

Maria Antónia Coutinho

acoutinho@fcsh.unl.pt

Noémia Jorge

njorge@fcsh.unl.pt

Camile Tanto

ctanto@fcsh.unl.pt

Para um modelo didático do *conto policial*¹ Constructing a didactic model of *detective short stories*

RESUMO - Visando contribuir para a formação de professores relativamente à questão do ensino de géneros textuais, o presente artigo incide na conceção de um modelo didático do género *conto policial* adaptado ao processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa no Brasil e em Portugal. Trata-se de um modelo que tem como base quer a reflexão teórica sobre o género, no âmbito da Linguística Textual e da Literatura, quer a análise linguística de um texto que o configura (“A tiara de berilos”, inserido na obra *As Aventuras de Sherlock Holmes*, da autoria de Arthur Conan Doyle) – análise essa que contemplará os aspetos mais relevantes que caracterizam o género textual de acordo com o seu funcionamento social, englobando a interação entre aspetos temáticos, organizacionais e enunciativos. O modelo didático daí decorrente (doravante, MD) não descurará também a identificação das dimensões ensináveis nos graus de ensino em causa (3º e 4º Ciclos, no Brasil; 2º e 3º Ciclos, em Portugal) nem a questão da progressão da aprendizagem. Privilegiaremos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD), nomeadamente o modelo de arquitetura textual proposto por Bronckart (1999) e o MD, desenvolvido no seio dos grupos GRAFE e ALTER (destaque para Dolz e Schneuwly 1996, 1997, 1999; Schneuwly *et al.*, 2004; De Pietro *et al.*, 1996; Machado e Cristóvão, 2006; Machado, 2009).

Palavras-chave: conto policial, modelo didático de género (MD), Interacionismo sociodiscursivo (ISD).

ABSTRACT - In order to contribute for the training of teachers on the issue of teaching textual genres, this article focuses on the conception of a didactic model of the genre *detective short stories* adapted to the process of learning the Portuguese language in Brazil and in Portugal. The proposal is based both on the theoretical reflection on this genre, in the fields of Textual Linguistics and Literature, and on the linguistic analysis of the text that it adopts (“The Adventure of the Beryl Coronet”, in *The Adventures of Sherlock Holmes*, by Sir Arthur Conan Doyle). The analysis focuses on the most relevant aspects that characterize the textual genre, according to its social functioning, which include the interaction, among thematic, organizational and enunciative aspects. The deriving didactic model of genre based on the above referred aspects (henceforward referred to as MD) will neither neglect the identification of what can be taught in higher education (3rd and 4th Ciclos, in the case of Brazil, and 2nd and 3rd Ciclos, in the case of Portugal) nor the question of the progression in learning. We will emphasise the theoretical and methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (henceforth referred to as ISD), in particular the textual architecture model proposed by Bronckart (1999) and the MD, developed by the groups GRAFE and ALTER (with special reference to Dolz and Schneuwly 1996, 1997, 1999; Schneuwly *et al.*, 2004; De Pietro *et al.*, 1996; Machado and Cristóvão, 2006; Machado, 2009).

Key words: detective short story, Didactic Model of Genre (MD), Sociodiscursive Interactionism (ISD).

(Ensinar) géneros textuais

Considerando que o social precede a interiorização da língua por parte dos sujeitos, o ISD constitui-se como posicionamento epistemológico e político e situa-se na continuidade dos princípios interacionistas de Vigotsky, Voloshinov e ainda Saussure, como têm mostrado estudos recentes (Bronckart *et al.*, 2010). De acordo com

este posicionamento, o ser humano está imerso, desde o nascimento, num meio social cujo funcionamento é regido por quatro pré-construídos: as *atividades coletivas*, que organizam e medeiam a relação do homem como ser individual com o meio físico e os mundos sociais; as *formações sociais*, geradoras de normas, regras e valores que regem as relações intersubjetivas; os *textos*, que constituem manifestações empíricas das atividades

¹ Este texto foi redigido em Português Europeu, conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor. Optou-se por preservar a grafia original das citações.

de linguagem; os *mundos formais de conhecimento*, que consistem em representações coletivas.

Tais pré-construídos, segundo Bronckart (2004), são adquiridos/transmitidos e (re)produzidos por meio da interação do homem com o meio que o cerca, através da *educação informal* (integração em atividades conjuntas), da *educação formal* (processos didático-pedagógicos) e das *transações sociais* (atividades quotidianas).

A apropriação, bem como a transmissão, dos pré-construídos dá-se, principalmente, por meio da linguagem, provocando três efeitos: o surgimento de um pensamento consciente (interiorização dos signos de linguagem); o desenvolvimento pessoal do indivíduo (desenvolvimento do conhecimento e da capacidade de agir); a transformação (permanente) do conteúdo dos pré-construídos, através da contribuição individual de cada pessoa no seu agir quotidiano em sociedade. Assim sendo, promover o desenvolvimento da linguagem é promover o desenvolvimento do indivíduo.

Cientes de que o indivíduo age socialmente por meio de textos (orais e/ou escritos) e de que qualquer texto adota e adapta um género (modelo abstrato socialmente constituído), assumimos a necessidade de continuar a desenvolver trabalho sobre esses aspetos, no âmbito do ensino de língua portuguesa e, em particular, no que se refere à formação de professores.

Neste contexto, o programa de investigação do ISD afigura-se como adequado teórica e metodologicamente, na medida em que foca dois conceitos que muito podem contribuir para a formação docente e, especificamente, para o ensino de géneros textuais. O primeiro é o conceito de *arquitetura textual* (Bronckart, 1999), que distingue três níveis estruturais sobrepostos: a infraestrutura geral, em que se destacam os tipos de discurso (discurso interativo e discurso teórico, da ordem do expor; narração e relato interativo, da ordem do narrar), os mecanismos de textualização (relacionados com a conexão e coesão) e os mecanismos de responsabilidade enunciativa (concernentes à distribuição de vozes). O segundo é o conceito de *MD* (De Pietro *et al.*, 1996) que, concebido em função dos programas nacionais de ensino, tem como objetivo orientar a prática docente e promover a interiorização de aspetos linguísticos que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento e da capacidade de agir individual e consciente por parte do educando, no âmbito da leitura e da produção de textos.

O caso das *narrativas policiais*

O *conto policial* é, como se sabe, um género textual a ser ensinado-aprendido, em termos de compreensão e de expressão escrita, quer no Brasil, quer em Portugal.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) foram publicados em 1998, a fim de estabelecerem as diretrizes da Educação, privilegiando

uma formação voltada para a língua em uso, como prática social. Os PCN preveem para o 3º e 4º Ciclos o género *conto literário* para a prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos (Brasil, 1998, p. 54-55). Apesar de não especificarem, como género previsto, o *conto policial*, reconhecem que a leitura de textos pertencentes a este género textual exige do aluno uma postura diferenciada:

Ler um conto policial é uma tarefa que pode apresentar graus de dificuldade diversos. Pode ser mais ou menos complexa tanto com relação ao tema abordado quanto no que se refere às estratégias de criação de suspense utilizadas pelo escritor e, ainda, em relação à estruturação sintática e escolhas lexicais. Alguns fatores tornam a exposição sobre determinado assunto uma atividade mais ou menos complexa para o sujeito: a familiaridade com o género, a maior ou menor intimidade com a platéia, as exigências de seleção lexical projetadas pelo tema (Brasil, 1998, p. 38).

No que concerne ao caso português, o *conto policial* integra os programas curriculares em vigor a partir de 2011/2012, devendo constar no conjunto de textos literários narrativos a selecionar para atividades de projetos de leitura em contexto escolar no 2º Ciclo e integrando (sob a designação *narrativa policial*) o referencial de textos a ter em conta no respeitante ao 3º Ciclo (Reis, 2009, p. 106, 141).

Optamos, nesta investigação, pela designação *narrativa policial*, ainda que o conceito de *narrativa* possa ser discutível no quadro teórico do ISD. Fazemo-lo por duas razões distintas, uma de ordem teórico(-literária), outra de ordem didática (subsequente da primeira).

No âmbito da atividade literária e especificamente no campo da narratologia, o conceito de *narrativa* pode ser encarado de acordo com diversas aceções. Privilegiamos, à semelhança de Reis e Lopes (1998, p. 270), a de “narrativa como modo [...] termo de uma tríade de ‘universais’ (lírica, narrativa e drama)”. Entende-se, nesta perspetiva, as *narrativas literárias* como “conjuntos de textos normalmente de índole ficcional [...], realizados em diversos géneros narrativos”, concebidos como “categorias históricas, tais como a epopeia, o romance, a novela ou o conto” (Reis e Lopes, 1998, p. 187).

Em termos didáticos, no que se refere ao estudo da literatura, a estruturação dos programas curriculares segue a perspetiva narratológica acima enunciada, considerando a existência dos três modos literários adotados desde a Antiguidade (narrativo, lírico e dramático), associados a diferentes géneros e subgéneros.

Como claramente evidencia o final da passagem atrás citada, o modo narrativo constitui uma possibilidade transversal a diferentes géneros – e, nessa medida, pode considerar-se equivalente aos tipos de discurso da ordem do narrar, tal como são entendidos no quadro do ISD (Bronckart, 1999). Assim, ao assumirmos, neste trabalho, a designação *narrativa policial*, pretendemos privilegiar a organização discursiva da ordem do narrar, sem apagar

a diferenciação dos dois géneros textuais que servem de suporte a este trabalho, o *romance policial* (género privilegiado de análise no âmbito dos estudos teóricos sobre literatura policial) e o *conto policial* (género adotado pelo texto em análise – “A tiara de berilos” – e alvo de transposição didática). Embora haja diferenças entre os dois géneros, motivadas pelas distintas dimensões e profundidade do universo diegético representado², as semelhanças que lhes assistem (de ordem temática e estrutural) permitem a sua associação. De facto, o *romance policial* é descrito por Reis e Lopes (1998, p. 361) como um subgénero em que se

acentua o papel da intriga, tensamente articulada e eventualmente testemunhada pelo ponto de vista (v. focalização interna) de um sujeito que segue e decifra indícios que explicam o desenlace (v.), ocorrendo, noutros casos, que os pontos de vista se multiplicam pelo número de implicados numa intriga que gradualmente se vai completando a partir do testemunho desses vários implicados [...].

Por seu turno, a ação do *conto de temática policial* é descrita pelos mesmos autores como focando na concentração e na linearidade dos eventos a sua capacidade de seduzir o recetor baseada na existência de uma intriga em que há um mistério a resolver (Reis e Lopes, 1998, p. 80).

Descrição genérica das *narrativas policiais*

Em traços gerais, a literatura policial é considerada uma forma de ficção na qual um mistério – muitas vezes um assassinio – é reconstituído e resolvido por um detetive. Daqui se conclui que uma leitura literal do termo *policial* seria redutora – de facto, tal como assevera Kayman (2001, p. 305), este tipo de literatura não se cinge às “aventuras de um agente de justiça que integra uma corporação representando a força da lei e do Estado” – antes deve ser entendido como “uma estratégia literária e epistemológica (a ‘detecção’) que não se restringe necessariamente à actividade de um membro do contexto institucional específico da polícia”³.

Aspetos contextuais

Antes de nos debruçarmos sobre as componentes temática, composicional e enunciativa dos géneros narrativos policiais em causa (o *romance* e o *conto*), valerá a pena referir dois aspetos de natureza contextual que

nos parecem de extrema relevância no que a este tipo de narrativa diz respeito – um relacionado com o contexto de produção, outro com o de receção-interpretação.

Relativamente ao contexto de produção, evidenciamos os objetivos que subjazem à escrita de *narrativas policiais*. De acordo com Petronio (1985), este tipo de literatura tem uma função moral, na medida em que transmite a reação do escritor perante a desordem do mundo e visa despertar no leitor uma consciência moral – moral essa que determina a eleição dos três elementos constitutivos do *romance policial*: o crime, a investigação e a solução/descoberta.

Por outro lado, o contexto de receção-interpretação é, também ele, determinante no que diz respeito a este tipo específico de narrativa, já que, na leitura de géneros policiais, o leitor é incentivado a acompanhar a investigação e a desvendar o enigma proposto. Saint-Gelais (1997, p. 793) considera que o *romance policial*, mais do que um objeto, é um dispositivo cujo funcionamento passa pela intervenção ativa de uma leitura, concluindo mesmo que

Le lecteur policier ne se contente pas d’assigner un (ou des) sens à ce qu’il lit; il est constamment amené à concevoir son activité comme un travail de reconstruction sémantique, opéré à partir d’un texte à la fois lacunaire, ambivalent et enchevêtré, ne serait-ce que parce qu’il semble à la fois prévoir et déjouer sa lecture⁴ (Saint-Gelais, 1997, p. 793).

Aspetos temáticos, composicionais e enunciativos

Os aspetos temático-composicionais que caracterizam os géneros policiais (nomeadamente o *romance policial*) têm sido objeto privilegiado de análise no âmbito dos estudos literários e linguísticos dos séculos XX e XXI.

A gênese da teorização desta forma de literatura terá surgido com Van Dine, em 1928, e com as suas “Vingt règles pour le crime d’auteur”. De acordo com o autor, o *romance policial (de enigma)* é um tipo de jogo intelectual cuja escrita deve ser pautada por regras; de entre as regras que conferem carácter normativo a esse “romance-jogo” ou “romance-problema”, Boileau e Narcejac (1964) destacam as seguintes:

- (1) O romance deve ter pelo menos um detective e um culpado, e pelo menos uma vítima (um cadáver).
- (2) O culpado não deve ser um criminoso profissional; deve matar por razões pessoais.
- (3) O amor não tem lugar no romance policial.

² Destacam-se a ação extensa, eventualmente complicada por ramificações secundárias, e as respetivas modalidades de composição; a quantidade e a complexidade das personagens intervenientes e a complexidade das categorias espaço, tempo e narrador.

³ A designação *policial* não é consensual no que a este tipo de literatura diz respeito. Referindo-se concretamente ao género *romance*, Docherty (1988) afirma o seguinte: “historians on the genre variously label it as a ‘thriller’, as a ‘detetive story’ or ‘crime novel’.

⁴ “O leitor policial não se contenta com a atribuição de um (ou mais) sentido(s) ao que lê; ele é constanetemente levado a conceber a sua atividade como um trabalho de reconstrução semântica, operado a partir de um texto que é ao mesmo tempo lacunar, ambivalente e confuso, quanto mais não fosse porque parece simultaneamente prever e evitar a sua leitura” (tradução livre a partir de Saint-Gelais, 1997, p. 793).

- (4) O culpado deve gozar de certa importância: (a) na vida: não ser um criado ou uma criada de quarto; (b) no livro: ser um dos personagens principais;
- (5) Tudo se deve explicar de maneira racional; não é admitido o fantástico.
- (6) Não há lugar para descrições nem para análises psicológicas.
- (7) Quanto às informações sobre a história, tem de se conformar com a seguinte homologia: “autor: leitor = culpado: detective”.
- (8) Devem evitar-se as situações e as soluções banais (Van Dine enumera dez). (Boileau e Narcejac, 1964, p. 185 in Todorov, 1979, p. 57).

Considerando a evolução inerente aos gêneros policiais em termos temático-composicionais, Todorov (1979), no quarto capítulo de *Poética da Prosa*, dedicado à tipologia do *romance policial*, considera três “formas historicamente diferentes” de policial, com algumas divergências a nível de índices temáticos: o *romance de enigma*, o *romance negro* e o *romance de suspense*. A primeira caracteriza-se pela existência de duas histórias distintas – a do crime e a da investigação –, sendo que a primeira já terminou quando se dá início à segunda, facto que se repercute na investigação retroativa dos acontecimentos (cf. “romance-jogo”, que seduz o leitor pela reconstrução metódica do crime, motivando-o para o exercício intelectual a partir de um enigma)⁵; a personagem do detetive é caracterizada pela integridade e imunidade. A segunda pauta-se pela fusão, numa só ação, do crime e da investigação, sendo que a retrospeção cede lugar à prospeção; consequentemente, o desfecho da ação é completamente desconhecido no que concerne a cada uma das personagens (incluindo o detetive); partindo da causa para o efeito (contrariamente ao que acontecia com o romance de enigma, onde o efeito conduziria à causa), cria-se o *suspense* no leitor – o interesse de quem lê passa a ser sustentado pela expectativa do que acontecerá a seguir. A terceira tem características quer do *romance policial clássico* (existência de duas histórias), quer do *romance negro* (o mistério considerado como o ponto de partida para a ação principal do romance, a investigação); inicialmente esta terceira forma terá tematizado a ‘história do detetive vulnerável’ (o detetive deixa de ser um mero observador e passa a ser uma personagem em interação, perdendo a imunidade, ao arriscar a vida e ao ser ferido); posteriormente, a ‘história do detetive-suspeito’ (em que as suspeitas do crime cometido recaem sobre a personagem principal, que terá de provar a sua inocência, encontrando o verdadeiro culpado e arriscando a própria vida).

A questão da evolução temático-composicional continua a ser foco privilegiado de análise em estudos recentes sobre este género textual. Massi e Cortina (2009), por exemplo, distinguem dois tipos de *romance policial*: o *romance policial clássico* e o *romance policial contemporâneo*⁶; relativamente ao segundo, consideram a existência de três categorias temáticas: (i) misticismo e religiosidade; (ii) questões sociais; (iii) *thrillers*.

Do exposto se poderá concluir que, no *romance policial* (qualquer que seja o estágio de evolução do género), ao nível da composicionalidade, a estruturação do conteúdo (temático) é feita com base em tipos de discurso específicos da ordem do narrar – a narração (narrador heterodiegético) ou o relato interativo (narrador auto ou homodiegético) – discursos esses que, de acordo com Bronckart (1999) serão pautados pela exploração dos tempos do plano da história e pela presença de organizadores temporais que decompõem o narrar desenvolvido a partir de determinada origem espaço-temporal. Estas propriedades discursivas surgem articuladas com o esquema narrativo prototípico proposto por Adam (1992, p. 57) – constituído por situação inicial, complicação, peripécias, resolução, situação final, avaliação. Dado que, para dar conta do desenvolvimento da investigação do crime, a literatura policial se vale frequentemente de diálogos entre personagens (em que se destacam os inquéritos feitos pelos detetives), o discurso narrativo surge articulado com o discurso interativo (caracterizado pelas formas dialogadas e pelos turnos de fala, e, consequentemente, pela exploração dos tempos do plano do discurso e pela presença de unidades deícticas que remetem para o contexto enunciativo). Em termos enunciativos, destaca-se sobretudo a ‘voz’ do narrador, voz essa marcada pela limitação do conhecimento – o narrador da *narrativa policial* tende a preferir uma focalização onisciente, optando pela focalização interna (quando participa na ação narrada) ou externa (quando não é personagem da ação).

Indissociável das componentes temática, composicional e enunciativa, surge a noção de estilo, que encaramos aqui na perspectiva assumida por Herculano de Carvalho: “A esta adequação das formas que constituem o saber linguístico de um sujeito falante às finalidades específicas de cada um dos seus actos de fala daremos o nome de estilo” (Carvalho, 1983, p. 302). A este respeito, poder-se-á considerar que a componente estilística, nas *narrativas policiais*, surge como consequência da articu-

⁵ Repare-se, a título exemplificativo, num dos ‘exercícios de aplicação’ sugeridos por Adam em *Le texte narratif* (1985, p. 35), em que o autor propõe o resumo da intriga de *Murders in the Rue Morgue*, de Edgar Poe, baseado num esquema canónico do inquérito policial e da pesquisa científica.

⁶ De acordo com Massi e Cortina (2009, p. 523-524), “o que diferencia os dois tipos de romances policiais, os tradicionais e os contemporâneos mais vendidos, em relação ao crime, é que nos romances policiais tradicionais a performance do criminoso é o núcleo da narrativa, que manipula um sujeito a tornar-se detetive e, assim, realizar a performance investigativa. Por sua vez, os chamados romances policiais contemporâneos não seguem esse padrão à risca, pois neles o crime não é o estopim do enredo e o fazer do detetive não se centra apenas na descoberta da identidade do criminoso. [...] Portanto, os autores contemporâneos utilizam o núcleo do romance policial – o crime – para abordar temas paralelos às performances do detetive e do criminoso, escrevendo narrativas que, muitas vezes, fogem às normas do género e descaracterizam o romance policial.”

lação entre as especificidades temáticas, composicionais e enunciativas tipo de literatura, especificidades essas que, em relação ao *romance de enigma*, poderão ser sistematizadas nos seguintes termos:

- a ação está centrada na investigação em torno de determinado crime, caracterizando-se pela existência de duas histórias distintas (a do crime e a da investigação), sendo que a primeira já terminou quando se dá início à segunda;
- há duas personagens fundamentais: o detetive (intelectualmente superior, com capacidade de raciocínio analítico e hipotético-dedutivo, íntegro e invulnerável) e o criminoso/culpado (avesso às normas sociais, capaz de cometer crimes hediondos). A estes, acrescem como personagens a vítima, o co-laborador/assistente do investigador e os suspeitos;
- o narrador apresenta a ação recorrendo a cenas de mistério e de horror, com o objetivo de ir fomentando a inquietação e a curiosidade no leitor, incentivando-o a, à semelhança do detetive, desvendar o enigma proposto. Assim, vai dando as pistas necessárias à resolução do *puzzle*, evidenciando a solução do enigma desde o início, para que o leitor possa deslindar em simultâneo o mistério do “romance-jogo”. Consequentemente, evita apresentar descrições longas, baseando-se sobretudo na narração. Pretere, também, a focalização onisciente, recorrendo preferencialmente à focalização externa ou interna (já que o conhecimento ilimitado dos acontecimentos impossibilitaria a resolução do enigma por parte do leitor).

Uma análise dos dados quantitativos disponibilizados por Malrieu e Rastier (2001) dará conta, em termos microlinguísticos, da articulação e indissociabilidade entre as componentes supracitadas. De facto, segundo os autores, o *romance policial* caracteriza-se minimamente nos seguintes termos:

caractère bref et ramassé de la phrase, compatible avec des propositions subordonnées complétives; importance du dialogue; importance de l'action (par opposition aux analyses et commentaires); caractère objectiviste du policier, par contraste avec le roman psychologique. La technique narrative diffère du roman “sérieux”, où dominant l'imparfait, le présent et le passé simple, l'imparfait jouant un rôle clé dans la création du monde subjectif de la remémoration, alors que le récit policier privilégie le passé composé qui domine à l'oral et dans les dialogues, et présente le compte rendu d'évènements “réels”, non par un narrateur omniscient mais à travers le récit des personnages (Malrieu e Rastier, 2001, p. 563).⁷

⁷ “carácter breve e contraído da frase, compatível com proposições subordinadas completivas; importância do diálogo; importância da ação (por oposição às análises e comentários); carácter objetivista do policial, em contraste com o romance psicológico. A técnica narrativa difere do romance «sério», em que o imperfeito, o presente e o *passé simple* [pt: pretérito perfeito simples] dominam, cabendo ao imperfeito um papel chave na criação do mundo subjetivo da rememoração; o conto policial, pelo contrário, privilegia o *passé composé* [pt: pretérito perfeito simples] que domina no oral e nos diálogos e faz a apresentação de acontecimentos “reais”, não por um narrador onisciente mas através da narrativa das personagens” (tradução livre a partir de Malrieu e Rastier, 2001, p. 563).

Análise textual do conto “A tiara de berilos”, de Conan Doyle

Relativo à análise do *conto policial de enigma* “A tiara de berilos”, da autoria de Artur Conan Doyle, o Quadro 1 apresenta de modo esquemático a forma como as várias componentes genéricas acima apresentadas são realizadas textualmente.

Didatização do género conto policial

Processo de transposição didática

De acordo com Bronckart e Plazaolla Giger (1998), a transposição didática consiste num conjunto de transformações sofridas por um dado conhecimento para que este se torne ensinável. Tais transformações acarretam, necessariamente, deslocamentos, ruturas e transformações diversas ao conhecimento original.

Para a Didática de Língua Francesa, o processo de transposição didática desenvolve-se em três níveis que formam a atividade educacional: o sistema educacional, os sistemas de ensino e os sistemas didáticos. O sistema educacional constitui o primeiro nível, formado pelos órgãos públicos responsáveis pelo ensino (Ministério da Educação, secretarias de ensino) e que selecionam as diretrizes gerais da educação. Machado (2009) adverte que essa seleção não é neutra nem desinteressada, pois dá-se em função de fatores políticos, económicos, científicos e culturais, tendo em vista o tipo de cidadãos a formar. É neste primeiro nível que se dá a atuação de especialistas, na seleção dos conteúdos, na transformação do saber científico em conhecimento a ser ensinado e na elaboração de documentos oficiais que estabelecerão as diretrizes educacionais. Os sistemas de ensino, o segundo nível, são formados pelas instituições que efetivamente agirão para que as finalidades estabelecidas pelo sistema educacional sejam cumpridas. É neste nível que estão os estabelecimentos de ensino, os programas, os instrumentos didáticos, etc. De acordo com Machado (2009, p. 51), esses sistemas estão “articulados ao meio social geral, principalmente aos pais, às instâncias políticas gerais, à administração escolar, etc.”. No segundo nível, o conhecimento a ser ensinado transforma-se em conhecimento efetivamente ensinado. Os sistemas didáticos, segundo Chevallard (1982), são sistemas ternários constituídos por professor-aluno-saber. É neste terceiro nível que se dá o trabalho do professor propriamente dito. Aqui, o conhecimento ensinado passa

Quadro 1. Análise textual do conto “A tiara de berilos, de Conan Doyle.

Chart 1. Linguistic analysis of “The Adventure of the Beryl Coronet”, by Sir Arthur Conan Doyle.

COMPONENTE TEMÁTICA	C O M P O N E N T E E S T I L Í S T I C A	
<p>Tema: Investigação em torno do roubo de uma tiara de berilos</p> <p>Personagens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detetive – Sherlock Holmes (capacidade de observação; conhecimento enciclopédico; raciocínio analítico e hipotético-dedutivo; invulnerabilidade) • Culpado – Sir George Burnwell (“um dos mais perigosos homens de Inglaterra... um jogador arruinado, um malandro absolutamente desesperado, um homem sem coração e sem consciência”), coadjuvado por Mary (sobrinha da vítima) • Colaborador/assistente do detetive – Watson • Vítima – Alexander Holder (sócio de uma firma bancária; vítima de furto) • Principais suspeitos – Arthur (filho da vítima), Lucy (a criada), Francis Posper (namorado da criada) 		➔
<p>COMPONENTE COMPOSICIONAL</p> <p>Infraestrutura geral / Unidades textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relato interativo (determinado pelo narrador de tipo homodiegético – Watson), articulado com o esquema narrativo prototípico <ul style="list-style-type: none"> - Situação inicial: a tiara de berilos é confiada ao banqueiro Holder, como garantia de pagamento de uma dívida - Complicação: a tiara de berilos é roubada a Holder - Peripécias: Holder contacta Sherlock Holmes e inteira-o dos antecedentes; Holmes investiga o roubo, analisando provas, fazendo inquéritos, colocando os suspeitos à prova, apanhando o criminoso, obrigando-o a confessar o crime e recuperando os berilos roubados - Situação final: Holmes informa Holder acerca do desenvolvimento da investigação e devolve os berilos roubados a Holder; os criminosos são descobertos e punidos social e moralmente; Arthur, o principal suspeito, é inocentado e alvo de um pedido de desculpas por parte do pai - Avaliação/moral (implícita): o crime não compensa; não devemos acusar os outros injustamente/sem provas • Discurso interativo (encaixado no relato interativo, contribui, a par deste, para a realização das várias etapas do esquema narrativo prototípico) <p>Técnicas narrativo-compositivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sumário e elipse (velocidades narrativas redutoras que resumem (sumário) e suprimem (elipse), propositadamente, a apresentação de determinadas peripécias, associadas ao processo de investigação) • Analepse (movimento temporal retrospectivo que permite dar conta dos antecedentes da ação – situação inicial, complicação – e das peripécias omitidas através de sumários e elipses – e. g.: Sherlock Holmes, em diálogo com a vítima, relata eventos anteriores ao momento da enunciação relacionados com o desenrolar da investigação, a descoberta do criminoso e a recuperação dos berilos roubados) 		➔
<p>COMPONENTE ENUNCIATIVA</p> <p>Focalização interna (perspetiva de Watson, narrador homodiegético que, à semelhança do leitor, acompanha o desenrolar da investigação de forma gradual e progressiva).</p>		➔

a conhecimento aprendido. O professor, como agente do ensino, constrói o seu objeto de trabalho.

Um dos instrumentos de operacionalização da transposição didática é o MD, aqui concebido segundo a perspectiva de De Pietro *et al.* (1996) e, como tal, considerado um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenómeno complexo da aprendizagem de um género. Em termos epistemológicos, para estes autores, o MD pode optar por pressupostos teóricos distintos, bem como recorrer à observação e análise de géneros de textos inseridos nas práticas sociais de especialistas. Tendo em conta que os géneros são pré-construídos históricos, sociais e culturais, torna-se fundamental que a descrição e a análise englobem a interação entre aspetos de ordem contextual, temática e organizacional. Finalmente, um MD implicará ainda a identificação das dimensões ensináveis num dado grau de ensino e a questão da progressão da aprendizagem. Para Dolz e Schneuwly (1999), o MD pode ser, assim, considerado como um orientador da intervenção didática porque revela, para o género em causa, os elementos constitutivos que podem ser ensinados em determinado nível de escolaridade.

Dolz e Schneuwly (1999) examinaram o papel das atividades metalinguísticas no ato da escrita por meio da *narrativa de enigma*, através de uma atividade realizada com 24 alunos da 6ª série (atual 7º ano no Brasil). Nessa atividade, os alunos, em trabalho de pares, deveriam completar uma narrativa de enigma. Antes da produção, 16 desses alunos participaram numa brevíssima sequência didática (doravante, SD) sobre o género⁸, ao contrário dos outros, que não tiveram nenhum ensino sistematizado sobre o assunto. Na preparação da elaboração dos textos, as duplas de alunos reuniram-se a fim de planificar a produção conjunta. Os diálogos foram gravados e transcritos e a análise incidiu apenas sobre os excertos em que os alunos discutiam sobre o culpado.

Nessa investigação, Dolz e Schneuwly concluíram que a *narrativa de enigma* é um género muito favorável ao trabalho com pré-adolescentes, na medida em que, para além de motivar a leitura e a escrita, proporciona uma reflexão ativa sobre os conteúdos do texto em elaboração, tendo em conta os diversos estádios da redação. Com efeito, os autores destacam que o leitor, assim como o detetive, precisa de ter a capacidade de procurar indícios que conduzam à elucidação do enigma: a descoberta do culpado. Por seu turno, o autor precisa de antecipar a solução de um caso e de construir a intriga com método para

que encontre a medida adequada entre o revelar alguns indícios que conduzam ao culpado e o dissimular estrategicamente outros para garantir a duração da investigação.

Finda a experiência – e diante dos resultados que, segundo os autores, devem ser interpretados com precaução – Dolz e Schneuwly (1999) atestam que os alunos submetidos à SD revelaram relativa influência dessa intervenção, nomeadamente na escolha do culpado por meio da abdução/indução, na delimitação do género através da presença dos ingredientes de *intriga* que retomam algumas das características do género de partida e no distanciamento e antecipação diante do texto em elaboração. A sugestão dos autores para uma intervenção didática relativa ao ensino da *narrativa de enigma* incide na promoção de atividades focalizadas em três dimensões, cujo objetivo seria melhorar a articulação entre o planeamento e a textualização,

- promovendo o aprofundamento da reflexão, por meio de exercícios, do processo de abdução;
- trabalhando a introdução de suspeitos no texto a fim de criar um efeito de retardamento da intriga;
- dando profundidade às personagens, principalmente ao culpado, por meio de diálogos, ações e descrições.

Modelo didático do género (MD) conto policial

Como tentativa de sistematização da reflexão que acaba de ser exposta, procurámos estabilizar um MD de *conto policial*, que apresentamos no Quadro 2.

Salientamos, relativamente à proposta apresentada, três aspetos:

- (i) a Fase 1 destina-se a alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico Brasileiro / 2º Ciclo do Ensino Básico Português; a Fase 2, a alunos do 4º Ciclo do Ensino Básico Brasileiro / 3º Ciclo do Ensino Básico Português;
- (ii) trata-se de um MD que contempla as principais características ensináveis do género em causa, perspectivado na ótica da formação de professores; deve ser, por isso mesmo, adaptado de acordo com a especificidade de cada contexto de ensino aprendizagem;
- (iii) trata-se de um MD que prevê a questão da progressão entre dois ciclos contíguos, considerando a complexificação de aspetos temáticos, composicionais e enunciativos e, conseqüentemente, estilísticos.

⁸ A SD que precedeu a atividade foi estruturada nos seguintes moldes:

- apresentação do projeto aos alunos;
- atividade de leitura (focada no completamento de narrativa);
- realização da oficina 1, dedicada aos traços do narrador;
- realização da oficina 2, dedicada à deteção de pistas com vista à identificação do culpado;
- realização da oficina 3, dedicada à elaboração do título;
- produção textual final (focalizada na elaboração de um título e no completamento da narrativa).

Quadro 2. Modelo didático do género *conto policial*.
Chart 2. Didactic model of *detective short stories*.

		Fase 1	Fase 2
Aspetos contextuais (objetivos da escrita)		Despertar no leitor uma consciência moral (<i>o crime não compensa; a descoberta da verdade e a integridade são valorizadas socialmente</i>) Incentivar o leitor a acompanhar a investigação e a desvendar o crime proposto (“romance-jogo”)	
Aspetos temáticos	Ação	Investigação em torno de um crime	Investigação em torno de um crime; temas paralelos à <i>performance</i> do detetive e do criminoso
	Personagens	<p>Detetive (comportamento íntegro; capacidade de observação; conhecimento enciclopédico; raciocínio lógico e hipotético-dedutivo)</p> <p>Criminoso/culpado (comportamento reprovável/malévolo)</p> <p>Vítima</p> <p>Suspeitos</p> <p>Assistente/colaborador do detetive</p>	<p>Detetive vulnerável (perde a imunidade, arriscando a própria vida e sendo preso, por exemplo) ou</p> <p>Detetive suspeito (dado que as suspeitas do crime recaem sobre si, tem como objetivo provar a sua inocência, encontrando o verdadeiro culpado)</p> <p>Criminoso/culpado</p> <p>Criminoso com mau carácter (comportamento reprovável/malévolo) ou</p> <p>Culpado acidental (age motivado pelas circunstâncias)</p> <p>Vítima</p> <p>Suspeitos</p> <p>Assistente ou colaborador do detetive</p>
Aspetos composicionais	Estrutura	<p>Etapas da estrutura sequencial da narrativa:</p> <p><u>Situação inicial</u> – crime</p> <p><u>Peripécias</u> – investigação do crime</p> <p><u>Situação final</u> – resolução do crime; descoberta da verdade; punição do culpado</p> <p>Formas de realização da estrutura narrativa: narração, descrição, diálogo</p>	<p>Etapas da estrutura sequencial da narrativa:</p> <p><u>Situação inicial</u> – contextualização</p> <p><u>Complicação</u> – crime</p> <p><u>Peripécias</u> – investigação do crime</p> <p><u>Situação final</u> – resolução do crime; descoberta da verdade; reposição da justiça; punição do criminoso/culpado</p> <p><u>Avaliação moral</u> – valorização da justiça e da integridade</p> <p>Formas de realização da estrutura narrativa: narração, descrição, diálogo</p> <p>Técnicas narrativo-compositivas: sumário, elipse, analepse</p>
		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Índices textuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - referentes a indícios que conduzem ao culpado - referentes a indícios que dissimulam outros indícios, garantindo a duração da investigação e o carácter enigmático da narrativa </div>	
Aspetos enunciativos	Narrador	<p>Participação na ação:</p> <p>Narrador personagem (narrador participante na ação)</p> <p>Narrador observador (narrador não participante na ação)</p>	<p>Participação na ação:</p> <p>Narrador autodiegético (personagem principal)</p> <p>Narrador homodiegético (personagem secundária)</p> <p>Narrador heterodiegético (não participante na ação)</p> <p>Focalização da narrativa:</p> <p>Focalização interna</p> <p>Focalização externa</p>

Considerações finais

Previsto nos programas curriculares de língua portuguesa quer no Brasil, quer em Portugal, o estudo do género *conto policial* com base no MD proposto apresenta, como julgamos ter demonstrado, inequívocas potencialidades pedagógico-didáticas, ao contribuir para o desenvolvimento de competências várias:

- competências específicas, pois promove a aprendizagem e o domínio de um género textual específico, pautado por uma enunciação de tipo predominantemente narrativo;
- competências gerais/transversais, pois proporciona a exercitação do raciocínio lógico/hipotético-dedutivo e a sua expressão linguística;
- competências sócio-afetivas, pois contribui para a formação para a cidadania (cf. reflexão sobre a importância da verdade (descoberta da verdade > reposição da justiça > consciência moral) ou sobre os perfis psicológicos das personagens centrais deste género textual (detetive: invulnerabilidade vs. sujeição às paixões humanas; culpado/criminoso: criminoso vs. culpado ‘acidental’).

A proposta apresentada corresponde a uma etapa prévia à planificação de trabalho didático sobre o *conto policial*. Em última análise pretendemos demonstrar a utilidade do MD enquanto metodologia de trabalho e enquanto material didático adequado e propiciador de uma efetiva transposição didática, no que diz respeito à formação docente e ao ensino de géneros textuais.

Referências

- ADAM, J.-M. 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan, 223 p.
- ADAM, J.-M. 1985. *Le Texte narratif*. Paris, Nathan, 239 p.
- BOILEAU, P.; NARCEJAC, T. 1964. *Le roman policier*. Paris, Payot, 127 p.
- BRASIL. 1998. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 08/06/2011.
- BRONCKART, J.-P. 2004. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*, 2(2):113-124. Disponível em: http://unisinon.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/20calidoscopioV2n2_artigo15.pdf. Acesso em: 08/06/2011.
- BRONCKART, J.-P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC, 353 p.
- BRONCKART, J.-P.; BULEA, E.; BOTA, C. (eds). 2010. *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Genève, Librairie Droz, 368 p.
- BRONCKART, J.-P.; PLAZAOLA-GIGER, I. 1998. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98:35-58.
- CARVALHO, J.H. de. 1983. *Teoria da Linguagem*. 6ª ed., Coimbra, Coimbra Editora, vol. I, 672 p.
- CHEVALLARD, Y. 1982. Pourquoi la transposition didactique? Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf. Acesso em: 05/06/2011.
- DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. 1996. Un modèle didactique du “débat”: de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39/40:100-129.
- DOCHERTY, B. 1988. *American Crime Fiction. Studies in the genre*. Basingstoke, MacMillan, 146 p.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 1999. A la recherche du coupable. Métalangage des élèves dans la rédaction d'un récit d'énigme. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 91:165-190.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 1997. Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15:27-40.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 1996. Genres et progression en expression écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38:49-75.
- DOYLE, A.C. 2000. A tiara de berilos. In: A.C. DOYLE, *As Aventuras de Sherlock Holmes*. Linda-a-Velha, Abril/Controljornal, p. 211-231.
- KAYMAN, M. 2001. Policial. In: J. BERNARDES; A. CASTRO; M. FERRAZ; G. MELO; M. RIBEIRO (dir.), *Biblos – Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, 4ª ed., Lisboa, Verbo, p. 305-309.
- MACHADO, A.R. 2009. Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional. In: L. ABREU-TARDELLI; V. CRISTOVÃO (orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de géneros textuais/textos*. Campinas, Mercado das Letras, p. 43-70.
- MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V. 2006. A construção de modelos didáticos de géneros: aportes e questionamentos para o ensino de géneros. *Linguagem em (dis)curso* 6(3):547-573.
- MALRIEU, D.; RASTIER, F. 2001. Genres et variations morphosyntaxiques. *Traitement Automatique des Langues*, 42(2):548-577.
- MASSI, F.; CORTINA, A. 2009. A constituição narrativa dos romances policiais mais vendidos no Brasil no século XXI: canônica ou inovadora? *Estudos Linguísticos*, 38(3):521-530.
- PETRONIO, G. 1985. *Il Punto su il romanzo poliziesco*. Bari, Laterza, 210 p.
- REIS, C. (Coord). 2009. *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa, ME-DGIDC. Disponível em: <http://sítio.dgic.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Português%20homologado.pdf>. Acesso em: 03/06/2011.
- REIS, C.; LOPES, A. 1998. *Dicionário de narratologia*, 6ª ed. (1ª ed. 1987). Coimbra, Almedina, 458 p.
- SAINTE-GELAIS, R. 1997. Rudiments de lecture policière. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75(3):789-804.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; COLABORADORES. 2004. *Géneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 278 p.
- TODOROV, T. 1979. Tipologia do romance policial. In: T. TODOROV, *Poética da Prosa*. Lisboa, Edições 70, p. 37-67.
- VANDINE, S. 1994 [1928]. Vingt règles pour le crime d'auteur. In: M. LITZ, *Pour lire le roman policier*. Bruxelles, De Boeck-Duculot, p. 20-22.

Submissão: 26/08/2011
Aceite: 26/02/2012

Maria Antónia Coutinho

Universidade Nova de Lisboa

CLUNL, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Avenida de Berna, 26-C - 1069-061, Lisboa, Portugal

Noémia Jorge

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Avenida de Berna, 26-C - 1069-061, Lisboa, Portugal

Camile Tanto

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Avenida de Berna, 26-C - 1069-061 Lisboa, Portugal