Roteiro de leitura:
CONTO “OS ASTRÔNOMOS”, DE GRACILIANO RAMOS

1. Também parte do livro de memórias *Infância*, esse conto suscita alguns questionamentos aos alunos: o que são astrônomos? Que memórias vocês imaginam que serão resgatadas considerando o título “Os astrônomos”?

- L. C.: O professor deve deixar que os alunos falem o que a palavra “astrônomos” leva-os a pensar. Como conceituar não é tarefa fácil, uma estratégia eficaz nessa introdução é pedir que eles descrevam o que faz um astrônomo, qual seu objeto de estudo, que equipamentos usa, qual sua função na sociedade, como uma pessoa pode se tornar um astrônomo e outras questões capazes de recuperar o repertório de mundo deles. Importante: o professor deve anotar as respostas dos alunos para compará-las às respostas deles nesse primeiro momento e depois na questão 54.

Trecho I

Aos nove anos, eu era quase analfabeto. E achava-me inferior aos Mota Lima, nossos vizinhos, muito inferior, construído de maneira diversa. Esses garotos, felizes, para mim eram perfeitos: andavam limpos, riam alto, frequentavam escola decente e possuíam máquinas que rodavam na calçada como trens. Eu vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-me no quintal, engenhando bonecos de barro, falava pouco. Na minha escola de ponta de rua, alguns desgraçadinhos cochilavam em bancos estreitos e sem encosto, que às vezes se raspavam e lavavam. Nesses dias nós nos sentávamos na madeira molhada. A professora tinha mãe e filha. A mãe, caduca, fazia renda, batendo os bilros (L.I. nº 1), com a almofada entre as pernas. A filha, mulata sarará enjoada e enxerida, nos ensinava as lições, mas ensinava de tal forma que percebemos nela tanta ignorância como em nós. Perto da mesa havia uma esteira, onde as mulheres se agachavam, cortavam panos e cosiam. D. Agnelina rezingava com a filha por questões de namoro e, em caso de necessidade, administrava-lhe corretivos. Uma vez discutiram a respeito da palavra auréola, que surgiu na minha seleta. A moça acertou, mas D. Agnelina, debruando um vestido, julgou auréola equivalente a debrum, estirou o beiço e, depois de hesitar, misturando baixinho auréola com ourela recomendou-me que, para evitar dúvidas, dissesse aureóla (2008, pp. 168-169).

2. O menino Graciliano nos diz que foi “construído de maneira diversa” aos Mota Lima, vizinhos dele. Que diferenças existiam entre eles?

- L. C.: Para que os alunos visualizem melhor a oposição entre as características do menino Graciliano e os Mota Lima, é interessante que o professor releia o trecho e vá anotando no quadro as características que forem sendo lembradas pelos alunos. Não é importante que estejam de acordo com a ordem em que aparecem no texto, já que o objetivo é contrastar as personagens para que os alunos entendam a grande diferença que existe entre eles, bem como o motivo da inveja do menino Graciliano.

Quadro – Graciliano X Mota Lima

Graciliano menino	**Mota Lima**
Falava pouco	Felizes, riam alto
Vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-se no quintal	Andavam limpos, eram perfeitos
Quase analfabeto	Frequentavam escola decente
Engenhava bonecos de barro no quintal	Possuíam máquinas que rodavam na calçada como trens

Chamar a atenção dos alunos para questões como: O que eram máquinas que rodavam na calçada? Como eram os brinquedos do menino Graciliano? Os brinquedos do menino ele mesmo engenha, ele mesmo cria; o que vocês acham disso?
Buscar ativar as emoções dos alunos a respeito das situações listadas no quadro: E vocês, o que sentiriam nesse caso? Que brinquedos vocês valorizam mais: eletrônicos ou mais simples, improvisados, artesanais? Também sentiriam inveja dos Mota Lima? Isso já aconteceu com vocês? Já estiveram na situação de serem invejados? Como resolveram essas questões?
O professor deve deixar que os alunos se expressem livremente, uma vez que esse encaminhamento da questão tem por objetivo acionar o repertório afetivo e de mundo deles. Essa interiorização e constante relação entre o “eu” leitor e o “eu” que se conta no texto é um movimento necessário à efetivação de uma leitura significativa e vivencial e, consequentemente, de uma aproximação entre texto e leitor.

3. Baseado nesse quadro o que é possível dizer dos sentimentos do menino em relação aos Mota Lima?

- L. E.: O menino se sentia inferior, humilhado e invejava os vizinhos.

4. No segundo parágrafo, ele fala em “escola de ponta de rua”. Que elementos caracterizam esse lugar? Essa escola se parece com a sua?

- L. E.: Montar um quadro com os alunos a fim de que visualizem melhor a rua descrita por Graciliano:

“Escola de ponta de rua”
Alguns desgraçadinhos cochilavam.
Os bancos eram estreitos e sem encosto.
Algumas vezes os bancos eram lavados e raspados obrigando-os, nesses dias, a sentar-em-se no molhado.
Era um ambiente doméstico: além da professora, também ficava lá a filha dela (que era quem de fato ficava junto dos alunos ensinando) e a mãe rendeira batendo bilros.
Perto da mesa de estudos havia uma esteira onde as mulheres cortavam panos, cosiam etc., ou seja, elas se dividiam entre a ensinança e a costura.

- L. C.: Despertar o imaginário dos alunos depois de verificar as características do texto, perguntando-lhes: o que vocês conhecem da realidade das escolas brasileiras? Temos escolas que não têm bancos adequados, salas adequadas, escolas rurais multisseriadas, alunos estudando em lugares improvisados, debaixo de árvores, escolas ao ar livre, no campo, em salas sem portas ou infraestrutura. Deixar que os alunos falem de quais tipos de escolas já tomaram conhecimento (por vivência própria, programas e novelas de televisão, filmes ou histórias de amigos e familiares). Pedir aos alunos para compararem a escola do menino Graciliano com a deles.
  É importante destacar que o objetivo nessa questão é preparar os alunos através desse imaginário para ampliar o repertório de mundo necessário ao entendimento da situação vivida pelo menino Graciliano. Preparar-lhes para que entendam que o menino do conto não tinha a realidade dos Mota Lima. Essa questão servirá para abrir algumas portas necessárias ao entendimento do texto e estabelecer uma relação mais vivencial de contato com o texto literário.

5. Quem de fato ensinava (dava as aulas)? Como ela era?

- L. E.: A filha da professora era quem de fato ficava sentada com os alunos ensinando as lições. No texto, Graciliano a descreve da seguinte forma: “(...) mulata sarará enjoada e enxerida, nos ensinava as lições, mas ensinava de tal forma que percebemos nela tanta ignorância como em nós.

6. Essa ignorância da menina se tornou evidente para o menino quando apareceu na Seleta do menino a palavra auréola e a avó se referiu ao debrum como uma mistura de "auréola com ourela". Vamos reler esse trecho: "Uma vez discutiram a respeito da palavra auréola, que surgiu na minha seleta. A moça acertou, mas D. Agnelina, debruando um vestido, julgou auréola equivalente a debrum, estirou o beiço e, depois de hesitar, misturando baixinho auréola com ourela recomendou-me que, para evitar dúvidas, dissesse aureóla..." (2008, pp. 168-169).
Que palavra surgiu na leitura do menino que gerou confusão? Qual é a palavra correta para designar o debrum? A avó fez confusão com os dois termos tomando uma coisa pela outra. Vocês sabem a diferença entre os termos "auréola" e "ourela"? Que solução a filha da professora adota para o conflito entre os termos? O que o menino pensou dessa orientação?

- L.E. Espera-se que os alunos percebam que a solução encontrada pela filha da professora fez com que o menino questionasse internamente a condição da menina para a função que exercia e a julgasse mais ignorante que os próprios alunos e a julgasse mais ignorante do que ele. Essa ignorância da menina tornou-se evidente para o menino quando ela se referiu ao debrum como "areóla" (mistura de "auréola" e "ourela", usada pela filha da professora por não saber que a forma correta da palavra que designa o debrum é "ourela". Confusa, pensando se talvez não fosse "auréola", referiu-se ao debrum misturando as duas formas, o que resultou em: "aureóla", na versão atrapalhada da filha da professora.

7. Por tudo que lemos e discutimos até agora, podemos fazer algumas previsões de como era o dia de estudos dele?

- L. E.: Espera-se que os alunos possam perceber que o dia de estudos não devia ser proveitoso e não era agradável para o menino. Provavelmente ele aprendia pouco ou não aprendia, se considerarmos a descrição do local de estudos, a falta de disposição dos alunos e a professora delegando a tarefa de ensinar à filha, despreparada, e dividindo a função de professora com a costura.

8. Vamos retomar o que já lemos sobre o processo de aquisição de leitura do menino: a partir disso tudo que já foi discutido, vocês acham que ele passou a gostar de ler? Como vocês imaginam que era a rotina nessa "escola de ponta de rua"?

- L. E.: A expectativa é de que os alunos, diante de tantos fatores negativos (desestímulo do menino que via os vizinhos como "os herdeiros" da vida que gostaria de ter e não tinha, a escola feia e sem infraestrutura que nada mais era que uma sala improvisada para as aulas na casa da professora e onde também se realizava a costura), percebam que essa escola era totalmente inadequada e desestimulante. Além disso, a professora sequer atuava junto aos

alunos, deixando a tarefa para a filha, que era tão ou mais ignorante que os alunos. Diante desse quadro, é de se esperar que o menino nada tenha aprendido e talvez até desanimado ainda mais com a leitura.

Os alunos comentaram que, embora a escola seja "muito chata", "ter que ficar copiando matéria", "fazendo exercícios, provas", eles preferiam ir para a escola a ficar no bairro ou em casa sem fazer nada. Muitos disseram que não teriam nada para fazer, já que os amigos também estão na escola, e a rua fica vazia. Em casa, como todos saem para trabalhar, relataram que "é chato ficar em casa sozinho". Um aluno relatou ter "medo de ficar só" e muitos disseram preferir ir para a escola a "ficar arrumando casa, fazendo comida, arrumando, lavando e estendendo roupa".

Trecho II

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram (2008, p. 169).

9. O menino descreve como era a rotina na escola. Coincidiu com as previsões que fizemos?

- L. C.: Não se espera aqui que o aluno seja capaz de pontuar todos os elementos, explicitá-los, sobretudo em função da linguagem de Graciliano, nesse momento, uma narrativa mais poética, metafórica. O importante é os alunos perceberem que a escola era extremamente ruim, de acordo com as previsões que eles fizeram.
  O professor deve desenvolver um trabalho de linguagem e imaginação, esmiuçar o trecho com os alunos: pedir que imaginem a cena enquanto releem o trecho. Como seria estar nessa sala imobilizado (totalmente sem se mover) durante cinco horas? Deixar que os alunos falem o que pensam a respeito dessa situação: a imobilidade dentro da escola, o tédio, a vontade de dormir devido à monotonia e total desinteresse pelo que está sendo ensinado. Deixar compararem também o dia-a-dia deles com a situação do menino Graciliano. As escolas são diferentes hoje?

10. O menino diz que o tempo na escola era uma "crucificação". Quando falamos em crucificação qual a ideia acionamos?

- L.C.: O professor deve descrever esse suplício para o aluno: "Imaginem alguém crucificando-o, colocando você amarrado na cruz, sem poder se mexer, amarrando os pés, as mãos, batendo em seguida pregos grossos nos seus pés e em cada uma de suas mãos. Pensem em como essa experiência é absurdamente dolorosa. Imaginem essa cruz sendo levantada e a

sensação de ter os pés e as mãos se rasgando, o sangue escorrendo e você, apesar de todo o sofrimento, não poder se mexer. Como seria esse momento? Imaginem-se nessa situação". O professor deve dizer aos alunos que a crucificação era apenas uma das penas de morte da época de Cristo: "Imaginem o que é estar sendo crucificado...". O professor deve dar um tempo para os alunos imaginarem.
Como é um momento de acionar as emoções e sensações dos alunos diante de uma situação dolorosa, são possíveis as seguintes reações dos alunos: pavor, nervoso, alguns alunos vão fechar os olhos, tampar o rosto, apertar as mãos etc., e o professor deve dar-lhes liberdade para se expressarem: "Agora imaginem **vocês** sendo crucificados..."

11. Pensem no que foi sentir-se sendo crucificado. No texto, o menino diz que "Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação".

- L. C.: O professor deve continuar acionando a imaginação dos alunos para essa imagem da crucificação (que era como o menino se sentia na "escola de ponta de rua"): "Imaginem como seria essa sensação todos os dias durante cinco horas"; "Percebem como essas horas na escola eram um verdadeiro suplício para o menino?"; "Como é a rotina de vocês na escola? "
  Importante destacar, nesse momento da aplicação do Roteiro de Leitura, o quanto fica evidente que, quando trazemos o "nosso repertório" para dentro do texto, automaticamente, os meninos perguntam, questionam. Isso acontece porque se identificam. Nessa dinâmica de preencher, com nossos repertórios, os "vazios" do texto, dos quais fala Iser (1996, p. 76), o texto passa, então, a fazer sentido e a nos pertencer como leitores.
  É importante reforçar com os alunos que a escola para o menino era, então, uma "crucificação".
  O "Roteiro" funciona, desse modo, como uma rota de leitura e não pressupõe só perguntas e respostas, mas formas de encaminhar a leitura e conduzir o aluno a preencher os vazios do texto, acionando os sentidos, a imaginação e a memória dos alunos-leitores numa perspectiva Iseriana.

12. O menino descreve uma cena que nos permite ver a imagem de um "morto". Que cena é essa?

- L. E.: Espera-se que os alunos falem do menino dormindo tão profundamente com uma mosca pousada no olho, que parecia estar morto.
  Depois de os alunos falarem, é importante reler o trecho correspondente: "Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto" (2008, p. 169).
- L. C.: Depois de eles detectarem, cabe ao professor convidá-los a se imaginarem na cena, levando-os a imaginar-se vivendo a cena: "Imagine-se entediado, mortificado, "preso" na carteira da escola, sentindo-se como que sendo crucificado, sem poder se mexer e com uma mosca roendo-lhe o olho sem que você pudesse fazer nada. Não dá nervoso? Mas o local está tão ruim, você crucificado, como reagir? Não pode nem coçar o olho..."; "O que vocês acham: até onde nós lemos podemos de fato dizer que o menino está morto, crucificado?"

O professor gera novas questões para gerar compartilhamento de histórias: Veja que o eu-narrador usou essas sensações para descrever como ele se sentia; Ele usou essas expressões para que possamos perceber qual era a sensação de estar nessa “escola de ponta de rua”. Poderia ter usado outras formas de dizer que se sentia mal. Mas ele escolheu essa cena. Você já viveu uma situação angustiante da qual não tinha como sair? Já se viu com as mãos e os pés atados sem saber como fazer? Como você se sentiu? Sentiu-se como o menino? Que situações deixaram vocês assim? Alguma vez também já se sentiram assim na escola?

13. Pensem em todas as sensações que foram despertadas, vamos manter todas essas sensações que comentamos e ver como era a escola para o menino. Vamos voltar ao texto e reler esse trecho para uma vez mais tentarmos “sentir” como era a escola para ele.

- L. C.: Cabe ao professor reler esse trecho: “Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram”.

14. O que você entende por aterrar?

- L. E.: Espera-se que os alunos entendam que está próxima da ideia de terra, prender à terra.
- L.C.: Desdobramentos da pergunta: nesse momento, o professor deve chamar a atenção dos alunos para o que leva o menino a sentir-se assim: aterrado, preso?
  Espera-se que os alunos percebam que é a **imobilidade** e a **insensibilidade.** O fato dele estar ali imobilizado, estático, preso e sem motivação, sem sensações, numa sensação de alheamento.
  Os alunos mobilizaram-se muito nessa pergunta e relataram que se sentiam como o menino. Disseram que incomoda muito o fato de, na escola, não poderem se mexer, a sala ser muito apertada, não poderem ir ao banheiro quando desejam, ou mesmo ir para casa se desejarem. Alguns discordaram, dizendo que, se cada um fizer o que quer, vira bagunça. O debate tornou-se acalorado, e é importante deixar que falem de suas insatisfações a respeito desse espaço e desse momento, respectivamente, a sala e a aula, que precisa ser de aprendizagem, mas que tira deles a autonomia, a possibilidade de fala e ação. O tédio e a monotonia durante as aulas, ou seja, a imobilidade e a insensibilidade, da qual fala o menino Graciliano, são um consenso entre os alunos. Essa questão representa um importante momento de reflexão também para o professor e uma possibilidade de conversar com os alunos sobre como seria uma escola mais prazerosa e menos entediante, com aulas mais significativas. Alguns alunos disseram que as aulas podiam ser sempre assim: com “a professora lendo, todo mundo podendo falar, aprendendo junto, sem um ficar rindo da cara do outro”.

15. Diante disso, vocês acham que ele vai aprender a ler nessa “escola”?

- L. E.: Espera-se que os meninos percebam que ele não vai conseguir aprender, que ele, na

verdade, gostaria de sumir dali. Deixar que os meninos falem sobre isso.

- L. C.: O professor, então, entrega o trecho três com a seguinte pergunta para manter o gancho do suspense: Vamos ver se ele conseguiu aprender a ler nesse lugar?

Trecho III

Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler (2008, p. 169).

16. Ele diz que ainda não sabia ler, contudo nós já vimos nos contos anteriores que ele já reconhecia as letras, as sílabas e algumas palavras e, embora lesse gaguejando, já lia: "Conseguia gaguejar sílabas, reuni-las em palavras e, gemendo, engolindo sinais, articular um período vazio". Por outro lado, ele afirma que não sabia ler ainda. De que tipo de leitura ele está falando? O que o levava a pensar que ainda não sabia ler?

- L. C.: Não se espera que os alunos façam sozinhos essa reflexão sobre o que é saber, de fato ler, pois é um conceito mais sofisticado e exige um conhecimento que eles ainda não dominam. Essa pergunta está aqui colocada para que o professor possa fazer essa reflexão de que ler de fato é saber ler entendendo; de modo que o aluno sinta com essa leitura e não fique ali crucificado, morto, aterrado pela "insensibilidade" e pela "imobilidade".

17. Vocês acham que ele vai conseguir aprender esse tipo de leitura?

- L. C.: O professor deixa as hipóteses surgirem e os alunos comentarem e, então, entrega o trecho 4. Vale lembrar que, se a aula estiver terminando, o ideal é deixar esse momento para a seguinte, a fim de terem tempo para aventarem as hipóteses. Nesse momento, o professor deve dizer aos alunos: "Vamos descobrir o que vai acontecer na próxima aula? " – como estratégia para despertar a imaginação dos alunos e manterem o interesse.
  Importante o professor saber quando interromper a aplicação do roteiro: é preferível sacrificar parte de aula que já está no fim a iniciar o outro trecho e explorá-lo mal.

Trecho IV

Ora, uma noite, depois do café, meu pai me mandou buscar um livro que deixara na cabeceira da cama. Novidade: meu velho nunca se dirigia a mim. E eu, engolido o café, beijava-lhe a mão, porque isto era praxe, mergulhava na rede e adormecia. Espantado, entrei no quarto, peguei com repugnância o antipático objeto e voltei à sala de jantar. Aí recebi ordem para me sentar e abrir o volume. Obedeci engulhando, com a vaga esperança de que uma visita me interrompesse. Ninguém nos visitou naquela noite extraordinária.

Meu pai determinou que eu principiasse a leitura. Principiei. Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas e repisando linhas, alcancei o fim da página, sem ouvir gritos. Parei surpreendido, virei a folha, continuei a arrastar-me na gemedeira, como um carro em estrada cheia de buracos.

Com certeza o negociante recebera alguma dívida perdida: no meio do capítulo pôs-se a conversar comigo, perguntou-me se eu estava compreendendo o que lia (2008, p. 169).

18. No trecho, ele recebe a ajuda do pai. Que termo evidencia que ele ficou surpreso com isso?

- L. E.: Espera-se que os alunos consigam chegar à palavra “novidade”.

19. Baseando-se nas suas outras leituras de Graciliano Ramos, por que ele ficou surpreso com a atitude do pai?

- L. E.: Espera-se que os alunos se remetam à ideia de que o pai não falava com ele nem o consultava para nada. O menino se surpreende quando o pai o chama.
- L. C.: Essa pergunta serve para acionar o repertório de leitura que eles já têm dos outros contos trabalhados, ou seja, um repertório conteusdístico, adquirido com a própria leitura. Repertório formado/adquirido com as leituras anteriores dos demais contos do livro *Infância* que foram roteirizados e aplicados.
  Os alunos perceberam facilmente o porquê do espanto do menino: durante a leitura, eles mesmos se manifestaram nesse sentido, dizendo: “Nossa, mas o pai tá chamando o menino... boa coisa não é. Ele nunca chama pra coisa boa...”. Ou seja, os alunos já adquiriram um repertório dos outros contos que eles estão acionando quando fazem esse tipo de comentário ainda durante a leitura. Alguns alunos, nesse momento, tiveram dificuldades justamente por não estarem presentes quando os outros contos foram roteirizados com a turma.
  Interessante destacar que aqueles que participaram já iam atualizando os colegas e relatando o que acontecera no conto anterior. Nesse momento, é importante o professor deixar que eles se atualizem nesse repertório sobre os contos anteriores e somente acrescente algo se

realmente não estiver de acordo com o texto.

20. Releia o trecho: “Peguei com repugnância o antipático objeto e voltei à sala de jantar”. Por que o menino associa os termos “repugnância” e “antipático” ao livro?

- L.E.: Espera-se que os alunos percebam que essa “repugnância”, essa “antipatia” era justamente por ele não saber ler “direito” e por não gostar de ler.

21. Quais termos evidenciam, ou melhor, nos mostram como ele realizou essa leitura?

- L. E.: Ele realiza a tarefa de ler para o pai, mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas, repisando linhas.
  L. C.: Importante o professor elencar esses detalhes de como ele realizou essa leitura no quadro. Se os alunos não disserem nada, o professor pode provocar com algumas questões: Ele lia fluentemente ou gaguejava?; O que é uma cantilena?; O que seria, então, uma “cantilena medonha?”
  Espera-se que os meninos falem fora de ordem e isso não é problema. O professor irá anotar de acordo com a fala dos alunos até que todo o quadro seja preenchido. Depois de pronto o quadro, o professor vai passando cada expressão, tentando imaginar cada situação: Como é ler mastigando, ler gaguejando? Agora, imaginem-se na situação de quem está escutando: vocês conseguem entender quando alguém lê gaguejando, ou mastigando? Dá para entender algo numa situação de leitura precária como essa do menino para o pai?
  Imaginem-se nas duas situações: de quem lê assim e de quem escuta esse tipo de leitura sendo feita: O que vocês entendem por medonha?
  Espera-se que eles falem que é horrível, feia.
  O que é cantilena? Explicar que é o mesmo que cantiga repetitiva, cansativa.
  Tentem imaginar uma cantilena medonha e sendo cantada, gemendo. Tentem imaginar que coisa horrorosa seria gemer uma cantilena medonha, pois era assim que o menino estava lendo: “Vocês se lembram de já ter escutado uma pessoa lendo que não respeita a pontuação? Era para a pessoa dar um tom de pergunta e a pessoa lê como afirmação, ou não respeita as pausas de ponto e de vírgula e sai lendo tudo direto... Não é ruim? Não compromete o entendimento? Acompanhar a leitura sem ter o texto em mãos também não prejudica?”.
  O menino lia “pulando linhas e repisando linhas”: “Vocês já viram quando uma pessoa está lendo e depois não sabe onde está ou não consegue ver o sentido porque pulou uma linha e foi logo lendo a seguinte? Ou pulando palavras? É possível entender o que está sendo lido se formos pulando as linhas... voltando e relendo... pulando de novo?”.
  Outra expressão usada para falar de como era a sua leitura: “repisava as linhas”: “Você consegue entender se a pessoa volta à linha anterior?
  Depois de passar por esses itens, o professor deve perguntar em voz alta aos alunos sobre suas experiências como leitores: Vocês já realizaram a leitura com alguma dessas dificuldades das quais nós falamos ou escutaram alguém lendo assim? Qual é a nossa sensação e reação

quando lemos assim? Interrompemos ou seguimos até o fim, mesmo com toda dificuldade? E quando alguém lê com essas dificuldades? Qual sua reação ao escutar alguém lendo assim? Você interrompe e corrige? Ri, debocha? Perde a atenção? Continua concentrado na leitura que está sendo feita?

Com esses questionamentos, eles vão fazendo esses jogos transferenciais no "ato da leitura" (ISER, 1996).

Ao interromper a leitura "destrinchando" cada termo e descrevendo cada estrutura, estamos, na verdade, permitindo ao aluno explorar cada emoção dessas vivências. Além disso, o aluno vai somando a elas seu repertório de mundo e criando uma identificação, preenchendo os vazios do texto e ressignificando-o, enfim, apropriando-se desse texto. Nessa dinâmica de leitura compartilhada, o professor permite ao aluno, a partir dela e do preenchimento desses *vazios*, refletir sobre suas vivências.

Enquanto mapeávamos os trechos, eles foram colocando-se na perspectiva do narrador e criando uma empatia com o menino Graciliano, sentindo-se como ele.

Convidei-os a reter todas essas sensações. O menino estava com medo do pai por todo o histórico de violência dele. Vamos reler esse trecho: "Meu pai determinou que eu principiasse a leitura. Principiei. Mastigando as palavras, gaguejando, gemendo uma cantilena medonha, indiferente à pontuação, saltando linhas e repisando linhas, alcancei o fim da página, sem ouvir gritos. Parei surpreendido, virei a folha, continuei a arrastar-me na gemedeira, como um carro em estrada cheia de buracos" (2008, p. 169).

- L. C.: O professor vai realizara leitura, em voz alta, desse parágrafo para dar sequência à narrativa.

22. Por que o menino diz que parou "surpreendido" quando terminou a leitura da primeira página?

- L. E.: Espera-se que os alunos percebam que, embora o menino tenha lido mal, gaguejando e errando o tempo todo, o pai, que sempre era violento, desta vez não brigou com ele.
- L. C.: Espera-se que o aluno seja capaz de acionar seu repertório de leitor dos outros contos. Os alunos podem dizer: "Imagina que o pai bateu nele com o côvado só por ele errar uma sílaba"; "O menino deu sorte de o pai não arrebentar com ele já que ele leu tudo errado"; "Coitado desse menino... Se eu fosse ele, não lia mais nada".

  Esse tipo de resgate de repertório ficou prejudicado porque os alunos não eram frequentes, não tendo, portanto, vivido as experiências de leitura. Apesar disso, com os alunos frequentes, a técnica deu certo e eles conseguiam acionar o repertório de leitor adquirido com a leitura dos contos anteriores.

  Importante o professor perceber que esse tipo de situação pode acontecer.

23. Propor o seguinte questionamento: diante de tudo que falamos nesse parágrafo, o que vocês acham da imagem que ele escolheu para comparar seu modo de leitura: "como um carro em estrada cheia de buracos"?

- L. E.: Espera-se que o aluno seja capaz de reparar que, numa estrada cheia de buracos,

o carro sacode, pula, que você se sente incomodado, você vê mal o que está fora, não consegue ficar no banco. Numa leitura desse tipo, você pula frases, palavras, salta linhas, lê as palavras gaguejando, como num carro pulando, e quem está ouvindo não consegue entender, sente-se mal com a sequência sempre sendo interrompida, pulando, parando a todo momento, sem conseguir ver sentido ou saber para onde está indo. Numa rua cheia de buracos, demoramos a chegar no nosso destino, a rua parece não ter fim, tamanha a demora para vencê-la. Uma leitura assim custa a chegar ao fim, parece maior do que de fato é.

24. Releia o trecho: "No meio do capítulo pôs-se a conversar comigo perguntou-me se estava compreendendo o que lia".
Em que sentido esse trecho se associa ao fato de aquela noite ter sido "extraordinária", como ele disse anteriormente?

- L. E.: Espera-se que o aluno perceba que essa noite foi fora do comum, pois, embora a leitura tenha sido muito ruim, o pai não brigou nem o agrediu, mas conversou com ele. E a conversa foi para saber se ele havia compreendido o que ele leu; o pai não ficou só avaliando o modo como ele lia, como fez das outras vezes, nos outros contos lidos.
- L. C.: Cabe ao professor trabalhar o significado da palavra: Extra/ordinário: fora/além do comum. O comum era ser bruto, violento, intolerante. Fora do comum foi ser compreensivo, entender o menino, estabelecer uma conversa.

25. Vamos reler este trecho: "Com certeza o negociante recebera alguma dívida perdida". Ao longo desse trecho, percebemos a surpresa diante da atitude do pai naquela noite?

- L. E.: Espera-se, como já foi mapeado todo o trecho, que o aluno consiga perceber no fragmento "o negociante devia ter recebido uma dívida perdida" que o pai devia estar de bom humor, feliz.
- L. C.: O pai era de fato negociante. Quem é esse negociante?
  Espera-se que o aluno acione o repertório do primeiro conto que começa com o menino subindo no balcão da mercearia do pai. Outro aspecto é "receber uma dívida", uma dívida que já estava sendo dada como perdida e foi recebida inesperadamente. Numa situação dessa, a pessoa fica feliz, bem-humorada, coisa que não era uma marca comum da personalidade do pai. Isso representava uma novidade na atitude do pai, que estava sempre emburrado, bravo. Novamente, a situação extraordinária.
  Com essa discussão e explicação, amarramos os três signos para que os alunos entendam todo o trecho. Isso porque essas palavras têm força no texto literário. Dessa forma, o professor consegue chamar a atenção dos alunos para a força do texto literário, de modo que o aluno sente a força das palavras sem que isso seja dito referencialmente, mas vivenciado no encontro com o texto.

26. O que você acha que o menino respondeu quando o pai lhe perguntou se ele estava compreendendo o que lia?

- L. E.: Espera-se que o menino responda que não estava compreendendo nada do que estava lendo.

27. Diante disso, você acha que o pai vai explicar ao menino o que ele estava compreendendo ou vai se enfurecer porque o menino leu mal perto dele?

- L. C.: Novamente uma pergunta para acionar o esquema da leitura em suspense, controlando o tempo em um ou dois minutos para que os meninos possam aventar as hipóteses, dando sequência à leitura do conto com a introdução do trecho V.

Trecho V

Explicou-me que se tratava de uma história, um romance, exigiu atenção e resumiu a parte já lida. Um casal com filhos andava numa floresta, em noite de inverno, perseguido por lobos, cachorros selvagens. Depois de muito correr, essas criaturas chegavam à cabana de um lenhador. Era ou não era? Traduziu-me em linguagem de cozinha diversas expressões literárias. Animei-me a parolar. Sim,realmente havia alguma coisa no livro, mas era difícil conhecer tudo.

Alinhavei o resto do capítulo, diligenciando penetrar o sentido da prosa confusa, aventurando-me às vezes a inquirir. E uma luzinha quase imperceptível surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante, nas trevas do meu espírito.
Recolhi-me preocupado: os fugitivos, os lobos e o lenhador agitaram-me o sono. Dormi com eles, acordei com eles. As horas voaram. Alheio à escola, aos brinquedos de minhas irmãs, à tagarelice dos moleques, vivi com essas criaturas de sonho, incompletas e misteriosas.

À noite meu pai me pediu novamente o volume, e a cena da véspera se reproduziu: leitura emperrada, mal-entendidos, explicações.
Na terceira noite fui buscar o livro espontaneamente, mas o velho estava sombrio e silencioso (2008, pp. 169-170).

28. Convidar os alunos a refletir: E então, a hipótese levantada no final da leitura do trecho anterior se confirmou?

- L. E.: Como nesse conto, desde o início, o pai agiu de modo diferente do que sempre havia agido, espera-se que os alunos suponham uma atitude diferente por parte do pai, ou seja,

que o pai vá ajudá-lo no entendimento da leitura. Contudo, nessa questão, os alunos podem basear-se no repertório dos outros contos e achar que o pai será novamente violento.

- L. C.: Trabalhar essa questão a partir das discussões dos alunos para a questão anterior. Se a turma não conseguir entender que o pai, ao invés de bater, resolveu explicar ao menino a parte que ele havia lido mal, o professor deve reler o trecho que mostra isso: “Explicou”, “exigiu” atenção e outros verbos que mostram que o pai preocupou-se em fazê-lo compreender o que lia, ou seja, o real sentido da leitura. Essa atitude do pai é surpreendente, já que antes, nesses momentos de leitura, ele sempre era violento com o menino.
  Meus alunos pensaram que o pai seria novamente violento, porque para eles ficou o repertório do que foi mais recorrente nos outros contos por não terem o hábito de recorrer ao texto, voltar às pistas textuais. Essa escolha pela informação mais geral, e não por pistas do texto, deve-se também ao baixo nível de letramento dos alunos que, embora estivessem com o texto em mãos, não acompanhavam a leitura; sabemos que somente com a referência oral, essas pistas mais sutis passam despercebidas para um leitor menos preparado.

29. O que sabemos sobre a história que está sendo lida pelo menino?

- L. E.: Espera-se que os alunos consigam recuperar esses elementos: “Um casal com filhos andava numa floresta, em noite de inverno, perseguido por lobos, cachorros selvagens. Depois de muito correr, essas criaturas chegavam à cabana de um lenhador”.
- L. C.: Deixar que os alunos se recordem do enredo livremente, sem necessariamente ser na ordem da narrativa organizada no conto. Se julgar interessante, o professor pode ir anotando no quadro os elementos que os alunos lembrarem. Pedir que voltem ao texto para recontar a história do livro do menino, para que se acostumem a voltar ao texto em busca de alguma informação.

30. O pai explica a história para o menino traduzindo-a “em linguagem de cozinha”. O que isso quer dizer? O que o pai desejava fazendo isso?

- L. E.: Uma linguagem cotidiana, próxima da fala, do dia-a-dia, não a linguagem “das letras”. Com isso o pai desejava ajudá-lo a entender o que estava lendo, a interessar-se pela história e a ler com mais fluência.
- L. C.: Importante o professor mostrar aos alunos o que seria uma “Conversa de cozinha”: tipo de conversa estabelecida por pessoas que têm grande intimidade, próximas e em situações informais. Em geral, as pessoas mais próximas, quando chegam a nossa casa, convidamos para “chegar para a cozinha”; isso demonstra intimidade, liberdade, amizade. O pai quis usar uma linguagem mais solta a fim de “traduzir” o trecho do livro numa linguagem mais simples e, com isso, aproximar o menino da história, despertar seu desejo de ser mais “íntimo” dos livros, “amigo” dos livros, e não um “estrangeiro da leitura”, como o menino Graciliano sempre se sentira. Meus alunos não compreenderam de pronto a expressão “linguagem de cozinha”, já que o repertório de mundo deles não contempla essa expressão. A configuração de suas casas, com poucos cômodos, não dispõe a cozinha como um lugar isolado aonde só os mais íntimos têm acesso. Foi preciso acionar o repertório de mundo que eles trazem das novelas, filmes, para eles entenderem como “linguagem

de casa". Importante que o professor tenha essa sensibilidade de perceber o universo vivencial de seus alunos para entender essa ressignificação do termo.

31. Que efeitos essa estratégia do pai produziu no menino?

- L. E.: Espera-se que os alunos percebam que, pela primeira vez, por meio da expressão "animei-me a parolar", o menino estava com interesse pela leitura. Ele conseguiu ativar o interesse do menino.
- L. C.: Sugestões: no quadro de giz e anotar os termos usados pelo menino, os quais demonstram maior interesse do menino pela leitura: "Animei-me a parolar"; "Alinhavei o resto do capítulo" (antes de costurar, juntar pedaços e costurar); "Aventurei-me a inquirir" (o menino entra no universo de descobrir o sentido da prosa; aventura é uma coisa boa; o menino estava gostando)

32. Que elementos no texto permitem afirmar que o menino estava tentando dar sentido à história?

- L. E.: Espera-se que os alunos sejam capazes de separar o trecho: "Alinhavei o resto do capítulo, diligenciando penetrar o sentido da prosa confusa, aventurando-me às vezes a inquirir. E uma luzinha quase imperceptível surgia longe, apagava-se, ressurgia, vacilante, nas trevas do meu espírito" (2008, p. 170).
- L. C.: Chamar atenção da questão da "luzinha" como uma "ideia surgindo", "um entendimento". Remeter a expressões como "me dá uma luz", ou ainda ao repertório dos quadrinhos (lâmpada colocada na cabeça do personagem que teve uma ideia). Graciliano não usa esse termo à toa, contudo a luz ainda não está totalmente formada: é só uma "luzinha", que às vezes se apaga. Uma "luzinha" ainda muito vacilante, imprecisa; representa o menino que está tentando entender o que leu.

33. Você já viveu essa situação de estar quase compreendendo um filme e ter que interromper no meio, quando a história estava muito interessante? Você ficou curioso? Ou ainda: quando uma pessoa começa a contar alguma coisa que aconteceu, mas é chamada, e a conversa é interrompida, qual a sensação de não ficar sabendo a história toda? Ou por MSN, *WhatsApp*, quando estão conversando com alguém, e a pessoa está contando algo muito interessante e acaba o sinal, a bateria ou crédito?

- L. C.: Novamente esse é um tempo de compartilhamento das experiências dos alunos que se aproximam da experiência do personagem lido. O professor deve provocar os meninos, deixá-los falar e deixar que usem as expressões do seu dia-a-dia: "aquela história fica martelando na minha cabeça..."; "morro de curiosidade..."; "tenho um filho...".

34. Vamos ficar com essa sensação de como é estar ouvindo uma história que foi interrompida, ou numa conversa com um colega, ou usando a internet para conversar com alguém nas redes sociais, seja na leitura de um livro, seja assistindo a um filme. Como é essa sensação de ter essa história interrompida? Vamos ver o que o menino sentiu em relação a isso, como ele foi dormir, como ele passou o dia seguinte, como foram as horas seguintes a essa interrupção?

- L. E.: O professor volta ao último trecho e relê o fim: "Recolhi-me preocupado: os fugitivos, os lobos e o lenhador agitaram-me o sono. Dormi com eles, acordei com eles. As horas voaram. Alheio à escola, aos brinquedos de minhas irmãs, à tagarelice dos moleques, vivi com essas criaturas de sonho, incompletas e misteriosas" (2008, p. 170).
- L. C.: Importante, nesse momento, o professor comentar o trecho lido com os alunos para que eles falem a respeito. Geralmente o menino acha o dia um tédio, mas, como estava curioso para conhecer o final da história, ele ficou absorto pensando nisso, e as horas voaram. Comentar com os alunos como o menino viveu o dia seguinte.

35. O pai manteve a mesma conduta com o menino em todas as noites, ou seja, continuou a ser legal com o filho, estimulando a leitura?

- L. C.: Espera-se que, pelo trecho "na noite seguinte a cena da véspera se reproduziu", os alunos percebam que o pai manteve a mesma atitude. Na terceira noite, já não estava igual, o pai já havia mudado. Isso fica claro na expressão usada pelo menino: "o velho estava sombrio e silencioso".

36. Vocês acham que o pai continuará ajudando o menino?

- L. E.: Espera-se que eles respondam negativamente pela atitude do pai na terceira noite.
- L. C.: Novamente essa pergunta tem a função de acionar a leitura em suspense a fim de que eles aventem hipóteses de como a história vai continuar.

Trecho VI

E no dia seguinte, quando me preparei para moer a narrativa, afastou-me com um gesto, carrancudo. Nunca experimentei decepção tão grande. Era como se tivesse descoberto uma coisa muito preciosa e de repente a maravilha se quebrasse. E o homem que a reduziu a cacos, depois de me haver ajudado a encontrá-la, não imaginou a minha desgraça. A princípio foi desespero, sensação de perda e ruína, em seguida uma longa covardia, a certeza de que as horas de encanto eram boas demais para mim e não podiam durar. (2008, p. 170).

37. O pai continuou ajudando o menino? Deu tudo certo para ele?

- L. C.: O papel dessa pergunta é estabelecer uma conexão com a última questão antes do trecho. Serve para dar uma noção geral do fragmento lido e conferir se as hipóteses levantadas concretizaram-se. Retomar com os alunos a ligação da história, sobretudo porque, se o trecho anterior foi lido em outro dia e outra aula, os alunos precisam desse resgate de sentidos.

38. O que é possível entender pela expressão “moer a narrativa”?

- L. E.: Espera-se que o aluno perceba o que significa “esmiuçar”, “tintim por tintim”, “trocar em miúdos”, “entender bem entendido”.
- L. C.: Caso os alunos não entendam, cabe ao professor mostrar que algo moído, como, por exemplo, uma carne moída (explorar esse termo) pode ser percebida em pequenas partes, é mais facilmente mastigável. Na narrativa, o menino desejava entender as minúcias da história.

39. Vocês já viveram uma situação de desgraça? Como foi? O que sentiram?

- L. C.: Trata-se de uma pergunta para gerar um compartilhamento de experiências para aproximar os alunos da sensação descrita pelo narrador. Cabe ao professor deixar um tempo livre para que eles contem. Alguns ficaram em silencio. Caso ninguém fale nada, o professor pode dizer: pensem nessa situação. Como você se sentiu: Você chorou, você teve vontade de fugir, sentiu faltar o chão? Pense em como foi e como você se sentiu.

40. Guardem com vocês toda essa memória acionada e vamos reler o trecho: “E no dia seguinte, quando me preparei para moer a narrativa, afastou-me com um gesto, carrancudo. Nunca experimentei decepção tão grande. Era como se tivesse descoberto uma coisa muito preciosa e de repente a maravilha se quebrasse. E o homem que a reduziu a cacos, depois de me haver ajudado a encontrá-la, não imaginou a minha desgraça” (2008, p. 170).

41. O menino ficou muito decepcionado com a atitude do pai e, por conta disso, fala que aconteceu uma “desgraça”. Por que ele diz isso? Por que o acontecimento representava para o menino uma verdadeira desgraça?

- L. E.: Espera-se que o aluno perceba que o desespero do menino foi ter passado três dias dentro da história: só pensava na história, deixava de brincar para penar na história. Só desejava saber a história. A interrupção e a possibilidade de não saber o fim da história

representava, para ele, verdadeira desgraça. Como o menino não conseguia ler daquele jeito, sozinho, dependia de outra pessoa, caiu em desespero e viu o acontecimento como uma verdadeira desgraça.

42. O menino diz que sentiu desespero, sensação de perda, ruína e covardia. Tudo isso por não poder saber o resto da história que ele estava lendo junto do pai. Como vocês acham que ele poderia resolver essa situação?

- L. E.: Espera-se que os alunos percebam que as únicas saídas são: achar alguém que leia para ele ou aprender a ler.
- L.C. Nesse momento, se os alunos somente compreenderem apenas uma saída, o professor chama atenção para a outra. Vale destacar que, se ele aprender a ler, ficará livre e, se alguém ler para ele, sempre estará dependente.
  Na minha turma, como tenho dois alunos que realmente não são completamente alfabetizados, nessas ocasiões, em que se fala sobre ser alfabetizado, sobre a liberdade que a leitura autônoma garante a uma pessoa, as reações deles são diversas: um dos alunos sempre enche os olhos d'água, enquanto o outro tem atitudes violentas. De qualquer modo, esse perfil dos alunos motivou a escolha dos contos: para despertar essas sensações nos alunos da importância de se saber ler, de como a leitura é importante para se libertarem. A atitude desses alunos demonstra, entre outras coisas, o quanto eles foram violentados socialmente tendo esse direito negado: com 15 anos ainda não sabem ler. Um deles relata que teve inúmeras doenças na infância que o obrigavam a ausentar-se por longos períodos durante o ano de alfabetização. Segundo ele, como tinha dificuldades, e a turma era cheia, "a professora foi me esquecendo, e eu não aprendi"; hoje, depois de dois anos nessa escola em que leciono, já está lendo muitas palavras, frases simples e tem uma letra cursiva perfeita. Ainda precisa avançar mais, contudo sua autoestima melhorou muito. Quando chegou, mal falava, não escutávamos sua voz; hoje, conversa autonomamente com os colegas, pergunta durante as aulas, enfim, é muito participativo.
  Já o outro aluno vive um quadro social de abandono da mãe e é órfão de pai. A avó que cuida dele (e de outros netos) é analfabeta e nunca pôde ajudá-lo. Foi sendo promovido compulsoriamente na antiga escola e chegou sem saber sequer reconhecer as letras. Com 15 anos, vive num ambiente letrado que solicita constantemente essa competência leitora e escritora. Ele reagia com muita violência verbal e física. Depois do primeiro ano, já está bem mais sociável, compreende a importância social da leitura, reconhece as letras, algumas sílabas, o nome e alguns números. Só escreve em letra palito. A temática desses três contos é extremamente importante para ele. Ver que esse aprendizado foi difícil e doloroso para outra pessoa faz com que ele não se sinta sozinho nessa dor. Depois da aplicação dos roteiros, o aluno passou a interessar-se bem mais por leitura e passou a procurar a mim e à professora que o acompanha na alfabetização para lermos para ele. Durante o intervalo, ele escolhe um livro na estante e vamos lendo e comentando juntos. Interessante que, muitas vezes, ele escolhe os livros que já lemos e fica tentando reconhecer algumas palavras. Melhorou a concentração e o convívio com os colegas.

43. O que vocês pensam que ele fará? Vai insistir com o pai? Vai procurar alguém para ler para ele? Tentar ler sozinho ou vai desistir de vez dos livros?

- L. C.: Trata-se de uma questão para manter o suspense do conto e aventar hipóteses sobre o que vai ocorrer. Uma questão para conectar as partes do texto e manter o suspense.

Trecho VII

Findas, porém, as manifestações secretas de mágoa, refleti, achei que o mal tinha remédio e expliquei o negócio à Emília, minha excelente prima. O rosto sereno, largos olhos pretos, um ar de seriedade — linda moça. A irmã, brincalhona e rabugenta, ora pelos pés, ora pela cabeça, ria como doida e logo explodia em acessos de cólera. Mas Emília não era deste mundo. Só se zangou comigo uma vez, no dia em que, tuberculosa, me viu beber água no copo dela. Um anjo.

Confessei, pois, à Emília o meu desgosto e propus-lhe que me dirigisse a leitura. Esforcei-me por interessá-la contando-lhe a escuridão na mata, os lobos, os meninos apavorados, a conversa em casa do lenhador, o aparecimento de uma sujeita que se chamava Águeda. Passado algum tempo, essa Águeda me serviu muito. Eusébio doido pegou o volume na loja, entrou a declamá-lo e, topando o nome da personagem, pronunciou Aguéda. Isto me deu satisfação: apesar de maduro, Eusébio doido era mais atrasado que eu.

Quando falei à Emília, porém, ignorava que houvesse pessoas tão rudes quanto Eusébio e admitia facilmente as aureólas da professora. Em conformidade com a opinião de minha mãe, considerava-me uma besta. Assim, era necessário que a priminha lesse comigo o romance e me auxiliasse na decifração dele. Emília respondeu com uma pergunta que me espantou. Por que não me arriscava a tentar a leitura sozinho? (2008, pp. 170-171).

44. E então, o que ele fez?

- L. E.: Espera-se que eles acionem as hipóteses e falem que ele resolveu procurar alguém que o ajudasse. Nesse caso: a priminha Emília.

45. O menino procurou a prima Emília para ler para ele. Por que ele escolhe essa prima?

- L. E.: Espera-se que eles falem que era porque ela era linda, bondosa, não era parecida com a irmã, só havia se zangado com ele uma vez e, mesmo assim, porque ele bebeu água do

copo dela que estava tuberculosa, enfim, era um anjo.

46. Qual estratégia ele usou para tentar convencer Emília a ajudá-lo?

- L. E.: Ele contou a história que estava lendo, mostrando-lhe o quanto era interessante para ver se despertava na menina o desejo de lê-la para também saber o fim.

47. Essa estratégia funcionou? Emília vai ler para ele?

- L. E.: Ela não lerá para ele, mas não diz isso desse modo. Ela não lerá porque acredita que ele deva aprender sozinho e propõe-lhe com uma pergunta: “Por que não me arriscava a tentar a leitura sozinho? ”

48. Por que ele não teve essa ideia antes?

- L. E.: Espera-se que os alunos consigam achar no trecho as pistas para ele não ter-se aventurado a ler sozinho: a mãe havia dito que ele era uma “besta” e ele se considerava “atrasado” (escolaridade).
- L. C.: Cabe ao professor, caso os alunos não encontrem esses termos, levar os alunos a perceberam esses dois conceitos que o menino tem de si mesmo que o impediam de aventurar-se pela leitura sozinho.

49. Diante disso, o que ele sentia em relação a si mesmo, que resposta vocês acham que ele vai dar à Emília?

- L. C.: Novamente uma pergunta para gerar o mecanismo de leitura em suspense.

Trecho VIII

Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam. Se eu fosse como os outros, bem; mas era bruto em demasia, todos me achavam bruto em demasia.

Emília combateu a minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam no céu, percebiam tudo quanto há no céu. Não no céu onde moram Deus Nosso Senhor e a Virgem Maria. Esse ninguém tinha visto. Mas o outro, o que fica por baixo, o do Sol, da Lua e das estrelas, os astrônomos conheciam perfeitamente. Ora, se eles enxergavam coisas tão distantes, porque não conseguiria eu adivinhar a página aberta diante dos meus olhos? Não distinguia as letras? Não sabia reuni-las e formar palavras? Matutei na lembrança de Emília. Eu, os astrônomos, que doidice!

Ler as coisas do céu, quem havia de supor? (2008, pp. 171-172).

50. O que ele respondeu?

- L. E.: Espera-se que os alunos percebam que, embora ele não tenha dito que não tentaria ler sozinho, indiretamente foi isso que ele disse à Emília. Desabafou para ele que tinha fraqueza mental, dificuldade de compreensão e era um bruto, o que não deixava que ele aprendesse a ler sozinho.

51. Qual a reação de Emília diante da resposta do menino?

- L. E.: Espera-se que os alunos percebam que Emília não concorda com a autoavaliação do menino, reforçada pelos pais, tentando convencê-lo do contrário: “Combateu minha convicção”.

52. Para tentar convencê-lo do contrário, a prima usa uma comparação: que comparação é essa?

- L. E.: Espera-se que os alunos percebam que a prima compara a leitura do texto com a leitura que os astrônomos fazem do céu.

53. Antes de começarmos a ler esse conto, nós levantamos algumas hipóteses do que são astrônomos. Vamos ver o que vocês falaram? Vamos nos lembrar delas?

- L. E.: O professor deve ter anotado no início as respostas no primeiro momento e pode anotar as principais respostas no quadro ou entregar impresso para os alunos a fim de que vejam o que responderam naquele momento e para que vejam até que ponto o que falaram relaciona-se com o conto que estamos lendo.
- L. C.: Depois de ouvir as respostas dos alunos, o professor passará (impressa ou anotada no quadro) uma definição oficial (dicionarizada) de "astros", "astrônomos" e "astronomia":
  * Astros: "todo o corpo que existe no espaço (estrela, planeta, cometa, nebulosa)[3]
  Astrônomos: "O astrônomo tem como objetivo observar, estudar e pesquisar os fenômenos que ocorrem no universo, bem como desvendar os mistérios de seu surgimento e a evolução de estrelas e galáxias. Devido ser curioso por natureza, o astrônomo nunca para de estudar"[4]
  * Astronomia: "A Astronomia é a Ciência que estuda os corpos celestes, que vão desde planetas a galáxias, e todos os fenômenos com origem fora da nossa atmosfera, como os vários tipos de radiações. Esta envolve o movimento de objetos celestes, a Física e a Química que tudo compõem, a formação e o desenvolvimento de todo o universo. Originalmente, a Astronomia envolveu apenas a observação e a previsão dos movimentos dos corpos celestes que podiam ser vistos a olho nu. A Astronomia (Ciência) não deve ser confundida com a Astrologia (charlatanice), sistema de crença que afirma que os assuntos humanos estão relacionados com as posições dos corpos celestes no universo".
  Ambas compartilham a origem em comum. A seguir à Medicina 'curativa', a Astronomia é uma das Ciências mais antigas. Sociedades pré-históricas deixaram marcas ao longo dos tempos, quer fossem monumentos ou simples escrituras em pedra para demarcar eventos ou conhecimentos de acontecimentos que ocorriam esporadicamente ou em ciclos quase perfeitos**.** O registro mais antigo que se conhece tem cerca de 30 mil anos e dá conta de alguém que marcou com ossos numa gruta aquilo que parecem ser as fases da Lua[5].
- L. I.: -
  Mostrar, em seguida, imagens de astrônomos e falar da importância do profissional dessa área. Apresentar astrônomos importantes, que se destacaram, e ainda: objetos antigos e atuais usados nessa área da ciência. O professor deve explorar, junto com a turma, os termos ligados à astronomia e mostrar imagens. Esse é um momento não de ativação de repertório, mas, de ampliação de repertório. Essa possibilidade de ampliação de repertório de mundo é outro grande ganho que obtemos a partir da leitura, e é importante que eles percebam essa riqueza e se beneficiem dessas possibilidades. Ativar palavras desse campo semântico: astro, astronauta, astronomia, satélite, internet. Perguntar: "Vocês já tentaram encontrar no céu o "Cruzeiro do Sul", as "Três Marias" ou outra constelação? Já viram um eclipse, cometa? "

  Nesse momento, cabe ao professor informar e complementar de modo formal um conhecimento que está se formando.
  Perguntar-lhes: "Quem estuda astronomia está sempre com os olhos onde?". Espera-se que eles falem que os olhos estão sempre no céu. O professor nesse momento está *informando*. Não deixar que o aluno se perca em questionamentos sobre detalhamentos muito pormenorizados do tema astronomia. Há que se ter o cuidado para que esse assunto, que é interessante e enriquecedor, não se torne o assunto principal, mas nesse contexto

3 http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/Astros
4 http://www.infoescola.com/profissoes/astronomo
5 http://www.maiseducativa.com/2012/10/03/a-astronomia-o-que-e-paraque-serve/

funciona apenas como ilustração.
Depois de apresentar tudo isso, o professor pode perguntar: “Quando os astrônomos olham o céu para interpretá-lo, analisar algo no espaço, mandar um satélite, ver se um asteroide está vindo para a Terra, o que eles precisam ler para falar para nós sobre o que estão vendo?”.
Nesse momento, espera-se que eles falem que vão ver as estrelas, seu movimento, mas terão que “interpretar” o céu, “ler” o céu, “dar sentido” ao que estão vendo no céu, decodificar o céu.

- L. I. 2: Nicolau Copérnico: (1473-1543) o astrônomo polonês foi o primeiro a contrariar os estudos gregos, que diziam que os planetas orbitavam ao redor da Terra. Copérnico bateu o pé e garantiu que os planetas giravam em torno do Sol – e sua teoria, ainda que pouco aceita na época, foi responsável por grandes mudanças no estudo da astronomia[6].

3 – Vera Rubin: (1928 – ainda viva) a segunda mulher a receber um título honorário na Royal Academy, Rubin envolveu-se por toda a vida em pesquisas sobre matéria escura. Sua conclusão – aceita até hoje e considerada definitiva por muitos pesquisadores – é a de que 90% do universo é composto de matéria escura[7].
4 – Constelações[8]
5 – Astros[9]
6 – Equipamentos antigos de astronomia
7 – Equipamentos atuais de astronomia

54. De acordo com seus novos conhecimentos, a comparação de Emília faz sentido, é uma boa comparação?

- L. E.: Sim, porque assim como os astrônomos têm que saber olhar para o céu e ver nele um sentido, o menino tem que saber decodificar as palavras e entender, fazer esse jogo interpretativo de juntar palavras, frases, imaginar e atribuir sentido para entender o que está escrito.
  Assim acontece com as constelações: se não sabemos ler as estrelas, relacioná-las, não saberemos perceber de qual se trata. Serão meras estrelas no céu. Da mesma forma, se apenas juntar as letras, só conseguiremos ler palavras soltas. Para ler de fato, teremos que estabelecer uma ligação entre elas a fim de que façam sentido e contem algo, como acontece nas constelações.

55. E o que o menino acha dessa comparação?

- L. E.: Ele acha essa comparação muito louca, impossível. Ele acha que jamais será capaz de fazer com as palavras o que os astrônomos fazem com as estrelas, por se achar besta, atrasado, bruto: “Eu, os astrônomos, que doidice!”

6 http://super.abril.com.br/16astronomos-que-voce-deveria-conhecer-melhor
7 http://super.abril.com.br/16-astronomos-que-voce-deveriaconhecer-melhor
8 http://www.prof2000.pt/users/angelof/af16/ts_estrelas/constelacoes.htm
9 http://www.explicatorium.com/CFQ7-Sistema-Solar.php

56. Diante de tudo isso que lemos nesse trecho, vocês acham que ele tentará ler sozinho?

- L. C.: Novamente pergunta para gerar a estratégia de leitura em suspense.

Trecho IX

E tomei coragem, fui esconder-me no quintal, com os lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tempestade na floresta, a cabana do lenhador. Reli as folhas já percorridas. E as partes que se esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, vagarosamente me penetravam a inteligência espessa. Vagarosamente.

Os astrônomos eram formidáveis. Eu, pobre de mim, não desvendaria os segredos do céu. Preso à terra, sensibilizar-me-ia com histórias tristes, em que há homens perseguidos, mulheres e crianças abandonadas, escuridão e animais ferozes (2008, p. 172).

57. E então, o que ele fez? Ele se aventurou a ler sozinho? Nossa hipótese se confirmou ou não?

- L. E.: O menino criou coragem de ler sozinho.
- L. C.: Importante sempre usar esses termos: “hipóteses”, “confirmação de hipóteses”, porque, sem falar aos alunos que, quando lemos, vamos levantando hipóteses e checando-as, indiretamente, de modo vivencial, os alunos vão percebendo que é dessa forma que se faz uma leitura.

58. Ao final do conto, o eu que narra sua história se compara aos astrônomos no seguinte trecho: “Os astrônomos eram formidáveis. Eu, pobre de mim, não desvendaria os segredos do céu”. Que palavra nesse trecho nos permite afirmar que esse “eu” já não é mais o menino, mas o Graciliano adulto que fala?

- L. E.: Espera-se que eles sejam capazes de decifrar a palavra “desvendaria”.
- L. C.: Identificando ou não a palavra cabe ao professor mostrar-lhes que até aqui ele sempre contou o que já havia acontecido. Ele, como menino, não teria como saber o que lhe aconteceria no futuro. No final ele retoma a fala como alguém que, já adulto, conta sua história, a sua infância.