajuda a viver (LLOSA, 2016). É ela que permite “às novas gerações transitar pelas possibilidades de compreensão do mundo e desfrutar da vida que a literatura oferece” (COLOMER, 2007, p. 09).

Entretanto, para que isso aconteça, é preciso entender que a leitura é um processo que se constrói, e, não se constrói a partir do nada. Jauss (1994) menciona que a primeira recepção de uma obra pelo leitor se dá pela avaliação e comparação com outras obras lidas anteriormente. Assim, “qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros” (GOULEMOT, 2011, p. 112). As experiências leitoras e vividas farão parte do repertório de leitura, serão elas que ajudarão o leitor a dar sentido ao texto lido. Por conseguinte, há leituras para todas as idades e para todos os leitores.

Além disso, “um livro torna-se um livro diferente de cada vez que o lemos” (MANGUEL, 2009, p. 22). Portanto, cada fase da vida proporcionará uma experiência diferente de leitura, conforme nos explica Calvino (1993). O mesmo autor acrescenta que, na vida adulta, deveríamos ter um tempo dedicado a reler obras que foram importantes na nossa juventude. E, lembra, ainda, que livros e leitores ver-se-ão num novo encontro, já que ambos mudam “à luz de uma perspectiva histórica diferente” (CALVINO, 1993, p. 11).

Ainda que não sejamos capazes de lembrar a maior parte da obra lida, ela já terá cumprido sua função e deixado “sua semente” (CALVINO, 1993, p. 10) através dos valores transmitidos, aventuras vividas, recordações guardadas e descobertas realizadas durante a leitura. Sendo assim, é imprescindível transitar pela diversidade literária, experimentar, inovar, descobrir, ler, reler e, sobretudo, redescobrir o livro, a nós mesmos, o outro e o mundo.

Os interesses de leitura são diversos e estar atento às suas fases é um importante passo na consolidação do prazer, pois, “em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma manobra” (PETIT, 2013, p. 13). O jovem precisa dessas possibilidades, principalmente os de origem mais humilde, como afirma Petit (2013). E, se a literatura também pode atuar neste sentido, e se queremos que os jovens sejam autônomos e senhores de seus próprios futuros é preciso que propiciemos a eles um

divertido e prolífico encontro com a literatura. “Mas a maior dificuldade se encontra justamente em fazê-lo com prazer, sem adestramentos, delegando o desenvolvimento do processo ao próprio leitor potencial” (YUNES, 2014, p. 26).

A leitura configura-se de diversas formas na vida das pessoas, o processo de sedução atinge as pessoas com gêneros distintos e de diferentes maneiras: amor, paixão, amizade, companheirismo, tolerância e indiferença. Esse último, possivelmente, pelo desconhecimento e ausência de diálogo, “porque [o jovem] se sentiu perdido, porque a novidade o assustou, ou porque essa novidade lhe faltou” (PETIT, 2013, p. 167). Por isso, é tão importante que a criança ou o jovem tenha alguém para apresentar-lhe o caminho, auxiliá-lo, orientá-lo a fim de que o leitor não se perca. Petit (2013) fala sobre o mediador e sua fundamental participação no processo de iniciação e acompanhamento do leitor a fim de que este seja capaz de “ultrapassar os umbrais” da leitura.

Sabe-se que não existem fórmulas mágicas e tampouco respostas que sirvam para todos, além disso,

[este] é um trabalho a longo prazo, paciente, muitas vezes ingrato, na medida em que é pouco mensurável, pouco ‘visível’ na mídia, e do qual os profissionais quase nunca têm um retorno, a menos que algum pesquisador passe por ali e estude precisamente esse impacto. (PETIT, 2013, p. 183, grifo da autora).

Entretanto, acreditamos que devemos fazer esse *trabalho*, pelas crianças, pelos jovens, por todos. Acreditamos, também, que esta é uma tarefa de *todos*, não somente daqueles ligados à escola, pois Orlandi (2008, p. 92) lembra que: “nem a escrita nem a leitura se esgotam no espaço escolar”. Do mesmo modo, Paulino & Cosson (2009, p. 67) afirmam que: “o letramento literário não começa nem termina na escola”. Dessa forma, quem leu um bom livro descobriu um segredo que deve ser passado adiante, multiplicado. A propaganda deveria ser feita, compartilhada, pois a interação entre leitores aprimora pessoas, seres humanos. De acordo com Manguel (2009), as leituras dos outros nos influenciam oferecendo novos olhares e percepções, sem, contudo, anular nossas próprias perspectivas. E a escola, devido a sua própria natureza, possui um espaço privilegiado para o *marketing* literário e a interação entre leitores (com variadas histórias de leitura e de vida); logo, nesta dissertação, o foco das discussões segue pelos caminhos da escola.



### **4.3 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: UM MUNDO A SER SONHADO**

Antes de iniciar essa fase da discussão é necessário esclarecer que não se tem a ilusão de que o trabalho do professor é fácil, pois, dentre outras tarefas, podemos citar: “[ensinar a] ‘dominar a língua’, [...] a decifrar textos, a analisar e a ler com certo distanciamento. E, ao mesmo tempo, que as iniciem [as crianças] no ‘prazer de ler’” (PETIT, 2013, p. 158, grifos da autora).

Portanto, é preciso destacar que nem tudo deve recair sobre o professor ou que a escola é culpada por tudo, afinal, é preciso considerar que, apesar do cenário algumas vezes precário da realidade educacional brasileira, há, sem sombra de dúvidas, profissionais que são capazes de tais tarefas *quase* sobre-humanas e que, durante toda a história da educação, vêm, felizmente, contribuindo para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. Profissionais estes que enfrentam as adversidades com coragem para transformar, entusiasmo para ir adiante e, sobretudo, paixão para sonhar. Pessoas que entendem que a escola pode ser propulsora de voos pessoais/profissionais e literários incontáveis; seres humanos que encontram satisfação em multiplicar saberes e expandir horizontes.

Entretanto, é notório que ainda temos problemas, desafios a serem solucionados/superados e paradigmas a serem desfeitos rumo a uma educação cada vez mais aperfeiçoada, inclusive no que abrange a formação de leitores literários. Assim, gostaríamos de destacar que não se trata de apregoar regras, receitas e muito menos verdades descontextualizadas, afinal, é preciso pensar nas peculiaridades de cada região, instituição, série, etc.

É sabido que quando chegamos à escola já lemos, temos gostos, vivências, enfim, uma história. Mas, nem sempre a instituição escolar abre-se para nossos enredos pessoais. A escola foi e, talvez ainda seja, um espaço de ouvir, encher-se e, quase nunca de falar ou contar sobre si. O aluno é, muitas vezes, encarado como receptor, um “vazio” a ser preenchido. Por isso, Yunes (2014, p. 102) diz que há uma “urgência de transformar meros receptores em leitores”. E, em relação análoga, poderíamos dizer que existe a mesma urgência em produzir pensadores, pois “ler é

um ato homólogo ao de pensar [...]. Quem não sabe pensar mal fala, nada escreve e pouco lê” (YUNES, 2014, p. 16).

O trabalho de formação de leitores literários, apesar de não ser fácil e muito menos simples, “é possível [...], desde que ocorram circunstâncias felizes, seguidas de leituras personalizadas, enriquecedoras”, como explica Paulino (2007, p. 153). Além disso, esta é uma tarefa imprescindível, já que age diretamente e objetivamente na vida do leitor, tanto no seu pensar quanto no seu agir.

Neste mesmo contexto há algumas variáveis que precisam ser levadas em conta: liberdade, respeito e diversidade talvez sejam as primeiras. Anjos & Magalhães (2014), por exemplo, ao exporem “Os (des) caminhos da leitura literária na escola” destacam que: “a formação do leitor [literário] se dá na liberdade de escolha, sem obrigatoriedade” (ANJOS; MAGALHÃES, 2014, p. 88). Ao mesmo tempo, Pennac (1998, p. 13) lembra que: “o verbo ler não suporta o imperativo”. E em consonância Orlandi (2008) afirma que leitores e leitura têm, ambos, suas histórias, porém, a escola, muitas vezes, quer *forçar* leituras sem, ao menos, conhecer os possíveis gostos e vivências literárias (ou não) de seus alunos.

A escola exclui a leitura não-escolar (ORLANDI, 2008) e ao fazer isso cala o aluno, despreza suas vivências e estabelece uma verdade única acerca do que deve ou não ser lido ou discutido em sala.

Especialmente a leitura literária requer liberdade, cujo *único limite é o respeito pela leitura do outro*, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma leitura literária. Como a escola tende a homogeneizar comportamentos, o cuidado das autoridades nesse primeiro momento se torna fundamental. Posteriormente, a mediação docente que não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto, também constitui um componente essencial do processo escolarizado de leitura literária. (PAULINO, 2017, *online*, grifo nosso).

Se a escola não age com liberdade e respeito às diferenças, ela cala a quem deveria oferecer voz, afasta as experiências novas (ou desconhecidas) junto com seus portadores e mingua o gosto por descobrir e redescobrir, próprios da literatura.

Neste ponto reside a importância do respeito à diversidade e às histórias de vida. No ambiente escolar há diferentes vivências e diferentes leitores que, da mesma forma, necessitam de olhares diferenciados. É preciso levar em conta o repertório de

leituras (LIMA, 2014). Porém, infelizmente, a escola ainda tem o hábito de igualar e nivelar. Ela “[...] propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê” (ORLANDI, 2008, p. 37), pois “tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer – ou pior, estigmatizar – o gosto das pessoas comuns” (ABREU, 2004, p. 109). E assim os alunos “saem da escola sem formação para a escolha de livros de acordo com seus interesses estéticos e culturais” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 72).

Da mesma forma, não se pode tratar todas as leituras com o mesmo padrão. Cada leitura possui um ritual, um ritmo, uma forma e um lugar mais apropriado para acontecer. “Cada leitura pede seu ritual próprio. Ler um romance não é o mesmo que ler um poema ou uma notícia de jornal” (CARNEIRO, 2014, p. 66); “ler literatura [...] não pertence à mesma ordem de ler uma revista de motocicletas ou um manual de informática” (PETIT, 2013, p. 178). Por isso, Goulemot (2011) diz que somos um corpo leitor que faz leituras sonhadoras, profundas e ausentes. Assim, haverá leituras para se ler sentado, alongado, deitado, na recepção de um consultório, trancado num quarto, etc. Algumas leituras são para serem lidas em voz alta (compartilhadas) outras devem falar e, às vezes, gritar apenas dentro de nossas mentes. Haverá leituras para os dias frios, para os dias quentes e para os nublados, mas sobretudo haverá livros para a juventude e para os não tão jovens, como sugere Calvino (1993).

Ler é experimentar e também reinventar maneiras de ler.

Uma criança pequena que aprende a ler, seu professor, o formador que trabalha com ele, todos têm em comum o fato de estarem produzindo conhecimentos novos. A criança inventa um saber ler que nunca existiu, o dela mesma, e ela só pode inventá-lo a partir das diversas maneiras de saber ler vigentes em seu meio. (FOUCAMBERT, 2002, p. 28).

O jovem leitor (em formação) precisa descobrir essas possibilidades e, conseqüentemente, precisa experimentar as leituras e seus rituais a fim de perceber que haverá muitas delas que até mesmo se misturam e se intercalam: densas, tristes, lentas, pesadas, leves, alegres, rápidas, angustiantes, apavorantes, reflexivas e também frívolas. É preciso perceber o que Manguel (2009) diz ter aprendido:

Aprendi muito cedo que, a não ser que estejamos a ler com algum outro propósito que não o prazer [...], podemos, com toda a segurança, deslizar por pântanos difíceis, cortar caminho por selvas

emaranhadas, saltar planuras solenes e aborrecidas e muito simplesmente deixar-nos levar pela vigorosa corrente de um conto. (MANGUEL, 2009, p. 21).

Carneiro (2014, p. 66) explica, ainda, que: “os rituais de leitura nos mostram que cada texto, cada palavra ou imagem é um recorte no plano mais amplo da linguagem, e pede uma leitura específica”. Neste ponto é válido destacar que a escola é um importante espaço para esse tipo de discussões e descobertas e, portanto, um espaço de tomada de consciência do leitor (rituais e tipos de leitura) e, por conseguinte, de incentivo à leitura literária.

Contudo, o ensino de literatura na escola é, basicamente, centrado na história das Escolas Literárias e naquilo que é tido como “leitura ideal” fornecido pelo livro didático (ORLANDI, 2008) onde há “trechos escolhidos, acompanhados de sua interpretação e contendo a menor possibilidade de ‘jogo’, deixando ao leitor a mínima liberdade” (PETIT, 2013, p. 27, grifo da autora). Por isso, ao falar sobre a disciplina de literatura na escola, Paulino & Cosson (2009, p. 72) afirmam que ela: “se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista”.

Chiappini (2005), por sua vez, diz que o livro didático representa uma mercadoria fácil tanto para professor quanto para o aluno. Tentando dar conta de tudo, o livro didático, traz um “saber transformado em pílula, diluído, reduzido e comprimido ao máximo” (CHIAPPINI, 2005, p. 112) e cria, segundo a mesma autora, uma homogeneização e diminuição da qualidade daquilo que é discutido na sala de aula.

É com base nos livros didáticos que, no geral, os professores determinam a leitura dos autores e/ou obras considerados importantes em determinada época, de acordo com o modelo de leitura prestigiado pela crítica (ORLANDI, 2008). Desta forma, as atividades de leitura têm, comumente, caráter de obrigatoriedade e são, quase sempre, apenas, parte do cumprimento do programa.

Assim, geralmente, os alunos não são incentivados a ler obras alheias a este “roteiro” didático. Comumente, não lhes são oferecidas obras que seriam receptivas a determinada idade/série, o que, por sua vez, pouco contribui para a formação de leitores literários. Logo, neste panorama, é fácil imaginar que muitos alunos enxerguem a leitura como um instrumento puramente funcional, como “remédio” (CUNHA, 1990), ou como um meio de alcançar uma nota. Ao mesmo tempo, nesta

conjuntura, é difícil imaginar que os alunos sejam capazes de descobrir o prazer da leitura literária e que sejam cativados pelos livros e suas histórias.

Essa é uma situação um tanto preocupante, afinal, deixar de proporcionar esse tipo de experiência é negar o direito à literatura e isso é mutilar nossa personalidade e nossa humanidade (CANDIDO, 2011). Por esse motivo, Aguiar (2001, p. 145) lembra que “precisamos pensar em métodos pedagógicos para [...] desenvolver, principalmente, o potencial criativo do aluno, através de um processo de construção de significados e conhecimentos que lhe permitam interagir na sociedade”.

O Guia do Livro Didático (PNLD, 2015) afirma que: “é bastante pequeno o espaço reservado à produção literária que não se identifica com os cânones estabelecidos: [...] os gêneros de menor prestígio (como o conto ou o romance policial)” (BRASIL, 2014, n.p.). Além disso, Aguiar (2011), a partir de relatos de professores e tipos de leitores recolhidos por Ângela da Rocha Rolla (1995), comenta que:

O leitor escolar, professor que lê com um objetivo principal: indicar obras literárias para os alunos. Há uma preocupação com o trabalho didático, que absorve toda a sua disponibilidade para a leitura. Essa se reveste de obrigatoriedade, com a finalidade única de desenvolver seu trabalho docente, que consiste na análise e comentário das obras solicitadas, cujo assunto não diz respeito aos seus interesses, nem ao seu gosto literário, principalmente quando se trata de literatura infantojuvenil. Por força da necessidade imediata e do pouco tempo disponível, realiza leituras rápidas, sem fruição. (AGUIAR, 2011, p. 111).

O cenário não parece animador, nele vemos um professor sobrecarregado de leituras obrigatórias, muitas vezes desinteressantes, e com uma finalidade estritamente funcional. Muitas delas, segundo Silva (2008), pautadas pelos autores com quem os professores tiveram a chance de conviver durante o curso de formação. Isso, além da afirmação do guia didático de que há pouco espaço para obras que não se encaixam nas chamadas leituras obrigatórias e que, muitas vezes, são (ou poderiam ser) muito bem recebidas pelos alunos em sala de aula, podendo contribuir para o incentivo à leitura literária e a formação de leitores.

Têm-se consciência de que “é diferente automatizar a condução de um carro e a fruição da leitura” (YUNES, 2014, p. 28), porém, há de se concordar também que a escola, como corresponsável pela formação do indivíduo, não pode negar-lhe uma

experimentação literária adequada, que seja capaz tocar-lhe (emocionalmente e intelectualmente), abrir-lhe os olhos e mover-lhe em direção ao saber. Sendo que, a “sabedoria se dá com a experiência” (YUNES, 2014, p. 29) e a leitura proporciona infindáveis experiências.

Todo o texto, [...] independente do seu grau de realização artística, seja ele consagrado ou não, pode ser objeto de aulas de literatura, desde que seja visto na sua totalidade e que o professor esteja atento para o conjunto de normas que nele se configuram, sendo capaz de discriminá-las criticamente em contraste com os padrões estéticos e ideológicos de seu tempo. (AGUIAR; BORDINI, 1988. p. 40).

Obviamente, o trabalho do professor é o de sugerir, propor e seduzir para novas leituras, o que exige que ele seja sensível aos gostos de seus alunos, a fim de que esta seja uma intervenção bem-sucedida, afinal, é interessante partir de um caminho que o jovem já conheça e lhe seja agradável, prazeroso. Portanto, é preciso conhecer (ao menos um pouco) as vivências do aluno, distinguir as preferências típicas da idade de cada série e também entender que a leitura do professor é pré-requisito para leitura do aluno (AGUIAR; BORDINI, 1988).

Coenga (2010) corrobora dizendo que a história de leitura do professor norteia as leituras e a história do sujeito-leitor. Deste modo, é preciso que o professor leia a fim de indicar leituras. Principalmente porque o desejo *de ler e de escrever*, muitas vezes, se dá por transferência do amor de alguém que amava ler e escrever (PETIT, 2013). Da mesma maneira que pode ser percebido no relato nostálgico de Manguel (2009) quando expõe a influência assertiva e incontestável de um professor (nomeado Rivadávia) em sua formação de leitor e, muito possivelmente, de escritor.

É mais difícil convencer alguém dos prazeres e dos benefícios da leitura quando não se vive/sente verdadeiramente o que se ensina/sugere, logo, um mediador-leitor tem muito mais possibilidades de sucesso na formação de leitores que um mediador-não-leitor.

O livro precisa ser encarado pelo aluno e pelo professor, seguramente, como uma janela para um mundo de saberes, experiências e conhecimentos capazes de expandir os horizontes. Aguiar (2001, p. 106) explica que: “as narrativas emancipatórias alimentam a criatividade, a curiosidade e fantasia do leitor, propondo-lhe diferentes perspectivas sobre a realidade e o mundo que o circunda”.

Logo, se as experiências de leitura são importantes para os adultos, talvez seja impossível mensurar o quanto elas são enriquecedoras para os adolescentes que estão em uma fase tão delicada da constituição pessoal, humanística e social. Por causa disso, vale notar, que a mediação dada pelo professor entre textos e alunos é crucial, pois “o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social* e *cultural*, no momento em que tem início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo” (COLOMER, 2007, p. 31, grifo da autora).

Ao mesmo tempo, o jovem gosta de se divertir e tende a rejeitar aquilo que não acha bom. Como leitor, é preciso que ele esteja disposto a entrar no bosque da leitura a fim de trilhar os caminhos que ali encontrar (ECO, 1994), afinal, “a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que as palavras que estão ali escritas (COSSON, 2009, p. 39).

Assim, o processo de sedução pelo livro, pelas narrativas e pela fantasia precisa ser trabalhado em sala de aula, a fim de potencializar o prazer da leitura ainda nas crianças e adolescentes para que os adultos originários deles sejam (também) leitores literários competentes.

Mas o que significa ser um leitor literário competente em nossa sociedade? [...] o leitor competente se havia definido a partir de diferentes perspectivas como aquele que sabe “construir um sentido” nas obras lidas. E, para fazê-lo, deve desenvolver uma *competência específica* e possuir alguns *conhecimentos determinados* que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura. (COLOMER, 2007, p. 30, grifo da autora).

Portanto, o leitor competente não lê apenas as palavras, ele atribui sentidos ao texto, estabelece conexões com outras leituras e/ou vivências “tendo o direito de seguir suas próprias vias de produção de sentido” (PAULINO, 2005, 63). De forma que:

trata-se, portanto, de uma leitura que exige do leitor experiência, habilidades e conhecimentos de mundo e de texto, a fim de que possa, durante o processo de interação, projetar algo de si mesmo na construção de um sentido para o texto e, ao mesmo tempo, buscar no outro a descoberta do seu próprio ser (COENGA, 2010, p. 71).

Em outras palavras, poderíamos dizer que o leitor literário competente é aquele que foi literariamente letrado, já que o termo letramento literário designa:

parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de texto o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. (PAULINO, 2001, p. 117, 118).

E *como* desenvolver estas competências a fim de tornar as pessoas literariamente letradas/competentes, ou seja, “capazes de participar, plenamente, desse tipo de comunicação”? (COLOMER, 2003, p. 94). Esta questão tem sido amplamente discutida em escolas e universidades espalhadas por muitos países. Não há certezas plenas, mas há indícios importantes. O primeiro deles é “compreender que o letramento literário é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2009, p. 23); o segundo, é que esta é uma tarefa que exige união: “depende de prioridades políticas e econômicas, capazes de influenciar opiniões e comportamentos coletivos” (PAULINO, 2005, p. 65).

Ainda sobre o trabalho em conjunto, Colomer (2007) nos fala sobre transformar a escola em uma *comunidade de leitores* visto que cabe a ela garantir o acesso ao universo da leitura, pois, muitas vezes isto não acontece em casa. O trabalho com o texto escrito de diferentes gêneros e suportes, o contato real e amplo com o material escrito deve acontecer na escola. É no ambiente escolar que o letramento e a formação de leitores têm suas maiores possibilidades, onde o aluno pode encontrar respaldo para o desenvolvimento de uma leitura que passe de rasa, literal, rumo a interpretações mais complexas, a fim de que a fruição do texto aconteça (COLOMER, 2007). Fruição esta que, de acordo com Barthes (2004), abala o mundo do leitor, suas certezas, suas crenças, suas bases históricas, culturais e psicológicas.

Com o mesmo intuito Yunes (2014, p. 37) explica que: “os círculos de leitura revelam-se eficazes para estimular de novo o prazer de ler”. Isso porque os



círculos de leitura são tanto espaços de compartilhamento quanto práticas de letramento literário que contribuem para reflexão coletiva ampliando e desenvolvendo a competência de leitura literária, a aprendizagem coletiva, as habilidades sociais e também a competência linguística (COSSON, 2014).

Compartilhar e interagir ajudam a multiplicar saberes e aprimoram habilidades e competências. A união engrandece enquanto “o retraimento tende a nos apequenar como leitores” (YUNES, 2014, p. 105). Portanto, é por este caminho que o letramento literário ou a formação de leitores literários competentes tem maiores possibilidades de se concretizarem, sobretudo nos jovens: pela descoberta do prazer compartilhado.

#### **4.4 ORIENTAÇÕES LEGAIS**

Desde sua elaboração, os Parâmetros Curriculares Nacionais (ou PCNs) vêm buscando fornecer uma proposta “para a educação brasileira tornar-se eficiente” (COENGA, 2010, p. 59). Os méritos e as deficiências dessa tentativa foram e continuam sendo debatidos por professores e pesquisadores dos mais variados níveis de ensino. Nunca houve (e talvez nunca haja) um consenso em torno desse documento, entretanto, ele continua sendo o instrumento norteador das ações educacionais em nosso país nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Neste trabalho, devido ao foco da pesquisa, trataremos mais objetivamente do que concerne à leitura literária e produção de texto presentes nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, que são uma reformulação, publicada em 2006, dos antigos *Parâmetros Curriculares – Ensino Médio* (PCNEM). Também será mencionado o *Caderno Linguagens* (2014) do Programa de formação de professores do Ensino Médio que, mais recentemente, serviu de capacitação profissional de docentes em todo o país com base no programa do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Essa iniciativa teve como escopo a elevação da qualidade do Ensino Médio brasileiro e a implantação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2012). Documento esse que aponta a importância de o currículo, nessas séries, integrar

dimensões como o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, a fim de associar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

Segundo Coenga (2010), a literatura tem razão de estar e de permanecer no currículo do ensino médio por fazer parte do processo de formação dos indivíduos. Formação essa que “é contínua, incessante e até mesmo interminável, ou seja, pelo texto literário tem-se uma dinâmica infinita envolvida e que se movimenta conforme as mutações e as contradições históricas, políticas e sociais” (COENGA, 2010, p. 60). Logo, o trabalho da escola no que diz respeito ao ensino de literatura é amplo, complexo e imprescindível tanto dentro do processo de ensino-aprendizagem que se desenrola no ambiente escolar quanto naquele que se multiplica pelos espaços sociais.

Portanto, o ensino de literatura deve ir ao encontro do que estabelece o Inciso III do Art. 35 da Lei nº 9394/96 que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, *online*).

Apesar da importância e da legislação, o espaço dedicado à leitura literária na escola ainda é pequeno e, em sua grande maioria, limitado (às aulas de língua portuguesa, à responsabilidade do professor de linguagem, a determinados autores e obras pré-estabelecidos, etc.).

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* assumem que a leitura literária vai se tornando cada vez mais “fechada” para o aluno conforme ele caminha em direção ao ensino médio. Há menos lugar e tempo para escolhas livres, externas às indicativas do livro didático e/ou manuais de orientações pedagógicas que têm em vista o ensino de obras consagradas nas escolas literárias. A autonomia de escolha do que o aluno vai/quer ler dá espaço àquilo que o aluno *deve ler*. Um crivo, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, ligado à:

[...] influência de instâncias legitimadas e autorizadas, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade. (BRASIL, 2008, p. 62, grifo nosso).

Dessa forma, não só a autonomia do aluno leitor, mas também a do professor leitor é, de certa forma, cerceada. Esquece-se que: “estudar literatura não é só ler os textos consagrados pela tradição da história da literatura brasileira, por exemplo” (CHIAPPINI, 2005, p. 115).

Acredita-se, portanto, que é preciso dar voz aos professores e, principalmente, aos alunos quando o quesito é o que ler e por que ler em sala de aula. Apenas com a união, de um lado, da experiência (de formação e de leitura) do docente e de outro, das preferências de leitura do jovem, num diálogo franco e sincero quebrar-se-á o caráter de obrigação e distanciamento da leitura literária que pode ser encontrado Brasil à fora.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* afirmam que “o passo inicial de uma leitura literária [é] a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva” (BRASIL, 2008, p. 60). Entretanto, acreditamos que a leitura literária começa antes disso. O livro deve, primeiro, chamar o aluno, despertar sua curiosidade, seduzi-lo a fim de que ele aceite adentrar em suas páginas e no seu mundo de fantasia. Portanto, antes de ler o livro propriamente dito, o leitor (nesse caso o aluno leitor em formação) lê o seu entorno: a capa, a propaganda, a sinopse, o que se fala ou se produz sobre a obra, etc. Desta forma, se a capa do livro parecer uma lápide e se o que fala sobre ele tiver o tom de um réquiem, será muito difícil convencer o jovem leitor a arriscar-se por “mares nunca dantes navegados”, parafraseando Camões. Ao contrário, se o aluno perceber que a obra é, na verdade, um bosque (ECO, 1994) e que dentro dela haverá mistérios, segredos, aventuras e desafios próprios para sua idade, será bem mais fácil passar para a descoberta do prazer íntimo que deve reger essa relação obra-leitor, sobretudo para leitores iniciantes.

Não há como descobrir o deleite de um passeio pelo bosque sem liberdade, sem possibilidades e variedades de escolha e, sobretudo, sem diálogo (entre aluno e professor e entre alunos, principalmente). Por meio da conversa é possível conhecer as histórias de vida (e de leitura) das pessoas e seus possíveis gostos literários, de forma a perceber quais pactos de leitura elas estão mais dispostas a aceitar (num primeiro momento). E, a partir dessas combinações, ir delineando novos caminhos, o que as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* chamam de passar das

“escolhas anárquicas” dos alunos para a escolha sistemática que rege esse processo dentro da escola (BRASIL, 2008).

Entretanto, o que as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* deixam de lado é justamente o direito à fala daquele que deveria ser o primeiro interessado: o aluno. É preciso que o direito de gostar possa ser exercido e debatido em sala de aula de modo que o contato com o texto não seja apenas uma prescrição por tempo determinado: enquanto estiver na escola.

Para seguir para a vida é preciso que a experiência de leitura seja agradável. É importante que os textos literários não sejam tratados “como expediente para servir ao ensino [...] das receitas desgastadas do ‘prazer do texto’” (BRASIL, 1997, p. 30, grifo do autor). Afinal, não cabe ao professor *ensinar o prazer*, cabe a ele mediar o contato a fim de que o aluno possa experimentar e descobrir os prazeres que o texto pode proporcionar. E, esse processo de mediação e descoberta só é possível pela troca de experiências, pelo diálogo e pela livre experimentação e discussão.

O volume *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (2000) fixa seu olhar sobre: “analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção” (BRASIL, 2000, p. 14). Ou seja, direciona praticamente a totalidade dos trabalhos a serem realizados em sala de aula com textos em funções pragmáticas e contedísticas.

A visão exposta pelo volume *Língua Portuguesa* dos PCNs também vai ao encontro de um pensamento pragmático e funcional do texto, como pode ser percebido no fragmento: “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 1997, p. 29). É evidente que quem pensa desse modo é o adulto que, muito frequentemente, busca a melhora, a recompensa pelo *trabalho feito*, já a criança e o jovem não. Esses são movidos pelas sensações (AGUIAR; BORDINI, 1988), logo, querem experimentar o mundo, degustá-lo ou devorá-lo ao seu bel-prazer. Dessa maneira, possivelmente, estão bem menos interessados que os adultos em como suas habilidades linguísticas, por exemplo, vão melhorar com a leitura.

Ao falar das experiências de leitura dos alunos, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* afirmam que o: “conhecimento dos gêneros literários [...] deve ser considerado como base para a didática da literatura na escola e pode contribuir para o planejamento de atividades de reorientação de leitura” (BRASIL, 2008, p. 71). Em outro momento mencionam que: “a escola também poderia propiciar [...] oportunidades [de compartilhar impressões sobre o texto lido]” (BRASIL, 2008, p. 68). Concordamos, mas vamos além, é preciso que o aluno se sinta senhor de suas leituras, que possa escolhê-las, defendê-las, divulgá-las e compartilhá-las, acima de tudo, independentemente da classificação ou da hierarquização dada à obra.

Experiências desprestigiadas pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, como a ficção juvenil e/ou os *best-sellers*, deveriam ser valorizadas no ambiente escolar a fim de suscitar discussões e reflexões que tendem a engrandecer o processo de ensino-aprendizagem e a formação do leitor literário.

Se “estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura” (BRASIL, 2008, p. 61) é preciso trazer as experiências de leitura deles para dentro da sala de aula e, aos poucos, discutir, negociar, orientar e abrir os olhos para novas possibilidades. Afinal, muito pior que não ler um clássico é, com certeza, não ler livro algum. Um livro de ficção juvenil ou *best-seller*, ainda que categorizado pelos especialistas como mero entretenimento, pode ser um importante passo na formação do leitor literário ao proporcionar novas experiências, compartilhamento de opiniões e pontos de vista, bem como a troca, entre os jovens, de conhecimentos acerca de autores, obras e gêneros. De acordo com Paes (1990), obras consideradas de entretenimento são estimuladoras do gosto e do hábito da leitura, contribuindo para um alargamento e aprofundamento de nossas percepções e de nossa compreensão leitora.

Além disso, Abreu (2004) explica que as listas de livros canônicos não levam em conta um padrão estético universalmente aceito, portanto, se “o cânone não é estático” (BRASIL, 2008, p. 75) e nem universal também não pode ser tomado como verdade única e absoluta. Logo, a escola, o professor e o aluno podem se dar o direito de divertir-se e refletir com obras dos mais diferentes gêneros e épocas, afinal, as transformações sociais e culturais abalam as certezas, evidenciam e engavetam obras (e autores).

Assim, o *best-seller* de hoje pode ser o clássico de amanhã, afinal “a literatura é [...] um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CANDIDO, 2000, p. 68). Ao falar de *O Guarani*, por exemplo, Souza (2003, p. 32, grifo da autora) menciona a surpresa que: “foi descobrir o livro de Alencar – *hoje* um de nossos *clássicos da literatura brasileira* – como um livro de aventura (e por que não de entretenimento)”. Logo, os caminhos da literatura são complexos, não seguem regras fixas e, muito menos, padrões pré-definidos. Obras “menores” entraram para o rol dos “clássicos”, autores que são, hoje, irrefutáveis, já foram vistos como irrelevantes em suas épocas. Júlio Verne, “Daniel Defoe [...], assim como Alexandre Dumas e vários clássicos da juventude e clássicos do folhetim eram considerados escritores menores porque tentavam não só atender, mas, principalmente, ampliar o mercado de leitores” (SOUZA, 2003, p. 29).

Como a leitura se dá através do diálogo entre a obra e o leitor é preciso que este leitor queira conversar com a obra, concorde em perder-se e encontrar-se nas narrativas de outros personagens, esteja essa produção dentro dos padrões dos especialistas ou não. Justamente por isso, o trabalho do professor é tão importante nesse processo: primeiro porque ele precisa de sensibilidade a fim de perceber que obras indicar e por quê. Segundo porque é necessário um certo “jogo de cintura” para negociar as obras a serem lidas e também para discuti-las em sala, sem desmerecer as experiências dos alunos, ao mesmo tempo em que se busca maneiras de abrir-lhes os olhos para novas jornadas de leitura. E em terceiro lugar porque o docente deve estar, também, aberto à experimentação de obras importantes no contexto sociocultural dos jovens, afinal, o processo de ensino-aprendizagem não é uma via de mão única.

O verbo compartilhar, como referência às experiências de leitura literária ocupa, ainda, pouco espaço nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. O mesmo verbo é igualmente pouco explorado no fascículo dedicado às linguagens do mais recente programa de formação de docentes do país, vinculado ao PNEM. No Caderno *Linguagens* (2014) há uma única referência à formação de rodas de leitura e compartilhamento de textos, opiniões, ideias e interpretações.

O Caderno *Linguagens* (2014) teve por finalidade a elaboração, por parte dos docentes, de atividades a partir das práticas sociais dos alunos, com enfoque nas

manifestações de linguagens, mas, infelizmente, não dedicou atenção especial à literatura e/ou ao ensino de literatura. O referido volume destaca que o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano acontece, de fato, quando o docente possibilita que o estudante amplie seus saberes de forma que este seja capaz de realizar e analisar criticamente práticas de diferentes esferas sociais.

A literatura, por ser o encontro de muitas vozes e diversos olhares, pode contribuir nesse processo, levando o aluno a aprimorar conhecimentos e habilidades a fim de que ele adquira as competências necessárias à plena atuação social. Dentro dessas habilidades estão, certamente, aquelas relacionadas à *leitura e escrita*, já que estas são “ferramentas de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2008, p. 28).

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2008, p. 80) apontam, ainda, que: “o letramento literário permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais”.

No que diz respeito mais especificamente à escrita, ambos os documentos (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio* e *Caderno Linguagens*) a encaram como uma habilidade integradora capaz de articular conhecimentos e pessoas.

Tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita [...]. (BRASIL, 2008, p. 24).

Devido a isso, o *Caderno Linguagens* (2014, p. 17), afirma que: “nossos estudantes precisam desenvolver sofisticados saberes relacionados à leitura e à produção textual”. Entretanto, há poucas pistas de como alcançar esse refinamento em sala de aula, além disso, esse termo “sofisticado” pode, ainda, suggestionar um tipo de elitismo ambicionado no que concerne à leitura e/ou escrita. O que, por sua vez, pode acabar indicando o uso, apenas, de textos rebuscados, clássicos ou exclusivamente aplaudidos pela crítica literária.

Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam os personagens,

rotulam obras e buscam fixar sua riqueza numa mensagem definida (CHIAPPINI, 2005, p. 108, grifo nosso).

Fato que, segundo Geraldi (2008), comprova a artificialidade do uso da linguagem na escola, o que, por sua vez, pouco contribui no desenvolvimento das potencialidades linguísticas dos alunos; afinal, “estudar língua e literatura implica ter contato, pela escrita e pela leitura, com *diferentes tipos de textos*, que mostram *diferentes usos da língua*, e cada tipo vai exigir uma abordagem diferente” (CHIAPPINI, 2005, p. 115, grifo nosso). Logo, uma visão cristalizada do que diz respeito à leitura e à escrita trabalhadas em sala de aula gera apenas uma reprodução mecânica de informações, o que acaba limitando o conhecimento a certos modelos e padrões pré-estabelecidos.

Dadas as colocações expostas, fica claro que os desafios são muitos e as certezas poucas. Dentre essas certezas está, por exemplo, a de que escrever exige conhecimento (leitura) e esforço. As várias etapas de atividades propostas nos fascículos da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, do Programa Escrevendo o Futuro (2016) ilustram bem isso. Portanto, conduzir o aluno a um processo de amadurecimento requer tempo e transpiração tanto por parte de estudantes quanto de professores.

Esta empreitada passa primeiramente pela leitura e depois pela escrita (experimental) de diferentes gêneros textuais. Ao produzir textos literários (com intenção artística) o estudante é amplamente beneficiado já que a arte é “utilizada para a liberação emocional, o desenvolvimento da criatividade e do espírito experimental na livre solução de problemas” (BRASIL, 2008, p. 171). Ou seja, o texto literário, tanto na perspectiva da leitura quanto da produção escrita, pode impulsionar as atividades escolares, aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, potencializar o trabalho de formação do indivíduo.



# INVESTIGAÇÃO 5 - ORDEM E MÉTODO: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

## 5.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, cujos procedimentos metodológicos foram: uma pesquisa bibliográfica e estudo de caso descritivo (YIN, 2001); (GIL, 2008). Utilizamos como técnicas para a produção de dados, a observação participante (YIN, 2001); (GIL, 2008); (BOGDAN; BIKLEN, 1999), o registro em diário de campo (OLIVEIRA, 2014); (BOGDAN; BIKLEN, 1999); (SAMPIERI, *et al*, 1997), a gravação das oficinas em áudio e o depoimento, por escrito, dos participantes acerca do trabalho de escrita. Para análise dos dados produzidos, utilizamos análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977).

Segundo Yin (2001, p. 21): “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O processo de formação de leitores literários, bem como o trabalho de produção escrita em sala de aula são temas que pertencem à sociedade de nossa época como um todo (e não exclusivamente à escola, já que leitura e escrita não se encerram no ambiente escolar). Além disso, tanto leitura quanto escrita possuem laços estreitos com a possibilidade de plena atuação na vida social, portanto, precisam ser estudados em situações reais de interação-escolar, já que, é tarefa da escola proporcionar o contato com a leitura literária. Logo, optamos pelas oficinas com os objetivos de: 1) verificar a eficácia da utilização de romances e contos policiais como potencializadores do prazer da leitura; 2) aplicar o gênero policial juvenil no desenvolvimento de escrita criativa em sala de aula.

O estudo de caso tem sido usado em pesquisas sociais a fim de “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação” (GIL, 2008, p. 58). Em vista disso, buscamos descrever o fenômeno e os passos da investigação

e, a partir da narração dos momentos mais relevantes e/ou esclarecedores da pesquisa, traçamos a discussão que aqui se propõe.

Ao falar de estudo de caso por meio da observação Bogdan & Biklen (1999, p. 90, grifo nosso) afirmam que: “neste tipo de estudo, a melhor técnica de recolha de dados consiste na *observação participante* sendo que o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização”. Neste caso, a pesquisa está centrada na sala de aula, mais especificamente na receptividade dos alunos ao gênero policial.

Durante a observação procuramos observar as ações/reações e também as opiniões/depoimentos dos envolvidos já que, segundo Gil (2008, p. 104), a observação participante: “possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados”.

Quanto aos diários de campo, esses serviram para registrar dados concernentes às leituras, às interações e a quaisquer outros pensamentos ou acontecimentos durante a execução das oficinas. Ao falar do uso de diários de campo, Sampieri, *et al.*, (1997, p. 545, tradução nossa, grifo nosso) destaca: “lembramos que se descrevem lugares e participantes, relações e eventos, *tudo o que julgamos relevante para a discussão*”.

[...], as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações. (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 152).

Os registros dos diários tiveram, também, influência do trabalho de Rita de Cássia Magalhães de Oliveira (2014) intitulado: *(Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica*. Trabalho este cujo roteiro serviu de orientação para que se fizesse um guia prévio dos dados a serem coletados no diário de campo durante as oficinas.

Enquanto isso, as gravações em áudio serviram para que fossem mantidos a maior quantidade e a melhor qualidade possível dos dados. Acreditava-se que ao usar apenas o diário de campo, alguns registros relevantes poderiam ser perdidos, o que se mostrou absolutamente correto. Assim, várias falas foram transcritas (entre aspas

e/ou com recuo) com a intenção de demonstrar os resultados obtidos, enriquecer a discussão e a pesquisa.

Todos os dados produzidos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo temática descrita por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados: inferências e observações.

Na primeira etapa, as falas relacionadas com o escopo da pesquisa foram anotadas e transcritas. Havia muitas horas de gravação, muitos assuntos paralelos, conversas pertencentes ao cotidiano escolar e ainda algumas de cunho pessoal relacionados aos alunos, ou seja, infringiam as regras da homogeneidade e da pertinência do trabalho, como proposto por Bardin (1977). Os apontamentos dos diários foram separados em dados de leituras dos alunos (nomes e quantidades de livros lidos), momentos importantes nas oficinas (positivos ou negativos), avaliações dos alunos sobre os materiais disponibilizados ou sobre as atividades desenvolvidas e, também, pensamentos, reflexões e observações do pesquisador.

Na segunda fase, exploração do material, as falas foram lidas e ouvidas várias vezes a fim de abstrair o máximo de sentidos possíveis das partes a serem analisadas. As anotações do diário foram avaliadas e algumas, também, mensuradas.

Na terceira fase buscamos realizar inferências e/ou observações sobre o material separado e estudado até então, tanto no que diz respeito às anotações do diário de campo quanto aos depoimentos dos estudantes.

## **5.2 O CENÁRIO: A ESCOLA**

O *Campus Cáceres* – Prof. Olegário Baldo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)<sup>6</sup> possui 320 hectares e está localizado na Av. dos Ramires, s/n, Setor Industrial. Fundado em 17 de agosto de 1980, o *campus* oferece cursos superiores em Tecnologia em Biocombustíveis e Engenharia Florestal e Ensino Médio Integrado: Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática.

Os alunos são provenientes tanto do município de Cáceres, quanto de cidades circunvizinhas. De acordo com dados empíricos, obtidos através de

---

<sup>6</sup> ANEXO I – Imagens do Campus.

conversas com alunos, professores e demais funcionários (mesmo antes da pesquisa aqui descrita), nem todos os alunos que frequentam os cursos técnicos integrados ao ensino médio têm interesse na área de estudo. Muitos dizem estar matriculados na instituição pela “qualidade do ensino” proporcionado por ela. Assim, acredita-se que o IFMT *Campus* Cáceres é bem visto pela comunidade e que têm responsabilidades com a formação tanto daqueles que pretendem seguir a carreira profissional-técnica quanto daqueles que tencionam prestar ENEM e/ou vestibular pretendendo a formação em outras carreiras.

### **5.3 OS PERSONAGENS: OS ALUNOS**

A turma escolhida para o trabalho foi a do 1º ano C do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Havia 24 alunos frequentes, dos quais vinte deles se dispuseram a fazer parte das oficinas. Os quatro alunos que não participaram do relatório final desse trabalho não firmaram os documentos legais (termo de aceite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE) devido a motivos diversos, sobretudo, pessoais; logo, por respeito à liberdade do indivíduo e devido à ética da pesquisa, estes não serão descritos e nem apresentados de qualquer forma.

Vale esclarecer que para ingressar no IFMT, os alunos passam por uma prova de seleção com questões de Língua Portuguesa e Matemática. E, quando comparados todos os primeiros anos, a turma do 1º C possuía uma nota classificatória mediana no teste para ingresso no instituto, ou seja, não era nem aquela que teve as notas mais elevadas e nem a que teve as notas mais baixas. Fato este que, ao nosso ver, auxilia na avaliação das atividades desenvolvidas, uma vez que, tanto uma turma com alunos de alto desempenho quanto uma de baixos resultados poderiam interferir de forma positiva ou negativa no desenvolvimento das atividades de pesquisa. E, conseqüentemente, no teor das reflexões e discussões que este trabalho objetivava propor. Portanto, acreditamos que os procedimentos aqui relatados poderiam ser repetidos em outros grupos de estudantes de primeiro ano do ensino médio com resultados semelhantes.

Os alunos do 1º C eram, em sua maioria, residentes da cidade de Cáceres, entretanto, havia também alunos provenientes de outros municípios da região e que

ocupavam o alojamento estudantil do *campus*. Segundo Aguiar & Bordini (1988), a proveniência urbana, apesar de não ser determinante, pode ser favorável à identificação do leitor com o gênero proposto, uma vez que é nas cidades que geralmente se desenrolam os enredos policiais.

Os alunos participantes das oficinas tinham idades entre 14 e 18 anos, sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Alguns já haviam estudado em escolas privadas anteriormente (não necessariamente no ano anterior), porém a maior parte deles era proveniente de estabelecimentos públicos de ensino fundamental.

Outros fatores importantes para a seleção da turma foram o número de estudantes matriculados e a boa assiduidade deles nas aulas, por dois motivos: primeiro porque o projeto fora proposto com o número de vinte participantes e, era necessário supor que poderia haver alunos que não aceitariam/gostariam de participar (o que, de fato, aconteceu). E, em segundo lugar porque uma turma com muitas faltas (ou alunos com faltas consecutivas) poderia prejudicar o sequenciamento das atividades das oficinas e a produção de dados a partir delas.

Soma-se a isso o fato de alunos e pesquisador já se conhecerem. Gil (2008) diz que uma observação participante natural, ou seja, aquela em que o pesquisador já está inserido no grupo que busca pesquisar é menos problemática e mais vantajosa que a observação participante artificial. Dessa forma, a rotina escolar não é quebrada e o comportamento da turma não é alterado devido à presença de um “indivíduo estranho”, proporcionando uma amostra mais autêntica da reação dos indivíduos durante a pesquisa. Entretanto, vale ressaltar que mesmo tendo acesso à turma, procuramos manter um olhar de pesquisador, com objetividade e rigor metodológico nos procedimentos.

## **5.4 OS AUTORES SELECIONADOS**

Quanto à preferência de leitura dos alunos do primeiro ano do ensino médio as autoras Aguiar & Bordini (1988, p. 19, grifo nosso) destacam que: “o gênero é indiferente, os assuntos prediletos são o *policia*, *aventura*, o amor e a *espionagem*. O tempo narrativo é o *presente* e o futuro, e o espaço é a *cidade* [...]. Quanto às personagens, a preferência é por *pessoas comuns*, *estudantes* e *grandes homens*”.

Coelho (2000), por sua vez, afirma que os adolescentes se interessam por histórias que despertam sentimentos múltiplos como o medo, a curiosidade e o assombro. Portanto, tudo indica que o gênero policial seria adequado como proposta de trabalho em sala de aula (e também a esta pesquisa), pois atende tanto aos anseios próprios da idade, quanto ao tipo de enredo e às preferências de elementos da narrativa.

Foram selecionadas obras do gênero policial escritas por autores nacionais e internacionais de diferentes épocas. Alguns são laureados por seus feitos, outros pouco conhecidos do grande público. A saber: 1) Arthur Conan Doyle, já citado criador de Sherlock Holmes, com enredos enigmáticos clássicos que desafiam os portadores do mais apurado raciocínio lógico. Foram selecionados seis contos produzidos entre o final do século XIX e início do século XX: *Detetive agonizante*, *Cinco sementes de laranja*, *Um escândalo na Boêmia*, *A Liga dos Cabeça-Vermelha*, *O problema final* e *A casa vazia*;

2) João Carlos Marinho, escritor carioca premiado na década de 80 com os prêmios Jabuti e Mercedes-Benz na categoria Infanto-Juvenil que traz, em geral, histórias leves que misturam situações divertidas com investigações envolventes e prendem o leitor pela bisbilhotice de seus personagens. Em sua narrativa, o suspense e a aventura se misturam a fim de manter a atenção do leitor. Desse autor, foi utilizada a obra *O gênio do crime* (1969);

3) Lúcia Machado de Almeida, autora anteriormente mencionada que produziu envolventes aventuras com personagens jovens e ambientadas em cenários criativos e peculiares que vão do mundo dos insetos ao espaço-sideral. Destaca-se pela composição de personagens com descrições concisas e bem-acabadas. A aventura tem, às vezes, pinceladas de terror que provocam medo e mantém a tensão da narrativa. Seu livro mais conhecido, *O escaravelho do diabo* (1955), foi o selecionado;

4) Marcos Rey, também descrito no terceiro capítulo deste trabalho, com seus cenários urbanos, produziu enredos nos quais os personagens são pessoas comuns, verdadeiras representações do cotidiano. Seus protagonistas são, contudo, curiosos, com faro aguçado para confusão e um certo magnetismo para o perigo. Além disso, são capazes de chegar à solução dos casos graças às habilidades que se complementam no grupo de adolescentes. Também da Série Vaga-Lume (igualmente

aos dois anteriores), foram escolhidos: *O mistério dos cinco estrelas* (1981), *O rapto do garoto de ouro* (1982) e *Um rosto no computador* (1992);

5) Marcos Morasck, autor iniciante com narrativas rápidas que misturam a ação do estilo *noir* e o desafio lógico do clássico. Traz, também, jovens que acabam se envolvendo em arriscados mistérios. Ênfase para um dos adolescentes que, devido ao trabalho mimético, é a descrição do detetive dos romances clássicos. Foi utilizado o livro *A face oculta: o mistério de Vivecruz* (2007);

6) Sidney Sheldon, escritor americano que alcançou a marca de *best-seller* com seus 18 livros publicados dos anos 70 até a primeira década do século XXI. Mestre do suspense, ele produziu narrativas sedutoras, com personagens que precisam desvendar os mistérios que os envolvem antes que sejam mortos por seus algozes. Produziu apenas quatro romances para o público juvenil, todos com capítulos curtos, protagonistas que são traídos e/ou ameaçados em cenários que vão do oriente ao ocidente. O juvenil *O estrangulador* (1991) completou a lista de obras a serem disponibilizadas para as oficinas<sup>7</sup>.

Buscamos, dessa forma, autores de épocas e estilos distintos, de maneira a satisfazer expectativas de diferentes leitores, além, obviamente, de verificar quais teriam maior recepção sobre os jovens.

## **5.5 A PROPOSTA DAS OFICINAS<sup>8</sup>**

A primeira parte das oficinas visou apresentar o gênero policial aos alunos. A maior parte do trabalho deveria ser feita individualmente e extraclasse, pois esperava-se, secretamente, que os alunos lessem ao menos duas obras indicadas durante toda a execução do trabalho.

A segunda parte tencionava que os alunos produzissem um conto do gênero policial, em grupo. Parte dessa atividade deveria ser realizada em sala e parte extraclasse.

---

<sup>7</sup> Obras adquiridas pelo pesquisador e fornecidas aos estudantes.

<sup>8</sup> APÊNDICE I: Cronograma das oficinas.

### **5.5.1 O método recepcional e a (re) descoberta da leitura literária**

Procurando seguir as orientações didático-metodológicas do método recepcional, proposto por Aguiar & Bordini (1988), buscamos proporcionar aos alunos a descoberta (ou redescoberta) da leitura literária.

Assim, partindo das cinco etapas pressupostas pelo método recepcional, elencamos:

1) Determinação do horizonte de expectativas: buscamos nas teorias norteadoras desse trabalho e, principalmente, através de sondagem prévia, o que poderia chamar a atenção dos alunos e satisfazer os interesses de leitura;

2) Atendimento do horizonte de expectativas: apresentamos leituras que poderiam contemplar as necessidades da faixa etária dos leitores;

3) Ruptura do horizonte de expectativas: a intenção era mostrar uma “outra” literatura que fosse além do livro didático, dos livros clássicos e das escolas literárias, a fim de que os alunos pudessem perceber que a literatura não é algo restrito ao passado, nem deve ser distanciada e elevada a algum tipo de pedestal, apartada das pessoas comuns. A literatura através de suas diversas manifestações dá prazer e faz parte da vida de todas as pessoas, logo, não deve ser encarada como sendo restrita a determinada classe ou grupo social;

4) Questionamento do horizonte de expectativas: os alunos foram instigados a refletir sobre a literatura (a da escola e a que, geralmente, não é apresentada neste ambiente) e sua relação com o prazer da leitura e com o trabalho literário em sala; e

5) Ampliação do horizonte de expectativas: os alunos foram incentivados a buscar, experimentar e compartilhar novas leituras (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 86 - 91).

### **5.5.2 Desafio criativo**

Foi elaborado um roteiro de atividades que teve por objetivo, primeiramente, suscitar reflexões sobre a produção ficcional em si mesma e ainda sobre as especificidades do gênero policial. Além disso, partindo de sugestões de Morley (2007) foram elaborados desafios (lógicos e criativos) com o objetivo de



provocar circunstâncias que favorecessem o desenvolvimento de um conto policial. A saber: 1) Resolução de jogos lógicos; 2) Observação e exploração de pistas dentro de um texto; 3) Criação de personagens (que não fossem detetives); 4) Elaboração de um roteiro prévio unindo os personagens de cada integrante do grupo; 5) Escrita do conto em grupo.

## **5.6 DESCRIÇÕES E REFLEXÕES NAS/DAS OFICINAS**

### **5.6.1 Nossos clássicos, nossos contemporâneos**

Antes de iniciar a descrição das oficinas, é necessário comentar acerca dos nomes utilizados para substituir os verdadeiros nomes dos alunos que participaram da pesquisa: foram utilizados sobrenomes de autores famosos, em geral, clássicos da literatura brasileira. Com isto, tencionávamos, além de preservar a identidade dos estudantes, valorizá-los como sujeitos (ativos) da/na pesquisa e, ainda, propor algumas pequenas reflexões preliminares: como e de onde surgem os escritores famosos? Que expressão teriam eles sentados nas cadeiras de uma sala de aula?

Temos uma imagem imortalizada e carregada de autoridade da figura do autor, mas, às vezes, as pessoas se esquecem de que, um dia, ele também foi aluno, que se sentou num banco escolar e, talvez ali, tenha se encantado pelas narrativas ficcionais e, quem sabe, ainda na escola tenha rabiscado as primeiras palavras que fizeram e fazem as pessoas fantasiar.

### **5.6.2 Primeiro contato**

Na fase prévia das oficinas, através de conversa, os alunos foram esclarecidos acerca da natureza do trabalho que estavam sendo convidados a realizar. Exemplos de trabalhos escolares envolvendo literatura, desenvolvidos pelo pesquisador foram apresentados para demonstrar, de certa forma, o caráter interativo e, por que não, trabalhoso das atividades que viriam a seguir, afinal, eles precisavam estar bem conscientes antes de aceitar participar da proposta.

Os alunos fizeram algumas perguntas sobre a atividade que estavam sendo convidados a participar: Se iam *receber* algo por isso, se seriam *obrigados* a ler os livros, se podiam *desistir* se não gostassem, etc. As perguntas foram respondidas procurando enfatizar o papel autônomo e de total liberdade dos participantes da pesquisa.

Ao final dos esclarecimentos, eles receberam os documentos legais necessários para a realização da pesquisa (Termo de Aceite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE). Os alunos deveriam levar os termos para casa, pensar, conversar com os pais e/ou responsáveis e trazer de volta assinados, caso eles e também os pais concordassem. Frisamos, também, que caso houvesse quaisquer esclarecimentos, os pais deveriam ligar ou dirigir-se pessoalmente até a escola. Entretanto, aparentemente, todos compreenderam bem o que seria feito, visto que não houve quaisquer questionamentos por parte dos familiares.

### **5.6.3 Pré-oficina: sondagem**

No encontro seguinte, aproveitamos para realizar uma sondagem acerca da perspectiva dos estudantes quanto à leitura e à literatura. Eles foram indagados quanto aos hábitos e/ou possíveis experiências de leitura. O que serviu para se ter um breve panorama da história de leitura dos participantes, além de identificar o quanto eles conheciam acerca do gênero a ser trabalhado. Afinal, para a realização das oficinas era necessário que a turma tivesse pouco ou nenhuma experiência com o gênero proposto e que a maior parte dos alunos não tivesse hábito de leitura consolidado, visto que, ambas as situações poderiam interferir ou invalidar o objetivo norteador do trabalho.

Os alunos disseram que conheciam pouco ou quase nada sobre “literatura”. Recordavam-se e diferenciavam bem fábulas, poemas e contos, trabalhados nos anos anteriores. Quando questionados se os pais costumavam ler histórias de ficção, poucos alunos disseram que, às vezes, as mães. Afirmação esta que vai ao encontro dos dados apontados pela pesquisa do Instituto Pró-Livro, Retratos da Leitura no

Brasil (2016), indicando que a família é grande responsável pela formação de leitores.

Ainda de acordo com a referida pesquisa, o segundo grande influenciador do gosto pela leitura é o professor, logo, é neste ponto que reside a importância do trabalho realizado pela escola na formação leitores literários. É fundamental que a escola leve a literatura a alunos que não tem (tiveram) essa oportunidade na família. Famílias muitas vezes iletradas ou que não dispõem das condições necessárias para fazer esse papel de mediação do livro, como menciona Petit (2013).

Alguns alunos disseram que gostavam de ler, mas também afirmaram que não liam com frequência devido à falta de tempo. Afirmaram que a carga horária do curso, em dois turnos, era pesada. Disseram que sobrava pouco tempo para outras atividades devido às oito horas diárias dentro da escola e também por causa do grande volume de trabalhos e tarefas.

Ao serem questionados sobre a frequência de leitura constatamos que, na média geral da turma, os alunos liam menos de dois livros por ano. Foram indagados também se haviam lido mais no ano anterior, visto que não estudavam dois períodos. A pergunta pareceu deixá-los desconcertados, alguns disseram que sim, outros disseram que os professores não pediam para que eles lessem, outros acusaram a escola de não ter livros interessantes, etc. Fato é que “a partir do momento em que se coloca o problema do tempo para ler, é porque a vontade não está lá” (PENNAC, 1998, p. 118). A desculpa do tempo não vale, tampouco outras desculpas, afinal, o desejo é condutor da ação rumo ao que se quer verdadeiramente.

Gibis e histórias em quadrinhos foram os exemplos de leitura mais citados (*A Turma da Mônica* e *A Turma da Mônica Jovem*, principalmente), entretanto, houve menção a *Senhor dos Anéis* e *Harry Potter*. Também afirmaram que não gostavam dos textos que a escola propunha para as aulas porque eles eram, em geral, “chatos” e/ou “sem sentido”.

O que nos remete a Cunha (1990, p. 51) quando diz: “é comum o menino sentir-se coagido, tendo de ler uma obra que não lhe diz nada, tendo de submeter-se a uma avaliação, e sendo punido se não cumprir as regras do jogo que ele não definiu, nem entendeu”. Ou seja, a escola (o professor) impõe o livro como quem impõe um remédio que, apesar de ruim, é benéfico (CUNHA, 1990).

Foucambert (2002, p. 16, grifo do autor) esclarece que: “os professores rejeitam quase unanimemente os ‘gêneros ruins’ (histórias em quadrinhos, policiais e livros intelectuais)”. O que é um preconceito e um erro prejudicial à formação de leitores literários, já que, fora da escola, pelo que pôde ser percebido nos depoimentos, os alunos encontram a leitura como brinquedo, como diversão e são capazes de exercer aquilo que Colomer (2003, p. 127) chama de: “leitura funcional de ócio e entretenimento”. Talvez uma leitura mais próxima daquela praticada pela escola de educação infantil, pois, segundo Paulino & Cosson (2009), nesta etapa dos estudos as crianças são mais felizes, visto que não há cobranças e nem atividades pedagógicas. Ao que nos cabe fundamentar-nos nas palavras de Colomer (2007, p. 10) quando lembra que: “não se lê livremente em umas séries e se aprende literatura em outras”. Ler livremente também é aprender literatura, é aprender sobre os livros, sobre o mundo, sobre a cultura e sobre o próprio sujeito-leitor (si mesmo).

Alguns alunos relataram ter trabalhado com leitura de livros literários no ensino fundamental, sempre com algum propósito avaliativo definido (prova, relatório, etc.). Um deles acrescentou que liam por obrigação, apenas para fazer a prova. “Quando liam, né?”, acrescentaram outros rindo. Eles liam apenas as resenhas, resumos e/ou relatórios prontos na internet. Citaram, ainda, realização de leituras e/ou trabalhos com peças teatrais e declamação de poesias.

Ao serem questionados, alguns estudantes disseram preferir os trabalhos com teatro às provas de leitura. Outros discordaram afirmando que teatro ou declamação de poesia era “muito mico”.

Por meio do depoimento dos estudantes somos novamente reportados à contribuição de Cunha (1990, p. 50, grifo da autora): “é o jogo ou outra atividade que tenta encobrir o livro e faz a criança ‘engoli-lo’, sem que ele atravesse a garganta”. Porém, sempre que possível, os alunos (sobretudo em tempos de internet) encontram seu jeito de burlar o sistema criado pela escola e livrar-se daquilo que não faz sentido. Se o livro é remédio, como afirma Cunha (1990), poderíamos dizer que eles colocam as pílulas na boca (para cumprir a obrigação) e, em seguida, cospem-nas para longe.

Um outro grupo de alunos afirmou que os professores anteriores jamais tinham pedido para que eles lessem um livro inteiro. Relataram que eles usavam

sempre um conto, um poema ou um fragmento, à parte do livro didático ou, em outros casos, os próprios textos dos livros didáticos. Este tipo de atitude faz, muitas vezes, com que os alunos saiam da escola sem ao menos ter consciência do que gostam (ou não) e o porquê das preferências estéticas e culturais (PAULINO; COSSON, 2009).

O gênero policial foi citado por apenas uma aluna, que disse que já tinha *ouvido falar* no livro didático da antiga escola (rede privada), mas não tinha estudado nada a fundo.

Ao final dessa sondagem percebeu-se que na turma havia diferentes níveis de leitores: alguns já haviam experimentado vários gêneros, outros não tinham praticamente nenhuma afinidade com os livros. A visão de literatura era a dos livros consagrados pela crítica e/ou pela escola. Além disso, constatamos que as experiências anteriores com leitura na escola eram em sua totalidade com finalidade pragmática e funcional. E que, justamente por isso, nem sempre eram, de fato, lidas ou apreciadas pelos alunos. O que pode ser exemplificado com as palavras da aluna Coralina: “você faz aquilo forçado só pra ter uma nota e não porque você gosta”.

Entretanto, verificamos que alguns alunos tinham experiências de leitura positivas fora da escola com HQ (Histórias em Quadrinhos) e a série *Harry Potter*, principalmente.

Nesse primeiro momento, na fala dos alunos, o tempo pareceu um problema. Esta é sempre, sem dúvida, a primeira desculpa, sobretudo numa escola de tempo integral, pois a carga de estudos é mais alta que em instituições de ensino médio regular. Há que ressaltar, ainda, que os alunos ingressantes levam algum tempo para habituar-se com o ritmo e a dinâmica das aulas dentro dos vários ambientes do *campus*.

Assim, constatamos que a leitura e/ou a produção escrita poderiam ficar prejudicadas caso os alunos não se sentissem motivados a realizar tais tarefas. Se eles não tivessem (realmente) vontade, se não aceitassem (encarassem) o desafio proposto como relevante e interessante, isso poderia interferir no trabalho e/ou na experiência de leitura.

#### 5.6.4 Primeira fase: flertando com o livro

Depois da sondagem, e confirmada as condições necessárias às oficinas, realizamos a leitura de um conto com os alunos a fim de dar início aos trabalhos e, a partir dessa primeira narrativa, reconhecer os elementos caracterizadores do gênero: o criminoso, o crime e o detetive.

Assim, foi pedido que os alunos fizessem um círculo. O início das atividades se deu a partir da coletânea *Crime feito em casa* de Flávio Moreira da Costa, da qual foi utilizado o conto *O último cuba-libre*, de Marcos Rey. Primeiro foi necessário esclarecer o título, já que os alunos não sabiam que cuba-libre era um tipo de *drink*. Durante a leitura os alunos foram convidados a participar dando opiniões acerca do que aconteceria a seguir, principalmente, com relação ao desfecho.

Ao final da história alguns alunos vibraram, pois já imaginavam quem era o culpado. Entretanto, pelo mesmo motivo alguns estudantes não gostaram da história, pois ela pareceu “óbvia demais”. Entre aqueles que apoiavam, os que rejeitavam e os indiferentes ao final do conto, surgiu uma ideia (entre um grupo de alunos) que pareceu ser aceita por todos: a “surpresa” do conto era justamente a de o culpado *ser* o suspeito (o que não é comum nesse tipo de história).

Pode ser que o conto tenha subestimado alguns alunos, possivelmente, por ser simples demais; porém, serviu para que eles percebessem que possuíam total liberdade para opinar sobre a leitura em sala de aula, fazer julgamento, debater com os colegas e, às vezes, chegar em um consenso. Os alunos precisam discutir entre si, defender seus pontos de vista interagindo com outrem e com o texto. Afinal, é importante que os estudantes sigam suas próprias vias de produção de sentido (PAULINO, 2005).

“Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura. A biblioteca cultural serve tanto para escrever quanto para ler” (GOULEMOT, 2011, p. 115). Logo, é imprescindível que o estudante se sinta confortável em compartilhar leituras, experiências e pontos de vista em sala de aula.

O conto tinha o objetivo de apresentar a narrativa policial aos alunos e, a partir dela, extrair os elementos básicos que compõem o gênero. O que foi feito, a seguir, com bastante facilidade, pois todos os alunos já tinham visto alguma história

de investigação pelo menos uma vez na vida em filmes, séries, novelas, etc. Portanto, foi simples o processo de identificação, pelos alunos, de elementos como: criminoso, crime, vítima, suspeitos, investigação e detetive (ou “alguém que ‘paga’ de detetive”, como expressou um dos estudantes, referindo-se aos investigadores amadores de séries e filmes).

O trabalho com a literatura em sala de aula faz com que os alunos façam ligações entre temas, pessoas, livros, personagens e ideias com outras informações com as quais têm contato diariamente. Aguiar (2001, p. 151) ressalta que: “o leitor dá sentidos ao que lê a partir do lugar que ocupa. Em outras palavras, a recepção completa-se quando o sujeito que lê compara a obra com os elementos de sua cultura”. E, se eles conseguem interligar essas informações, eles são capazes de perceber a importância das obras, do conhecimento de mundo presente nelas e de que maneiras a literatura circula em nossa cultura e auxilia em nossa formação pessoal e social (CANDIDO, 2011); (ZILBERMAN, 2008). Afinal, “somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

Baseadas na teoria recepcional, Aguiar & Bordini (1988) destacam que a obra literária é como um “cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 81). Assim, com o objetivo de contextualizar, esclarecer e exemplificar (um pouco mais) o gênero policial, escolheu-se fazer uma explanação acerca dos seus três autores mais conhecidos mundialmente e relacionar suas obras literárias com produções contemporâneas (outras obras literárias, séries, filmes, documentários e postagens em canais de mídias-sociais).

“Cultura é a matéria-prima da educação” (YUNES, 2014, p. 29), ou deveria ser. Utilizar referências culturais que os alunos conhecem é uma forma de aproximá-los de outras, possivelmente, ainda desconhecidas. Por isso, às vezes “é preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, as maneiras de sentir e pensar” (CHARTIER, 2009 p. 104). É esta premissa que baseia esta pesquisa: abrir as portas do mundo da literatura no ensino médio por meio de textos receptivos fazendo-os brincar com a *alquimia da recepção*,

descrita por Petit (2013, p. 26): “os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outros significados, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas”.

Ao trabalhar literatura com jovens, “é importante que sejam explorados, com os textos literários, textos da tradição oral, dos meios de comunicação de massa, de outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75). Tencionava-se, deste modo, que os alunos reconhecessem a presença de autores e obras policiais que deram origem e ajudaram a consolidar o gênero policial ao redor do mundo ainda hoje, em diferentes contextos e/ou produções.

Em conformidade com a teoria da recepção, o método recepcional distancia-se dos tradicionais, que, trilhando por caminhos unilaterais, enfatizam a leitura apenas na relação das obras com a sua época histórica, convertendo-se num historicismo puro, ou, por outro lado, voltam-se unicamente para sua natureza artística, não conciliando os dois aspectos. O método recepcional descarta a pura contextualização espaço-temporal das obras. (QUAGLIA, 2000, p. 69).

Fundamentado nessa perspectiva, falamos sobre o gênero policial, autores relevantes e suas histórias mais famosas. Isto posto, os alunos foram apresentados aos livros que seriam propostos. Falamos um pouco acerca de cada uma das histórias e os mistérios que elas trazem. De tal modo, utilizando-se de *slides*, apresentamos o gênero comentando sobre seu surgimento e características básicas. Apresentamos a figura misteriosa de Edgar Allan Poe, exemplos de sua obra, curiosidades sobre a vida dele e frisamos na “criação” do gênero policial. Neste primeiro momento utilizamos vídeos: *trailer* do filme *O corvo de Edgar Allan Poe*; *Dez curiosidades sobre Edgar Allan Poe* de Tatiana Feltrin e também um áudio do poema *Annabel Lee*. Os alunos se mostraram bastante interessados tanto nas histórias de investigação quanto de terror criadas por esse autor. O sentimento de medo, de morte e de terror parece encantar os alunos dessa idade, sobretudo os meninos.

Ao se demonstrar as características do gênero e a figura do detetive, uma aluna tirou da bolsa *O crime do monograma* de Sophie Hannah que tem como personagem o detetive Hercule Poirot, criado por Agatha Christie. Livro que foi aproveitado como demonstração e exemplificação acerca do assunto. Ela foi



questionada se havia iniciado a leitura devido ao trabalho proposto das oficinas. Contudo, a aluna afirmou que já havia começado a leitura anteriormente e já estava na metade do livro.

Uma interessante coincidência, mas, principalmente, uma excelente amostra de que livros do gênero policial circulam entre os jovens, ainda que a escola quase não se utilize deles tanto quanto seria possível. A aluna afirmou, também, que era a primeira vez que lia algo do gênero e que estava gostando, até aquele momento. Utilizando-se da oportunidade apresentamos, então, Agatha Christie e seus principais detetives dando ênfase a Poirot, já que ali havia uma leitora-iniciante deste personagem. Esclareceu-se também que a autora havia assassinado seus detetives a fim de que eles não fossem utilizados em novas histórias, entretanto que os herdeiros, depois de vários anos, tinham concedido autorização para que Sophie Hannah trouxesse o personagem de volta.

Os alunos ficaram revoltados por saber que o detetive havia morrido, disseram em tom de desaprovação: “obrigado pelo *spoiler*”. Então, foi preciso explicar que são muitos livros e que estes não possuem a exata sequência, como numa série. Além disso, *O crime do monograma* era, cronologicamente, um romance anterior, independente dos demais (escritos por Agatha Christie).

Neste momento houve também a necessidade de explicar o que era um “romance” ao referir-se a literatura, pois muitos alunos identificavam apenas a palavra romance como “história de amor”. Antes da explicação houve vários murmúrios como “Não gosto de romance” ou “Romance policial? Como assim?”.

Em seguida, passamos a Conan Doyle e seu detetive, Sherlock Holmes. A maior parte dos alunos já tinha ouvido falar do detetive, sobretudo por causa dos filmes: *Sherlock Holmes* e *Sherlock Holmes – O jogo das sombras*. Entretanto, muitos ficaram surpresos ao saber que Jô Soares era escritor e que tinha publicado uma história que usava como personagem o detetive criado por Doyle. Apresentamos a sinopse do livro, explicamos o contexto da obra (relacionado ao Brasil Imperial) e como ela é desenvolvida misturando ficção e realidade. Os alunos, também, puderam ver o *trailer* do filme baseado no livro do escritor brasileiro.

Ao falar do romance policial brasileiro para o público juvenil, apresentamos Marcos Rey e Lúcia Machado de Almeida. Um aluno questionou o uso do

pseudônimo Marcos Rey indagando que: “se a pessoa quer ficar famosa, por que troca de nome?” Aproveitamos o ensejo para explicar o conceito de pseudônimo e de heterônimos, incluindo para isso alguns exemplos. Falamos também sobre a natureza da criação literária e das diferentes motivações do autor ao escrever, frisando a necessidade de se expressar artisticamente.

De acordo com Morley (2007), as pessoas escrevem por muitas razões. “Entre elas estão um desejo de: brincar com a língua e/ou a partir dela; compartilhar uma parte de você mesmo; descrever uma emoção; comunicar-se com o mundo; dar vida a um personagem; expressar sua opinião; ou simplesmente contar uma história (MORLEY, 2007, p. 38, tradução nossa).

Ao falar sobre o *Escaravelho do diabo*, alguns alunos disseram que já tinham visto o filme. O *trailer* também foi utilizado para a demonstração. Apresentamos, na sequência, os demais livros que seriam disponibilizados. Procuramos falar um pouco sobre cada uma das obras a fim de instigar a curiosidade dos alunos, afinal, “não se força uma curiosidade, desperta-se” (PENNAC, 1998, p. 121).

De acordo com Geraldi (2008) a leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor mediado pelo texto e, como tal, não deve ser imposta. É preciso proporcionar ao aluno um papel ativo dentro desse processo de forma que ele possa se constituir como sujeito e dono do seu pensar.

Durante as explicações, um fato que chamou a atenção foi que alguns alunos estavam copiando títulos de livros e contos que apareciam nos slides (sem que ninguém mandasse ou sugerisse). Outros alunos tiraram fotos e, ainda, uma aluna pediu para que mandassem as imagens no grupo. Entretanto, houve também dois alunos debruçados sobre a carteira durante a explicação, um ao fundo e outro no canto da sala. Um aparentando apatia e o outro, possivelmente, sono. Entretanto, no geral, eles ficaram surpresos, curiosos pelos livros, admirados pelo tipo de literatura que estava sendo proposta para o trabalho.

Livros que despertam a curiosidade, que desafiam a inteligência e os sentimentos dos jovens às vezes são deixados de lado na escola devido às obrigações da vida de estudante: conteúdo didático, provas, relatórios, interpretações e etc. Talvez por isso a admiração, a surpresa e a motivação em anotar os títulos para,

supostamente, procurar mais informações depois. A postura dos alunos indica que eles aspiram pelo diálogo com o tipo de narrativa apresentada e acredita-se, baseado em Geraldi (2008), que é na interlocução que o conhecimento é construído, por meio da reflexão. Cosson (2009), por sua vez, diz que o aluno deve construir pela prática o seu conhecimento, logo ele precisa envolver-se. Nesse processo de envolvimento é importante levar em conta as preferências de leitura de cada idade/série, afinal, “o enredo enreda o leitor” (GERALDI, 2008, p. 98).

Também é imperioso buscar estratégias de apresentação da literatura que despertem o interesse do aluno. Do contrário, o jovem não sentirá como se aquilo que lhe é apresentado pertencesse ao mundo em que ele vive, ou seja, não dará a devida importância ao que está sendo apresentado.

Ao final dessa primeira fase, os alunos que tinham interesse em alguma história em particular foram orientados a fazer a “reserva” do livro a fim de pegá-los no dia seguinte, pela manhã. Primeiro porque a aula já tinha acabado, segundo porque, apesar de disponibilizar mais de vinte obras, não havia títulos de todos os livros para todos os alunos; e em terceiro lugar para que eles fossem, literalmente, atrás dos livros. Acredita-se que “quem vai ao encontro de um texto [...], vai ou deveria ir com seus nervos, informações e interesses reunidos sob sua experiência de vida. Estar ali significa estar mobilizado por completo [...]” (YUNES, 2014, p. 27), inclusive fisicamente.

Alguns perguntaram o que era para fazer com o livro depois da leitura. E, pareceram surpresos quando a resposta foi que era “apenas” para ler. Possivelmente estavam arraigados no pensamento dos alunos, alguns maus-hábitos de trabalho com o texto literário. A exemplo: o texto como pretexto para o ensino de gramática, como alerta Lajolo (1986), ou ainda como denuncia Zilberman (2008): o uso da literatura como instrumento para o estudo das características da obra e/ou historiografia do autor, com a finalidade de atender às provas de vestibular, fazendo com que a fantasia se perca.

Um dos alunos, ao ser indagado o porquê do espanto, disse que os professores sempre pedem para fazer resumos depois. Foi reafirmado que eles não teriam que fazer resumo algum e ele se deu por convencido. Baseados em Pennac (1998, p. 121), acreditamos que não pedir nada em troca é uma maneira de recompor

a relação jovem-leitura. “Porque se quisermos que um filho, filha, que os jovens leiam, é urgente lhes conceder os direitos que proporcionamos a nós mesmos” (PENNAC, 1998, p. 140).

Geraldi (2008) defende uma leitura prazerosa, desvinculada da obrigatoriedade de preenchimento de exercícios de interpretação, fichas de leitura, etc. Por isso, os alunos tiveram liberdade para escolher quais histórias queriam ler, além do fato de que poderiam trocar os livros entre si durante as leituras extraclasse, como propõe Fonseca & Geraldi (2008). Logo, o intuito dessa etapa foi apresentar algo diferente: a literatura como algo desafiador, interessante, dinâmico, acessível e jovem, como os próprios adolescentes. Ou seja, uma leitura literária que faz querer mais, pois nas palavras de Barthes (1987, p. 21, 22, grifo do autor), este é “texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura”.

A princípio, os alunos demonstraram mais interesse por pegar os livros ao invés dos contos. Os mais interessados apareceram logo pela manhã, alguns vieram sozinhos, outros em pequenos grupos. O comportamento deles foi bem parecido, em geral: olharam a pilha de obras, leram os títulos e observaram as capas com atenção. Assim como em *Biblioteca verde* de Carlos Drummond de Andrade, os alunos queriam apenas tocar os livros, ver as cores e as figuras com deleite. Folhearam aquele que tinham reservado e, às vezes, por curiosidade, outros mais antes de sair. Quase não houve perguntas, exceto se aquele livro (que estavam pegando) era legal ou qual daqueles era o melhor deles.

Atestar, referendar a obra é importante para que outros tenham interesse por ela. A história de leitura do professor influencia na história de leitura de seus alunos (COENGA, 2010).

Por último, é interessante destacar que alguns deles fizeram um esquema de trocas após a leitura, ou seja, já sabiam muito bem para quem iriam passar o livro depois de lido (havia se organizado entre eles, previamente). Possivelmente devido às afinidades existentes entre os colegas que têm gostos parecidos ou talvez, ainda, pela cumplicidade de dividir o livro (brinquedo de leitura) com os amigos mais próximos.

#### **5.6.4.1 Elemento surpresa na história das oficinas**

Dois dias depois, pela manhã, a aluna Prado procurou o pesquisador em sua sala a fim de devolver o livro *O estrangulador*. Disse bastante empolgada (quase eufórica) que precisava de outro livro daquele estilo, pois nunca tinha gostado de ler e com aquele livro não tinha conseguido parar até que a narrativa chegasse ao fim.

Como era o horário da troca de turma, não houve tempo de coletar maiores informações (entretanto, ela falou de suas experiências posteriormente, em sala de aula). A referida aluna anotou o nome de alguns livros e levou uma cópia de *O gênio do crime* após ser esclarecida que também era do gênero policial, mas que era de um estilo diferente, onde o foco era a investigação e não o assassinato.

Obviamente esperava-se algum resultado positivo dadas as experiências próprias/empíricas e as indicativas dos teóricos, porém, jamais uma resposta tão rápida e tão carregada de sentimento de uma aluna que é, geralmente, contida em suas ações e reações. Provavelmente, o livro foi capaz de desestabilizar o que a aluna entendia sobre literatura, atendeu aos seus anseios juvenis e rompeu com uma visão de leitura monótona e sem emoção. Ou seja, a obra foi capaz de alterar ou expandir o horizonte de expectativas da leitora (AGUIAR; BORDINI, 1988).

Apesar de ainda haver um longo caminho a ser traçado, a reação da aluna, cheia de felicidade e satisfação, indicava que as hipóteses estavam no caminho certo.

#### **5.6.5 Segunda fase: fortalecendo a relação**

A cada semana realizamos o acompanhamento a fim de verificar o trânsito dos livros entre os jovens: se haviam terminado a leitura, se continuavam lendo ou se haviam desistido. Os dados obtidos foram registrados no diário de campo.

Aqui vale destacar as indicações de Cosson (2009) quando explica que esse acompanhamento não deve ser confundido com policiamento. Logo, o professor não deve monitorar o aluno, mas auxiliá-lo durante o percurso da leitura a fim de alcançar os objetivos.

Nesta fase, foram realizados encontros nos quais cada aluno teve espaço para fazer suas observações e considerações acerca da história lida, sem, contudo, revelar o desfecho.

A finalidade foi incentivar novas leituras e produzir dados acerca da opinião deles sobre os livros. Esperava-se, nessa etapa, a ruptura do horizonte de expectativas dos estudantes no sentido de que eles fossem capazes de ver a literatura como algo divertido e emocionante, que compreendessem a relação de prazer possível no diálogo com o texto literário.

Além disso, os alunos foram incentivados a falar sobre os personagens, suas características e comportamentos. Essa interação teve como objetivo frisar um retrato mais claro dos personagens que chamaram a atenção na trama com o propósito de que eles estivessem atentos aos detalhes a fim de que nas próximas etapas das oficinas pudessem realizar as próprias criações.

### **5.6.5.1 Marketing boca a boca**

Em círculo, os alunos foram convidados a falar dos livros que tinham lido e/ou estavam lendo. Geraldi (2008, p. 98) diz que: “lemos os livros de que tivemos notícias, dependendo de quem foi nosso informante”, portanto, a propaganda de um leitor jovem para o outro é um excelente meio de multiplicar a leitura entre eles.

Entretanto, a proposta provocou grande alvoroço entre os estudantes, pois eles não queriam que fosse dado *spoiler* das obras. Foi necessário acalmá-los e explicar como deveria ser realizada a atividade. Por isso, foi feita a apresentação do romance *O caso dos dez negrinhos (E não sobrou nenhum)* de Agatha Christie.

A palavra romance provocou estranheza novamente num dos alunos. Imediatamente, os demais disseram: “Você faltou na aula passada, né?” Sem que houvesse necessidade de interferência, os próprios alunos trataram de fazer uma explicação sintética. Eles mesmos ensinam e aprendem quando algo lhes interessa. Pareceu que eles explicaram rapidamente (até de forma impaciente) com o propósito de não parar a atividade.

Passamos, então, à narrativa do livro da escritora inglesa. Alguns levantaram hipóteses acerca dessa história, mas nenhum esclarecimento foi realizado, afinal, se quisessem descobrir deveriam ler a obra.

Em seguida, foi a vez de falarem acerca dos livros que tinham lido e/ou estavam lendo. Os alunos contaram as histórias que tinham lido e foram incentivados a falar quais personagens chamaram mais atenção na trama. Obviamente o detetive foi o que mais se destacou, principalmente o criado por Doyle. O aluno Alencar explicou que gostou do combate entre Holmes e Moriarty.

ALENCAR: Sherlock Holmes é muito massa! Ele calcula cada passo e o carinha ainda... é... ele calcula como se fosse o Holmes, mas ele sempre comete deslizes deixando o Holmes com uma vantagem em cima.

O mesmo aluno ainda explicou, empolgado, que o detetive de Doyle sempre sabe o que está acontecendo e que, muitas vezes, decide não investigar os casos porque já sabe a resposta. As palavras, mas também a expressão do aluno e o tom de voz indicam que ele, realmente, tinha gostado da história lida. Ele falava de Holmes como quem falava de um herói, alguém admirável e, talvez, até que se espelhe e deseje ser igual, como diria Llosa (2016).

Quando a estudante Rocha falou sobre *O estrangulador* e sobre a figura de “Jack, O estripador”, foi necessário explicar o contexto histórico e a figura real do assassino de mulheres de Londres.

Ainda falando do mesmo livro, a aluna Prado comentou:

Eu gostei bastante porque todos os livros que eu já tentei ler... eu não gostava, não por falta de tentar, eu já tentei e esse eu fui, e de primeira eu gostei porque eu gosto de coisa de terror, assim um pouco, e ele tem suspense. É uma coisa que te chama! Que tem sentido lá que tá falando o cara ele mata porque teve um trauma e que ele faz isso pra purificar as almas. Então, eu gostei. Depois eu li outro. Eu achei que eu não ia gostar do outro porque era de mistério porque não tinha terror e eu gostei. Era sobre um mistério de uma fábrica que estavam fazendo figurinhas repetidas nessa fábrica, figurinhas como se diz? Falsificada, piratas! Ai eu achei que eu não ia gostar porque não tinha terror, né. Pensei assim: Ah, vai ser chato, mas eu gostei também. E eu acho que percebo que eu gosto mais é do suspense e não do terror então.

As palavras da estudante Prado comprovam que a experiência dialógica com a literatura é também uma autodescoberta pessoal (vontades, reações, interesses, etc.). Compagnon (2003, p. 144) diz que o: “objetivo [do leitor] é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro”. Portanto, a leitura literária é um processo de autoconhecimento (MORLEY, 2007) e formação de si mesmo (FOUCAMBERT, 2002). A aluna foi capaz de analisar os próprios gostos e tomar consciência de si, o que é importante para o desenvolvimento pessoal. Fato que, também, deve ser destacado a fim de demonstrar que a leitura de livros considerados não-canônicos ajuda no divertimento, mas também proporciona reflexões pessoais e sociais, como destaca Zilberman (2008). Ou seja, pode proporcionar prazer, mas também fruição ao leitor, já que, “o texto de fruição [...] faz vacilar [...] a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças” (BARTHES, 1987, p. 22).

De acordo com Candido (2011), Llosa (2016) e também Colomer (2007) a obra literária tem a competência de transformar-nos, pois quem lê se torna outro, descobre novas sensações, investiga a si mesmo e desfruta da vida oferecida pela literatura. Esse processo de experimentação cria memórias e gera aprendizados múltiplos, pois “a literatura satisfaz [...] a necessidade de conhecer os próprios sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles” (CANDIDO, 2011, p. 182, 183).

Entretanto, o que mais chama a atenção na fala da aluna Prado é, primeiro, que ela já tinha experimentado, até então, sem sucesso, a leitura literária. As leituras não dialogavam com ela, não despertavam interesse, contudo, nessas novas experiências ela *vê um sentido na história* e até consegue explicá-la. Ou seja, texto e leitora conseguiram interagir por meio de interesses mútuos compartilhados (COLOMER, 2003).

Nesse episódio foi possível compreender que, durante a sondagem, quando eles diziam que os livros oferecidos pela escola eram sem sentido, eles queriam dizer que eles não tinham conseguido falar com o livro, relacioná-lo com experiências e/ou vivências de mundo que lhes fossem verdadeiras.

Logo, ao trabalhar leitura em sala de aula, é importante conhecer os interesses do leitor jovem, como destaca Aguiar (1979) e/ou respeitar os passos da



caminhada de leitura do aluno (GERALDI, 2008). Não se atentar para o interesse de leitura do aluno, ou realizar uma abordagem malfeita pode afastar ao invés de aproximar e a magia do encontro com a obra literária pode não acontecer.

Outro elemento que chama a atenção está relacionado aos apontamentos de Barthes (1987; 2004): quando a estudante fala que o suspense *a chama*, ela está dizendo, ao mesmo tempo, que a “conversa” com a obra está acontecendo, que há desejo nessa relação e, sobretudo, que essa interação é prazerosa, interessante, divertida e frutífera.

Um pouco mais a seguir, a mesma aluna faz outro comentário bastante interessante:

PRADO: [...] acho que se o aluno pudesse escolher mais, o que ele gostasse e não o que o professor... ah, escolhe esse livro aí você pega e faz um resumo... acho que se ele tivesse, incentivasse mesmo e demonstrasse umas histórias bacanas e não só uma coisa obrigatória. Ah, lê, faz resumo, traz pra mim que vai valer ponto. A pessoa faz aquilo como obrigação e não como uma coisa por gosto. Pra começar a gostar daquilo.

O que ilustra bem as reflexões de Anjos & Magalhães (2014), Geraldi (2008), Pennac (1998) e também Orlandi (2008): as leituras através do incentivo, da motivação, proposta de forma livre, levando em conta os gostos dos alunos são formas mais eficientes de mediar a leitura literária.

A aluna Coralina corroborou dizendo:

Aaah porque quando você lê alguma coisa tipo... aah o professor mandou um livro lá de literatura super antigão que você só leu pra fazer o trabalho porque ele mandou. Isso não vai te chamar muita atenção para a literatura, mas quando você lê alguma coisa por vontade própria, você vai querer ler mais coisas sobre aquilo.

A sedução consegue mais seguidores (e mais fiéis) que a imposição. A obrigação amarga a relação e o papel da leitura literária não alcança seu lugar na vida do jovem. Por isso, Geraldi (2008) sugere a criação de um circuito do livro entre os alunos: leitura livre, pelas indicações dos colegas (e dos professores), pela curiosidade, etc.

Um bom *marketing*<sup>9</sup> é uma forma de fazer com que o adolescente se mobilize rumo a sua própria formação de leitor competente, afinal, o mediador incentiva (vende o livro), “cria disposições favoráveis à leitura” (COSCARELLI; CAFIERO, 2013, p. 20), mas é o aluno que precisa aceitar o pacto proposto na obra e adentrar no mundo da fantasia pelas portas da literatura.

Ao ler um romance policial que se goste, o leitor inevitavelmente se tornará um detetive. Primeiro dentro da história e depois fora dela, buscando mais daquele autor, daquele gênero, focando sua atenção nas referências deixadas ao longo do caminho por personagens, entrevistas dos autores, reportagens, etc. Uma prazerosa leitura certamente leva a outra, e outra, e mais outra, o que, por sua vez, cria o hábito. A consolidação do hábito da leitura requer tempo e experimentação a fim de que a busca frequente da literatura não seja apenas um comportamento de rotina, como nos explicam Aguiar & Bordini (1988).

### **5.6.5.2 Diferentes leitores, diferentes sentidos**

Não houve dificuldades para iniciar o segundo encontro destinado ao compartilhamento de leituras, pois eles já tinham entendido como a atividade deveria ser realizada. Em círculo, passaram a contar suas experiências. A aluna Telles, ao falar de Sherlock Holmes, disse:

É bem legal porque você fala c... [palavrão] como esse cara vê, viu isso, meu Deus? Eu fico tipo: cara eu sou muito burra. E ele escreve livro sobre cinzas de cigarro, ele vê as cinzas de cigarro e ele já sabe que, qual cigarro é aquele ali, ele é... sobre pegadas também. Várias pessoas ‘pisou’ e ele sabe que aquela pegada é a do assassino, eu fico: esse cara é um gênio!

O fascínio e admiração pelo personagem de Doyle continua sendo contagiante depois de tantos anos. A aceitação do personagem por parte dos leitores é, talvez, a melhor entre todos os detetives do gênero policial já inventados. O que está de acordo com as colocações de Jauss (1994) ao afirmar que o que determina a permanência de uma obra é a receptividade de seu público.

---

<sup>9</sup> O termo *marketing*, aqui utilizado, não tem a intenção de sugerir uma relação comercial, fria, da obra literária.

Ao final dessa fase alguns alunos pediram mais livros. Infelizmente, não havia outros volumes e, portanto, foi alertado que eles deveriam fazer o rodízio das obras entre os grupos. Pediu-se também que quem terminasse de ler deveria passar o livro para outros colegas.

Apesar do problema da quantidade de livros, a cobrança mostrou o interesse dos alunos e o efeito positivo da atividade realizada pela turma. Havia livros para todos, entretanto, algumas obras eram mais requisitadas que outras devido à propaganda feita entre eles. Quando se gosta de uma experiência, busca-se mais dela pelo sentimento de satisfação que ela proporciona.

Segundo Bourdieu (1998, p. 286), “a obra de arte só existe enquanto tal [...] se for apreendida por espectadores dotados de atitude e competência estéticas tacitamente exigidas”. Essa condição, pareceu cumprir-se, já que o desejo dos alunos pelo livro, bem como a interação destes com as narrativas mostram que eles possuíam a competência necessária para dar vida à obra literária. Portanto, a procura dos livros pelos alunos legitima o gênero, faz com que o jogo da leitura aconteça, uma vez que o investimento neste jogo é condição para que ele se realize (BOURDIEU, 1998).

O aluno Andrade disse que gostava de filmes de terror e queria uma história bem “sangrenta”. Foi perguntado se ele aceitava um desafio. Ele perguntou qual seria o desafio e, então, foi esclarecido que havia um livro com as características que ele queria, mas que esse tinha mais de quinhentas páginas. O estudante aceitou prontamente e ficou de pegar o exemplar no encontro seguinte.

Nesse dia não houve tempo suficiente para reflexões aprofundadas acerca do que é ou não considerado literatura pela escola. Esse tópico foi registrado e transferido para um outro momento, sem, contudo, perder o caráter da reflexão acerca dessa temática.

Ao final dessa segunda fase de conversa coletamos as seguintes opiniões enquanto eles relatavam suas impressões: 06 (seis) alunos disseram que tinham gostado daquele gênero ou dos livros por causa do mistério, 05 (cinco) porque fazia pensar, descobrir o assassino e “bolar as próprias teorias enquanto lia”, 03 (três) mencionaram o suspense, 02 (dois) falaram que o melhor era a emoção do desfecho (a descoberta do criminoso), 01 (um) falou sobre a sensação de participar junto da

história enquanto lia e O1 (um) que gostava mesmo era dos relatos e detalhes da cena de crime.

Apenas nos depoimentos de dois alunos, o gênero não foi citado como algo que tivesse alguma característica que lhes chamasse atenção, proporcionasse prazer, instigasse e/ou motivasse a ler. Um desses foi o aluno Barreto que disse que não havia gostado de *O mistério dos cinco estrelas* e que havia gostado “um pouco” de *O estrangulador*. A outra aluna, Hilst, disse que “ainda estava bem no comecinho” do livro. As pessoas são diferentes e é justamente a diversidade de personalidades que as caracteriza. Perceber essas diferenças e respeitá-las faz parte da vida, logo faz parte da sala de aula. Assim, possivelmente, o gênero não tinha fígado esses dois alunos, talvez os fígasse um dia, talvez não os fígasse jamais; afinal todo leitor tem seus gêneros preferidos e, descobri-los requer experimentação, enganos, acertos, desencontros, descobertas e (re) descobertas.

Mas, ainda assim, os depoimentos da grande maioria da turma mostram que o gênero policial tem características que podem seduzir o leitor nessa idade, como afirmam Aguiar & Bordini (1988). Esse tipo de livro pode impulsioná-los na busca por novas experiências literárias e direcioná-los de forma consciente pelos misteriosos caminhos do processo de formação de leitores. Misterioso porque, assim como as pessoas são diferentes, a leitura também as toca de formas bem diferentes. Há leituras que nos arrebatam, que nos chocam, que nos instigam, que nos motivam, que nos ensinam e que nos divertem. O mesmo livro, o mesmo gênero, por motivos distintos, podem ser interessantes (ou não) para diferentes leitores. De acordo com os depoimentos dos alunos, enquanto alguns gostam de pensar (raciocinar), outros se interessam na medida em que seus próprios sentimentos são provocados (medo, suspense, etc.). Os sentidos dados por cada leitor ao participar da obra, às vezes, vão muito além do que quem escreve poderia imaginar, sem contudo, deixar de ser verdadeiros dentro do contexto em que ele lê, interpreta e dá vida à obra.

### **5.6.6 Terceira fase: e fez-se o personagem**

A atividade a seguir foi realizada em duas etapas. Primeiramente, de forma individual, cada aluno criou um personagem para uma possível história policial. Eles

receberam dicas de como trabalhar com descrições de características físicas e/ou psicológicas. Além disso, foi pedido que eles não criassem um detetive. Ao final, as produções foram apresentadas à turma e então, abriu-se espaço para que eles fizessem suas considerações sobre a atividade e/ou fizessem perguntas entre si sobre os personagens criados.

Em seguida, eles foram instruídos a formar grupos. E foram desafiados a criar um conto policial em que os personagens elaborados por eles participassem. Destacamos que o culpado deveria ser um dos personagens previamente criados, por outro lado, a figura do detetive ficaria livre para que cada grupo decidisse se deveria ou não acrescentar novas criações à narrativa.

Ainda nesta etapa houve uma revisão dos elementos da narrativa: tipo de narrador, tempo, espaço, personagens.

### **5.6.6.1 Brincando**

Antes de iniciar a aula, foi entregue o livro *O Leopardo* para o aluno Andrade. Ele recebeu o livro como quem recebe um presente (uma mistura de felicidade e orgulho por ser “contemplado”).

Foi pedido, então, que os alunos se dividissem em cinco grupos. E, como a turma tinha gostado tanto do detetive de Conan Doyle e de seus métodos investigativos, foi oferecida a oportunidade dos alunos decifrarem uma atividade de raciocínio lógico. Cada grupo recebeu uma diferente charada lógica do livro: *Sherlock Holmes Puzzles* de Tom Bullimore (1998)<sup>10</sup>. Eles tiveram trinta minutos para tentar resolver o enigma e, depois, apresentar para a turma.

Assim que receberam os problemas, alguns grupos disseram que era impossível encontrar uma resposta. Entretanto, foi explicado que todos tinham respostas e respostas baseadas na lógica, assim como fazia Sherlock Holmes. Era preciso, apenas, prestar atenção às pistas, como se também eles fossem detetives.

Procuramos interferir o mínimo possível no trabalho dos grupos, observamos a discussão e como eles tentavam chegar à solução do quebra-cabeça.

---

<sup>10</sup> ANEXO II: Sherlock Holmes Puzzles

Todos eles utilizaram o caderno para rascunhar e separar as pistas a fim de encontrar a resposta.

Após o tempo estipulado, um dos alunos de cada grupo apresentou, na frente da sala, a charada e a solução que haviam encontrado. Como resultado, apenas dois grupos não encontraram a resposta adequada. E com o intuito de auxiliar os dois grupos, os demais alunos foram convidados a participar. Assim, com a ajuda de todos, a turma foi capaz de encontrar a solução das duas charadas restantes.

Os alunos, sobretudo aqueles que acertaram a resposta, pareceram gostar da atividade devido à semelhança com um jogo. Entre aqueles que não acertaram, ouviu-se frases como: “Eu disse que não era assim” e “Como nós não pensamos nisso?” Contudo, vários deles pediram para que fossem realizadas novas atividades como aquela.

Retomamos o tema leitura (remanescente do encontro anterior); mais especificamente a leitura do gênero policial. Os alunos foram questionados porque não era comum que a escola oferecesse aquele tipo de livro para ser lido.

O aluno Azevedo disse que o professor tinha um padrão do que ensinar. Os demais alunos concordaram dizendo que ensinavam apenas o que estava no livro didático porque já estava pronto. “Por que eles [professores] não querem ler”, disse a estudante Meireles rindo, referindo-se às propostas de leitura alheias ao livro didático.

Neste ponto, duas reflexões principais emergem: a primeira está relacionada com a visão do livro como remédio, pois se isso acontece “é porque o livro é para ele [educador], efetivamente, um remédio ruim” (CUNHA, 1990, p. 50). Uma visão que influencia bem mais que as palavras desses mesmos educadores ao falar sobre a leitura. Se quem fala, vende o livro (a literatura), não acredita no que diz, a homilia não surtirá efeito mobilizador e muito menos fascinador (a menos que seja um exímio mentiroso).

Por isso, ao falar da formação leitora dos professores brasileiros, Silva (2012, p. 118, grifo nosso) lamenta:

Existem evidências que mostram a debilidade dessa formação, apontando até para *professores que não são leitores e nem se entusiasmam ou sentem prazer com as atividades de leitura*. Com isto, os modelos e exemplos docentes de leitura não são dos

melhores, o que enfraquece a importância desse processo na vida das pessoas. Lamentavelmente, diga-se.

A segunda reflexão que gostaríamos de destacar está relacionada ao padrão do que ensinar presente no livro didático, mencionado pelos alunos. De acordo com Chiappini (2005), depois de 1960, houve um processo de democratização, mas também de massificação do ensino, contexto no qual o livro didático tornou-se mercadoria fácil tanto para professores quanto para alunos. O livro didático torna-se o intelectual a frente do ensino, “o professor deixa de ser um intelectual [...]. A ele não se pede que pense” (CHIAPPINI, 2005, 113), apenas que reproduza o que está no livro didático.

Posto isso, é possível perceber que a imagem de um professor engessado a um roteiro determinado e que não quer fugir desse *script* permeia a mente dos alunos. Um juízo que, acredita-se, nenhum docente gostaria de ter perante seus discentes.

Ao falar do manual didático Chiappini (2005) destaca que sua natureza autoritária reduz a objetos pessoas que deveriam ser sujeitos do conhecimento. A mesma autora expõe, ainda, que a imagem de homogeneização e de respostas prontas e bem dosadas vão na contramão da produção de conhecimento, pois, este não se recebe pronto e acabado. Dessa forma, as pessoas são coisificadas e o conhecimento dá lugar à repetição mecânica e, muitas vezes, sem sentido de modelos prontos que pouco contribuem na formação do sujeito.

É necessário esclarecer que não se trata de condenar o uso do livro didático, mas, sim, de discutir o seu uso como único portador da verdade absoluta, sobretudo quando o material não leva em conta a recepção do aluno perante o texto sugerido. Chiappini (2005), por exemplo, sugere o trabalho de comparação, contraste, análise e discussão entre diferentes manuais didáticos. Além disso, é importante o olhar crítico e a reflexão do professor ao mediar o trabalho com textos literários propostos pelo livro didático.

Outra opinião bastante intrigante e reveladora foi a do aluno Gullar que, bastante timidamente, começou a dizer:

Ah, não sei se é, é meio bobo, mas... é uma teoria minha. Tipo, eu acho que a escola não oferece o gênero policial porque se o aluno gostar e começar a ler bastante, vai incentivar dentro dele o

detetive. Que tipo, por mais tenha aquela aparência toda lindinha, sempre por trás vai ter alguma coisa. Então, tipo, eu acho que isso incentiva o aluno a pesquisar o que... que ‘tá’ acontecendo e tipo a escola não quer que, tipo, tenha lá uma... que deu alguma coisa errada lá e ela não quer que o aluno descubra aquilo, então, pra mim, esse tipo de gênero incentiva isso.

Temos uma visão perturbadora da escola, na qual a instituição escolar não cumpre o papel de demonstrar realidades. Ao contrário disso, segundo o aluno, a escola esconde, oculta a verdade dos estudantes e/ou não os incentiva a se tornarem detetives do que está acontecendo a sua volta. Ele foi questionado se a partir de agora, depois de haver descoberto esse novo gênero, ele se sentia mais apto a descobrir a verdade que tentam ocultar dele. Ele abriu um sorriso e disse: “acho que sim”.

Portanto, os alunos são capazes de perceber benefícios provenientes da leitura do gênero policial. Benefícios que passam pela atenção aos detalhes, melhora da percepção, o aprimoramento do raciocínio, mas também porque “[...] nos deixa entusiasmados, alegres e felizes lendo essas histórias”, como mencionou o estudante Gullar.

Esse último benefício, isoladamente, seria suficiente para motivar a inserção em sala de aula de gêneros receptivos aos alunos de determinada idade; porém, é provável que este seja apenas um passo dentro de uma enriquecedora jornada de leitura literária. Já que “[ela] permite sair do normal e ir para um lugar somente seu, que é a imaginação”, acrescentou a aluna Meireles. E quando se descobre isso, não há como voltar atrás.

#### **5.6.6.2 Dar forma à criação**

Divididos em cinco grupos, os alunos receberam um exercício adaptado da atividade *Murder Mystery*<sup>11</sup> em que havia a morte de um cachorro e um homem. Os suspeitos dos assassinatos são os membros da família e os empregados. Contudo, a atividade não tem uma única resposta correta, e por isso o objetivo era incentivar os

---

<sup>11</sup> ANEXO III: *Murder Mystery* (O mistério do assassinato)



alunos a procurarem as pistas deixadas no texto e, a partir delas, provar suas hipóteses dentro da narrativa.

Os grupos tiveram meia hora para indicar e provar através de argumentos extraídos do texto, quem seria o culpado pelos assassinatos. Quatro dos grupos tiveram a mesma resposta: apresentaram Tina (a empregada) como a assassina. Apenas um grupo teve uma resposta diferente, disseram que Kyle (o jardineiro) era o culpado. Foram feitas perguntas de maneira que eles pensassem também na possibilidade de a esposa (Sarah) ter assassinado o marido Charles e o cachorro dele, Golden.

Ao final da atividade, os alunos pareceram um pouco decepcionados ao descobrirem que não havia *uma única* resposta correta. Eles queriam *uma explicação*. Então, foi esclarecido que o propósito da atividade era levá-los a pensar e a investigar o texto, além de mostrar que existem várias leituras (pontos de vista) dentro de uma mesma história. Que havia detalhes que um grupo levou em consideração e o outro não. E ainda que, no que se refere à produção de obras do gênero policial, algumas se tornam mais criativas que outras à medida em que apresentam soluções inesperadas (ainda que lógicas) utilizando-se das mesmas pistas.

Dessa forma, com o propósito de atender às especificidades do gênero, os alunos receberam algumas orientações acerca das características de composição da narrativa policial. Se para jogar com a arte literária é importante conhecer as regras do jogo, como afirma Coelho (2000), para o jogo da escrita criativa (ou da criação literária) essa conscientização também é necessária.

Iniciamos por aquela que talvez seja a instrução basilar para a produção de uma obra do gênero policial: *jamais enganar o leitor*. Orientação esta que, por sua vez, está diretamente ligada às demais situações que devem ser evitadas a fim de garantir uma narrativa mais interessante e honesta: 1) o assassino precisa ser um dos personagens (não deve aparecer do nada), 2) sugeriu-se não fazer com que o assassino seja o narrador ou o detetive; 3) também não é interessante que os meios para a solução do caso sejam sobrenaturais ou meramente acidentais, etc.; e 4) deve-se evitar os clichês, como por exemplo o mordomo.

Na primeira parte da atividade, pediu-se que os alunos criassem um personagem para uma história policial, contudo, esse personagem ainda não poderia ser o detetive. O personagem poderia ser feito em forma de descrição, em forma de tópicos ou de qualquer outra maneira que os alunos preferissem. A descrição poderia ser física e/ou psicológicas. Os personagens poderiam ser baseados neles mesmos, em algum artista famoso ou em algum outro personagem que já tinham lido, etc.

Eles foram liberados para sentar no corredor, debaixo das árvores ou em qualquer outro ambiente onde se sentissem mais confortáveis para trabalhar. Precisavam apenas avisar onde estariam para que pudessem ser acompanhados. Somente duas alunas saíram e sentaram no corredor, os demais preferiram trabalhar em seus próprios lugares.

Os personagens deveriam ser apresentados no final da aula para o grupo. Assim, individualmente, eles tiveram o tempo de aproximadamente uma hora para descrever um personagem que poderia participar de um conto do gênero policial.

Houve poucas dúvidas com relação à realização da atividade. Percebeu-se que alguns levaram bem menos tempo que o disponibilizado enquanto outros sugeriram que o tempo poderia ser maior; porém, no geral, o prazo pareceu ser suficiente.

A maior parte dos alunos ficou empolgada durante a atividade. Dois alunos perguntaram se poderiam descrever personagens de jogos. Outro perguntou se o personagem tinha que ser deste mundo. Um estudante perguntou se poderia ser ele mesmo. Outra perguntou se poderia descrever a vítima de um crime. Um dos alunos disse que o mais difícil era dar um nome para o personagem porque queria um nome impactante.

Morley (2007) diz que brincar com personagens é uma parte fácil dentro do processo de escrita e acrescenta que, como escritores, somos obcecados por personagens. O que realmente se comprovou, pois no começo as ideias dos alunos pareciam fluir com tanta empolgação que eles queriam falar sobre os personagens ao invés de escrever sobre eles. Foi necessário chamar a atenção para que eles se concentrassem na atividade de modo a conseguir finalizá-la. Durante a descrição eles pediram ajuda sobre altura dos personagens, peso, como descrever alguém acima do peso “sem ofender”.

Os estudantes conversaram e trocaram ideias com os amigos mais próximos durante a elaboração do personagem. Quase todos que terminaram antes do tempo previsto, pediram para que o pesquisador lesse as produções antecipadamente. Por mais que eles fossem apresentar ao final da aula, pareciam querer um tipo de “aprovação” para aquilo que haviam escrito. Outra hipótese é que eles se sentiam orgulhosos pelo personagem que tinham imaginado e queriam mostrá-lo o quanto antes.

Já na roda de apresentações, os pontos que chamaram a atenção foram: o uso de nomes estrangeiros derivados de personagens da mídia (James, Ellie, Robert e Jack). Além disso, vários alunos utilizaram-se de imagens caricaturadas e/ou exageradas: um personagem, por exemplo, era “negro de olhos azuis com cabelo loiro e orelhas de-bater-bolo”.

Um dos alunos que é bastante tímido pareceu descrever a si mesmo ao dizer que o personagem tinha dificuldade para se expressar. Impossível não vê-lo na própria descrição.

Outro aluno destacou-se no grupo ao deixar um ar de mistério ao final da descrição que dizia: “ele parecia bom moço, mas ninguém sabia o que ele escondia por dentro”. A turma aplaudiu e aprovou dizendo que tinha sido o melhor. Era perceptível que ele tinha aceito a proposta de escrever uma história com mistério.

Várias alunas descreveram tipos belos, fortes, gentis e, não raramente, de olhos claros. Outro aluno descreveu uma criatura monstruosa e demoníaca chamada: Luciferino. A turma se alvoroçou com o personagem inusitado, riram e expressaram alguns palavrões de espanto e, por último fizeram várias perguntas com relação a sexualidade do “ser” que não conseguiram definir.

Uma das alunas fez uma descrição tão bem-feita que recebeu, também, aplausos ao final da leitura. Tinha aspectos físicos e psicológicos bastante detalhados.

Ao final abriu-se espaço para considerações e/ou perguntas entre os alunos acerca dos personagens, entretanto, não houve novos comentários e nem questionamentos. Talvez pela proximidade da hora de ir embora, talvez porque eles expressam suas opiniões quando têm vontade, no momento em que os eventos acontecem e da maneira que acham melhor: palmas, exclamativas, palavrões, etc.

Assim, eles entregaram as descrições que seriam usadas nas etapas seguintes das oficinas.

### 5.6.6.3 Colorir o mundo

No dia seguinte, para iniciar as atividades, os alunos assistiram ao curta-metragem norte-americano *The Fantastic Flying Books of Morris Lessmore* (2011). A obra escrita e dirigida por William Joyce e Brandon Oldenburg foi vencedora do Oscar na categoria curta-metragem de animação em 2012.

Os alunos aplaudiram o vídeo. Um dos alunos, Andrade, disse, duas vezes, emocionado, que quase tinha chorado.

Pedi-se aos alunos que falassem sobre as “mensagens” implícitas no vídeo que, de alguma forma, chamou a atenção deles. Ao que se destacaram as falas:

RAMOS: Quando você não lê é como se você estivesse apagado, quando você lê você ganha cor.

MATOS: O sentido do vídeo é que quanto mais você lê, mais você dá sentido na sua vida?

A literatura é parte de nossa vida, transforma-nos, portanto, é necessário perceber e discutir as metáforas presentes na relação leitor-obra. Só assim os estudantes serão capazes de passar os sentimentos, percepções e valores adiante, multiplicando-os nos mais diferentes grupos sociais dos quais fazem parte. Afinal, quando algo é importante, as pessoas comentam, partilham informações e opiniões. Dessa forma, a leitura literária precisa ser percebida pelo aluno (e também por muitos professores) como imprescindível para a vida tanto por seu caráter formativo quanto pelo deleite imaginativo extraído das palavras, ou seja, na necessidade vital e universal que o homem tem de fantasiar, de sonhar (CANDIDO, 1999, 2011).

A seguir, os alunos receberam uma ficha para preencher com os dados de um novo personagem: nome, sexo, idade e profissão/ocupação. Depois de terminado, foi solicitado que eles doassem aquele esboço de personagem para um colega da sala. Explicamos que escrever tem a ver com doação, com compartilhar histórias, ideias e sentimentos.

Sartre (2004) diz que tanto escrever quanto ler são atos de doação: “escrever é doar” (SARTRE, 2004, p. 85). “A leitura é um exercício de generosidade; e aquilo que o escritor pede ao leitor [...] é [...] a doação de toda a sua pessoa, com suas paixões, suas prevenções, suas simpatias, seu temperamento sexual, sua escala de valores” (SARTRE, 2004, p. 40).

Acrescentamos que o processo de escrita e leitura é um pacto entre autor e leitor, ligado pela obra. Assim, todos ali seriam autores e todos leitores ligados por aquele personagem.

Depois que cada aluno doou e recebeu um personagem, foi explicado que aqueles personagens deveriam, também, aparecer nos contos que eles iriam criar, ainda que fossem como personagens secundários.

Os alunos foram orientados a formar cinco grupos. Na sequência, explicamos sobre *The Detection Club*: os escritores ingleses do gênero policial dos anos 30 que trabalhavam em parceria. Sugeriu-se que seguissem aquele modelo de escrita colaborativa para a realização da atividade de produção do conto, uma vez que, produzir um conto policial pela primeira vez é uma tarefa que exige concentração nos detalhes e dessa forma eles poderiam se ajudar mutuamente.

Então, os personagens criados por eles na aula anterior foram devolvidos. Naquele encontro eles deveriam mostrar uma prévia do roteiro do conto. Ainda foi esclarecido que eles tinham total liberdade para acrescentar (e/ou assassinar) personagens, inclusive o detetive.

Posteriormente, eles se espalharam: dois grupos no pátio e três dentro da sala. E começaram a trabalhar livremente enquanto eram observados.

Rapidamente percebeu-se que eles começaram a determinar o papel de cada um dos personagens na trama: num dos grupos, uma aluna anotava as sugestões de cada companheiro a fim de não perderem as ideias. Em outro grupo, eles apenas discutiam as ideias de todos livremente, sem a preocupação de ir amarrando e/ou registrando nada. No terceiro grupo, um aluno parecia liderar a equipe, pois ia direcionando as discussões e procurando amarrar as sugestões. Já o quarto grupo não começou dividindo os personagens. Os alunos tentavam ambientar a história previamente; contudo, pareciam estar com dúvida quanto ao cenário e receberam uma dica do pesquisador (observador participante): utilizar um cenário com o qual

eles tivessem familiaridade, pois ficaria mais fácil descrever. Enquanto isso, no quinto grupo, pareceu não haver longas discussões. Decidiram de forma bastante rápida o papel de cada personagem e já estavam preocupados com os detalhes das pistas do assassinato.

Alguns alunos relataram certa dificuldade em unir personagens criados em épocas diferentes dentro de uma mesma história. Outros alunos comentaram que tinham o final pronto, mas não sabiam como fazer para chegar a ele.

ANDRADE: Como você vai começar uma coisa que você só sabe o final? Se não tivesse os personagens, seria mais fácil.

BANDEIRA: Pegar a ideia de todo mundo e colocar num lugar só é meio complicado.

RAMOS: Já acho problema ir criando uma linha que no final todas as pistas fechem.

O processo de escrita criativa é, às vezes, eufórico e fácil, outras vezes difícil e irregular, como descreve Morley (2007). Obviamente aquela era uma experiência nova, apresentando problemas e desafios desconhecidos aos alunos. As dificuldades são, contudo, aprendizado, pois “aprender é sair do conhecido” (CHIAPPINI, 2005, p. 244). Dessa forma, se o aluno produz sempre o mesmo tipo de texto, não aprende a lidar com diferentes gêneros e suas complexidades particulares de produção.

Sair da mesmice requer energia, criatividade e empenho para superar os obstáculos da escrita. Além disso, Chiappini (2005, p. 117) acrescenta: “não podemos pensar em escola [...] sem trabalho, sem dureza [...], sem coisa difícil de fazer”. Desafiar é parte do jogo de aprender.

Ao final da atividade, eles apresentaram ao pesquisador, apenas dentro de cada grupo, um esboço do roteiro contendo a (s) vítima (s), o assassino, o detetive, o cenário e as pistas. Eles levaram a atividade de produção do conto para terminar em casa e entregar dentro de duas semanas.

### **5.6.7 Quarta fase: apresentando as criações**

Nesta etapa os alunos fizeram a exposição dos contos produzidos e compartilharam as histórias entre si. Cada grupo foi incentivado a ler a produção dos

demais. Eles foram incentivados a falar sobre os pontos positivos que encontraram nas obras dos colegas de classe. Além disso, foram estimulados a buscar, experimentar e compartilhar novas leituras.

### 5.6.7.1 Lendo

Os contos não foram entregues todos ao mesmo tempo. Os grupos necessitaram de prazos diferentes para realizar a atividade. O ritmo de cada um foi respeitado, assim, as produções foram recolhidas no intervalo de uma a três semanas. Os contos foram: *Verdades ocultas*; *As folhas daquele outono*; *O corvo assassino*; *Tons da escuridão e Perdidos na ilha*<sup>12</sup>.

Os textos foram copiados e distribuídos para a leitura. Eles receberam instruções de que, após a leitura, os contos seriam comentados numa roda de conversa. Antes que eles fossem liberados, um aluno de cada grupo fez uma sinopse do conto que eles haviam produzido para os demais.

Como os contos ficaram maiores que o previsto, dois deles chegando a ter 20 páginas, os alunos terminaram a leitura em casa e a continuação da atividade ficou para o encontro seguinte.

Aproveitamos a oportunidade para perguntar ao aluno Andrade como andava a leitura do livro que ele havia pedido.

ANDRADE: Eu estava lendo *O estrangulador*, mas eu deixei ele de lado e comecei a ler o outro [O leopardo], sabe. Não consigo parar porque o cara é um gênio do assassinato.

Percebeu-se que o aluno em questão, apesar da inexperiência de leitura literária (conforme havia comentado anteriormente), tinha expectativas maiores que as proporcionadas nos primeiros momentos da oficina. Entretanto, a fala e a expressão animada dele revelam que suas expectativas estavam sendo atendidas.

---

<sup>12</sup> ANEXO IV: Textos produzidos pelos alunos durante as oficinas.

### 5.6.7.2 Leitores e escritores

Com o intuito de começar roda de conversa, os alunos foram instruídos a falar dos contos que mais tinham gostado e se havia algum dos textos lidos que não tinha agradado.

Como os alunos ficaram livres para escolher qual conto gostariam de ler, a maior parte deles escolheu os menores. Ainda assim, houve aqueles que leram todos os textos. Em geral, pareceu que eles gostaram da experiência de ler os textos de seus colegas, primeiramente pela curiosidade, depois porque procuraram o personagem que haviam criado anteriormente e ainda pela comparação natural entre as produções dos diferentes grupos.

O texto mais comentado foi o conto *Perdidos na ilha*, talvez, porque fosse o menor, com uma história simples e direta, mas também porque não atendia aos pré-requisitos do gênero policial. Os integrantes aceitaram a crítica e concordaram que poderia ser uma história de aventura, mas não policial.

*O corvo assassino* foi bem discutido porque o assassino mata os próprios pais. Os alunos citaram exemplos de histórias semelhantes na vida real demonstrando que, apesar de chocante, é possível de acontecer. A narrativa intitulada *As folhas daquele outono* recebeu críticas porque a investigação terminou de um modo praticamente casual. Na verdade, não houve assassinato e a suposta vítima tinha deixado uma carta explicando os fatos. Entretanto, o mistério se manteve ao longo da narrativa.

Quanto ao final do conto *Verdades ocultas*, os alunos relataram que era bastante complexo, “confuso de ser entendido”. Também acharam o suicídio do culpado pouco verossímil.

O conto *Tons de escuridão* foi criticado e também elogiado por haver descrições bastante/muito detalhadas de pessoas e locais. O estudante Barreto criticou dizendo que a história parecia um algoritmo de tão detalhada. O aluno Ramos, por sua vez, disse que gostava quando a história era bem detalhada porque parecia que estava vendo ao vivo ou como em um filme. Os integrantes do grupo que produziu esse último conto revelaram que as descrições também foram um ponto de



conflito durante a elaboração da narrativa, porque uma das colegas era muito detalhista.

Em seguida, a discussão passou do processo de leitura para o processo de criação e quais haviam sido suas impressões. Eles pareceram bastante interessados em falar de suas experiências como escritores. A maior parte dos alunos mencionou frases parecidas com relação ao gosto por inventar histórias. Em vários momentos eles frisaram o prazer de escrever: destaque para as menções às possibilidades de trabalhar livremente com quaisquer características, sobretudo, quanto aos próprios personagens, decidir sobre a vida deles, etc. A sensação de propriedade das ideias e/ou narrativas foi também comentada com orgulho. E por último: a diversão na realização do trabalho em grupo (passando pelos ajustes de ideias e as conversas).

Entretanto, o mais importante é que eles constataram que as habilidades de escrita podem ser praticadas por todos, como afirma Morley (2007) e que eles também são capazes de imaginar e fazer com que os outros imaginem.

MATOS: Quando a gente ‘tá’ lendo a gente fica pensando em quem escreveu. Talvez porque a gente conhece quem escreveu. É tipo como se a gente tivesse procurando a pessoa que escreveu no texto, o jeito de falar de cada um.

RAMOS: A gente quando ‘tá’ escrevendo fica pensando se quem vai ler vai gostar. Fica com aquele receio, será que tá bom mesmo?

Os relatos anteriores mostram certa curiosidade em relação ao processo criativo e também com a aceitação do público, mas, principalmente, a constatação de que eles também são capazes de criar histórias que estimulem a imaginação do leitor. E tal possibilidade movimentava de várias maneiras os sentimentos de quem escreve (além de quem lê).

Queirós (2014, p. 162) diz que: “a arte é movida pela força de Eros, força que nos amarra, nos aproxima, nos enlaça, nos torna iguais. Não há distância entre os criadores, não há distância entre as literaturas”. E a pesquisa indica que é possível experimentar essa força tanto como leitor quanto como escritor (criador). Ambas as experiências são apaixonantes. A aluna Meireles descreve o que sentiu ao concluir a narrativa: “Nossa, depois que eu terminei e li, eu disse: nossa eu fiz isso!”. A satisfação de poder criar, de ver o resultado do próprio trabalho é uma fonte de prazer, melhora a autoestima e o senso de autorrealização.

MATOS: Eu me senti quando eu estava escrevendo, tipo, como se eu tivesse dando... tipo... quer ver... dando uma vida a um, um... criando uma coisa pra uma pessoa, entendeu? É um trem muito louco. [...] você tem vontade de, de ter um lugar pra você expressar o que você pensa. Eu acho que foi interessante porque deu pra gente... eu mesmo, expressar o que eu penso pra outras pessoas verem.

Dar a possibilidade de o aluno se expressar, canalizar sua energia jovem e vibrante para atividades que proporcionem bem-estar e deleite, desenvolvendo suas potencialidades imaginativas, muito além de apenas as habilidades linguísticas, é uma causa que deveria ser abraçada pela escola. Chiappini (2005, p. 105) diz que é importante “exercitar a leitura e a escrita, para que a reflexão teórica e histórica sobre eles [os textos] se dê a partir de uma vivência destes e do processo que os gera: o trabalho criativo com a linguagem, a prática da expressão livre”.

PRADO: Eu achei legal escrever... a gente lê lá, e a gente pode saber que a gente também ‘tá’ criando um personagem, a gente ‘tá’ dando vida pra alguém, o nosso toque, as nossas características. Como se fosse... você imagina a pessoa lá inteira, lá rodando assim na sua frente, que você fez. É bem legal.

Vemos no depoimento alguém que se sente convidado a participar, que aceita o convite, assume o compromisso como seu, exercita a imaginação, cria de forma original e particular. Outro ponto de destaque foi o trecho a seguir que ilustra bem as colocações de Llosa (2016) e Petit (2013): a literatura nos consola. Ao que nos cabe acrescentar: inclusive quando traçamos nossas histórias. Um processo que ajuda a perceber-se como ser humano, questionar seus próprios limites e reinventar-se.

RAMOS: Tentei me colocar no lugar do personagem, sabe. Meio como se...se... eu tentando colocar os sentimentos meus naquele personagem, entendeu? Quando eu fiz o desenvolvimento, quando eu criei um personagem, eu pensei coloquei algumas coisinhas, assim, que eram minhas e algumas coisas que eu queria em mim, mas que não tinha como, sabe?

EUCLIDES: Acho que a maioria faz isso...

RAMOS: Sei lá, por exemplo, um cabelo ruivo e encaracolado (Risos de todos)

RAMOS: Era uma coisa que eu queria, mas que eu não posso, então vou colocar no personagem, sabe? É meio como se fosse uma extensão de mim, entendeu? É bem interessante isso.

Apesar de árduo, o desafio criativo de trabalharem juntos numa mesma história, foi uma tarefa recompensadora. Eles tiveram que superar as divergências pessoais e, muitas vezes, ir além de suas autoexpectativas. “Ocupar-se do ensino da leitura, a partir da relação com o texto escrito que não se saberia separar da escritura, pressupõe que não haja engano sobre a natureza e os desafios dessa atividade” (FOUCAMBERT, 2002, p. 54). Ler e escrever são desafios criativos permeados de superação e, como tal, de contentamento, como podemos constatar a seguir quando, animadamente, o aluno Andrade disse:

Foi bem legal fazer uma coisa que é nossa, que é o que vem na cabeça. Você mentaliza, algumas coisas não consegue escrever em palavras, aí tem meio que formular.

TELLES: Mudar toda hora.

ANDRADE: A gente pensa coisas novas a todos os minutos, a gente erra, aí rabisca, faz de novo, aí você faz uma coisa, aí a outra pessoa não concorda, aí tem que entrar num acordo e tenta fazer outra coisa, é muita coisa, mas também é uma coisa que é muito legal fazer.

Orlandi (2008) diz que a leitura é fundamental para a escrita. Fato que pode ser confirmado nos depoimentos que se seguem. O processo de escrita é influenciado pelos textos que se conhece, leituras prévias e não há nada de errado nisso, como explica Morley (2007).

TELLES: Quando eu estava pensando no livro, eu ficava c... [palavrão], eu quero fazer uma coisa tipo Sherlock Holmes porque é muito F... [PALAVRÃO]!!

ANDRADE: Você pensa só no que você quer ler e não a respeito do que as pessoas querem ler.

TELLES: Eu ficava assim c... [palavrão] cara, o cara era um gênio, eu tenho que pensar nesses mínimos detalhes porque eu quero, tipo, que a pessoa ‘fica’ presa. Porque quando você começa a ler Sherlock Holmes, meu Deus, eu fiquei presa no livro, entendeu? [...] Aí eu falei, cara, é que eu queria, quero... é que quando eu vou ‘fazer’ as coisas eu quero tudo muito bem feito e às vezes eu sou muito egoísta assim de querer tudo do meu jeito e aí a gente acaba se bicando, mas depois a gente se entende de novo.

Também é possível notar que a referida aluna deu um importante passo no que diz respeito ao trabalho em grupo: reconhecer suas próprias falhas, aprender que, independentemente, das divergências na execução de uma tarefa, primeiro, o trabalho

precisa ser feito e, em segundo lugar, a amizade é mais importante. Queirós (2014, p. 159) comenta que: “é pela diferença que enriquecemos o mundo e a nós mesmos”. Temos diferentes leituras, produções textuais, opiniões, culturas, personalidades, etc.

Além disso, nas declarações a seguir, vemos que a escrita estimula: o raciocínio no que diz respeito à organização da história, a memória e também a releitura dos próprios textos. Os alunos aprenderam que escrever é um processo de escrever e reescrever (MORLEY, 2007) até o momento em que se aceita o texto, pois acredita-se que ele está minimamente pronto.

ALENCAR: O único chato é você ficar tendo que corrigir o que “tá” errado lá, tipo ah, você está escrevendo uma coisa lá “quem” eu “tava” escrevendo lá da madrasta, só que aquela madrasta já tinha morrido, aí eu tive que colocar dando a entender que ela já tinha morrido... que no começo da história já “tava”.

PRADO: Aí você esquece que matou o personagem, aí você fica: ai meu Deus, porque que eu matei ele.

ALENCAR: Tipo você vai fazendo a história aí você esquece de tal coisa que você fez lá no começo, aí você tem que refazer.

GULLAR: Tem que ler tudo de novo.

Quando mencionaram o que não gostaram e/ou o que acharam mais complicado eles destacaram: 1) “a demora (trabalho) que dá para escrever”; 2) “começar e terminar a história”; 3) revisar, “reler para ver se não há erros” e/ou 4) “continuar escrevendo a história depois de ter parado por algum tempo”. É possível perceber que os alunos desenvolveram certa consciência no que concerne à dificuldade de criar uma obra literária. Consciência esta que serve tanto para a leitura quanto para a escrita, já que:

é necessário partir da ideia de que ‘saber como se faz’, ou seja, como se estrutura uma obra ou como se lê um texto, não é um objetivo prioritário em si mesmo, senão um meio para participar mais plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção do sentido e da interpretação pessoal das leituras. (COLOMER, 2007, p. 38, grifo da autora).

Houve ainda um curioso apego aos personagens na hora de escolher as vítimas. A primeira experiência de criar um personagem foi, sem dúvida, o ponto mais comentado. Os conceitos de vida e morte nas “mãos” dos jovens parece ter sido um momento de descobertas, crescimento, análise e, principalmente, de

enfrentamento dos próprios sentimentos, das próprias características, dos medos, das vontades e das rejeições.

RAMOS: A única parte que eu não gostei de escrever é ter que matar o personagem. É muito chato, cara. A gente cria o personagem com tanto carinho! De repente, chega lá o fulano-de-tal e páh!, mata o coitado como se não fosse nada, sabe? É como se você tivesse criando um filho...

O depoimento anterior mostra a força dos sentimentos que podem ser movimentados pelo trabalho de escrita em sala de aula. O aluno sente-se parte do trabalho, sua produção tem importância real na vida dele. Ele é sua criação e sua criação é ele mesmo. Percebe-se, ainda, que o estudante não queria que seu personagem morresse, queria justamente o oposto, que esse fosse amado, como um pai desejaria para um filho. O aluno desejava o “*ame-me* que está em toda escritura”, como mencionado por Barthes (2004, p. 39, grifo do autor) porque sentir-se essencial em relação ao mundo é um dos principais motivos da criação artística, como afirma Sartre (2004). Portanto, ele queria que seu personagem fosse especial, fosse apreciado pelos leitores.

### **5.6.8 Pós-oficina: avaliação às cegas**

Após a produção de dados durante as oficinas, optamos também por coletar algumas informações pós-oficina. Nessa etapa preferiu-se uma coleta às cegas na tentativa de realizar uma contraprova do trabalho.

Primeiramente, os alunos receberam papéis em branco nos quais deveriam colocar o nome da narrativa policial que mais tinham gostado desde o início das oficinas. Eles não precisavam se identificar e deveriam colocar os papéis dentro da caixa (urna). Os títulos das obras trabalhadas foram expostos na lousa. Os participantes também receberam instruções de que, caso não tivessem gostado de nenhum, deveriam deixar o papel em branco.

Eles perguntaram se podiam colocar outro título de romance policial que não estava na lousa e receberam resposta afirmativa. Dessa forma, os títulos mencionados foram: *Histórias de Sherlock Holmes* (06 vezes); *O estrangulador* (04 vezes); *A face oculta* (04 vezes); *O escaravelho do diabo* (01 vez); *O rapto do garoto*

*de outro* (01 vez); *O leopardo* (01 vez); *O crime do monograma* (01 vez); *Um corpo na biblioteca* (01 vez); papel em branco (01 vez).

Pelas respostas percebeu-se que os alunos foram além da proposta inicial das oficinas, leram obras que não haviam sido, previamente, escolhidas para aquele trabalho. Quando a experiência é agradável, fica fácil ir além das expectativas, trilhar caminhos de forma autônoma e consciente (de gostos e escolhas). Logo, “se [...] o prazer de ler se perdeu [...], ele não se perdeu muito longe” (FOUCAMBERT, 2002, p. 38). É preciso abrir espaço para novas leituras na escola, leituras de obras, autores e estilos, às vezes, não consagrados, mas que são capazes de dialogar com os jovens leitores.

Em seguida, os alunos receberam papel pautado a fim de relatar como viam a experiência de escrita. Igualmente, não deveriam se identificar e colocar os papéis dobrados dentro da caixa<sup>13</sup>.

Ao que se obteve respostas muito parecidas com os depoimentos durante as oficinas. Apenas uma pessoa respondeu brevemente que não tinha gostado muito por que não gostava de escrever histórias longas. As demais repostas foram todas positivas, descritas com adjetivos como incrível, fantástica e maravilhosa, provando que a grande maioria da turma foi receptiva ao gênero sugerido tanto no trabalho de leitura quanto de escrita.

A maior parte deles frisou os bons sentimentos e as sensações experimentadas: “ao final da história me senti completo porque deixei a minha marca”; “me senti com a mente mais aberta. Me senti aliviado”; “me senti ótimo, como se minha cabeça fosse uma fábrica de imaginação”; “eu me senti muito gratificado e realizado”; “me senti livre para continuar. Ao terminar, senti que podia fazer mais, senti que estava realizado com a vida”. O destaque aqui fica por conta do prazer estimulado pela brincadeira com a palavra, pela criação e também pelos sentimentos de realização e autorrealização. O que vai ao encontro do que é proposto por Morley (2007) quando diz que devemos brincar com a escrita e descobrir (ou redescobrir) o prazer de criar com a imaginação.

---

<sup>13</sup> APÊNDICE II: Transcrição dos depoimentos dos alunos.

Além disso, a sensação de participar da história (ou vê-la acontecer “na sua frente”) foi bastante comentada, mas também falaram sobre o “poder” que tinham sobre o personagem e capacidade de “dar vida” a ele e à história.

A criação, com destaque para o personagem, foi o item mais comentado como ponto positivo, enquanto que as dificuldades de interação dos grupos e aceitação das diferentes opiniões foram citadas como partes negativas.

Uma evidência interessante nos depoimentos é o fato de eles já se sentirem escritores. Afirmaram que nunca (até então) tinham “escrito um livro” ou “feito uma obra de arte”. “Me senti o J. R. R. Tolkien” (autor da saga O Senhor dos Anéis), dizia um dos papéis.

Outro depoimento bastante relevante é (grifo nosso):

[...] eu pude dar vida pra alguém com características que eu escolhi, isso é fantástico. Eu não gostei muito quando eu ficava meio perdida do que colocar na história, como encaixar certas coisas, *como fazer com que o leitor tivesse interesse na minha história*, de não achar chato, entediante. Eu fiz de tudo para agradar o leitor, eu me senti uma pessoa importante, pois saber escrever é um dom e *se eu consegui fazer isso pelo menos um pouquinho, já me sinto feliz!*

Diversão, felicidade, sensação de importância e autorrealização, elementos imprescindíveis para qualquer pessoa, em qualquer idade, mas que sobre os jovens podem, talvez, ter um efeito ainda mais benéfico. Uma experiência que, talvez, esteja além do prazer, como cita Petit (2013).

Imaginar a história, de forma geral, foi citado como a parte mais fácil; acertar os detalhes, corrigir, revisar, não deixar pontas soltas e “passar para o papel” foram as partes difíceis, segundo os alunos. Entretanto, é impossível não destacar a seguinte opinião: “escrever foi muito bom, quando você começa não quer mais parar”. Esta colocação talvez possa explicar por que os contos ficaram tão maiores que o esperado.

A experiência literária é, sem dúvida, enriquecedora em muitos sentidos, o maior deles, contudo, é a humanização, proporcionada por esse contato, como destaca Candido (2011). A representatividade humana na obra literária nos fornece a possibilidade de experiências humanas infindáveis. Experiências que nos fazem olhar para todos os lados (inclusive para dentro de nós), desembaçam nossos olhos e nos

fazem encontrar os outros e, através deles, o nosso próprio eu, em constante formação.

Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade, está sendo mais valorizada neste novo século, como modo de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias. (PAULINO, 2004, 60).

A escassez do que consideramos genuinamente humano em nossa civilização torna esse contato com a literatura ainda mais urgente, por isso a valorização descrita por Paulino (2004). Em épocas em que o respeito e a alteridade dão lugar ao preconceito e a intolerância, é necessário que olhemos para nós mesmos a partir de diferentes olhares e a literatura pode ajudar nesse processo, fazendo com que conheçamos o outro, nós mesmos e as implicações de nossas interações.

As oficinas foram momentos de leituras e de escrita, mas, principalmente de reflexões, de superação, de aprendizados e de humanização, pois em vários momentos os envolvidos foram capazes de olhar para si mesmo, ponderando acerca de preferências, valores, vontades, competências, etc., enfim, encontrando-se pouco a pouco num emaranhado de palavras que nos perpassam e nos constitui.



## POSSÍVEL RESOLUÇÃO DO MISTÉRIO

Primeiramente, é fundamental lembrar que a proposta deste trabalho foi intentar reflexões metodológicas possíveis. Portanto, não nos propusemos a fornecer uma receita acerca do trabalho em sala de aula com o texto literário. Isso porque acreditamos que as múltiplas realidades, que podem ser encontradas em diferentes escolas, precisam ser levadas em conta ao se planejar qualquer atividade, acima de tudo quando jovens e crianças estão envolvidos. Cremos, ainda, que é possível aperfeiçoar as tarefas escolares continuamente e que esse aperfeiçoamento passa também pela observação e atendimento das particularidades do contexto social.

Dessa forma, não há metodologias milagrosas, pois toda atividade apresenta situações positivas, mas também negativas, em situações distintas. Entretanto, presumimos que a atuação em sala de aula precisa ter inquietude e, especialmente, audácia para inovar. No que se refere à formação de leitores literários é necessário entusiasmo, sobretudo para atrever-se por caminhos de práticas que possam aprimorar a relação entre os livros e os jovens-leitores.

Em segundo lugar, gostaríamos de frisar que não procuramos esgotar os temas aqui expostos, pois ainda há infinitas possibilidades de estudos acerca de atividades que envolvam leitura e escrita mediadas por gêneros não-canônicos da literatura, inclusive pelo gênero policial. Entendendo que o letramento literário tem as maiores possibilidades de acontecer na escola, por meio da descoberta do prazer que o texto pode propiciar, é fundamental discutir a mediação da leitura realizada em espaços educativos e, a partir das reflexões delineadas, atuar no sentido de aperfeiçoar as abordagens metodológicas.

Assim sendo, o que temos nessa dissertação são indicações que, fundamentadas em determinadas teorias, especialmente na Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e na Teoria do Método Receptional (AGUIAR; BORDINI, 1988), foram testadas e discutidas com o propósito de descobrir maneiras de acurar o trabalho de leitura literária e o de escrita criativa no ensino médio. O que, obviamente, não é um trabalho simples, mas de grande relevância, sobretudo para os jovens, pois, além de proporcionar prazer e fruição, o que, por si só, já seria motivo satisfatório para sua realização, contribui para a inclusão e plena atuação social do

indivíduo. Afinal, a literatura possibilita o encontro com o olhar do outro, mas, principalmente, conduz ao autoconhecimento e autodesenvolvimento do leitor (MORLEY, 2007); (FOUCAMBERT, 2002).

O poder de saber usar as palavras, como leitor ou como escritor, já foi um privilégio de poucos. Felizmente, a sociedade mudou e o direito de acesso à leitura e à escrita difundiu-se. A escola, neste cenário, logrou o papel de promotora dessas competências e do conhecimento que emana delas. Por isso, acreditamos que educar na perspectiva do letramento literário é cumprir o papel da escola, garantindo tanto o direito de atuação na sociedade quanto o desenvolvimento das habilidades necessárias para participar integralmente da comunicação com a obra literária. Isso porque a leitura literária é uma fonte ímpar de múltiplos conhecimentos, uma potencializadora dentro do desenvolvimento humano, tanto no que se refere à vida particular do indivíduo quanto na sua inserção social (ZILBERMAN, 2008).

Compreendemos, a partir de Todorov (2009), Candido (2011) e Llosa (2016), que a literatura expande nossas possibilidades de sentir, liberta-nos, eleva nossas formas de ler a vida, embeleza e dá sentido a ela. A literatura vive em nós e nós vivemos nos personagens da literatura. Nós inventamos a literatura e ela nos reinventa cotidianamente; logo, ela é muito mais que um simples entretenimento ou uma distração frívola. Ao que nos cabe reafirmar que: precisamos da fantasia presente nas manifestações literárias para viver, afinal, se ela não nos faz, de fato, viver, ela nos garante uma vida melhor. E para comprovar isso basta perguntar-nos: o que seria da vida sem arte?

Talvez, por esse poder “mágico” de melhorar, organizar e dar sentido às nossas vivências, a relação entre autor-obra-leitor fascine tanto há tanto tempo. Na obra reside o pacto criativo que se estabelece entre autor e leitor, um acordo em que moldar a criação e dar vida a ela são compartilhados por esses dois agentes. Nesse processo ambos tiram prazer das palavras e constroem universos com o auxílio da imaginação. E, por estar no domínio da imaginação, a maneira como cada texto atinge cada pessoa em cada época de sua vida é algo difícil de conhecer em sua plenitude. Uma incerteza que, ao longo da história, fez com que a literatura provocasse medo e, também, deslumbramento. Afinal, não há como prever com exatidão os resultados desse diálogo, afinal, não existe um único sentido a ser

revelado (BARTHES, 2004). Logo, o que temos são pistas, indícios que nos orientam rumo à compreensão de como leitor e textos dialogam. Nessa conversa, nós leitores somos enfeitiçados, nos apaixonamos, nos revelamos, rejeitamos e aceitamos em proporções individualizadas, mas, principalmente, somos enriquecidos e humanizados (CANDIDO, 2011).

Foi possível observar durante a pesquisa que a apropriação do texto é algo bastante particular. A maneira como cada estudante interage com a obra é íntima. Uma mesma obra sob olhares diferentes tem valores e sentimentos diversos envolvidos. Além disso, enquanto uns encontram o prazer imediatamente, outros vão adentrando à narrativa bem devagar, com a inexperiência de quem percorre um bosque pela primeira vez (ECO, 1994), mas, pouco a pouco, descobrem um lugar do qual não querem mais sair.

E para que isso aconteça e, sobretudo, para que eles voltem, conscientemente, a buscar esse lugar que lhes pertence dentro das ficções, algumas variáveis precisam ser consideradas pelo mediador da leitura, a fim de oportunizar uma experiência positiva. É preciso que a mediação seja feita com sensibilidade e coerência, de forma que os direitos à liberdade, ao respeito e à diversidade sejam mantidos. Essa, talvez, seja uma maneira de fazer com que a leitura literária, em muitas salas de aula, passe de automatizada para espontânea e autêntica.

A descoberta da leitura literária passa pelo ato de brincar com o livro e suas histórias, sem as amarras da obrigação e/ou das punições, afinal, imposição e divertimento não coadunam. Consequentemente, é preciso despertar a curiosidade nos jovens leitores sem pedir nada em troca, pois a liberdade é imprescindível para que esta relação perdure (CUNHA, 1990); (PENNAC, 1998).

Acreditamos que a mediação literária se inicia com o respeito às preferências de leitura e que a partir delas, insere-se, lapida-se e amplia-se leituras com o objetivo de contribuir na formação de leitores literário competentes (COLOMER, 2007). Isso posto, o respeito ao sujeito-leitor e a sua história de leitura é indispensável, porque somente por meio de uma interação prazerosa dele com o texto é que esse processo de formação será desencadeado. Portanto, devem ser levados em conta fatores como: a idade, o conhecimento prévio do leitor e os interesses de leitura, a fim de indicar leituras na perspectiva de formação de leitores

literários, pois, apenas desta forma, o leitor construirá seu repertório de leituras e terá condições de buscar experiências de leitura de maneira livre e autônoma (AGUIAR; BORDINI, 1988).

Entretanto, vale advertir, que isso não acontece num único impulso que se consolida, visto que é um processo que requer tempo e experimentação. Consequentemente, é recomendável que haja diversidade de obras, gêneros e seus rituais de leitura, de forma que as experiências não sejam homogeneizadas.

Por meio da pesquisa, constatamos que títulos que não aparecem nos manuais didáticos são considerados clandestinos e, por isso, geralmente, são mantidos apartados das salas de aula. Porém, alguns alunos acabam (felizmente) descobrindo essas obras e desenvolvendo uma visão de duas “leituras” antagônicas, a da escola, pragmática, que segue determinados protocolos, e a outra, despreziosa, com a qual eles se divertem espontaneamente. Via de regra, a visão de literatura resumida a um conjunto sagrado de autores canônicos permeia a escola. E, por causa disso, frequentemente, as experiências com obras que estão fora dessa demarcação, como os *best-sellers* ou obras infantis e juvenis não são compreendidas como experiência de leitura literária válida no ambiente escolar, de modo particular no ensino médio.

Além disso, o trabalho escolar com determinadas obras “obrigatórias”, muitas vezes, aparece engessado numa hierarquia pré-definida: livro didático, professor, aluno. Fato que não afasta unicamente dos livros canônicos, mas da leitura em si. Portanto, é indispensável rever os caminhos da mediação da leitura na escola. Obviamente os clássicos são importantes, precisam ser experimentados e estudados, entretanto, não apenas eles. A literatura no ensino médio não pode servir apenas para os dogmas e formalidades escolares, é preciso que ela mobilize o jovem no sentido de querer mais, de ir além. E, para que isso aconteça, ele precisa desejar a leitura, ansiar por descobrir os segredos do texto, de modo que, gradativamente, ao trilhar os caminhos da literatura, ele seja capaz de ir enredando-se nesse mundo de palavras e fantasia. Uma jornada que é capaz de transformar as maneiras de sentir e pensar dos jovens leitores (CHARTIER, 2009).

Além disso, é preciso criar espaços para que seja possível partilhar juízos, olhares e pontos de vista sobre as obras. Incentivar que os jovens leitores

compartilhem suas experiências de leitura é multiplicar as possibilidades de descoberta e consolidação da leitura literária. Dividir a emoção do texto, divulgar o frenesi de um livro que abala o mundo do leitor, torna-o um pouco dono da história, o que faz com que o encantamento pela literatura tenha seu lugar na escola. Se as palavras têm e dão poder, é preciso *falar* com entusiasmo sobre aquilo que nos é caro e importante, afinal os discursos desgastados não se reproduzem e a indiferença relega ao apagamento e à extinção. Ademais, não é rara a transferência do desejo de ler e de escrever de uma pessoa para outra, e isso se dá pelo amor por essas artes (PETIT, 2013).

Neste ponto, podemos afirmar que a maior parte dos alunos gosta de expor o que sente e o que pensa. Logo, quando a oportunidade aparece e eles se sentem confortáveis, eles perguntam, demonstram juízos e sentimentos e relacionam o que é estudado com suas próprias vivências. Esse tipo de atividade, por sua vez, auxilia tanto na interação dos sujeitos quanto na organização do pensamento que, por sua vez, leva à exposição de argumentos e/ou ideias sobre os textos lidos.

A juventude anseia por descobertas e sentimentos intensos, portanto, a leitura, sobretudo as primeiras leituras apresentadas ao leitor, precisam satisfazer os anseios próprios dessa fase da vida. Entretanto, na pesquisa foi possível constatar que é comum encontrar jovens que tenham sido apresentados à leitura literária com experiências vinculadas à obrigatoriedade, ao estudo de gramática e/ou à outras atividades que deixam a literariedade em segundo plano. Além disso, nem sempre há espaço para que os alunos exerçam seu poder de escolha acerca de qual obra desejam ler. Um processo em que a ação do mediador da leitura é fundamental no sentido de guiar o jovem leitor em formação.

Assim, as oficinas tiveram a preocupação de atender a todas essas necessidades. O gênero policial foi utilizado com o propósito de incentivar o leitor, pois essa é uma narrativa que o impulsiona a ir adiante, regido pelo suspense, atento aos detalhes do enredo, fazendo inferências acerca dos personagens, e, principalmente, seguindo o raciocínio do detetive na ação. Em relação análoga, a leitura é, em si, um jogo de investigação, afinal, é necessário que o leitor assuma o desafio de caminhar pelo bosque desvendando mistérios e tecendo sentidos enquanto dialoga com o texto (ECO, 1994). Detetives e leitores têm a função de descobrir os

segredos por meio da observação das pistas, logo, são, por assim dizer, agentes à procura de significações (GERALDI, 2008). Entretanto, para que ambos consigam seus objetivos é preciso enxergar além óbvio, ler aquilo que está implícito.

A figura do detetive é o herói da lógica, o explorador das ações humanas, aquele que estimula a ver além das aparências e daquilo que as pessoas comuns veem. De acordo com os dados da pesquisa, este é um personagem que ainda mexe com a imaginação dos leitores instigando-os a fantasiar e investigar dentro do texto. Isso porque essa figura inspira, consola e compensa o leitor proporcionando a chance de viver novas vidas num universo de liberdade imaginativa, afinal, faz parte da natureza humana fantasiar experiências (LLOSA, 2016); (CANDIDO, 2011).

Ao longo de quase 200 anos, o gênero policial cresceu em número de narrativas, de detetives e de leitores. Os autores criaram e recriaram estilos que encontraram, também, espaço na literatura destinada ao público juvenil. Os jovens leitores aceitaram (e ainda aceitam) o pacto criativo proposto pelo gênero. E isso acontece porque eles descobrem nessas histórias personagens peculiares, curiosos, destemidos, muitas vezes dotados de juventude, quase sempre heroicos e cheios de energia. Ao que nos cabe lembrar que são convenções compartilhadas com a obra (COLOMER, 2003) ou desejos de realizações pessoais (LLOSA, 2016) que fazem com que os jovens se identifiquem com esse universo ficcional, divirtam-se, inspirem-se, etc.

Portanto, no que concerne à leitura, o gênero policial mostrou-se capaz de entusiasmar os alunos, agitar sua imaginação e proporcionar-lhes uma experiência fecunda, capaz de afiançar a leitura literária e suas possibilidades de interação com o universo da fantasia. Uma prazerosa leitura abre caminhos rumo a novas buscas, novas sensações e outros prazeres, visto que, é o desejo que nos move em direção às possibilidades de experiências propostas pelo texto (BARTHES, 2004).

Ao mesmo tempo, desafiar os jovens a construir uma história do gênero policial foi convidá-los a participar, mostrar suas habilidades, inventividades e potencialidades. Dessa forma, os alunos foram direcionados a enfrentar os desafios de produzir uma narrativa ficcional através do trabalho de experimentação da escrita. Observamos, a partir disso, que eles foram capazes de aprimorar a consciência dos encantos e das dificuldades que essa prática traz consigo, ficando, possivelmente,

mais aptos a compreender outras produções que venham a ter contato, afinal, arriscar-se no jogo da criação literária faz parte de aprender literatura e de descobri-la.

Através do trabalho de escrita criativa, também foi possível entender que a criação literária está ao alcance de todos e que este exercício estimula o aprendizado sobre as coisas, as pessoas e sobre si mesmo. Portanto, ela nos impulsiona na apreensão e na construção do conhecimento à medida em que nos torna mais alertas e expande nossas habilidades linguísticas, criativas, cognitivas e sociais (MORLEY, 2007); (QUEIRÓS, 2014); (FOUCAMBERT, 2002).

Dado o que foi exposto até aqui é possível considerar que a literatura cumpre as funções propostas por Candido (2011), pois atua diretamente no nosso subconsciente levando-nos a sonhar acordados e a refletir sobre nós mesmos e sobre nossas interações sociais, o que, por sua vez, está intrinsecamente relacionado com a nossa formação (e transformação) humana.

A literatura talvez seja uma das mais ricas formas de suprir nossa inata necessidade de fantasiar, visto que ela não faz simplesmente sonhar, afinal, não é possível sonhar no vazio. É preciso conhecimento e, dessa forma, as ficções apoiam-se na realidade a fim de construir existências imaginárias que, por sua vez, são capazes de transmitir valores, ideias e experiências que incorporamos à nossas próprias vivências à medida que aceitamos o pacto proposto na obra. Aquilo que vemos e sentimos nas linhas da ficção torna-se elemento integrativo na nossa personalidade. Isso posto, é evidente que a literatura tem papel fundamental em nossa constituição pessoal. Esse processo auxilia em nossa formação enquanto indivíduo, mas também enquanto sociedade, uma vez que a literatura tem a capacidade de alterar a visão de mundo e também suscitar debates e transformações sociais (CANDIDO, 2011).

O trabalho com a leitura e escrita mediados pelo gênero policial mostrou forças provocativas, integradoras e reveladoras. Primeiramente, porque atuou sobre as mentes e sobre os espíritos dos jovens levando-os a desenvolver suas potencialidades naturais de imaginar, sentir e refletir (COELHO, 1997), o que, por sua vez, guia o leitor (ou escritor) para interlocuções com a cultura e com a sociedade abalando a própria consciência (BARTHES, 1987). Isso, sem mencionar

que neste curto percurso os alunos puderam desnudar fragmentos das próprias personalidades durante o trabalho em equipe ou no contraste de gostos, preferência e/ou ideias (dentro e fora dos textos).

Logo, não há como realizar uma formação integral do ser humano sem que lhe seja garantido o direito inalienável à literatura (CANDIDO, 2011). Posto isso, é fundamental que os jovens sejam apresentados à literatura o quanto antes e, principalmente, que a leitura seja uma atividade prazerosa e fértil. Entretanto, reafirmamos que não há fórmulas mágicas nesse trajeto de propaganda e descobrimento, há, tão somente, sinais que podemos seguir colocando à prova pressupostos, práticas e convicções.

Igualmente a um detetive em ação, dentro da sala de aula, o trabalho do mediador da leitura é estudar os personagens, encontrar a melhor abordagem e realizar deduções que façam-no chegar à solução do mistério que existe em cada pessoa. Um mistério que impulsiona cada leitor, em cada fase da vida, de uma maneira tão diferenciada a determinadas construções ficcionais. Sonhos imaginativos que ajudam o leitor a encontrar as respostas que necessita sobre si e sobre a sociedade, dentro de determinados gêneros/livros. Um processo que, pela capacidade de enriquecer e humanizar, precisa ser iniciado o quanto antes e deve perdurar enquanto o leitor (ou o escritor, se for o caso) viver, uma vez que jamais está completo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Que livro indicar? Interesses do leitor jovem**. Porto Alegre: Mercado Aberto/IEL, 1979.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALBINO, Lia Cupertino Duarte. **A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino**. Disponível em: <http://www.proescolaead.com.br/arquivos/2326> Acesso em: 25 nov. 2016.
- ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e; SOUZA, Solange Jobim. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana**. *Bakhtiniana*, São Paulo: 109-122, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf> Acesso em: 14 nov. 2016.
- ALMEIDA, Lúcia Machado de. **O escaravelho do diabo**. São Paulo: Ática, 1996.
- ANDERY, Maria Amália; *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1996.
- ANJOS, Degmar dos. **Quando três tempos se encontram: sentidos e ressignificação de jovens vivendo com HIV/Aids**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- ANJOS, Degmar Francisco dos; MAGALHÃES, Epaminondas de Matos. **Os (des) caminhos da leitura literária na escola**. Revista Ciências Exatas e Tecnologia, v. 9, n. 9, p-85-88, 2014. Disponível em: <http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/rcext/article/view/1412> Acesso em: 15 fev. 2017.
- ANTUNES, Benedito. Ser jovem em dois tempos. In: AGUIAR Vera Teixeira de, *et al.* (Orgs). **Narrativas juvenis: geração 2000**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Assis, ANEP, 2012.
- ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.
- ARISTÓTELES. **Arte Poética**. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- AZEVEDO, Cristiane dos Santos. **Escrita criativa em sala de aula do EJA – Efeitos sobre a produção textual dos alunos**. Dissertação de mestrado da

Universidade Federal de Pelotas, 2007. Disponível em [http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Cristiane\\_Santos.pdf](http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Cristiane_Santos.pdf) Acesso em: 26 ago. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BECKER, Nilza de Campos. **A contemporaneidade de Monteiro Lobato**. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 6, abril de 2011.

BESSA, Maria Cristina. **Panorama da Literatura Norte Americana: dos primórdios ao período contemporâneo**. São Paulo: Alexa Cultural, 2008.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora LTDA, 1999.

BOILEAU, Pierre; NARCEJAC, Thomas. **Romance policial**. São Paulo: Ática, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 2012.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno IV: **Linguagens**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. Lei 9.394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 13 abr. 2017.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

- CADERMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- CAMPEDELLI, Samira Yosseff; SOUZA, Jésus Barbosa. **Literaturas: brasileira e portuguesa: teoria e texto**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Revista Remate de Males. UNICAMP, 1999. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/3560/3007> Acesso em: 23 jun. 2017.
- CANDIDO, Antonio. A Personagem do Romance. In: \_\_\_\_\_. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- CANDIDO, Antonio. O escritor e o público. In: \_\_\_\_\_. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CARNAZ, Maria Elisabete Alves Rosa. **Da criatividade à escrita criativa**. Coimbra: ESEC, 2013.
- CARNEIRO, Flávio Martins. Leitura e linguagens. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2014.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A literatura infantil**. São Paulo: Global, 1985.
- CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. **A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault**. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3042> Acesso em: 15 dez. 2016.
- CAWELTI, John G. **Adventure, Mystery, and Romance: Formula Stories as Art and Popular Culture**. Chicago: University of Chicago Press book, 1976.
- CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo, Editora UNESP, 2009.
- CHRISTOFOLETTI, Camila Fontanetti. **Análise comparativa de duas versões do conto de Cinderela: a de Charles Perrault e a dos Irmãos Grimm**. Rio Claro: UNESP, 2011.
- COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: Ibep Nacional, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 1997.

COENGA, Rosemar. **Literatura e letramento literário: diálogo**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

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

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: \_\_\_\_\_. **O demônio da Teoria**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Flávio Moreira da (Org.). **Crime feito em casa: Contos policiais brasileiros**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

COSTA, Patrícia de Fátima Abreu. **Os contos de fadas: de narrativas populares a instrumento de intervenção**. Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações, 2003. Disponível em: [http://www.unincor.br/images/arquivos\\_mestrado/dissertacoes/patricia\\_abreu.pdf](http://www.unincor.br/images/arquivos_mestrado/dissertacoes/patricia_abreu.pdf) Acesso em: 08 nov. 2016.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1990.

CURRAN, John. **Os diários secretos de Agatha Christie: 50 anos de mistério na criação**. São Paulo: Leya, 2010.

DICKER, Joël. **A verdade sobre o caso Harry Quebert**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

DOYLE, Arthur Conan. **Histórias de Sherlock Holmes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ECO, Umberto. **O nome da rosa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Record, 2011.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EDWARDS, Martin. *The Detection Club*. In: \_\_\_\_\_. **Perguntem ao Polícia**. São Paulo: ASA, 2016.

FAJARDO, Andressa. **Luís Dill e a narrativa para jovens: o gênero policial**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, 2014. Disponível em: [http://www.ple.uem.br/defesas/def\\_andressa%20fajardo.htm](http://www.ple.uem.br/defesas/def_andressa%20fajardo.htm). Acesso em: 24 fev. 2017.

FILHO, Francisco Gregório. Práticas leitoras (de cor... coração): algumas vivências de um contador de histórias. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2014.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O Circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley, et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008.

FORSTER, Edward Morgan. **Aspectos do romance**. São Paulo: Globo, 2005.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: Estética – literatura e pintura, música e cinema, v. III, p. 264-298. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FREITAG, Barbara. **Cidade e violência**. Disponível em: [http://vsites.unb.br/ics/sol/itinerancias/grupo/barbara/cidade\\_violencia.pdf](http://vsites.unb.br/ics/sol/itinerancias/grupo/barbara/cidade_violencia.pdf) Acesso em: 30 ago. 2016.

FREITAS, Adriana. **Romance policial: origens e experiências contemporâneas**. Revista Contra Cultural, Universidade Federal Fluminense, 2011. Disponível em: [http://www.uff.br/revistacontracultura/Adriana%20Freitas\\_artigo\\_romance\\_policial.pdf](http://www.uff.br/revistacontracultura/Adriana%20Freitas_artigo_romance_policial.pdf) Acesso em: 28 ago. 2016.

GAIA, Célia. **Literatura infanto-juvenil**. Batatais: Ação Educacional Claretiana, 2010.

GERALDI, João Wanderley, *et al.* (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

GOMES, Luísa Costa. Um escritor em sala de aula. In: **Dossier Escrita Criativa**. Revista Noesis, nº 27 Janeiro/Março, Lisboa, 2008.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

HEBERT, Jacqueline. **Reading beyond the blood**. A post-colonial reading of Agatha Christie's work. State University of New York at Fredonia, 2013. Disponível em: <https://dspace.sunyconnect.suny.edu/handle/1951/61490> Acesso em: 19 out. 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**, 4 ed. Março 2016. Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/estaticos/uploads/2016/05/zPurbYyLtHcyykd8onwpYk7qz6lopAWUYdDIHbLRAKy1FQWdCNf64T4VIOIZAP7BUJAxYsxbY73VaWp.pdf> Acesso em: 17 set. 2016

JACOBY, Sissa. A reinvenção da adolescência em sete micos. In: AGUIAR Vera Teixeira de, *et al.* (Orgs). **Narrativas juvenis: geração 2000**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Assis, ANEP, 2012.

JAMES, P. D. **Segredos do romance policial: história das histórias de detetives**. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

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

JESUS, Adriana Pereira de. **A construção do romance policial em O caso da estranha fotografia, Berenice Detetive e Droga de americana**. Universidade Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM\\_88e774edab8a46607b8e87de845d7567](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UPM_88e774edab8a46607b8e87de845d7567). Acesso em: 24 fev. 2017.

KLINGER, Leslie S. In: DOYLE, Arthur Conan. **A volta de Sherlock Holmes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KLINGER, Leslie S. O mundo de Sherlock Holmes In: DOYLE, Arthur Conan. **As aventuras de Sherlock Holmes - contos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. *et al.* (Org.) **Leitura em crise na escola: alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Produção de textos na alfabetização: alguns desafios**. CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Palestras%20Pnaic%202014/Leiva%20Leal.pdf> Acesso em: 17 set. 2016.

LEITÃO, Nuno. As palavras também saem das mãos. In: **Dossier Escrita Criativa**. Revista Noesis, nº 27 Janeiro/Março, Lisboa, 2008.

LIMA, Vera Lúcia Roca de Souza. A formação de repertório de leituras. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2014.

LIMA, Cristiane Medeiros de. **Os contos de crime e mistério numa proposta para o ensino de oralidade em Língua Portuguesa e Literatura**. Trabalho de Conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Instituto de Letras, 2009.

Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21489/000737297.pdf?sequence=1>  
. Acesso em: 26 out. 2017.

LLOSA, Mario Vargas. *La verdad de las mentiras*. Livro digital. Alfaguara, 2016.

MAIA, Angela Maria dos Santos. **O texto poético**: leitura na escola. Maceió: EDUFAL, 2001.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**. Portugal, Alfragide: Dom Quixote, 2009.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARINHO, João Carlos. **O gênio do crime**. São Paulo: Global, 2005.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Diários de jovens: confissões e ficção. In: AGUIAR Vera Teixeira de, *et al.* (Orgs). **Narrativas juvenis**: geração 2000. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Assis, ANEP, 2012.

MASSI, Fernanda. **O romance policial místico-religioso**: um subgênero de sucesso [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

MASSI, Fernanda; CORTINA, Arnaldo. **A constituição narrativa dos romances policiais mais vendidos no Brasil no século XXI: canônica ou inovadora?** Estudos linguísticos, v. 38, set-dez, p. 521-530, São Paulo, 2009.

MATTA, Gabriel da. **Livros escolares no Brasil durante os anos finais do Império e início da República (1870-1910)**. Fundação Biblioteca Nacional – MinC, 2010.

MEIER, Bruno. **Ler obras juvenis ou best-sellers é apenas o começo de uma longa e produtiva convivência com os livros**. in VEJA ed. 2217, ano 44, nº 20, 2011.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MELO, Márcio Araújo de. **Entre livros, leitores e realidade**. Via atlântica, São Paulo, n. 28, 161-176, dez/2015, p. 161-176. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/download/90221/107095> Acesso em: 10 dez. 2016.

MENDONÇA, Catia Toledo. **À sombra da vaga-lume: análise e recepção da série vaga-lume**. Tese. Universidade Federal Do Paraná, 2007. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/13438/Mic?sequence=1> Acesso em: 14 fev. 2017.

MORASCK, Marcos. **A face oculta: o mistério de Vivecruz**. Londrina: Moriá, 2007.

MORLEY, David. **Creative Writing**. New York: Cambridge University Press, 2007.

MURANO, Edgard. **A retórica do detetive**. Ensaio. Revista Língua Portuguesa, ano 05, nº 67, maio, 2011.

NOVA, Vera Casa (org.). **Literatura Brasileira e Crime**. FALE/UFMG, 2008. Disponível em: <http://150.164.100.248/vivavoz/data1/arquivos/literaturabrasileiraecrime-site.pdf> Acesso em: 25 out. 2016.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Programa Escrevendo o Futuro**. Cadernos do Professor, 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/232/cadernos-do-professor> Acesso em: 20 dez. 2017.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. **(Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 2, n. 4 (2014) Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059/730> Acesso em: 10 dez. 2016

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAES, José Paulo. **A aventura literária, ensaios sobre ficção e ficções**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa. **Literatura Infantil: voz de criança**. São Paulo: Ática, 1992.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e EDGUFPEl, 2010.



PAULINO, Graça. **Formação de leitores**: a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação, v. 17, n. 1, p. 47-62. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.

PAULINO, Graça. Leitura literária. **Glossário CEALE**. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria> Acesso em: 14 fev. 17.

PAULINO, Graça. **Letramento literário**: por vielas e alamedas. Revista da FACED, n. 05, 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018> Acesso em: 16 fev. 2017.

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

PAULINO, Graças. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida *et. al.* (Orgs.). **No fim do século**: a diversidade do jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAULINO, Graças. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? In: PAIVA, Aparecida *et. al.* (Orgs.) **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et. al.* (Orgs.) **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PLATÃO. **A República**. Brasília: Kiron, 2012.

POE, Edgar Allan. **Assassinatos na rua Morgue e outras histórias**. São Paulo: Saraiva, 2006.

POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

QUAGLIA, Ilda. **Entre versos e rimas**: Um estudo da recepção de poemas por pré-adolescentes. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual De Maringá, 2000. Disponível em: [http://www.ple.uem.br/defesas/def\\_ildaquaglia.htm](http://www.ple.uem.br/defesas/def_ildaquaglia.htm). Acesso em: 10 nov. 2017.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura: leitura de mundo, a criação de palavra. In: YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2014.

RANGEL, Paulo. **O assassinato do conto policial**. São Paulo: FTD, 1992.

REIMÃO, Sandra Lúcia. **Literatura Policial Brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

REIMÃO, Sandra Lúcia. **O que é Romance Policial**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REY, Marcos. **O mistério dos cinco estrelas**. São Paulo: Global, 2005.

REY, Marcos. **O rapto do garoto de outro**. São Paulo: Global, 2014.

REY, Marcos. **Um rosto no computador**. São Paulo: Ática, 1996.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In: **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP, 1998.

SAMPIERI, Roberto Hernández, et al. **Metodología de la investigación**. Atlacomulco: McGRAW - HILL Interamericana de México, S.A., 1997.

SANTOS, Conceição de Maria Ribeiro dos, et al. **Dificuldades de leitura e escrita no 5º ano**. Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. Disponível Em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT\\_04\\_03\\_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.4/GT_04_03_2010.pdf) Acesso em: 17 set. 2016.

SANTOS, Margarida Fonseca. Escrita Criativa: uma janela para um novo mundo. In: **Dossier Escrita Criativa**. Revista Noesis, nº 27 Janeiro/Março, Lisboa, 2008.

SANTOS, Maria Emília Brederobe. O paraíso na ponta do lápis. In: **Dossier Escrita Criativa**. Revista Noesis, nº 27 Janeiro/Março, Lisboa, 2008.

SARTRE, Jean-Paul. **O que a literatura?** São Paulo: Ática, 2004.

SHELDON, Sidney. **O estrangulador**. São Paulo: Ática, 2003.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

SILVA, Alexander Meireles da. **Literatura Inglesa para brasileiros**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

SILVA, Jididias Rodrigues da. **Dificuldades na leitura e produção textual: uma realidade em nossa escola**. Reportagem. Brasil Escola. Disponível em:

<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/dificuldades-na-leitura-producao-textual-uma-realidade-em-nossa-escola.htm> Acesso em: 16 set. 2016.

SILVA, Solimar Patriota. **A escrita criativa: escrevendo em sala de aula e publicando na Web**. XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, Vol. XIX, Nº 03 – Minicursos e Oficinas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2015. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/min\\_ofic/001.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/min_ofic/001.pdf). Acesso em: 26 ago. 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Papyrus, 2012.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI, João Wanderley, et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008.

SOSA, Jesualdo. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1982.

SOUZA, Malu Zoega de. **Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores**. São Paulo: Cortez, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009

TODOROV, Tzvetan. **Poética da prosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YAMANE, Sara Yuri. **Romance policial: um degrau na formação do leitor**. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2008, p. 10763 - 10768. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/780\\_812.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/780_812.pdf) Acesso em: 18 fev. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2014.

ZAFÓN, Carlos Ruiz. **O príncipe da Névoa**. Rio de Janeiro: Suma de Letras, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global, 2008.

## APÊNDICE I

### CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES REALIZADAS

ATIVIDADE	QUANTIDADE DE AULAS UTILIZADAS
<b>Primeiro contato</b>	01
<b>Pré-oficina: sondagem</b>	01
<b>Primeira fase: Flertando com o livro</b>	03
<b>Segunda fase: Fortalecendo a relação</b>	—
✓ marketing boca a boca	02
✓ diferentes leitores, diferentes sentidos	01
<b>Terceira fase: E fez-se o personagem</b>	—
✓ brincando	02
✓ dar forma à criação	03
✓ colorir o mundo	03
<b>Quarta fase: Apresentando das criações</b>	—
✓ lendo	02
✓ leitores e escritores	02
<b>Pós-oficina: avaliação às cegas</b>	01
	21

## APÊNDICE II

### TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS DOS ALUNOS

Fale sobre a experiência de escrever o conto policial. (Por exemplo: o que gostou, o que **não** gostou, o que foi mais fácil, o que foi mais difícil, como se sentiu, etc.).

(\*) Observação: Alguns depoimentos tiveram pequenas correções de ordem gramatical, somente.

1. Não gostei muito, pois não gosto de escrever histórias grandes.
2. Gostei mais de criar os personagens e suas características físicas e psicológicas. Não gostei muito de algumas ideias do grupo que, felizmente, não foram para o papel. Foi fácil pensar na história como um todo, porém foi difícil passar todos os detalhes para o papel.
3. Gostei de pensar e criar algo, não gostei de matar o irmão do personagem principal. Foi fácil começar a história, o meio e o fim da história foi difícil, estava me sentindo na história, como se eu estivesse lá.
4. Bom escrever foi muito\* bom, quando você começa não quer mais parar. Fazer a história foi uma parte um tanto difícil, mas legal ao mesmo tempo. O sentimento foi como se eu estivesse escrevendo a história de alguém real e eu tinha o poder de mudar o seu destino, mas tem o lado ruim que é o fato de você querer escrever e ficarem te interrompendo ao final da história. Ao final da história me senti completo porque deixei a minha marca.
5. Eu gostei bastante, principalmente na parte da criação dos personagens. Saber que eu pude dar vida pra alguém com características que eu escolhi, isso é fantástico. Eu não gostei muito quando eu ficava meio perdida do que colocar na história, como encaixar certas coisas, como fazer com que o leitor tivesse interesse na minha história, de não achar chato, entediante. Eu fiz de tudo para agradar o leitor, eu me senti uma pessoa importante, pois saber escrever é um dom e se eu consegui fazer isso pelo menos um pouquinho, já me sinto feliz.
6. Escrever histórias policiais é muito bom. Você ao escrever é como se estivesse vendo a história acontecer na sua frente. O ruim é quando essa magia dá uma pausa e você trava, não consegue escrever mais, e se tem que fazer uma pausa. Não consegui terminar a história, ainda bem que tudo foi feito em equipe.
7. A experiência foi muito boa. A parte que eu mais gostei foi a criação dos personagens. Não gostei da morte de alguns personagens. O mais difícil foi o modo de desenvolvimento dos personagens no decorrer da história. Senti uma boa sensação.

8. Da parte de onde criamos a história. A parte que nós tivemos de encaixar os personagens em seus devidos papéis. Criar os personagens. Um pouco confuso, pois nunca tinha escrito um livro.

9. O que eu mais gostei foi da parte de criar os personagens. Não tem algo específico que eu não tenha gostado. Encaixar os personagens no texto. Elaborar os acontecimentos do caso. Me senti com a mente mais aberta. Me senti aliviado.

10. Gostei muito dessa experiência, pois despertou o interesse em escrever. Não foi fácil escrever a história, pois não tinha muita experiência. Foi um pouco complicado dar um fim à\* história porque sempre aparecia ideias etc... Como uma experiência nova, gostei muito e me despertou um interesse maior com os livros, tanto para ler como escrever.

11. Na construção da história do Romance Policial o que eu mais gostei foi ter que criar os personagens, e toda a criação da morte do personagem, e a escolha do assassino e do detetive. O mais fácil de toda a criação da história foi em como seria a personalidade da vítima e o cenário onde o corpo seria encontrado. Eu senti que às\* vezes me sentia no lugar do personagem. Gostei praticamente de tudo, só não gostei de não poder ter escrito mais.

12. Eu gostei de criar meu personagem, gostei de dar minhas ideias para a história. Gostei de tudo. O mais fácil\* foi criar a história. Me senti bem porque eu estava criando uma história que ia ser minha.

13. Não sou muito boa em escrever! Gostei dos assassinatos... Não gostei porque me apeguei ao personagem e ele morreu. Juntar todos os personagens e suas personalidades. Quando começo a escrever algo fico criativa, quero sempre algo novo na história.

14. Foi uma experiência incrível, fantástica. Saber que ali você estava dando vida a uma história que surgiu a partir de algumas ideias é muito gratificante. Gostei de tudo desde o início, meio e desfecho do conto. Foi fácil a construção do personagem. Foi muito difícil desfazer de alguns personagens, pois é como se fosse filhos. Quando estava escrevendo é como se você próprio estivesse vivendo o conto. No final eu me senti muito gratificado e realizado.

15. Eu gostei de escrever pois tive que usar uma coisa que eu não uso há\* muito tempo, a minha imaginação. O que eu mais gostei foi “inventar” os personagens. Não gostei de montar a complexidade da história. O mais fácil foi bolar a história e os personagens. O que foi mais difícil foi organizar as ideias. Me senti ótimo.

16. Foi bom a experiência de escrever um livro. Gostei bastante\* porque você está\* no personagem, fica aprofundado na história. O difícil é quando perde a linha da história. Me senti bem porque eu quase nunca escrevo e acho interessante isso. No final do livro eu gostei bastante porque quando você lê o livro, você se vê lá.

17. Eu achei esta experiência maravilhosa. Eu gostei muito de fazer os diálogos entre os personagens. Eu achei mais difícil organizar todas as ideias. Eu achei mais fácil

designar os papéis para os personagens, e me senti ótimo como se minha cabeça fosse uma fábrica de imaginação.

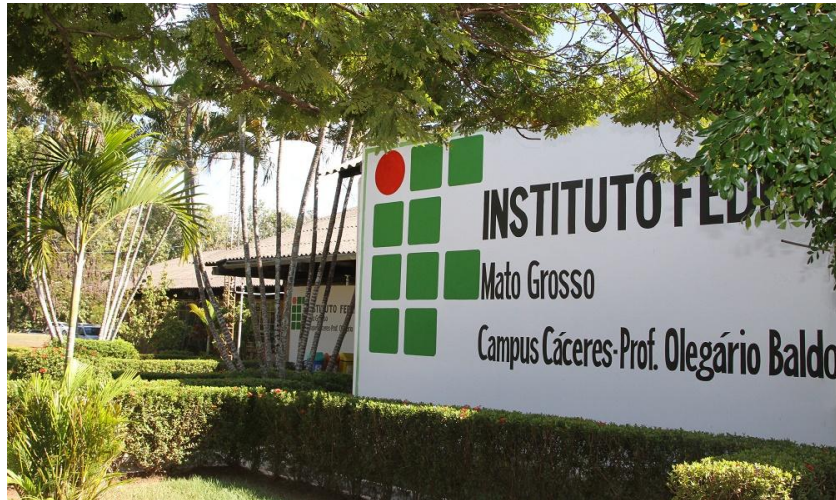
18. Eu gostei de expressar a criatividade na escrita com várias possibilidades. Não gostei.. gostei de tudo, menos de não contar mais coisas. Foi fácil escrever, mas foi difícil roteirizar\*, tendo que concordar em grupo o que escrever e como vai acontecer as ações, além de ter de corrigir para não ficar nada fora de nexos. Me senti livre para continuar. Ao terminar, senti que podia fazer mais, senti que estava realizado com a vida.

19. Sim gostei, mas não gostei, pois muitas vezes minhas ideias não eram\* aceitas por ser muitos integrantes. Foi fácil escolher o que os personagens iam fazer, o difícil\* foi fazer o meu personagem não ser o que eu queria, foi escolher a história, montar as ideias para o texto. Eu me senti dentro da história e ao terminar me senti como se tivesse\* feito\* uma obra de arte.

20. “A coisa que eu mais gostei foi escrever. Não gostei dos atritos no grupo. Mais fácil foi a criação do personagem. Me senti o J. R. R. Tolkien. Fiquei triste porque poderia ter feito algo melhor, uma história melhor.

## ANEXO I

### IFMT CAMPUS CÁCERES – PROF. OLEGÁRIO BALDO



Imagens: Arquivo IFMT Campus Cáceres – Prof. Olegário Baldo 2017  
(<http://cas.ifmt.edu.br>)



## ANEXO II

### SHERLOCK HOLMES PUZZLE: 01

#### Sherlock Holmes Puzzles • 2

While working on a case Dr Watson accidentally fell down a 30ft dry wishing well. Sherlock Holmes lowered him down a rope.

“Can you climb up?” shouted Holmes.

“I’ll be out before you know it!” came Watson’s reply.

But the climb wasn’t as easy as Watson had first imagined. Each hour he managed to climb 3ft – but slipped back 2ft.

How long did it take Watson to get out?





## SHERLOCK HOLMES PUZZLE: 02

### Sherlock Holmes Puzzles • 3

Holmes and Watson decided to have a quiet day at the races. They arrived in time to catch the first race. The race was between five horses: MANOR PARK, PEANUTS, ROYAL MILE, DUSKY and EASTERN CLASSIC.

MANOR PARK finished in front of PEANUTS, but behind ROYAL MILE. DUSKY finished in front of EASTERN CLASSIC, but behind PEANUTS.

In which order did they finish the race?



Extraído de: BULLIMORE, Tom. *Sherlock Holmes Puzzles*. Orient Paperbacks: Londres, 1998.

## SHERLOCK HOLMES PUZZLE: 03

### Sherlock Holmes Puzzles • 4

Sherlock Holmes had apprehended three thieves; Robert, Walter and Frank. Each of them had robbed a house in a different part of London at approximately the same time. Robert, who was the oldest, didn't commit his crime in Ealing, and Walter didn't rob the house in Clapham. The one who robbed the house in Ealing didn't steal the gold watch. The one who robbed the house in Clapham stole the landscape painting. Walter didn't steal the silver coins.

In what part of London did Frank commit his crime and what did he steal?



## SHERLOCK HOLMES PUZZLE: 04

### Sherlock Holmes Puzzles • 1

Sherlock Holmes and Dr Watson were relaxing by the fire in the study of 221b Baker Street. Holmes was puffing on his favourite pipe while Watson was reading the *Times*. Suddenly, Watson glanced over the top of the newspaper and looked directly at Holmes. "When is your birthday, Holmes?" he asked.

"You tell me, Watson," Holmes replied with a smile. "The day before yesterday I was thirty two, and next year I will be thirty five!"

"Impossible!" snapped Watson.

But Holmes was right. Can you tell what day of the year Holmes celebrated his birthday?



## SHERLOCK HOLMES PUZZLE: 05

### Sherlock Holmes Puzzles • 14

Dr Watson was making his way back to Baker Street when he bumped into an old colleague whom he hadn't seen or heard of for twenty years. They had been at medical school together and had graduated at the same time.

"Where are you now?" asked Watson.

"I'm the head surgeon at London's Hammersmith Hospital," came the reply.

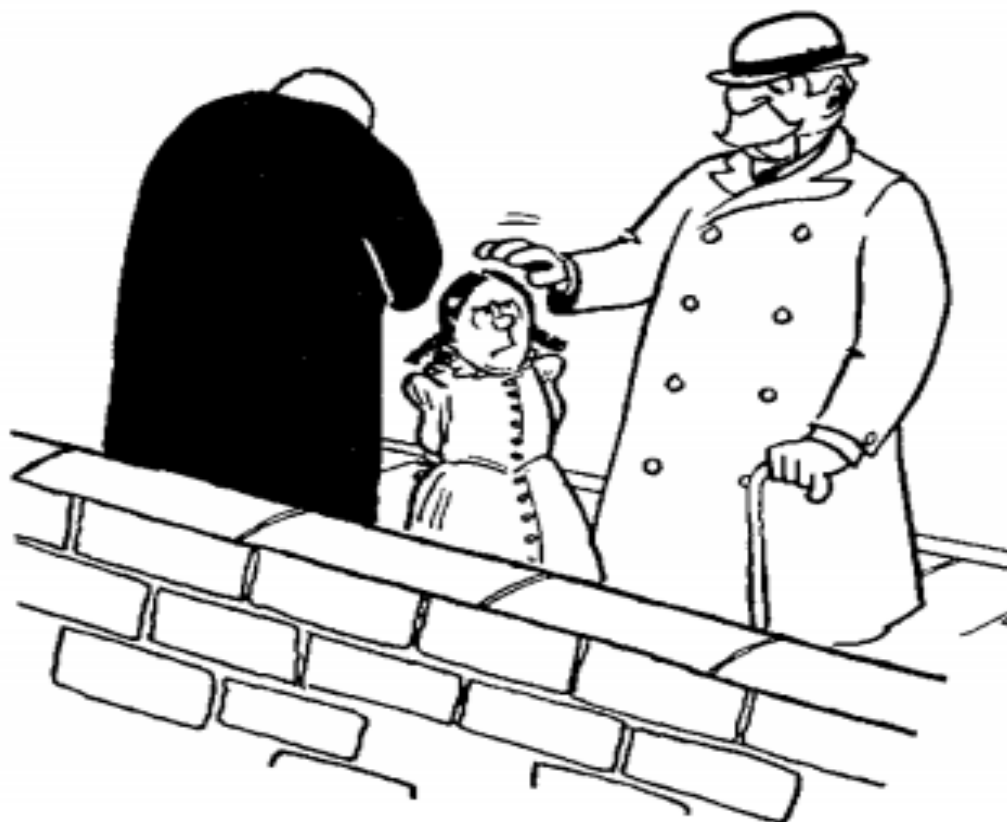
"And this little girl," said Watson. "Is she yours?"

"Yes, I've been married for eight years now."

The little girl tugged on Watson's jacket. "My name's Mary," she said.

"Fancy that," replied Watson patting her on the head. "The same name as your mother."

How did Watson know that?



## ANEXO III

### MURDER MYSTERY (O MISTÉRIO DO ASSASSINATO)

Em um grande castelo ocorreu um assassinato. O pai da família, Charles foi assassinado. Ele morava com sua esposa, Sarah, e tinha uma empregada, Tina e um jardineiro, Kyle.

**Capítulo um:** A família costumava ter um labrador muito amigável, chamado Golden. Golden era o animal de estimação de Charles desde que se formou na universidade. Ele foi muito bem treinado. Ele sempre trazia o jornal da caixa de correio direto para o colo de Charles. Infelizmente, Kyle, o jardineiro, encontrou Golden morto na noite anterior. Golden tinha apenas dez anos de idade.

**Capítulo dois:** A esposa, Sarah, diz que a família ainda estava muito chateada com a morte de seu cachorro, Golden. Eles o enterraram tarde na noite passada no jardim dos fundos, puseram algumas rosas vermelhas e disseram algumas palavras. Sarah admite que ela nunca gostou de Golden. Era um cão estúpido, sempre desenterrando flores, embora fosse alérgico a elas. Além disso, o cachorro sempre pulava sobre ela e arruinou suas melhores roupas. Ela aguentou isso pelo marido. Depois de enterrar Golden, todos foram para a cama. Como de costume, ela dormiu em uma cama diferente de Charles. Ela acordou às 7 da manhã, Charles tinha saído e ela podia ouvir alguém gritando. Quando ela desceu as escadas, ela viu Charles caído sobre sua cadeira da manhã, e a empregada gritando ao lado dele.

**Capítulo três:** O jardineiro, Kyle, diz que estava cansado desta família. Ele diz que as crianças são mimadas, o cão tentou mordê-lo um milhão de vezes, Charles o insultou constantemente, e a esposa sempre se queixou de que seu trabalho não era bom o suficiente. Apenas dois dias atrás, a esposa, Sarah, mandou que ele substituísse as rosas por tulipas, apenas para que ele mudasse de volta no dia seguinte. Além disso, ele pegou Charles e Tina se beijando na semana passada no jardim, e Charles lhe deu a ela algumas joias. Kyle desconfia que não foi suficiente,

já que Tina começou a gritar com ele durante uma viagem às Bahamas. Muito drama para Kyle. Esta manhã, ele entrou por um minuto para pegar as cortadeiras às 6:30 da manhã, disse oi para Charles, que estava olhando pela janela, depois voltou ao trabalho. Às 7 da manhã, ele ouviu os gritos.

**Capítulo quatro:** A empregada, Tina, diz que ela estava apenas tentando fazer seu trabalho. Ela diz que ama a família como se fosse sua, e verdadeiramente amou Charles. Ele era rico, mas Tina diz que não era sobre o dinheiro. Ela diz que ele sempre foi tão gentil com ela e com todos ao seu redor. Ela fez o chá da manhã de Charles. Quando o viu, Charles estava sentado em sua cadeira da manhã com o jornal em suas mãos, mas ele parecia muito pálido e estava inclinado para um lado. Seus olhos estavam fechados. Ela tocou sua mão para tentar acordá-lo, mas estava gelada. Ela percebeu que estava morto, deixou cair o chá e gritou.

Adaptado de Miss McCubbin. **Murder Mystery** (ESL reading comprehension – Intermediate). Disponível em: [http://missmccubbin.com/?page\\_id=138](http://missmccubbin.com/?page_id=138). Acesso em: 10 nov. 2016.



## ANEXO IV

### TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DURANTE AS OFICINAS

#### CONTO 01

##### AS FOLHAS DAQUELE OUTONO

###### Capitulo Um

O dia estava frio e úmido de manhã, tinha chovido torrencialmente na noite anterior deixando as folhas das arvores espalhadas por todos os cantos e a terra lamacenta. Começava chegar os alunos na escola Catarina Lemon. Todos caminhavam preguiçosamente aos seus destinos, mas isso não se aplicava em John que era sempre animado, nos seus dezessete anos de vida, por onde passava conseguia animar a todos e isso o deixava ainda mais bonito, tinha cabelo cacheado, cor castanho avermelhado, olhos castanhos claros, nariz fino e lábios grossos. Ele sempre caminhava na floresta que ficava mais a frente da escola, fazer isso o remetia ao tempo da infância, de quando morava em outra cidade, de quando não precisava se preocupar com nada, quando a vida era fácil demais... Aquela floresta não tinha um histórico muito agradável, todos na cidade contavam lendas que ela era amaldiçoada, ainda havia fatos que pioravam a sua reputação envolvendo magia negra, suicido, sequestro e homicídio, os quais eram muito difíceis de serem solucionados, mas ele não se importava, nas suas andanças nunca viu nada de estranho. Passear nela o transportava para outro mundo, as arvores gigantes com galhos longos e cheios de folhas mal deixavam os raios solares atravessar, a atmosfera enigmática e a pouca iluminação sempre parecia que já era o entardecer se não andasse com o relógio no pulso perderia a noção do tempo.

Havia uma trilha de flores selvagens que se estendiam por um longo caminho, elas tinham a cor de um vermelho intenso assemelhava-se com aranhas, ele começou a seguir a trilha onde se deparou com um túnel que parecia não ter fim, as arvores era diferente das demais, eram curvadas e lá dentro reinava um silêncio sepulcral. Andava distraidamente quando ouviu um farfalhar de asas atrás de si, virou-se rapidamente assustado procurando da onde vinha o barulho, eram corvos, estavam próximo de uma coisa envolta a um pano branco, não conseguia distinguir o que era resolveu então verificar chegando mais perto.

Ele não acreditava no que via, era a pavoroso, uma garota morta, ela estava pálida os olhos abertos, olhando para o nada, aquilo era horrível, uma moça tão bonita como ela, não sabia o que fazer, saiu correndo e não olhou para trás. Quando chegou à escola, todos olhavam para ele, estava pálido quase da cor da garota, seus pensamentos encontravam-se em um estado caótico. Ele não conseguia prestar atenção na aula, então resolveu sair mais cedo e decidiu chamar a policia.

## Capítulo Dois

Estava anoitecendo quando a equipe retirava o corpo da floresta, os carros da policia com o giroflex ligado deixava tudo mais pesado. Era umas 9 horas quando o telefone da delegacia tocou, acordando o delegado Augusto depois de tomar uma cerveja matinal, uma ligação anônima avisando que tinha encontrado um corpo na Floresta Sombria. Ele constatou a equipe de busca, mas sabia que seria difícil achar um corpo naquela floresta a pessoa que ligou não deu muitos detalhes a onde tinha encontrado, logo desligara não o deixando fazer perguntas.

Ele acompanhava a busca quando ouviu no rádio:

- Encontramos algo, senhor é o corpo que procuramos. Dizia um dos peritos

\_ Ok, iremos levar à equipe no lugar que vocês estão, mande o sinal. Ele começava a se preparar para sair, quando viu o sinal vindo do leste.

- Vamos todos para lá, encontraram o corpo naquela direção.

## Capítulo Três

Mariana era uma garota linda, os cabelos longos e cacheados, os olhos verdes, um sorriso contagiante, amada por todos, ou quase, uma aluna esforçada sempre disposta a ajudar os outros. Era uma garota extrovertida, os professores adoravam-na transmitia confiança e apresentava um espirito de liderança e todos a seguiam. Tinha uma família simples, seu pai Antônio era motorista de uma família muito influente da cidade ganhava o suficiente para manter-se, sua mãe Fatima era dona de casa gostava muito de criança, quatro anos antes tinha perdido o seu bebê em um acidente e isso deixou sequelas no qual ela não poderia mais ter filhos, todos ficaram arrasados e Mariana tornou-se o tesouro dos dois. Ela tentava sair daquela superproteção, aquilo a sufocava, mas ela entendia o que seus pais sentiam, todos eram muito ligados uns aos outros.

Quando se mudaram para a cidade, Mariana não conseguia se encaixar em nenhum grupo na escola, ela ficava sozinha na hora do intervalo, uma única pessoa fazia companhia a ela, Ângelo um garoto nerd, que gostava de cultura pop e lia muitos livros, mesmo sendo ele o seu primeiro amigo ela não compartilhava seus sentimentos ou seus pensamentos, não confiava em ninguém.

Dia 21 de setembro, a manhã estava acinzentada, as folhas nas arvores começavam a cair com suas nuances vermelhas e amarelas, no chão elas secavam fornecendo adubo para a terra, a paisagem era melancólica como nostálgica.

A professora entrava na sala dando um recado:

\_ Bom dia turma! Tenho algo interessante para falar para vocês, mas antes quero todo mundo sentado. A sala começara a se agitar indo cada um para o seu lugar.

- Nós vamos fazer uma excursão em um hotel fazenda saindo da cidade, três dias, já avisando que lá não tem televisão nem telefone. Então, vou passar uma autorização para seus pais assinarem, até depois de amanhã quero assinado de todo mundo que vai. Começava um alvoroço dos alunos, pois nunca fizeram nada disso com aquela sala.

- Controlem- se pessoal, agora mesmo ninguém vai! Vou passar distribuindo a autorização.

Depois do termino da aula, Mariana caminha para o portão da saída quando ouviu Ângelo gritando:

\_Mari! Vamos para casa juntos?--; Ele corria de um jeito desengonçado, quase tropeçando.

\_Vamos!--; Ela virava para trás vendo Ângelo correr.

Sua casa por esse caminho não fica mais longe? Perguntava rindo dele.

- Não me importo, eu estou com você, então vale a pena andar mais, além disso, é bom fazer caminhada. Ela olhava para ele com as bochechas vermelhas.

- Então, você vai para excursão?

- Eu quero muito ir, mas não sei se a velha vai deixar. Não aguento aquela superproteção, me sufoca... Vou fazer de tudo para a Fatima assinar.

- Por favor, vá, quero muito você lá comigo. Eles andavam por uma calçada cheia de folhas secas, estava ventando isso fazia com que mais caíssem. Aida inteira os dois ficaram em silencio, chegaram à casa dela, despediram-se e ela entrou em casa.

Fatima cozinhava quando ouviu alguém entrando,deixou as panelas no fogo baixou e foi ver quem era. Mariana tirava as sapatilhas quando viu sua mãe.

\_Por que demorou tanto para chegar?--; Enxugava as mãos no guardanapo.

- Não demorei nada, é o mesmo horário de sempre. Antes que comece, quero que você assine uma autorização.

\_Autorização para que?

\_Nós da sala vamos fazer uma excursão em uma fazenda, três dias lá...

- De forma alguma eu vou deixar você ir!

- Por quê? Você nunca me deixa nada, quando me chamam para as festa, eu sou a única, única que não vai, por sua causa, sou prisioneira na minha própria casa. Sempre da escola para casa, sempre, não posso ir à esquina que você já vem atrás. Eu te odeio, odeio tudo isso aqui!

\_Filha, sabe que eu só quero seu bem... Tudo o que eu faço é para te proteger.

- Não me chama de filha, não sou nada sua, isso que vocês fazem comigo é doentio. Quero-me ver livre de vocês o mais rápido possível!

- Cadê a autorização? Eu vou assinar, já que você me odeia e tudo que eu fiz e sofri para te criar você não leva em consideração, sua ingrata. Mariana retirava o papel da mochila, deixou em cima do armário que ficava no corredor.

- Você vai ficar sem almoço, para aprender me respeitar. Vou contar para o seu pai quando ele chegar vai levar uma bela surra para entender que você nos pertence.

Ela andava para seu quarto sem nem prestar atenção no que aquela desgraçada falava, já tinha tudo planejado, essa excursão veio em boa hora só antecipara o que pretendia fazer.

#### Capitulo Quatro

A grama encontrava-se úmida do sereno que caia, era noite fria de lua nova, deitado ali Ale observava um dos braços da Via Láctea, as estrelas cintilavam sobre a cidade mostrando o caminho para os viajantes. Quietos e desertos ao seu redor, o ar leve...Não tão quieto assim, as cigarras ecoavam desde o entardecer, se não fosse isso parecia que a cidade estava morta. Ouvindo musica Ale começara a pegar no sono quando ouviu lá no fundo seu pai chamando para entrar, já passa das duas horas da madrugada e ele acabava de chegar do trabalho.

- Como foi o plantão hoje? Chegou tão tarde. Algum gato desaparecido ou alguma velinha senil saiu andando pelada na rua? Ele falava debochando.

- Um corpo, na floresta. Dizia serio olhando para o filho. Alexandre mudou de feição rapidamente, estava curioso, queria saber mais sobre o corpo achado.

- Um corpo? Uau! Então acontece esse tipo de coisa aqui nessa cidadezinha. Augusto, às vezes pensava como o filho podia ser tão idiota, mesmo sendo quase um gênio, suas notas nunca ficavam abaixo da média, nunca teve dificuldade de aprender nada, ele fazia isso para irritar, com certeza, suas relações não estavam muito bem desde que sua esposa os abandonará, Ale nunca conheceu a sua mãe, que morreu logo após o parto. Augusto não sabia o que fazer viúvo com um bebê recém-nascido, eles passaram por várias situações, os divórcios, os abandonos isso afetou muito Ale quando criança, Augusto se sentia culpado por tudo isso e suportava a raiva que o filho tinha dele.

- Já sabem a identidade? Falava como se não quisesse nada.

\_ Ale... Sabe que eu não posso falar nada disso.

\_ Ok, ok, não tem problema, eu descubro sozinho. Boa noite! Aah! Já ia me esquecendo, não tem comida aqui, então tem que fazer compras urgentes. Ele subia as escadas indo para seu quarto, descobriria logo, logo quem era a vítima.

Eram 19 horas quando saiu de casa para ir à faculdade, estava com pressa, tinha uma aula importantíssima e o professor daquela matéria era insuportável. Pisou no acelerador da moto, o vento parecia faca, que passavam cortando seu rosto, não demorou muito e chegou ao seu destino. Estacionou a moto, e caminhou em direção ao corredor principal ninguém estava preocupado, “Parece que ele ainda não chegou. Milagre.” Ele ouviu um murmúrio de um grupinho na frente da sua sala:

“A polícia encontrou um corpo na Floresta Sombria”.

“Parece que era uma garota”.

“Meu deus, que cruel!”.

“Ainda tem mais, pelo que parece ela estudava aqui”.

“Já descobriram o nome dela? Com certeza era colegial”.

“Eu não sei, até agora o que eu ouvi foram apenas boatos, nada confirmado”.

“A polícia até agora não liberou nada, devem estar investigando”.

Ale se aproximava do grupo, quando todos param de falar.

- Fique tranquilo, pessoal, eu só queria saber sobre o que vocês estavam falando. Não sou nenhum doido. Eu me chamo Alexandre Sicheliski Mattarazo, terceiro semestre de medicina e vocês?; Ele fazia reverência com um lindo sorriso no rosto. Sua aparência facilitava muito as coisas para ele, cabelos lisos e pretos ele o deixara crescer um pouco, queria mudar o estilo, seus olhos azuis marcados com longos cílios, precisava usar óculos para enxergar melhor, não gostava de usar lentes, elas o incomodavam demais. Seu olhar vívido e frio hipnotizava a todos.

\_ Sou Karen, esse que está do meu lado esquerdo é o Evan, do outro a Sara e o Leonardo. Eu faço quarto semestre de Administração, eles fazem Direito. Prazer em conhecê-lo.

- Igualmente. Ele sabia que era gostoso, tinha um belo corpo e sempre usava isso ao seu favor, notou que a Karen ficou interessada na hora, mas ele não queria saber disso, estava interessado na garota morta.

- Minha namorada faz o ensino médio aqui, se eu não me engano a garota que morreu era muito popular, ela se chamava Mariana Rocha de Oliveira. Leo retornava o assunto inicial, falou isso como se não tivesse muita importância. Todos olharam para ele com uma cara de “Porque não falou isso antes?”. Ele percebeu e pediu desculpa, não estava prestando atenção na conversa antes.

\_ Como você sabe disso? A polícia ainda não falou nada. Dizia Sara incrédula.

- Minha namorada é sobrinha da diretora da escola então ela contou para mim, claro que, a polícia queria confirmar isso e pegar o contato da família dela, esse é o trabalho deles. Poucas pessoas sabem disso ainda, então calem a boca e não contem nada que eu falei aqui pra ninguém, principalmente você intruso. Ele encarava Ale.

\_ Juro que não vou contar para ninguém. Falava levando os dois indicadores à boca. Olhou para trás e viu seu professor entrando na sala:

\_ Foi mal, pessoas, professor chato chegando, até mais.

- Até! Falaram todos juntos.

Mais tarde, andava em direção da moto, quando viu Evan entrando no carro, acenou, mas ele nem deu moral, apenas olhou e virou a cara, “que estranho” Ale pensou, entretanto não deu importância queria ir embora para casa logo.

## Capítulo Cinco

Augusto chegava ao IML, foi conversar com o médico legista para saber a causa mortis para terem um ponto de partida na investigação. Entrou na sala do médico que já o aguardava:

- Então doutor o que você encontrou?

- Aparentemente a vítima foi envenenada apareceu no exame toxicológico, mas não foi isso que a matou. Houve luta corporal, há escoriações pelo corpo todo, o interessante é que algumas são mais antigas, indica...

- Ela apanhava em casa. Dizia com o olhar longe, lembrava-se de quando foi dar a notícia para a família, a mãe ficou em um estado lastimável, não aguentou ouvir o esclarecimento e logo desfalecera o pai ficou imóvel, sem nenhuma reação.

- Ela morreu de hemorragia a um corte profundo na região da barriga, deviam odiar ela e ter muita paciência, também não encontrei nenhum vestígio de DNA. Mandarei os detalhes mais tarde.

Augusto saía de lá, tentava organizar os fatos, ainda nenhum suspeito, apenas a família que batia nela. Iria investigar toda a vida dela para entender como isso aconteceu, iria chamar todos próximos dela para depor.

## Capítulo Seis

Antônio dirigia de volta para casa, estava cansado, queria paz, porém naquela casa era difícil. Abria a porta, chamou a mulher que estava na cozinha:

- Cheguei! A onde está ela?

- No quarto de castigo, sem comer. Ela me desrespeitou precisava de uma lição para aprender.

\_ Aquela menina!-; Ele já puxava o cinto quando a mulher o segurou, parando-o.

- Depois.

O corpo de Mariana amanheceu doído, estava fraca quase dois dias sem comer, suas costas estavam roxas, tinha que arrumar alguma roupa que não deixasse as marcas aparecerem. Arrumou-se, ia para o corredor, pegou a autorização, viu que estava assinada, pelo menos aquela desgraçada assinou. Saiu de casa e foi para a escola.

A sala estava escura, todos com cara de sono a professora acendeu a luz e ouviu as reclamações:

- Podem parar! Escola não é lugar pra dormir não. Dizia num tão elevado

- Vim buscar as autorizações, levante a mão quem os pais ou responsáveis assinaram. A maioria da turma levantou a mão, apenas quatro, os pais não deixaram. A professora ia em direção de Mariana perguntar:

\_ Mariana, seus pais não deixaram você ir?

- Não professora, eu pedi, mas eles acham que aconteceria alguma coisa se eu fosse.

- Que pena Mariana, você iria gostar se fosse.

Ela começou a recolher de todos, a autorização, Ângelo esticou-se na cadeira para falar com Mari.

- No final ela não deixou você ir... Por que faltou ontem?

- Não, mas não se preocupe vou ficar bem... Estava com dores, mas agora já melhorei.

- Ontem o dia estava maravilhoso sem a sua presença Mari. Dizia Agatha com um sorrisinho no rosto. Pena que hoje você veio!

\_ Ângelo está ouvindo algum inseto?--; Mari a olhava com um semblante de desprezo, ela nunca superou o namorado dela ter a trocado, Agatha ficara possessa e dizia que Mariana iria se arrepender de ter feito aquilo. Ela não se importava, aquela garota era digna de pena, milagre ter conseguido namorar Josh.

\_ Turma, iremos sair daqui sexta-feira no horário da aula, chegar lá é um pouco complicado, mas dará tudo certo. Entenderam?

- Sim! Falavam todos parecendo um coral.

#### Capítulo Sete

Ângelo foi chamado na delegacia, ele estava preocupado, não fora a excursão tinha perdido o horário, acordou horas depois com a mãe chamando-o. Entrou, viu o delegado sentado aguardando a sua chegada.

\_ Boa tarde, delegado vim aqui prestar meu depoimento.

\_ Boa tarde, o escrivão saiu para pegar um café, mas já volta, então poderemos começar. Um baixinho entrou pela porta, Ângelo virou-se e viu o escrivão sentando-se com uma caneca na mão.

\_ Sr. Ângelo, você era o amigo mais próximo da vítima, não é mesmo? Isso que descobrimos conversando um pouco com os alunos, por isso o chamamos aqui. Queremos saber algo mais relevante sobre ela, o que coletamos só foi possível traçar como era a personalidade como todos viam, nada que contribuísse para investigação, há não ser dois pontos, que depois iremos falar.

- Ela era perfeita, nunca fez nada para ninguém. Eu passei as noites em claro, pensando que monstro fez isso, só de pensar me dá um ódio imenso. Ele começa a lacrimejar, seu rosto estava vermelho.

- Eu entendo, por isso estou fazendo meu trabalho, iremos prender esse desgraçado... Sobre a briga, entre a Mariana e a Agatha, o motivo foi por que o namorado da Agatha terminou com ela para ficar com a Mariana, é isso? Só uma pessoa falou dessa briga, a Mariana era muito discreta por isso quase ninguém sabia, mas creio que o amigo dela saiba.

- Sobre isso, a Mariana não fez nada, Agatha que é louca, ela nunca gostou da Mari, acho que sentia inveja dela. Desde que a Mari entrou na escola, a Agatha dizia que a Mariana dava em cima do seu namorado, mas nunca ninguém viu nada. Quando

rolou a briga a Agatha ameaçou a Mari, falou que iria mata-la. O escrivão anotava tudo que Ângelo dizia.

\_ Quando foi isso?--; Augusto pergunta, queria mais detalhes.

\_ Cerca de dois meses atrás. Seu olhar era distante, o delegado notara isso.

- Nós tentamos chamar a Agatha para depor, mas não a encontramos em casa, perguntamos sobre ela aos vizinhos ninguém sabia, disseram que seus pais estavam viajando e tinha deixado a emprega para tomar conta dela, mas ela a dispensou. Então não temos muitos detalhes sobre o que ocorreu.

- Eu também, não sei de nada...

\_ O outro caso, é sobre o Danilo, ele a perseguia, ele era bastante insistente, mas ela sempre o rejeitava, nunca deu moral para ele pelo que nos falaram.

- Esse cara era nojento, Mari era tão doce, que até para rejeitar os pretendentes ela era delicada, mas ele não entendia que Mari nunca ficaria com ele. Até um dia, ela não aguentou e explodiu. Era tarde, ela estava voltando para casa, quando ele a agarrou pelo braço, ela se debatia pedia para ele soltar, mas ele não soltava, eu estava andando de bicicleta próximo onde eles estavam, fiquei possesso quando vi a cena, então corri para cima dele e dei um soco na sua cara ele caiu e ela conseguiu soltar-se dele, foi então que ela deu um chute na cara dele, acho que quebrou o nariz e ela o humilhou, nunca vi Mari daquele jeito, parecia outra pessoa.

\_ Nossa! Que história, não sabíamos desse fato, sorte dela você estar por perto, pensamos que ele nunca tentou nada de fato, ele deve ter ficado com ódio, a obsessão que ele tem poderia muito bem ter o levado a matá-la. Iremos chamar esse Danilo aqui.

- Esse cara era muito estranho, eu disse que deveríamos vir à polícia, mas ela não quis vir de jeito nenhum, falou que entraria em problemas, então eu não quis insistir.

- Isso seria o que eu ira perguntar, mas você já respondeu. Você tinha alguma noção de que problemas seriam esses?

- Não, sempre que eu perguntava, ela não respondia ou mudava de assunto rapidamente. Quando eu insistia ela brigava comigo então deixava pra lá... Não queria brigar com ela.

\_ E o que esse Danilo fez depois de tudo?

\_ Ele falou que ela iria se arrepender de ter feito aquilo, depois de tudo que ele fez por ela, então ele saiu e não perturbou mais ela.

- Sabe o que esse Danilo fez para ela?

- Não, não sei... Eu perguntei, mas ela disse que ele era doido e estava inventando essas coisas.

- Temos que averiguar isso, por enquanto esses dois são nossos principais suspeitos, por hoje é só Sr. Ângelo, se precisarmos de novo de você, o chamaremos.

\_ Ok. Ângelo se levantava da cadeira, mal sentia suas pernas “Ainda bem, deu tudo certo, não perguntaram nada demais, sorte que aquela cretina morreu” pensou ele saindo da delegacia, indo para casa, precisava se livrar daquelas coisas, rápido.

## Capítulo oito

Na manhã de domingo Danilo foi surpreendido com a presença dos policiais em sua casa. Ele era um rapaz sozinho que morava em uma quitinete afastada da cidade. Os policiais bateram na porta, mas Danilo não havia respondido então elas tiveram

que arrombar a porta da residência, quando entraram foram surpreendidos por uma atitude violenta do rapaz, porem o conseguiu controlar e ele foi levado à delegação pra prestar o seu depoimento.

\_Bom dia, senhor Danilo. Então o senhor deu trabalho a policia logo hoje pela manhã.

\_Bom dia, senhor delegado. Desculpe-me é que me assustei.

\_E porque o motivo de tanto susto? Danilo fez uma expressão assustado.

\_É... É... Pela morte da Mariana, eu sabia que alguma hora vocês iriam me procurar.

\_E você tem algum envolvimento nessa morte?

- Não. Nunca. Eu amava a Mariana ela era o amor da minha vida, eu nunca seria capaz de fazer nenhum mal a ela.

- Não é isso que o senhor Ângelo disse. \_Ele é um idiota. Ele não tinha idéia de como eu e Mariana nos amávamos. Eu e ela ficamos juntos, nós éramos felizes, como eu a amava, ela era tudo pra mim.

- Se você e a Mariana se amavam tanto porque não ficaram juntos? O delegado perguntou com um ar de desconfiança.

\_A Mari era uma pessoa muito misteriosa, apesar de ser muito amorosa havia algumas coisas que ela não me contava, eu fazia de tudo pra ela se abrir para mim, mas ela sempre ficava irritada e eu mudava de assunto. Um dia ela me disse que queria se separar e não quis dar nenhuma justificativa.

O delegado ficou sem falas, mas com muita duvida em sua mente. Porque Mariana escondeu esse relacionamento do seu melhor amigo e por que terminou seu relacionamento.

\_O senhor Ângelo havia dito que você era muito violento, que você tentou agredir a vitima, e isso deu pra comprovar já que você agrediu três dos meus policiais. Disse o delegado.

- Eu nunca faria mal a Mari, aquele dia que ele me deu um soco foi porque eu queria falar com ela, eu queria saber o porquê que ela quis se separar, mas ela ficou se debatendo sem nenhum motivo. Olha eu não tenho nada a ver com esse assassinato, não sei mais o que o Ângelo disse, ele diz que é melhor amigo da Mariana, mas ele não a conhece como eu a conhecia.

Ângelo disse que você ameaçou a vitima.

- Eu não a ameacei, eu apenas disse que ela ia se arrepender de ter me dito coisas horríveis durante a briga, eu sabia que ela ia se arrepender e voltar para mim pedindo desculpas, ele sempre fazia isso.

- Onde você estava no dia do assassinato?

- Eu estava na cidade vizinha, eu queria esquecer-se de tudo que envolvia a Mariana. Eu só voltei novamente depois que soube que isso tinha acontecido com ela. Danilo veio aos prantos. – Eu quero que esse nojento pague pelo o que fez, eu não sei o que eu seria capaz de fazer se descobrisse quem fez essa maldade.

\_Ok. Vamos acabar por hoje. O Sr esta liberado.

## Capítulo nove

Mariana foi embora da escola a caminho de sua casa, estava tarde era uma noite muito escura, não havia sinal de nenhuma pessoa na rua, dava apenas para escutar os próprios passos, as arvores ao redor fazia com que o clima ficasse mais pesado, Mariana estava caminhando sozinha quando ouviu o algo estranho, ela virou



rapidamente para trás, mas não viu ninguém então continuo a caminhar foi quando foi surpreendida por Danilo.

\_ Danilo! Meu Deus. Que susto. Já falei que eu não quero mais ver você.

\_ Mari, por favor, volta pra mim. Eu te amo. Eu prometo que nunca mais faço nenhuma pergunta.

- Você não entende, Danilo? Acabou. Chega.

- Porque você esta assim? Onde esta aquela Mari doce e amável de antes?

- Ela morreu Danilo. Não quero mais te ver entendeu? Agora sai da minha frente. Danilo então segurou Mariana pelos braços.

- Algo aconteceu com você, algo bem sério.

Mariana então começou a se debater para que Danilo a soltasse, quando de repente seu melhor amigo Ângelo chegou e deu um soco em Danilo, ele começou a chutar o rapaz no chão e então Mariana segurou Ângelo para que ele parasse.

- Por favor, Ângelo. Pare. Deixe-o. Ele não merece nem o nosso desprezo. Ele é um maluco, psicopata, nojento. Vai pro Inferno, Danilo. Ele então levantou e disse:

\_ Mariana, como você é capaz de me dizer essas palavras depois de tudo que eu fiz por você, eu sei que você vai se arrepender de me dizer isso.

\_ Sai da minha frente- gritou Mariana.

- É melhor você ir embora Danilo- disse Ângelo.

## Capítulo dez

\_ Delegado a suspeita esta foragida, perguntamos a todos os vizinhos, mas nenhum deles sabe do paradeiro dela.

\_ E família da garota?

- Eles disseram que não tinham idéia de onde ela esta.

- Chamem reforços. Ela não ficara a solta por ai.

Depois da morte de Mariana, Agatha desapareceu, ela nunca havia negado que odiava Mariana, e que desejava a sua morte. Agatha depois do acontecido foi sem ninguém saber para o sitio de seus pais, lá era o local onde ela mais amava aquele local era onde havia vivido os momentos mais felizes de sua vida e sempre que estava triste ou confusa ia pra lá onde era o local onde encontrava a paz.

\_ Delegado – entrou um dos seus policcias. –Encontramos a suspeita.

- Traga a garota aqui, e aproveitei e chame o escrivão.

Agatha entrou pela porta.

- Sente se, Srt Agatha. Vamos começar o seu depoimento.

O delegado então se sentou em sua cadeira e deu inicio ao depoimento.

\_ Srt. Agatha, já sabemos que você tem um ódio muito grande da vitima, me conto mais sobre esse ódio tão grande que sente.

\_ O senhor esta falando igual a minha psicóloga. Sorriu em tom de ironia.

- Não estou de brincadeira Srt Agatha, eu espero que você aja igual a uma pessoa séria, estamos falando do assassinato de uma jovem amável que morreu de forma covarde.

- Amável? Você esta de brincadeira, tenho certeza que estamos falando de outra pessoa. Mariana era a pessoa mais dissimulada da face da Terra, era uma caipira que se fingia de pobrezinha pra conquistar o coração de idiotas.

- Você não esta falando isso só porque ela acabou namorando com o seu ex?

\_Ele é só um idiota que caiu na lábia daquela santinha do pau oco, também com aquele jeito safado dela. Entenda senhor delegado a Mariana não valia nada.

- Onde a senhorita estava no dia do crime?

- Eu fui para o sítio, queria ficar sozinha...

- Tem alguém que possa confirmar sua história?

- Não, ninguém me viu lá, dispensei a empregada, aquela chata.

Entrou um policial com papeis na mão, um mandado de busca que Augusto tinha pedido para o juiz, no sitio ele havia visto uma planta muito peculiar, era venenosa a mesma que Mariana tinha ingerido, só faltava agora achar a arma do crime.

- Já que ninguém pode confirmar sua história, você é a principal suspeita de matar Mariana. Você será levada para o reformatório, onde aguardará o julgamento.

\_ O que? Vocês não podem fazer isso comigo, eu tenho os meus direitos, quero um advogado agora! Não tem nenhuma prova contra mim!

\_Acabou de chegar o mandato de busca, assim poderemos recolher as provas, eu vi uma planta muito estranha naquele sitio, ela é bastante venenosa a mesma que Mariana ingeriu, e não é todo mundo que tem uma planta daquela em casa ou no sitio.

- Como assim? Que planta? Não sei do que você está falando!-; levaram-na para o carro aonde iria para o reformatório, ela se debatia muito e gritava que era inocente, até agrediu um policial dando uma cabeçada no nariz dele, dificultando mais as coisas para ela.

## Capitulo doze

Semanas se passaram, Ale tornou-se rapidamente amigo daquele grupo que conheceu, até fora chamado para uma festa na casa de Leonardo o que era mais desconfiado. Festa rolando, muita bebida, mas ele nunca conseguiu ficar chapado a ponto de não se lembrar de nada, bebia socialmente. Altas horas da madrugada, precisava voltar para casa, se despediu de todos, saindo da residência ouviu uns gritos abafados, ficou preocupado e foi ver oque era, Evan segurava uma menina a força, tentava agarra-la, mas ela se debatia muito, quando viu Ale ali levou um susto e largou ela.

\_ O que tá rolando aqui? Ale perguntava olhando para a garota, que estava quase chorando.

\_Seu otário, não tá vendo que está nos atrapalhando? Evan mal conseguia falar direito estava totalmente bêbado.

\_ Ele estava me agarrando à força, tentei me soltar, mas ele é muito forte. Ela corria para trás de Alexandre.

- Agarrar a força? Cala essa boca sua vagabunda, vai me dizer que você não estava gostando? Ele vinha para cima, mas estava tão bêbado que tropeçou e caiu desacordado.

Ale levou a menina para um lugar mais arejado, perguntou se ela estava bem, se ele a tinha machucado. Ela respondeu que sim, e que ele a tinha salvado, não saberia o poderia acontecer se Ale não chegasse naquela hora. Perguntou ainda se ela não queria fazer um boletim de ocorrência, na mesma hora ela respondeu que não e que estava tudo bem. Ele se despediu, e foi embora. No caminho, ficou pensando sobre o que vira, no momento que conheceu Evan viu que ele não era boa pessoa,

tinha um ar arrogante, percebeu na hora que era filhinho de papai, mimado, nunca levou um não “esses tipos são os piores, acham que podem fazer tudo que lhes passa na cabeça” pensava.

### Capítulo treze

A professora havia pedido para que alguns alunos tirassem fotos da escola e Mariana era uma delas, teve que pedir emprestado a câmera de Ângelo para tira-las. Ia em direção ao galpão da escola, entrou, estava distraída quando viu alguém entrar lá, então se escondeu. Um rapaz bonito, ficou curiosa e permaneceu ali vendo o que ele iria fazer. Evan agarrava uma menina, a pegação estava muito boa, mas ele queria mais. Deitou-a em cima de uns sacos que estavam ali, mas de repente ela começou a falar que não queria, que já estava na hora de ir embora. Ele ficou bravo estava louco para fazer, e aquela putinha não colaborava então Evan começou a enforca-la com as mãos, ela tentava se soltar até que não aguentou mais e desmaiou. Finalmente, podia fazer o que quisesse agora. Mariana viu toda aquela cena, tirava fotos, precisava, iria arranjar um jeito de tirar proveito de tudo isso.

Julie acordou zozona, estava enjoada, não se lembrava do que tinha acontecido sua mente estava preta, foi quando se deu conta, ficou desesperada e começou a chorar, nem viu chegando uma menina muito bonita, levou um susto.

\_ O que aconteceu? Por que está chorando? Mariana perguntava complacente.

- Eu não sei... Ele... Fez alguma coisa comigo... Julie soluçava, mal conseguia falar.

\_ Ele quem? Qual é o nome dele? Perguntava curiosa.

- Eu não sei, não sei...

- Vamos, faça um esforço, não vou poder te ajudar se eu não souber o nome dele.

- Eu estava na biblioteca, então nos começamos a flertar, mas não me liguei de perguntar o nome dele.

\_ Biblioteca, você deve ter visto mais alguma coisa, que possa nos ajudar.

- Não sei... Dizia transtornada

- Tudo bem, vamos sair daqui, temos que ir embora.

Mariana ajudava Julie a se levantar, fizeram uma longa caminhada, o galpão ficava muito longe da escola quase ninguém ia lá:

- Qual é seu nome menina?

\_ Julie... O que você estava fazendo lá por perto? Como me viu lá? Ninguém vai naquele galpão.

- Eu estava fazendo um trabalho da professora, fui pegar alguns materiais lá, mas não achei então ouvi você soluçando. Sorte sua, não é mesmo?

\_ Hum... Lembrei-me de algo, ele devolvia um livro de direito lá.

— Não se esforce tanto, tente esquecer o que aconteceu. Você vai contar para alguém?

— Não sei... Eu devo?

— Não, ninguém acreditaria em você, ainda fariam que foi sua culpa, sabe, as pessoas são horríveis, mas eu não, eu vou te ajudar.

— Obrigada. Julie tinha acreditado no papo de Mariana, ela era muito convincente quando precisava fazer de tudo para tirar algum proveito disso.

Mariana foi na biblioteca investigar, precisava descobrir o nome daquele cara. Deixou a menina na enfermaria, mas falou que ela não podia dizer o que aconteceu para ninguém, Julie acreditou que isso seria a melhor forma de resolver tudo. Entrando lá, ela começou a conversar com o bibliotecário, até que ela conseguiu o livro recém devolvido. Olhou atrás, o nome mais recente era “Evan Moreira Albuquerque” isso foi fácil agora só precisava encontrar ele.

#### Capítulo quatorze

Depois de um dia cansativo o delegado Augusto chegou aflito em sua casa, foi a cozinha e pegou uma bebida, o seu filho Ale viu a situação do seu pai e curioso perguntou.

— Mais alguma coisa sobre o caso da garota assassinada?

-Hoje prendemos a possível culpada pelo crime.

-E quem é essa pessoa?

-Agatha Moraes.

-Não conheço.

-O veneno que se encontrava no organismo de Mariana era de uma planta que há no sitio dos seus pais, e, além disso, Agatha tinha uma inimizade com a vítima.

— Mas foi realmente provado que ela é a assassina da garota?

-Não, mas as provas estão todas a favor de que ela é a assassina, ela nega que é a culpada, mas enquanto não se provar o contrário ela continuará presa.

-E essa foi a causa da morte da garota? – Curioso Ale perguntou.

-Não, foi o corte na região da barriga.

-Porque você está tão curioso sobre esse caso Alexandre?

-Pai eu faço medicina, casos como esse me deixam fascinado.

-Vamos acabar o assunto por aqui. Vai dormir, amanhã você tem aula, eu vou descansar, amanhã cedo preciso voltar para a delegacia.

Alexandre então foi para o seu quarto e ficou repensando sobre toda a conversa que teve com o seu pai, então surgiu algo que fez com aumentasse o seu fascínio no caso.

#### Capítulo Quinze

Passado se uma semana do assassinato Ale e seus amigos foram acampar, Alexandre queria se distrair e esquecer um pouco do caso de Mari.

- Ei cara vem me ajudar a procurar a lenha. – Disse Evan.

- Já estou indo. – Respondeu Ale.

- Porque você está com essa cara? Você devia estar mais feliz, hoje vai ser um dia divertido, aqui com os parças.

- Eu estou bem, só estou preocupado com o meu pai, o caso da garota morta na floresta está o cansando muito.

- Ah...eu entendo, vamos esquecer disso e ir arrumando tudo aqui.

- Okay. – Respondeu Ale se entusiasmando

Ao entardecer Ale e Evan então foram a procura de lenha enquanto o resto do grupo ficou encaminhado de arrumar as barracas. Eles ficaram sozinhos e acharam o suficiente para acender a fogueira, então resolveram voltar e ficar com o resto do grupo.

- Alexandre, cadê o fosforo para acender essa fogueira? – Disse Evan.

- Vou buscar na minha mochila. Alexandre revirou toda a sua mochila, mas não encontrou o fosforo, então foi a mochila de Evan ver se ali tinha, e lá encontrou enrolada em um pano um punhal com um desenho em sua lamina, ele ficou admirado e olhou cada detalhe daquele objeto. Evan reparou que Alexandre demorava e então gritou.

- Achou o fosforo Ale?

- Achei, já estou indo. – Respondeu Alexandre assustado. Ele então tirou uma foto desse punhal e o guardou de volta na mochila de Evan e pegou o fosforo que estava lá.

- Porque você demorou tanto?

- É porque estava uma bagunça na minha mochila, mas está aqui o fosforo. - Ale jogou o fosforo na mão de Evan. E eles acenderam a fogueira.

#### Capítulo quinze

Antes de dormir muito Ângelo se lembrava de Mariana, pegou a câmera e viu suas últimas lembranças de sua amada e doce Mari. Apesar das boas lembranças Ângelo não conseguia superar o fora que recebeu de Mariana e o que poderia ter feito para conquistar o seu amor.

- Porque ela não me quis? Fiz tudo por ela! Escondi seus piores segredos. – Falou para si mesmo.

Com muita fúria Ângelo quebrou tudo o que viu pela frente, naquele momento ele extravasou toda a sua raiva e assim revelando a sua verdadeira personalidade.

- Maldita! Porque ela nunca me quis? Ela acha que eu não sabia de quem ela era realmente, primeiro o Josh depois o desgraçado do Danilo. Será que ela não se tocou de que eu era apaixonado por ela. Ela não prestava mais eu a amava. – Ângelo ficou revoltado.

Ângelo em uma mistura de amor e ódio sentiu que foi melhor Mariana ter morrido pois ela causou muitos problemas que ele mesmo escondia. Ele então se deitou e começou a chorar com a única foto que tinha de Mari.

#### Capítulo Dezesseis

Alexandre repensava sobre o momento em que encontrou o punhal na mochila de Evan, mal Evan sabia que Ale aproveitou o momento de descuido e pegou o objeto. Com o bellissimo punhal Ale observava fascinado e observava cada detalhe. Ale observou algo estranho Mais a tarde aproveitou seu tempo livre e sabendo que seu pai não estava na delegacia aproveitou a oportunidade para saber mais coisas sobre o caso.

\_Alexandre o que você está fazendo aqui? – Perguntou o escrivão que trabalha com o seu pai.

\_ Oi, eu só vim pegar um documento que meu pai pediu. – Respondeu Ale.

- Ah sim tudo bem. Você quer tomar um café?

- Não. Obrigado eu não gosto de café.

- Nem eu, eu só perguntei por educação. – Ale agradeceu e foi para a sala de seu pai.

Entrando na sala de seu pai viu que lá estava uma bagunça, seu pai nunca foi organizado, mas a missão de encontrar os papeis do caso seria muito mais difícil do

que ele pensava. Ele fuçou as gavetas a mesa e todo o escritório, mas nem sinal dos papéis.

- Onde será que meu pai iria guardar papéis tão importantes como esse? – Pensou Ale.

Então ele lembrou de seu pai ter falado que havia uma gaveta secreta em seu escritório onde lá ele guardava as coisas importantes. Ele revirou toda a sala novamente foi quando encontrou essa gaveta e assim achou os papéis sobre o caso.

Tirou foto dos papéis para seu pai não desconfiar e voltou para casa. Quando chegou em casa começou a ler o caso e viu que a pessoa mais próxima da vítima é Ângelo, seu melhor amigo. Então tomou a iniciativa e foi atrás de Ângelo.

#### Capítulo dezessete

No dia seguinte Alexandre foi ao endereço de Ângelo, chegando lá ele tocou a campainha e logo foi recebido pelo mesmo.

\_ Oi. Meu nome é Alexandre, muito prazer.

\_ Oi. – Respondeu Ângelo com um ar de desconfiança.

- Eu sou um amigo da Mari, fiquei muito triste pelo acontecido.

\_ Mas a Mari nunca me falou de você?

- É porque eu e a Mariana fomos amigos de infância, e eu tive que ir embora quando pequeno e acabei me distanciando dela.

- Ah, entendo, mas o que posso te ajudar.

- Eu queria saber como foram os últimos dias da Mari, me contarem que você era a pessoa mais próxima a ela.

- Ah sim tudo bem. Entre. – Ângelo fecha a porta.

Alexandre assim entra na casa de Ângelo e convida para sentar.

- Mas como era o relacionamento da Mari com as pessoas no dia a dia?

- Mari era muito querida, mas não por todos não conseguimos ser amados por todos não é mesmo Alexandre.

- Como era a amizade de vocês? Perguntou Ângelo.

\_ Aaah... era uma forte amizade, quando nós éramos pequenos nos dávamos muito bem.

\_ A sim.

- Você tem ideia de quem possa ser o assassino da Mari?

\_ A principal suspeita é a Agatha, já que odiava a Mari e a ameaçou.

\_ A sim, a substancia que foi encontrada no organismo da Mari foi encontrada no sítio da família dessa garota.

\_ Como você descobriu isso? Perguntou surpreso Ângelo.

Alexandre ficou sem respostas.

- Você não é amigo da Mari e não sei quem você é, mas saia da minha casa agora!

Rapidamente Ângelo levanta e expulsa Alexandre.

Muito bravo e desconfiado Ângelo ficou a dúvida. \_ Vou descobrir quem é esse impostor! Será que ele tinha algo com a Mari?

#### Capítulo dezoito

A obsessão de Ângelo aumentava cada dia mais e fez com que descobrisse algumas coisas sobre Alexandre onde estudava e de quem era filho. Ele começou a segui\_lo na saída da escola com a sua câmera ele tirava fotos de Ale. Ao anoitecer Ale ia

embora para sua casa quando sentiu algo ruim, ele apressava os passos e olhava para todos os lados, mas não encontrava ninguém. Ele resolveu entrar em um bar perto da faculdade e se sentou perto da entrada deste bar onde havia uma mesa que podia se observar a rua foi quando atrás de um carro ele viu assustado, Ângelo tirando fotos suas. Ele saiu depressa do bar e correu atrás de Ângelo para tirar satisfações foi quando Ângelo correu, mas Alexandre o alcançou e o segurou com raiva perguntou.

- Por que você está tirando fotos minha? E tentou tomar a câmera, mas Ângelo não deixou.

- Eu é que pergunto aqui, você teve alguma coisa com a Mariana?

- Você é louco. Me da essa câmera agora .

- Você ficou com a Mariana! Gritou Ângelo.

- Você é um louco psicopata, você matou a Mariana!

Ângelo da um soco no rosto de Alexandre e ele com muita raiva retribui o soco. Ângelo cai no chão e sua câmera se quebra. Os dois param de brigar quando viram que havia um papel dentro da câmera antiga de Ângelo e se surpreendem.

Algum dia, em algum lugar. Uma carta, escrita com a letra de Mari.

Caro Angel,

Não tenho certeza do que eu estou fazendo, mas quero que você saiba que é o único que eu posso contar, então, me perdoe por tudo que eu te fiz do fundo do meu coração. Lembra-se de quando eu entrei na escola? Era impossível para eu me enturmar com a sala, mas você chegou e fez tudo parecer mais fácil até que um dia eu não precisei mais de ti... Você deve ter me odiado, ou não, sei lá. Eu não conseguia me abrir para ninguém, eu estou muito ferida, não só físico, mas também psicológico aquela casa era um inferno, socialmente parecíamos uma família perfeita pai e mãe muito amorosos, a filha bonitinha, educada, “um anjo” como todos diziam. Mas em casa, tudo mudava, eu não entendia o porquê que eu tinha que sofrer tanto, até que eu descobri, a criança morta, eu era só uma substituta para preencher o vazio daqueles corações, no entendo eles já estavam mortos... Um milagre aconteceu, um anjinho veio para me salvar, mas logo fora embora e todo o horror começou novamente, só que dessa vez pior. Eu precisava fugir, não sei quanto tempo aguentaria mais, por isso faria de tudo para sair daquilo.

Lembra-se de quando pedi a câmera emprestada? Eu estava no galpão tirando fotos, estava distraída quando vi um homem entrar lá, então me escondi, fiquei quieta observando foi aí que eu percebi que ele estava acompanhado com uma menina, tudo foi muito rápido, ela se debatia então ele começou a enforca-la, não sei o que passou pela minha cabeça que eu comecei a tirar fotos, várias, ainda não tinha nada formado mas aquelas fotos seriam meu passaporte para ir a algum lugar distante onde eu poderia ser eu mesma.

Evan Monteiro Albuquerque, esse é o nome dele, estuprador, as coisas estavam entregues na minha mão praticamente, Julie a menina, confiava cegamente em mim e faria tudo que eu mandasse, só precisei fazer algumas ligações para descobrir que esse cara era bem de vida, então chantageei ele pedindo dinheiro uma quantia razoável para que eu pudesse fugir sem preocupação. Ele tem que me dar o dinheiro ou a vida dele seria arruinada.

O motivo de eu estar deixando essa carta é uma garantia para mim, caso eu não esteja mais viva ou talvez você encontre essa carta muito tempo depois de eu ter fugido para longe, eu com certeza entrarei em contato com você, talvez até tenha...

Né? Vai saber quanto tempo essa carta ficou escondida e você não a achou... Deixei cópias das fotos enterradas atrás do galpão, estão do lado esquerdo de umas florezinhas quando você, ver essa carta, por favor, leve-as a policia e faça esse maldito ser preso. Eu menti para ele, deve pensar que está com o original e falei que não fiz mais nenhuma copia, queimei todas. Algum dia, mandarei minha localização para você poder me visitar, se quiser, espero que não me odeie...

Da sua Mari

PS: Um dia desses quero marcar um encontro com você, para poder curtir a minha liberdade. Aguardarei ansiosa.



## CONTO 02

### O CORVO ASSASSINO

Dia 14/08/2016 terça feira 06h00min da manhã casal encontrado morto na Praça Dom Pedro no condomínio Damantie mortos a queima roupa. Os corpos foram encontrados pelo cidadão Joseph Bacster.

08h00min da manhã Augusto Hooke e Felipe Hooke recebem a triste notícia de que seus Pais foram encontrados mortos e instantes depois toda a família Hooke já esta na casa deles para lhes dar conforto neste momento tão difícil para eles e enfim chega o melhor amigo da família Tomaz, Ele está tão arrasado quanto seus amigos pois pela segunda vez perdera seus pais " Tomaz os tinha como seus pais ", enfim todos ficaram arrasados com a notícia.

O luto perdurou durante uma semana, depois do acontecido eles foram morar com sua avó Ana Beth Hooke, no oitavo dia do luto Augusto resolveu tomar uma atitude a respeito do assassinato de seus pais já que a policia não resolveu nada e deu o caso por encerrado, ai então teve uma ideia, por que não chamar seu irmão e Tobias para ajudar na investigação logo os dois toparam participar logo de cara, nem precisou ele perguntar uma segunda vez, e então fizeram uma mesa redonda para ver por onde e de que maneira começariam sua investigação.

No dia seguinte logo de manhã começaram sua investigação, e por onde eles começaram?

Pelo modo mais óbvio possível entrevistando Joseph Bacster já que foi ele quem encontrou os corpos, mas ao chegar à casa de Joseph ele não esta então decidem voltar à noite, quando voltam lá esta ele sentado em frente de casa, então logo falam:

- oi, nós somos...
- não precisam se apresentar sei quem são vocês.
- então vamos direto ao assunto.
- precisamos te fazer umas perguntas.
- Então nos conte como você encontrou meus pais mortos?

-Eu estava caminhando tranquilamente na praça que fica a caminho de onde eu trabalho, derrepente vejo duas pessoas deitadas no chão bem na extremidade da praça onde quase não tem movimento naquele horário, então logo penso deve que são apenas mendigos mas percebo que algo estranho mendigos não dormem assim ao ar livre, além do mas ainda estava meio friozinho, quando vou verificar vejo que de fato eram duas pessoas mortas então logo liguei para a policia.

- E qual é exatamente o horário que você estava passando pela praça?
- Não me lembro direito mas acho que por volta de 04h50 da manhã.
- Onde exatamente você trabalha?
- Eu trabalho no departamento de coleta de lixo.
- E qual é o seu cargo no departamento de coleta de lixo?
- Espera aí vocês não acham que estão fazendo perguntas demais, agora

façam o favor de se retirarem daqui.

- Mas senhor nós precisamos que responda.
- Se não se retirarem vou ser obrigado a contatar o seu responsável.
- Não senhor tudo bem já vamos.

Então novamente eles não sabem por onde continuar.

Então na manhã seguinte decidem investigar a cena do crime e então começam analisar cada detalhe mas todo aquele cenário é forte demais pra eles então eles saem de lá mas logo quando estão quase saindo da praça eles veem um homem que sempre quando passa por lá ele está lá deve ser por que ele mora lá, então eles decidem interroga-lo.

-Olá senhor nos somos...

-É eu sei quem são vocês.

-Parece que nos ficamos conhecidos no condomínio hein.

-Vamos direto ao ponto.

-Você estava aqui na praça na terça feira passada? posso presumir que sim

afirma

Tobias.

-É eu estava sim.

-Então presumo que você tenha visto o assassinato de meus pais.

-não posso negar que vi, senão estaria sendo mentiroso e egoísta.

Todos ficam perplexos com a afirmação do senhor.

-Qual é o seu nome perguntam eles.

-Eu me chamo Carlos.

-Então Carlos você viu o assassino? Pode descrevê-lo para nós.

-Sim posso.

-ele era de estatura mediana, usava uma jaqueta preta não pude ver o que ele usava por baixo da jaqueta, ele usava uma calça verde e um tênis aparentemente desgastado parecia que tinha a marca da Nike e ele era vermelho e preto, e a forma como ele os abordou parecia que ele estava drogado.

-Parece que você estava bem perto da cena do crime como ele não viu você? E como você poderia supor que ele estava drogado.

-Na hora em que ele abordou o casal eu me escondi em meio aos arbustos e logo depois sai de lá, pois não queria ser suspeito deste crime, e como pude distinguir se ele estava ou não estava drogado! Vários anos na rua me deram bastante experiência.

-Obrigado pelas informações senhor Carlos.

Eles voltaram para casa e analisaram as informações que Carlos lhes deram.

Mas não conseguiram chegar a nenhuma conclusão então foram se sentar na frente da casa da avó de Augusto e Felipe.

Será que é coincidência ou o destino, na mesma hora que eles se sentam na frente da casa eles veem um sujeito com as descrições que Carlos havia lhes dado só que sem os tênis da Nike, e também parecia que estava sobe efeito de drogas.

Então eles o ceguem até sua casa, e não é de se admirar que ele morasse num casebre quase caindo aos pedaços.

Logo pensam eles:

-O assassino só pode ser este sujeito.

Então eles analisam o perfil do sujeito minunciosamente, falam com a vizinhança, tentam descobrir o nome, idade, etc...

Então eles se juntam e pegam as informações que cada um conseguiu e juntam da forma mais racional possível, e então chegam ao perfil do sujeito.

Nome: Roberto Bambam

Idade: 37 anos

Comportamento: Agressivo

Usuário de drogas: sim

Transtornos mentais: sim

De repente Tomaz diz que tem algo para falar.

-É eu sei que não devia ter feito isto mas eu fui falar com o Roberto pra saber se ele era mesmo com a vizinhança disse que era.

-E ai o que você descobriu sobre ele? Ele realmente é como a vizinhança disse.

-é tudo aquilo e um pouco mais, ele se mostrou frio e calculista ele olhava pra mim como se ele fosse me matar ali mesmo na sala de sua casa.

-Então é melhor nós tomarmos bastante cuidado com este tal de Roberto em vamos ficar de olho aberto.

Nos próximos dias que se seguiram eles continuaram a investigar Ronaldo para terem certeza de que não estariam acusando a pessoa errada, e também em todos estes dias Tomaz estava dormindo na casa de seus amigos pois eles não sabiam do aquele homem era capaz então por via das dúvidas.

Ao passar dos dias Felipe começou a sofrer alguns transtornos por que ele estava cego estava com sede de vingança, mal esperava a hora de por aquele sujeito na cadeia por ter assassinado seus pais.

03/09/2016 19h23min jovem que aparenta ter 22 anos é encontrado morto em beco do condomínio Damantie foi morto a queima roupa. O corpo foi encontrado pela senhora

Joana Batista.

-Já faz cerca de 2hrs que o Tomaz saiu para ir ao mercado e não voltou até agora, ainda bem que meu irmão está seguro na casa de seu amigo hoje ele passou o dia inteiro lá.

-Toc, toc, toc...

-Quem é pergunta Auguste?

-É o Felipe- responde seu irmão, abra a porta esqueci minhas chaves na casa do meu

colega.

Passado cerca de meia hora eles ligam a televisão e está passando a notícia do garot que foi encontrado morto.

Os dois logo sacam que é Tomaz o garoto do noticiário, pois já fazia um tempo que ele tinha saído e ainda não tinha voltado, E sem pensar duas vezes eles logo levaram as provas que eles tinham de quem era o assassino de seus pais e agora de Tomaz, a polícia logo constatou que o sujeito era mesmo o assassino, e logo o prenderam.

Eles estavam de luto mas também estavam ao mesmo tempo se sentindo vitoriosos por terem conseguido prender o assassino, mais também estavam se sentindo extremamente culpados pela morte de Tobias pois se eles tivessem levado as provas contra o criminoso antes ele não teria sido assassinado.

Os dias se passaram e Ana Beth avó dos meninos estava um pouco doente e não estava conseguindo cuidar dos serviços, então os meninos se encarregaram da tarefa de cuidar do serviço e também de cuidar da avó.

Como irmão mais velho Augusto se encarregou das tarefas mais difíceis como (lavar, passar e cozinhar), enquanto Felipe ficou com a tarefa de limpar a casa

que não era muito pequena e ambos se encarregaram de cuidar da avó.

Certo dia Augusto foi guardar as roupas de Felipe em seu guarda roupa quando derrepente sentiu um barulho estranho e foi investigar logo ele encontrou um fundo falso mas bem na hora que iria olhar Felipe chega da escola e então finge que está apenas guardando a roupa para que Felipe não saiba que ele descobriu o fundo falso no guarda roupa.

Então no dia seguinte Augusto espera Felipe sair de casa pra ele ver o que há naquele fundo falso, enquanto ele tenta abrir ele imagina que talvez seja apenas alguma coisa boba como um diário que ele tem e não quer que ninguém saiba, mas quando ele finalmente consegue abrir ao mesmo tempo em que ele tem a maior surpresa e desgosto que a vida pôde lhe dar ele também não sabe como lidar com aquilo. Então ele fecha no fundo falso novamente, mas só que ele não guarda o conteúdo novamente no fundo falso.

Augusto passa o resto da noite pensando em como lidar com aquilo e que fazer diante daquela situação.

No outro dia logo Após Felipe chegar da escola Augusto pede a ele que fique olhando a avó que ele tinha que dar uma saída pra trocar uma ideia com seus amigos.

Mais tarde ele volta e troca poucas palavras com seu irmão.

Dois dias depois Augusto pede para que seu irmão cuide da avó e diz que ele precisa sair novamente para encontrar uns amigos, ele volta totalmente desorientado orando para que a descoberta não seja real.

Logo quando chega em casa Augusto chama Felipe com um tom de ódio e ao mesmo tempo tristeza, então chega Felipe e pergunta o que foi:

-Me diz que não é verdade, não foi Roberto quem assassinou nossos pais e também o Tobias não é, foi você não foi, eu te odeio.

-Claro que não fui eu você está louco de pedra é, com você chegou a esta conclusão?

-eu encontrei no meio de suas coisas as roupas que você usou nos dois assassinatos, então levei até a policia e pedi para averiguarem se o sangue que estava naquelas roupas era de nossos pais e hoje saiu o resultado você é um assassino frio e que não sente nenhum tipo de remorso, como você foi capaz de fazer uma coisa dessas com nossa família, como me explica "fala Augusto desesperado por uma explicação mesmo que ela não vá mudar o que seu irmão fez".

-Sim eu confesso fui eu quem matou eles e você também está certo em dizer que e não sinto nenhum tipo de remorso e os odiava, e você realmente quer saber por que eu matei eles agora eu vou te dizer!!! Desde criança eu sempre percebi que você sempre ganhava mais coisas do que eu você ganhava mais carinho mais presentes mais atenção enquanto eu ficava jogado pelos cantos, você sempre teve um melhor amigo e eu nunca tive um amigo pra brincar, e este ódio vem consumindo desde então eu tenho ódio de você da vovó dos seus amigos da nossa família, e pode acreditar eu vou matar você a vovo seus amigos a família inteira HAHAHAAAA.

-Você não será capaz de fazer uma coisa desta?

-Pode apostar que sou sim, e vou começar matando você aqui mesmo, depois a vovó que faz algum tempo que estou tentando matar ela com as medicações trocadas e depois todo o resto.

Tudo esta seguindo como Felipe planejou, quando derrepente alguém chega por tras dele e diz.

-mãos para o auto você esta preso.

-como assim como vocês entraram sem que eu percebesse.

-Se você não percebeu nos temos uma entrada nos fundos.

Roberto foi solto e também eximido de qualquer ligação com o assassinato, Augusto e avo tentam tocar a vida em frente a caminhada não será nada fácil mas eles tem fé de que vão conseguir seguir em frente quanto ao Felipe podem ficar tranquilos ele cumprira uma breve estadia de 35 anos na Penitenciaria Federal de Catanduva.

## CONTO 03

### PERDIDOS NA ILHA

Em tempo de férias os amigos de Jeferson, Júnior, Luciano e a namorada de Jeferson, a Juliana, vão para a cidade chamada Carmelita. Antes de chegar no lugar desejado terão de passar pelo mar. Então eles pegam o barco do pai de Jeferson e avisa o pai dele que irá ligar quando chegasse a cidade.

Indo a cidade Carmelita eles se perdem ao meio do caminho e para piorar a situação o barco acaba estragando perto de uma única ilha. Eles jogam a âncora do barco e vão nadando até a ilha, em busca de ajuda para o barco e sinal de celular para ligar para o pai de Jeferson. Ao anoitecer dois rapazes aparecem oferecendo ajuda, porém estavam querendo vendê-los como escravos. Os dois homens falam para Jeferson e seus amigos segui-los até um “abrigo”, inocente, Jeferson vai atrás deles com seus amigos. Ao chegar no “abrigo” amarram Jeferson e seus amigos. Os capangas pegam a mulher de Jeferson e estupram ela, Jeferson ficou nervoso pois tinha visto tudo mas ele não podia fazer nada porque ele estava preso com seus amigos.

No outro dia o pai de Jeferson estava preocupado porque ninguém tinha ligado para dar notícia. Se passou mais um dia e nada de notícia de Jeferson e seus amigos, Cristiano o irmão de Jeferson muito preocupado pega o outro barco do pai e vai atrás para ver o que tinha acontecido, Cristiano indo a cidade que o irmão dizia ter ido ele vê um barco parado num outro caminho, Bem distante ele não consegue identifica-lo, então vai até o barco para vê-lo.

Quando ele chega perto do barco ele percebe que é o barco do seu pai. Como só tinha uma ilha por perto ele foi até lá para ver se encontrava o irmão e os amigos. Chegando a ilha o Cristiano vê pegadas no chão e começa a seguir, as pegadas levam ele até o abrigo onde seu irmão estava preso. Ao se aproximar do abrigo vê dois homens armados na entrada. Cristiano assustado, dá a volta na cabana para ver o que estava acontecendo. Atrás da cabana havia uma janela que dava para ver o seu irmão. Vendo o seu irmão sequestrado ele pensa em salva-lo. Bem de tardezinha o Cristiano consegue entrar na cabana pela janela e salvar o seu irmão mas ao fugirem fizeram barulho e tiveram de sair correndo, Jeferson e Cristiano conseguiram fugir e se esconderem dentro de uma caverna mas eles deixaram Juliana e seus dois amigos com os bandidos.

Após algumas horas eles vão até a cabana e ficam vigiando para poder salvar a namorada de Jeferson e os amigos. Eles ficaram ali até alguns bandidos saírem de perto da cabana, ao sair eles se aproximam e conseguem matar o bandido que estava cuidando a porta da cabana, lá dentro ele encontra o traficante que manda nos bandidos, eles conseguem dominar e torturar ele para saber onde estava o amigo Luciano, pois na cabana só estava a namorada e Júnior. Ele continua a tortura até descobrir para quem os bandidos tinham vendido seu amigo. Ao descobrir que Luciano foi vendido a um homem chamado Maicon matam o traficante, mas ao saírem da casa com Juliana e Júnior aparecem alguns capangas atirando neles, infelizmente Cristiano leva 2 tiros e é morto, mas Jeferson, Juliana e Júnior conseguem fugir e ir a caverna que Cristiano havia levado Jeferson após salvá-lo. Jeferson deixa sua namorada e Júnior na caverna pois eles estavam machucados,

então vai sozinho atrás de Maicon para salvar seu amigo Luciano.

Quando Jeferson encontra Maicon conversa com ele para ele libarem seu amigo, mas Maicon fala que se ele quiser ver Luciano terá que pegar um tesouro que está escondido em uma caverna perigosa que vários animais moram lá. Sabendo do perigo pede que Maicon mande alguns capangas para ajudarem ele na busca e também pede um mapa com a localização da caverna.

Ao chegarem na caverna avistam alguns ursos, cobras e outros animais selvagens, a sorte deles é que eles tinham carne para “isca” e armas para o combate. Eles jogam algumas carnes que atraem os animais selvagens, quando os animais pegam a carne eles atiram nos animais os matando, mas resta alguns ursos na caverna, então eles terão que enfrenta-los.

O combate é rápido e sangrento, pois no fim os únicos sobreviventes são Jeferson e dois capangas. Ao chegarem onde Maicon estava entregaram o tesouro e foram buscar Luciano, mas ao fazerem a troca Maicon muda de ideia e decide . aprisionar Jeferson e Luciano. Jeferson briga com Maicon e apanha mas ao fim da briga Luciano consegue entrar na briga e enforcar Maicon até sua morte. Após saírem da “casa” vão até Júnior e Juliana se juntam e vão todos eles para o barco que seu irmão havia ido a ilha, chegaram no barco e a chave estava com seu irmão, então foram buscar a chave e o corpo de Cristiano.

Voltaram para suas casas todos bem, porém tristes com a morte de Cristiano.

## CONTO 04

### Tons da Escuridão

#### Sinopse

Duas mortes no mesmo dia, na mesma hora, nenhuma pista nem digitais, lágrimas e sangue, quem foi o assassino? É isso o que o tão jovem detetive está tentando descobrir. Um detetive inteligente e um assassino ao mesmo nível, essa investigação vai além dos crimes, e o conflito pode se tornar pessoal.



*O amor move o mundo, e muda as pessoas, mas a ilusão desse amor ou a falta dele pode trazer consequências terríveis.*

#### **Capítulo 1 - Olhos negros**

Estava de noite, apenas a lua cheia iluminava o local, começaram a cair finas gotas de chuva, estava frio e ele apenas com seu moletom cinza. Colocou o capuz que escondia quase todo o seu rosto enquanto andava calmamente pela calçada, estava tarde, era de se notar que as pessoas dormiam, pois havia apenas o silêncio, somente seus passos e a chuva eram ouvidos. Ele permanecia com o semblante sério observando a escuridão, era o que mais gostava, estava tudo perfeito a seus olhos negros como a noite, sua pele extremamente branca estava escondida com o moletom que usava, a calça escura, e o tênis preto. Mantinha as mãos escondidas nos bolsos do moletom, logo parou a frente de sua casa, pegou a chave no bolso de trás da calça e destrancou a porta, assim que entrou, trancou a mesma, e logo retirou o tênis. Caminhou alguns passos até chegar a sala, ainda de meia, ligou a televisão no jornal e foi até o quarto. Tirou o moletom e junto dele sua camiseta, deixando a mostra seus músculos não tão exagerados, arrancou as meias e foi até a



cozinha. No meio do caminho, passando pela sala ouviu uma notícia no jornal que despertou seu interesse.

*“Mais um assassinato foi descoberto, as informações sobre a vítima chegam a polícia a toda hora, ainda não sabemos quem está por trás disso e nem o motivo de fazê-lo. Somente sabemos que nesse mês já foram quatro assassinatos e dois roubos descobertos por alguém que não conhecemos, quem será por trás desse mistério?”*

Ficou curioso a respeito da notícia que acabara de ouvir no jornal. Voltou a caminhar e assim que chegou a cozinha, abriu a geladeira pegando uma lata de refrigerante, fechou a geladeira e voltou a andar a caminho da sala. Enquanto andava abriu a lata, seu som se destacou no silêncio da casa que era quebrado apenas pelo som da televisão. Sentou-se no sofá, voltou seus olhos aos assassinatos que agora passavam no jornal, a cada dia mais pessoas morriam. Tomava pequenos goles do refrigerante, seus olhos negros fixados a cada cena que mostrava, a cada corpo sem vida que aparecia, a cada gota de sangue, seus lábios formados em um pequeno e quase invisível sorriso de canto. Thiago era o tipo de rapaz que aparentava não possuir um coração já que nunca se comovia com algo, sua gentileza era sempre forçada, e seu olhar nunca tinha brilho. Mesmo assim, as moças da faculdade eram perdidamente fascinadas por ele, sempre falavam sobre ele, sempre davam em cima dele, mas obviamente nenhuma era correspondida.

Os dias passavam muito rápido, sempre a mesma rotina, da faculdade pra casa, da casa pra faculdade, às vezes fazia um trabalho aqui ou ali, para ganhar algum dinheiro, mas nunca era fixo. Já trabalhou no mercado por duas semanas, em uma galeria de arte por uma semana, uma loja de bijuterias por duas semanas e meia, em um parque aquático por três semanas, não conseguia ficar nem um mês e já pedia demissão. Na tentativa de se distrair, decidiu sair um pouco, tomou um banho curto e colocou uma roupa qualquer. Saindo das ruas escuras e silenciosas e indo para ruas iluminadas e lotadas de pessoas, estava quase chegando onde estava determinado a ir. Assim que chegou ao local, levantou um pouco a cabeça vendo aquelas grandes letras luminosas, tinha chegado em uma pista de boliche. Entrou, pagou o ingresso e caminhou até uma pista, estava distraído observando tudo, o lugar estava quase vazio, ele preferia assim. Viajando em seus pensamentos acabou trompando com uma garota fazendo com que o livro que a mesma antes segurava caísse. Ele observou-a durante alguns segundos, ela era jovem, cabelos ruivos curtos, pele clara, olhos castanhos, pôde ver suas covinhas quando a garota sorriu.

- Desculpe-me sou um pouco distraída. - Disse a garota meiga, com um sorriso

encantador. Ele havia sentido certa atração por ela, afinal era linda, educada e gentil, estava a observa-la a cada instante, simplesmente não conseguia tirar os olhos dela, a voz dela repetindo em sua cabeça, os olhos dela sobre si, o sorriso dela, era lindo.

- Não foi nada, sinto muito por isso. - Pegou o livro que estava no chão. Eu também estava distraído. - Devolveu-o a garota.

- Obrigada, me chamo Emmy. - Estendeu a mão a ele, ainda com o sorriso em seus lábios.

- Thiago. - Pegou na mão dela, nesse curto contato, pôde sentir o quão macia era sua

pele, sua mão tão delicada, suas unhas feitas em um rosa bebê. Logo as mãos se soltaram.

- Novamente, me desculpe. - Disse Emmy, se despediu e foi embora. Ele observava

cada passo dela, esperando que a mesma se virasse para olha-lo pelo menos uma última vez, e assim foi feito. Quando percebeu que ele a observava, voltou-se para frente novamente totalmente corada. Ela estava com os olhos dele em seus pensamentos, o quão lindo e gentil ele era, um rapaz admirável. Assim que chegou a calçada, tentava ligar para seu amigo, mas sempre caía em caixa postal

### **Capítulo 2** - Atração possessiva

Ele havia enjoado simplesmente do boliche, e praticamente nem havia começado a jogar, era sempre assim, sempre enjoava fácil das coisas. Decidiu ir embora, assim que chegou a porta, avistou Emmy sentada no banco ligando para alguém. Aproximou-se dela.

- Oi, achei que tivesse ido embora. - Falou Thiago sorrindo pra ela, a garota o olhou

de imediato levada pelo susto.                      Desculpe-me se a assustei.

- Não, tudo bem. - Falou e deu uma pequena risadinha sem graça. Levantou-se

ficando de frente a ele.                      Tento ligar para meu amigo vir me buscar, mas cai sempre

em caixa postal, já desisti. - Avisou ela fazendo uma careta emburrada. Ele riu.

- Mora muito longe? - Perguntou Thiago, torcendo para que não fosse muito longe,

estava com uma ideia na cabeça, queria se aproximar dela.

- A uns seis quarteirões, por ali. - Falou apontando em uma direção.

- Não é muito longe, se quiser posso acompanha-la, claro se isso fizer com que se

sinta segura. - Falou o rapaz gentilmente, tentando demonstrar confiança, ela sorriu bobamente.

- Seria maravilhoso se não fosse o incomodar. - Ele acenou com a cabeça que não.

- Tudo bem, então. - Assim foram caminhando, o trajeto todo conversando, riam,

brincavam, falavam sobre tudo, se divertiam. Estavam tão distraídos, que logo chegaram.

- A senhorita está entregue sã e salva. - Falou divertido, ela riu. Eles estavam um a

frente do outro, tão próximos que seus olhares se fixaram, suas respirações estavam sincronizadas. Emmy queria muito chama-lo para entrar, mas seu pai não o permitiria.

Emmy se aproximou mais de Thiago, e o abraçou. Ele correspondeu ao abraço, assim que ela foi se afastar, pisou errado recebendo um leve desequilíbrio, ele rapidamente a segurou, agora estavam tão próximos, podiam sentir a respiração

um do outro. Lentamente seus lábios se tocaram em um tímido e curto beijo, assim se afastaram.

- Boa noite, Thiago. - Falou Emmy, e rapidamente entrou em casa, estava com o

coração na mão. O que acabara de fazer? Beijar um estranho? Seu coração estava muito acelerado, ela não queria que ele fosse embora, ela não queria se despedir, queria vê-lo de novo, sentia que o conhecia de algum lugar.

Thiago estava sem palavras e sem reação, olhando a porta da casa, por onde Emmy acabara de entrar, queria abraça-la de novo, e ficar assim o dia inteiro. Depois de alguns minutos assim, voltando para sua realidade, foi embora. Sabia que não deveria ter feito aquilo, não deveria nem ter a conhecido, nem falado com ela, isso seria um erro, o pior erro que cometera.

Alguns dias se passaram depois do ocorrido, Thiago estava no ônibus depois de quatro dias sem ir a faculdade, resolveu voltar, assim que desceu do ônibus e caminhou alguns passos para não atrapalhar a passagem, deu de cara com Emmy.

- Emmy? - Perguntou um pouco surpreso, seus olhos fixados nos dela.

- Sabia que te reconhecia de algum lugar. - Disse a garota sorridente. Fazemos

faculdade no mesmo lugar.

O garoto estava perplexo. Pensava que ela estava de brincadeira, mas percebeu que era sério, teria de vê-la ali? Todos os dias? A garota que a alguns dias havia beijado? A garota por quem sentia atração? Ele não queria acreditar, mas ao mesmo tempo estava tão entusiasmado. Algum tempo se passou, eles estavam próximos, ele havia se acostumado a ideia de tê-la por perto, tê-la pra ele, era assim que gostava de pensar. Mas os garotos também a achavam atraente. Ele estava andando pelo corredor, quando viu um garoto dando em cima dela, Emmy aparentava estar assustada e pedia pra ele se afastar, o rapaz prensou ela contra a parede e segurou seus pulsos com uma única mão, ele era forte.

Thiago se remoeu de ódio, seu corpo ferveu, soltou os cadernos que antes segurava, derrubando-os no chão, e pulou em cima do garoto, arrastando-o pro chão, sentou em cima dele, e deu vários socos em seu rosto, um atrás do outro, ele havia perdido o controle, depois de tantos socos o garoto já não reagia, estava desacordado.

- THIAGO, CHEGA! VAI MATA-LO! - Gritava Emmy chorando. Ele não escutava,

ela segurou seu braço esquerdo, ele se virou pra ela levantando o braço direito, como se fosse acertá-la e parou, antes que a acertasse. Ela se ajoelhou no chão chorando, ele se aproximou para abraça-la.

- NÃO ME TOQUE! - Gritou ainda chorando, levantou-se.

- Emmy, eu... - Foi interrompido por ela.

\_NÃO! - Gritou novamente. Não quero te ouvir, não chega perto de mim. - Falou e

saiu correndo.

- EMMY! - Gritou Thiago, agora de pé. Ele sabia o que tinha feito, sabia o que ia

fazer, e isso o destruía, só de pensar que poderia tê-la machucado, ele queimava de ódio de si mesmo.

Passou um mês, Emmy não havia mais se aproximado, não falou mais com ele, nem o olhou. Thiago sempre a observava, mas ela estava tão distante e

sorridente, com seus novos amigos. Emmy estava até namorando, mas é claro, Thiago não sabia da novidade.

Passou da hora de ir embora, estava vazio, Thiago passava pelo último corredor, foi quando viu Emmy abraçada com um garoto, eles se beijavam. Sentiu seu sangue ferver como nunca, escutava apenas a voz na sua cabeça que dizia “Mate ele, assim se livrará de um problema a mais, e poderá ficar com ela”, Ele pulou em cima do garoto o jogando no chão.

- THIAGO!!! O QUE ESTÁ FAZENDO? PARE! - Gritou Emmy desesperada.

Ele não escutava nada além da voz de sua cabeça, dessa vez estava decidido ao que iria fazer, ele ia matar.

### *Capítulo 3 - Investigação sem pistas*

Havia socado tanto o rosto do rapaz que saía sangue, ele tentava se soltar, em vão, Thiago não parava, nem um segundo. Logo o garoto ficou desacordado, mas ele não parava e nem iria parar, Emmy repetiu o mesmo gesto de um tempo atrás, segurou seu braço esquerdo, dessa vez não obteve a mesma reação dele, pois a mão direita dele se fechou em um punho e socou o rosto dela com tanta força, que a mesma caiu desacordada. Ele se levantou e retirou o canivete do bolso, sim ele andava com um canivete, pois não era a primeira vez que matava alguém.

Quando Thiago tinha dez anos, matou o próprio irmão sufocado com um travesseiro a noite, enquanto o mesmo dormia. Já feriu um menino na escola quando tinha oito anos, com um canivete. Já quebrou o braço de uma professora, e já matou o primo sufocado em um rio que tinha atrás da casa de seus pais. Sempre fazia o que a voz mandava, e nunca fora descoberto.

Ele cortou o pescoço do rapaz, e fez o mesmo com Emmy, guardou o canivete sujo de sangue no bolso e beijou Emmy.

- Eu queria você, cuidava de você, mas me abandonou, e me trocou por ele, então

ninguém mais pode tê-la. - Sussurrou.

Na delegacia, receberam um telefonema falando que haviam dois corpos mortos em frente a uma universidade, foi dado o endereço, e logo a policia estava lá. Um rapaz jovem saiu do banco de trás da viatura, era filho do delegado. Seus cabelos ruivos, olhos negros, sua pele parda, e sua expressão séria. Ele era a pessoa misteriosa que estava resolvendo os crimes sem que alguém soubesse, ajudava seu pai, sendo até melhor que o mesmo.

Mas não havia pistas, retiraram um pouco de sangue do local, para ver se achavam alguma digital. Pegaram quaisquer coisas que poderiam servir de pistas, apesar de que não haviam nenhuma, e levaram os corpos para exame. O jovem rapaz achou estranho ter água ali, como se o assassino quisesse apagar as digitais, e era exatamente o que havia feito. Não haviam pistas, nem digitais, como pegar um assassino sem nem saber por onde começar a procurar?

Thiago permanecia quieto, sentado no sofá, suas pernas entreabertas, seu corpo curvado levemente para frente, suas mãos inclinadas a frente de ser corpo, perto da boca, com o canivete em mãos. Seu olhar estava fixo em qualquer lugar, mas seus pensamentos o atormentavam, o que tinha feito, vinha a cabeça as imagens do corpo de Emmy sem vida com a garganta cortada, como? Ele a amava, o amor

pode matar? Porque ele sempre fazia isso? Estava se questionando mentalmente. A voz respondia suas perguntas, alimentando sua sede por sangue.

- *Ela era uma vagabunda, havia te traído, merecia morrer. Esse sentimento? Você não o possui, acredite, não há amor em você, só ódio, raiva, tristeza, rancor. Ou já se esqueceu o quão duro é amar?* - Aquela voz, circulava sua mente, falando, sussurrando, o manipulando, conseguia controla-lo, e obtinha um poder imenso sobre ele, era apenas um corpo sem alma, assim como vários outros que circulavam o mundo sempre com um sorriso no rosto, mas que ao estarem sozinhos ou ao cair danoite, desabam.

Ele deu um leve sorriso de canto, seu olhar era assustador, era tarde demais agora que ele já havia voltado a sentir aquilo, a lembrar como era ver a expressão da pessoa antes da morte, ao ver o sangue, e poder talvez sentir o gosto saboroso que o mesmo tinha. Ele voltaria sem dúvidas a matar, havia sentido falta disso, saudades. O demônio que sussurrava em sua cabeça, era como a serpente o manipulando, e ele tolo, ouvia tudo.

A investigação prosseguia, ainda sem pistas, eles pegaram os dados de cada aluno daquela universidade, não seria fácil nem rápido, mas já sabiam por onde começar, talvez pessoas que não se davam muito bem com eles, que não gostassem deles, ou que houvesse algum afastamento, haviam três pessoas. Roger, era um ex amigo do rapaz agora morto, eles haviam brigado um dia antes do ocorrido. Thayanne, simplesmente odiava Emmy, ela era apaixonada pelo rapaz morto. Thiago, ela havia se afastado dele, e ele a amava, talvez teria ficado com ódio por ela ter arrumado um namorado. O rapaz desconfiado, conversou com Roger, e o mesmo ficou desesperado ao receber a notícia, ficou o tempo todo se culpando, estava destruído. Então resolveu deixá-lo.

Resolveu ver Thayanne, se acabou de chorar ao receber a notícia de que o rapaz por quem estava apaixonada, agora está morto. Percebeu que nada sairia dela, além das lágrimas, então deixou-a. Os pais de Emmy foram avisados, e ficaram arrasados com a notícia. O mesmo para os familiares do rapaz. O estranho era que não havia nenhuma informação sobre Thiago, era como se ele não existisse, e isso despertou o interesse de Daiame, o jovem detetive. E claro, a notícia sobre as mortes logo chegaram aos jornalistas, que publicaram manchetes como:

*"A policia não sabe o que fazer!" "Policias desesperados, sem pistas sobre o caso das mortes na universidade. " "Será que a pessoa misteriosa agirá novamente, deixando a policia de lado? "*

Daiame odiava os jornalistas, sempre se intrometiam e assustavam as pessoas com casos tão inúteis, davam total atenção para coisas pequenas, tomando-as assustadoras e perigosas. Ao ver das pessoas, os jornalistas eram seus olhos por dentro de tudo o que acontecia na cidade e ninguém ficava sabendo. Eles sempre anunciavam sobre tudo, até aquilo que não tinha importância alguma. E o pior de todos eles era conhecido como **tristeza**, por seus anúncios serem sempre sobre morte, dor e sofrimento. Eram sempre coisas tristes, por isso era conhecido como tristeza, ninguém tinha conhecimento sobre seu nome ao certo, ele estava encarregado sobre o anuncio dessas duas mortes.

Tinha começado a chover. A chuva era forte e fria, Thiago estava andando debaixo da chuva, sem guarda-chuva, apenas com o capuz do seu moletom, a chuva caia como alfinetes gélidos. Ele estava com as mãos nos bolsos do moletom, e em sua mão direita segurava o canivete. Segurava tão forte, ansioso pelo sangue, que o

mesmo machucava sua mão, provocando pequenos e finos cortes que sangravam levemente. Estava andando sem rumo, não demorou muito para avistar uma moça jovem andando com um guarda-chuva, se aproximou rapidamente e silenciosamente atrás dela. Era uma rua afastada e escura, ele puxou-a pelos ombros, uma força brusca que derrubou-a no chão. Logo seu pescoço estava com um corte, que ia da linha de orelha a orelha. Ele colocou seus dedos sobre o sangue, e o lambeu, não deu para sentir muito o sabor, por causa da chuva, mas o sangue dela era um pouco ácido demais pra ele, se entristeceu, pois gostava do sangue doce. Levantou, pegou o guarda-chuva e foi embora.

Um senhor passou pelo local, e ligou para a polícia. O jovem Daiame, tinha ligado os pontos que o assassino matava sempre cortando o pescoço, o porque ele ainda não sabia. Mas queria encontrar o tal Thiago de quem tanto desconfiava, pois sumira após as mortes. Foi atrás das únicas informações que tinha sobre ele, havia pego com alguns professores e alunos, e foi até o local dito por eles. Era uma rua escura, afastada e silenciosa, a casa aparentava ser normal por fora, não era muito grande, as paredes tinham uma cor bege, com portas e janelas de uma madeira escura, parecia ter um sótão, pois havia uma parte em cima da casa que era ressaltada.

O jovem estava em um carro da polícia, sozinho, parado ali perto, com as luzes desligadas e um pouco afastado da casa do rapaz, queria pega-lo de surpresa. Esperando mais ou menos meia hora, Thiago apareceu, entrou na casa, e logo a porta se fechou.

*Toc Toc Toc... Toc Toc Toc Toc...*

Primeiro se foi ouvido três batidas seguidas na porta, e após uma pausa de dois segundos, vieram quatro batidas seguidas. A porta logo se abriu. Thiago assustou-se um pouco ao ver o rapaz a sua frente, não tinha amigos nem família, então não esperava ninguém.

- Me chamo Daiame, sou filho do delegado, e gostaria de fazer algumas perguntas se caso não for incomodar. - Disse o rapaz fixado no olhar do jovem a sua frente. Os dois pares de olhos negros se encaravam. Thiago com raiva pela polícia ter descoberto algo, e Daiame por certa admiração. Seria uma merda se seu pai descobrisse que o filho era homossexual, pois era muito machista e não aceitava.

Pois não, entre, fique a vontade. - Falou Thiago fingindo ser gentil e educado. Ele tinha notado os olhares do jovem sobre si, e estava sentindo nojo por isso. Mas queria ao máximo parecer doce e amigável, para se livrar de qualquer acusação sobre si. Sentaram-se os dois no sofá, um ao lado do outro. Daiame estava um pouco nervoso, pois o garoto ao seu lado, era muito bonito e parecia ser tão doce.

- Disseram-me que você estava apaixonado pela Emmy, e por ela se afastar de você,

pode ter ficado com raiva e decidido mata-la. - Falou o garoto sempre fixado em seus olhos. Você fez ou faria isso? Diga-me a verdade.

- Eu não fiz, e não faria, acha mesmo que eu mataria uma pessoa que eu amo?

Se

quisesse ser feliz com outra pessoa, tudo bem, se fosse pela felicidade dela. -

Disse

docemente, com uma expressão ingênua. Mas ela era minha amiga, não gostava

dela assim. Infelizmente meus pais não aceitam que eu seja homossexual, então tenho de ficar com meninas. - Disse Thiago demonstrando tristeza, ele sabia mentir e muito bem, conseguia enganar até a polícia quando queria. E o jovem detetive estava encantado pela doçura e beleza que o rapaz aparentava.

- Te entendo. - Disse o jovem colocando a mão sobre a sua perna. Thiago sorriu e

deitou a cabeça pra trás, olhando para o jovem ao seu lado, estava com um sorriso tímido demonstrando estar interessado. Daíame se aproximou um pouco, ficando tão perto que pode sentir a respiração do rapaz, fechou os olhos, e bastou fazer isso que rapidamente Thiago retirou o canivete do bolso e o cravou na costa do jovem detetive. O mesmo arregalou os olhos de dor e gritou, olhou pasmo para o garoto agora a sua frente, e o mesmo cortou seu pescoço. Pouco antes do ocorrido não reparou que o jovem apertou o botão do controle que estava em seu bolso, chamando reforços que logo o rastrearão.

Thiago arrastou o corpo até o sótão. Enquanto o arrastava pelas escadas, ouviu as sirenes dos policiais que logo invadiram sua casa, todos armados. Deixou o corpo no chão, jogou água sobre o mesmo, e foi até a janela, abriu a mesma. Ouviu os policiais subindo as escadas, a porta estava trancada, mas não adiantaria. Guardou seu canivete no bolso de trás da calça e desceu pela janela. Segurava-se em madeiras e pedaços de ferro, da construção não terminada no fundo da casa, logo chegou ao chão e pulou pela cerca, entrando no quintal baldio ao lado, enquanto os policiais se concentravam na casa, tentando encontra-lo. Alguns já acharam o corpo do jovem e ligaram para avisar ao delegado que seu filho estava morto. Thiago estava longe e esbanjava um sorriso largo e assustador, seu olhar psicopata, e a voz não parava de falar em sua cabeça.

*“Você está livre, pode matar quem quiser, pode fugir, a polícia não vai te encontrar.”*

Colocou a mão no bolso onde estaria o canivete, mas o mesmo não se encontrava. Onde estava? Ele andou um pouco, estava desesperado, e se acharem? Tinha de encontra-lo, mas não iria atrás, não agora. Estava andando na rua, distraído, com as mãos nos bolsos do moletom, era a primeira vez que não usava o capuz. Logo deu de cara com os policiais que o cercaram, tinham uma foto dele, e o estavam procurando, foi fácil achá-lo.

- Não pode fugir da prisão. — Disse o delegado. Você matou meu filho, merecia o

mesmo destino que ele, mas para não ser tão fácil e rápido assim, ficará preso. Apodrecerá na cadeia.

- Duvido muito. - Sussurrou baixo com um sorriso largo. Estendeu a mão direita

para dentro do moletom como se fosse pegar uma arma, e vários tiros foram disparados em sua direção, seu corpo sem vida caiu ao chão, o sorriso ainda em seu rosto que logo tocou o chão gélido, a chuva caía sobre seu corpo, limpando o sangue.

Ele não possuía armas de fogo, somente armas brancas. Ele disse que não seria preso, preferia morrer, e foi isso o que recebeu, sua morte rápida e indolor.

## CONTO 05

### VERDADES OCULTAS

#### 1. A HISTÓRIA COMEÇA...

*Agora*

Robert nunca foi um dos melhores pais, mas amava muito seus filhos, não os deixou saber a verdade, pois eram muito novos para entender a situação. Estava com câncer no estágio final, precisava contar a verdade, já estavam grandes o suficiente para saber. Robert estava no hospital há algum tempo, já desconfiava de seu destino, mas precisava ter certeza antes de fazer o que queria. Robert ligou para Santo.

Robert tinha cabelos castanho-escuros, 1,74, nasceu em 4 de Abril de 1965, e tem três filhos: Adair, Santo e Steve, nasceu em Manhattan, EUA, mas se mudou para Vancouver, Canadá em 1977, conheceu Eleanor quando estava na biblioteca lendo “O Misterioso Caso de Styles”. Eleanor, ou, como ele a chamava, Ellie era doce, misteriosa e brincalhona. Casou-se com ela e teve Santo e Adair. Ela morreu quando Santo tinha 5 anos e Adair 2, segundo Robert ela morreu em um acidente. Robert achou que nunca ia se apaixonar de novo, até conhecer Clementine, amiga de Lee Everett, seu melhor amigo de infância. Mas, infelizmente, ela também morreu só que no parto de seu filho: Steve.

Santo demora a atender, Robert pede a ele para que vá ao hospital porque precisa lhe contar algo. Santo pega sua caminhonete e vai ao hospital. Horário de visitas, mas o hospital não contava com muita gente. Santo segue até o quarto de seu pai, que não era muito longe, na sala 7 do 2o andar. Ao chegar, Santo sente um nó na garganta ao ver o pai naquele estado e tenta não se lembrar de sua condição. Uma enfermeira estava cuidando de um paciente no mesmo quarto.

- Oi pai - disse Santo desanimadamente.

- Olá filho - disse Robert.

- Como está?

- Bem, mas não por muito tempo, como você já sabe - disse isso como se fosse normal, como passear na praça.

- Sim - O nó voltou, mas agora mais forte, porque ele sabia que era verdade.

- Joy, poderia nos deixar a sós por 5 minutos?

- Como quiser senhor - disse a enfermeira Joy.

Santo começou a ficar confuso, mas se lembrou de que o pai queria que ele fosse ali por algum motivo. A enfermeira saía pela porta e Robert começou a falar.

+ + + + + + +

Ainda não conseguia acreditar naquilo. Era muita coisa para raciocinar, estava cada vez mais confuso. Só conseguia pensar “Como assim?”. Coma tudo que puder por 10 dólares e o Buffet era enorme. Adair não sabia o que comer: frango, batata frita, lasanha, pizzas, salgados fritos e tudo que pode caber na barriga, ou melhor, no prato. Ainda havia restos do café-da-manhã, como sanduíches, pães de batata, que por sinal não é típico daqui, e outras coisas nutritivas que são típicas de café-da-manhã.



Pegou tudo que pôde e se sentou, ao sentar o telefone começou a tocar. Era Steve, perguntando se poderia passar as férias na casa de Adair, Ele disse que chegaria amanhã até às 12h. Steve é meio-irmão de Adair e Santo. Tem 16 anos e mora em Fernando de Noronha, Brasil. Ele se comunica frequentemente com Adair, pois sempre teve uma ligação com o meio-irmão, apesar disso, não era tão forte quanto a ligação entre ele e Santo. Steve sempre reclama da situação do Brasil, mas não consegue abandonar os amigos. Adair nasceu em 11 de Julho, tem 23 anos, 1,76, cabelos castanho claro, olhos cor de amêndoas e um sorriso perfeito de 4 anos de aparelho.

Ao terminar de comer, Adair liga para Santo. Adair pergunta o que o pai quis tanto falar com ele.

- É sobre... - Adair deduz que ele está tentando se lembrar - a herança da família. Papai quer dar os comandos do negócio para mim. Ele me chamou para mostrar como comandar e cuidar da franquia.

- Ah sim. O Steve está vindo para passar as férias aqui, ele vai ficar na minha casa.

- Sério que bom, vai ser ótimo ter ele por aqui, mas então Tchou.

- Tchou- diz Adair

Robert era dono de uma franquia de pizzarias, mas Adair não gostava muito de pizzas, ao contrario de Santo.

## 2.SUMIÇO

### *4 semanas depois*

Eles nunca se esquecerão de Robert. O enterro foi há três semanas, numa quinta-feira. Steve não consegue chegar à tempo do enterro, o que o deixa mais triste pela morte do pai.

17h45min. Adair vai à casa de Santo, já que o mesmo esteve abalado com a morte do pai. Adair chega à casa de Santo, que fica na periferia da cidade. A casa se destaca em meio às outras por ter o telhado mais azulado, causado pelo painel solar. Adair toca a campainha e Santo o deixa entrar. Adair entra e consola o irmão, que está na sala.

Passaram-se 30 minutos e Adair sente sede. Adair vai à cozinha pegar um copo d'água, no caminho tem um corredor que dá no quarto de Santo, o banheiro, a portinhola do sótão e um quartinho que Santo diz que é para os produtos de limpeza. Adair vê a portinhola do sótão aberta e vai fecha-la. Vê algumas coisas de carpintaria. Quando vai em direção à geladeira, Adair dá de cara com Santo.

- Desculpe, estava fechando a portinhola - disse Adair.

- Tudo bem. Eu não te contei, mas estou trabalhando com carpintaria, me inspirando um pouco, decidi não assumir o lugar do papai nas franquias, eu gosto de pizzas, mas não o suficiente pra assumir os negócios, quem sabe Steve no futuro não tome gosto pela coisa. Fiz um trabalho para John, um amigo de infância, na semana passada, ele queria um carpinteiro, e lá fui eu.

- Que bom que esta tentando se ocupar, infelizmente papai não teve sorte, pois nenhum de nós conseguimos ter o interesse com a pizzeria, como você disse quem sabe o Steve. Sabe o que eu estava pensando aqui?

- O quê?

- Que você devia arranjar alguém, um compromisso sério, pode te distrair de todo esse acontecimento.

- Acho melhor ficar sozinho mesmo, posso me distrair de outra forma sem me prender a ninguém.

- Pelo menos tente.

Adair olha as horas, 20:30. Já ia começar a *première* de estreia da nova temporada de sua série preferida. Adair sai da casa apressado falando que precisa ir para casa, pois precisa terminar alguns trabalhos, e liga o carro, partindo. Enquanto está dirigindo escuta a rádio:

96.9 FM: "... *hold me? Can you make my demons and my broken pieces behind. Cause there's still too long to the weekend, too long til I drown in your hands, too long...*"

1130 AM: "... *5 dias desde a morte de Nina Scoth, que, de acordo com os pais tinha o sonho de ser uma modelo famosa. Tinha apenas 16 anos e foi encontrada morta na 9a com a 3a...*"

1030 AM: "... *coma na pizzeria k9, agora na 6a com a 4º. Ligue e peça sua pizza...*"

Esse era o comercial da pizzeria do pai de Adair. Adair chegou em casa. Adair grita avisando Steve que chegou. Adair senta no sofá e coloca na série. Depois de acabar a *première* e acabar o episódio Adair vai dormir. Adair percebe que Steve não está em seu quarto.

- Steve!! - Sem resposta. - Steve!! - Sem resposta de novo. - Onde será que ele está - Adair pega o celular e liga para Steve. - Atende, atende - diz Steve impaciente. Caixa Postal. - Steve, cadê você, você não me disse que iria sair. Volte logo para casa. Ou melhor, volte AGORA!! - desligou o telefone.

Adair vai dormir. Adair passou quase toda noite pensando onde Steve podia estar, talvez num restaurante chinês, ou talvez numa loja de eletrônicos, afinal ele queria um novo fone de ouvido.

Pensou nisso até, enfim, pegar no sono.

### 3. E AGORA?

Adair acorda preguiçosamente. A rádio anuncia uma tragédia: "Mais de 50 pessoas morreram no incêndio da boate Smack, os investigadores ainda procuram pistas para saber o que causou o incêndio". Adair prepara o café-da-manhã: bacon, ovos e um copo de suco. Ao terminar de comer o telefone toca e ele desperta, lembrando que seu irmão sumiu. Ao atender, descobre que é Steve. Ao identificar que é Steve, a primeira coisa que Adair faz é reclamar do sumiço repentino dele. Steve conta que tinha saído as 20:30 de táxi para conversar com Santo, mas acabou dormindo por lá mesmo, esquecendo-se de avisar Adair. Adair diz que esteve preocupado e que ele nunca mais deve fazer isso sem avisar. Steve avisa que está voltando.

Enquanto isso, Santo sai para realizar mais um trabalho como carpinteiro, começando mais um dia perigoso e cruel de trabalho na vida de Santo. Apesar de agora comandar os negócios da pizzeria do pai, ele investia 99% do dinheiro na pizzeria, para pagar os ingredientes, os funcionários, o aluguel, a luz e a água. E esse 1% ele guarda para emergências, seja na sua casa ou nas pizzarias. O bom dos negócios é que Robert contrata sempre alguém para comandar cada pizzeria, então

ele apenas manda o dinheiro para essas pessoas, os tesoureiros, e elas investem e controlam as pizzarias, então Santo não precisa fazer muita coisa além de receber todo o lucro e mandar uma parte de todo o lucro para cada tesoureiro que comanda as pizzarias.

Santo saiu de seu emprego como fotógrafo há 4 semanas, desde que seu pai morreu, além de fotógrafo, ganhava cachê extra como garoto propaganda.

Steve decide sair para jantar quando Adair está saindo para a faculdade de desenvolvimento de jogos. Adair entrega a chave para ele e diz para deixar em baixo das pedras no canto do muro, e que não é para ele chegar tarde.

Steve coloca a chave no local indicado por Adair e sai para comer pizza em uma das franquias de seu pai, porque, além de boa, ele não paga, afinal ele é filho do dono da pizzaria. Ao chegar, Steve pede uma pizza de pepperoni e, enquanto espera em uma das mesas, Steve tenta não lembrar de que o seu pai sempre o trazia para comer e se sentavam na mesma mesa: a mesa número 11, onde ele está sentado, então começa a observar a noite escura. Quando a pizza chega, Steve coloca em seu prato quase a metade da pizza. A pizzaria não estava lotada, ele agradeceu por isso.

Ao terminar, Steve se despede do atendente, que era muito amigo da família, e vai embora. Querendo se distrair um pouco, ele vai para um parque que fica no caminho de casa, com um pequeno desvio. Enquanto segue para o parque, ele liga seu MP3 e coloca o seu headphone vermelho. Faltando apenas uma quadra Steve é surpreendido por algo que o deixa desacordado, fazendo com que ele de seu último suspiro de vida.

#### **4. MISTÉRIO COMEÇA**

Adair chega da faculdade e percebe que a casa está trancada, deixando-o preocupado, pois já são quase 11 horas e Steve não voltou ainda. Adair liga para Steve, mas ele não atende. Adair liga para Santo enquanto destranca a casa. Santo atende:

- Santo!?! - diz Adair.

- Não, é o Justin Bieber - diz Santo.

- Sem brincadeira, o Steve ainda não está em casa. Ele foi jantar fora, mas eu disse para ele não chegar tarde - disse enquanto abria a porta.

- Já tentou ligar para ele.

- Sim, mas só dá caixa postal.

- Tente procurar na pizzaria do papai perto de casa, ele gosta da pizza de pepperoni de lá, qualquer coisa me liga - disse ele preocupado.

-Ok-e desliga.

Adair deixa suas coisas em casa e vai até a pizzaria, que é a algumas quadras de distancia, então dá para ir a pé. Adair vai apressadamente para a pizzaria. Quando entra, percebe que ele não está.

Pergunta ao atendente do meio-irmão. O atendente diz que ele passou para comer, mas foi embora para casa faz um tempo, deixando Adair mais preocupado ainda. Isto faz com que Adair ligue para a polícia, constatando o desaparecimento do seu irmão, logo em seguida liga para Santo desesperado, Santo tenta acalma-lo e diz que está indo para saber direito da situação.

Santo chega depois de um tempo na pizzaria com Pedro Henrique, um amigo muito próximo de Adair. Assim que Santo chega, Adair recebe um telefonema

da polícia dizendo que achou um corpo que bate com as características de Steve. Adair entra em choque e derruba o celular, deixando Santo assustado com o telefonema que Adair recebeu. Minutos depois a polícia chega com um headphone vermelho conectado num MP3 dentro de um saco plástico, os dois contendo sangue. Em outro saco estava a identidade de Steve. Santo vê os sacos plásticos e começa a chorar ao perceber que são do meio-irmão, a polícia começa a contar que Steve tinha levado um golpe na cabeça e que ele foi encontrado em uma rua deserta a poucos metros de um parque , e que não tem pistas do assassino.

+ + + + + + + +

### *Dias depois*

Adair vai a delegacia saber notícias sobre o assassinato de seu irmão e, como sempre, a polícia não tem notícias, consideram o assassinato um caso perdido, pois não tem testemunhas e a única pista que eles tem é um headphone e um MP3, sendo assim seria quase impossível encontrar o assassino. Ao chegar em casa, Adair dá de cara com Pedro Henrique que tem uma das ideias mais absurdas e malucas de todos os tempos, começar a investigar o assassinato por conta própria; Adair acha patético a ideia de Pedro Henrique, que se esforça para convencer o amigo de que pode ser uma boa ideia, Pedro Henrique usa os argumentos mais improváveis e prováveis, e finalmente dá o seu xeque mate, ele mostra algo que ele achou na rua do assassinato, um martelo, que estava escondido em um bueiro, mais precisamente na tampa do bueiro.

Adair leva o martelo para a polícia, que consegue a digital de um homem de 28 anos de idade chamado Jack Bérnago Scott. A polícia agradece Pedro Henrique por ter achado a chave para desvendar o assassinato e até pergunta se ele não está interessado em ingressar na carreira de investigador criminal, mas Pedro fala que, apesar de gostar dessa coisa de CSI, prefere seguir na área de Psicologia. Jack foi preso.

## **5. Investigando**

Adair não consegue dormir porque tem uma pergunta na cabeça: “Por que Jack queria matar Steve?”.

### *Amanhece*

Na rádio mais uma notícia de morte: “Faz 3 dias desde a morte de Clarisse Kirkman, uma modelo muito famosa e bem sucedida que teve um traumatismo craniano causado por golpes de um martelo”. Pedro, que estava na sala tomando café, chama Adair para ver uma notícia do jornal. A manchete dizia “**Assassino é morto após ser descoberto**”.

- Isso não faz sentido - diz Adair. - Sério. Como assim?
- Faz todo o sentido - diz Pedro. - Alguém não queria que Jack dissesse o motivo de matar Steve
- Como sabe?
- Um palpite. Espere um pouco... - Pedro pega o computador e começa a digitar
- O que está fazendo?
- Vendo notícias. AHAA!!!

- O que foi?  
- Jack tinha uma irmã. Ela se chamava Nina Scott e foi morta há algumas semanas. Talvez isso tenha uma ligação, Steve conhecia alguma Nina Scott?  
- Que eu saiba não. Ele só conhecia a mim, o Santo e alguns gerentes da pizzeria perto de casa.  
- Hm... Então eu vou melhorar a pergunta você conhecia Nina Scott?  
- O que? Você não está achando que Jack matou meu irmão para vingar a morte da irmã dele, está?  
- Meu caro amigo, em mistérios e investigação tudo é possível.  
- Já disse que você é patético? Pare com esse arzinho detetive.  
- Você vai me agradecer depois. E seu pai? Conhecia?  
- **JÁ CHEGA!! NINGUÉM CONHECE NENHUMA NINA SCOTT!!** -  
desta vez Adair ficou muito irritado

- Ok, tá bom. Calma.  
- E só não me atazanar demais.  
- Tá bem, mas e aquela garota que o Santo estava saindo?  
Adair fuzila Pedro com o olhar que geralmente as mães fazem quando você diz não pra elas. Mas Adair respira e fala calmamente:

- Qual delas? Tem tantas...  
- Ah, verdade. Melhor deixar quieto.  
- Isso, deixe para lá.

Pedro Henrique se cansa de tentar investigar. Como Adair já está melhor, Pedro resolve ir embora. Adair, sozinho, resolve rever alguns álbuns de família antigos.

Adair vê três álbuns enormes, até chegar numa foto incomum, sua mãe abraçada com uma mulher, que aparentava estar bem-vestida e em forma, e pega a foto, atrás estava escrito “Minha melhor modelo, Savanna Smith ”. Adair fica pensativo. Ele deduz que era uma amiga muito querida de sua mãe. Adair continua vendo os álbuns e acha mais fotos dela, algumas com um bebê entre elas, devia ser Santo. Adair não vê o tempo e já passava da hora do almoço. Adair liga para Santo e combinam de almoçar juntos no La Cazza, um restaurante refinado e com uma comida saborosíssima.

Adair se arruma para ir e liga o carro.

- Oi, vamos, reservei uma mesa pra gente - diz Adair.  
- Vamos, estou faminto, trabalhei muito ontem - diz Santo.  
- Santo, eu vou direto ao assunto: eu te chamei para almoçar porque fiquei curioso com uma foto que vi da mamãe e uma mulher do lado dela, e você estava no meio delas, eu trouxe a foto pra você dar uma olhada.

Entre uma garfada e outra, Santo diz em tom de deboche:

- Como vou saber quem é essa mulher se eu ainda era um bebê.  
- Ah sei lá, talvez o papai tivesse comentado algo com você, é que me chamou a atenção essa foto, mas deixa pra lá.  
- O papai nunca me falou sobre nenhuma mulher que a mamãe conhecia, pra que remexer o

passado? Sabe o que eu estou achando? - diz Santo.

- O que Santo? - diz Adair.

- Que você está caindo no papinho furado do Pedro com essa ideia maluca de ficar investigando. Que coisa ridícula vocês dois querendo pagar de detetive - diz Santo.

- Eu não estou querendo pagar e nem ser detetive, só fiquei curioso, mas obrigado mesmo assim.

- Não sei o porquê essa curiosidade toda, é só uma mulher com a nossa mãe, o que tem de curioso nisso?

- A mamãe nunca falou de nenhuma amiga, eu não me lembro dessa mulher, o papai dizia que a mamãe só tinha a nós como família, amigos, aí surge essa mulher com a mamãe em um álbum nosso de família.

- Ah Adair, você está ficando louco. A mamãe foi morta quando você tinha 2 anos, como ela poderia dizer pra você se ela teve uma amiga ou não, ou melhor, como você com 2 anos poderia saber se ela teve uma amiga ou não, se é que essa mulher era amiga dela, porque, se fosse amiga, a mamãe estaria viva e não morta!

- Perai, foi morta? Quem está louco aqui é você. A mamãe sofreu um acidente, UM ACIDENTE, como poderia ter sido morta? E o que essa mulher tem haver com o fato da mamãe estar morta?

- Ah! Quer saber? Vou embora antes que eu fique louco com as suas baboseiras.

- Santo! Espera! Volta aqui, me conta essa história direito. Porque você disse que a mamãe foi morta?

- Tchau Adair, você não está bem hoje. Eu não disse nada, o que interessa é que a mamãe está morta, independente de como isso aconteceu, ela está morta! E nada vai mudar.

Adair sem respostas vai para casa, cada vez mais confuso.

### *Anoitece*

Adair continua pensativo, com inúmeros nós e confusões em sua cabeça, com a chegada de Pedro Henrique, Adair decide não ir para a faculdade.

- E aí cara porque essa cara? Ela está mais feia do que o normal, o que aconteceu?

- Ah cara não brinca, estou muito confuso, e é tudo culpa sua.

- Culpa minha? O que eu fiz dessa vez?

- Você me encheu tanto com essa história de ficar investigando que eu vi uma foto, uma simples foto e já fui tirar satisfações com o Santo, e tudo isso nos levou a uma pequena discussão.

- Tá, quem mandou você ver foto? Quem mandou você discutir com o Santo?

- Hmm... - diz Adair pensativo - Ok, a culpa não é sua, eu fui me distrair da sua falação sobre a tal Nina Scott - Adair pensa de novo - ah, espera, a culpa é sua sim. E então eu resolvi ver meu álbum de família, assim acabei encontrando uma foto da minha mãe com uma linda mulher, na qual tinha uma declaração dizendo "Minha melhor modelo, Savanna Smith".

- E por que você envolveu o Santo nisso?

- Porque ele estava na foto com as duas. Ah, e ela é modelo, e a Nina Scott tinha o sonho de ser uma modelo, e isso me deixou curioso. Porque minha mãe seria amiga dessa tal modelo, sendo que minha mãe nem tinha amigos.

- Ora, ora, viu como ser detetive esta no seu sangue. Meu caro amigo, o espírito de detetive tomou sua alma, e eu estou adorando isso!!

- É, e eu estou odiando.

- Tá, vamos por partes, como Jack, o Estripador - Pedro pega seu computador e começa a digitar.

- Ei! Eu estou aqui, vai me deixar falando sozinho, seu viciado, vou desligar o Wi-fi, aí eu quero ver como você vai continuar nesse vício.

- Psiu! Não esta vendo que eu estou pesquisando uma coisa importante, o nome da mulher é Savanna Smith?

- Sim.

- Pois é mais uma coisa em comum com Nina Scott, ela também morreu, só que ao contrário de Nina Scott ela se suicidou.

-Nossa, enquanto minha mãe, querendo viver, sofre um acidente, essa aí cheia de vida se suicida.

- Pois é, mas ela teve um motivo para isso, fala aqui que Savanna Smith tinha distúrbios mentais por conta de uma profunda depressão. Consta que Savanna ouvia vozes, que a chamavam de assassina dizendo a ela que ela merecia morrer, e esse foi o ultimo relato envolvendo a Top Model.

- Como uma mulher linda e cheia de fama, poderia ter depressão e querer morrer?

- Adair, ela só quis morrer por que ela ouvia vozes, não aguentava mais ouvir aquelas vozes a perturbando.

- Era só não ouvir, simples, se eu me jogar da ponte você se jogaria?

- Obvio que não, quer dizer, não me leve a mal, sabe que eu te amo.

- Ta, mas então você disse não, era só ela dizer não as vozes também, assim não teria se matado e eu poderia procurá-la e perguntar sobre minha mãe. Mas que droga! Por que ela foi obedecer àquelas vozes?

- Calma, existe outros meios pra se descobrir, você não conhece ninguém que pode te contar o porquê dessa amizade de sua mãe e Savanna?

-Não, as únicas pessoas que poderiam dar essa explicação estão mortas. Talvez o Santo.

- O Santo? Mas ele era apenas um bebê.

- É, eu sei, mas, quando conversamos no almoço, ele insinuou que Savanna não era tão amiga da minha mãe, por que se ela fosse realmente amiga da minha mãe, minha mãe estaria viva e não morta. Ele disse exatamente isso, com essas mesmas palavras.

- Ah, sério? Se ele disse isso, é obvio que ele disse com essas mesmas palavras, mas agora vamos até lá e tirar essa história a limpo.

- Melhor não, já discutimos uma vez, não quero discutir de novo, mas então você não queria tanto investigar? Pois então investigue.

- Ok, chefe é isso mesmo que eu vou fazer então.

- Eu estava brinc...

- Vamos voltar desde o inicio, Steve foi assassinado por Jack, que é irmão de Nina, que é modelo assim como Savanna, e ambos estão todos mortos.

Pedro faz mais algumas pesquisas e enfim chega a uma conclusão no meio dessa embaraçosa ligação: todos, exceto Savanna, morreram por um golpe de martelo; e existem mais pessoas que foram assassinadas com um martelo na cidade.

- Tá, mas a única coisa em comum nisso tudo é o martelo, exceto no caso de Savanna - diz Adair.

- Certeza? Vamos ver... - Pedro pega o computador e tecla mais algumas coisas - Exceto não. A Savanna também morreu com um martelo, só que foi ela mesma que se golpeou. Pelo que entendi, ela viu um martelo no pátio do hospital psiquiátrico, estavam reformando uma parte do pátio - diz Pedro.

- Tá bom, agora é melhor você ir, esta tarde, é hora de criança estar na cama.

- Tudo bem, papai - diz Pedro em tom de deboche - Já estou indo, obrigada por me expulsar assim.

- De nada, volte sempre, Tchau.

Ao sair, Pedro segue para casa passando pela Street Nation, uma boate. Poucos minutos depois da saída de Pedro, o telefone de Adair toca.

-Alô, Santo?

- Sim, queria pedir desculpas por ter saído daquele jeito do restaurante. Sabe que eu não consigo ficar brigado com você por muito tempo.

- Sim, eu sei, me desculpe também pelas todas as grosserias e insinuações.

- Tudo bem irmãozinho, era só isso mesmo só queria dormir com a minha consciência tranquila.

- Santo sendo Santo. Obrigado pelas desculpas, mas fui eu que comecei.

- De boas, queria ficar bem com você, afinal de contas agora só somos nós dois, um tem que cuidar do outro, mas agora deixa eu ir, porque além da minha consciência tenho uma linda mulher ao meu lado pra me preocupar. Boa noite.

- Ah, sim, imagino - diz Adair sarcástico -, vai lá então.

Santo sempre foi um santo, tendo uma aparência angelical e inocente desde pequeno, com seus olhos azuis, que fazem qualquer um se perder em um oceano de pureza, seus cabelos loiros, seu lindo sorriso, que faz qualquer um se encantar, era o queridinho da família, parecia até ser o mais novo, mas conseguia passar sua maturidade através de suas atitudes, honesto, bondoso. Apesar disto, Santo sempre tenta se apaixonar, seduzindo qualquer mulher, mas nunca conseguiu se apaixonar por alguém, vivendo cada dia com uma mulher diferente.

## 6. Enfim pistas

### *Amanhece*

Adair mais uma vez é acordado pelo seu bom e velho rádio, com mais uma notícia de morte,

1320 AM: "A modelo internacional Valentine Perroni foi assassinada nesta noite. O corpo foi encontrado às 3:15 da madrugada de hoje em frente à boate Street Nation. Testemunhas dizem que ela foi vista com um homem antes de ser encontrada. Os investigadores dizem que ela foi morta por golpes de um martelo, que teriam destruído a costela e parte do crânio. Esse já é o 6o caso de assassinato em que a arma do crime é um martelo. Quem será o possível Serial Killer, e até quando ele ficará impune?"

..."



Adair vai tomar café-da-manhã, quando é interrompido por Pedro Henrique tocando a campainha, ele já chega dizendo:

- O assassino só mata modelos e com martelos.

- Calma aí cara, me deixa respirar - Adair respira profundamente. - Ok, agora pode falar.

- Então, como eu ia dizendo, o assassino só mata mulheres que são modelos, ou, como no caso da Nina, mulheres que querem muito ser e estão quase conseguindo.

- Espera, mas Steve e Jack não eram mulheres e nem mesmo modelos.

- Sim, a única explicação é que existe mais de um assassino. Jack era um deles, pois foi ele quem matou Steve, ele poderia ser o assassino das MM.

- Aquele chocolate?

- Não cara. MM é a sigla de Mulheres Modelos. Como não sacou isso? Deixa pra lá, agora fique quieto e me deixe terminar o meu raciocínio.

- Tudo bem. continue.

- Então como eu ia dizendo, Jack poderia ser o assassino das MM, mas, como ele foi assassinado e depois da morte dele os assassinatos continuaram, ele não é. Surgindo assim uma possível hipótese: além de Jack existem mais dois assassinos, um que o matou por vingança, e um outro que se dedica ao assassinato das MM.

- Espera, então são três assassinos: o que mata as MM, o que matou o Steve e o que matou o Jack.

- Exato, mas seria assim: o Serial Killer, o vingativo e o misterioso.

- Ah sim. O Jack matou o Steve por vingança à irmã, mas porque o meu irmão?

- Talvez o seu irmão tivesse alguma ligação com o assassinato, e tenho certeza que Jack não faria isso sem motivo, afinal ele não tinha problemas de temperamento nem algo assim.

- Como sabe disso?

- Fiz a lição de casa. Talvez ele soubesse que isso iria afetar a pessoa que ele sabia que tinha matado a irmã.

- E, seguindo sua linha de raciocínio, a pessoa deve ter sido mesmo afetada. Talvez não houvessem três assassinos, apenas dois.

- Ou seja, o Serial Killer também era vingativo - Pedro começa pensar. Ele pega o telefone repentinamente. - E talvez eu devesse chamar a polícia para te prender, senhor Serial Killer.

- Do que você está falando? - Adair começa a ficar nervoso e assustado.

- A única coisa que faria com que alguém quisesse matar Jack seria vingança.

- Senhor Serial Killer? Está louco Pedro, eu jamais faria isso.

- Ah agora vai querer então me dizer que foi o Santo? Pois vocês são umas das únicas que seriam afetadas pela morte de Steve.

- Mas e você? Sei que tem uma quedinha pelo meu irmão desde o começo do ano. Cairia muito bem você se passar por detetive e ficar ciente de tudo para não ser descoberto, seria a única pessoa a não ser investigada, que ótima farsa Senhor Pedro Henrique Barricheli.

- Que absurdo Adair. Eu, o assassino - Pedro dá um sorriso, com cara de quem quer rir. - Quer saber? Desculpe-me. Não queria ter acusado você, é só que era o que parecia. Mas é tudo loucura.

Agora eu preciso ir - diz Pedro em tom de preocupação.

-Tudo bem.

Adair termina de preparar o café-da-manhã e vê que já está quase na hora do almoço, apesar disto ele ainda quer comer as panquecas de chocolate com calda e um copo de leite.

Adair se lembra, enquanto está comendo, que o administrador do testamento ligou para Adair dois dias depois da morte do pai pedindo para ele verificar o testamento, mas Adair estava muito abalado para ir ver. Depois de comer o café-da-manhã ele liga para o administrador e marca de se encontrarem na pizzaria perto de casa.

Adair vai para a pizzaria e pede uma pizza de queijo. Apesar de não gostar de pizza, amava queijo. Desde a morte de seu pai Adair não fez nenhuma questão de saber sobre o testamento.

Quando o administrador chegou, a pizza também havia chegado. O administrador começou a falar que ele só precisava assinar uns papéis para ele liberar algumas coisas do testamento, enquanto isso os dois comiam. Também falou que, como Bruno fazia parte do testamento e ele morreu há algum tempo, o testamento de Bruno vai para os dois irmãos. Após comerem, Adair assina os papéis e recebe um papel listando todas as coisas que o pai havia deixado para ele. O administrador vai embora e Adair lê o papel. Um dos itens foi o que mais chamou a atenção de Adair e o deixou ansioso: uma carta. A carta esta no cofre 815 do banco Green Gots, e Santo é a única pessoa que sabe a senha do banco. Além disto, ele ainda pode administrar parte dos negócios, então Adair aproveita para falar com o tesoureiro sobre o lucro e as despesas. Adair, ainda ansioso pela carta, vai à casa de Santo.

Ao chegar, ele descobre que Santo não está, e a vizinha diz que Santo foi fazer um serviço na casa de uma moça, e que não voltara tão cedo. Adair fica ansioso, pois queria muito saber o que estava escrito na carta, apesar disto, ele vai para casa descansar, decidido de voltar amanhã.

Enquanto está na estrada, Adair especula sobre a carta. “Poderia ser uma fortuna enorme, ou talvez uma passagem de volta ao mundo, ou um vale-presente de US\$ 10.000,00 de alguma loja, talvez vários livros, vários jogos, ou talvez a carta seja apenas uma das 39 pistas para ser a pessoa mais poderosa e influente do planeta.”

Ao chegar, prepara um lanche com hambúrguer e, logo depois, vai pra televisão assistir suas séries atrasadas, quase 18:20 horas Adair resolve se preparar para ir pra faculdade, esteve faltando mais que o normal, tem que fazer o possível para não se encrencar.

+ + + + + + + +

Adair chega meio desanimado da faculdade e, como de costume vai dormir escutando seu radio, que, ultimamente, só tem trazido notícias não muito boas. A notícia da vez: “Mannuela Gonçalves é mais uma das inúmeras modelos mortas por golpes de martelos. A polícia diz que estão fazendo tudo para desvendar o mistério dos assassinatos que todos estão chamando de MMMM, sigla de: Mulheres Modelos Mortas por Martelos”.

Ao ouvir a notícia, Adair liga para Pedro, para saber se ele tem conhecimento da notícia, mas ele

não atende, deixando Adair um pouco desconfiado. Adair tenta ligar de novo, e nada de Pedro dar o ar da graça. Adair acaba pegando no sono e dorme. E

acordado, depois de 1 hora, com o celular tocando. É Pedro Henrique, ele diz que estava ocupado fazendo uma coisa muito importante, sem revelar o que era, e se desculpa mais uma vez com Adair, que leva numa boa e vai logo falando sobre a notícia da morte da modelo Mannuela, Pedro não demonstra estar muito surpreso e diz que amanhã aparecerá na casa de Adair para conversarem melhor e tentarem desvendar de uma vez por todas quem é ou quem são os assassinos, deixando Adair confuso. Adair apenas avisa para ele não vir cedo e então volta a dormir.

## 7. A carta

### *Amanhece*

Um dia mais frio e nublado que os outros, desde a morte de Robert, toma conta da vida e da cidade de Adair, sinal de que o verão se está acabando. Um dia cheio para Adair, que bom que hoje ele não tem aula. A carta de seu pai. Ele mal acorda e já se arruma para ir à casa de Santo.

Ao ligar o carro, Adair, cansado de notícias tristes, sintoniza nas rádios que só tocam músicas.

104.3FM: “... *find it there and lead it back home. Wake me up, wake me up inside. I can't wake up, wake me up inside, save me, call my name and save me from the...*”

96.9 FM: “...*know you, know you. Cause I know is we said hello, and your eyes look like coming home. All I know is a simple name, everything has changed...*”

953.FM: “... *relembrar da nossa querida Anna Júlia: Quem te vê passar assim por mim, não sabe o que é sofrer. Ter que ver você, assim, sempre tão linda. Contemplar o sol do teu olhar, perder você no ar...*”

Ao chegar, Adair toca a campainha e Santo o deixa entrar. Quando entra, Santo volta a ficar deitado no sofá escutando o rádio, Adair só consegue escutar o final de uma música antes de Santo desligar: “... *wannaMinajI got a tricycle*”, esse negócio de ficar escutando rádio para passar o tempo é coisa de família. Adair vai direto ao assunto.

- Oi Santo, sei que é estranho eu chegar aqui sem avisar, mas é que eu queria falar com você sobre o testamento do papai.

- Testamento do papai? Mas já está tudo resolvido dividimos o dinheiro, você tem direito de administrar a franquia, se quiser... Ah, pera, você está falando da carta, achei que fosse demorar um pouco mais pra querer saber sobre ela - diz Santo.

-Na verdade eu demorei tempo demais pra saber sobre ela. Eu sei que fui eu quem não quis saber do testamento e você foi super bacana fazendo tudo sozinho, conversando com advogado e essas coisas burocráticas, mas é que eu fui à pizzaria ver como estavam indo os lucros e os gastos e acabei falando

com o administrador do testamento - diz Adair.

- Pois é. Eu devia ter te lembrado de ir ver o testamento, afinal foram praticamente as últimas palavras dele, tudo que estava escrito ali eram as suas vontades que deveriam ser cumpridas em honra e respeito a sua memória - diz Santo.

- Concordo - diz Adair.

- Sim, e como eu esperava que isso um dia acontecesse, guardei a senha especialmente pra você. É fácil, é a data do acidente da mamãe.

- Uau, tanta data propapai colocar e ele coloca a data mais traumatizante e triste de nossas vidas.

- Não o julgue, Adair, ele teve seus motivos, e essa data tem que ficar marcada mesmo, para nos lembrarmos de quem..., quero dizer, de como nossa mãe morreu.

- Lá vem você com essas insinuações, parecem verdades ocultas - diz Adair.

- Que verdades ocultas o que, você que está lendo muita coisa de Illuminati, ou muito livro de investigação. Já até sei que quem te indica esses livros.

- Viu como você não consegue ter um momento de irmão, sempre estragando com suas arrogâncias.

- Tá foi mal. Desculpa.

- Tudo bem. Eu vou indo, tenho uma carta praler.

- Vai lá então, boa sorte.

- Obrigado.

Adair vai correndo ao carro e vai até o banco, que não fica longe. Ao chegar lá ele segue em direção ao cofre 815, que é 4 andares acima. Ao chegar no andar, Adair percebe que os cofres cabem duas malas grandes deitadas e empilhadas, e estes cofres compõem as paredes, mas alguns menores estavam no meio do andar, empilhados, formando algumas fileiras, mas nunca encostando na parede. O banco é muito seguro e organizado.

Adair procura o cofre 815 no andar quase vazio, com exceção de um guarda sentado em uma cadeira que ficava do lado do elevador, e, ao achar o cofre, que era um dos que faziam parte da parede, coloca a senha. Há pouquíssimas coisas no cofre, mas a única coisa que repara é o envelope da carta escrito "ADAIR". Já vai logo pegando a carta e, como o andar do cofre estava praticamente vazio, Adair se sentou no chão limpo e começou a ler:

"Filho, primeiramente, peço desculpas por esconder de vocês todo esse tempo a verdade sobre a sua mãe, mas é que vocês dois eram apenas duas criancinhas indefesas e sem maldade, não podiam saber de uma situação tão cruel e traiçoeira envolvendo sua mãe. Peço desculpas mais uma vez, especialmente pra você, Adair, que eu demorei tanto tempo pra contar esse segredo. O Santo já sabe, no meu leito de morte, decidi contar pra ele, já que é o mais velho e o mais prejudicado nessa história, apesar de doce e meigo, Santo sempre foi muito fraco de mentalidade, então decidi contar em vida esse segredo, assim ele tem mais tempo para processar, e revelar somente a você Adair, que sempre foi tão forte e compreensível. Me envergonhei de fazê-los acreditar que sua mãe morreu em um acidente, quando, na verdade, existe uma culpada por isso tudo, mas não queria vingança.

Sua mãe tinha uma amiga muito próxima na qual ela confiava e amava, mas que, por uma briga boba, acabou da forma mais cruel e bruta matando sua mãe. Ela era uma modelo muito famosa que se chamava Savanna Smith. Ela foi indiciada, mas a policia nunca conseguiu provas o suficiente para prende-la e ela nunca se posicionou sobre o caso, não falava que era culpada, e nem que era inocente. Ela se suicidou pouco tempo depois da morte de sua mãe, e essa é a prova de que ela realmente teve intenção de matar a sua mãe: ela se matou por culpa. Pedi para a direção do hospital que não saísse na mídia nada envolvendo sua mãe. As duas tinha uma amiga em comum que se chamava Morgan Barricheli mas ela nunca se

pronunciou sobre o caso porque ela nunca esteve envolvida. Foi assim que sua mãe morreu. É apenas isso que eu queria lhe contar, meu filho.

Espero que me entenda e me perdoe, amo todos vocês. Adair, Santo e Steve, que Deus os proteja.

Ass.: Robert J. Jr.”

Adair fica chocado e entristece por saber a verdade e liga pra Pedro pedindo para que ele vá ate sua casa. Adair sai do banco e vai para casa. Ao chegar lá, Adair destranca a casa e, quando termina, Pedro chega, Adair o deixa entrar e Pedro o abraça, pois vê o amigo triste. Adair melhora e entrega a carta para Pedro ler. Pedro lê e fala que uma coincidência que os dois não imaginavam: Morgan Barrichelli é tia de Pedro, e por jogada do destino ela esta passando uma temporada de férias na casa dele. Adair fica surpreso. Pedro diz que na carta consta que a policia não conseguiu provas o suficiente para acusar Savanna de assassina, e que ela nunca se pronunciou sobre o caso, o que faz Adair despertar para as importantes evidências.

- Vamos pra sua casa agora! - diz Adair.

- E se foram.

## **8. Fim do mistério ou só uma verdade oculta?**

Chegando lá eles falam com a tia de Pedro, que conta uma história que nem mesmo o pai de Adair sabia:

- Savanna era uma modelo superfamosa que engravidou de um rapaz que ela conheceu em uma campanha publicitária, ele não quis assumir o bebê e deixou Savanna assim que soube que ela estava grávida. Savanna não quis abortar o bebê, pois gostou da ideia de ser mãe, mas ela achava que o bebê iria atrapalhar sua carreira como modelo, pedindo assim que Eleonor cuidasse de seu filho desde o nascimento, e que, quando tivesse uma vida estável, voltaria para busca-lo. Eleonor, eu e Savanna éramos muito amigas, eu, como modelo, não julgo a atitude de Savanna. Eleonor tinha muita vontade de ser mãe, ela adorou a ideia, mas o tempo foi passando e Santo com 5 anos já estava muito apegado a nova família, principalmente ao irmãozinho Adair de 2 an... - Adair interrompe.

- Então você quer dizer que o Santo é adotado? Meu pai sabia disso? Por que ele nunca nos contou nada?

- Calma Adair eu sei o quanto você esta confuso, seu pai sempre soube e sempre amou Santo da mesma forma que ele amava você assim como sua mãe. Ele só não sabia que Santo era filho de Savanna, sua mãe dizia para o seu pai que ela encontrou Santo abandonado em uma rua deserta perto de sua casa.

- Isso tudo é uma grande maluquice, então eu vivi esse tempo todo rodeado de mentiras.

- Assim que me deixar continuar, assim você vai compreender melhor. Savanna consegue ficar rica e famosa, voltando para buscar Santo, o que ela não esperava é que Eleonor tivesse se apegado tanto naquele mini anjinho, gerando assim um conflito entre as duas. Eleonor, com medo de que Savanna levasse Santo embora, sai da cidade com sua família em busca de uma nova vida, na qual ela pudesse ficar com Santo para sempre. Ao descobrir que Eleonor vai sair da cidade, Savanna decide ir atrás dela para recuperar seu filho. Em mais um conflito envolvendo Santo, as duas começam uma discussão na nova casa de Eleanor, na qual ambas se agridem

verbalmente. Eleonor acaba tropeçando para trás em um dos brinquedos de Santo espalhados pelo chão, tendo assim um queda que a faz bater a cabeça em uma mesa de ferro, na mesma mesa havia um martelo que estava sendo usado para colocar os pregos dos quadros. Já ferida gravemente, a cabeça do martelo cai em sua cabeça, causando sua morte. Savanna, muito apavorada, liga para o corpo de bombeiros. Robert chega e a acusa de assassinato, pois Eleanor reclamava que Savanna esta atrás dela e que ela não os deixariam viver em paz. Robert nunca entendeu essa perseguição de Savanna por Eleonor, por isso ele achou que ela tinha matado Eleonor.

- Eu, como já estava fora da cidade, fugi por medo de me envolverem e me acusarem de cúmplice, até por que se Savanna tivesse sido presa ela teria dinheiro pra se livrar da prisão, ao contrário de mim.

- Por isso eu decidi me afastar.

- Então você deixou todos acreditarem que Savanna era culpada porque você estava com medo, você é uma covarde.

- Adair, eu tive medo, eu não tinha ninguém prame ajudar, e a Savanna não seria presa, nunca houve provas contra ela, e se hoje eu revelei tudo isso pra você é por que eu estou arrependida.

- Cara - disse Pedro -, vamos embora, já esta tarde. Tchau tia, obrigado por ter sido sincera com a gente.

- Tchau, e me desculpe Adair.

Adair vai ao carro com Pedro e, quando ele liga o carro, Pedro abaixa rapidamente o som do rádio para os dois começarem a conversar.

- Adair agora tudo se encaixa. Preciso descobrir o assassino...

- Pedro, para! Não estou com paciência pra mais uma investigação.

- Adair, com mais uma pista não existira mais nenhuma investigação.

- Que pista?

- Sobre os assassinatos, olha, eu sei que não é uma boa hora. Mas você precisa saber o que eu descobri.

- Pedro me da um tempo! Eu ainda tenho que contar pro Santo toda essa história, inclusive, vou pra casa dele agora, depois conversamos sobre isso.

- Tá bom, tá bom, eu paro, mas eu vou com você.

- Tudo bem, então vamos.

Minutos depois Adair chega à casa de Santo e entra na casa.

- Santo, preciso falar com você urgentemente.

- Já sei, é sobre a carta. Sabia que papai escreveria isso na carta, e sabia que você teria essa reação, não se preocupe cara, eu também fiquei assim.

- Não Santo, é muito mais que a carta. Descobri mais uma mulher além da modelo.

- O QUE!! Então existem duas assassinas que merecem pagar pelo que fizeram.

- Não, Santo, nenhuma delas é assassina, e ninguém merece pagar por nada. Que raiva toda é essa? Você nunca foi vingativo.

- Não até descobrir que alguém matou minha mãe, aquela modelo maldita!

- Santo, para, aquela modelo maldita se chama Savanna e é sua mãe. E ela se suicidou.

- Você esta louco, a minha mãe se chamava Eleonor.

- Não, sua mãe é a Savanna, ela pediu pra mamãe cuidar de você enquanto ela conseguia uma vida estável pra vocês dois viverem, mas a mamãe se apegou a você e...

- Chega Adair não quero ouvir, aquela mulher não é a minha mãe, ela é uma assassina. Você também acha que sou adotado, papai já me disse isso, mas eu sou filho de Eleanor. Já ouvi falar nessa tal Savanna, meu pai disse que era amiga da mamãe, mas uma amiga não mata a outra, e ela se suicidou com um martelo.

-Não foi bem assim Santo, ela se matou, mas ela e a mamãe tiveram uma discussão, nossa mãe tropeçou e bateu com a cabeça em uma mesa de ferro, fazendo um martelo cair na cabeça dela, a Savanna não a matou, ela se sentiu muito culpada e se suicidou, mas ela não matou a mamãe, foi um acidente.

- Sai da minha casa Adair, já cansei de suas histerias.

- Santo, calma...

- Saaaiü

Adair sai da casa, liga o carro e vai para casa sem perceber que estava faltando alguma coisa. Santo vai para o sótão quando dá de cara com Pedro com um martelo com algumas manchas de sangue na mão.

- Santo, achou que eu nunca ninguém iria descobrir? - diz Pedro.

Enquanto os dois estavam discutindo, Pedro explorou a casa rapidamente, até chegar à sala onde ficavam os produtos de limpeza. Apesar de cheirar bem, ainda havia um cheiro estranho, esse cheiro era de um martelo com algumas manchas que pareciam ser difíceis de remover.

- Pedro eu não tive culpa, eu pensava que ela era a assassina, ela, eu... - diz Santo muito nervoso.

- Eu não quero saber! Vou ligar para a polícia agora - Então Pedro larga o martelo e sai da casa de Santo.

Pedro segue tranquilamente até sua casa enquanto liga para a polícia para avisar que encontrou o assassino. Antes de a polícia chegar até a casa de Santo, Santo pega o mesmo martelo que usou para matar as modelos e, consciente de que era o melhor para ele, martela sua cabeça até não ter mais forças, morrendo alguns segundos depois de hemorragia no cérebro.

+ + + + + + +

*Dias depois*

- Que pena que tudo terminou assim - disse Pedro.

- Pois é - disse Adair eu jamais imaginei que fosse ele o assassino, mas desde o início ele sabia de tudo, quis vingar a morte da nossa mãe que ele achava ter sido assassinada por uma modelo,

matando a Nina Scott provocando assim a ira de Jack, que matou Steve movido também por vingança, desencadeando assim uma sequência crucial de terror, os assassinatos das MM, usando como ponto chave o martelo, arma usada por Savanna para se suicidar, e conseqüentemente usada por seu filho Santo para também se suicidar. Agora estou sozinho, só eu, da minha família inteira. Agora tenho apenas alguém que mal conheço: minha madrasta, que espero que não tenha nenhuma ligação com os

assassinatos.

- Será que tem alguma verdade oculta sobre sua madrasta?

- Óbvio que não.

- Pegou as coisas que seu pai deixou no cofre pra você?

- Sim - Adair aponta para uma caixa na mesa.

- Vamos ver o que tem aqui.

Pedro e Adair vasculham a caixa, que não tem nada frágil, até que, sem querer, Adair derruba um dos livros, abrindo ele e deixando um papel cair. No papel havia escrito: “Também tenho que te contar sobre sua madrasta.”