



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

EDILAINE DE SOUZA PINA MARQUES

**EXPLORANDO A LEITURA DE ROMANCE DE MISTÉRIO:  
ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

---

Londrina  
2025

EDILAINE DE SOUZA PINA MARQUES

**EXPLORANDO A LEITURA DE ROMANCE DE MISTÉRIO:  
ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação PROFLETRAS da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Sheila Oliveira Lima.

Londrina  
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M357 MARQUES, Edilaine.  
EXPLORANDO A LEITURA DE ROMANCE DE MISTÉRIO : Estratégias de Leitura / Edilaine MARQUES. - Londrina, 2025.  
112 f. : il.

Orientador: Profª Drª Sheila Oliveira Lima.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2025.  
Inclui bibliografia.

1. Leitura literária- Ensino fundamental - Tese. 2. Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura - Tese. 3. Romance de mistério - Tese. 4. Material didático - Tese. I. Oliveira Lima, Profª Drª Sheila. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDU 82

EDILAINE DE SOUZA PINA MARQUES

**EXPLORANDO A LEITURA DE ROMANCE DE MISTÉRIO:  
ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação PROFLETRAS da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sheila Oliveira Lima  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sonia Pascolati  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilu Martens de Oliveira  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná -  
UTFPR

Londrina, 18 de dezembro de 2025.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação representa a conclusão de uma etapa profundamente significativa da minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, e não teria sido possível sem o apoio de pessoas e instituições que caminharam comigo ao longo desse percurso.

À minha família, expresso minha gratidão mais sincera, por compreender as ausências, acolher os desafios e sustentar, com afeto, cada momento dessa caminhada. Em especial, agradeço à minha mãe (*in memoriam*), que vibrou intensamente com cada conquista e acreditou, desde sempre, na importância desse sonho. Sua presença, ainda que ausente fisicamente, foi força, incentivo e inspiração constante ao longo de toda essa trajetória.

Ao meu esposo, meu amor, agradeço pelo apoio incondicional, pela paciência e pela parceria verdadeira. Seu esforço em me acompanhar nas viagens à Londrina para as aulas, sua torcida diária e seu incentivo contínuo foram fundamentais para que eu não desistisse nos momentos de cansaço e incerteza.

Aos meus filhos, agradeço por serem fonte de motivação e força, o apoio, a compreensão e o carinho de vocês deram sentido a cada esforço realizado, tornando esse objetivo também uma conquista compartilhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço a concessão da bolsa de estudos, que possibilitou condições materiais para a dedicação à pesquisa e à formação acadêmica no âmbito do mestrado profissional.

À minha orientadora, registro minha profunda gratidão pela escuta atenta, pela disponibilidade constante e pela orientação cuidadosa ao longo de todo o processo. Mesmo nos momentos mais difíceis, quando as soluções pareciam distantes, sua presença firme, suas palavras de incentivo e seu olhar criterioso foram essenciais para que este trabalho se concretizasse.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, reafirmando a importância da coletividade na construção do conhecimento e no fortalecimento da prática docente.

*“Um livro deve ser o machado que  
quebra o mar gelado dentro de nós.”*

Franz Kafka

## RESUMO

MARQUES, Edilaine de Souza Pina. **Explorando a leitura de romance de mistério: estratégias de leitura.** 2025. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

A dissertação tem como foco a análise da eficácia pedagógica do Caderno de Atividades elaborado para o ensino da leitura literária no 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do romance de mistério *Um estudo em vermelho*, de Arthur, Conan Doyle. O trabalho investiga de que maneira a sistematização de estratégias cognitivas e metacognitivas, fundamentadas nas contribuições teóricas de Isabel Solé (1998) e Jocelyne Giasson (2012), favorece o desenvolvimento da compreensão inferencial, do raciocínio dedutivo e do pensamento crítico dos estudantes. Consideram-se, contudo, os desafios do contexto de implementação, especialmente as limitações das orientações gerais da BNCC, a ausência de acervo físico. Diante desse cenário, a pesquisa assume como problemática central compreender como superar tais restrições e implementar práticas de leitura efetivas e significativas nos anos finais, capazes de transformar o desinteresse adolescente em interesse pelo ato de ler e de fortalecer a autonomia docente. A abordagem adotada é qualitativa e reflexiva, baseada na observação sistemática da prática da professora-pesquisadora e nas anotações registradas em diário de campo, buscando produzir conhecimentos e um produto educacional passível de adaptação por outros docentes da rede pública.

**Palavras-chave:** Leitura literária; Estratégias de leitura; Prática docente; Caderno pedagógico; Romance de mistério.

## ABSTRACT

MARQUES, Edilaine de Souza Pina. **Exploring the reading of mystery novels: reading strategies.** 2025. 111 p. Dissertation (Professional Master's in Letters – PROFLETRAS) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

The dissertation focuses on the pedagogical effectiveness of the Activities Notebook designed for the teaching of literary reading in the 9th grade of Lower Secondary Education, based on the mystery novel *A Study in Scarlet* by Arthur Conan Doyle. The study analyzes how the systematic use of cognitive and metacognitive reading strategies, grounded in the theoretical contributions of Isabel Solé (1998) and Jocelyne Giasson (2012), supports the development of inferential comprehension, deductive reasoning, and critical reflection among students. The discussion also considers the implementation challenges observed in the school context, particularly the limitations of BNCC general guidelines and the restricted access to plural physical collections. From this scenario emerges the central research problem: understanding how to overcome such constraints and promote effective and meaningful literary reading practices in the final years of Elementary School. The research adopts a qualitative and reflective approach, centered on the systematic observation of classroom practices and on the teacher's field diary as the main corpus, due to delays in ethics committee procedures that prevented the use of student-produced data. The work seeks to articulate literary theory, public policies, and teaching experience in order to contribute to the formation of autonomous readers and to offer a formative educational product adaptable to other teachers in the Brazilian public school system.

**Key-words:** Literary reading; Reading strategies; Teaching practice; Pedagogical activity book; Mystery novel.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	Sinopse do livro O meu pé de laranja lima, na plataforma Leia Paraná.....	51
<b>Figura 2</b> –	Atividade Q1-1 do livro O meu pé de laranja lima, na plataforma Leia Paraná.....	52
<b>Figura 3</b> –	Atividade Q1-2 do livro O meu pé de laranja lima, na plataforma Leia Paraná.....	53
<b>Figura 4</b> –	Atividade Q2- 2 do livro O meu pé de laranja lima, na plataforma Leia Paraná.....	54
<b>Figura 5</b> –	Livros adquiridos para leitura em sala de aula.....	81
<b>Figura 6</b> –	Diário do Investigador / capa .....	95
<b>Figura 7</b> –	Diário do Investigador / 1ª página .....	95
<b>Figura 8</b> –	Mapa do crime .....	98

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Habilidades previstas na BNCC.....	27
<b>Quadro 2</b> – Exemplares disponíveis na plataforma <i>Leia Paraná</i> .....	35
<b>Quadro 3</b> – Eixo Nacionalidade.....	44
<b>Quadro 4</b> – Eixo quantidade de autores por séculos .....	45
<b>Quadro 5</b> – Eixo Tipologia textual (refere-se às obras e não à quantidade de autores) .....	45
<b>Quadro 6</b> – Eixo representatividade étnico-racial.....	46

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PLP	Programa Leia Paraná
HQ	Histórias em Quadrinhos
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Power BI	<i>Business Intelligence</i> (ferramenta de análise de dados)

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>OS DESAFIOS DA LEITURA NA ESCOLA</b> .....	20
<b>3</b>	<b>ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	27
<b>4</b>	<b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ACESSO À LEITURA</b> .....	32
<b>5</b>	<b>ENRIQUECENDO PRÁTICAS DE LEITURA E FORMANDO LEITORES</b> .....	58
<b>6</b>	<b>O DIÁRIO DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA METACOGNITIVA</b> .....	66
<b>6.1</b>	<b>O diário de leitura como mapa da investigação no romance de mistério</b> .....	70
<b>7</b>	<b>ROMANCE POLICIAL OU ROMANCE DE ENIGMA?</b> .....	72
<b>7.1</b>	<b>Análise do romance um estudo em vermelho de Arthur Conan Doyle</b> .....	80
<b>7.1.1</b>	Estrutura narrativa e elementos do mistério.....	82
<b>7.1.2</b>	Caracterização do detetive e método de investigação.....	82
<b>7.1.3</b>	Contextualização histórica: Londres vitoriana e a evolução da polícia.....	84
<b>7.2</b>	<b>O romance de mistério e seu potencial para o ensino de leitura crítica</b> .....	85
<b>8</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	88
<b>8.1</b>	<b>Contexto e fundamentos da pesquisa</b> .....	89
<b>8.2</b>	<b>Percurso metodológico e reflexão sobre a prática docente</b> .....	90

**O CADERNO PEDAGÓGICO EM AÇÃO: UMA ANÁLISE  
REFLEXIVA DA EFICÁCIA DAS ATIVIDADES ELABORADAS  
SOBRE O LIVRO *UM ESTUDO EM VERMELHO* DE ARTHUR**

**CONAN DOYLE.....94**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS .....103**

**REFERÊNCIAS.....109**

**ANEXOS.....111**

**ANEXO A – Caderno Pedagógico .....111**

## APRESENTAÇÃO

A presente dissertação nasce do compromisso com a formação de leitores no Ensino Fundamental e da necessidade de repensar as práticas de leitura literária em contextos escolares marcados por desafios estruturais, baixa circulação de obras e desengajamento dos estudantes.

Situada no âmbito do PROFLETRAS e desenvolvida no Colégio Estadual Carmelina Ferreira Pedroso, em Arapoti, esta pesquisa tem como eixo central a investigação de como o romance de mistério, em especial *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle, pode atuar como mediador privilegiado para o desenvolvimento de competências leitoras inferenciais e metacognitivas.

Ao longo do trabalho, a leitura é compreendida não como ato isolado, mas como processo cognitivo e social que envolve ativação de conhecimentos prévios, elaboração de hipóteses, interpretação de pistas, confronto de pontos de vista e reflexão crítica sobre a narrativa.

Com base nas contribuições teóricas de Isabel Solé (1998) e Jocelyne Giasson (2012), que defendem a importância de orientar o aluno antes, durante e depois da leitura, construiu-se um Caderno Pedagógico autoral, estruturado para integrar teoria e prática articulando de forma progressiva, atividades lúdicas e investigativas. Essa proposta buscou transformar o cotidiano da sala de aula em um espaço de descoberta, análise e debate, no qual o estudante pudesse assumir o papel de leitor investigador.

A pesquisa desenvolveu-se em meio a um cenário escolar que, embora desafiador, mostrou-se fértil para experiências de leitura compartilhada e mediada em sala. O Diário do Investigador e o Mapa do Crime constituíram dispositivos que aproximaram os estudantes da narrativa e lhes ofereceram apoio para construir sentido, revisar interpretações e compreender os procedimentos próprios do romance policial, como enigma, pistas, falsas pistas, dedução e reviravoltas.

Embora a proposta inicial previsse a análise direta das produções dos alunos, o processo de apreciação ética impôs a necessidade de reformular o percurso metodológico. Assim, a pesquisa adotou como principal corpus o diário docente, que registrou de forma sistemática a prática pedagógica, as reações da turma e a eficácia das atividades propostas.

Essa mudança conferiu ao estudo um caráter mais reflexivo, centrado na observação da mediação, das estratégias de ensino e do impacto qualitativo do Caderno Pedagógico no engajamento e no comportamento leitor dos estudantes.

A análise realizada, articulada à fundamentação teórica e ao relato da prática, permitiu compreender como o romance de mistério pode mobilizar leitores, favorecer a leitura inferencial e construir pontes entre texto literário e realidade.

Ao final da aplicação, o interesse espontâneo dos estudantes pelo próximo livro a ser “investigado” evidencia que a leitura, quando mediada com intencionalidade, ludicidade e sensibilidade, pode transformar-se em experiência desejada, significativa e contínua.

Este trabalho, portanto, apresenta não apenas uma reflexão acadêmica, mas também um produto educacional que pode ser adaptado por outros docentes, reforçando o papel do professor na criação de ambientes de leitura que valorizem a curiosidade, a interpretação e o pensamento crítico.

A dissertação que segue está organizada para apresentar o percurso teórico, metodológico e prático dessa experiência, bem como os resultados e os aprendizados que emergiram dela.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é um dos pilares da educação e do desenvolvimento humano. Mais do que decodificar palavras, ler é também compreender, interpretar e construir significados, habilidades essenciais para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

No entanto, a prática da leitura nem sempre acontece de forma significativa no ambiente escolar. Muitos alunos veem a leitura como uma obrigação mecânica, distante de seus interesses e de suas vivências, o que dificulta o envolvimento real com os textos.

Este trabalho é o resultado da experiência docente da professora pesquisadora

Edilaine de Souza Pina Marques, mestranda do PROFLETRAS da Universidade Estadual de Londrina e atuante na rede pública estadual do Paraná. A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Carmelina Ferreira Pedroso, localizado no município de Arapoti, no Paraná, que atende mais de 300 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e, desde 2022, adota o regime de tempo integral *Paraná Integral*.

A escolha pela turma investigada, partiu da observação cotidiana de baixa adesão às práticas de leitura, refletida na pouca participação dos alunos em atividades interpretativas e na dificuldade de se engajarem com os textos propostos. Vale ressaltar que o contexto escolar apresenta limitações estruturais, como a ausência de uma biblioteca escolar acessível aos estudantes. Existem apenas algumas estantes com livros dentro da sala dos professores, o que restringe o contato dos alunos com diferentes obras e gêneros.

Esses aspectos evidenciaram a necessidade de buscar alternativas pedagógicas que tornem a leitura mais significativa para os estudantes, apesar da situação de pouco incentivo das características estruturais da escola. Cabe esclarecer, desde o início, que a proposta inicial desta investigação previa a coleta e a análise de dados produzidos diretamente pelos estudantes durante a aplicação do Caderno Pedagógico.

O percurso metodológico inicialmente delineado previa a utilização de dados produzidos pelos estudantes durante a aplicação do Caderno Pedagógico, tais como registros em diários de leitura, produções escritas e observações sistemáticas das interações em sala de aula, com o intuito de analisar diretamente o desenvolvimento da leitura inferencial. Contudo, a efetivação desse desenho investigativo ficou condicionada à apreciação e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme exigido para estudos que envolvem seres humanos.

O processo de tramitação ética, entretanto, estendeu-se além do período previsto para a execução da pesquisa, incluindo a necessidade de solicitação de prorrogação e a ausência de

devolutiva conclusiva dentro do prazo acadêmico estabelecido. Diante dessa limitação institucional, tornou-se inviável a coleta e a análise de dados empíricos provenientes dos estudantes, uma vez que qualquer uso desses registros sem a autorização formal configuraria descumprimento das normativas éticas vigentes.

Em razão desse impedimento, a pesquisa foi redimensionada, deslocando o foco da análise dos dados discentes para uma abordagem qualitativa, reflexiva e descritiva, centrada na observação das intervenções pedagógicas realizadas, na análise do material didático produzido e no diário de campo da professorapesquisadora, preservando, assim, a integridade ética do estudo e a coerência com os objetivos do mestrado profissional.

Esse redireção não invalida o estudo, mas redefine seu foco analítico, deslocando-o da análise direta das produções discentes para uma reflexão crítica sobre a prática docente, sobre as escolhas didáticas realizadas e sobre o potencial do Caderno Pedagógico como instrumento de mediação da leitura. Tal abordagem está alinhada à natureza do Mestrado Profissional, que valoriza a investigação da prática pedagógica e a produção de materiais aplicáveis ao contexto escolar.

A motivação para esta pesquisa nasceu do desejo de compreender como é possível inserir práticas de leitura literária mais significativas, especialmente em um ambiente em que os recursos são limitados e o interesse dos alunos pela leitura se mostra reduzido em razão de um conjunto de fatores observados no contexto escolar: as limitações de acesso a um acervo físico variado, decorrentes da ausência de biblioteca estruturada; a rotina do programa Paraná Integral, que gera cansaço e diminui a adesão às leituras domiciliares; o predomínio de práticas pedagógicas centradas na decodificação e em exercícios gramaticais, que relegavam a literatura a plano secundário; e a baixa identificação dos estudantes com as obras ofertadas na plataforma digital Leia Paraná, composta em grande parte por adaptações e não por textos integrais. A proposta, então, surgiu como resposta à inquietação docente frente à realidade escolar e à urgência de formar leitores mais ativos, críticos e autônomos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da leitura e estabelece diretrizes para seu ensino, destacando a necessidade de se formar leitores autônomos e críticos. No entanto, a falta de estratégias didáticas e a predominância de abordagens, tornam o processo desmotivador para muitos estudantes.

A influência das tecnologias digitais também traz desafios adicionais: a exposição constante a conteúdos rápidos e fragmentados tem dificultado o desenvolvimento da concentração e da paciência necessárias para leituras mais densas e analíticas.

Diante desse cenário, esta pesquisa buscou explorar novas formas de incentivar a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, utilizando estratégias que tornem essa prática mais envolvente e significativa. Com base nos estudos de Isabel Solé (1998), a proposta investiga métodos que auxiliam os alunos a interagirem com os textos de maneira ativa, dividindo a leitura em três momentos essenciais: antes, durante e depois da leitura.

O objetivo é oferecer um caminho para tentar transformar o ensino da leitura, tornando-o mais acessível e estimulante para os jovens. Apresenta-se, assim a importância da leitura como ferramenta essencial para a formação do pensamento crítico e para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

São discutidas as dificuldades enfrentadas no ensino da leitura, a influência do contexto digital sobre os hábitos leitores e a necessidade de práticas pedagógicas mais ativas que despertem o interesse dos estudantes.

Além disso, são apresentados alguns teóricos que embasam esta pesquisa, demonstrando como suas contribuições podem auxiliar na construção de estratégias eficazes para incentivar a leitura e ampliar sua relevância dentro do ambiente escolar.

A pesquisa também dialoga com as políticas públicas voltadas à leitura, analisando iniciativas como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Literário e a plataforma *Leia Paraná*<sup>1</sup>, discutindo seus impactos e desafios na formação de leitores.

Também é abordado o papel do professor como mediador desse processo, considerando que a leitura não se resume apenas à escolha de bons textos, mas envolve um trabalho pedagógico intencional, que favorece a interpretação crítica e a construção de conhecimento.

Ao longo deste texto, são apresentadas reflexões e propostas metodológicas que visam aproximar os alunos do universo da leitura de forma mais dinâmica e significativa. O propósito é contribuir para que a escola cumpra seu papel de formar leitores competentes, capazes de compreender e questionar o mundo ao seu redor, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual. A organização desta dissertação reflete o percurso teórico-metodológico construído a partir da experiência da professora-pesquisadora nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, em escola pública estadual inserida no programa Paraná Integral. O trabalho estrutura-se em nove seções articuladas, que conduzem o leitor da delimitação da problemática às reflexões sobre políticas públicas, fundamentos teóricos da leitura e análise da intervenção didática autoral. Nas duas primeiras

---

<sup>1</sup> *Leia Paraná*: plataforma digital de leitura das escolas públicas do Paraná.

seções, apresentam-se o tema e os desafios que caracterizam a leitura literária no ambiente escolar. A seção inicial introduz o debate sobre o lugar da leitura na formação humana e evidencia as dificuldades observadas no cotidiano da instituição, como a ausência de biblioteca estruturada, o acesso restrito a obras físicas e a fragilidade do hábito leitor entre adolescentes. A seção 2 aprofunda esse diagnóstico ao relacionar o desinteresse dos estudantes à cultura contemporânea de consumo de textos rápidos e fragmentados, à impaciência diante de narrativas longas e ao predomínio histórico de abordagens escolares centradas na decodificação e em exercícios gramaticais, que acabam por afastar o texto literário do universo juvenil.

A seção 3 constitui o núcleo das estratégias para o ensino da leitura, descrevendo e fundamentando práticas que possibilitam ao aluno interagir ativamente com a obra. Detalham-se os momentos de antes, durante e depois da leitura, o ensino explícito de procedimentos inferenciais, a técnica metacognitiva *pare e pense*, as leituras compartilhadas entre pares e o uso de jogos de mistério como forma de ativar conhecimentos prévios e definir propósitos. Essa seção demonstra que a mediação do professor, quando sistemática e intencional, favorece a formulação e a verificação de hipóteses, aproximando o estudante da lógica investigativa própria do romance policial.

Na sequência, a seção 4 aborda as políticas públicas e o acesso à leitura, examinando programas que incidem diretamente sobre a educação literária. Analisa-se o PNLD Literário como iniciativa de acervo mais plural e participativo, voltada ao fortalecimento das bibliotecas escolares e à autonomia docente, enquanto a plataforma obrigatória Leia Paraná é discutida a partir de seus limites quantitativos e qualitativos: seleção engessada de títulos por série, predominância de adaptações e restrição ao acesso integral do acervo, o que dificulta que alunos e professores encontrem obras que dialoguem com interesses reais das turmas. Evidencia-se que as decisões centralizadas da Secretaria impactam as possibilidades de escolha e a democratização do contato com textos integrais.

A seção 5 dedica-se às práticas de leitura e à formação de leitores, descrevendo como o romance *Um estudo em vermelho* foi trabalhado em sala para transformar atitudes em relação ao ato de ler. São relatadas rodas de conversa, atividades em duplas, mapeamento de pistas e confronto de pontos de vista, demonstrando que o engajamento juvenil depende menos da quantidade de livros lidos e mais da qualidade da experiência leitora e da criação de uma comunidade de leitores investigativos. O interesse espontâneo manifestado pelos estudantes ao final da aplicação, solicitando que se lesse outro livro, é tomado como indício da consolidação do hábito.

Na seção 6, focaliza-se o diário de leitura como estratégia metacognitiva, dispositivo central do produto educacional. O Diário do Investigador é analisado como instrumento que permite ao aluno monitorar a compreensão, registrar emoções despertadas pela narrativa, organizar suspeitos, pistas verdadeiras e falsas e acompanhar o desenvolvimento do enredo como um mapa da investigação. Tal recurso mostra-se adequado para equilibrar estruturas cognitivas e afetivas do leitor, dando materialidade ao processo de construção de sentido.

A seção 7 discute o romance policial ou romance de enigma, retomando fundamentos da teoria do gênero e sua constituição histórica. Dialoga-se com autores que descrevem as variações internas, romance de enigma e romance negro, e o papel do detetive como figura estruturante. Nesse mesmo movimento, apresenta-se a análise da obra de Conan Doyle, enfatizando o uso do flashback, a alternância temporal e de pontos de vista e os procedimentos dedutivos que desafiam o leitor adolescente a rever significados continuamente.

A seção 8 descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa e reflexiva adotada. Detalha-se o processo de elaboração do Caderno Pedagógico autoral e sua aplicação nas aulas regulares de Língua Portuguesa. Registra-se que, em virtude da demora e dos entraves na tramitação junto ao Comitê de Ética, não foi possível utilizar dados empíricos provenientes dos alunos, o que levou ao redimensionamento do estudo para a análise documental da intervenção e para o diário de campo da professora como principal instrumento de registro, em consonância com a natureza do mestrado profissional. Por fim, a seção 9, o caderno pedagógico em ação: análise reflexiva, examina a eficácia das atividades propostas no produto educacional. Consideram-se aspectos como a coerência entre objetivos e resultados percebidos, a clareza das instruções, o envolvimento dos estudantes nas etapas de leitura, o potencial para desenvolver autonomia leitora e a flexibilidade de adaptação conforme infraestrutura e perfil da turma. A professora-pesquisadora assume postura crítica sobre seu próprio fazer, demonstrando como o material pode ser apropriado por outros docentes interessados em mediar a leitura de romances de mistério nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, a presente dissertação articula política educacional, teoria da leitura e experiência de sala de aula para afirmar que o romance de mistério, quando trabalhado com intencionalidade, ludicidade e sensibilidade à realidade juvenil, constitui um caminho potente para formar leitores críticos, inferenciais e autônomos, reforçando o papel do professor na democratização do acesso à literatura e na construção de ambientes escolares efetivamente leitores.

## 2 OS DESAFIOS DA LEITURA NA ESCOLA

A leitura ocupa um papel central no processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental para o desenvolvimento intelectual, comunicativo e analítico. Ler vai além da simples decodificação de palavras: envolve interpretar, inferir e construir significados, mobilizando habilidades analíticas essenciais para a formação cidadã.

O ambiente escolar é decisivo para essa prática, pois é nele que os estudantes constroem as competências leitoras que os acompanharão ao longo de sua trajetória acadêmica e social. Dessa forma, a prática da leitura deve ultrapassar a decodificação mecânica, tornando-se uma construção contínua de sentidos e reflexões.

Jocelyne Giasson (1993) afirma que a compreensão da leitura é fruto da interação ativa entre leitor e texto, baseada em processos cognitivos e afetivos. Na sua concepção, as estruturas cognitivas envolvem processos de conhecimento da língua e conhecimento de mundo. Esses processos permitem ao leitor construir possibilidades de sucesso na leitura, enquanto os processos afetivos compreendem a atitude geral em relação à leitura e ao interesse desenvolvido pelo leitor, pois o indivíduo pode sentir atração, indiferença ou até repulsa.

As emoções e experiências pessoais influenciam diretamente a capacidade de interpretar e atribuir significados ao que se lê. Para ela, uma leitura significativa acontece quando há engajamento emocional aliado à análise crítica, estimulando tanto a compreensão quanto a reflexão.

As estruturas são as características que o leitor possui independentemente das situações de leitura. Distinguem-se habitualmente as estruturas cognitivas e as estruturas afetivas. Fora de qualquer acto de leitura, o indivíduo possui conhecimentos que utiliza em diversas situações e interesses que manifesta em diferentes domínios. Uma parte destes conhecimentos e interesses dará aos contributos no decurso de uma determinada leitura; numa outra leitura, outros conhecimentos ou interesses serão solicitados (Giasson, 1993, p. 25).

Giasson (1993) afirma que o desenvolvimento simultâneo das estruturas cognitivas e afetivas é fundamental para formar leitores capazes de dialogar com o texto de maneira ativa e reflexiva. José Marcelino Poersch (1991) sublinha que o domínio do código escrito é um meio de acesso ao conhecimento e um fator de promoção social, permitindo que os indivíduos se posicionem criticamente diante do mundo.

A relevância da leitura crítica na escola está diretamente relacionada à formação de leitores autônomos, capazes de compreender, analisar e dialogar com diferentes discursos. Diante da crescente influência das tecnologias digitais e da fragmentação das

informações, a formação leitora crítica torna-se ainda mais urgente. Segundo Poersh (1991, p. 5): “Quanto melhor o domínio das habilidades de leitura e de escrita, melhor instrumentalizado se encontra o cidadão para penetrar no imenso campo de possibilidades que a vida, a ciência e a cultura lhe oferecem.”

Ainda pela perspectiva de Poersh (1991) a diferença no processo de ensinoaprendizagem da leitura está diretamente relacionada à sensibilidade do professor em reconhecer, considerar e valorizar os conhecimentos prévios e os interesses individuais dos alunos. Esse olhar atento permite que o docente construa uma abordagem pedagógica mais significativa na aula de leitura, conectando os conteúdos às vivências e experiências dos estudantes.

Porém, convém acrescentar que a influência das tecnologias digitais e a fragmentação de informações intensificam a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a formação do leitor crítico. A era digital oferece um volume imenso de conteúdos instantaneamente acessíveis, mas a predominância de textos breves e superficiais pode favorecer um consumo rápido e desatento, comprometendo a capacidade de leitura aprofundada e reflexiva.

Sobre isso, Lajolo e Zilberman (2017, p. 53) observam que: “Vivemos, efetivamente, um cenário de transição de superposição [...] em sites, e-readers e ebooks, que reproduzem formas de livros, e, de outra, em livros formatados com sintaxe de sites.”

Essa sobreposição entre o digital e o impresso impacta as atitudes em relação à leitura, promovendo um consumo rápido de conteúdos e reduzindo a atenção necessária para leituras prolongadas e reflexivas. Talvez devido a esse consumo digital imediato e de fácil acesso, o estudante, no ambiente escolar, passe a encarar a leitura em sala de aula como uma obrigação sem objetivo imediato para si, muitas vezes marcada pelo desinteresse.

Para muitos adolescentes, a atenção necessária para a leitura de um livro pode ser um desafio, pois eles vivem em um mundo onde informações são consumidas rapidamente, frequentemente em formatos de mídia que oferecem informação instantânea. As redes sociais, vídeos curtos e jogos eletrônicos proporcionam uma estimulação constante e imediata, o que pode tornar a leitura de um livro, com seu ritmo mais lento e exigência de foco prolongado, menos atraente.

Assim, torna-se fundamental que os educadores incentivem práticas que desenvolvam a leitura de forma significativa, aproximando os estudantes do diálogo com os textos. Isso inclui práticas que estimulem não apenas o hábito de leitura, mas também a capacidade de análise, comparação e interpretação crítica.

Postman (2006, p. 59) associa esse desinteresse do estudante à impaciência diante de textos longos, destacando que a leitura exige uma prática reflexiva contínua:

Na leitura, é preciso esperar para se obter a resposta, esperar para chegar a uma conclusão. E enquanto se espera, fica-se obrigado a avaliar a validade das frases ou, pelo menos, saber quando e em que condições suspender o juízo crítico. Aprender a ler é aprender a aceitar as regras de uma complexa tradição lógica e retórica que exige que avaliemos o caráter das orações com cautela e rigor, e, claro, que modifiquemos os significados continuamente à medida que novos elementos se desdobram em sequência. A pessoa letrada precisa de aprender a ser reflexiva e analítica, paciente e afirmativa, sempre ponderada, para poder, após a devida consideração, dizer não a um texto. Este tipo de comportamento é, para um jovem, difícil de aprender.

Para enfrentar esse cenário, é essencial que a escola adote práticas que desenvolvam a paciência e a concentração necessárias para a leitura crítica. Reafirma-se que a leitura crítica é um pilar indispensável para a formação do pensamento analítico.

Como apontado pelos autores, a formação de leitores autônomos e reflexivos é fruto de práticas pedagógicas intencionais e consistentes, que capacitam os estudantes a interpretarem o mundo com profundidade e discernimento. Percebe-se com isso, que há a necessidade de atualização dos métodos de ensino da literatura, isto é, a literatura ser ensinada com novas dinâmicas de interação, capazes de atender às necessidades dos leitores, exigindo da escola, novas formas de entender e ensinar a literatura no século XXI.

Entretanto, é imprescindível que a leitura de livros literários aconteça na escola, dando a oportunidade ao estudante de conhecer procedimentos e estratégias de leitura que possibilitem ao jovem um foco maior no estudo de uma determinada obra, o que tem sido um dos maiores desafios para o professor.

Então, para auxiliar os adolescentes a estabelecerem uma capacidade analítica, atenta aos detalhes e a se envolverem mais profundamente com a leitura, é fundamental que ambientes de leitura ofereçam apoio e incentivo. Implementar estratégias, como selecionar livros que atendam aos interesses dos jovens e incluir atividades de leitura interativas, pode trazer um resultado significativo.

Ao adotar uma abordagem positiva e motivadora, é possível incentivar os adolescentes a valorizarem a paciência e o esforço necessários para uma leitura enriquecedora, promovendo assim um crescimento pessoal e acadêmico mais sólidos. Percebe-se assim que, quando não há intervenção nas práticas de leitura em sala de aula, é possível que os estudantes se desenvolvam academicamente sem ganhar autonomia, prejudicando assim o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade analítica para lidar com textos e obras literárias em geral.

Por essa razão, a pesquisa se baseia nas estratégias de leitura de Isabel Solé (1998) e Jocelyne Giasson (2012) com o intuito de transformar a maneira como os jovens se relacionam com a leitura. Ao aplicar as abordagens das autoras referidas, busca-se reverter o desinteresse crescente entre os jovens leitores e fomentar uma atitude mais engajada e crítica, promovendo um desenvolvimento mais sólido da autonomia intelectual.

Não se pretende, aqui, oferecer uma resposta pronta, mas abrir um espaço para resolver os desafios que enfrentamos na sala de aula. Da mesma forma, a pesquisa explora novas formas de incentivar o interesse dos jovens pela leitura, baseadas nas estratégias de leitura de Isabel Solé, pois a proposta busca criar dinâmicas e maneiras de engajar os jovens leitores, ajudando-os a mudar a forma como encaram a leitura.

O objetivo é entender os desafios e trazer inovações que melhorem a formação de leitores, promovendo uma abordagem mais envolvente e crítica. Atuando como professora do Ensino Fundamental II há mais de 20 anos, é perceptível que nesse período de trabalho os alunos, a cada ano, foram se tornando menos leitores.

Não pode ser atribuída a responsabilidade dessa falta de leitura somente às metodologias que a professora tenha ou não desenvolvido, mas também pode ser analisado que talvez as práticas deveriam ter sido mais plásticas para acompanhar certas mudanças no comportamento dos jovens. A leitura requer estratégias, atenção, ânimo e, claro, boas práticas com metodologias que visam transformar o aprendizado de nossos estudantes.

É fato que a falta da habilidade de leitura distancia os alunos cada vez mais de desenvolver capacidade crítica e reflexão. Nelly Novaes Coelho (2000) também destaca que a leitura é fundamental para o processo de formação crítica dos alunos, pois estimula uma análise mais completa e consciente das ideias e realidades apresentadas nos textos.

Esse processo não só facilita uma visão mais ampla do mundo, como também fomenta o desenvolvimento de um pensamento crítico em relação às realidades e ideias consolidadas. Segundo Coelho (2000), práticas pedagógicas que incentivem a reflexão crítica e a análise detalhada são essenciais para a formação de leitores capazes de questionar e compreender o mundo de maneira mais profunda e crítica.

Os estudantes que não leem livros, frequentemente, enfrentam também dificuldades ao lidar com textos mais complexos. Por esse motivo, faz-se necessária uma intervenção em sala de aula, com intuito de aproximar o aluno da leitura, desenvolver a habilidade leitora e promover a formação do leitor.

Sobre isso, Solé (1998) afirma que a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição.

Dessa forma, o leitor iniciante pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele, cabendo ao professor orientar esse percurso.

A autora ressalta a importância de uma abordagem mais ampla e reflexiva sobre o ensino da leitura, indo além da escolha de métodos, compreendendo que o desenvolvimento da competência leitora está diretamente ligado ao contexto pedagógico, às práticas de mediação e ao lugar que a leitura ocupa no projeto curricular da escola.

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Essas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião a começar a construção de uma casa pelo telhado (Solé, 1998, p. 47).

Isabel Solé (1998) destaca que o envolvimento do leitor com a leitura está diretamente ligado à sua confiança na própria capacidade de compreender o texto. Essa competência pode se desenvolver tanto de forma independente quanto com o apoio de leitores mais experientes, que atuam como mediadores e facilitadores no processo de construção de sentido.

Esse olhar ressalta a importância da mediação pedagógica no ambiente escolar, evidenciando que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos, abrangendo também o estímulo à autonomia do aluno como leitor. Assim, o processo de ensino da leitura deve equilibrar momentos de apoio com práticas que incentivem a independência, criando um percurso gradual para que os estudantes se tornem leitores proficientes e críticos.

Segundo Solé (1998), o ensino da compreensão leitora deve estar associado ao desenvolvimento de estratégias que possibilitem aos alunos enfrentarem diversos tipos de textos de maneira crítica e autônoma. O objetivo é formar leitores capazes de interpretar textos variados, muitas vezes distintos daqueles apresentados em sala de aula.

Esses textos podem oferecer desafios, seja por sua complexidade, linguagem criativa ou até mesmo por deficiências em sua escrita. No entanto, justamente por atenderem a diferentes finalidades comunicativas, é natural que apresentem estruturas diversas e exijam múltiplas formas de abordagem para sua compreensão.

Esse ponto de vista ressalta a importância de ensinar os estudantes a mobilizarem estratégias flexíveis de leitura, adaptando-se aos variados gêneros e contextos discursivos. Assim, o professor não deve limitar a leitura ao ambiente didático, mas expor os alunos a textos autênticos, incentivando a análise crítica e a construção de sentido em diferentes situações de leitura.

Do ponto de vista de Isabel Solé (1998), ensinar a ler é uma tarefa complexa, assim como aprender a ler de forma crítica e significativa. Muitas metodologias, como a instrução direta, o ensino recíproco e projetos voltados à criação de ambientes de leitura, foram criadas justamente para melhorar o ensino da leitura. Essas propostas surgiram devido à preocupação com o alto número de analfabetos funcionais, evidenciando que a simples decodificação de palavras não garante a compreensão.

Enfim, como o leitor deve ter percebido, essa questão de ensinar a ler não é uma tarefa fácil, tampouco de aprender a ler, pelo menos das formas em que neste livro se entende a leitura. Quer um dado curioso? Uma grande parte das propostas metodológicas para o ensino, que depois extrapolou para diferentes conteúdos e matérias-modelos de instrução direta, ensino explícito, modelos de ensino recíproco, projeto de ambientes educativos ideais-, das quais demos alguns exemplos nesse item, foi elaborada para melhorar o ensino da leitura, a partir da preocupação suscitada pelo número alarmante de analfabetos funcionais [...] (Solé, 1998, p. 111).

Esse problema é muito comum nas salas de aula, onde muitos alunos conseguem ler, mas não entendem o que leem. Isso acontece porque, muitas vezes, o ensino foca apenas em atividades mecânicas, como perguntas e respostas superficiais, sem trabalhar estratégias de leitura que ajudem os alunos a interpretar e construir sentido. Além disso, os textos utilizados em sala de aula costumam ser muito diferentes daqueles que os alunos encontram no dia a dia, o que dificulta a transferência do aprendizado para situações reais.

Solé (1998) destaca que é importante formar leitores autônomos, capazes de lidar com textos diversos, mesmo aqueles mais complexos ou mal estruturados. Para isso, as aulas precisam incluir práticas de leitura variadas, com foco na compreensão e no diálogo com o texto. Assim, os alunos desenvolvem estratégias que os ajudam a entender melhor o que leem, tanto dentro quanto fora da escola.

Ao perceber essa dificuldade em sala, faz-se necessária uma reflexão sobre como oferecer opções de leitura com mais conexões de interesses pessoais ao adolescente, para formar leitores entusiasmados, capazes e críticos. Nesse sentido, a reflexão se estende sobre a necessidade de criar um ambiente propício à leitura e promover a troca de experiências, para que os alunos tenham mais chances de desenvolver o hábito de ler e possam descobrir como a leitura pode ser uma ferramenta poderosa para o aprendizado contínuo, a compreensão do mundo e o desenvolvimento pessoal.

Todavia, ainda se observam tentativas da escola de introduzir a leitura em sala de aula de maneira impositiva, comparável à oferta de um alimento essencial à nutrição de uma criança que, contudo, ainda não desenvolveu a capacidade de apreciá-lo ou de compreender plenamente

sua importância. Tal resistência pode decorrer do fato de que o gosto por esse “sabor” específico, a leitura, ainda não foi despertado, tampouco a consciência acerca de sua relevância. Torna-se, portanto, imprescindível que a criança esteja preparada para receber esse alimento simbólico.

O mesmo ocorre com a aula de leitura, percebe-se que cabe aos professores, portanto, abrirem portas para esse acesso à leitura, dedicando-se à formulação de atividades que favoreçam o interesse dos alunos. Isto é, não se trata propriamente de fazer as crianças e adolescentes amarem a literatura e a leitura, mas de favorecê-los com repertórios e ferramentas que possam levá-los a realizar de modo mais proficiente seus percursos pelas obras.

Cabe, portanto, à escola, instrumentalizar e repertoriar seus alunos, dando a eles condições de efetuarem suas leituras com proficiência, como expõe Colomer (2007, p. 117):

[...] podemos iniciar a reflexão sobre o planejamento escolar a partir de três pontos específicos: a necessidade de proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros, a constatação de que existem certas formas de organizar as aprendizagens escolares que favorecem especialmente a presença da leitura e a conveniência de planificar articuladamente funções, tipos e atividades de leitura de livros na escola.

Pode-se argumentar, então, que a leitura está intrinsecamente ligada à escolarização, pois, segundo Magda Soares (2011, p. 5):

[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar ‘saber escolar’ se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.

Na escola, os alunos podem ter acesso a uma variedade de textos literários, desde clássicos até obras contemporâneas, enriquecendo sua bagagem cultural e linguística. A escola, nesse contexto, desempenha um papel importante ao integrar a literatura, incluindo a literatura infantil e juvenil, ao conhecimento formal, desde que crie um ambiente que valorize a diversidade literária, podendo desempenhar um papel mais eficaz na formação de leitores ao longo da vida.

Ademais, ao escolarizar a leitura e a literatura, deve fazê-lo de modo a amplificar as práticas escolares a partir de tais abordagens, e não seu contrário, isto é, limitar a leitura e a literatura a um papel meramente instrucional.

### 3 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora a leitura seja geralmente considerada uma competência fundamental e uma ferramenta essencial para o desenvolvimento intelectual, há casos em que algumas abordagens podem não ser eficazes o suficiente para instigar o interesse dos alunos. É preciso entender que os dois processos: escolarização da leitura e formação de leitor podem não caminhar juntos, talvez pelas estratégias utilizadas no caminho de tentar consolidá-los.

Sendo assim, faz-se necessário um olhar mais detido na investigação e na proposição de estratégias e metodologias que possam associar esses dois fatores. Assim, pode-se tornar mais efetivo o trabalho da escola na condução dos processos de desenvolvimento das habilidades de leitura, as quais vão dar condições para que o aluno possa se envolver mais com as obras propostas e possa tornar-se paulatinamente um leitor autônomo.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) orienta que é necessário desenvolver habilidades de leitura entre as competências específicas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Isso envolve a capacidade de ler e interpretar textos orais, escritos e multissemióticos presentes em diversos campos de atuação humana.

A meta do trabalho de ensino de leitura é alcançar compreensão, autonomia, fluência e criticidade, permitindo que os alunos se expressem, compartilhem informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuem aprendendo. Nesse sentido, é necessário desenvolver um trabalho apoiado no conhecimento das estratégias de leitura, cuja abordagem pode variar de acordo com o contexto escolar de cada instituição de ensino.

As habilidades necessárias descritas na BNCC, devem ser alcançadas de forma progressiva ao longo dos anos do Ensino Fundamental. Por essa perspectiva, a proposta desta pesquisa procura promover, por meio de suas atividades, o desenvolvimento das seguintes habilidades específicas previstas na BNCC:

**Quadro 1** – Habilidades previstas na BNCC

Código	Habilidades específicas previstas na BNCC
--------	---

(EF69LP44)	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (p. 157).
(EF69LP46)	Participar de práticas de leitura compartilhada e dialogada, apreciando e respeitando as diferentes interpretações dos colegas, fundamentando suas opiniões em elementos do texto (p. 157).
(EF69LP47)	Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos lingüísticogramaticais próprios a cada gênero narrativo (p. 159).
(EF69LP49)	Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (p. 159).

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017).

A BNCC, implementada como documento orientador para o ensino em todo o país, apresenta diretrizes para o desenvolvimento da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, estabelecendo competências e habilidades que devem ser trabalhadas em sala de aula. No entanto, apesar de sua relevância como norteadora curricular, a BNCC apresenta desafios significativos no que diz respeito à prática pedagógica da leitura.

Embora o documento destaque a importância do desenvolvimento da competência leitora, da valorização da literatura e do letramento digital, suas orientações são amplas e pouco detalhadas. A ausência de exemplos práticos, metodologias claras e sugestões de abordagens

para o ensino da leitura deixa os professores sem um direcionamento concreto sobre como transformar as competências descritas em práticas efetivas.

Essa lacuna é especialmente desafiadora nos anos finais do Ensino Fundamental, uma etapa crucial para a formação de leitores críticos e autônomos. Além disso, a BNCC propõe a articulação entre leitura, escrita e oralidade, bem como a aproximação com temas transversais, como ética, cidadania e diversidade cultural.

No entanto, a falta de detalhamento sobre como integrar esses eixos no cotidiano escolar pode gerar práticas fragmentadas e desvinculadas da realidade dos estudantes. Muitas vezes, o ensino da leitura acaba sendo reduzido a exercícios mecânicos de interpretação de texto, distantes do objetivo formativo proposto pelo documento.

Outro ponto crítico é a questão da formação docente. A BNCC pressupõe que os professores sejam capazes de adaptar as orientações gerais ao seu contexto escolar, mas não oferece suporte suficiente para que isso ocorra. Sem uma formação continuada que dialogue com as propostas da Base, muitos educadores encontram dificuldades para traduzir as competências em práticas significativas, resultando em uma implementação superficial do currículo.

Além disso, a diversidade dos alunos nas salas de aula também apresenta desafios adicionais, pois as necessidades variadas nem sempre são contempladas pelas diretrizes gerais da BNCC, exigindo adaptações que não estão claramente detalhadas. Quando as práticas pedagógicas não levam em conta os interesses e as motivações individuais dos alunos, o engajamento deles com a leitura pode ser comprometido.

Diante desses desafios, surge a seguinte problemática: Como superar as limitações das orientações gerais da BNCC e implementar práticas de leitura efetivas e significativas nos anos finais do Ensino Fundamental? Essa questão convida à reflexão sobre a importância de metodologias mais concretas, recursos didáticos adequados e formação continuada, de modo a transformar as diretrizes curriculares em práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral da competência leitora nos estudantes.

Nesse contexto, emergem outras questões que aprofundam essa reflexão: como transformar o desinteresse em interesse pela leitura? Quais estratégias podem ser adotadas para incentivar a leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental? Para enfrentar esses desafios e buscar soluções metodológicas, é essencial adotar estratégias didáticas que despertem o interesse dos jovens, convidando-os a engajarem-se na atividade leitora.

Dessa forma, a escola deve oferecer um instrumental adequado que favoreça o sucesso acadêmico, desenvolvendo habilidades de comunicação oral e escrita, além de estimular a

autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões. É fundamental reconhecer que a escola é o local ideal para a promoção e desenvolvimento das habilidades de leitura, e é nela que devem ser implementadas estratégias didáticas específicas para estimular esse interesse.

As aulas de leitura devem ser projetadas para envolver os alunos de maneira dinâmica e atraente, oferecendo materiais diversos e relevantes que correspondam aos seus interesses e necessidades. Essas práticas pedagógicas não só ajudam a cultivar um hábito de leitura, mas também a desenvolver habilidades cruciais, como a comunicação oral e escrita, a capacidade de análise crítica e a autonomia no pensamento. Nessa lógica, Colomer (2007, p. 118) reforça:

[...] Mas se a escola foi criada para ensinar a linguagem escrita, pensar que esse objetivo pode ser alcançado sem nela ler e escrever é tão absurdo como pensar que se pode ensinar a nadar sem uma piscina onde os alunos possam mergulhar. Sem dúvida, as dificuldades aludidas são literalmente corretas, mas não devem conduzir à inação, mas a imaginação imaginar atividades e prioridades diferentes que permitam o trabalho da leitura e da escrita.

Embora o trabalho com a leitura seja imprescindível como ação escolar, para ter eficácia, primeiro, se faz necessário ouvir o jovem, dar atenção às suas demandas sociais e pessoais e ao seu gosto literário, conhecendo assim o ponto de partida para o planejamento das intervenções, como afirma ainda Teresa Colomer (2007, p. 67):

Os alunos gostam de determinadas manifestações literárias. Não há dúvidas sobre isso, embora possa ocorrer que se divirtam repetindo as conhecidas metáforas de uma canção da moda, ou lendo, um atrás do outro, os títulos de uma coleção banal e estereotipada de contos de mistério, enquanto se mantêm impenetráveis ante um soneto de Petrarca ou um conto de Edgar Allan Poe. Temos de saber “onde estão” para ajudá-los a ampliar progressivamente sua capacidade de fruição [...].

É fundamental também que haja uma sistematicidade no contato e abordagem das obras literárias, de modo a inserir o jovem em formação nas práticas de leitura e no próprio discurso de afirmação da importância do ato de ler e do acesso a obras diversas. Conforme Isabel Solé (1998, p. 15):

[...] da mesma forma que não é razoável esperar que alunos e alunas aprendam as estratégias de compreensão leitora sozinhos, sem que ninguém os ensine a utilizá-las, também não é razoável esperar que aprendam a sentir prazer e gosto pela leitura sem certos modelos que lhes proporcionem fundamentos adequados a respeito.

Ao lado disso, conforme dito anteriormente, nos anos finais do Ensino Fundamental, quando os jovens já desenvolveram afinidades culturais e até literárias, como primeira estratégia de leitura, é importante dar ouvidos ao interesse do jovem sobre o que lhe interessa na leitura.

É notório que nas escolas públicas, o ensino da leitura enfrenta obstáculos que vão além da sala de aula, muitas vezes, os professores lidam com a falta de estrutura física mínima, como a ausência de bibliotecas acessíveis aos alunos, poucos livros disponíveis e espaços inadequados para atividades de leitura. Em algumas escolas, os livros ficam guardados em estantes, longe do alcance dos estudantes, por falta de espaço físico adequado, o que dificulta o contato contínuo com a literatura.

Além disso, os alunos, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, muitas vezes chegam desmotivados, com pouco interesse pela leitura, o que se agrava quando não encontram na escola um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento de práticas de leitura. Essa desmotivação também está ligada à falta de conexão entre os textos trabalhados e a realidade ou os interesses dos alunos. Diante disso, o professor precisa enfrentar o desafio de trabalhar a leitura em um cenário pouco favorável, sem recursos adequados e com turmas que não veem sentido na atividade. Por isso, é essencial que políticas públicas repensem os espaços escolares, ampliem o acesso ao acervo literário, e o professor realize práticas que aproximem o aluno da leitura de forma mais viva, partindo de suas vivências e curiosidades.

#### 4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ACESSO À LEITURA

A formação do leitor se desenvolve ao longo da vida e é atravessada por vários elementos, como o ambiente familiar, o ensino escolar, as vivências de leitura e os costumes sociais ligados ao ato de ler. Um leitor competente não se limita a entender o sentido direto dos textos, mas também os situa em contexto, os analisa, os interliga com outras informações e os utiliza em diversas circunstâncias.

Sobre a formação leitora, Teresa Colomer (2007) defende que tem início com a abundância de práticas sociais presentes no entorno da criança desde o nascimento. Os primeiros encontros com a leitura geralmente ocorrem predominantemente através de formas orais e até mesmo por meio de narrativas audiovisuais, quando se tem contato com narrações de histórias na infância.

Segundo Freire (2011), a leitura não deve ser uma imposição unilateral, mas uma construção conjunta entre o educador e o aluno, levando em conta as experiências e saberes prévios dos estudantes. O autor propõe uma perspectiva colaborativa, na qual os alunos são encorajados a questionar, discutir e analisar de forma crítica os textos, conectando-os com suas próprias experiências e o ambiente social em que estão inseridos.

A formação do leitor é um processo contínuo e amplo, que começa muito antes da escolarização formal. Colomer (2007) destaca que, mesmo antes de dominarem a leitura, as crianças já vivenciam experiências literárias que contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades leitoras. Essas experiências acontecem em práticas culturais cotidianas, como cantigas, brincadeiras com rimas, histórias narradas oralmente e jogos de linguagem.

Assim, Colomer (2007) enfatiza que a formação leitora não se restringe à aquisição de habilidades técnicas, mas envolve também a construção de um repertório literário e a internalização de atitudes e valores que sustentam a prática da leitura ao longo da vida. Essa visão se conecta diretamente com a perspectiva de Paulo Freire (2011), ao afirmar que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Para o autor, o ato de ler não começa com a decodificação de símbolos escritos, mas com a interpretação do mundo ao redor, marcada pelas experiências, vivências e interações sociais. Desse modo, tanto Freire (2011) quanto Colomer (2007) destacam que a leitura é um processo que transcende o domínio técnico, pois envolve a construção de significados a partir das experiências culturais e sociais do sujeito. Freire (2011) também critica a forma como a leitura é frequentemente tratada nas escolas, com ênfase na quantidade de livros lidos em detrimento da qualidade da experiência leitora. Essa abordagem, segundo ele, leva os alunos a

uma leitura superficial, com o objetivo de cumprir metas, sem realmente construir sentido a partir do texto.

Para ele, assim como sugere Colomer, o essencial é que o ensino de leitura esteja ancorado em práticas significativas, que promovam a reflexão e o diálogo. E, ainda que possam permitir que os estudantes estabeleçam conexões entre o texto e sua própria realidade.

Dessa forma, as reflexões de Colomer (2007) e Freire (2011) convergem ao apontar que a formação leitora é um processo integral, que articula experiências culturais, leitura crítica e envolvimento significativo com os textos. Ambos alertam que, para formar leitores competentes, é preciso ir além da técnica e do cumprimento de tarefas escolares, construindo um ambiente em que a leitura seja uma prática viva e transformadora.

A convergência entre as reflexões de Colomer (2007) e Freire (2011) sobre a formação leitora nos leva a compreender que o processo de construção de leitores críticos e autônomos não acontece de forma isolada, mas está inserido em um contexto mais amplo, atravessado por fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Nesse sentido, a escola como espaço formador, sofre impactos diretos das políticas públicas educacionais, que influenciam tanto as práticas pedagógicas quanto o acesso à leitura e à literatura.

As políticas públicas educacionais são fundamentais para garantir a democratização do acesso à leitura, promover a formação continuada de professores e viabilizar projetos que fomentem o hábito leitor. No entanto, a efetividade dessas políticas depende de sua articulação com práticas pedagógicas significativas que vão além da simples distribuição de materiais, promovendo o uso crítico e reflexivo da leitura em sala de aula.

Além disso, as decisões políticas relacionadas ao currículo e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também impactam diretamente as abordagens de leitura e literatura nas escolas, definindo os conteúdos, gêneros textuais e competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. No entanto, a ênfase em avaliações externas e em resultados quantitativos muitas vezes reduz o ensino da leitura a uma prática mecânica, descolada da formação crítica e estética defendida por autores como Freire e Colomer.

É justamente nesse ponto que Maria Amélia Dalvi (2018) contribui para o debate, destacando como as decisões políticas moldam a educação literária no Brasil, interferindo não apenas no currículo, mas também nas oportunidades de contato com a leitura, com a literatura e com a formação do gosto literário. Sobre isso, Dalvi (2018, p. 27) considera:

As questões que ficam são: essas políticas públicas para a educação literária (sejam ou não escolares) têm nascido de que vontade política? Têm nascido de que vontade e decisão política? Têm nascido de escolhas ideológicas sobre que sociedade

desejamos produzir? E mais: têm dado, de fato, a relevância à ideia de público que nos interessa?

Adicionalmente, há políticas que podem ser mal elaboradas ou obsoletas, não se adaptando às transformações da sociedade e ao cenário literário. Isso pode levar à implementação de programas que não sejam pertinentes ou atrativos para os estudantes, prejudicando a motivação para a leitura e o aprimoramento das competências de leitura e à educação literária.

Nesse sentido, cumpre abordar neste trabalho a política de formação de leitores implementada pela SEED – PR desde 2023, a plataforma de leitura *Leia Paraná*. A plataforma é de uso obrigatório nas aulas do componente de Redação e Leitura de sexto ano do Ensino Fundamental ano ao terceiro ano do Ensino Médio, em toda a rede escolar pública do Paraná. Na página da Secretaria de Educação, na aba *Escola Digital Professor*, é possível encontrar a descrição geral para o uso dessa plataforma:

Os objetivos desta ferramenta são fomentar o gosto pela leitura, desenvolver competências leitoras, fortalecer o hábito de ler nas diferentes áreas do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento da cultura digital. Para isso, a plataforma conta com 60 títulos adequados a diferentes faixas etárias, que tratam de uma diversidade de temáticas e áreas do conhecimento. As obras selecionadas vão de best-sellers aos clássicos da literatura universal. Ao longo da leitura de cada obra, o estudante responderá exercícios elaborados a partir de uma matriz de referência com objetivo de avaliar a sua capacidade de compreensão e análise crítica da obra<sup>2</sup>.

A plataforma de leitura *Leia Paraná*, disponibilizada para o trabalho com leitura nas escolas públicas do Paraná, apresenta limitações em relação ao que Dalvi (2018) considera essencial para o incentivo à leitura. O principal problema reside na seleção engessada de livros para cada etapa de ensino, com um acervo restrito e pouco atrativo, talvez incapaz de despertar nos alunos o prazer pela leitura.

As sugestões de livros são organizadas em duas seções: uma para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e outra para o Ensino Médio, que inclui os mesmos títulos indicados para o Fundamental, acrescidos de alguns clássicos voltados aos vestibulares. Essa organização resulta em repetições de títulos para faixas etárias diferentes, o que empobrece a diversidade do acervo.

Ainda que a repetição de obras para públicos distintos não seja, em si, um aspecto negativo, o maior entrave está na restrição ao acesso ao acervo completo. O aluno só pode

---

<sup>2</sup> Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas\\_educacionais/leia\\_parana](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais/leia_parana). Acesso em: 20 jul. 2025.

explorar os livros destinados à sua série, obrigatoriamente por meio do Clube de Leitura, acessível apenas com o e-mail institucional (@escola) fornecido pela SEED.

Essa limitação reduz as possibilidades de os estudantes encontrarem obras que realmente despertem seu interesse e favoreçam sua vinculação com a leitura. Ademais, tal situação restringe a viabilidade de seleção, por parte do professor, de obras para a realização de leituras orientadas. Além disso, o acervo, já pequeno, torna-se ainda mais restrito quando fragmentado por séries, comprometendo a amplitude e a diversidade da experiência leitora.

No quadro a seguir, apresento todos os exemplares disponíveis na plataforma *Leia Paraná*, até a presente data, setembro de dois mil e vinte e cinco:

**Quadro 2** – Exemplares disponíveis na plataforma *Leia Paraná*

<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>
<i>O menino que descobriu o vento</i>	William Kamkwamba/ Editora Principis	<i>O menino que descobriu o vento</i>	William Kamkwamba/ Editora Principis
<i>Leo e o Cata-Vento</i>	Danilo de Assis Pereira/ Editora Ciranda Cultural	<i>Leo e o Cata-Vento</i>	Danilo de Assis Pereira/ Editora Ciranda Cultural
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>
<i>Comédias para se ler na escola</i>	Luis Fernando Veríssimo/ Editora Objetiva	<i>Comédias para se ler na escola</i>	Luis Fernando Veríssimo/ Editora Objetiva
<i>Mistérios do mar oceano</i>	Ana Maria Machado/ Editora Global	<i>Mistérios do mar oceano</i>	Ana Maria Machado/ Editora Global
<i>Amigo não é pra essas coisas</i>	Alexandra Lopes/ Editora do Brasil	<i>Amigo não é pra essas coisas</i>	Alexandra Lopes/ Editora do Brasil

1499	Reinaldo José Lopes/ Editora HarperCollins Brasil	1499	Reinaldo José Lopes/ Editora HarperCollins Brasil
<i>O gênio do crime</i>	João Carlos Marinho/ Editora Global	<i>O gênio do crime</i>	João Carlos Marinho/ Editora Global
<i>Aladim e a lâmpada maravilhosa</i>	Carlos Heitor Cony/ Editora Nova Fronteira	<i>Aladim e a lâmpada maravilhosa</i>	Carlos Heitor Cony/ Editora Nova Fronteira
<i>Pollyanna</i>	Eleanor H. Porter/ Editora do Brasil	<i>Pollyanna</i>	Eleanor H. Porter/ Editora do Brasil
<i>O meu pé de laranja lima</i>	José Mauro Vasconcelos/ Editora Melhoramentos	<i>O meu pé de laranja lima</i>	José Mauro Vasconcelos/ Editora Melhoramentos
<i>Diário de um Banana</i>	Jeff Kinney/ Editora VR	<i>Diário de um Banana</i>	Jeff Kinney/ Editora VR
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>
<i>Diário de um Banana 2</i>	Jeff Kinney/ Editora VR	<i>Diário de um Banana 2</i>	Jeff Kinney/ Editora VR
<i>Diário de um Banana 3</i>	Jeff Kinney/ Editora VR	<i>Diário de um Banana 3</i>	Jeff Kinney/ Editora VR
<i>Diário de um Banana 4</i>	Jeff Kinney/ Editora VR	<i>Diário de um Banana 4</i>	Jeff Kinney/ Editora VR
<i>Diário de um Banana 5</i>	Jeff Kinney/ Editora VR	<i>Diário de um Banana 5</i>	Jeff Kinney/ Editora VR

<i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>	J.K. Rowling/ Editora Rocco	<i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i>	J.K. Rowling/ Editora Rocco
<i>Harry Potter e a Câmara Secreta</i>	J.K. Rowling/ Editora Rocco	<i>Harry Potter e a Câmara Secreta</i>	J.K. Rowling/ Editora Rocco
<i>Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban</i>	J.K. Rowling/ Editora Rocco	<i>Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban</i>	J.K. Rowling/ Editora Rocco
<i>Extraordinário</i>	R.J. Palacio/ Editora Intrínseca	<i>Extraordinário</i>	R.J. Palacio/ Editora Intrínseca
<i>Divertida Mente: conduzida pelas emoções</i>	Elise Allen/ Universo dos livros Editora	<i>Divertida Mente: conduzida pelas emoções</i>	Elise Allen/ Universo dos livros Editora
<i>O ladrão de raios</i>	Rick Riordan/ Editora Intrínseca	<i>O ladrão de raios</i>	Rick Riordan/ Editora Intrínseca
<i>A Bela e a Fera</i>	Elizabeth Rudnick/ Editora Universo dos livros	<i>A Bela e a Fera</i>	Elizabeth Rudnick/ Editora Universo dos livros
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>
<i>A ilha do Tesouro</i>	Robert Louis Stevenson/ Editora FTD	<i>A ilha do Tesouro</i>	Robert Louis Stevenson/ Editora FTD
<i>As aventuras de Mike</i>	Gabriel Dearo/ Editora Outro Planeta	<i>As aventuras de Mike</i>	Gabriel Dearo/ Editora Outro Planeta
<i>As aventuras de Mike: o bebê chegou</i>	Gabriel Dearo/ Editora Outro Planeta	<i>As aventuras de Mike: o bebê chegou</i>	Gabriel Dearo/ Editora Outro Planeta

<i>As aventuras de Mike: mudando de casa</i>	Gabriel Dearo/ Editora Outro Planeta	<i>As aventuras de Mike: mudando de casa</i>	Gabriel Dearo/ Editora Outro Planeta
<i>Dom Quixote em quadrinhos</i>	Miguel de Cervantes/ Editora Peirópolis	<i>Dom Quixote em quadrinhos</i>	Miguel de Cervantes/ Editora Peirópolis
<i>O homem estranho da casa ao lado</i>	Sandra Pina/ Editora Melhoramentos	<i>O homem estranho da casa ao lado</i>	Sandra Pina/ Editora Melhoramentos
<i>A droga do amor</i>	Pedro Bandeira/ Editora Moderna	<i>A droga do amor</i>	Pedro Bandeira/ Editora Moderna
<i>A droga da obediência</i>	Pedro Bandeira/ Editora Moderna	<i>A droga da obediência</i>	Pedro Bandeira/ Editora Moderna
<i>O fantástico mistério de feiurinha</i>	Pedro Bandeira/ Editora Moderna	<i>O fantástico mistério de feiurinha</i>	Pedro Bandeira/ Editora Moderna
<i>O plano perfeito</i>	Nath Finanças/ Editora Melhoramentos	<i>O plano perfeito</i>	Nath Finanças/ Editora Melhoramentos
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>
<i>O mistério dos 3 Rs</i>	Nath Finanças/ Editora Melhoramentos	<i>O mistério dos 3 Rs</i>	Nath Finanças/ Editora Melhoramentos
<i>O Pequeno Príncipe</i>	Antoine de Saint-Exupéry/ Maralto Editora	<i>O Pequeno Príncipe</i>	Antoine de Saint-Exupéry/ Maralto Editora
<i>O Mágico de Oz</i>	L. Frank Baum/ Editora FTD	<i>O Mágico de Oz</i>	L. Frank Baum/ Editora FTD

<i>O guia dos curiosos</i>	Marcelo Duarte/ Editora Panda Books	<i>O guia dos curiosos</i>	Marcelo Duarte/ Editora Panda Books
<i>Frankenstein</i>	Mary Shelley/ Editora L&PM Editores	<i>Frankenstein</i>	Mary Shelley/ Editora L&PM Editores
<i>A Guerra dos Mundos</i>	H.G. Wells/ Editora L&PM Editores	<i>A Guerra dos Mundos</i>	H.G. Wells/ Editora L&PM Editores
<i>O menino Nelson Mandela</i>	Viviane Mazza/ Editora Melhoramentos	<i>O menino Nelson Mandela</i>	Viviane Mazza/ Editora Melhoramentos
<i>Viagem ao centro da Terra</i>	Júlio Verne/ Editora FTD	<i>Viagem ao centro da Terra</i>	Júlio Verne/ Editora FTD
<i>Vamos pensar também sobre valores</i>	Mauricio de Sousa/ Cortês Editora	<i>Vamos pensar também sobre valores</i>	Mauricio de Sousa/ Cortês Editora
<i>Turma da Mônica: Laços</i>	Vitor Cafaggi/ Editora Panini Comics	<i>Turma da Mônica: Laços</i>	Vitor Cafaggi/ Editora Panini Comics
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>
<i>Jeremias: Pele</i>	Rafael Calça/ Editora Panini Comics	<i>Jeremias: Pele</i>	Rafael Calça/ Editora Panini Comics
<i>Entregas expressas da Kiki</i>	Eiko Kadono/ Editora Estação Liberdade	<i>Entregas expressas da Kiki</i>	Eiko Kadono/ Editora Estação Liberdade

<i>Contos indígenas brasileiros</i>	Daniel Munduruku/ Editora Global	<i>Contos indígenas brasileiros</i>	Daniel Munduruku/ Editora Global
<i>Como fazíamos sem...</i>	Bárbara Soalheiro/ Editora Panda Books	<i>Como fazíamos sem...</i>	Bárbara Soalheiro/ Editora Panda Books
<i>Anne de Green Gables</i>	L.M. Montgomery/ Editora Ciranda Cultural	<i>Anne de Green Gables</i>	L.M. Montgomery/ Editora Ciranda Cultural
<i>Animais inventores</i>	Christiane Dorion/ Editora Melhoramentos	<i>Animais inventores</i>	Christiane Dorion/ Editora Melhoramentos
<i>A caçadora de árvores</i>	Marie Pavlenko/ Editora Nacional	<i>A caçadora de árvores</i>	Marie Pavlenko/ Editora Nacional
<i>Conto para garotos que sonham mudar o mundo</i>	G.L. Marvel/ Editora Planeta do Brasil	<i>Conto para garotos que sonham mudar o mundo</i>	G.L. Marvel/ Editora Planeta do Brasil
<i>Lendas do Brasil</i>	Elsa Pestana Magalhães/ Editora Girassol	<i>Lendas do Brasil</i>	Elsa Pestana Magalhães/ Editora Girassol
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>
<i>Os haikais do menino Maluquinho</i>	Zirardo/ Editora Melhoramentos	<i>Os haikais do menino Maluquinho</i>	Zirardo/ Editora Melhoramentos
		<i>Histórias que os jornais não contam</i>	Moacyr Scliar/ Editora L&PM Editores

		<i>O menino do pijama listrado</i>	John Boyne/ Ediotra Seguinte
		<i>Eu, Robô</i>	Isaac Asimov/ Editora Aleph
		<i>Melhores poemas</i>	Cora Coralina/ Global Editora
		<i>Ciência e pseudociência</i>	Mario Bunge/ Editora Contexto
		<i>Ay Kakyri Tama</i>	Yaguarê Yamã
		<i>Vidas Secas</i>	Graciliano Ramos/ Editora Record
		<i>12 princípios para uma vida extraordinária</i>	Tony Robbins/ Editora Gente
		<i>Sapiens (quadrinhos) O nascimento da Humanidade</i>	Yuval Noah/ Quadrinhos na Cia.
		<i>A riqueza da vida simples</i>	Gustavo Cerbasi/ Editora Sextante
		<i>O Cortiço</i>	Alúcio de Azevedo/ Editora Ática
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>
		<i>O Mundo de Sofia</i>	Jostein Gaarder/ Editora Companhia das Letras

		<i>Vá, coloque um vigia</i>	Harper Lee/ Editora José Olimpio
		<i>Profissões do futuro</i>	Martha Gabriel/ Editora SENAC São Paulo
		<i>Assassinato no Expresso Oriente</i>	Ágatha Cristie/ Editora L&PM Editores
		<i>A Moreninha</i>	Joaquim Manoel de Macedo/ Editora Ática
		<i>Dom Casmurro</i>	Machado de Assis/ Editora
		<i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i>	Machado de Assis/ Editora Ática
		<i>O Alienista</i>	Machado de Assis/ Editora Thoth
		<i>Clara dos Anjos</i>	Lima Barreto/ Editora FTD
		<i>Senhora</i>	José de Alencar/ Editora Ática
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>
		<i>Casa de Pensão</i>	Aluísio de Azevedo/ Editora L&PM Pocket

		<i>Triste Fim Policarpo</i> <i>Quaresma</i>	Lima Barreto/ Editora Penguin- Companhia
		<i>Eu e outras poesias</i>	Augusto dos Anjos/ Editora L&PM Pocket
		<i>Iracema</i>	José de Alencar/ Editora Ática
		<i>A Viuvinha</i>	José de Alencar/ Editora Martin Claret
		<i>Casa Velha</i>	Machado de Assis/ Editora Martin Claret
		<i>Espumas Flutuantes</i>	Castro Alves/ Editora Martin Claret
		<i>O Ateneu</i>	Raul Pompeia/ Editora Martin Claret
		<i>A Pata da Gazela</i>	José de Alencar/ Editora Martin Claret
		<i>Os Sertões</i>	Euclides da Cunha/ Editora
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Autor(a)/ Editora</b>
			Penguin- Companhia

		<i>O Uruguai</i>	José Basílio da Gama
		<i>Quincas Borba</i>	Machado de Assis/ Editora Martin Claret
		<i>Memórias de um Sargento de Milícias</i>	Manuel Antônio de Almeida/ Editora Ática
		<i>Cartas Chilenas</i>	Tomás Antônio Gonzaga/ Editora Martin Claret
		<i>Tarde</i>	Olavo Bilac/ Editora Martin Claret

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise da plataforma está dividida em quatro eixos: (1) nacionalidade dos autores; (2) século de produção predominante; (3) gêneros e categorias literárias; (4) representatividade étnico-racial.

### Quadro 3 – Eixo Nacionalidade

Nacionalidade	Quantidade de Autores
Brasileiros	48
Estadunidenses	15
Britânicos	7
Franceses	4
Canadense	1

Japonesa	1
Israelense	1
Angolanos ou outros países africanos	1
Espanhol	1
Irlandês	1
Argentino	1
Israelense	1
Norueguês	1

Fonte: Plataforma de leitura Leia Paraná (2020).

**Quadro 4** – Eixo quantidade de autores por séculos

Século	Quantidade de Autores
Século XVII	1
Século XVIII	3
Século XIX	10
Século XX	35
Século XXI	34

Fonte: Plataforma de leitura Leia Paraná (2020).

**Quadro 5** – Eixo Tipologia textual (refere-se às obras e não à quantidade de autores)

Tipologia textual	Quantidade de Obras
Narrativo (prosa)	65

HQs	6
Lírico	4
Teatro	1
Ensaio/ textos não literários	8
Épicos	2

Fonte: Plataforma de leitura Leia Paraná (2020).

#### Quadro 6 – Eixo representatividade étnico-racial

Representatividade	Quantidade de Autores
Autores indígenas	2
Autores Africanos e afrodescendentes	4
Autores não negros que tematizam a negritude	2

Fonte: Plataforma de leitura Leia Paraná (2020).

A análise do acervo da plataforma *Leia Paraná* mostra que há pouca variedade em termos de autores, épocas, origens, gêneros e tipos de livros. A maioria dos autores é brasileira ou norte-americana. Entre os brasileiros estão Pedro Bandeira, Ziraldo e Maurício de Sousa, enquanto no exterior aparecem J.K. Rowling, Jeff Kinney e Rick Riordan. Há poucas mulheres autoras e pouquíssimas obras de autores indígenas ou afrodescendentes.

Ainda que o recorte da análise evidencie uma maioria de autores brancos e ocidentais, vemos que há importantes, mas pouquíssimas exceções no acervo, como a presença de dois autores indígenas (Yaguarê Yamã e Daniel Munduruku) e de poucos autores afrodescendentes. Essas vozes representam avanços significativos, embora pontuais, no que se refere à representatividade étnico-racial na seleção de leituras escolares. São poucas as obras que abordam questões de diversidade étnico-racial, de gênero ou de inclusão.

Algumas exceções merecem destaque, como *Jeremias: Pele*, de Rafael Calça, que discute o racismo e a valorização da identidade negra; *O menino Nelson Mandela*, de Viviane Mazza, que aborda a luta contra o apartheid; *Ay Kakyri Tama*, de Yaguarê Yamã, e *Contos*

*indígenas brasileiros*, de Daniel Munduruku, que resgatam a cultura e as narrativas dos povos originários.

Entretanto, o acervo apresenta um número reduzido de títulos que tratam de forma mais direta de temas sociais, identitários e culturais. São poucas as obras que abordam questões de diversidade étnico-racial, de gênero ou de inclusão. Apesar dessas presenças pontuais, prevalecem narrativas de origem eurocêntrica, marcadas por referências à cultura ocidental e pela escassez de protagonistas diversos, o que limita a representatividade social e cultural do conjunto.

Há clássicos juvenis como *O Pequeno Príncipe*, *A Ilha do Tesouro*, *Viagem ao Centro da Terra* e obras modernas como *Harry Potter*, *Diário de um Banana* e *Extraordinário*. O acervo traz também algumas obras adaptadas em HQs como *Dom Quixote* e *Frankenstein*.

Os gêneros mais comuns são aventuras, fantasias e romances, como *Percy Jackson*, *Harry Potter*. Também aparecem algumas histórias de mistério, como *O gênio do crime*. No entanto, há poucas obras de poesia, contos e nenhuma peça teatral. A maioria dos livros que compõem o acervo é voltada ao público infantojuvenil, com predominância de narrativas em prosa que exploram temas como amizade, superação, empatia, humor e aventura. Obras como *O menino que descobriu o vento*, de William Kamkwamba, *O gênio do crime*, de João Carlos Marinho, *A droga da obediência* e *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, *Pollyanna*, de Eleanor H. Porter, *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, e *Extraordinário*, de R. J. Palácio, exemplificam bem essa tendência de apresentar histórias leves, envolventes e com mensagens positivas.

Também se observa a presença significativa de séries de sucesso e de adaptações de clássicos, o que revela uma tendência editorial voltada à aproximação do leitor jovem com obras consagradas, porém em versões simplificadas e acessíveis. São exemplos as coleções *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney, e *Harry Potter*, de J. K. Rowling, além de títulos como *As aventuras de Mike*, de Gabriel Dearo, e *O ladrão de raios*, de Rick Riordan.

No campo das adaptações, destacam-se *Dom Quixote em quadrinhos*, de Cervantes, *A Bela e a Fera*, de Elizabeth Rudnick, *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson, *O Mágico de Oz*, de L. Frank Baum, e *Aladim e a lâmpada maravilhosa*, de Carlos Heitor Cony. Essas obras tornam o contato com o cânone literário mais acessível ao público jovem.

De modo geral, o acervo que não aprofunda leituras literárias complexas ou esteticamente desafiadoras, mostra-se voltado ao entretenimento e à consolidação do hábito de leitura, mas ainda pouco plural em termos de temáticas contemporâneas e identitárias. Tal constatação reforça a importância de se ampliar as escolhas literárias escolares, incluindo obras

que representam diferentes vozes, experiências e contextos sociais, em consonância com a proposta da BNCC de promover uma educação leitora crítica, inclusiva e culturalmente diversa.

Há também inseridos na plataforma: *Como fazer amigos e influenciar pessoas*, *Aprendendo inteligência*, *A mente do empreendedor* e *Encontre sua criatividade*. São livros que apresentam um recorte focado no desenvolvimento pessoal, comportamental e profissional, mas revelam uma escolha limitada em termos de diversidade discursiva.

As obras citadas no parágrafo anterior pertencem majoritariamente ao segmento de autoajuda, empreendedorismo e educação prática, com foco em eficiência, sucesso e habilidades interpessoais. Elas trazem uma abordagem utilitarista, voltada para a formação de competências individuais, deixando de lado outros gêneros que poderiam ampliar o repertório cultural e crítico do leitor, como romances, poesias, contos e clássicos da literatura.

Pode-se perceber que a lista utilizada inclui 88 autores distintos, cujas obras estão presentes em materiais indicados para o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Muitas das obras aparecem em ambos os níveis de ensino, o que justifica a abordagem unificada da análise.

É importante destacar que o acervo analisado é relativamente restrito e padronizado, com pouca ou nenhuma participação direta dos professores na escolha das obras. As seleções literárias são, em grande parte, impostas de forma centralizada pela Secretaria, o que limita a autonomia docente e a contextualização das leituras com as realidades locais e específicas de cada escola.

Além disso, observa-se uma preocupação excessiva com a formação voltada à vida profissional e ao desempenho em exames, como vestibulares, o que acaba por reduzir a literatura a um meio instrumental. Essa abordagem enfraquece o potencial da leitura literária como prática formadora da criticidade, da empatia e da imaginação.

O foco restrito nos títulos padronizados compromete a pluralidade de vozes, temas e estilos necessários à formação integral do leitor. A escola precisa garantir espaço para leituras que provoquem reflexão, diálogo e posicionamento crítico diante da realidade, não apenas aquelas que alinham os estudantes a um projeto técnico de desempenho.

Os livros com foco no sucesso pessoal e no desempenho individual podem levar à visão limitada de que o desenvolvimento humano se resume à produtividade e ao alcance de metas pessoais.

Portanto, a seleção de leituras deveria ser mais equilibrada, incluindo obras literárias clássicas, contemporâneas e de diferentes gêneros, com maior diversidade de temas e perspectivas. Essa ampliação contribuiria para uma formação leitora mais rica, estimulando não

apenas o crescimento profissional e técnico, mas também o senso crítico, a empatia e a criatividade através de experiências culturais e estéticas variadas.

Em resumo, o acervo oferece pouca variedade, falta diversidade de autores, culturas e estilos literários. Seria importante incluir mais livros de autores indígenas, afro-brasileiros e de outras partes do mundo, além de inserir mais obras de poesia e teatro. Isso ajudaria a ampliar o contato dos alunos com diferentes formas de leitura e culturas.

A referida plataforma ainda esbarra em desafios estruturais, especialmente no que diz respeito à desigualdade digital e à participação comunitária, aspectos fundamentais para garantir que tais iniciativas realmente transformem a relação dos estudantes com a leitura.

A desigualdade digital é uma das principais barreiras à efetividade da plataforma *Leia Paraná*, pois sua acessibilidade é limitada pela realidade tecnológica de muitos alunos da rede pública estadual. Em diversas regiões, especialmente as mais periféricas e rurais, estudantes não têm acesso adequado à internet ou a dispositivos tecnológicos, como computadores, tablets ou smartphones.

Apesar de o governo anunciar constantemente o envio de equipamentos, nem sempre é o que acontece, pois, uma vez que o uso é obrigatório diariamente, há desgaste dos materiais devendo assim haver reposição e manutenção periodicamente, o que quase nunca ou pouco acontece.

Além disso, o acesso à internet nas escolas nem sempre funciona. Essa exclusão digital amplia ainda mais as desigualdades educacionais, pois aqueles com melhores condições tecnológicas se beneficiam das oportunidades oferecidas pela plataforma, enquanto outros ficam à margem do processo educativo. Essa realidade evidencia a importância de políticas públicas que integrem o acesso à tecnologia com a inclusão digital, proporcionando condições igualitárias para que todos os alunos usufruam plenamente dessas ferramentas.

Além da questão tecnológica, a participação comunitária, ou a falta dela, é outro ponto crítico. Muitas políticas públicas educacionais são elaboradas de forma centralizada, sem o envolvimento direto de professores, alunos e famílias. Essa ausência de diálogo resulta em programas que muitas vezes não atendem às necessidades reais da comunidade escolar.

Programas como o *Leia Paraná* poderiam ser potencializados se incorporassem espaços reais de escuta e participação, permitindo que professores sugerissem práticas pedagógicas integradas à plataforma e que os próprios estudantes expressassem suas preferências literárias. Esse diálogo contínuo favoreceria não apenas a adequação da ferramenta ao cotidiano escolar, mas também a formação de uma cultura leitora mais participativa e significativa.

Portanto, políticas públicas como o *Leia Paraná* precisam ser acompanhadas por ações complementares que garantam inclusão digital e participação comunitária efetiva. Isso inclui investimentos em infraestrutura tecnológica nas escolas, distribuição e manutenção de dispositivos digitais aos alunos mais vulneráveis e programas de formação digital para professores e famílias. Além disso, é fundamental criar fóruns de participação escolar nos quais a comunidade possa contribuir com sugestões para a melhoria contínua da plataforma.

Na mesma direção das limitações do percurso e da forma de interagir com a leitura, ainda há um outro problema na “estratégia” adotada pela plataforma: o ler por obrigação apenas para cumprir com as frequentes metas e resultados semanais de acesso pelo *Power BI- Business Intelligence*<sup>3</sup>, são insuficientes porque não cumprem o papel de colaborar com a qualidade da educação, tornando-se apenas números para o governo.

Diferentemente do que se propõe nesta pesquisa, a plataforma checa o avanço do aluno no percurso de leitura, apresentando, em determinados intervalos, questões de múltipla escolha para serem respondidas antes do avanço para as páginas seguintes.

Trata-se, nesse sentido, de um simples controle, provavelmente ineficaz, em lugar de uma intervenção didática, que ajude o aluno a melhor aproveitar sua leitura. Dessa forma, exclui-se a chance da plataforma *Leia Paraná* se tornar uma aliada nas práticas da leitura em sala de aula, pois não alinha boas práticas de leitura com as estatísticas e cobranças do governo, uma vez que a leitura deve ser democrática em seu uso, não servir de meros números governamentais.

Como mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras e professora atuante na escola pública, a autora dessa pesquisa não pode deixar de compartilhar uma inquietação recorrente no nosso cotidiano docente: a dificuldade de acesso efetivo e pedagógico à plataforma *Leia Paraná*. Embora essa iniciativa do governo do estado se apresenta como uma ferramenta de incentivo à leitura, na prática, ela se mostra limitada e, de certo modo, pouco democrática.

Diz isso a partir da vivência concreta em sala de aula, onde a docente ao usar a plataforma de leitura esbarra em diversos obstáculos. Por exemplo, se quiser fazer uma leitura compartilhada, em voz alta, precisa levar os alunos até a sala de informática, pois o uso do celular, que seria uma alternativa mais prática, é proibido. Isso já inviabiliza práticas importantes, como a roda de leitura, que promove escuta ativa, diálogo e pertencimento.

---

<sup>3</sup> *Power BI (Business Intelligence)* é uma plataforma de análise e visualização de dados da Microsoft, empregada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) para consolidar informações educacionais em painéis e relatórios interativos, facilitando o monitoramento de resultados e a tomada de decisões baseadas em evidências.

Além disso, a plataforma engessa o trabalho pedagógico: as atividades disponíveis são fechadas, e os alunos são obrigados a respondê-las diretamente ali. Se o professor deseja propor outras atividades, mais sensíveis ao contexto da turma ou integradas a projetos interdisciplinares, isso acaba gerando uma sobrecarga para os alunos, como se fossem “tarefas a mais” e não parte de uma proposta ampliada de leitura.

A seguir, um exemplo de atividades atribuídas ao estudante durante a leitura na plataforma *Leia Paraná*, sobre o romance *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos:

**Figura 1** – Sinopse do livro *O meu pé de laranja lima*, na plataforma *Leia Paraná*



**O meu pé de laranja lima**

José Mauro de Vasconcelos

23 de jan de 2025 - 31 de dez de 2025

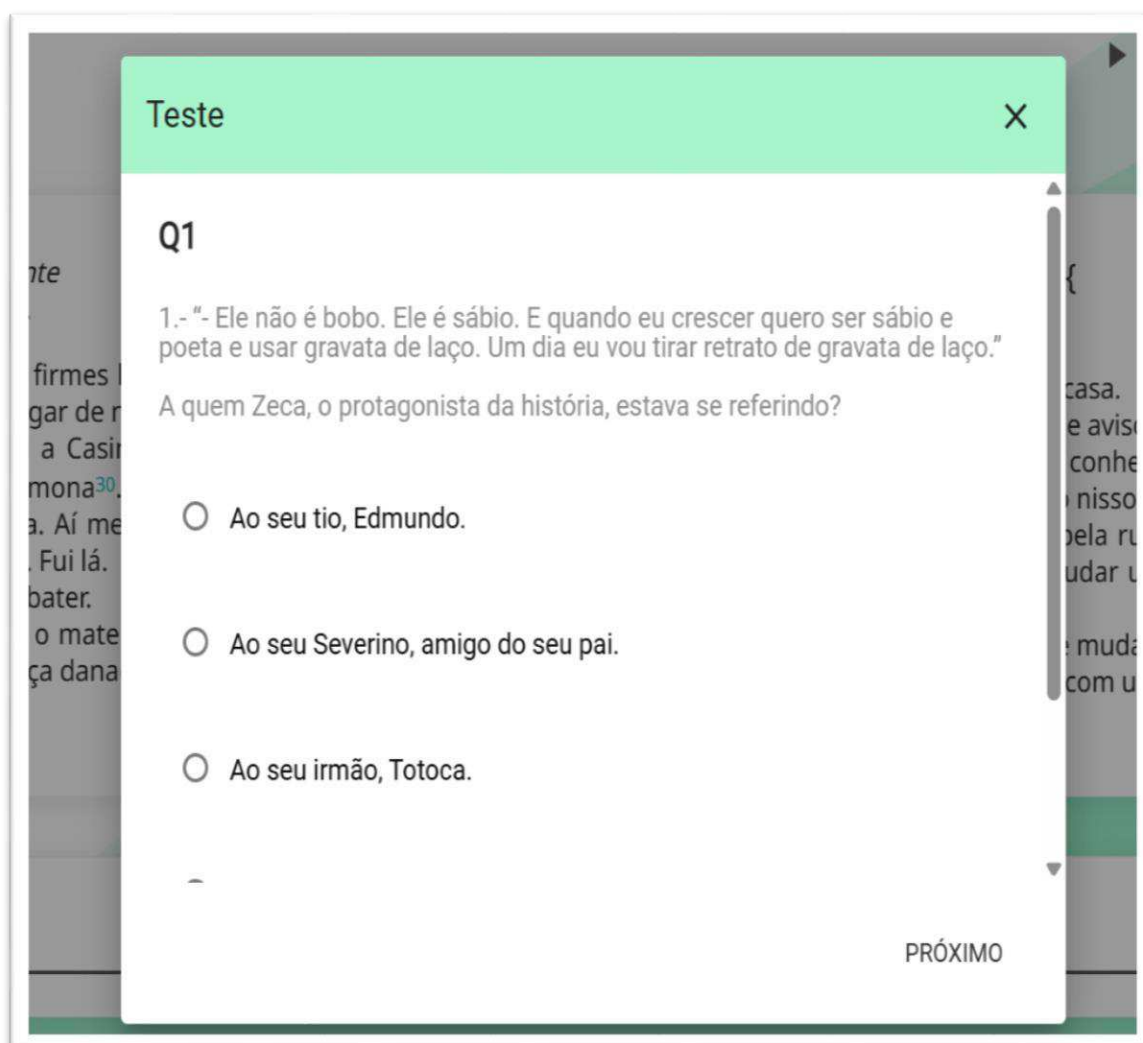
- \* Mais de 2 MILHÕES de exemplares vendidos \*
- \* Mais de 150 EDIÇÕES no Brasil \*
- \* Traduzido em 15 IDIOMAS \*
- \* Publicado em 23 PAÍSES \*

*Nova edição com suplemento de leitura e notas explicativas de Luiz Antonio Aguiar.*

Um clássico da literatura brasileira, com adaptações para a televisão, o cinema e o teatro, *O meu pé de laranja lima* é desses livros que marcam época. Lançado em 1968, trata-se de uma história fortemente autobiográfica, que demonstra a mão de um escritor experiente, ciente do efeito que pode provocar nos leitores com suas cenas e a composição de seus personagens.

**Fonte:** Atividades do livro *O Meu pé de laranja* – plataforma *Leia Paraná* (2020).

**Figura 2** – Atividade Q1-1 do livro *O meu pé de laranja lima*, na plataforma *Leia Paraná*



**Fonte:** Atividades do livro *O Meu pé de laranja* – plataforma *Leia Paraná* (2020).

**Figura 3** – Atividade Q1-2 do livro *O meu pé de laranja lima*, na plataforma *Leia Paraná*

Teste

Q1

2.- "- Diga até palavrão, mas deixe de encher essa cabecinha com coisas difíceis. Senão, não saio mais com você."

Escolha a expressão que substitua a palavra "SENÃO", sem causar prejuízo de sentido:

- Com certeza.
- Caso contrário.
- De repente.

ANTERIOR

TERMINAR

**Fonte:** Atividades do livro *Meu pé de laranja* – Plataforma *Leia Paraná* (2020).

**Figura 4** – Atividade Q2- 2 do livro *O meu pé de laranja lima*, na plataforma *Leia Paraná*

Teste

Q2

2.- "- Então, pode ficar certo que ele vai. Pode ser que demore a aparecer, mas um dia ele descobre."

Tio Edmundo está se referindo a Luciano, um animal que Zezé tinha especial predileção. Esse animal era um

passarinho.

cachorro.

gato.

ANTERIOR

TERMINAR

**Fonte:** Atividades do livro *Meu pé de laranja* – Plataforma *Leia Paraná* (2020).

As atividades que acompanham os livros disponíveis na plataforma *Leia Paraná* são compostas por questões objetivas, voltadas para aspectos gramaticais, vocabulário e identificação de informações explícitas do texto. Esse enfoque aproxima a proposta mais de um exercício de análise linguística do que de uma leitura literária que promova reflexão, subjetividade e diálogo com o mundo do leitor.

Esse direcionamento empobrece a experiência leitora e reduz o potencial da literatura como instrumento de formação humana, crítica e sensível. A leitura literária exige mais do que a compreensão literal: ela demanda escuta, mediação, liberdade de interpretação e vínculos afetivos com o texto e elementos que dificilmente se constroem em propostas engessadas e centradas apenas na língua como objeto de estudo. Esse tipo de estrutura acaba colocando o professor numa posição de mero executor, quando, na verdade, ele deveria ter autonomia para mediar a leitura de forma crítica, criativa e sensível. Nesse sentido, a plataforma *Leia Paraná*,

ainda que pareça uma política bem-intencionada, não dialoga com a realidade viva da sala de aula e com as possibilidades ricas que a leitura orientada pode oferecer quando o professor tem liberdade para mediar esse processo com intencionalidade pedagógica.

Exclui-se também com esse modo de usar a plataforma de leitura, a autonomia do estudante acerca da escolha de um livro que seja compatível com sua vontade de ler, tornando assim uma atividade sem sentido, principalmente sem valor democrático para a escola.

Na contramão da política pública de leitura do governo estadual do Paraná, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário) representa uma das políticas públicas mais consolidadas no Brasil em termos de democratização do acesso ao livro e de incentivo à leitura. Criado como continuidade de iniciativas anteriores, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que já distribuía livros escolares desde a década de 1980, o PNLD Literário amplia o escopo, voltando-se não apenas para manuais didáticos, mas também para a literatura como direito cultural e formativo. Dessa forma, o Estado brasileiro assume o compromisso de colocar em mãos de crianças e adolescentes obras que lhes permitam contato com diferentes tradições literárias, estilos de escrita, temas atuais e narrativas que promovam o exercício da imaginação e da criticidade. O funcionamento do programa é marcado por uma lógica transparente e pública: periodicamente, o Ministério da Educação lança editais que convocam editoras a inscreverem títulos.

Esses editais estabelecem critérios claros, que vão desde a qualidade literária até aspectos pedagógicos, como a possibilidade de a obra dialogar com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e contribuir para a formação integral do estudante. Após a análise por equipes especializadas, constitui-se um guia de livros aprovados, que chega às escolas para subsidiar a escolha. Esse ponto é fundamental, pois a decisão final não é imposta, mas feita por professores e gestores, respeitando as necessidades locais.

Além da autonomia, outro aspecto essencial é a materialidade do livro físico. O PNLD envia às escolas lotes de exemplares que permitem uso coletivo em sala de aula e enriquecimento dos acervos das bibliotecas escolares. Assim, os livros permanecem na escola como patrimônio cultural e pedagógico, disponíveis para gerações futuras de estudantes. Esse detalhe é relevante porque a leitura não se reduz a uma atividade momentânea: a circulação e permanência do livro físico fortalecem a biblioteca como espaço vivo e acessível.

Outro destaque é a amplitude do acervo: o PNLD reúne autores brasileiros e estrangeiros, clássicos e contemporâneos, obras voltadas para o público infantil, juvenil e jovem adulto, além de diferentes gêneros literários, como romance, poesia, conto, crônica, HQs e narrativas híbridas. Essa variedade assegura que os estudantes possam experimentar diferentes

linguagens e estilos, ampliando seu repertório cultural e literário, trazendo temas sensíveis e atuais, como racismo estrutural e interculturalidade. Ao inserir essas leituras no cotidiano escolar, o programa amplia a visão de mundo dos estudantes e promove o debate sobre questões sociais contemporâneas.

Em contrapartida, o Programa Leia Paraná (PLP), implementado pelo governo estadual, apresenta diferenças significativas em seu formato. Embora também tenha como finalidade incentivar a leitura, sua execução carece de pluralidade e diálogo com a comunidade escolar. O PLP oferece um acervo digital restrito e previamente selecionado, sem espaço real para que professores ou gestores participem da escolha. Essa característica compromete o princípio democrático e reduz a adequação das obras às especificidades regionais e socioculturais de cada escola.

Outro ponto de distinção está na infraestrutura necessária, pois, ao privilegiar somente materiais digitais, o Leia Paraná pressupõe que todas as escolas e alunos tenham acesso contínuo à internet e a dispositivos eletrônicos, o que não condiz com a realidade da maioria das escolas públicas, especialmente nas regiões mais periféricas e rurais. O PNLD, ao priorizar o livro físico, garante acesso mais equitativo, mesmo em contextos em que a tecnologia ainda não é plenamente disponível.

A transparência também se mostra desigual: enquanto o PNLD detalha em seus editais os critérios de avaliação das obras, o Leia Paraná não divulga os métodos de seleção de títulos, gerando dúvidas sobre os fundamentos pedagógicos e literários de suas escolhas. Essa opacidade enfraquece a confiança dos professores no programa e limita seu engajamento.

Não se pode ignorar, contudo, que o PNLD também enfrenta desafios, o processo burocrático de avaliação e distribuição, aliado à periodicidade trienal, pode gerar defasagens nos acervos escolares. Além disso, a ausência de políticas complementares de formação continuada para o uso pedagógico das obras reduz o potencial de aproveitamento do material recebido. Muitos professores recebem os livros, mas não contam com orientações sistemáticas para explorá-los em práticas didáticas mais ricas e criativas.

Ainda assim, quando comparados, os dois programas revelam perspectivas distintas: o PNLD Literário consolida-se como uma política nacional, transparente, plural e participativa, que fortalece a biblioteca escolar e a autonomia docente; já o Leia Paraná configura-se como uma iniciativa restrita ao estado, com acervo limitado e pouco dialogado com a realidade pedagógica das escolas.

Embora o acesso digital seja um avanço em termos de modernização, ele não substitui a presença concreta do livro físico no espaço escolar, nem supre a necessidade de um processo democrático de escolha.

Em síntese, o PNLD Literário, mesmo com limitações, promove um acesso mais equitativo, fortalece a escola como espaço de leitura e valoriza a participação dos professores. O Leia Paraná, por outro lado, ao restringir as escolhas e centralizar decisões, limita a potência da leitura como prática pedagógica inclusiva e crítica. A comparação entre os dois programas mostra que a democratização da leitura não depende apenas da disponibilização de obras, mas da forma como elas são selecionadas, distribuídas e apropriadas pela comunidade escolar.

Dessa forma, a política do *Leia Paraná* não se configura como uma iniciativa verdadeiramente inclusiva e dialógica no campo educacional, pois há limitação de material, seu uso ao trabalho individual e sem orientação docente é muito insuficiente no que se refere à formação literária do estudante.

## 5 ENRIQUECENDO PRÁTICAS DE LEITURA E FORMANDO LEITORES

Isabel Solé (1998), renomada pesquisadora na área da psicologia da educação e da leitura, conhecida por suas contribuições significativas no desenvolvimento de estratégias de leitura, cujas abordagens destacam a importância de ensinar estratégias que permitam aos alunos compreenderem e interagirem de maneira eficaz com os textos, diz que a leitura exige estratégias, pois:

[...] quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes[...] (Solé, 1998, p. 98).

Levando isso em conta, é necessário criar meios para desenvolver essas habilidades leitoras, facilitando o relacionamento do aluno com o livro. Capacitar leitores autônomos significa ajudá-los a aprender com os textos, questionar o que entendem, conectar com suas experiências e tirar conclusões. Ao ensinar essas estratégias, prepara-se os alunos para aprender por conta própria, e a se apropriar do texto lido.

Por outro lado, não se pode ensinar as estratégias como estratégias em si, mas como técnicas ou passos mais simples. Por isso, é mais apropriado pensar no que as diversas estratégias que utilizamos devem permitir durante a leitura e no que devemos levar em consideração ao ensiná-las.

Alinhado com essa ideia, Cosson (2009, p. 36) faz a seguinte afirmação sobre o trabalho com a leitura:

Selecionado o livro, é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula. Já sabemos que não basta mandar os alunos lerem. Antes que passemos as atividades que conduzem ao letramento literário, na escola, entretanto, precisamos esclarecer como se processa a leitura.

Pressupõe-se, portanto, que a leitura significativa depende do domínio de habilidades de compreensão e do uso de estratégias que conduzam à construção de sentidos. De forma geral, estratégias de leitura são ações ou procedimentos que o leitor utiliza para entender melhor o texto, como fazer previsões, formular perguntas, identificar ideias principais, resumir ou reler trechos confusos.

No campo da psicologia cognitiva e da didática da leitura, autores como Isabel

Solé (1998) e Frank Smith (1999) compreendem as estratégias de leitura como processos mentais fundamentais que o leitor ativa conscientemente ou inconscientemente com o objetivo de construir sentido a partir do texto.

Para esses autores, ler não é apenas decodificar palavras, mas um ato complexo de interação entre o leitor, o texto e seus conhecimentos prévios. As estratégias de leitura, nesse contexto, funcionam como ferramentas cognitivas que orientam o leitor na formulação de hipóteses, na antecipação de informações, na verificação de sentidos e na correção de interpretações ao longo da leitura.

Isabel Solé (1998), por exemplo, destaca a importância de ensinar explicitamente essas estratégias, a fim de tornar o leitor mais autônomo e crítico. Já Frank Smith (1999) enfatiza a leitura como um processo natural e significativo, em que o leitor utiliza pistas do texto para confirmar ou reformular suas previsões, demonstrando que a compreensão se dá em constante construção.

Segundo Smith (1999), a leitura envolve uma série de processos internos que o leitor precisa realizar até se tornar um leitor experiente. Para ele, compreender um texto requer não apenas atenção visual, mas também a ativação de conhecimentos prévios e a articulação entre o que está por trás dos olhos (as experiências do leitor) e o que está à frente dos olhos (o texto). Assim, simplesmente decodificar palavras, sem atribuir-lhes significado, não pode ser considerado leitura efetiva.

Também nesse sentido, Solé (1998) defende que é papel da escola ensinar estratégias cognitivas de leitura, que são formas de pensar e agir para compreender melhor o que se lê. Isso inclui, por exemplo, fazer inferências, ou seja, deduzir informações que não estão ditas claramente no texto; levantar hipóteses sobre o que vai acontecer; antecipar informações com base no título, nas imagens ou no início do texto; e monitorar a própria compreensão, identificando quando algo não foi entendido e relendo ou buscando explicações.

Essas estratégias são procedimentos internos e conscientes que ajudam o leitor a construir sentido a partir do texto, sendo indispensáveis para que ele se aproprie do conteúdo de forma crítica e autônoma. Entretanto, é importante reconhecer que, em outros contextos, o termo “estratégia” assume um sentido distinto.

Para Rildo Cosson (2009), por exemplo, a estratégia está relacionada ao modo como a leitura é organizada como prática pedagógica. Nesse caso, estratégia é entendida como a atividade organizada pelo professor com o objetivo de estimular a construção coletiva de sentidos, promovendo momentos de leitura em grupo, troca de ideias e interpretação conjunta.

Trata-se de uma prática pedagógica planejada que busca ampliar as interpretações individuais por meio do diálogo entre os leitores, enriquecendo a compreensão do texto, como afirma Cosson (2009, p. 66):

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar e ampliar os sentidos construídos individualmente [...] por meio do compartilhamento de suas interpretações os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Essa visão se aproxima das propostas de Colomer (2007), que também reforça o papel do professor na mediação da leitura literária. Para a autora, é necessário propor atividades que mobilizem o raciocínio e levem os alunos a compreenderem mais profundamente a obra ao final do processo de leitura.

Atividades bem planejadas não devem servir apenas para avaliar o desempenho do aluno, mas para ampliar sua experiência leitora, despertando descobertas interpretativas e fortalecendo a autonomia crítica.

Colomer (2007) ainda destaca que o livro não deve ser apresentado apenas como fonte de diversão, mas como objeto cultural que exige fruição mais complexa. A leitura literária é comparada à travessia de uma selva: exige atenção a sinais e pistas, promove a sensibilidade linguística e desenvolve a capacidade de resistir aos discursos manipuladores presentes na sociedade.

Nesse contexto, práticas como recitar poesias, discutir textos em família ou realizar jogos de palavras em sala de aula são vistas como formas estratégicas (em sua dimensão pedagógica) de formar leitores reflexivos e conscientes do uso social da leitura.

Assim, ao articular os dois sentidos do termo estratégia como processo cognitivo interno (Solé e Smith) e como organização didática da prática de leitura (Cosson), compreende-se que ambos são fundamentais no processo de formação do leitor crítico. Cabe à escola promover condições para que o aluno desenvolva suas habilidades cognitivas, ao mesmo tempo em que participa de experiências de leitura compartilhadas, mediadas e orientadas intencionalmente pelo professor.

A leitura compartilhada é uma prática valiosa que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, ao mesmo tempo em que proporciona momentos de conexão e aprendizado para todos os participantes. Bem como avalia Cecília Bajour (2012, p. 45) quando diz: “Em experiências de leitura compartilhada, os mediadores que aprendem a

ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. Se assim for, quando é assim, ler se parece com escutar”.

É possível perceber que práticas como essa de compartilhamento ajudam o leitor a analisar os aspectos fundamentais de uma obra desde o título, pois a interpretação deve ser progressiva, como reitera Isabel Solé (1998, p. 39):

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado.

Sob o ponto de vista de Marisa Lajolo (1993), cada leitor traz consigo sua bagagem pessoal, suas experiências de vida, suas crenças e valores, que moldam sua compreensão e apreciação de um texto. Ao mesmo tempo, o texto carrega uma história própria, influenciada pelo contexto em que foi escrito, pelas interpretações que recebeu ao longo do tempo e pela cultura em que está inserido.

Assim, quando um leitor se envolve com um novo texto, ele não está apenas absorvendo palavras e ideias, mas está participando de um diálogo complexo entre sua própria história e a história do texto. Essa interação dinâmica entre leitor e texto enriquece a experiência de leitura e contribui para uma compreensão mais profunda e multifacetada da obra.

Vincent Jouve (2013, p. 53) afirma sobre isso que:

Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva da subjetividade, é preciso criar situações para o uso da imaginação, criatividade, com a perspectiva real do leitor, fazendo com que o aluno se interesse por uma leitura em que ele se reconheça, por diferentes maneiras em que o ato de leitura se constitui.

Na concepção de Colomer (2007), a estratégia de compartilhar a leitura é fundamental para ampliar a compreensão do que se lê, pois possibilita o aproveitamento da competência dos outros na construção de sentido. Além disso, essa troca reforça a dimensão social da literatura, promovendo um sentimento de pertencimento a uma comunidade de leitores que compartilham referências e cumplicidades.

Compartilhar as obras com as outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma

comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (Colomer, 2007, p. 143).

Para Annie Rouxell (2013), uma estratégia de leitura consiste em iniciar a abordagem a partir da perspectiva do aluno, incentivando-o a se aventurar na interpretação com seus desafios, e fortalecendo suas habilidades por meio da aquisição de conhecimento e prática.

Ainda sob a concepção de Rouxel (2013), para o jovem leitor é possível que os conhecimentos acerca de si mesmo envolvam a expressão de pensamentos pessoais e julgamentos de gosto assumidos. Isso implica a afirmação de uma subjetividade ativa durante a leitura:

Na primeira etapa do ensino fundamental, os alunos revelam seus pensamentos e suas emoções mais diretamente e o professor deve frequentemente lembrar a eles a necessidade de voltar ao texto. Na etapa seguinte, os adolescentes resistem em revelar aquilo que eles consideram sua intimidade. Pudor ou medo do contrassenso, do erro de interpretação que os desprestigia diante da classe e do professor? Eles se refugiam com frequência num silêncio teimoso, às vezes no psitacismo ou em observações sem perigo para eles. Trata-se, pois, de dar-lhes confiança para que eles ousem pensar a partir de si próprios. Diversas atividades podem ser planejadas para fazer emergir a subjetividade deles[...] a prática dos diários de leitura (e a lógica associativa) [...] (Rouxel, 2013, p. 2).

Isabel Solé (1998) parte do princípio de que a leitura é um processo ativo, que envolve antecipação, formulação de hipóteses, questionamentos, confirmações e reelaborações.

Segundo a autora, o desenvolvimento de estratégias de leitura é fundamental para que o leitor não seja apenas um decodificador de palavras, mas alguém que interage com o texto, atribuindo significados e estabelecendo relações com seus conhecimentos e experiências.

As estratégias são recursos conscientes que o leitor utiliza para enfrentar diferentes tipos de texto e situações de leitura. De acordo com a autora, elas estão organizadas em três momentos essenciais: antes, durante e depois da leitura.

### ➤ **Antes da Leitura: Preparação e Ativação de Conhecimentos Prévios**

Nessa fase, o objetivo é o leitor entrar em contato com o texto, ativando seus conhecimentos prévios e criando expectativas. Essa etapa ajuda o leitor a estabelecer uma direção para a leitura, tornando o processo mais significativo.

Principais estratégias antes da leitura de Solé:

- Explorar o título, subtítulos e ilustrações: O leitor faz uma pré-análise do texto, formulando hipóteses sobre o conteúdo.

- Levantar conhecimentos prévios: O leitor conecta o tema do texto com experiências anteriores e outros textos já lidos.
- Fazer previsões: A partir do título ou de um breve trecho, o leitor antecipa o que pode acontecer ou ser discutido no texto.

#### ➤ **Durante a Leitura: Compreensão e Monitoramento**

Nessa etapa, Isabel Solé (1998) destaca que o leitor deve interagir ativamente com o texto, monitorando sua própria compreensão e ajustando suas estratégias quando necessário. Esse é o momento de construção do sentido, em que o leitor confirma, ajusta ou refaz suas hipóteses. Principais estratégias durante a leitura:

- Fazer perguntas ao texto: O leitor questiona o conteúdo para aprofundar a compreensão (Quem? Quando? Como? Por quê?).
- Confirmar ou reformular previsões: O leitor verifica se suas hipóteses iniciais estão corretas e as ajusta com base nas novas informações.
- Identificar ideias principais: O leitor diferencia o que é essencial do que é acessório no texto.
- Relacionar informações: O leitor faz conexões entre diferentes partes do texto ou entre o texto e seus conhecimentos prévios.
- Inferir significados: O leitor interpreta passagens implícitas, compreendendo o que não está dito diretamente.
- Visualizar o conteúdo: Criar imagens mentais com base nas descrições para tornar a leitura mais vívida e compreensível.

Reparar falhas de compreensão: Se houver dificuldade, o leitor relê trechos, busca pistas no contexto ou consulta um dicionário.

#### ➤ **Após a Leitura: Síntese, Interpretação e Avaliação**

Após concluir a leitura, o foco é revisar, interpretar e avaliar o conteúdo. Isabel Solé enfatiza que essa etapa é essencial para consolidar o aprendizado, organizar as ideias principais e integrar as novas informações ao repertório do leitor.

#### ➤ **Principais estratégias depois da leitura:**

- Resumir o conteúdo: O leitor resume as principais ideias com suas próprias palavras.
- Revisitar as previsões: O leitor compara suas hipóteses iniciais com as informações obtidas.
- Organizar o conhecimento: Usar esquemas, mapas conceituais ou resumos para estruturar as informações.

- Refletir sobre o texto: O leitor expressa suas opiniões, avalia os argumentos do autor e identifica a posição do texto em relação ao tema.
- Relacionar com outros textos: Fazer intertextualidade, comparando com obras, autores ou temas já conhecidos.
- Aplicar o conhecimento: Relacionar o conteúdo com situações da vida real, demonstrando a utilidade da leitura.

Assim como Isabel Solé (1998), Jocelyne Giasson (1993), também compreende a leitura como um processo ativo, em que o leitor constrói significados por meio da interação com o texto. Para Giasson (1993), a compreensão leitora resulta da mobilização de processos cognitivos, metacognitivos e inferenciais, nos quais o leitor antecipa, verifica, interpreta e reformula suas ideias ao longo da leitura.

A autora destaca que o desenvolvimento da compreensão passa pela construção de hipóteses, pela identificação de ideias principais e pelo estabelecimento de relações intertextuais. Uma importante contribuição de Giasson (1993) é a ênfase nas estratégias metacognitivas, ou seja, àquelas que envolvem a capacidade do leitor de refletir sobre o próprio processo de leitura.

Essas estratégias dizem respeito à habilidade de monitorar, controlar e regular a compreensão ao longo da leitura. Em termos práticos, isso significa que o leitor atento é capaz de perceber, por exemplo, quando algo no texto não está fazendo sentido, quando precisa reler um trecho, fazer pausas para refletir, ou mesmo reformular uma hipótese inicial.

Para ela, leitores proficientes são aqueles que, durante a leitura, avaliam sua compreensão, identificam lacunas e aplicam estratégias corretivas, como a releitura, a consulta ao dicionário ou a busca de pistas contextuais.

Esse aspecto dialoga diretamente com as estratégias propostas por Solé na etapa “durante a leitura”, evidenciando a importância do monitoramento contínuo do entendimento do texto. Além disso, Giasson (1993) também valoriza a importância dos conhecimentos prévios para a compreensão, afirmando que a leitura é um processo de construção em que o leitor relaciona as novas informações com aquilo que já sabe. Esse ponto conecta-se com as estratégias de “antes da leitura”, de Solé, que destacam a necessidade de ativar esses saberes prévios para que o leitor entre em contato com o texto de forma mais significativa.

No momento “após a leitura”, Giasson (1993) enfatiza a importância da interpretação e da síntese, sugerindo práticas como o resumo, a discussão oral, a elaboração de mapas conceituais e a produção de resenhas, estratégias que também aparecem na proposta de Solé.

Ambas as autoras concordam que essa fase é essencial para consolidar o aprendizado, integrar novos conhecimentos e promover a reflexão crítica sobre o conteúdo lido. Giasson (1993) enfatiza que a prática de estratégias deve ser ensinada de forma explícita, para que os leitores desenvolvam maior autonomia e consciência sobre seus processos de compreensão.

Sendo assim, as propostas de Giasson (1993) dialogam diretamente com as de Isabel Solé (1998), sobretudo pela ênfase nos três momentos da leitura e pela valorização do papel ativo do leitor. Enquanto Solé estrutura as estratégias com foco no desenvolvimento da compreensão leitora, Giasson (1993) aprofunda o papel da metacognição, destacando a importância de o leitor monitorar seu processo de compreensão e ajustar suas estratégias conforme suas dificuldades e avanços.

Elas concordam que ensinar estratégias de forma explícita e sistemática é fundamental para formar leitores críticos e proficientes, essa visão integrada contribui para práticas pedagógicas mais efetivas no desenvolvimento da leitura significativa.

## 6 O DIÁRIO DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA METACOGNITIVA

A prática do diário de leitura tem sido amplamente estudada como uma ferramenta que favorece a compreensão e análise de textos literários. No caso dos romances policiais, nos quais atenção a detalhes, pistas e estrutura narrativa é essencial, o uso do diário pode contribuir significativamente para ampliação da capacidade interpretativa dos leitores.

Segundo Jocelyne Giasson (1993), a leitura envolve não apenas a decodificação de palavras, mas também um processo de construção ativa do sentido, no qual o leitor formula hipóteses, monitora sua compreensão e revisa informações ao longo do percurso da leitura.

Assim, o diário de leitura torna-se um instrumento pedagógico que auxilia no desenvolvimento dessas habilidades, permitindo que o leitor organize e registre suas impressões, dúvidas, hipóteses, descobertas e interpretações ao longo da leitura e reflita sobre a narrativa estabelecendo conexões entre diferentes partes da obra. Ele beneficia a leitura com determinadas funções:

- Organização da compreensão: o diário permite ao leitor registrar ideias principais, detalhes relevantes, personagens, conflitos e desfechos, contribuindo para uma leitura mais estruturada e consciente.

- Monitoramento metacognitivo: ao escrever sobre suas dúvidas, hipóteses e inferências, o aluno se torna capaz de acompanhar seu próprio processo de compreensão, identificando o que entendeu, o que não entendeu e o que precisa reler.
- Construção de sentido: o ato de relatar impressões, interpretações e sentimentos diante da leitura ajuda o aluno a elaborar o significado do texto de forma mais profunda e pessoal.

- Relação com o texto: estimula o leitor a interagir com o texto, a levantar perguntas, fazer conexões com outras leituras ou com sua própria realidade, ampliando a experiência de leitura.

- Registro contínuo da evolução leitora: o diário se torna um documento que evidencia o progresso do leitor: suas estratégias, avanços, dificuldades superadas e amadurecimento interpretativo.

- Estímulo à autoria e à expressão escrita: ao escrever livremente sobre o que leu, o aluno desenvolve não apenas sua competência leitora, mas também sua fluência e criatividade na produção de textos.

Observa-se então que o diário de leitura tem potencial para trazer benefícios significativos para os leitores, uma vez que pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada do material lido. Ao registrar suas impressões e interpretações sobre um livro, o

estudante pode ser incentivado a examinar criticamente seus temas, personagens e mensagens subjacentes.

Essa reflexão ativa tende a favorecer a internalização do conteúdo e a conexão entre diferentes partes da narrativa, promovendo uma leitura mais analítica. Nesse sentido, o uso do diário de leitura é uma estratégia de leitura versátil e, ao incorporar essa prática na rotina da aula de leitura, cria-se a possibilidade de que os leitores desenvolvam uma compreensão mais profunda e significativa dos textos que exploram. Segundo Annie Rouxel (2013), é crucial que a interpretação do texto seja guiada pela própria obra, de modo que os alunos aprendam a realizar análises embasadas e contextualizadas. Essa abordagem não apenas promove uma compreensão mais profunda do texto, mas também desenvolve habilidades críticas de leitura e escrita, preparando os alunos para uma análise mais madura e responsável no futuro.

O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se representa o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias. Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, ligadas ao sistema linguístico, inferências pragmáticas que convocam os saberes enciclopédicos – ambas são automáticas – e abduções que requerem relações cujos resultados permanecem marcados pela incerteza. São essas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos na classe (Rouxel, 2013, p. 5).

Para Rouxel (2013), o uso de diário de leitura é muito importante como estratégia, pois é um modo de dar espaço em sala de aula aos textos dos leitores, encorajando-os a descobrir o próprio pensamento, na leitura interpretativa privilegiando o ato de leitura no lugar do resultado da leitura. Essa leitura com inferências, faz com que o leitor possa ir além da compreensão literal de um texto, permitindo retenção da informação, para uma leitura eficaz.

Nessa mesma perspectiva, Jocelyne Giasson (1993) explica que os leitores precisam fazer dois tipos principais de inferências para entender melhor um texto: a inferência lógica e a inferência pragmática. Ambas ajudam a construir significados, indo além do que está diretamente escrito.

A inferência lógica acontece quando o leitor usa informações objetivas e explícitas do texto para tirar conclusões, seguindo uma sequência racional. Esse tipo de inferência ajuda a conectar os fatos da narrativa, compreender relações de causa e efeito, tempo, comparação ou condição. Por exemplo, se o texto diz que “pegadas molhadas foram encontradas ao lado do corpo”, o leitor pode concluir que “alguém entrou no local após a chuva”. Essa informação não está escrita diretamente, mas pode ser deduzida com base no que foi dito. A inferência lógica é

importante porque ajuda a conectar os acontecimentos de um enredo e entender como as informações se encaixam.

Já a inferência pragmática é aquela em que o leitor utiliza seu conhecimento de mundo, experiências pessoais e o contexto da situação para compreender significados implícitos no texto. Diferente da lógica, esse tipo de inferência não se baseia apenas no que está escrito, mas no que está nas entrelinhas, como sentimentos, intenções, ironias ou valores culturais.

Se um personagem entra em um bar e diz ao garçom “o de sempre”, o texto não informa qual ou que tipo de bebida ele pediu. Mas com base na nossa experiência e conhecimento de usos específicos da linguagem no cotidiano, podemos deduzir que ele está pedindo algo que costuma consumir com frequência, especialmente alcoólico. Esse tipo de inferência é essencial para compreender ironias, metáforas e intenções dos personagens, pois depende da forma como as pessoas se comunicam no dia a dia. Os leitores usam tanto a inferência lógica quanto a inferência pragmática para interpretar um texto. No caso dos romances policiais, essas inferências ajudam a identificar pistas, entender o comportamento dos personagens e prever o que pode acontecer.

Enquanto a inferência lógica permite fazer conexões diretas entre os fatos apresentados, a inferência pragmática ajuda a interpretar significados escondidos e detalhes que só fazem sentido com o conhecimento prévio do leitor, sobretudo a respeito do contexto ao qual se refere a obra.

A leitura vai além das palavras escritas, ela envolve a capacidade de dedução e interpretação. Desenvolver essas inferências pode tornar o leitor mais atento, crítico e envolvido com o texto, talvez permitindo uma experiência de leitura mais rica e reflexiva. No ensino da leitura, é essencial incentivar os alunos a praticarem as duas formas de inferência, pois isso os ajuda a entender melhor qualquer tipo de texto, especialmente aqueles que exigem interpretação e raciocínio, como os romances policiais.

Logo, percebe-se a importância do registro individual do leitor sobre suas impressões do que lê: suas emoções, suas descobertas, dúvidas ou apontamentos sobre a leitura. Nessa perspectiva, é conveniente o uso de um diário do leitor para que esse exercício de leitura tenha êxito.

Sob esse olhar, este estudo utilizará o diário de leitura como uma ferramenta estratégica para promover uma reflexão mais profunda sobre o texto, auxiliando os alunos na melhor compreensão dos temas, personagens, enredos e mensagens transmitidas pelo autor.

O diário de leitura será denominado “Diário do Investigador” durante as atividades de leitura do livro *Um estudo em vermelho*, a fim de que o adolescente tenha uma visão mais

atrativa dessa ferramenta de apoio à leitura, além de se tratar de uma indicação para que faça anotações de ordem inferencial também. Manter um diário de leitura pode ser extremamente benéfico para quem está imerso em um romance policial. Aqui estão algumas maneiras pelas quais ele pode ajudar:

- **Rastreamento de Pistas:** Romances policiais geralmente envolvem muitas pistas e detalhes sutis. Anotar esses elementos ajuda a garantir que nenhuma informação importante seja esquecida, facilitando a conexão das pistas ao longo da história.

- **Análise de Personagens:** Personagens em romances policiais muitas vezes têm motivações complexas e histórias pessoais relevantes para a trama. Manter notas sobre os personagens e suas ações pode ajudar a entender melhor suas motivações e possíveis envolvimento no crime.

- **Registro de Suspeitos:** É comum haver vários suspeitos em um romance policial. Um diário pode ser usado para listar os suspeitos, suas possíveis motivações e álibis, ajudando o leitor a organizar seus pensamentos e teorias.

- **Previsão de Desfecho:** Anotar previsões e teorias ao longo da leitura pode tornar a experiência mais interativa e envolvente. No final, o leitor pode revisar suas anotações para ver quão perto chegou de resolver o mistério.

- **Resumo de Capítulos:** Resumir cada capítulo pode ser útil para revisar detalhes importantes mais tarde, especialmente se a leitura for espaçada ao longo do tempo.

- **Reflexão sobre a Narrativa:** Um diário de leitura permite reflexões sobre o estilo do autor, a construção da trama e os elementos que mais chamaram a atenção. Isso pode enriquecer a experiência de leitura e melhorar a compreensão geral do livro.

- **Monitoramento do Progresso:** Registrar a data de início e fim da leitura, bem como comentários e impressões gerais ao longo do tempo, pode ajudar o leitor a monitorar seu progresso e a manter a motivação para terminar o livro.

- **Comparação com outros livros:** Para leitores frequentes de romances policiais, um diário de leitura pode servir como um banco de dados pessoal, permitindo comparações entre diferentes obras, autores e estilos.

Um diário de leitura não só organiza informações cruciais sobre o enredo e os personagens, como também enriquece a experiência de leitura, transformando-a em uma atividade mais ativa e reflexiva. Também valoriza os aspectos metacognitivos da leitura, buscando incentivar o estudante a compreender melhor o texto à medida que se envolve com a leitura.

## 6.1 O DIÁRIO DE LEITURA COMO MAPA DA INVESTIGAÇÃO NO ROMANCE DE MISTÉRIO

O diário de leitura no contexto do romance de mistério pode ser entendido como uma ferramenta estratégica, tanto para a compreensão da narrativa quanto para o engajamento ativo do leitor. A leitura desse romance envolve não apenas a recepção passiva da história, mas também a interpretação de pistas, análise de personagens e formulação de hipóteses.

Dessa forma, o diário assume o papel de um mapa da investigação, permitindo ao leitor organizar as informações, estabelecer conexões e aprimorar sua experiência literária. A leitura de um romance de mistério pode ser uma experiência interativa, na qual o leitor participa da desconstrução do enigma, formulando teorias e antecipando eventos.

Ao acompanhar a leitura de um romance policial, o leitor assume um papel semelhante ao de um detetive, pois precisa coletar informações, identificar padrões e antecipar reviravoltas. O diário de leitura estrutura esse e permite o desenvolvimento de processos cognitivos e inferências textuais ao longo da leitura, por meio do rastreamento de pistas e do registro de suspeitos. Romances policiais ou de mistério frequentemente apresentam pistas dispersas ao longo da trama, algumas essenciais para a resolução do mistério e outras inseridas como falsos indícios para despistar o leitor.

O diário de leitura possibilita que o leitor registre e classifique essas pistas, analisando sua relevância na investigação. O mesmo ocorre com os suspeitos cujos álibis, motivações e relações com a vítima podem ser organizados de forma sistemática, facilitando a compreensão da trama e a construção de hipóteses durante a leitura.

Essa prática ativa fortalece a capacidade de inferência lógica, uma vez que o leitor é levado a relacionar informações e testar suas hipóteses com base nas pistas registradas, dialogando assim com a teoria da leitura subjetiva de Annie Rouxel (2013), que enfatiza o papel do leitor na construção de significados.

O diário funciona como um espaço onde o leitor explicita seu próprio texto, registrando suas interpretações e sensações ao longo da leitura. Na leitura de romances policiais há a complexidade da trama, com múltiplos personagens, eventos interligados e pistas distribuídas ao longo do texto. O diário de leitura atua como um organizador das informações, permitindo que o leitor monitore sua compreensão e retome pontos-chaves quando necessário.

Além de ajudar a estruturar a narrativa, o diário também incentiva uma leitura mais ativa e envolvente. Ao anotar hipóteses sobre o mistério, destacar momentos-chave e refletir

sobre as motivações dos personagens, o leitor passa a interagir com o texto de maneira mais profunda, tornando-se, de certa forma, um detetive da própria leitura.

Ao resumir capítulos, o leitor evita que detalhes importantes se percam, especialmente quando a leitura se estende por dias ou semanas. Assim, ao voltar para o livro, o leitor não precisa reler trechos inteiros para lembrar onde parou. Jocelyne Giasson (1993), sugere que leitores proficientes devem revisar suas interpretações ao longo da leitura para garantir que compreenderam o texto de maneira mais aprofundada, utilizando-se da autogestão da compreensão e da habilidade de resumir os capítulos lidos.

Portanto, o diário de leitura não é apenas um registro, mas um instrumento ativo de análise e interpretação. No contexto do romance policial, ele favorece o pensamento investigativo, aprimora a compreensão da narrativa e estimula a interação do leitor com o texto.

Ao permitir o rastreamento de pistas, a organização de informações e a formulação de hipóteses, o diário contribui para o desenvolvimento da leitura crítica e da capacidade de inferência, tornando a experiência de leitura mais envolvente e enriquecedora. Assim a prática do diário de leitura pode ser especialmente útil no ensino da literatura, incentivando os alunos a se tornarem leitores ativos e analíticos, capazes de interpretar textos complexos com mais profundidade.

## 7 ROMANCE POLICIAL OU ROMANCE DE ENIGMA?

O romance policial é um gênero literário empolgante que atrai leitores com suas tramas complexas, mistérios intrigantes e personagens cativantes. Esse modo de narrativa, que ganhou popularidade no século XIX e ainda mantém sua relevância, tem como principal propósito desafiar o leitor a resolver enigmas e acompanhar investigações que geralmente giram em torno de crimes, assassinatos e situações misteriosas, por esse viés. O mistério é o elemento essencial do romance policial clássico denominado romance de mistério.

O precursor desse gênero foi Edgar Allan Poe (1809-1849), o qual abriu espaço para várias formas de narrativas policiais que surgiriam posteriormente, conforme Reimão (1983, p. 8-9) afirma:

Edgar Allan Poe (1809-1849), o criador do policial, é também, além de criador do gênero, o exemplo mais expressivo da narrativa de enigma. Estes atributos são possíveis porque se, ao criar o gênero policial, Poe dá margem a vários tipos de narrativas policiais que surgirão depois, ele próprio, em seus 9 contos, escreve uma narrativa tipo policial de enigma ou romance de detetive. Poe é a narrativa-enigma por excelência e, além disso, abriu a possibilidade do surgimento de outros tipos de narrativa policial.

O conto *Os crimes da Rua Morgue* (1841), de Poe, é muitas vezes citado como a primeira história de detetive moderna. Ele introduziu o detetive amador C. Auguste Dupin, que usou a lógica e a dedução para resolver um crime, surgindo a partir disso, uma sucessão de detetives na literatura mundial.

Um dos aspectos mais distintivos do romance policial é a figura do detetive, um protagonista intelectual que usa sua sagacidade, raciocínio lógico e intuição para desvendar os segredos mais intrincados e identificar os culpados. Personagens emblemáticos (como Sherlock Holmes, Hercule Poirot e Miss Marple) se tornaram símbolos do detetive astuto e habilidoso, cujas aventuras desafiam o leitor a seguir cada pista e decifrar cada mistério.

Fernanda Massi (2011) destaca a importância do detetive na consolidação do gênero policial, enfatizando que esse personagem atua de forma metódica e profissional, seguindo técnicas rigorosamente definidas. Sua presença se tornou essencial na estrutura narrativa, sendo um elemento central tanto em contos quanto em romances policiais.

Edgar Allan Poe criou, portanto, um detetive que agia de acordo com métodos rigorosamente determinados e técnica própria, um ator especializado, um detetive metódico que trabalhava profissionalmente. Dessa forma, instituiu-se o detetive como figura principal e indispensável a qualquer narrativa – em geral, conto e romance – que se considere “policial” (Massi, 2011, p. 15).

Massi (2011) afirma que o romance policial, ao longo do tempo, desenvolveu diferentes vertentes que dialogam com distintos contextos sociais, estilos narrativos e propostas de investigação. Ainda que mantenha elementos estruturais comuns, como o crime, o mistério e a figura do investigador, esse gênero se ramifica em subgêneros que oferecem experiências de leitura variadas.

Entre os principais, destacam-se o romance de enigma ou mistério e o romance negro. Cada um apresenta características próprias quanto ao tipo de investigação, à construção dos personagens e à ambientação da narrativa, revelando diferentes maneiras de lidar com o crime e suas implicações sociais.

Além do detetive, o romance de enigma ou mistério também é caracterizado pela presença de outros elementos essenciais, como o crime, que serve como ponto de partida para a trama, e uma variedade de suspeitos e personagens secundários, que contribuem para a complexidade do enredo. O ambiente onde a história se desenrola também desempenha um papel crucial, muitas vezes refletindo o clima de suspense e tensão que permeia a narrativa.

No romance de enigma ou mistério, o ambiente geralmente é fechado e controlado, reforçando a ideia de que o crime deve ser resolvido por meio da lógica e da dedução. Já no romance negro, o ambiente é mais dinâmico e urbano, refletindo a violência e a corrupção que cercam os personagens. As histórias frequentemente se passam em cidades grandes e perigosas, onde o crime e o submundo da sociedade fazem parte da rotina.

Dessa forma, o ambiente no romance policial não é apenas um cenário para os acontecimentos, mas um elemento fundamental para a construção do suspense, da tensão narrativa e da identidade do gênero.

No entanto, a verdadeira atração do romance policial está em sua habilidade de envolver o leitor em uma verdadeira jornada de investigação, desafiando-o a juntar as peças do quebra-cabeça e desvendar o mistério antes do desfecho final. Ao longo da trama, pistas são reveladas, suspeitos surgem e reviravoltas surpreendentes mantêm o leitor constantemente intrigado e ávido por mais informações.

Uma obra literária pode ser considerada um romance policial quando o texto incorpora elementos característicos do gênero, que geralmente incluem crime, mistério, detetive, investigações, pistas, personagens complexos e resolução do crime.

Esses elementos são essenciais para definir um romance policial, mas é importante saber que o gênero é versátil, permitindo diversas abordagens e variações, criando uma ampla gama de histórias no universo policial.

Como Reimão (1983) ressalta, para uma narrativa ser caracterizada como policial é necessário existir um crime assim como uma personagem disposta a desvendá-lo, porém, só esses elementos não são suficientes para definir o gênero:

Toda narrativa policial apresenta um crime, um delito, e alguém disposto a desvendá-lo, mas nem toda narrativa em que esses elementos aparecem pode ser classificada como policial. Isto porque além da presença destes elementos é preciso uma determinada forma de articular a narrativa, de construir a relação do detetive com o crime e com a narração etc. (Reimão, 1983, p. 5).

Ainda, segundo Reimão (1983), uma narrativa que envolve enigma, é chamada de romance policial, pois esse enigma ou mistério desencadeia a narrativa, através do elemento do terror, que evoca o medo, o texto convida o leitor a desvendar o mistério que frequentemente está por trás dos crimes retratados.

Assim, o leitor coloca suas expectativas na figura do detetive, esperando que sua curiosidade seja saciada. Quando o mistério é resolvido e os responsáveis são punidos, isso traz uma sensação de satisfação ao leitor:

O tipo mais divulgado de narrativa policial, isto que eu e você normalmente chamamos de romance policial, é a narrativa policial de detetive ou romance de enigma. A denominação romance de enigma nos parece perfeita, pois, de fato, esse gênero de policial parte sempre de um enigma. Sua gênese, seu ponto de partida é sempre uma dada situação de enigma. O enigma atua, então, como desencadeante da narrativa, e a busca de sua solução, a elucidação, o explicar o enigma, o transformar o enigma em um não-enigma é o motor que impulsiona e mantém a narrativa; quando se esclarece o enigma, se encerra a narrativa (Reimão, 1983, p. 8).

Tzvetan Todorov (2003), não desejando impor um conjunto de regras, mas descrever os elementos essenciais do romance policial, resume de forma concisa, as regras originais do romance policial, nos seguintes oito pontos:

1. O romance deve ter no máximo um detetive e um culpado, e no mínimo uma vítima (um cadáver).
2. O culpado não deve ser um criminoso profissional; não deve ser o detetive; deve matar por razões pessoais.
3. O amor não tem lugar no romance policial.
4. O culpado deve gozar de certa importância: a) na vida: não ser um empregado ou uma camareira; b) no livro: ser uma das personagens principais.
5. Tudo deve explicar-se de modo racional; o fantástico não é admitido.
6. Não há lugar para descrições nem para análises psicológicas.
7. É preciso conformar-se à seguinte homologia, quanto às informações sobre a história: “autor: leitor = culpado: detetive”.
8. É preciso evitar as situações e as soluções banais (Todorov, 2003, p. 100-101).

Tzvetan Todorov (2003) explica que a evolução do gênero romance de mistério destaca-se na forma híbrida conhecida como romance de suspense, que combina elementos do romance de enigma e do romance negro. Em sua célebre análise do romance policial clássico, afirma que “o amor não tem lugar no romance policial”, defendendo que esse gênero se estrutura a partir da lógica e da razão, sendo o mistério e sua resolução os verdadeiros motores da narrativa. No entanto, ao observarmos *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle, percebemos que essa regra é questionável. Embora o foco principal da narrativa seja, de fato, a investigação conduzida por Sherlock Holmes, o motivo central do crime tem raízes profundamente emocionais: o amor.

A vingança que move Jefferson Hope em *Um estudo em vermelho* não nasce da ambição ou da loucura, mas da dor e da injustiça. Ele é um homem marcado pela perda de Lucy Ferrier, seu grande amor, que é obrigada a se casar com outro homem por causa das imposições religiosas e patriarcais da comunidade mórmon.

Na segunda parte do livro, o leitor descobre que Hope e Lucy viveram uma história de amor sincera, interrompida pela força de uma sociedade que oprimia a mulher e impunha seus valores em nome da fé. A morte de Lucy não é apenas uma tragédia pessoal, mas também o símbolo da violência cometida contra o amor e contra a liberdade de escolha.

Quando Jefferson Hope reencontra, anos depois, Enoch Drebbler e Joseph Stangerson, os responsáveis diretos pelo sofrimento e pela morte de Lucy, sua vingança não é movida por maldade, mas por um desejo de justiça. O crime, nesse contexto, nasce da dor e da lembrança, e não da frieza calculista. Ele não é apenas um assassino, mas alguém que busca restituir o que a vida lhe tirou de forma cruel. É por isso que o amor, mesmo não sendo o foco principal da narrativa, torna-se o elemento central para compreender suas ações e o desfecho da história.

Arthur Conan Doyle, ao construir essa trajetória, dá ao leitor uma dimensão emocional que não costuma estar presente no romance de enigma tradicional. Jefferson Hope não é um criminoso qualquer, mas um homem movido por sentimentos humanos intensos: a perda, o luto, o amor e o desejo de reparação. Dessa forma, o autor amplia o olhar sobre o crime, ele não é apenas um enigma a ser decifrado por Sherlock Holmes, mas também uma consequência de paixões e dores profundas.

Assim, *Um estudo em vermelho* desafia a tese de Tzvetan Todorov, que afirma que o romance de enigma deve excluir o amor e as emoções para preservar a lógica racional da investigação. Doyle prova o contrário: mostra que o amor pode ser, sim, um dos caminhos para se chegar à verdade. O raciocínio de Holmes é essencial para resolver o caso, mas a narrativa

deixa claro que a compreensão completa do crime só é possível quando se conhece a história anterior, a de Lucy, de Jefferson Hope e da injustiça que os separou.

O livro, portanto, apresenta duas narrativas que se completam. A primeira, em Londres, mostra a investigação de Sherlock Holmes e o uso de métodos científicos para descobrir o assassino. A segunda, no deserto americano, explica por que o crime aconteceu, revelando os sentimentos e os sofrimentos que o motivaram. Quando essas duas partes se unem, o leitor entende que o raciocínio lógico e o sentimento humano caminham lado a lado.

Ao fazer isso, Conan Doyle mostra que o romance policial não é apenas um jogo de inteligência, mas também uma forma de olhar para o que há de mais humano por trás do crime. Em *Um estudo em vermelho*, o amor não é um obstáculo à razão, é uma chave para compreender a dor, a perda e, finalmente, a verdade.

Um exemplo clássico desse tipo de narrativa são os romances de Agatha Christie, nos quais o detetive Hercule Poirot investiga um assassinato a partir de pistas e depoimentos, reconstruindo os fatos para chegar à solução do mistério. Dessa forma, a distinção entre os dois tipos de romance, mistério ou enigma e negro, está na forma como o mistério é conduzido e na posição que o detetive ocupa dentro da narrativa.

Enquanto no romance de enigma ou mistério a investigação ocorre de forma racional e analítica, muitas vezes em um ambiente isolado e controlado, no romance negro o protagonista está inserido no caos da criminalidade, lidando com desafios que vão além da simples solução de um crime. Há também a questão dos elementos narrativos e estilísticos, ponto em que esses subgêneros se diferenciam.

O romance negro tem uma abordagem mais direta, desenvolve a trama de forma contínua, sem guardar grandes reviravoltas para o final dos capítulos. Já o romance de enigma ou mistério costuma estruturar sua narrativa em torno de mistérios que são gradualmente revelados, muitas vezes encerrando os capítulos com descobertas impactantes.

Além disso, Todorov (2003) mostra que o romance negro se caracteriza por um estilo seco e objetivo, retratando cenas de violência com frieza e distanciamento emocional. Seu tom é frequentemente cínico e utiliza comparações duras, o que reforça a atmosfera sombria e realista do gênero. Esses traços tornam a leitura marcante e ajudam a diferenciar esse tipo de narrativa dentro do universo policial.

Alguns traços à primeira vista insignificantes podem encontrar-se codificados num ou noutro tipo de romance policial: um gênero reúne particularidades situadas em diferentes níveis de generalidade. Assim o romance negro, avesso a toda e qualquer ênfase sobre os processos literários, não reserva suas surpresas para as últimas linhas do capítulo; enquanto o romance de enigma, que legaliza a convenção literária

explicitando-a na sua “segunda história”, terminará freqüentemente o capítulo por uma revelação particularmente surpreendente (“É voce o assassino”, diz Poirot ao narrador em *Le meurtre de Roger Ackroyd*). Por outro lado, certos traços de estilo no romance negro são específicos do gênero. As descrições são feitas sem ênfase, friamente, mesmo se se descrevem fatos aterradores; pode-se dizer “com cinismo” (“Joe sangrava como um porco. Incrível que um velho possa sangrar a esse ponto”; Horace Mac Coy, *Kiss for ever good bye ...*). As comparações conotam certa rudeza (descrição das mãos: “eu sentia que se alguma vez suas mãos agarrassem minha garganta, ele me faria esguichar sangue pelas orelhas”: J. H. Chase, *Garces de femmes!*). Basta ler tal passagem para se ter certeza de ter entre as mãos um romance negro (Todorov, 2003, p. 102).

Em resumo, Todorov (2003) considera a possibilidade de que essas formas de romance não tenham se desenvolvido de maneira linear, mas que diversos tipos tenham sido explorados por um mesmo autor antes do grande florescimento do romance policial. Em certo momento, o gênero do romance policial pode ter achado as regras específicas de cada tipo de romance limitadoras, e aos poucos se libertou delas para criar um conjunto de características próprias.

Chegamos aqui a uma última pergunta: que fazer dos romances que não entram em nossa classificação? Não é por acaso, parece-me, que romances como os que acabo de mencionar são julgados habitualmente pelo leitor como situados à margem do gênero, como uma forma intermediária entre o romance policial e o romance *tout court*. Se, entretanto, esta forma (ou outra) se tornar o germe de um novo gênero de livros policiais, não será este um 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 caracteres diferentes, sem preocupação de formar com o primeiro um conjunto logicamente harmonioso (Todorov, 2003, p. 104).

Para Todorov (1983), no romance policial clássico o crime representa uma ruptura da ordem social, um momento de caos que desafia a lógica e ameaça a estabilidade da realidade. O detetive, por sua vez, simboliza a razão e a ordem, pois sua investigação tem como objetivo restaurar o equilíbrio, reconstruindo a verdade por meio da dedução lógica e da revelação do culpado. Esse embate entre a desordem causada pelo crime e a reorganização do mundo através da solução do mistério é um dos princípios fundamentais do romance policial tradicional.

Na concepção de Massi (2011), a estrutura fundamental do romance policial destaca-se na interdependência entre criminoso, vítima e detetive como elementos essenciais para a construção do enredo no gênero, tanto no modelo tradicional quanto no contemporâneo.

A característica mais marcante dos romances policiais tradicionais que foi mantida nos romances policiais contemporâneos – porque indispensável ao enredo – é a presença de três elementos: o criminoso, a vítima e o detetive, que existem um em função do outro, ou seja, só há vítima se houver criminoso e só há detetive se houver crime, cujo autor é desconhecido (Massi, 2011, p. 19).

Ainda conforme Massi (2011), no romance policial, o criminoso desencadeia a ação ao cometer o crime, justificando seus atos com base em seus próprios valores. A vítima, por sua vez, sofre a ruptura entre a vida e a morte, tornando necessária a atuação do detetive, que assume o papel de julgador e responsável por desvendar o crime. Essa relação entre criminoso, vítima e detetive estrutura a narrativa e se reflete na construção do enredo.

O criminoso é o sujeito que desencadeia a transformação da narrativa quando realiza sua performance e assassina a vítima, que passa de um estado de conjunção com a vida ao estado de disjunção com ela. Ele age segundo um quadro de valores individuais (de seu ponto de vista) e se vê como portador de um excedente moral que o autoriza a privar a vítima da vida. Em seguida, o detetive é acionado para encontrar ou prender o criminoso, exercendo, portanto, o papel de destinador-julgador. É esse encaixe dos percursos narrativos que sustenta o esquema narrativo dos textos e que se manifesta na superfície discursiva (Massi, 2011, p. 33).

Enquanto Massi (2011) enfatiza a interdependência entre criminoso, vítima e detetive como a base estrutural do romance policial, Sandra Lúcia Reimão (1983) propõe uma visão mais flexível do gênero. Para Reimão, a narrativa policial não se restringe a um modelo rígido de conflito entre caos e ordem, mas pode se desenvolver a partir de diferentes perspectivas e estilos literários.

Essa divergência de abordagens sugere que, embora a tríade criminosa seja central em muitas histórias, o gênero comporta variações que ampliam suas possibilidades narrativas. Dessa forma, enquanto Todorov (2003) analisa o romance policial dentro de um esquema estrutural e filosófico bem definido, Massi (2011) enfatiza a relação de interdependência entre os três elementos fundamentais da narrativa policial, e Reimão (1983) amplia essa visão ao destacar a flexibilidade do gênero e a diversidade de abordagens literárias possíveis dentro dele.

Levando em consideração a análise da obra *Um estudo em vermelho*, podemos compreender que ela não pode ser classificada de maneira estrita dentro das teorias de Tzvetan Todorov (2003) sobre narrativas policiais. Embora o romance de Arthur Conan Doyle (2006) apresente elementos comuns às histórias analisadas por Todorov (2003), como a existência de um mistério central e a construção gradual da resolução, a estrutura da obra não segue integralmente as regras estabelecidas pelo teórico para o gênero policial clássico.

Um exemplo dessa discrepância está na primeira regra da lista de oito princípios formulados por Tzvetan Todorov (2003, p. 100) para o romance policial tradicional: "O romance deve ter no máximo um detetive e um culpado, e no mínimo uma vítima (um cadáver)", no entanto, em *Um estudo em vermelho*, Sherlock Holmes e Dr. Watson atuam juntos no processo investigativo, o que foge à configuração tradicional de um único detetive.

Embora Holmes seja o responsável principal pela dedução dos fatos, Watson desempenha um papel essencial como seu parceiro na busca por pistas e na construção da narrativa investigativa. Esse formato de dupla investigativa, que se tornaria recorrente em outras narrativas policiais, difere da estrutura mais rígida proposta por Todorov, na qual a presença de múltiplos investigadores poderia comprometer a clareza da condução lógica da investigação.

Além disso, outro ponto de distanciamento em relação às formulações de Todorov refere-se ao tratamento do amor no romance policial. Para o teórico, o gênero clássico exclui o enredo amoroso, uma vez que este desviaria a atenção do mistério e enfraqueceria a lógica investigativa. No entanto, em *Um estudo em vermelho*, Conan Doyle insere a motivação amorosa como elemento central da trama, especialmente na Parte II, em que o passado dos personagens é revelado.

O crime que se apresenta em Londres encontra sua origem em uma história marcada por paixões, vingança e fidelidade a laços afetivos, o que rompe com a regra todoroviana e aproxima o romance de uma dimensão mais humana e emocional. Nesse aspecto, o amor não aparece como distração, mas como força propulsora do enredo, conferindo maior complexidade à narrativa e diferenciando-a das estruturas mais rígidas do romance de enigma clássico.

Dessa forma, a obra de Conan Doyle se afasta das convenções do romance policial puro, conforme definido pelo teórico, ao introduzir uma dinâmica mais flexível e interativa entre os personagens principais. Sobre isso, Massi (2011, p. 38) analisa os múltiplos ajudantes como auxiliares do saber:

O dr. Watson, personagem de Arthur Conan Doyle, e Hastings, de Agatha Christie, são auxiliares do saber de Sherlock Holmes e Hercule Poirot, respectivamente. Esses sujeitos acompanham a investigação do detetive, mas não sabem qual método está sendo usado por ele, ou seja, qual percurso está sendo traçado para encontrar a identidade do criminoso. Os auxiliares do saber e os pseudodetetives, portanto, doam ao detetive as informações que julgam importantes para encontrar a identidade do criminoso, mas não recebem nenhuma informação em troca, sobre o passo a passo da investigação, de modo que não podem progredir ou passar à frente do detetive.

Para Massi (2011), a presença dos auxiliares do saber reforça o modelo clássico do romance policial, pois mantém o leitor na mesma posição de desconhecimento, permitindo que o detetive permaneça à frente da investigação e assegure a condução lógica do enredo até a revelação final.

Luiz Antonio Aguiar (2006) destaca a harmonia dos elementos essenciais no romance policial clássico, enfatizando a figura do detetive com habilidades dedutivas excepcionais e

vasto conhecimento em seu ofício. O ajudante, por sua vez, atua como um intermediário entre o detetive e os demais personagens, tornando a narrativa mais acessível ao leitor.

E aqui temos a combinação perfeita e equilibrada de ingredientes. Um detetive de capacidade dedutiva (quase) sobre-humana - aliada a profundos conhecimentos afeitos a situações do seu ofício -, um ajudante que na verdade funciona como indispensável elo de ligação entre essa criatura e o restante dos mortais e mistérios intrincados, muito bem construídos, com soluções que satisfazem a expectativa criada - isso porque no fechamento do processo mental de Holmes, quando ele desvenda o mistério, é sempre brilhante (Aguar, 2006, p. 188).

Então, baseando-se no viés de Reimão (1983) e de Todorov (2003), reitera-se que o romance *Um estudo em vermelho* pode ser caracterizado como um romance de enigma ou mistério, dependendo da perspectiva analítica. No contexto de romance policial, a narrativa se enquadra ao descrever a investigação conduzida por Sherlock Holmes e Dr. Watson após um assassinato, durante a qual são seguidas as pistas meticulosamente para descobrir a verdade por trás do crime.

Por outro lado, sob a ótica do romance de enigma, a narrativa se organiza em torno da estrutura do mistério: começa com a apresentação de um crime e segue com a revelação gradual de pistas que, aos poucos, conduzem à identificação do culpado, processo que, em *Um estudo em vermelho*, é conduzido por Sherlock Holmes por meio de seu método dedutivo.

Essa complexidade narrativa exige do leitor não apenas atenção minuciosa aos detalhes, mas também a mobilização de estratégias que favoreçam a compreensão da trama, a construção de inferências e o acompanhamento ativo da investigação.

Dessa forma, neste trabalho, *Um estudo em vermelho* será considerado e denominado como um romance de mistério, em virtude da centralidade do enigma e da condução narrativa pautada na resolução lógica de um crime por meio da figura do detetive.

Ler um romance de mistério, como qualquer outro livro literário, requer estratégias e procedimentos de leitura que dinamizam a ação leitora. Portanto, este será o desafio desta pesquisa: desenvolver métodos para a decodificação, compreensão, inferência, interpretação do referido romance, para que os estudantes despertem para a leitura, usando a imaginação, criatividade e senso crítico

## 7.1 ANÁLISE DO ROMANCE UM ESTUDO EM VERMELHO DE ARTHUR CONAN DOYLE

*Um estudo em vermelho*, primeira obra de Arthur Conan Doyle a apresentar o detetive Sherlock Holmes continua sendo uma referência importante no gênero romance de mistério, se destaca por apresentar um crime a ser solucionado por meio da investigação lógica e da análise de pistas. A escolha dessa categoria literária para o trabalho em sala de aula permite desenvolver nos alunos habilidades de leitura crítica e interpretação textual.

**Figura 5** – Livros adquiridos para leitura em sala de aula



Fonte: Acervo da autora (2025).

Segundo Arnaldo Franco Júnior (2003), a narrativa pode ser compreendida a partir de operadores que distinguem a história narrada da forma como ela é organizada no texto (trama). O conflito dramático, eixo central da narrativa, manifesta-se no nó, no clímax e no desfecho, além de articular a intriga, os motivos que impulsionam a ação, as personagens, o narrador, a focalização, o tempo (ordem, duração e frequência) e o espaço com seus ambientes. Esses elementos narrativos permitem uma análise descritiva, voltada à estrutura, e uma análise interpretativa, direcionada aos sentidos produzidos pelo texto.

Em *Um estudo em vermelho*, a trama inicia-se pelo crime em Londres e recorre a um longo flashback que esclarece as motivações, evidenciando a diferença entre fábula e trama. O nó é o assassinato inicial, o clímax acontece com a revelação de Jefferson Hope e o desfecho na explicação final de Holmes. O narrador, Watson, é um narrador que é simultaneamente personagem, e sua visão limitada mantém o suspense, enquanto a Parte II adota um foco apenas observador.

Holmes é construído como personagem redonda, Watson atua como testemunha participante e Jefferson Hope ganha densidade no retrospecto. Os espaços, Londres e Utah, contribuem para criar ambientes de mistério e tensão. Assim, esses operadores de leitura ajudam a compreender como Doyle organiza o enredo e demonstram como o romance policial favorece o desenvolvimento da leitura crítica e da interpretação em sala de aula.

### 7.1.1 Estrutura narrativa e elementos do mistério

A obra de Arthur Conan Doyle possui uma estrutura diferenciada em comparação a outros romances de mistério, pois está dividida em dois tempos com abordagens narrativas distintas:

- Primeiro tempo (Londres, século XIX): nessa seção, a narrativa em primeira pessoa, conduzida pelo Dr. Watson, apresenta Sherlock Holmes e sua metodologia investigativa. O detetive utiliza seu método dedutivo para analisar evidências e conectar detalhes que passam despercebidos pelos demais personagens. A solução do mistério ocorre gradativamente, conforme Holmes reúne as peças do quebra-cabeça.

- Segundo tempo (EUA, século XVIII): aqui, a narração muda para a terceira pessoa e apresenta uma retrospectiva, um flashback, revelando os eventos que antecederam o crime. Essa estratégia narrativa não é comum em outros romances policiais tradicionais, que costumam manter o foco na investigação do detetive até o desfecho da trama.

A alternância entre tempos e perspectivas narrativas contribui para enriquecer a experiência de leitura e permite discussões sobre como diferentes abordagens podem ser utilizadas na construção do suspense. Além disso, essa estrutura diferencia *Um estudo em vermelho* dos enredos mais convencionais do gênero.

### 7.1.2 Caracterização do detetive e método de investigação

Sherlock Holmes é uma das figuras mais marcantes do romance policial, que foi criado por Arthur Conan Doyle no final do século XIX, e se destacou principalmente por seu método de investigação singular, baseado na lógica, na observação atenta e na análise minuciosa dos detalhes.

Em um tempo em que investigações literárias seguiam caminhos mais intuitivos ou dependentes de testemunhos, Holmes se destaca por confiar na razão, transformando pistas aparentemente insignificantes em peças-chave para solucionar os crimes.

Essa abordagem inovadora, quase científica, antecipa práticas que hoje fazem parte da investigação forense moderna, como a leitura de pegadas, a análise de manchas e resíduos, e até a observação do comportamento dos envolvidos. Mais que um detetive, Holmes se torna um símbolo da inteligência analítica aplicada à resolução de mistérios, influenciando não apenas a literatura, mas também a cultura popular de forma ampla.

A presença do Dr. Watson como narrador e companheiro de jornada é um recurso fundamental na construção da história. É por meio de seu olhar que o leitor se aproxima de Holmes e acompanha a investigação com mais empatia e curiosidade. Watson traduz para o público aquilo que, de outro modo, poderia soar como inacessível ou técnico demais. Essa parceria entre o raciocínio genial de Holmes e a sensibilidade mais humana de Watson cria um equilíbrio narrativo que cativa o leitor do começo ao fim. Para Massi (2011, p. 38), o personagem Dr. Watson pode ser considerado um auxiliar de Holmes ou pseudodetetive:

Esses sujeitos acompanham a investigação do detetive, mas não sabem qual método está sendo usado por ele, ou seja, qual percurso está sendo traçado para encontrar a identidade do criminoso. Os auxiliares do saber e os pseudodetetives, portanto, doam ao detetive as informações que julgam importantes para encontrar a identidade do criminoso, mas não recebem nenhuma informação em troca, sobre o passo a passo da investigação, de modo que não podem progredir ou passar à frente do detetive.

O mais interessante, no entanto, é perceber como o personagem Sherlock Homes atravessou os séculos e se adaptou a diferentes tempos. A série britânica *Sherlock* (BBC, 2010), por exemplo, traz uma releitura contemporânea que insere o detetive no contexto do século XXI, com smartphones, tecnologia e redes sociais. Mesmo diante dessas mudanças, a essência do personagem permanece: Holmes continua sendo aquele que enxerga o que ninguém mais vê. Sua mente ainda opera em um ritmo próprio, capaz de ligar fatos desconexos e encontrar a verdade por trás das aparências.

Além disso, o universo de Sherlock foi expandido com a figura de sua irmã mais nova, Enola Holmes, apresentada em romances e adaptada para o cinema. Enola herda do irmão a inteligência e o faro investigativo, mas acrescenta uma perspectiva feminina e mais voltada às questões sociais, como os papéis de gênero e a autonomia feminina numa época em que as mulheres não tinham voz na sociedade, como vemos no trecho da Revista VEJA (2025) “A irmã mais nova de Sherlock enfrenta não só o parente famoso como também a falta de autonomia das mulheres na Inglaterra vitoriana, isso às vésperas da primeira onda feminista”.

Essa expansão familiar revela a riqueza do universo criado por Conan Doyle e sua capacidade de dialogar com novas gerações. Comparando Holmes a outros detetives famosos

da literatura, como Hercule Poirot, de Agatha Christie, que aposta no perfil psicológico das personagens, ou Auguste Dupin, de Edgar Allan Poe, com seu estilo introspectivo e quase filosófico, percebemos que Holmes inaugura um novo modelo: o do detetive científico, metódico e profundamente observador. Cada um à sua maneira contribuiu para o crescimento do gênero, mas é inegável que Holmes ocupa um lugar de destaque não apenas por seu método, mas também por sua presença duradoura e sua capacidade de se reinventar.

Diante disso, fica evidente que o impacto de Sherlock Holmes vai muito além dos livros, ele representa um arquétipo que se mantém vivo em diversas mídias, atravessando épocas e mantendo seu poder de fascinar, ensinar e desafiar o leitor a olhar para os detalhes com outros olhos.

### 7.1.3 Contextualização histórica: Londres vitoriana e a evolução da polícia

A ambientação da obra *Um estudo em vermelho* está profundamente ancorada na realidade histórica da Londres vitoriana, marcada por grandes transformações econômicas, sociais e institucionais. O século XIX foi um período de intensas mudanças na Inglaterra, com a consolidação da Revolução Industrial, o crescimento vertiginoso das cidades e o surgimento de uma nova configuração urbana. Nesse cenário, surgem novos desafios para a ordem pública, especialmente com o aumento da criminalidade, fruto das desigualdades sociais e da expansão desordenada dos centros urbanos. Conforme observa Cademartori (2006), a obra de Arthur Conan Doyle reflete esse período de intensificação da relação entre ciência, governo e modernização. A polícia, que até então não possuía uma estrutura formalizada, começa a se organizar de forma mais sistemática, no entanto, apesar do avanço institucional, as forças policiais ainda enfrentavam dificuldades em lidar com crimes mais complexos, seja por falta de formação técnica, seja pela ausência de métodos científicos de investigação.

O ambiente criado pela obra de Conan Doyle é indissociável de um período da história em que a industrialização promovia a interação entre ciência, governo e modernização. Na Inglaterra do final do século XIX, a força policial ligava-se intimamente aos conceitos de lei e ordem. A ideia de violência, no reinado da rainha Vitória, era incompatível com a esfera policial, pertencia apenas ao mundo da criminalidade (Cademartori, 2006, p. 4).

É nesse contexto que a figura do detetive particular ganha força na literatura. Holmes surge como um personagem que, embora não pertença à polícia oficial, revelase muito mais eficaz que os próprios investigadores formais. Sua atuação está ancorada no uso da lógica

dedutiva, da observação científica e de um profundo conhecimento do comportamento humano, características que o colocam à frente das práticas policiais da época.

Sherlock Holmes representa o espírito moderno da investigação, seu método se baseia na racionalidade e na experimentação, antecipando procedimentos que só mais tarde seriam incorporados às ciências forenses. Com isso, o personagem de Conan Doyle não apenas entretém, mas também simboliza uma crítica velada à ineficiência policial do período e uma aposta na inteligência individual como ferramenta de justiça. Além disso, a narrativa ambientada em Londres vitoriana permite ao leitor um mergulho num espaço urbano repleto de contradições: ao mesmo tempo em que exibía avanços tecnológicos, também escondia miséria, criminalidade e conflitos sociais. Esse cenário reforça a importância do detetive como figura capaz de transitar por diferentes camadas da cidade e revelar o que está oculto aos olhos da sociedade e da própria polícia.

Portanto, *Um estudo em vermelho* não apenas apresenta uma trama policial envolvente, mas também propõe uma reflexão sobre a modernidade, o papel da ciência e os limites das instituições no enfrentamento da criminalidade. Holmes, como produto e símbolo desse tempo, evidencia como a literatura pode dialogar com o contexto histórico, oferecendo ao leitor uma leitura crítica das estruturas de poder, justiça e conhecimento

O contexto histórico no qual a narrativa se desenrola está diretamente ligado às transformações ocorridas na sociedade britânica durante o século XIX. Conforme destaca Ligia Cademartori (2006), a obra de Arthur Conan Doyle reflete um período no qual a industrialização e o crescimento das cidades impactaram a estrutura social e o funcionamento das instituições.

## 7.2 O ROMANCE DE MISTÉRIO E SEU POTENCIAL PARA O ENSINO DE LEITURA CRÍTICA

A escolha de um romance policial para o ensino de literatura possibilita a aplicação de diversas estratégias que estimulam o pensamento crítico dos alunos.

Algumas das práticas que podem ser desenvolvidas incluem:

- Formulação de hipóteses. Durante a leitura, os alunos podem ser incentivados a prever os desdobramentos do enredo, analisando pistas e construindo teorias sobre a identidade do criminoso.
- Análise de pistas e estrutura narrativa. O romance permite explorar como as informações são organizadas para criar suspense e manter o leitor envolvido com o mistério.

- Contextualização histórica. A ambientação na Inglaterra vitoriana possibilita discussões sobre a sociedade da época, as mudanças impulsionadas pela Revolução Industrial e o papel da polícia na manutenção da ordem.
- Comparação com outras obras do gênero. Ao ler *Um estudo em vermelho*, os alunos podem compará-lo com outros romances policiais, identificando semelhanças e diferenças na construção das narrativas de mistério.

O uso dessa obra no ensino da leitura possibilita não apenas a análise do gênero policial, mas também o desenvolvimento de habilidades interpretativas e argumentativas. A estrutura inovadora do romance, o método investigativo de Sherlock Holmes e a relação com o contexto histórico tornam *Um estudo em vermelho* uma excelente escolha para incentivar a leitura crítica e aprofundar o entendimento da literatura de mistério.

Além disso, o impacto popular e duradouro do personagem Sherlock Holmes comprova a relevância do romance policial ao longo do tempo. O detetive criado por Arthur Conan Doyle continua sendo referência tanto na literatura quanto em produções cinematográficas e televisivas, demonstrando como sua abordagem investigativa permanece fascinante para diferentes gerações. Séries contemporâneas, como *Sherlock* (BBC, 2010–2017), que atualiza o personagem para a Londres do século XXI, e *Elementary* (CBS, 2012–2019), que transpõe a investigação para Nova Iorque, evidenciam como o enredo policial pode ser recriado em diferentes épocas e contextos culturais sem perder sua essência.

Ao aproximar *Um estudo em vermelho* dessas adaptações televisivas, é possível destacar em sala de aula que, embora mudem os cenários e as linguagens audiovisuais, permanecem os mesmos mecanismos narrativos que sustentam o mistério, a investigação e a lógica dedutiva. Essa articulação entre literatura e mídia pode ampliar o interesse dos estudantes, favorecer comparações críticas e mostrar como o gênero policial mantém sua força na cultura contemporânea.

A inclusão dessa obra literária no currículo escolar pode permitir que os alunos desenvolvam a capacidade de interpretar textos complexos e compreender as estratégias narrativas utilizadas para envolver o leitor em um mistério. Dessa forma, *Um estudo em vermelho* torna-se um recurso valioso para a formação de leitores mais críticos e atentos aos detalhes.

Essa relação entre leitura e interpretação crítica se conecta diretamente com a estrutura do romance policial, que funciona como um jogo intelectual entre o autor e o leitor. Como destaca Massi (2011, p. 46):

Ler um romance policial, portanto, é competir para desvendar um mistério, é um jogo, que deve ser jogado de forma limpa e honesta, para que não seja injusto. Esse jogo se dá a partir do eixo semântico da veridicção, da oposição entre ser e parecer, segundo a qual se estabelece a mentira, a verdade, a falsidade e o segredo.

Essa reflexão de Massi abre a possibilidade de pensar a leitura do romance policial como uma estratégia potente para estimular o engajamento dos estudantes em sala de aula. Assim, o romance policial ou de mistério apresenta-se como uma oportunidade rica para formar leitores mais atentos, reflexivos e críticos, conscientes dos discursos que os cercam.

## 8 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEL), foi desenvolvida com o objetivo de analisar a eficácia pedagógica do Caderno de Atividades, ou Caderno pedagógico, elaborado para o ensino de leitura literária a partir da obra *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle. O trabalho se propôs a compreender em que medida a aplicação desse material pode potencializar a compreensão leitora, o pensamento crítico e o envolvimento do leitor no processo interpretativo, articulando teoria, prática e reflexão docente.

A observação das práticas de leitura do livro *Um estudo em vermelho* de Arthur Conan Doyle, juntamente com a análise do Caderno Pedagógico referente às essas práticas ocorreram em uma turma de 9º ano, no Colégio Estadual Carmelina Ferreira Pedroso, situado no município de Arapoti, região dos Campos Gerais, Paraná. Tratase de uma instituição de ensino integral, que atende alunos do Ensino Fundamental e Médio, somando cerca de 324 estudantes, muitos deles em situação de vulnerabilidade social e econômica.

O colégio dispõe de uma estrutura física ampla e organizada com quatorze salas de aula temáticas, laboratório de informática, quadra esportiva coberta e refeitório. Contudo, pelas diversas realocações de espaços em virtude da implantação do ensino integral em 2022, não conta com uma biblioteca escolar plenamente estruturada e acessível, o que reforça a importância de projetos pedagógicos que promovam a formação leitora dentro do próprio ambiente escolar.

Esse contexto influenciou diretamente a elaboração do Caderno Pedagógico, uma vez que o projeto surge como resposta à carência de espaços de leitura e à necessidade de criar condições concretas para a fruição literária em sala de aula. O material foi criado como instrumento de mediação, capaz de aproximar os alunos da literatura por meio de atividades significativas, desafiadoras e articuladas a estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura do romance de mistério *Um estudo em vermelho*.

A pesquisa insere-se no campo da pesquisa qualitativa de cunho descritivo e reflexivo, com elementos da pesquisa-ação. A opção por essa abordagem justifica-se pela natureza dinâmica e contextual do objeto estudado, um processo pedagógico em constante reelaboração.

A pesquisadora, atuando como professora da instituição, assumiu o papel de observadora participante, desenvolvendo as atividades do caderno e registrando, em um diário reflexivo docente, as percepções sobre o andamento das aulas de leitura, que duraram

aproximadamente quatro meses, as reações dos estudantes, as adequações necessárias e os resultados observados.

É necessário reforçar que o foco deste estudo não recai sobre a mensuração de resultados dos estudantes sobre as atividades, por motivos mencionados na introdução, mas sobre a análise aprofundada da experiência pedagógica vivenciada, considerando os sentidos construídos na interação entre teoria e prática docente.

O registro reflexivo da professora constituiu-se, portanto, no principal instrumento de coleta de dados, funcionando como um caderno de campo em que foram anotadas observações sobre a clareza das instruções, o tempo de execução das atividades, as dificuldades percebidas e as reações gerais do grupo. Também foram anotadas as adaptações metodológicas realizadas ao longo das atividades do Caderno Pedagógico.

## 8.1 CONTEXTO E FUNDAMENTOS DA PESQUISA

O Caderno Pedagógico e toda a metodologia da pesquisa foram orientados pelos pressupostos teóricos de Isabel Solé (1998) e Jocelyne Giasson (2012), autoras que concebem a leitura como uma atividade intencional, ativa e estratégica.

Solé (1998), compreende a leitura como um processo ativo e estratégico, no qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios e utiliza procedimentos conscientes para construir sentido. Suas estratégias são organizadas em três momentos: antes, durante e depois da leitura, cada um deles caracterizado por diferentes estratégias cognitivas.

Antes da leitura, o sujeito mobiliza seus conhecimentos prévios, formula hipóteses e define propósitos; durante a leitura, monitora a compreensão e ajusta as expectativas. Em seguida, após a leitura, revisa hipóteses, sintetiza informações e reflete criticamente sobre o texto, ajudando a construir sentido durante o percurso leitor.

Giasson (2012), por sua vez, aprofunda a noção de estratégias cognitivas e afetivas, destacando o papel da autorregulação, da consciência sobre o próprio processo de leitura e da capacidade de o leitor corrigir e reorganizar seu raciocínio diante de impasses interpretativos. Para isso, as estruturas internas do leitor, como conhecimento de mundo, linguagem e motivação, devem ser ativadas e mediadas para que a leitura seja significativa.

Percebe-se que essas autoras sustentam que compreender um texto literário não é apenas decifrar palavras, mas envolver-se cognitivamente com o sentido, posicionar-se como sujeito leitor e construir inferências.

Esses fundamentos nortearam tanto a elaboração do Caderno Pedagógico quanto o processo de aplicação e reflexão da professora. O material foi estruturado com atividades integradas, progressivas e interdependentes, articuladas às etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, de forma a favorecer a aprendizagem gradual e significativa.

O Caderno Pedagógico constitui-se como instrumento de mediação literária e, simultaneamente, como objeto de estudo desta pesquisa. Ele reúne propostas que estimulam o raciocínio dedutivo, a formulação de hipóteses, o debate interpretativo e a produção escrita. Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se: a *Tarde de Jogos de Mistério*, o *Diário do Investigador*, o *Mapa do Crime*, as *Rodas de Conversa* e as propostas metacognitivas a partir da leitura realizada.

A análise reflexiva concentrou-se na eficácia pedagógica das atividades propostas, ou seja, em sua capacidade de promover envolvimento, reflexão e construção de sentido, bem como na coerência entre os objetivos didáticos e as respostas observadas ao longo da aplicação. Cada etapa foi avaliada considerando a clareza das orientações, a adequação ao tempo disponível, o grau de desafio cognitivo, o potencial de engajamento dos estudantes e a relação com as competências de leitura previstas na BNCC.

Essa análise foi conduzida a partir da observação sistemática da prática docente, apoiada em anotações e registros produzidos no diário reflexivo logo após as aulas. Em diversos momentos, a pesquisadora reavaliou suas próprias decisões pedagógicas, ajustando estratégias conforme o andamento das atividades, o que caracteriza o movimento cíclico e autorregulador da pesquisa-ação.

Além disso, ressalta-se que a realidade de cada sala de aula deve ser levada em consideração na utilização do material, uma vez que fatores como o perfil dos estudantes, o tempo pedagógico, a infraestrutura disponível e o nível de letramento influenciam diretamente a dinâmica das atividades e os resultados obtidos.

Assim, o Caderno Pedagógico referente ao livro *Um estudo em vermelho*, não se apresenta como um modelo rígido de aplicação, mas como um instrumento flexível de mediação, que pode, e deve, ser adaptado às especificidades de cada contexto escolar, respeitando o ritmo, os interesses e as necessidades dos diferentes grupos de alunos.

## 8.2 PERCURSO METODOLÓGICO E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

A composição do Caderno Pedagógico seguiu as três etapas fundamentais da mediação leitora propostas por Isabel Solé (1998), antes, durante e depois da leitura, articuladas às contribuições de Jocelyne Giasson (2012) acerca da autorregulação e da metacognição no processo de compreensão. Na fase de pré-leitura, foram aplicadas atividades de sondagem dos conhecimentos prévios e de motivação. Entre elas o jogo *Tarde de Mistérios*, cuja finalidade foi introduzir os estudantes no universo do raciocínio dedutivo e despertar a curiosidade pelo gênero policial.

Tal proposta favoreceu a ativação de esquemas cognitivos e afetivos, criando um ambiente de envolvimento e de questionamento investigativo. Conforme defendem Solé e Giasson, essa etapa inicial é essencial para que o leitor mobilize saberes anteriores, estabeleça propósitos para a leitura e adote uma postura ativa diante do texto, preparando-se para a construção de inferências e para o monitoramento de sua própria compreensão ao longo do percurso leitor.

Durante a etapa de leitura, as estratégias voltaram-se para a compreensão inferencial e para o acompanhamento do enredo e o uso do *Diário do Investigador* possibilitou o registro contínuo de hipóteses, dúvidas e inferências, funcionando como um espaço de autoria e metacognição, o ato de registrar as pistas narrativas e os raciocínios contribuiu para a internalização das estratégias cognitivas, mesmo sem intervenção direta do professor.

Por fim, na pós-leitura, foram propostas atividades de roda de conversa, debate, reescrita e criação, que visaram consolidar a interpretação e promover a ampliação do repertório literário. A reflexão docente indicou que o momento final é um momento fértil para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois permite revisitar as hipóteses formuladas e confrontar diferentes pontos de vista.

A análise dos resultados consistiu na interpretação das anotações do diário reflexivo da pesquisadora sobre a aplicação do Caderno Pedagógico, observando-se padrões, desafios e potencialidades das atividades propostas. Essa análise não se limitou à descrição de procedimentos, mas buscou compreender como as estratégias teóricas se materializam na prática e quais ajustes são necessários para aperfeiçoar o material.

Foram considerados aspectos como:

- a coerência entre objetivos e resultados percebidos;
- necessidade de alteração do encaminhamento das atividades;
- o envolvimento dos estudantes nas etapas de leitura;
- a clareza e funcionalidade das instruções do caderno;

- o potencial do material para desenvolver autonomia leitora;
- e a capacidade das atividades de despertar a reflexão crítica.

A partir dessa observação sistemática, emergiram reflexões sobre o papel do professor como mediador de leitura, sobre o equilíbrio entre o direcionamento e a liberdade interpretativa e sobre a necessidade de adequar a linguagem e a carga cognitiva das atividades ao perfil dos estudantes do Ensino Fundamental.

Por se tratar de um estudo desenvolvido no contexto escolar, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, que avalia a conformidade com as normas da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Porém, considerando a necessidade de prorrogação do prazo do mestrado por motivos pessoais, a pesquisadora solicitou oficialmente a extensão do período de desenvolvimento do trabalho, o que foi devidamente autorizado pelo programa.

Entretanto, como o prazo inicial já havia sofrido atraso, não foi possível utilizar a primeira autorização expedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o que exigiu a reformulação e o reenvio do pedido de apreciação ética. Esse novo processo enfrentou demora significativa na tramitação, em razão de problemas técnicos e operacionais do sistema do próprio Comitê de Ética- UEL, o que acabou comprometendo o cronograma previsto para a etapa de aplicação prática da pesquisa.

As atividades pedagógicas com os estudantes foram realizadas em caráter escolar, integradas ao planejamento regular da disciplina de Língua Portuguesa, da professora, sem qualquer uso de dados pessoais ou registros individuais, uma vez que faziam parte do cronograma anual de conteúdo do componente. Dessa forma, o trabalho manteve-se dentro dos limites da prática docente cotidiana, cumprindo função educativa e não investigativa.

Diante dessa realidade e da impossibilidade de realizar a coleta de dados discentes dentro do prazo de vigência do curso, a pesquisadora, em conjunto com a orientadora, optou por modificar o sistema de coleta da pesquisa, mantendo o foco na proposta pedagógica. Direcionou-se, assim o olhar para a análise da prática docente e para a avaliação da eficácia do Caderno Pedagógico.

Essa execução pedagógica possibilitou à professora-pesquisadora observar a implementação do Caderno Pedagógico e refletir sobre sua eficácia metodológica, a partir de suas anotações e percepções profissionais. Assim, o material pôde ser analisado em uma perspectiva reflexiva e formativa, evidenciando como as atividades propostas favorecem o desenvolvimento da leitura literária e da compreensão inferencial no contexto escolar.

Esse redimensionamento metodológico, decorrente das condições institucionais de realização da pesquisa, permitiu ampliar o foco da análise para a observação qualificada das

intervenções pedagógicas e do material didático elaborado. Em vez de concentrar-se na produção discente, a investigação passou a privilegiar a análise do Caderno Pedagógico em uso, considerando sua adequação ao contexto escolar, sua funcionalidade didática e sua capacidade de mediar a leitura literária em situação real de sala de aula. Essa perspectiva reforça o caráter formativo da pesquisa, alinhando-se aos pressupostos da abordagem qualitativa e reflexiva adotada.

Em síntese, esta pesquisa qualitativa adota um percurso metodológico centrado na autoavaliação da prática docente e na análise crítica de um material didático autoral, aplicando-o em contexto real de sala de aula e refletindo sobre sua eficácia, coerência teórica e aplicabilidade. O foco não está na mensuração de resultados em estudantes, mas na compreensão do processo pedagógico e de suas implicações para a formação leitora.

O estudo, portanto, articula a compreender como o Caderno Pedagógico, com atividades exclusivamente atreladas ao livro de Arthur Conan Doyle, *Um estudo em vermelho*, se constitui como uma ferramenta eficaz para o ensino de leitura inferencial e crítica, integrando o raciocínio investigativo. Essa análise busca contribuir para a prática de professores e para o aprimoramento de metodologias de leitura literária no Ensino Fundamental, em consonância com as competências gerais da BNCC e com o ideal de formação de leitores autônomos, críticos e criativos.

## 9 O CADERNO PEDAGÓGICO EM AÇÃO: UMA ANÁLISE REFLEXIVA DA EFICÁCIA DAS ATIVIDADES ELABORADAS SOBRE O LIVRO *UM ESTUDO EM VERMELHO* DE ARTHUR CONAN DOYLE

A análise da aplicação do Caderno Pedagógico possibilitou compreender o percurso metodológico da pesquisa em sua concretização prática, evidenciando o movimento de passagem do planejamento teórico para a vivência efetiva em sala de aula. O material, inicialmente concebido como produto didático estruturado, passou a interagir com as condições reais do ensino fundamental em tempo integral, revelando-se capaz de responder às demandas do contexto escolar, às características da turma e às imprevisibilidades próprias do cotidiano pedagógico. Nesse processo, o Caderno assumiu sua função mediadora, não apenas como guia de atividades, mas como organizador do percurso leitor.

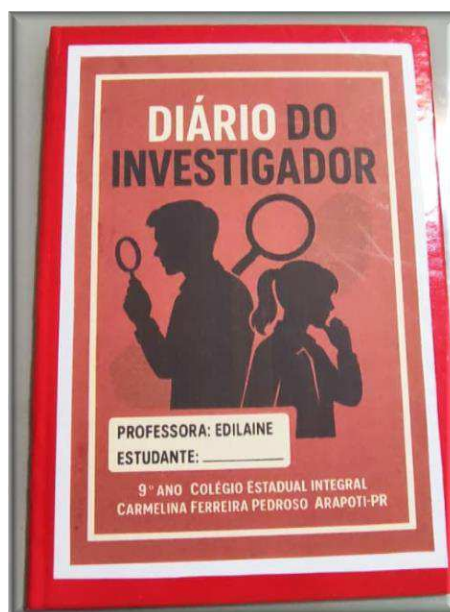
O acompanhamento sistemático da aplicação, registrado no diário reflexivo da professora-pesquisadora, permitiu observar como o Caderno de atividades sobre *um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle, se comportou diante das variações de ritmo, das dificuldades iniciais dos estudantes e das adaptações necessárias ao longo do trabalho. As propostas, quando articuladas a uma mediação atenta e contínua, mostraram-se eficazes para sustentar o desenvolvimento da leitura inferencial, investigativa e crítica, revelando que o potencial do material está diretamente relacionado à forma como é apropriado no espaço da sala de aula.

Desde o início da sequência, o diálogo entre teoria e prática tornou-se evidente, a Tarde de Jogos de Mistério, prevista para introduzir o gênero policial por meio de jogos de dedução e pistas, mostrou-se mais complexa do que o planejamento inicial supunha. A pouca familiaridade dos estudantes com jogos de tabuleiro e com dinâmicas de raciocínio investigativo exigiu a ampliação da atividade para três encontros consecutivos. Esse redimensionamento não representou um desvio do planejamento, mas uma adequação pedagógica necessária para que os conceitos do gênero pudessem ser construídos coletivamente.

A ampliação do tempo destinado aos jogos contribuiu para o fortalecimento do projeto, pois permitiu que o vocabulário do gênero, o raciocínio lógico e a noção de observação cuidadosa fossem sendo assimilados gradualmente. Cada partida de *Detetive*, *Black Stories*, *Suspeito* ou *O Mistério das Sete Torres* funcionou como um exercício preparatório para a leitura literária, anunciando a lógica investigativa que seria retomada nos capítulos do romance. Nesse momento, o Caderno Pedagógico revelou-se sensível ao ritmo da turma, permitindo que a aprendizagem se desse de forma progressiva e significativa.

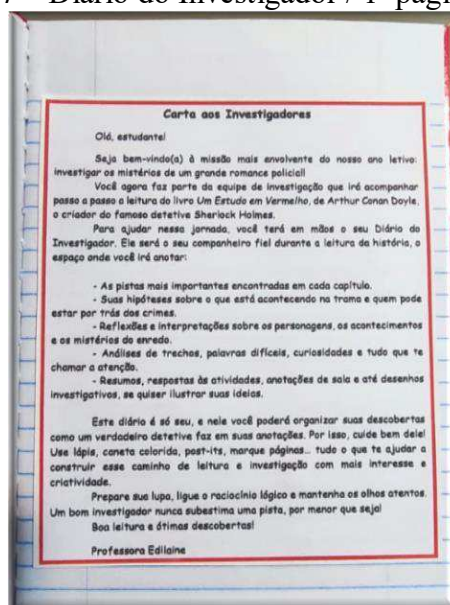
Ao final das aulas de jogos, o Diário do Investigador foi apresentado e entregue aos estudantes, sendo prontamente incorporado à rotina da turma. Embora previsto inicialmente como instrumento de acompanhamento metacognitivo, o diário assumiu, desde o início, uma dimensão simbólica mais ampla, tornando-se espaço de autoria, pertencimento e registro do percurso leitor. Esse uso espontâneo indicou que o dispositivo ultrapassou sua função instrumental, passando a integrar a identidade do projeto.

**Figura 6** – Diário do Investigador / capa



Fonte: Acervo da autora (2025).

**Figura 7** – Diário do Investigador / 1ª página



Fonte: Acervo da autora (2025).

A transição para a leitura literária ocorreu de maneira fluida, e o Caderno Pedagógico mostrou-se eficiente ao articular o momento lúdico inicial à leitura de *Um estudo em vermelho*. A análise da capa e do título ativou conhecimentos prévios e estimulou a formulação de hipóteses, como “vermelho de sangue”, “cor de perigo” ou “um estudo sobre a morte”, demonstrando que os estudantes já mobilizavam inferências antes mesmo do contato com o texto verbal.

A leitura compartilhada do primeiro capítulo foi conduzida com pausas estratégicas, favorecendo a emergência de questionamentos no momento do “Parar e Pensar”. Essa estratégia, retomada ao longo da leitura do romance, intensificou a interação da turma com o texto e contribuiu para a compreensão do funcionamento do raciocínio dedutivo. As atividades propostas nesse estágio favoreceram a tomada de consciência do processo interpretativo, evidenciando o papel formativo do Caderno ao explicitar como se constrói o sentido durante a leitura.

As primeiras dificuldades metodológicas surgiram quando se tentou implementar a leitura autônoma em casa, o regime de tempo integral e o cansaço dos estudantes inviabilizaram essa etapa, o que exigiu uma reorganização da sequência. A decisão de realizar todas as leituras em sala, de forma integral e mediada, revelou-se fundamental para manter o engajamento e a coerência do projeto. A leitura coletiva, alternada entre professora e estudantes, acompanhada de explicações e retomadas constantes, assegurou a participação efetiva de todos no processo interpretativo.

Durante a leitura do capítulo “O Mistério de Lauriston Gardens”, a descrição da cena do crime provocou reações intensas. Os estudantes formularam hipóteses, solicitaram retomadas do texto e passaram a diferenciar observação e interpretação, eixo central da leitura inferencial defendida por Solé (1998) e Giasson (2012). O registro docente evidenciou a mudança de postura dos alunos, que passaram a demonstrar expectativa e envolvimento contínuo com as aulas de leitura: *“A cada pista, os olhos deles se acendiam, e a leitura deixava de ser obrigação para se tornar descoberta”*. *“A partir deste capítulo, houve uma mudança no comportamento dos alunos em relação à história, começaram a ficar ansiosos pelas aulas de leitura; quando me viam, perguntavam quando seria a próxima leitura.”*

Esse episódio revelou um aspecto central da experiência: o interesse pela leitura literária não está condicionado à simplicidade do texto, mas à existência de um suporte pedagógico que acolha dúvidas, legitime interpretações e ofereça caminhos para o avanço. O Caderno Pedagógico, ao articular ludicidade, desafio investigativo e sistematização das estratégias, criou

um ambiente seguro de exploração e descoberta, no qual os estudantes passaram a assumir uma postura mais confiante diante da leitura.

O surpreendente nesse processo é perceber que o interesse pela leitura literária não depende exclusivamente da simplicidade do texto, mas da existência de um suporte pedagógico que acolha as dúvidas, legitime as interpretações e ofereça caminhos para prosseguir. Ao articular o lúdico, o desafio investigativo e a sistematização das estratégias de leitura, o Caderno Pedagógico mostrou que, quando se cria um ambiente seguro de exploração e descoberta, os alunos não apenas aceitam o convite da literatura, eles o ampliam, demonstrando curiosidade, autonomia e desejo genuíno de continuar lendo.

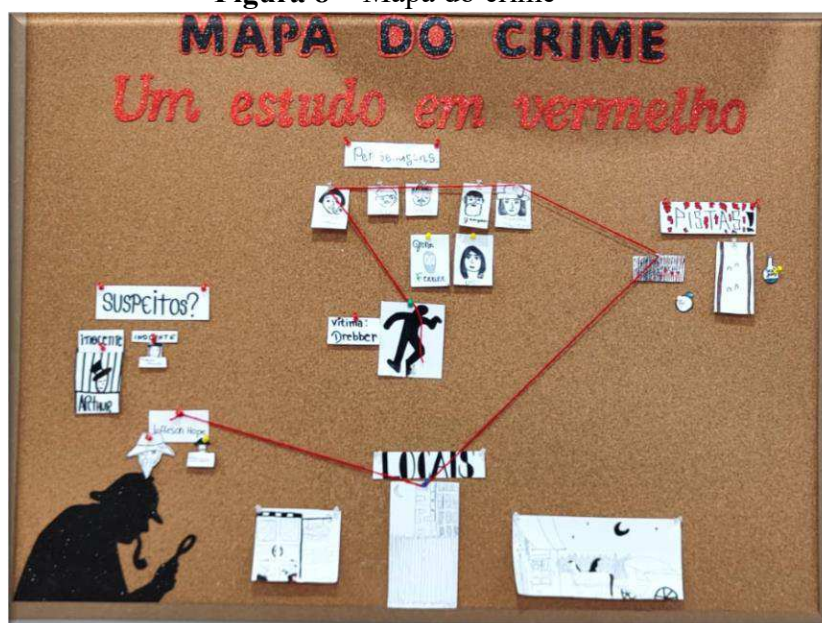
Nos capítulos seguintes, a coerência metodológica foi mantida, mesmo com ajustes pontuais. A leitura do capítulo “O que John Rance tinha a dizer”, realizada integralmente em sala, resultou em debates produtivos sobre o comportamento do policial e o contraste entre o olhar comum e o olhar investigativo. Os registros dos alunos no Diário do Investigador evidenciaram a compreensão do papel da atenção e da observação na investigação, além de indicarem que os estudantes se percebiam como participantes ativos do processo de leitura.

O grupo identificou o comportamento descuidado do policial e analisou como ele não percebeu o essencial, reafirmando o contraste entre olhar comum e olhar investigativo. Os registros dos alunos no diário do investigador na aula seis, “*ele viu o assassino e não percebeu*”, “*não observou o que estava sob seus olhos*”, “*até eu teria mais cuidado*” - revelam que compreenderam o texto e o papel da atenção na investigação, além de se situarem no processo de leitura como sujeitos que participam do contexto investigativo na qualidade de também investigadores.

A aula sete, dedicada ao *Mapa do Crime: Quem será o culpado?*, marcou o ponto de maturação da leitura em que painel coletivo foi organizado de forma colaborativa e cada grupo ficou responsável por registrar um aspecto da investigação. Essa sistematização visual, conforme previam as orientações teóricas do Caderno, funcionou como estratégia metacognitiva de consolidação da leitura: ao organizar graficamente os dados, os alunos reavaliaram hipóteses e perceberam que a compreensão do texto exige revisão constante.

Durante a leitura do quarto capítulo, com envolvimento dos alunos, o painel foi gradualmente transformado em um recurso contínuo e cumulativo, sendo ampliado a cada nova descoberta da trama. O Mapa do Crime assumiu a função de um mapa mental coletivo, no qual personagens, pistas, locais e hipóteses eram registrados e interligados por meio de linhas e setas, formando uma teia visual que permitia acompanhar o desenvolvimento da narrativa e das deduções de Sherlock Holmes.

**Figura 8 – Mapa do crime**



**Fonte:** Acervo da autora (2025).

O impacto da atividade ultrapassou os limites da turma: outros estudantes que passavam pela sala, decorada com a temática investigativa, paravam para observar o quadro, acompanhavam curiosos as atualizações e comentavam com a professora sobre o andamento da leitura, chegando até a perguntar se também poderiam participar do projeto.

Essa repercussão espontânea revelou o potencial motivador do *Mapa do Crime* e o alcance do trabalho para além dos alunos diretamente envolvidos nas atividades de leitura, pois o painel, que nasceu da necessidade prática de manter a coerência das informações, revelou-se uma das estratégias mais eficazes de todo o Caderno Pedagógico, além de que funcionou como instrumento de memória e raciocínio: os alunos recorriam a ele regularmente, apontando contradições e revendo hipóteses anteriores. Em vários momentos, o diálogo entre o Mapa do crime e o Diário do Investigador foi espontâneo, e essa interação entre instrumentos consolidou o aprendizado e transformou o espaço físico da sala em ambiente de investigação e reflexão literária.

O registro reflexivo da professora evidencia o sucesso da atividade: *“O mapa cresceu com o grupo, tornou-se um mural vivo da investigação. Cada nova pista era uma chance de pensar novamente o caso”*. Essa prática exemplifica a eficácia do Caderno Pedagógico, que se mostrou capaz de unir texto literário, raciocínio lógico e expressão visual em uma proposta integrada.

Na leitura dos capítulos “*Nosso anúncio atrai um visitante*” e “*Tobias Gregson mostra o que pode fazer*”, a dinâmica já estava consolidada, as leituras ocorreram de forma compartilhada, intercaladas com explicações, retomadas e pausas para interpretação. Em alguns momentos faziam-se pausas para pensar hipoteticamente o que iria acontecer. Então os leitores anotavam suas suspeitas em uma nota adesiva que era colada no diário do investigador para mais tarde, na leitura, conferirem se haviam acertado.

O Diário do Investigador e o Mapa do Crime permaneceram como instrumentos de apoio durante todo o processo de leitura. A turma começou a comparar os métodos de investigação dos detetives Holmes e Gregson, fato que confirma que o Caderno Pedagógico conseguiu atingir sua meta de formar leitores analíticos, capazes de perceber nuances entre ações, falas e intenções das personagens. É importante destacar que mesmo sem leitura extraclasse (em casa), a sequência manteve o ritmo investigativo e a coerência interna.

O início da Parte II, com o capítulo *Na grande planície Alcalina*, representou o maior desafio de mediação, pois a ruptura temporal e espacial na narrativa causou estranhamento imediato: os alunos perguntavam “*acabou a história?*” e “*mas ainda estamos na metade do livro, será outra história?*”. Foi nesse momento que a professora explicou o recurso do *flashback*, cenas que levam a narrativa de volta no tempo, a fim de revelar algo não mostrado durante a primeira leitura, e conduziu uma conversa sobre a função desse retorno ao passado. O Caderno previa essa abordagem, mas, na prática, a mediação precisou ser mais detalhada para que eles entendessem realmente o procedimento estético.

O Diário do Investigador foi novamente o espaço de reconstrução do sentido, nele, os alunos responderam perguntas orientadoras sobre o tempo, o espaço e as possíveis conexões com o crime. As anotações mostram o esforço interpretativo: “*acho que agora vamos descobrir o motivo do crime*”, escreveu um estudante, demonstrando que o hábito de formular hipóteses estava incorporado à leitura.

O Caderno Pedagógico manteve a coerência metodológica ao propor a leitura orientada e reflexiva do novo cenário narrativo, agora ambientado nos Estados Unidos, com foco na trajetória de John Ferrier, sua filha Lucy e o enigmático Jefferson Hope. Essa mudança de tempo e espaço surpreendeu os alunos, que inicialmente estranharam a ausência de Holmes e Watson, mas logo perceberam, com auxílio das intervenções orientadas, que o narrador utilizava o recurso do *flashback* para explicar as causas profundas do crime investigado em Londres.

A leitura dessa parte revelou-se um dos momentos mais emocionantes da aplicação, o grupo acompanhou com envolvimento crescente o destino trágico de Lucy e seu pai, percebendo a opressão imposta pela comunidade mórmon e o sofrimento causado pela separação forçada

dos protagonistas. Muitos alunos manifestaram indignação e empatia durante a leitura, alguns comentaram em voz alta, “*ela não merecia esse fim*”, “*foi injusto com o pai dela*”, “*agora entendo o ódio dele*”. Esses comentários espontâneos, registrados também no Diário do Investigador, evidenciaram não apenas a compreensão dos fatos, mas uma leitura sensível, que ultrapassou o aspecto lógico da dedução para alcançar a dimensão ética e emocional da narrativa.

A descoberta da morte de Lucy e de seu pai causou forte comoção na turma. Houve silêncio, olhares atentos e até expressões de surpresa e tristeza. O Diário do Professor registrou que esse momento marcou uma virada na relação dos alunos com a história: o vilão se tornou humano, e a vingança de Jefferson Hope passou a ser vista sob uma nova luz. O sentimento predominante era de compaixão e justiça, os estudantes compreenderam que o assassinato em Londres não nascia da maldade pura, mas da dor e da perda, de um amor que fora brutalmente interrompido.

Ao discutir as motivações de Hope, os alunos foram capazes de reconhecer a complexidade moral dos personagens, compreenderam que, embora o detetive busque restabelecer a ordem, há uma dimensão trágica e profundamente humana nos atos do vingador. Esse entendimento revela que a leitura mediada pelo Caderno Pedagógico não se limitou à decifração do enigma, mas alcançou o nível da interpretação crítica e empática, promovendo uma reflexão sobre a justiça, o sofrimento e os limites da vingança.

Assim, a leitura da segunda parte confirmou a eficácia do Caderno Pedagógico ao conduzir os estudantes da análise racional do mistério à compreensão subjetiva do texto literário, integrando emoção e reflexão. O envolvimento demonstrado pela turma nesse ponto da narrativa, visível nos debates, nas anotações e nos comentários, revelou que as atividades contidas no material conseguiram despertar nos leitores o olhar duplo que o projeto pretendia formar: o olhar do detetive, atento às pistas, e o olhar do ser humano, sensível às dores e dilemas que o enredo expõe.

Portanto, a leitura dos capítulos que integravam a segunda parte do livro, consolidou a dimensão simbólica e reflexiva do projeto, a narrativa, mais descritiva e emocional, exigiu uma postura leitora diferente, e o Caderno Pedagógico ofereceu as condições para isso. O diário do investigador, por sua vez, passou a registrar não apenas pistas e fatos, mas sentimentos e valores, os leitores já compreendiam a literatura como espaço de interpretação ética e afetiva, a atividade cumpriu plenamente o propósito do Caderno de ampliar o olhar do leitor para além da trama, alcançando dimensões humanas e sociais.

As atividades do Caderno Pedagógico mostraram-se coerentes com os objetivos inicialmente propostos e revelaram potencial para promover leitura ativa, inferencial e crítica, em consonância com as teorias de Isabel Solé (1998) e Jocelyne Giasson (2012). A flexibilidade do material foi evidenciada na possibilidade de adaptação das propostas conforme o andamento da turma, em algumas atividades, isso permitiu que o Caderno Pedagógico se adequasse às necessidades do grupo, mantendo o foco no desenvolvimento da compreensão leitora e no prazer pela descoberta.

Além disso, o Caderno demonstrou eficácia na articulação entre o texto literário e a experiência do leitor, aproximando a leitura de *Um estudo em vermelho* da realidade dos alunos. As propostas de debate, registro e criação favoreceram o diálogo entre o universo ficcional e o cotidiano escolar, tornando a literatura um campo de investigação, não apenas de interpretação. Isso se revela quando os estudantes perguntaram sobre os mórmons, alguns de antemão já disseram ser uma seita, outros uma religião, o que levou a professora a parar a leitura e pedir para que eles fizessem uma pesquisa sobre o assunto para um melhor entendimento sem pré-conceitos. A combinação entre ludicidade, raciocínio dedutivo e reflexão crítica consolidou o envolvimento da turma, que passou a reconhecer o ato de ler como um processo de busca de sentido e não apenas de decodificação.

Por fim, a aplicação das atividades sobre o livro comprovou que o Caderno Pedagógico é mais do que uma sequência de atividades, constitui-se como um instrumento de formação leitora e de desenvolvimento metacognitivo, pois conduz o estudante a pensar sobre o próprio ato de ler, a elaborar hipóteses, confrontar interpretações e sustentar pontos de vista. Sua utilização evidenciou um avanço perceptível na postura dos alunos diante da leitura, tornando-os mais curiosos, autônomos e críticos, o que reafirma a coerência entre os princípios teóricos que o fundamentam e os resultados observados na prática.

Todas as adaptações realizadas pela professora-pesquisadora, ampliação de tempo de leitura, mudança de formatos, leituras mediadas, mantiveram fidelidade aos objetivos teóricos: promover a leitura inferencial, a reflexão metacognitiva e a construção ativa de sentido.

O êxito do trabalho foi confirmado também pela reação espontânea dos estudantes ao final da leitura e da conclusão do projeto: muitos manifestaram o desejo de continuar a atividade de leitura com outras obras, pedindo à professora que escolhessem juntos “outro livro para investigar”. Esse pedido sincero, feito com entusiasmo, simbolizou o maior resultado alcançado, o despertar do interesse pela leitura. Demonstrou que os alunos não apenas compreenderam *Um estudo em vermelho*, mas apropriaram-se da experiência literária como

algo prazeroso, investigativo e transformador, consolidando o propósito maior do Caderno Pedagógico: formar leitores que desejem continuar lendo por vontade própria.

Finaliza-se com a certeza de que o caderno não é um roteiro rígido, mas um dispositivo pedagógico vivo, capaz de dialogar com a realidade escolar, estimular o pensamento crítico e transformar a leitura literária em experiência de descoberta. Em cada aula, o texto de Doyle foi mais do que lido: foi investigado, questionado e reconstruído coletivamente, provando que o Caderno de atividades elaborado para a leitura do livro cumpriu com sua função de mediação entre teoria, prática e formação do leitor literário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação nasceu do desejo de compreender, de forma situada e comprometida com a realidade escolar, de que maneira o romance de mistério pode constituir-se em um caminho potente para a formação de leitores no Ensino Fundamental. Ao longo desse ano de trabalho, o percurso de pesquisa, elaboração, aplicação e análise do Caderno Pedagógico construído a partir da obra *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle, revelou-se não apenas um exercício acadêmico, mas um processo de transformação da prática docente e de ressignificação do lugar da leitura literária na escola pública.

Desde o início, o objetivo central desta pesquisa foi investigar a eficácia pedagógica de um Caderno de Atividades autoral, concebido para articular teoria e prática por meio de estratégias de leitura inferencial e metacognitiva, em diálogo com as contribuições de Isabel Solé (1998) e Jocelyne Giasson (2012). A proposta era verificar em que medida esse material poderia potencializar a compreensão leitora, o raciocínio investigativo e a participação ativa dos estudantes na construção de sentidos.

No entanto, o caminho metodológico precisou ser ajustado, em virtude de entraves burocráticos relacionados ao processo de apreciação ética, o que obrigou a pesquisadora a reformular o escopo da coleta de dados. Essa mudança, embora desafiadora, não significou a perda do projeto, mas sua ressignificação, pois a impossibilidade de utilizar dados individuais dos alunos conduziu a pesquisa a uma abordagem centrada na análise da prática docente e na reflexão sobre a eficácia do material didático elaborado.

Assim, o foco deslocou-se da mensuração de resultados de desempenho discente para a compreensão qualitativa do processo pedagógico, das estratégias de mediação e dos efeitos observados no cotidiano da sala de aula. O diário reflexivo da professora-pesquisadora assumiu papel central nesse movimento, configurando-se como o principal instrumento de registro e análise, no qual se inscreveram as percepções sobre o andamento das aulas, as reações dos estudantes, as adaptações realizadas e as potencialidades e limites do Caderno Pedagógico.

Esse redimensionamento metodológico também reafirmou o caráter ético do estudo, em nenhum momento houve coleta ou exposição de dados pessoais, produções identificadas ou avaliações individuais dos estudantes. Todas as atividades desenvolvidas fizeram parte do planejamento regular da disciplina de Língua Portuguesa e foram realizadas em contexto estritamente escolar, garantindo a proteção integral dos participantes.

Ao mesmo tempo, esse cenário exigiu da pesquisadora um olhar ainda mais atento para a própria prática e para o material que produziu, assumindo uma postura de autoavaliação

permanente, típica da pesquisa qualitativa de cunho descritivo, reflexivo e com elementos de pesquisa-ação.

Ao considerar o contexto em que a sequência foi aplicada, percebe-se com clareza que o Caderno Pedagógico não é um produto abstrato, pensado para uma escola idealizada, mas para uma instituição pública específica: o Colégio Estadual Carmelina Ferreira Pedroso, em Arapoti. Trata-se de uma escola de tempo integral que atende também estudantes em situação de vulnerabilidade social, com limitações estruturais importantes, entre elas a ausência de uma biblioteca escolar plenamente estruturada e acessível.

Esse cenário de carência de espaços formais de leitura reforçou a necessidade de que a sala de aula se transformasse, ela mesma, em um ambiente de fruição literária, investigação e partilha, e o Caderno Pedagógico foi concebido justamente como resposta a essa demanda. Ao longo da aplicação, o material mostrou-se capaz de dialogar com essa realidade concreta, uma vez que suas propostas não dependiam de recursos sofisticados ou de infraestrutura complexa, mas de planejamento cuidadoso, mediação intencional e uso criativo do espaço disponível.

A Tarde de Jogos de Mistério, o Diário do Investigador, o Mapa do Crime e as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura constituíram um repertório de ações que transformaram a sala em cenário investigativo. Abriu-se assim um espaço para que os estudantes vivenciassem a leitura não como mera tarefa escolar, mas como experiência de descoberta.

As estratégias de leitura propostas por Solé e Giasson sustentaram esse percurso. A organização das atividades em momentos de antes, durante e depois da leitura permitiu que o Caderno Pedagógico favorecesse um movimento gradual de aproximação do texto.

Nas etapas iniciais, a ativação de conhecimentos prévios, a curiosidade pelo gênero policial e a sensibilização por meio dos jogos de mistério criaram um clima de expectativa. Esse clima foi fundamental para envolver leitores que, em muitos casos, não possuíam o hábito consolidado de leitura literária.

Durante a leitura, o Diário do Investigador, os momentos de “Parar e Pensar”, as pausas para formulação de hipóteses e a construção do Mapa do Crime operaram como dispositivos concretos de metacognição, pois os estudantes foram incentivados a observar o próprio processo de compreender. Também aprenderam a registrar suas dúvidas, a revisar interpretações e a comparar hipóteses com os colegas.

Essa estrutura não apenas aproximou a teoria da prática, como também revelou o potencial do romance de mistério para articular raciocínio lógico, inferência e sensibilidade. A cada capítulo lido, especialmente nos momentos de maior tensão, como o crime em Lauriston

Gardens ou as revelações da Parte II do livro, os registros no diário docente evidenciam que os alunos não apenas “entendiam a história”, mas aprendiam a ler investigando. Eles perguntavam, desconfiavam, voltavam ao texto, confrontavam pistas e discutiam interpretações.

O Mapa do Crime, que se iniciou como simples painel de sistematização de informações, converteu-se em mural vivo de pensamento, visitado e atualizado a cada aula, observado inclusive por estudantes de outras turmas, o que demonstra o alcance motivador da proposta.

Outro aspecto significativo foi a forma como o Caderno Pedagógico permitiu lidar com obstáculos concretos da rotina escolar. A intenção inicial de propor leituras autônomas em casa esbarrou na realidade do tempo integral e no cansaço diário dos estudantes, que pouco conseguiam avançar na leitura fora do espaço escolar.

Diante disso, a professora-pesquisadora optou por realizar toda a leitura em sala, de modo compartilhado e mediado. Essa decisão, longe de representar um “fracasso” do planejamento, mostrou a flexibilidade e a adaptabilidade do material, já que o foco permaneceu na compreensão profunda do texto e não na execução rígida do roteiro.

A leitura em voz alta, alternada entre professora e alunos, combinada com explicações e retomadas constantes, garantiu o acompanhamento coletivo da narrativa e a participação de todos nas inferências. O percurso de leitura da Parte II, com a mudança de cenário e a inserção do *flashback*, foi um ponto de prova para a metodologia. Inicialmente, a ruptura temporal e espacial gerou estranhamento e desorientação, com comentários reveladores de confusão (“*acabou a história?*”, “*é outro livro?*”).

Nesse momento, a mediação docente, orientada pelo Caderno Pedagógico, precisou ser intensificada: foi necessário explicar com calma o recurso do *flashback*, retomar elementos da primeira parte, propor perguntas de conexão e usar o Diário do Investigador como suporte para reconstrução do sentido.

O que poderia ter se tornado uma barreira, no entanto, converteu-se em oportunidade formativa, a leitura da trajetória de Lucy, John Ferrier e Jefferson Hope despertou empatia, indignação e reflexão ética, ampliando o nível de interpretação para além do enigma policial. Os registros no diário evidenciam que os estudantes foram capazes de perceber a complexidade moral dos personagens e de compreender a vingança não como mero ato de crueldade, mas como resposta dramática a uma história de opressão e perda.

Desse modo, as atividades do Caderno Pedagógico conduziram os leitores do olhar técnico do “detetive” ao olhar sensível do sujeito que se confronta com dilemas humanos, realizando plenamente a intenção de formar leitores críticos e empáticos. A partir dessa

experiência, é possível afirmar que o Caderno Pedagógico analisado nesta dissertação cumpriu sua função de instrumento de mediação e de formação leitora.

Esse recurso demonstrou, assim eficácia em diversos aspectos: possibilitou a articulação entre texto literário e vida dos estudantes; integrou ludicidade e investigação; valorizou a construção de hipóteses e a revisão de interpretações. Também estimulou o debate e o confronto de pontos de vista e promoveu a compreensão de que ler é muito mais do que decodificar palavras, é atribuir sentido, tomar posição, sentir e pensar sobre o que se lê.

Além disso, ao trabalhar com um romance de mistério, o Caderno permitiu que a turma compreendesse, na prática, a própria estrutura e os procedimentos do gênero. Dentre eles: a lógica das pistas e das falsas pistas, o jogo entre narrador e leitor, a importância da observação minuciosa, o papel da dedução, a presença de reviravoltas narrativas e a organização do enredo em torno de um enigma central.

Essa síntese teórica, incorporada de forma contínua ao longo das atividades, ajudou os estudantes a perceberem que a leitura literária não é espontânea. Mas construída, e que o gênero policial possui mecanismos próprios que podem ser identificados, analisados e utilizados como guia para compreender a narrativa e antecipar desdobramentos.

A análise reflexiva dessa trajetória também produziu aprendizagens importantes, em primeiro lugar, reafirmou o papel central do professor como mediador de leitura. O Caderno Pedagógico, por mais bem elaborado que seja, não opera sozinho, sua eficácia está intimamente ligada à sensibilidade da mediação, à capacidade de escutar a turma, de adaptar tempos, de reformular perguntas, de acolher as reações e de transformar imprevistos em momentos de aprendizagem.

Em segundo lugar, evidenciou a importância de materiais didáticos autorais, construídos a partir da realidade concreta dos estudantes, das condições estruturais da escola e das demandas específicas da comunidade escolar. Esta pesquisa apresenta, contudo, limites que precisam ser reconhecidos. O primeiro deles é o fato de ter sido realizada em uma única turma, de uma única escola, o que impede generalizações apressadas. Trata-se de uma pesquisa-ação contextual que pretende oferecer pistas e caminhos, e não modelos universais.

O segundo limite decorre da impossibilidade de coletar dados diretos dos estudantes, o que restringe a análise ao olhar da professora-pesquisadora e à sua interpretação das manifestações da turma. Ainda que esse olhar seja experiente, comprometido e sustentado por registros sistemáticos, não substitui análises quantitativas ou comparativas mais amplas, que poderiam ser realizadas em estudos futuros, mediante aprovação ética formal e tempo adequado para a coleta de dados discentes.

Apesar desses limites, as contribuições da pesquisa se mostram consistentes para o campo do ensino de leitura literária no Ensino Fundamental. Isso porque, em termos práticos, o Caderno Pedagógico constitui um produto educacional passível de ser adaptado e reaplicado por outros docentes, em diferentes contextos, desde que respeitadas as especificidades de cada turma.

Sua estrutura flexível, organizada em etapas progressivas e articulada a estratégias cognitivas e metacognitivas, oferece um modelo de trabalho com o romance de mistério que pode inspirar novas sequências, com outras obras e gêneros. A experiência relatada contribui para o debate sobre a formação de leitores em escolas públicas de tempo integral, muitas vezes marcadas por sobrecarga de conteúdos, baixa circulação de livros literários e ausência de espaços estruturados de leitura.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a dissertação reforça a pertinência das contribuições de Solé e Giasson para o ensino de leitura, especialmente quando articuladas a um gênero literário que, por natureza, exige do leitor a habilidade de inferir, supor, relacionar e revisar. O romance de mistério, ao se organizar em torno de enigmas e pistas, dialoga diretamente com a ideia de leitura como investigação, e o Caderno Pedagógico demonstrou que essa relação pode ser explorada didaticamente de modo intencional e sistemático.

Assim, a síntese teórica construída pelo próprio Caderno, ao evidenciar a lógica do enigma, o papel das pistas, o funcionamento da dedução e o jogo narrativo entre ocultação e revelação, mostrou-se essencial para que os estudantes compreendessem como o gênero opera, e por que ele é tão eficaz para promover a leitura inferencial. Essa compreensão, ainda que trabalhada em sala de forma prática e acessível, constitui um ganho formativo significativo, pois amplia a consciência literária dos leitores e favorece sua autonomia para enfrentar outros textos e gêneros.

A pesquisa indica, assim, que a escolha de obras com alto potencial de engajamento pode ser decisiva para mobilizar estudantes que, em muitos casos, chegam ao 9º ano sem uma história positiva de leitura. Outro resultado simbólico, mas profundamente significativo, emergiu ao final da aplicação: o pedido espontâneo dos estudantes para que a professora escolhesse, com eles, “outro livro para investigar”. Esse desejo, nascido após a conclusão de *Um estudo em vermelho*, sintetiza a maior conquista do projeto: a transformação da leitura em vontade, em curiosidade, em continuidade.

Esse gesto revela que o Caderno Pedagógico não apenas apoiou a compreensão de um livro específico, mas contribuiu para despertar o interesse pela leitura como prática que merece

ser repetida, ampliada, continuada, exatamente o que se espera da formação de leitores autônomos, críticos e criativos.

Por fim, ao encerrar este percurso, a professora-pesquisadora reconhece que o Caderno Pedagógico não é um roteiro fechado, mas um dispositivo vivo, que se constrói e reconstrói a cada nova aplicação. Sua força está justamente na possibilidade de adaptação, de diálogo com diferentes contextos, de incorporação de novas atividades, de cruzamento com outros gêneros e mídias. As considerações finais aqui apresentadas não encerram o trabalho, mas o projetam para frente, como ponto de partida para novas investigações, novas leituras e novas experiências de mediação literária.

Em síntese, é possível, mesmo em contextos de vulnerabilidade e limitações estruturais, construir experiências de leitura que unam rigor teórico, planejamento didático e sensibilidade pedagógica. O Caderno Pedagógico elaborado para a leitura de *Um estudo em vermelho* cumpriu a função de mediar teoria e prática, texto literário e realidade escolar, investigação e emoção, contribuindo para que a sala de aula se tornasse um espaço de investigação compartilhada.

E ao realizar, ainda que de forma integrada e contínua, uma síntese teórica sobre a estrutura e os procedimentos do romance de mistério, suas pistas, enigmas, falsas pistas, reviravoltas e lógica dedutiva, o Caderno consolidou-se como um instrumento que não apenas apoia a leitura, mas também ensina sobre o próprio funcionamento do gênero, ampliando a formação literária dos estudantes.

Em cada aula, o romance de Doyle foi mais do que lido: foi interrogado, discutido, sentido e reconstruído coletivamente. É nesse percurso, tecido entre a página do livro, o caderno de atividades, o diário da professora e as vozes dos estudantes, que se consolida a principal contribuição desta pesquisa: a afirmação de que a leitura literária, quando mediada com intencionalidade e compromisso, pode ser experiência verdadeiramente transformadora na escola pública.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Luiz Antonio. **Sherlock Holmes: pistas para um caso de sucesso** (bate-papo pós-leitura). São Paulo: FTD, 2006.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2017.
- CADEMARTORI, Ligia. Apresentação. *In*: DOYLE, Arthur Conan. **Um estudo em vermelho**. São Paulo: FTD, 2006.
- CARNEIRO, Raquel. Intuição feminina. **Veja**, São Paulo, ed. 2944, ano 58, n. 20, p. 88-89, 16 de maio de 2025. Seção Cultura – Televisão.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula**. Campinas: Pontes, 2018.
- DOYLE, Arthur Conan. **Um estudo em vermelho**. Tradução de Ligia Cademartori. São Paulo: FTD, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Tradução de Maria José Frias. Lisboa: Edições Asa, 1993.
- JOUBE, Vincent. **A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**. São Paulo: Parábola, 2013.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- MASSI, Fernanda. **O romance policial do século XXI: manutenção, transgressão e inovação do gênero**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- POERSCH, José Marcelino. **Letras de hoje**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1991.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2006.

REIMÃO, Sandra Lúcia. **O que é romance policial?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

REZENDE, Antonio Roberto. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura.** São Paulo: Parábola, 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Plataforma Leia Paraná. Curitiba: SEED-PR, 2020.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas.** Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história.** Curitiba: FTD, 2017.

ANEXOS

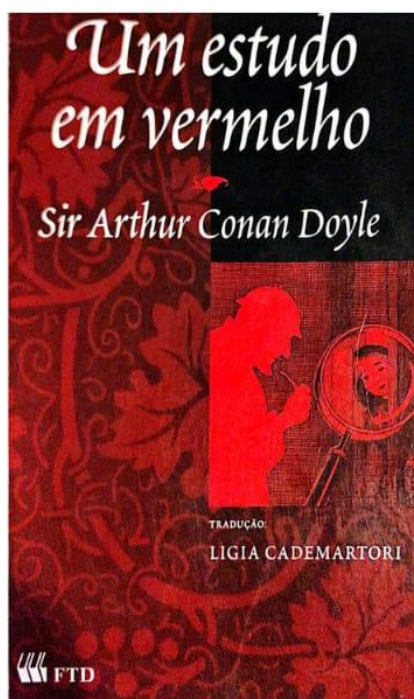
ANEXO A – CADERNO PEDAGÓGICO



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**EXPLORANDO A LEITURA DE  
ROMANCE DE MISTÉRIO**  
ESTRATÉGIAS DE LEITURA  
**CADERNO PEDAGÓGICO**



**EDILAINE DE SOUZA PINA MARQUES**  
**LONDRINA – 2025**



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**EDILAINE DE SOUZA PINA MARQUES**

Caderno de atividades apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Londrina-PR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Orientadora: Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima.

**LONDRINA  
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M357 MARQUES, Edilaine.  
EXPLORANDO A LEITURA DE ROMANCE DE MISTÉRIO: Estratégias de Leitura : Caderno Pedagógico / Edilaine MARQUES. - Londrina, 2025.  
34 f. : il.

Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sheila Oliveira Lima.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2025.  
Inclui bibliografia.

1. Leitura literária- Ensino fundamental - Tese. 2. Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura - Tese. 3. Romance de mistério - Tese. 4. Material didático - Tese. I. Oliveira Lima, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sheila. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDU 82



## APRESENTAÇÃO

### ***Prezado(a) Educador(a),***

Este caderno pedagógico foi elaborado especialmente para acompanhar a leitura do romance *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle, com turmas do 9º ano do ensino fundamental. O material nasce do desejo de tornar a experiência de leitura mais acessível, envolvente e principalmente significativa para os alunos. A proposta aqui não é apenas explorar um clássico da literatura policial, mas criar um espaço de investigação, reflexão e construção de sentido a partir da narrativa.

As atividades contidas no caderno podem auxiliar os estudantes a desenvolverem, passo a passo, habilidades essenciais de leitura crítica e interpretação, ao mesmo tempo em que mergulham no universo do mistério e da dedução. Este caderno pedagógico pode também contribuir para que os alunos construam hipóteses, observem pistas, interpretem falas e comportamentos e, principalmente, para que leiam com mais autonomia e curiosidade.

Ao longo do percurso, propõe-se momentos de leitura dirigida e leitura autônoma, discussões em grupo, rodas de conversa e o uso constante do Diário do Investigador, um espaço de registro pessoal em que cada aluno poderá anotar pistas, levantar suspeitas e refletir sobre os acontecimentos. A ideia é que eles se sintam parte ativa da investigação proposta pelo enredo.

Também são sugeridas atividades preparatórias para introduzir o gênero policial e o papel dos detetives, além de orientações para análise de personagens, ambientes, pistas e decisões que movimentam a trama. Ao final, a proposta é discutir coletivamente a construção do mistério e sua resolução.

O processo avaliativo das atividades é contínuo e sensível: mais do que buscar respostas corretas, busca acompanhar o envolvimento, o raciocínio e o crescimento de cada leitor. O que contam são as conexões, as descobertas e o olhar investigativo que os alunos forem construindo ao longo da leitura.

Professor (a), para obter resultados esperados, é essencial um ambiente de escuta, participação e troca. Incentive os alunos a se expressarem, a levantarem hipóteses, a debaterem ideias. O mistério, afinal, só se resolve com boas perguntas.

Espera-se, portanto, que este material seja útil ao seu trabalho em sala de aula e que auxilie a despertar nos alunos não só o interesse pela leitura, mas também a habilidade de pensar, interpretar e descobrir.



## INTRODUÇÃO

A presença da literatura no espaço escolar, especialmente no Ensino Fundamental II, exige mediações que considerem o contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos. Nas últimas décadas, as formas de consumo cultural passaram por mudanças substanciais, sobretudo com a ampliação do acesso à internet, às redes sociais e às narrativas fragmentadas dos ambientes digitais.

Nesse cenário, o livro literário, principalmente aquele que demanda leitura continuada, atenção ao enredo e construção de sentidos, nem sempre encontra receptividade imediata entre os adolescentes. Muitas vezes, a leitura é interpretada por eles como uma obrigação mecânica, desvinculada de seus interesses, e a literatura, reduzida a um conteúdo a ser cobrado em provas. Esse contexto impõe ao professor o desafio de elaborar propostas que mobilizem os estudantes como leitores ativos, capazes de formular interpretações e estabelecer relações com os textos que leem.

Diversos pesquisadores que se debruçam sobre o ensino da leitura, como Isabel Solé (1998), Teresa Colomer (2007) e Jocelyne Giasson (2012), oferecem contribuições fundamentais nesse processo. Solé (1998) propõe que a leitura deve ser orientada por objetivos claros, e que o professor precisa ensinar o aluno a utilizar estratégias cognitivas como localizar informações, realizar inferências e estabelecer relações entre diferentes partes do texto, de maneira consciente.

A leitura, nesse modelo, é uma prática que exige planejamento, controle e avaliação constante por parte do leitor. Já Colomer (2007), ao estudar o papel da literatura na formação do leitor, defende que o trabalho com textos literários deve promover a construção de uma comunidade de leitura, em que os estudantes sejam convidados a interpretar, argumentar, defender pontos de vista e escutar as leituras do outro. A sala de aula se torna, assim, um espaço de troca onde a leitura não se resume a uma atividade solitária, mas se constrói coletivamente.

Isabel Solé (1998) e Jocelyne Giasson (2012) acrescentam uma perspectiva igualmente essencial ao afirmarem que a leitura é um processo ativo de construção de sentido, no qual o leitor mobiliza uma série de operações mentais, como antecipar significados, formular e verificar hipóteses, retomar informações anteriores, corrigir compreensões equivocadas e integrar novos dados ao que já foi lido.



Ao entender a leitura como uma prática complexa e dinâmica, as autoras reforçam a importância de ensinar o aluno a monitorar sua própria compreensão, desenvolvendo autonomia e consciência sobre o próprio processo leitor.

Com base nessas contribuições, o presente caderno pedagógico foi elaborado para acompanhar a leitura do romance *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle, para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

A obra foi escolhida por apresentar elementos do gênero investigativo como pistas, enigmas, deduções, construção de suspeitas e resolução lógica de um mistério, que favorecem o desenvolvimento de estratégias interpretativas, especialmente no que diz respeito à leitura inferencial e à formulação de hipóteses.

A proposta aqui apresentada busca alinhar os fundamentos teóricos mencionados a práticas de leitura ativas, que envolvam os alunos em um percurso contínuo de compreensão, análise, revisão e produção de sentido.

A estrutura do caderno foi organizada por etapas, acompanhando a sequência dos capítulos do livro. As atividades incluem leitura dirigida, rodas de conversa, propostas de produção oral e escrita, além de um instrumento central: o Diário do Investigador. Esse diário funciona como um registro individual da leitura e das interpretações ao longo do processo, incentivando o aluno a organizar suas impressões, levantar hipóteses sobre o enredo, analisar o comportamento das personagens e refletir sobre os elementos formais do texto.

Essa proposta parte da premissa de que o ensino da literatura deve ser planejado com intencionalidade, considerando a idade dos estudantes, as características da obra e os objetivos pedagógicos do professor. Não se trata de simplificar a leitura, mas de oferecer caminhos para que os alunos possam acessá-la com mais autonomia e consciência, reconhecendo suas múltiplas camadas de significação.

Ao incorporar estratégias de leitura como prática constante, o caderno também contribui para o desenvolvimento da competência leitora em sentido amplo, preparando o estudante para lidar com textos diversos em diferentes contextos.

A avaliação da proposta será analisada pela qualidade dos registros no Diário do Investigador, pelo envolvimento nas discussões coletivas e pela capacidade dos alunos de revisar suas hipóteses e interpretações ao longo da leitura. O foco não está na busca por respostas certas, mas na construção de uma postura investigativa diante do texto, que valorize o percurso leitor como parte essencial do processo de aprendizagem.



## 1. Atividades de leitura e análise do romance *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle

### 1.2 Objetivo Geral

Desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretação do romance *Um estudo em vermelho* de Arthur Conan Doyle entre os alunos do 9º ano do ensino fundamental, utilizando estratégias de leitura para promover uma compreensão mais profunda e reflexiva do texto.

### 1.2 Objetivos Específicos

- Introduzir os alunos ao gênero do romance policial, especificamente através da obra de Arthur Conan Doyle.
- Utilizar estratégias como pré-leitura, leitura ativa e pós-leitura, baseadas nos estudos de Isabel Solé (1998) e Jocelyne Giasson (2012) sobre as estratégias de leitura, para explorar diferentes aspectos da compreensão do texto.
- Promover a reflexão crítica sobre o tema, personagens e enredo do romance.
- Utilizar estratégia de "leitura compartilhada", criando um ambiente dinâmico e participativo, conforme Teresa Colomer (2007) enfatiza a importância desse método em seu estudo sobre a formação de leitores na escola.

### 1.3 Materiais Necessários:

- Jogos de mistério e enigmas (Suspense, Detetive, Black Stories, entre outros)
- Exemplares do romance "Um estudo em vermelho" para todos os alunos.
- Lápis, lápis de cor, canetas coloridas, cola, papéis coloridos, notas adesivas, fios de lã coloridos, entre outros materiais.
- Cadernos para serem utilizados como diários de leitura a fim de registro das análises e reflexões dos alunos acerca do progresso da leitura. Nessa abordagem de leitura, o diário de leitura se denominará *Diário do investigador*.



## AULAS 1 e 2

### Ativação de Conhecimentos Prévios, Diário do Investigador

#### Objetivos:

Estimular o interesse pela narrativa policial, ativar conhecimentos prévios, promover o uso de estratégias inferenciais e iniciar o uso do “Diário do Investigador” como instrumento de leitura ativa e reflexiva.

#### Atividade Lúdica – Jogos de Mistério e introdução ao Diário do Investigador

Professor(a), organize a sala em grupos de 4 a 6 alunos. Distribua os jogos de tabuleiro com temática policial (*Detetive, Suspeito, Mistério das 7 Torres, Investigação, Black Stories*). Garanta que cada grupo participe de, no mínimo, dois jogos diferentes, promovendo o revezamento dos materiais. Deixá-los jogar o quanto quiserem dentro do tempo limite de duas aulas. Após os jogos entregue a cada aluno o caderno intitulado “Diário do Investigador”, solicite que, depois dos jogos, os alunos anotem no diário recebido:

- O nome dos jogos que participaram;
- As estratégias utilizadas para tentar resolver os enigmas.
- As pistas mais relevantes que encontraram.
- As hipóteses levantadas ao longo do jogo.
- O que funcionou ou não funcionou para resolver o mistério.

#### Roda de Conversa com Anotações nos diários

**Professor(a), neste momento conduza uma roda de conversa com base nas anotações sobre as estratégias dos jogos já realizadas no Diário do Investigador.**

#### Pergunte:

- *O que ajudou mais vocês a resolver os mistérios nos jogos?*
- *Que tipos de pistas eram mais fáceis ou mais difíceis de interpretar?*
- *Que tipos de raciocínio vocês perceberam que estavam usando?*
- *Houve momentos em que as hipóteses precisaram ser revistas? Por quê?*



#### Saiba Mais

Atividades lúdicas, como jogos de investigação, mobilizam os conhecimentos prévios dos alunos e funcionam como estratégia de pré-leitura, favorecendo a formulação de hipóteses sobre a narrativa (Solé, 1998). Além disso, registros posteriores em diários fortalecem a metacognição, permitindo que o estudante reflita sobre como compreendeu o jogo e como transferirá essa prática para o texto literário (Giasson, 2008). Curiosidade: O gosto pelo enigma e pelo raciocínio lógico é um traço central do romance de mistério, conforme aponta Reimão (1983).



## Aula 3

### Expectativas de Leitura e Leitura Coletiva do primeiro capítulo "O Sr. Sherlock Holmes"

#### Atenção, professor (a)!

É importante compreender que a leitura é uma etapa imprescindível para o desenvolvimento do material didático proposto. Por isso, o ato de ler será acompanhado de forma individual ou compartilhada. Incentive também os alunos a verbalizarem seus processos mentais a partir da leitura, compartilhando-os, e a escutar as ideias dos colegas.



Professor (a), prepare esse momento como se estivesse revelando uma pista importante de um caso misterioso. Caso tenha condições, crie um espaço na sala de aula com o tema de mistério, pois a primeira impressão da obra pode despertar muita curiosidade se for conduzida com entusiasmo e envolvimento.

Anuncie aos alunos que iniciarão uma leitura de um romance policial que se chama "Um estudo em vermelho" do autor Arthur Conan Doyle.

- Mostre o livro à turma: segure um exemplar e deixe que os alunos vejam a capa.
- Faça uma pequena encenação
- Crie um clima de mistério

*Hoje vamos dar início a uma leitura que vai desafiar a sua mente. Um livro cheio de pistas, personagens intrigantes e reviravoltas.*

*"Olhem bem para esta capa... Um Estudo em Vermelho. Vermelho como sangue? Como perigo? Como paixão? O que será lido aqui? Instigue a curiosidade com perguntas orais como: O que o título sugere a vocês? Que tipo de história esperam encontrar?"*

Em seguida, distribua os exemplares da obra aos alunos, explique que eles ficarão com os livros durante o processo de leitura. Peça que observem o título, o nome do autor, a cor predominante da capa, e outros detalhes.

**Professor, chegou a hora de organizar a turma para uma leitura coletiva do primeiro capítulo. Pode fazer a leitura alternada entre você e os alunos, estimulando a atenção e o acompanhamento ativo. Boa leitura!**



Após, abra uma roda de conversa sobre as impressões do início da história e deixe espaço para todos falarem. Então, sugira aos estudantes que está na hora de registrarem no diário suas primeiras impressões. Explique que o diário do investigador será utilizado ao longo de toda a leitura da obra e nas atividades propostas pelo professor. *Dizer também que esse diário é pessoal, que é o espaço do leitor para pensar junto com a história.*

## O que esperar da aula:

Espera-se que os alunos se sintam mais próximos do livro e mais à vontade para expressar o que pensam. A roda de conversa e o diário vão ajudar a criar um vínculo entre eles e a história, incentivando a leitura de forma mais leve e participativa.

**Importante:** Incentive o uso frequente do Diário do Investigador como uma ferramenta de leitura pessoal. Ele promove a consciência do próprio processo de leitura e compreensão, como propõem Solé (1998) e Giasson (2012).



## Registro no Diário do investigador:

- Do que trata a história do livro?
- Quais personagens aparecem e como são descritos?
- Já ouviram falar de Sherlock Holmes e Dr. Watson?
- Que tipo de cenário está sendo apresentado?
- Quem é o narrador da história e como ele vê Holmes?
- Holmes parece um personagem comum? O que há de peculiar em sua figura?

**\*Ao final, deixar combinado quando será a próxima leitura.**



### Saiba Mais

A leitura compartilhada ajuda a construir sentidos de forma colaborativa. Solé (1998) ressalta que, durante a leitura, o professor deve propor pausas estratégicas para questionamentos e inferências. Já Giasson (2008) aponta que a entonação da leitura em voz alta auxilia na compreensão de personagens e situações.

*Curiosidade:* O uso de narradores como Dr. Watson é comum no romance policial, pois permite que o leitor acompanhe os fatos sob a ótica de um observador.



## Aula 4

### Leitura Coletiva do segundo capítulo "A ciência da dedução"

#### PARE E PENSE

**Professor(a), durante a leitura do segundo capítulo, aplique a estratégia "Parar e Pensar". Em determinados trechos, interrompa a leitura e conduza pequenas discussões, propondo questões como:**

- *Quem está narrando a história neste trecho?*
- *Quais são suas primeiras impressões sobre o narrador? Ele é confiável para o leitor, isto é, passa informações relevantes?*
- *Holmes demonstra seu método dedutivo ao analisar um visitante. Por que você acha que Holmes fez questão de demonstrar suas habilidades diante de Watson tão cedo na convivência deles?*
- *Que tipo de relação começa a se estabelecer entre Watson e Holmes?*
- *O que já sabemos sobre Sherlock Holmes com base nas falas e nas atitudes dele?*

#### Registro no Diário do Investigador:

- Personagens apresentados neste trecho e suas características;
- Situações ou falas que chamaram atenção;
- Detalhes que parecem relevantes ou misteriosos;
- Hipóteses sobre o que pode acontecer nos próximos trechos.

#### Pós-leitura: Reflexão e Compartilhamento

**Professor(a), ao final da leitura do segundo capítulo, estimule os alunos a compartilharem algumas das anotações feitas em seus diários, de forma oral, perguntando-lhes:**



- Que detalhes acharam importantes durante a leitura?
- O que chamou atenção em relação ao comportamento ou fala de Holmes?

**Conduza um breve debate sobre o estereótipo do detetive e a figura de Sherlock Holmes. Questione:**

- Que características Sherlock Holmes apresenta que são típicas de um detetive de ficção?
- Em que ele se diferencia de outros detetives que vocês já conheceram em filmes, jogos ou outras histórias?



## O que esperar da aula:

Os alunos podem começar a perceber detalhes que poderiam ter passado despercebidos durante a leitura. Esse momento de troca ajuda a aprofundar a compreensão da narrativa e a fortalecer o interesse pela leitura.

## **\*Preparação para a próxima aula de leitura:**

**Professor(a), diga aos alunos que o capítulo 3, O mistério de Lauriston Gardens deverá ser lido em casa, contando sempre com o apoio do Diário do Investigador. Reforce que, mesmo sendo uma leitura autônoma, ela deve ser feita de forma atenta, com o foco na investigação em curso. Diga aos estudantes:**

*“Vamos preparar o terreno para nossa próxima discussão sobre o livro.*

*O foco será no capítulo 3, O mistério de Lauriston Gardens o qual vocês vão ler em casa. Quero que vocês anotem no Diário do Investigador todos os detalhes importantes que encontrarem: o comportamento das personagens, os lugares descritos, pistas sobre o mistério, reações, falas e situações que chamem a atenção. Boa Leitura!*



### **Saiba Mais**

O diário de leitura é um recurso que promove o diálogo entre o texto e o leitor, estimulando o registro de hipóteses, sentimentos e descobertas. Giasson (2008) destaca que esse tipo de prática estimula a autonomia leitora e a monitoria da compreensão. Rouxel (2012) acrescenta que os diários fortalecem a dimensão subjetiva da leitura literária.



## Aula 5

### Discussão sobre a leitura do capítulo 3 “O mistério de Lauriston Gardens”

#### Objetivos:

- Identificar quem são os personagens envolvidos no crime e como se comportam;
- Analisar os ambientes descritos no capítulo e seu efeito na cena;
- Reconhecer pistas e detalhes importantes que podem ajudar na resolução do mistério;
- Formular hipóteses sobre o que aconteceu, quem pode ser o culpado e por quê.

**Professor(a), receba a turma com entusiasmo e peça para pegarem o Diário do Investigador e abram na página das anotações do terceiro capítulo, que fizeram em casa. Explique que irão preencher um roteiro que os ajudará a organizar tudo o que leram. Pode passar no quadro para eles copiarem ou trazer impresso esse material com as perguntas.**

***“Hoje é o momento de juntar as pistas! Quem prestou atenção no Capítulo 3 sabe que muita coisa estranha foi descoberta. Vamos ver quem está com o faro investigativo afiado!”***

#### **Roteiro de Leitura a ser feito no diário do investigador (impresso ou escrito no quadro)**

- Personagens: Quem aparece neste capítulo? Notou alguma mudança no comportamento de alguém? O que isso revela sobre a personalidade deles?
- Ambientes: Que lugares aparecem neste capítulo? Como eles contribuem para o clima de mistério?
- Detalhes Relevantes: Que novas informações foram apresentadas sobre o crime? Alguma pista importante?
- Suspeitas: Alguém chamou sua atenção como possível suspeito? Por quê?
- Citações-chave: Copie um trecho ou fala que te marcou e explique por que ela parece importante.
- Hipóteses: O que você está pensando sobre o crime até agora? Alguma ideia sobre o culpado ou a motivação?



**Professor(a), inicie a aula retomando rapidamente com os alunos os principais acontecimentos do capítulo 3 e o que leram em casa do capítulo 4.**

**Você pode fazer isso perguntando oralmente, mas anote as respostas no quadro como forma de organizar coletivamente as ideias e estimular a memória dos alunos.**

- O que a palavra escrita com sangue pode indicar? Será que foi deixada para confundir, assustar ou chamar atenção? O que vocês pensam sobre isso?
- O que podemos perceber pelas atitudes de John Race ao encontrar a cena do crime? Você acha que ele foi cuidadoso? Agiu corretamente?
- Como Holmes se comporta diante dos fatos observados pela polícia? Ele está calado, observando ou provocando? O que suas falas sugerem?
- Holmes parece perceber algo que os outros não notam? Que momentos do texto indicam isso?

### Consulta ao Diário do Investigador

**Professor (a), oriente os alunos a abrirem seus Diários do Investigador e relembrem o que anotaram durante a leitura dos capítulos 3 e 4. Dê alguns minutos para falarem sobre as anotações. Essa atividade pode ser feita em duplas ou pequenos grupos. Sugira que eles revisem as anotações perguntando se eles sabem:**

- *Características dos personagens nesses capítulos;*
- *Novos lugares descritos na narrativa;*
- *Falas ou ações suspeitas;*
- *Novas hipóteses sobre o assassino ou a motivação do crime.*
- *O que mudou na investigação a partir desses capítulos?*
- *Como Sherlock Holmes está conduzindo o caso?*
- *Vocês desconfiam de alguém? Por quê?*
- *Há informações que parecem contraditórias ou misteriosas?*
- *Se você fosse o detetive, qual caminho seguiria agora?*



### O que esperar da aula:

Espera-se que os alunos participem bastante, troquem ideias e consigam perceber melhor as pistas e os personagens. A revisão oral e o diário vão ajudar a deixar tudo mais claro e a envolver mais os estudantes com a história.



**Papo reto: O que conseguimos reunir de pistas até agora?**

**Professor(a), cada dupla ou grupo deve compartilhar e comparar entre si suas anotações feitas e, com base nelas, arriscar coletivamente:**

- 1 comportamento suspeito;
- 1 fala ou ação de personagem que pareça indicar uma pista.

**Anote no quadro as hipóteses levantadas.**

**Oriente os alunos com questões como:**

- Alguém mudou de ideia sobre o culpado após esses capítulos? Por quê?
- O que os lugares descritos nos dizem sobre o cenário do crime?
- Como o comportamento de Sherlock Holmes evolui? Ele revela algo novo?
- O que ainda está nebuloso na investigação?
- O que ainda precisamos descobrir?
- O que mais chamou atenção na leitura dos capítulos 3 e 4?

## Aula 7

### Atividade interativa

### Mapa do Crime: Quem será o culpado?

**Professor(a), após a discussão geral da aula anterior, proponha à turma a criação de um grande painel visual com o objetivo de organizar as pistas, lugares e personagens envolvidos no crime; para isso, anuncie com entusiasmo.**

*“Atenção, investigadores! O caso está ficando sério. Temos pistas soltas, personagens suspeitos, e lugares que escondem mais do que mostram. Mas agora é a hora de montar o nosso Mapa do Crime Um estudo em vermelho. Vamos organizar tudo o que já sabemos e o que ainda estamos tentando descobrir. Cada grupo será responsável por uma parte dessa investigação. Usem as informações dos capítulos, os registros do Diário do Investigador e a intuição de vocês. Criem conexões, organizem as pistas, e nos ajudem a avançar nesse mistério. Usem cores, setas, desenhos, frases, esse painel será nosso centro de operações!*

*Lembrem-se: quanto mais detalhado e visual for o painel, mais perto estaremos da verdade.”*



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

**Professor(a), organize os alunos em grupos e explique a atividade: cada grupo ficará responsável por um aspecto da investigação:**

- Grupo 1: Personagens- quem são, o que fizeram, que comportamento têm?
- Grupo 2: Locais importantes onde tudo aconteceu. O que cada ambiente revela?
- Grupo 3: Pistas encontradas até agora – falas suspeitas, ações.
- Grupo 4: Hipóteses sobre o assassino – quem poderia ser e por quê?

Disponibilize cartolinas, papéis coloridos, canetas, notas adesivas. Os alunos devem desenhar, escrever ou montar esquemas conectando os elementos.

Monte com eles o painel “Mapa do Crime” em uma parede da sala. Peça que façam ligações visuais com setas, linhas coloridas, círculos ou marcadores que indiquem conexões entre pistas, personagens e locais.

## **Finalidade do Mapa do Crime:**

Estimular os alunos a pensarem como investigadores, organizando os elementos da narrativa de forma lógica e visual, antecipando possibilidades e aprofundando a leitura inferencial.

## **O que esperar da aula:**

Espera-se que os alunos se envolvam bastante com a montagem do painel e se sintam como verdadeiros investigadores. A atividade ajuda a organizar as informações da história de forma mais clara e visual, favorecendo a compreensão, o raciocínio lógico e o desenvolvimento de hipóteses sobre o crime.





## Aula 8

### Leitura em sala do capítulo 5 “Nosso anúncio atrai um visitante”

**Objetivo:** Analisar o plano elaborado por Sherlock Holmes para atrair o suspeito e refletir sobre como ele lida com a falha no andamento da investigação, desenvolvendo a leitura inferencial e a percepção do método investigativo do detetive.

**Professor(a), inicie a aula contextualizando o momento atual da investigação. Comece a leitura revezando entre os alunos, pausando em momentos estratégicos para levantar hipóteses e refletir sobre os acontecimentos. Durante as pausas na leitura, provoque os alunos com perguntas como:**

- O que Holmes esperava com o anúncio do anel?
- Quem é o homem que aparece para buscá-lo?
- Por que Holmes não o confronta imediatamente?
- Como ele reage quando o perde de vista?

**Peça aos estudantes para resumirem oralmente o que aconteceu nesse capítulo, com questões que podem ser escritas no quadro ou impressas:**

- Qual era o plano de Holmes?
- Quem apareceu após o anúncio?
- Por que o plano falhou?
- O que essa falha revela sobre a personalidade de Holmes?

**Solicite também que os alunos registrem no Diário do Investigador:**

- Estratégia usada por Holmes para atrair o suspeito;
- Hipóteses sobre quem era o cocheiro que veio buscar o anel;
- Sentimentos provocados pela frustração do plano;
- Reflexões sobre o comportamento de Holmes diante do erro.

**Atualização do Mapa do Crime:**

Incentive os alunos a acrescentarem novas informações ao painel do **Mapa do Crime**: quem apareceu após o anúncio da aliança, as pistas novas e os caminhos que a investigação está tomando. Oriente que usem setas, notas adesivas ou desenhos para visualizar o que mudou e o que ainda está sem resposta.



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

## O que esperar da aula:

Espera-se que os alunos participem bastante, criando hipóteses sobre a história e discutindo o jeito de Holmes investigar. A atualização do Mapa do Crime vai ajudar a organizar as pistas e deixar a investigação mais clara e interessante para todos.



### **Professor(a), avisar a turma que os capítulos 6 e 7 serão lidos em casa:**

*"Investigadores, a próxima etapa da missão será feita em casa! Leiam com atenção os Capítulos 6 e 7 do livro Um estudo em vermelho e anotem no Diário do Investigador tudo o que parecer estranho, curioso ou importante. Observem os detalhes, as falas e os comportamentos. Na próxima aula, vamos reunir as pistas e avançar na investigação juntos. Boa leitura e olhos atentos!"*



### **Saiba mais**

O **Mapa do Crime** pode ser um recurso didático-visual interessante para a atividade. Seu uso é inspirado na prática investigativa dos romances policiais. Ele organiza, em um painel coletivo, as pistas, hipóteses, suspeitos e conexões levantadas pelos alunos durante a leitura da obra. Essa atividade transforma a interpretação em um processo lúdico e colaborativo.



## Aula 9

### Avanço na investigação sobre os capítulos 6 e 7 “Tobias Gregson mostra o que pode fazer” e “Uma luz na escuridão”

#### Objetivo:

Aprofundar a compreensão dos capítulos 6 e 7 a partir da leitura prévia feita em casa, analisando o modo como Holmes interpreta as pistas e como o caso começa a se delinear. Estimular o pensamento inferencial e o desenvolvimento da habilidade de formular hipóteses com base em fragmentos do texto.

#### PARE E PENSE

#### Retomada da Leitura – O que já sabemos?

**Professor (a), inicie a aula retomando com os alunos o que foi lido em casa (Capítulos 6 e 7). Diga:**

*“Chegamos a um ponto importante da investigação. A polícia começa a agir e Holmes está sempre um passo à frente. Mas surgem também contradições, suspeitos e, claro, novas pistas. Vamos organizar tudo o que temos até aqui.”*

#### Registro no diário do investigador:

#### Escreva no quadro ou imprima as questões a seguir:

- O que a polícia já descobriu?
- Se o caso já tem um suspeito preso, por que o autor continuaria a história?
- O que Holmes já sabe e ainda não revelou?
- Quais são os principais suspeitos até agora?
- Que papel Watson tem desempenhado na investigação? O que ele faz para acompanhar?
- O que ainda está em aberto na investigação?
- O que você acha do comportamento de Lestrade e Gregson até agora?
- Há contradições entre as versões apresentadas? O que isso pode indicar?



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

## Após responderem às questões, abra uma discussão coletiva e diga:

*“Investigadores, até aqui acompanhamos de perto os movimentos da polícia, a sagacidade de Holmes e o olhar curioso e por vezes confuso de Watson. Temos pistas, suspeitos e um crime aparentemente encaminhado para uma solução. Mas... por que então a história ainda está longe de acabar? Se vocês achavam que o mistério se encerraria com uma prisão ou uma explicação rápida, preparem-se: a próxima parte do livro vai virar tudo de cabeça para baixo. A narrativa muda de lugar, de tempo, de tom... e vamos mergulhar em uma história dentro da história. Na próxima aula, daremos início à Parte II, na qual os fios soltos começam a fazer sentido, mas de um jeito inesperado. Leiam com olhos atentos. A verdade pode estar escondida bem longe de onde começamos.”*



### Saiba mais

A estratégia PARE e PENSE é um recurso metacognitivo que auxilia os alunos a monitorarem a própria compreensão durante a leitura. Consiste em criar pequenas pausas intencionais em trechos-chave do texto, em que o leitor deve parar, refletir sobre o que leu, levantar hipóteses e, se necessário, reler para garantir que as ideias principais foram assimiladas.



## Aula 10- A Reviravolta na narrativa: Início da Parte II, Capítulo 1 “Na grande planície alcalina”

### Objetivo da aula:

- Compreender a função do *flashback* na estrutura narrativa;
- Localizar tempo, espaço e personagens da nova ambientação;
- Estimular o pensamento metacognitivo durante a leitura em pares;
- Levantar hipóteses sobre a relação entre passado e crime atual.

**Professor, inicie a aula apresentando a proposta da Parte II do livro. Diga aos alunos:**

“A partir de agora, vamos perceber algo novo na narrativa. O foco deixa de ser Sherlock Holmes e Dr. Watson. Vamos mergulhar em um novo enredo, aparentemente desconectado, mas que será essencial para entender o mistério central do livro.”

### Professor (a), explicar:

*Flashback* é um recurso narrativo que interrompe a sequência cronológica da história para apresentar acontecimentos do passado que explicam ou iluminam os fatos do presente. Leia coletivamente os primeiros trechos da Parte II. Faça pausas para levantar hipóteses e provocar o estranhamento:

- *Por que o autor mudou a narrativa de forma tão radical?*
- *Por que você acha que o autor decidiu usar um flashback em vez de apenas deixar Holmes explicar o que descobriu?*
- *O que há de comum entre essa nova história e o crime que lemos antes?*
- *Podemos confiar nesse novo narrador?*

### Escreva no quadro:

- **Quem está narrando agora?**
- **Onde estamos no tempo e no espaço?**
- **Que novas personagens surgem?**
- **O que essa mudança provocou na leitura?**



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

## Registro no Diário do Investigador:

- Primeiras impressões sobre a nova ambientação do livro;
- Novas personagens;
- Sentimentos do leitor, despertados pela mudança no tom da narrativa;
- Hipóteses sobre como esse novo enredo se conecta ao crime do início.
- Qual sua perspectiva sobre a leitura dessa parte do livro?



### Saiba Mais

A mudança brusca de tempo e espaço na Parte II introduz o recurso do flashback, elemento que, segundo Todorov (1979), rompe a linearidade e aumenta o mistério. Reimão (1983) explica que esse recurso é característico do romance de mistério, pois obriga o leitor a reorganizar os eventos para compreender a solução do enigma.



## Aula 11

### Capítulo 2 Parte II “A flor de Utah”

#### Objetivo:

Compreender os elementos de motivação do crime e o contexto histórico e emocional que fundamenta o crime.

#### PARE e PENSE

**Professor (a), divida os alunos em duplas. Eles devem ler o capítulo 2 da parte II juntos, em voz baixa, fazendo pausas a cada trecho significativo para responder:**

- *O que entendi até aqui?*
- *O que ainda está confuso?*
- *Como isso pode se ligar ao crime que conhecemos?*

#### Após a leitura, proponha uma roda de conversa com base nas perguntas:

- *Quem era Jefferson Hope antes do crime?*
- *O que aconteceu com Lucy Ferrier? Como isso impactou Hope?*
- *Que sentimentos o motivam a cometer o crime?*
- *O que essa parte da história nos faz sentir? Mudamos nossa visão sobre o assassino?*

#### Registro no diário do investigador:

Proponha aos estudantes que eles façam uma antecipação sobre o motivo do crime agora que já conhecemos Jefferson Hoppe. Distribua notas adesivas para o registro e após, solicitar aos alunos que colem no diário do investigador.

A **antecipação** é uma estratégia de leitura (Solé, 1998) que consiste em prever o que pode acontecer no texto antes mesmo de ler ou durante a leitura. Essa prática estimula a curiosidade, ativa os conhecimentos prévios do leitor e o envolve mais profundamente na narrativa.

#### Por que usar a estratégia de antecipação?

- Desenvolve a capacidade de formular hipóteses, fundamental em romances de mistério.
- Incentiva a participação ativa do leitor, que passa a dialogar com o texto.
- Ajuda a criar uma expectativa positiva pela leitura, despertando o interesse.



## Aulas 12 e 13

### Capítulo 3 Parte II “John Ferrier fala com o Profeta”

#### Objetivo da aula:

- Acompanhar o momento em que John Ferrier recebe ordens diretas da liderança religiosa;
- Perceber o crescimento da tensão entre liberdade e obediência;
- Usar a estratégia PARE e PENSE para identificar sentimentos e pistas escondidas;
- Permitir que os alunos formulem hipóteses com base apenas no que sabem até agora.

**Professor (a), prepare o clima de leitura com os alunos, mas antes disponibilize perguntas no quadro para provocar atenção:**

- Quem tem o poder nessa conversa?
- Ferrier pode dizer ‘não’?
- O que não está sendo dito, mas está no ar?
- Que sensação esse encontro deixa no leitor?

*“Hoje, a coisa aperta. John Ferrier, que parecia respeitado, recebe uma visita nada amigável. As palavras são calmas, mas têm outro tom por trás. Vamos prestar atenção não só no que é dito..., mas no que é imposto. E tentar entender: que escolhas ele tem de verdade?”*

### **PARE e PENSE**

#### **Leitura em duplas**

Em duplas, os estudantes leem juntos, e em momentos-chave da leitura, devem parar e discutir brevemente seguindo as questões anotadas no quadro.

#### **Diário do Investigador**

Sugerir que anotem as percepções no diário do investigador. Também poderá anotar:

- O que entendi?
- O que me incomodou?
- O que Ferrier poderia ter feito diferente?



**Depois da leitura:** roda de conversa – tempo para respirar e pensar

- *O que Ferrier ouviu dos líderes?*
- *Que tipo de ameaça está presente nesse discurso?*
- *Qual foi a reação dele? Você teria feito o mesmo?*
- *O que você sentiu lendo esse capítulo?*
- *Que ideia você tem do que poderia acontecer depois?*
- *A fala do Profeta foi um aviso, uma ordem ou uma ameaça?*
- *Alguém ali está protegendo Lucy?*
- *E se Ferrier aceitar? E se ele recusar?*
- *A comunidade parece justa com ele?*

### **Atualização do Mapa do Crime:**

Depois da roda de conversa, atualize o Mapa do Crime com as novas tensões surgidas:

- *Quem está pressionando Ferrier?*
- *Quais são os riscos que ele e Lucy correm?*
- *Quem pode estar envolvido em futuras ameaças?*

**Peça que representem essas novas conexões usando setas, marcações ou outro material.**

### **O que esperar da aula:**

Espera-se uma aula cheia de discussões e hipóteses. A leitura em duplas vai ajudar os alunos a perceberem sentimentos e ameaças escondidas no texto. O Mapa do Crime deverá organizar visualmente essas descobertas, deixando a história mais clara e instigante para todos.



**Professor(a), avisar aos estudantes que a próxima leitura será em casa:**

*“Atenção, investigadores! Os próximos dois capítulos deverão ser lidos em casa. Anotem aí: Capítulo 4 – Fuga para a Vida e Capítulo 5 – Os Anjos Vingadores. Leiam com atenção, marquem os momentos que acharem importantes, e tragam suas anotações para a próxima aula. Vamos discutir o que cada um percebeu sobre essa leitura.”*



## Aula 14

### Capítulos 4 e 5 Parte II “Fuga para a vida” e “Os Anjos Vingadores”

#### Objetivo da aula:

- Retomar e aprofundar a leitura feita em casa;
- Identificar os conflitos emocionais e físicos que envolvem a tentativa de fuga;
- Estimular a empatia, a leitura inferencial e a escrita crítica com base na experiência dos personagens;
- Refletir sobre os limites entre justiça, sobrevivência e vingança.

#### Professor(a), receba os alunos dizendo:

*“Vocês mergulharam numa fuga tensa. Viver livre virou uma corrida contra o tempo. A história mudou de tom, saiu do silêncio e entrou no desespero. Vamos reconstruir esse caminho juntos.”*

#### Escreva no quadro para guiar a conversa:

- Quem está tentando fugir?
- Por que fugir se tornou necessário?
- Qual o papel de Jefferson Hope?
- Quais obstáculos surgem no caminho?
- O que o título *Os Anjos Vingadores* nos faz imaginar?

### PARE e PENSE

- Qual foi o trecho mais forte para você? (Represente com um desenho)
- Teve algo que você não entendeu completamente?
- Essa parte da história mudou sua visão sobre alguém?

#### Diário do Investigador:

- Que sentimentos acompanham cada personagem nestes capítulos?
- O que o título “Anjos Vingadores” sugere?
- Que imagens ficaram na sua mente ao ler esses dois capítulos?

Esse registro pode ser feito também com mapa mental, ilustração do capítulo ou outra forma de registro a critério dos estudantes ou a combinar com o (a) professor (a).



## Aulas 15 e 16

### Leitura em sala dos capítulos 6 e 7 “Continuação das memórias do Dr. John Watson” e “Conclusão”

#### Objetivos da aula:

- Realizar a leitura coletiva e orientada dos capítulos finais da Parte II;
- Compreender a motivação do assassinato com base no passado revelado;
- Interpretar as falas e atitudes de Holmes, Watson e Jefferson Hope;
- Refletir sobre os efeitos do desfecho narrativo na perspectiva do leitor;
- Trabalhar leitura inferencial e posicionamento ético sem indução.

#### Professor(a), diga aos alunos:

“Hoje, vamos ler os dois últimos capítulos da Parte II. É aqui que o quebra-cabeça se encaixa. Vamos descobrir o que de fato levou àquele crime, quem era Jefferson Hope e o que Holmes vinha observando o tempo todo. Mas mais importante: vamos tentar entender o que tudo isso significa para nós, leitores.”

#### No quadro de giz, escreva (sem comentar nada por enquanto):

- O que aconteceu com Lucy?
- O que Jefferson Hope revela?
- O que Holmes já sabia?

**Professor(a), agora organize a leitura em voz alta, intercalando entre professor e alunos. Após cada bloco de leitura, proponha pausas para interpretação e inferência, com perguntas breves a cada pausa. Exemplo:**

#### Capítulo 6 – sugestões de pausa:

##### 1ª pausa: Quando Jefferson Hope começa seu relato

- O que sabemos agora que não sabíamos antes?
- Qual o tom da fala dele? Frio? Triste? Justificativo?

##### 2ª pausa – Quando Jefferson conta sobre Lucy

- O que isso provoca no leitor?
- Como o autor conduz essa emoção?



### **3ª pausa – Antes do final do depoimento de Hope**

- O que ele parece sentir ao contar tudo isso?
- Há arrependimento ou não?

### **Capítulo 7 – sugestões de pausa:**

#### **Logo após a fala de Holmes sobre o veneno e a moeda**

- O que revela esse detalhe? Como Holmes lidou com o acaso?

#### **Última pausa – Após a morte de Jefferson Hope**

- Que efeito esse final tem sobre o leitor?
- Muda a maneira como vemos o caso?

### **Finalização do Mapa do Crime:**

Professor(a), ao final da leitura e da conversa, junte a turma em frente ao Mapa do Crime, orientando os alunos a fazerem ligações entre personagens, pistas e fatos usando setas, lã vermelha para ligar os componentes, levando-os a perceberem que agora todas as peças do mistério se encaixam.

### **O que esperar da aula:**

Espera-se uma aula com muita concentração para que os alunos entendam as motivações por trás do crime e percebam como cada detalhe se encaixava na história. A finalização do Mapa do Crime vai ajudar a visualizar toda a investigação, reforçando o raciocínio lógico e o envolvimento com a leitura.





## Aula 17

### Posicionamento leitor

**Professor (a), organize os alunos em um grande círculo para um bate-papo reflexivo sobre a leitura da obra, os enigmas do enredo e, especialmente, as técnicas mentais de Sherlock Holmes. A conversa gira em torno das perguntas:**

#### **Debate coletivo – “E se Sherlock vivesse hoje?”**

##### **- As habilidades de Sherlock Holmes seriam úteis no mundo atual?**

Os estudantes debatem como o método dedutivo de Holmes, a leitura de pistas, o raciocínio lógico, a análise fria dos fatos, poderia ser usado hoje para lidar com fake news, investigações digitais, crimes cibernéticos ou até decisões do dia a dia.

##### **- Sherlock no século XXI:**

Para dar um salto no tempo, proponha a exibição de trechos selecionados da série *Sherlock* (BBC/Amazon Prime Vídeo), onde o famoso detetive é transportado para o mundo contemporâneo, resolvendo crimes usando celular, internet e tecnologia de ponta, mas com a mesma mente brilhante e observadora. Após a exibição, conduza a discussão:

- *O que mudou e o que permaneceu na essência do personagem?*
- *A inteligência de Sherlock ficou ainda mais desafiadora diante dos problemas modernos?*
- *Vocês preferem o Sherlock do livro ou o da série? Por quê?*

##### **- Reflexão escrita no Diário do Investigador:**

Cada aluno escreve sobre a ação do detetive que mais o impressionou – pode ser a frieza de Holmes, seu poder de observação, a forma como ele conecta as pistas ou até a parceria com Watson. A série e o livro podem ser usados como base comparativa.

##### **- Desafio: “E se o narrador fosse o próprio Sherlock?”**

Em dupla ou individualmente, os alunos escolhem um trecho marcante do livro e o reescrevem como se fosse narrado pelo próprio Holmes, não por Watson. Isso ajuda a perceber como a escolha do narrador muda o tom da história e influencia nossa percepção dos fatos.





# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

**Professor(a), entregue a ficha a seguir impressa e convide os alunos a escreverem com sinceridade, como leitores que viveram a história e não apenas como observadores externos. Diga algo como:**

*“Agora que conhecemos toda a trajetória de Jefferson Hope, não basta apenas entender os fatos. Precisamos sentir e pensar como leitores envolvidos. Vamos registrar o que esse desfecho provocou em cada um de vocês.”*

## Ficha de Investigação Final

1. Jefferson Hope tomou uma decisão que mudou tudo. Na sua visão, o que realmente o levou a agir como agiu?
2. Alguns chamariam sua atitude de justiça, outros de vingança, outros de puro desespero. Com qual dessas ideias você mais concorda? Por quê?
3. Holmes parecia já saber de muitas coisas antes mesmo de ouvir a história completa.
4. O que Holmes percebeu antes dos outros? Que detalhes ajudaram nisso?
5. Entre todos os personagens desse momento final, houve algum que te tocou mais profundamente? Quem foi? O que te marcou nessa pessoa ou na sua história?

**Professor(a), diga aos estudantes:**

*“Agora que você sabe tudo... o que pensa sobre o caso?”*

**Registro no diário do investigador**

**Frase-síntese, começando por:**

- “Depois de tudo, entendi que...”
- “O que mais me tocou foi...”
- “Se eu fosse Watson, escreveria...”

### O que esperar da aula:

Espera-se uma aula mais tranquila e cheia de reflexões. Os alunos escreverão de forma mais pessoal, mostrando o que sentiram e pensaram depois de conhecer toda a história.



### Saiba mais

A **fase de pós-leitura**, segundo Solé (1998), é o momento de consolidar a compreensão, revisitando hipóteses, identificando pistas falsas e confirmando soluções. Colomer (2007) afirma que esse processo contribui para a formação do leitor literário, capaz de refletir criticamente sobre os mecanismos da narrativa.



## Aulas 18

### Entendendo o que faz *Um estudo em vermelho* ser um romance de mistério

**Professor(a)**, esta aula servirá para construir com os alunos uma síntese final do livro.

*“Um romance de mistério é uma história em que existe algo a ser desvendado, geralmente um crime e um personagem (o detetive ou investigador) que vai, passo a passo, reunir pistas, fazer perguntas e encontrar a solução.”*

Para isso, a história precisa ter:

- Um narrador que nos ajude a acompanhar o mistério;
- Um personagem que investiga (o detetive);
- Um crime ou enigma central;
- Um espaço e um tempo bem definidos;
- Muitas pistas e reviravoltas para confundir e desafiar o leitor;
- Uma solução baseada em lógica e observação.
- E o mais importante: o leitor é convidado a ser parte da investigação o tempo todo.

#### Observação para o professor:

**Professor(a)**, conduza essa reflexão com os alunos de forma dialogada, como quem retoma juntos uma descoberta, enquanto conversa, vá registrando no quadro os pontos principais que os alunos forem descobrindo, em seguida, entregar aos alunos a atividade impressa para ser preenchida e colada no diário do investigador.

*“Agora que vocês chegaram até o final da investigação, vamos pensar juntos: o que faz esse livro ser considerado uma história de mistério e investigação? Quais são as marcas que encontramos nele, e que nos mostram que não estamos lendo outro tipo de história?”*



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

<b>COMPREENDENDO O ROMANCE DE MISTÉRIO</b>	<b>EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO LIVRO <i>UM ESTUDO EM VERMELHO</i></b>
<b>Quem conduz a história?</b>	<i>Narrador que observa e relata o que acontece no caso, o Dr. Watson.</i>
<b>Quem é o responsável por solucionar o mistério?</b>	<i>O detetive Sherlock Holmes que usa a lógica e a observação.</i>
<b>O que movimenta a história?</b>	<i>Um crime, uma morte misteriosa que precisa ser explicada.</i>
<b>Que tipo de detalhes aparecem durante a história?</b>	<i>Pistas, comportamentos estranhos, objetos deixados para trás, pistas falsas.</i>
<b>Como o autor mantém nossa curiosidade durante a leitura?</b>	<i>Escondendo algumas informações, revelando pouco a pouco, surpreendendo com reviravoltas.</i>
<b>E como tudo se resolve?</b>	<i>Através do raciocínio e da coleta de provas do detetive, e não apenas pela sorte ou confissão do culpado.</i>



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

## Aula 19

### CADEIRA DO AUTOR

**Objetivo:** Estimular a criatividade e a autoria dos alunos por meio de respostas rápidas, colocando-os no papel de Arthur Conan Doyle ou de personagens da obra *Um estudo em vermelho*.

- Cadeira destacada no centro da sala.
- Diário do Investigador.
- Roteiro de perguntas rápidas.

**Professor(a), organize a sala em círculo com uma cadeira no centro, chamada "Cadeira do Autor", explique que quem se sentar nela assumirá o papel de Arthur Conan Doyle ou de um dos personagens do livro, respondendo perguntas rápidas. Diga:**

*Cada aluno, ao ocupar a cadeira, responde a uma pergunta curta, escolhida ou sorteada por uma colega, como:*

- *Se você fosse Arthur Conan Doyle, como descreveria Sherlock Holmes em poucas palavras?*
- *Se você fosse o autor, mudaria alguma parte da história até aqui? Qual?*
- *Se estivesse no lugar do Dr. Watson, o que faria diferente?*
- *Se você fosse o assassino, que pista deixaria para confundir Sherlock Holmes?*

**A cada resposta, os colegas devem escutar atentamente e podem reagir com aplausos ou breves comentários.**

#### **Registro no Diário do Investigador**

Cada aluno deverá escrever uma frase curta:

- *"Se eu fosse Arthur Conan Doyle, eu..."*
- *"Se eu fosse Sherlock Holmes, eu..."*

#### **Observação para o (a) professor (a):**

Encerre a aula reforçando a ideia de que ser leitor é também assumir o lugar de autor e criar olhares para a obra.

#### **O que esperar da aula:**

- Respostas criativas e rápidas, que ampliam a interpretação da narrativa.
- Registros individuais no Diário do Investigador, valorizando a autoria e a imaginação.





## Aula Final 20

### Reflexão do leitor investigador

**Objetivo:** Consolidar a compreensão da obra *Um estudo em Vermelho*, por meio da retomada de pistas, interpretações e estrutura narrativa, estimulando o pensamento crítico e a autorreflexão leitora.

**Professor(a), proponha uma escrita individual como um momento de fechamento da leitura do livro. Você pode imprimir ou passar no quadro para que os alunos registrem no diário de leitura. Diga aos alunos:**

*“Agora que finalizamos Um Estudo em Vermelho, chegou a hora de olhar para trás, não apenas para os fatos, mas para as descobertas que vocês fizeram como leitores. Vocês acompanharam pistas, construíram hipóteses, observaram personagens, e agora têm algo que nem todo mundo tem: a experiência completa de uma leitura investigativa. Vamos registrar isso com calma, sinceridade e atenção aos detalhes que só quem realmente leu pode perceber. A atividade a seguir é uma reflexão sobre sua experiência de leitura durante o projeto com o livro Um Estudo em Vermelho. Para cada pergunta, marque uma opção e, se quiser, explique sua resposta de forma breve.*”

**Imprimir para os estudantes:**

**1. As estratégias como PARE e PENSE ajudaram você a entender melhor a história?**

Sim  Não

-----  
-----

**2.O Diário do Investigador ajudou a organizar suas ideias lembrando de detalhes importantes?**

Sim  Não

-----  
-----

**3. Você se sentiu mais envolvido(a) com a leitura por estar atento(a) às pistas e aos comportamentos dos personagens?**

Sim  Não

-----  
-----



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

**4. Esse tipo de leitura foi diferente das que você já fez?**

Sim  Não

-----  
-----

**6. Você acha que essa leitura investigativa ajudou a melhorar sua interpretação?**

Sim  Não

-----  
-----



## Para além deste caderno

Encerra-se este caderno pedagógico com a convicção de que a leitura de *Um estudo em vermelho*, de Arthur Conan Doyle, pode ultrapassar os limites de uma atividade escolar e tornar-se uma experiência de investigação, reflexão e encantamento. Cada proposta apresentada buscou articular estratégias de leitura, inspiradas em Isabel Solé e Jocelyne Giasson, com atividades práticas que favorecem a participação ativa, a construção de hipóteses e o exercício da criticidade.

Mais do que oferecer atividades sequenciadas, este material pretende ser um convite ao professor: o convite para transformar a sala de aula em espaço de descobertas, no qual o estudante assume o papel de leitor-investigador, capaz de transitar entre a fruição literária e a análise consciente do texto.

Que as páginas aqui reunidas sejam ponto de partida e não de chegada. Que sirvam de apoio, mas também de inspiração, para que cada docente adapte, recrie e enriqueça as propostas conforme o contexto de sua turma. Assim como no mistério literário, em que cada detalhe pode modificar o rumo da investigação, também na prática pedagógica cada intervenção docente pode abrir novos caminhos para a formação de leitores.

Que este material contribua para sua prática e que o trabalho realizado em sala reverbere para além da escola, fortalecendo nos alunos o prazer pela leitura, a curiosidade diante dos textos e a autonomia necessária para seguirem como leitores críticos e reflexivos.



## Referências

- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- DOYLE, Arthur Conan. **Um estudo em vermelho**. Tradução de Lígia Cademartori. Ilustrações de Mari Inês Piekas. São Paulo: FTD, 2006.
- GIASSON, Jocelyne. **Compreensão de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- REIMÃO, Sandra. **O que é romance policial**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, v. 104).
- ROUXEL, Annie. **O sujeito leitor: leitura e ensino da literatura**. Tradução de Amaury A. da Silva. São Paulo: Contexto, 2012.
- SHERLOCK. Direção de Paul McGuigan *et al.* Produção de Sue Vertue; Roteiro de Steven Moffat e Mark Gatiss. Intérpretes: Benedict Cumberbatch, Martin Freeman, Andrew Scott *et al.* [S. l.]: BBC; Amazon Prime Video, 2010-2017. Série televisiva.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** [recurso eletrônico]. Tradução de Cláudia Schilling. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. e-PUB. Editado também como livro impresso em 1998.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 2. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1979. (Coleção Estudos; v. 20).