UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

KETURINY FERNANDES MARQUES REZENDE

Roteiros de Leitura Compartilhada em Suspense na sala de aula: perspectivas para o letramento literário

Juiz de Fora
2015

KETURINY FERNANDES MARQUES REZENDE

Roteiros de leitura compartilhada em suspense na sala de aula: perspectivas para o letramento literário

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Prof.ª Dr.ª Érika Kelmer Mathias
(Orientadora)

Juiz de Fora
2015

Roteiros de Leitura compartilhada em suspense na sala de aula: perspectivas para o letramento literário

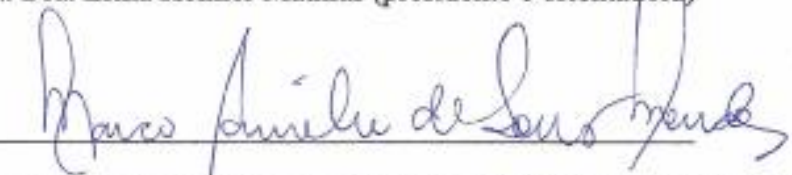
Keturiny Fernandes Marques Rezende

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 20/08/2015



Profa. Dra. Érika Kelmer Mathias (presidente e orientadora)



Prof. Dr. Marco Aurélio de Sousa Mendes (membro titular interno)



Profª. Drª. Maria Andréia de Paula Silva (membro titular externo)

Aos meus filhos:
Brenda, Karina, Davi, Miguel e Arthur.
Amor maior.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pela formação.

Ao Programa de Pós-Graduação da UFJF, que acolheu esta modalidade inovadora de mestrado Profissional – PROFLETRAS.

À UFRN, pela coordenação e por aceitar tão nobre desafio.

À CAPES, pelo financiamento e pela bolsa concedida.

À Coordenadora do PROFLETRAS da UFJF, Prof.ª Dr.ª Neusa Salim Miranda, pelo pioneirismo e coragem despendidos para que este mestrado profissional se tornasse uma realidade no PPGL da UFJF; agradeço-lhe pelo carinho e paciência ao me ensinar a aprender com os erros e por me ajudar a levantar sempre.

Aos queridos e eternos mestres – Carmen Rita Guimarães Marques de Lima, Denise Barros Weiss, Elza de Sá Nogueira, Érika Kelmer Mathias, Lucilene Hotz Bronzato, Thaís Fernandes Sampaio e Marco Aurélio de Sousa Mendes – o meu agradecimento não ficaria à altura do muito que me ensinaram e da amizade e carinho que tenho por cada um. Obrigada pelas aulas que foram muito, muito mais que aulas. Obrigada pela escuta atenta, pelos sorrisos, pelas lágrimas, pelas muitas histórias partilhadas, pelos materiais, pelas leituras, pela troca de experiências, pelas conversas e cafés na cantina, pelo olhar cuidadoso. Obrigada por compartilharem suas fraquezas para nos fazerem fortes e por nos ajudarem a ver na dificuldade um motivo a mais para resistir.

Ao secretário Carlos, pela paciência, presteza e pelo bom humor.

À minha orientadora-conselheira-terapeuta-amiga-incentivadora Érika o meu agradecimento mais que especial. Sem seu carinho, amizade e (por que não?) organização e praticidade, sua "orientanda-pôlvica" não teria chegado até aqui. Obrigada por não me deixar desistir e me permitir transformar sonhos em práticas.

Ao meu esposo Cláudio, meu amor, meu companheiro de todas as horas, obrigada por toda a renúncia, por todo o cuidado comigo, pelo café de madrugada e por entender toda a ausência que este trabalho exigiu; por me amar, entender minha loucura e o quanto a educação representa para mim.

Aos meus filhos, aos quais dedico este trabalho, tenho uma palavra que resume tudo: AMOR. A vocês agradeço pelos sorrisos, pelas conversas infinitas, pela presença constante, por entenderem minhas muitas ausências durante a escrita. Obrigada pela alegria que trazem e por serem únicos na minha vida, cada um com seu jeitinho ímpar e por me amarem...Quando

estamos todos juntos, sou mais feliz. Brenda, Karina, Davi, Miguel e Arthur, obrigado por TUDO e pela honra de ser mãe de vocês.

À minha Mãe, Ana, pelo amor incondicional, pela presença, pela amizade, por me ajudar a cuidar das crianças, pelos livros e pela música em casa desde sempre, por fazer tudo com tanto carinho e cuidar sempre de mim com os mesmos mimos de quando eu era pequena.

Ao meu Pai, Jovelino, pelo amor constante, pelo carinho, pela torcida e por ser sempre meu fã nº 1. Obrigada por me ensinar as primeiras letras na cartilha e pelo seu amor ao trabalho que me serve de exemplo.

À minha avó, Nair, pela família numerosa e linda, pela dedicação sem limites, por seu amor infinito e por contar todas as histórias dos nossos (muitas e muitas vezes, sempre que eu peço desde que eu me entendo por gente) e me fazer conhecer e amar meu avô João através das suas narrativas (que eu nunca me canso de ouvir). Te amo, Vó!

Ao meu avô, João, que eu conheço pelas histórias da minha avó e que é para mim um exemplo do ser humano que vale a pena ser. O amor se constrói com histórias.

Ao meu amado irmão, Verdi, meu companheiro de infância, de adolescência, de alma. Obrigada pelas conversas infinitas, por me fazer amar os livros sem saber que o fazia, por dividir suas histórias comigo, por me fazer gostar de *rock*, por ser o meu irmão Beto, sempre.

À minha amada irmã, Joviana, minha co-orientadora neste trabalho (e na vida...); minha irmã caçula que cuida de mim, minha força, minha artista. Obrigada pelas conversas loucas e intermináveis sobre tudo, por me salvar sempre (e nas horas mais improváveis), pelas dicas infinitas de leitura, pelo *abstract*.

À minha cunhada, Gláucia, que é mais que uma irmã, agradeço pelo amor, pelas conversas infinitas sobre educação e por me mostrar de modo doce o que é ser forte.

À minha sobrinha, Valéria, pelo amor e pela suavidade da presença sempre risonha e carinhosa.

À D. Adelina, minha avó emprestada e bisa dos meus filhos, por cuidar deles com todo o desvelo nas minhas muitas ausências, durante o mestrado.

A todos os parentes (que são muuuuitos..., mas muuuuitos mesmo e seria impossível citar todos) pela presença e as mais variadas formas de amor e amparo.

À amiga e irmã, Nívea, pela amizade eterna e por dividir comigo o ensino médio, a graduação em Letras, a pós e a nossa saudosa "aula particular" (faculdade da vida que nos ensinou o que é de fato ser professora).

À minha amiga, Amanda, irmã de coração, e à sua família tão querida, que virou minha família também, agradeço pelo carinho constante e torcida sempre.

A minha irmãmiga, Andréia, pela alegria constante e por me dar forças ao acreditar que eu dou conta de tudo e que sou a "mulher-elástica".

Aos amigos mestrandos que dividiram comigo esses dois anos de muito aprendizado e muitas lutas. Aprendi muito com cada um de vocês e levo comigo: a força da Paula, a presteza da Jeanne, a camaradagem da Gisele, o jeito descolado da Andréia, o sorriso franco da Núbia, o senso crítico e bem-humorado do Will, o jeito carinhoso do Anthony, a meiguice da Margarete, o jeito responsável da Kelly, o jeito amigo da Renata, a gentileza da Clarissa e o jeito amoroso da Simone.

Aos muitos amigos que dividem comigo outros tantos espaços e que seria impossível citar: obrigada!

Aos meus amigos e educadores do Centro Herval, com os quais divido utopias, leituras, poemas e o sonho de uma educação libertadora.

Aos amigos do grupo Pioneiros, pela coragem de assumir o sonho de construir uma escola democrática e por ele lutar. Estamos juntos!

Aos amigos do Centro Espírita Paz e Fraternidade, pelo carinho, pela torcida e por entenderem minha ausência.

Aos amigos virtuais que fui conhecendo ao longo desta jornada chamada "mestrado", agradeço pelo carinho e por me ajudarem a ficar acordada nas muitas noites que passei escrevendo e, sem saber, tornaram essas horas menos árduas com palavras e músicas. A todos os meus alunos desses 20 anos de magistério com os quais aprendi que educação se faz com parceria, em comunhão.

Aos meus alunos do Centro Herval, um agradecimento especial pelo "tanto de coisas" que me ensinam todos os dias, pela amizade, pela troca e pela partilha literária.

A Deus por tudo.

RESUMO

Tomando por princípio que todo processo de criação literária autoficcional pauta-se, sobretudo, na (re)elaboração, na linguagem, de fatos da vida real de quem escreve, não é difícil constatar que a escrita de si perpassa, fundamentalmente, pela noção de sujeito. O sujeito que escreve sobre si reestrutura-se nessa prática, a qual implica um movimento a que chamaremos aqui pendular: de se escrever ↔ de se ler. Partindo desse princípio, concebemos que o texto literário, em geral, e autobiográfico especificamente, desempenha um papel (re)estruturador no espaço da sala de aula de Ensino Fundamental. Nossa pesquisa desenvolve-se numa escola que tem como característica receber alunos com acentuada defasagem idade/ano e significativo quadro de exclusão de sua escola de origem por não se enquadrarem no sistema educacional tradicional; nesse sentido, sujeitos com consideráveis problemas de ordem social e pessoal, ou seja, sujeitos não somente segregados socialmente, mas dilacerados em sua constituição primeira. Partindo dessas constatações e considerando a riqueza da literatura e de seu poder (trans)formador, concebemos as seguintes questões: como o professor pode criar espaços de compartilhamento de leitura oral que contribuam para a iniciação de jovens alunos na leitura literária? De que forma a leitura em suspense de contos memorialísticos, presente nas tradições da cultura oral, pode ser resgatada no espaço da sala de aula com vistas à formação do leitor de literatura e à reestruturação do sujeito leitor? Roteiros de Leitura em Suspense, compartilhados oralmente no espaço da sala de aula, como estratégia de letramento literário é uma prática eficaz para a formação do sujeito-leitor e consequentemente para a formação dos sujeitos? Este trabalho pretende apresentar nossa pesquisa de Mestrado, na qual desenvolvemos estratégias para o letramento literário, através da roteirização e aplicação de tais roteiros na sala de aula, a partir de três contos do gênero autobiográfico memorialístico com alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental. Nossa proposta interventiva ofereceu condições para o letramento literário desses alunos com foco na relação dialética aluno-professor-obra literária garantindo que essa prática de interação texto-leitor tivesse, também, um significado existencial para eles. Apresentamos ainda um Caderno Pedagógico, resultado prático da nossa pesquisa sobre a formação do sujeito-leitor, a interação texto leitor e o papel desempenhado pelo professor de literatura nos processos de letramento literário como mediador dos processos de construção de estratégias de leitura e preenchimento dos vazios do texto. Esse caderno também é fruto das nossas reflexões sobre a relação entre literatura e sala de aula, no chamado processo de escolarização da literatura, e questões que perpassam o leitor de literatura. Para a realização desta dissertação, temos como principais aportes teóricos o conceito de sistema autopoiético, de Humberto Maturana, as teorias sistêmicas de sociedade e de Literatura, de Niklas Luhmann e de Siegfried Schmidt respectivamente, a teoria do efeito estético de Wolfgang Iser, as concepções de letramento literário, de Antônio Cândido, Magda Soares, Teresa Colomer, Graça Paulino, Vincent Jouve, Rildo Cosson, e as concepções acerca da formação do leitor literário, de Paulo Freire, Michèle Petit, Todorov e Annie Rouxel.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento literário. Roteiros de leitura. Estratégias de letramento. Leitura compartilhada. Autobiografia. Ensino.

ABSTRACT

***Scripts of Shared Read on Suspense* in the classroom: prospects for literacy literary**

Having on principle that every auto-fictional process of literary creation is guided mainly by (re)elaboration, by the language, facts of the real life of the writer, it is not difficult to see that the oneself writing permeates fundamentally, the notion of the subject. The subject who writes about itself is restructured in this practice, which implies in what we will call a pendulous move: to write ↔ to read. Based on this principle, we realized that the literary text, in general and specifically the autobiographical, plays a role (re)structurer in the space of the elementary school classroom. Our research develops a school that is characterized in receiving students with a pronounced lag of age / year, and meaningful picture of exclusion from their origin school, because they don't fit in the traditional educational system; accordingly, individuals with huge social and personal problems, ie not only socially segregated, but torn apart on their first constitution. Based on these findings and considering the wealth of literature and its (trans)forming power, we conceive the following questions: how the teacher can create an oral reading sharing spaces that will contribute to the initiation of young students in literary reading? How the reading in suspense of memoirs tales, which is present in the traditions of oral culture, can be redeemed in the classroom space aimed at the formation of literature reader, and restructuring of the subject-reader? Reading scripts in suspense, shared orally in classroom space, such as literary literacy strategy is an effective practice to form the subject-reader and consequently to the formation of the subject? This work intends to present our Master's research, in which we develop strategies for literary literacy through the scripting and application of such scripts in the classroom, three tales of the autobiographical memorialistic genre with students of the second stage of primary education. We also present Pedagogical Notebook, practical result of our research on the formation of the subject-reader, the text-reader interaction and the role played by literature professor in literary literacy process as a mediator of the construction processes of reading strategies and filling the text's gaps. This notebook is also the result of our reflections on the relationship between literature and the classroom, in the so-called schooling process of literature, and issues that pervade the literature reader. To perform this dissertation, we have as main theoretical support the concept of autopoietic system of Humberto Maturana, systemic theories of society and literature of Niklas Luhmann and Siegfried Schmidt respectively, the theory of aesthetic effect of Wolfgang Iser, the views of literary literacy from Antonio Candido, Magda Soares, Teresa Colomer, Grace Pauline, Vincent Jouve, Rildo Cosson and conceptions about the formation of the literary reader of Paulo Freire, Michèle Petit, Todorov and Annie Rouxel.

KEYWORDS: Literary literacy. Reading scripts. Literacy strategies. Shared reading. Autobiography. Education.

Não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer,precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior. O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos. (Michele Petit em A Arte de Ler)

Não há educação sem amor, o amor implica a luta contra o egoísmo, quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama, não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. (Paulo Freire).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1 *ROTEIROS DE LEITURA COMPARTILHADA EM SUSPENSE:* UMA ESTRATÉGIA, MUITOS CAMINHOS 23

2 A LITERATURA NA SALA DE AULA ATRAVÉS DOS *ROTEIROS DE LEITURA*: OS CONTOS GANHAM VIDA NO ENCONTRO COM OS VÁRIOS "EUS"..... 35

3 CADERNO PEDAGÓGICO.....

***ROTEIROS DE LEITURA COMPARTILHADA EM SUSPENSE* NA SALA DE AULA: PERSPECTIVAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**.....
3.1 APRESENTAÇÃO.....66
3.2 ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES.....68
3.3 ROTEIRO PARA O CONTO 1: "LEITURA".....73
3.4 ROTEIRO PARA O CONTO 2: "ESCOLA".....89
3.5 ROTEIRO PARA O CONTO 3: "OS ASTRÔNOMOS".....110

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....137

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....141

ANEXOS.....144

1 INTRODUÇÃO

Depois de cinco anos de engajamento num projeto tão desafiador quanto o do Centro Educacional onde leciono, com sua proposta de receber alunos que apresentam significativa defasagem idade/ano (três ou mais anos até o sexto ano do ensino fundamental), e cujas histórias de vida escolar são retratadas por familiares e profissionais da educação de suas escolas anteriores como verdadeiros "fracassos", é possível perceber a estreita ligação entre construção de identidade, escola e letramento.

A proposta do Centro é agrupar alunos das escolas públicas municipais com grande histórico de retenção, buscar diagnosticar as possíveis causas do problema e refletir sobre as mesmas para desenvolver uma proposta de enfrentamento através de uma nova *práxis*. É ainda objetivo que essa *práxis* não só promova o grupo de alunos do Centro, mas que também ajude a refletir sobre esse histórico de exclusão e fracasso que assombra as escolas públicas municipais da cidade de Juiz de Fora, com possíveis desdobramentos de práticas exitosas nas demais escolas da Rede.

Meus alunos são adolescentes entre 15 e 17 anos, excluídos do sistema tradicional de ensino e dilacerados em sua constituição como sujeitos: sem família, ou com famílias desagregadas; muitas permeadas pelo vício e suas consequências nefastas; famílias de baixa renda com dificuldades de garantir o mínimo para a sobrevivência; sujeitos marcados pela violência em suas múltiplas formas (física, verbal, psicológica, social) num quadro, infelizmente, comum nas escolas públicas de modo geral.

É possível constatar que esse enfrentamento perpassa também a noção que os professores tiveram desses sujeitos-alunos, desde o início de seu processo de escolarização: o preconceito com sua origem quase sempre humilde (estatisticamente recebemos mais alunos homens, negros e pobres: a mesma do sistema penitenciário); a ideia de que são menos capazes por serem pobres; de que não sabem falar direito o idioma; de que são "indisciplinados", "atrasados", "violentos", "desinteressados", "analfabetos funcionais", seguindo-se a uma significativa lista de adjetivos reforçadores do quadro de exclusão.

Diante dessas constatações, bastante recorrentes em escolas de periferia, era importante que eu refizesse esses questionamentos: e eu, o que de fato sei desses alunos? Quem eram? Quem são? O que sentem? O que os deixa felizes ou os entristece? Sua raiva e violência são causas, sintomas ou efeitos? Como se entendem no mundo? O que lhes interessa? A resposta a essas questões só pode ser encontrada no diálogo, na disposição sincera de conhecer esses jovens alunos, na disposição para *o encontro*. Afinal, educação só acontece quando de fato ouvimos o outro e com ele estabelecemos um processo de busca em comunhão. E buscamos

algo porque nos entendemos incompletos e inacabados. Diante disso, estabeleceram-se as seguintes indagações: Que busca seria significativa, partindo da realidade deles? Que busca empreender com esse grupo nas aulas de língua portuguesa?

Esses questionamentos levaram-me a perceber que meus alunos não se veem como sujeitos-aprendizes "em constante construção", como preconizam os documentos oficiais sobre diretrizes educacionais do nosso país, mas como sujeitos desconstruídos, dilacerados, desacreditados. Sujeitos que já se sentem sem condições de aprender, ou que não veem mais sentido em aprender no espaço da sala de aula. A violência de suas frases, sempre tão recheadas de palavras de baixo calão, é a forma como aprenderam a viver socialmente e a reagir à violência simbólica do espaço escolar, sempre tão excludente com eles.

Partindo do pressuposto de que só existimos *na* linguagem, a linguagem desses alunos é bastante reveladora da crise existencial que os permeia, na medida em que têm um discurso, na maioria das vezes, marcado por lacunas, silêncios, fragmentação, falta de estruturação, violência em relação ao outro e a si mesmo. Desse modo, fragilizados discursiva e existencialmente, nossos alunos reagem com agressões físicas e não encontram muito sentido nas propostas letradas tradicionais de ensino-aprendizagem da escola, para a qual se sentem invisíveis. Considerando o potencial (trans)formador da literatura, foi importante que nossa busca consistisse em (re)aproximar esses alunos da leitura literária ou mesmo a de iniciá-los nesse caminho.

Como professora deles e responsável pela área de língua portuguesa e literatura, entendo como imperativa a busca por uma prática que conceba, portanto, o texto como unidade de ensino. Desse modo, diante dessa evidência do dilaceramento sócio existencial dos sujeitos, centro do processo de ensino-aprendizagem, e considerando a riqueza da literatura através de seu poder formador e transformador, concebi as seguintes questões: como o professor pode criar espaços de compartilhamento de leitura oral que contribuam para a iniciação de jovens alunos na leitura literária? De que forma a leitura em suspense presente na tradição da cultura oral pode ser resgatada no espaço da sala de aula com vistas à formação do leitor de literatura e à reestruturação do sujeito-leitor? A leitura compartilhada no espaço da sala de aula através de *Roteiros de Leitura em Suspense*[1] é uma estratégia eficaz para a formação do sujeito-leitor e consequentemente para a formação dos sujeitos?

Para a realização desta pesquisa, temos os seguintes suportes teórico-conceituais: o conceito de sistema autopoiético, de Humberto Maturana (1999); as teorias sistêmicas de sociedade e de Literatura, de Niklas Luhmann (1997) e de Siegfried Schmidt (1989)

[1] Esse termo-procedimento é concebido por Érika Kelmer Mathias, em sua pesquisa "Tecnologias Pedagógicas para o Ensino de Literatura: perspectivas práticas" (cadastrado na Plataforma Brasil).

respectivamente; a teoria do efeito estético, de Wolfgang Iser (1996); as concepções de letramento literário, de Antônio Cândido (1989,1995,2004), Magda Soares (1999), Teresa Colomer (2003) , Graça Paulino (2004), Vincent Jouve (2012), Rildo Cosson (2009); e as concepções acerca da formação do leitor literário, de Paulo Freire (1984,1996,2000,2005), Michèle Petit (2000,2009,2013), Todorov (2009) e Annie Rouxel (2013).

Dessa forma, a dinâmica pensada para que o encontro com a literatura acontecesse foi o compartilhamento oral de contos da literatura brasileira, selecionados da obra *Infância*, de Graciliano Ramos, através de Roteiros de Leitura em Suspense. Esse compartilhamento, considerando o baixo nível de letramento dos alunos e a sofisticação do texto selecionado, embora pudesse parecer, em um primeiro momento, inviável, justamente pela dificuldade de associar essas duas variáveis, elaborei Roteiros de Leitura em Suspense a fim de compartilhar, de modo vivencial com os alunos, estratégias de leitura que os leitores experientes usam (de modo inconsciente) para lerem.

Em geral, essa "ensinagem" de estratégias de leitura do texto literário, usando um termo de Paulo Freire, quando somente são propostas "fichas de leitura" e demais materiais escritos para uma "avaliação formal", tem se mostrado infrutífera e afastado os alunos da leitura, que passa a ser vista como mais uma atividade escolar, desvinculada de sua vida. Desse modo, esta dissertação nasce da seguinte situação: buscando dar oportunidade aos meus alunos de momentos de leitura que remetessem às leituras em família – geralmente feitas por algum leitor mais experiente que serve de modelo ao mesmo tempo em que estabelece a mediação entre texto e leitor iniciante – os quais fossem significativos e percebidos pelos alunos como momentos de troca e diálogo entre eles e com o texto. Vale destacar, uma vez mais, que meus alunos não tiveram quem os iniciasse nesse processo nem têm modelos de leitores em suas vivências familiares, de modo que é relevante uma proposta de letramento literário na sala de aula com o foco na iniciação dos meus jovens alunos ao universo da literatura.

Tais momentos de partilha de leitura demandam do professor uma cuidadosa capacidade de escuta e envolvimento não só com o texto, mas também com os alunos leitores de modo a ouvi-los em suas partilhas de experiências; uma intervenção amiga, feita com naturalidade, para que as questões propostas pelo roteiro de leitura construído pelo professor não se transformem num mero questionário oral, sejam, antes, um *momento de diálogo entre leitores*. Para isso o professor precisa estar disposto a aproximar-se dos seus alunos e conhecer a vida deles. A partir dessa dimensão de envolvimento e conhecimento do universo desses sujeitos leitores, o professor saberá que obra(s) literária(s) propor para a leitura compartilhada, considerando os critérios de qualidade estética da obra e sua representatividade literária e temática.

Conhecer os alunos implica entender suas dores e processos que levaram muitos deles à exclusão de seu direito à literatura. Entender que, embora muitos nunca tenham tido uma experiência significativa de encontro com o texto literário, isso não é irreversível. Mesmo porque, a literatura é sempre uma *arma de resistência* a auxiliar os sujeitos a se (re)construir e às suas histórias, sendo fundamental no processo formativo que a escola se propõe oferecer:

> *"Eu não gosto de ler"; "Eu nunca li nenhum livro sozinho"; 'Livros são chatos, me dão sono..."; "Eu não tenho livros em casa"; "Só li livros com gravuras grandes e poucas coisas escritas quando era pequena e estava aprendendo a ler"; "Gosto de filmes, livros não têm emoção"; "É uma perda de tempo"; "Na minha casa ninguém gosta de ler"; "Eu costumo ler a Bíblia, porque é a palavra de Deus... então eu leio"; "Quando tenho tempo, leio histórias em quadrinhos. Tenho algumas em casa"*[2].

Essas foram algumas das declarações ouvidas quando, no início deste trabalho, reuni a turma de 15 alunos em um semicírculo e nos propusemos a falar sobre suas experiências como leitores. Demonstraram verdadeiro desconforto ao falar do assunto porque, embora se confessassem não-leitores, muitos relataram que achavam "importante ler livros". Quando questionados sobre o que liam nas suas antigas escolas, todos foram unânimes em dizer: "somente os fragmentos de textos do livro didático e algumas 'historinhas' contadas pela 'tia' na primeira etapa do ensino fundamental".

O que percebemos a partir da fala dos alunos é o que já se sabe: embora o incentivo à leitura literária na escola seja discurso recorrente nos "projetos educacionais", a literatura é algo secundário nas práticas de sala de aula. O texto literário serve como pretexto para o ensino da língua ou em avaliações de "interpretação", que são, em geral, atividades escritas de checagem de leitura. O pior de toda essa prática é o fato de funcionar às avessas: ao invés de aproximar os jovens da literatura, esse tipo de abordagem torna-a desinteressante, quando não uma atividade odiosa aos olhos dos jovens, que passam a associar literatura às "maçantes" aulas de português. Essa é a realidade, embora os documentos oficiais que parametrizam o ensino de literatura no país sinalizem que

> compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário (ZILBERMAN & SILVA, 2008, p. 23)

Se, por um lado, em sua prática, as escolas promovem "campanhas" de leitura e valorização da literatura, por outro lado, ao confrontarmos essas tentativas com o discurso contundente dos

[2] No decorrer desta dissertação, quando houver transcrição de falas dos alunos, ela será grafada em itálico e entre aspas.

alunos a respeito de sua condição de não leitores de literatura, percebemos que oferecer e estimular a leitura são práticas que dependem de um trabalho de base em sala de aula, aproximando *de fato* o leitor das obras. Simplesmente levá-los à biblioteca e informar-lhes o quanto os livros são importantes e o quanto a literatura é decisiva para a formação do ser humano não é suficiente, se, na prática, a vivência deles com o texto é difícil e acontece de forma entediante e silenciadora: só leem textos para responderem a questões avaliativas cujas respostas já estão pré-determinadas num gabarito para correção oral ou no quadro; sua voz não é considerada, ignorando-se seu repertório de mundo. Evidentemente tal prática não favorece aproximação entre texto e leitor.

Os alunos alegavam não lerem por não entenderem o que liam ou por não se interessarem pelos livros que lhes eram oferecidos, e muitos sequer conseguiam fluência de leitura que lhes permitisse o mínimo de compreensão do que estava sendo lido. Desse modo, entendo que, para um "encontro" efetivo entre texto literário e aluno acontecer, é necessário um letramento específico: um despertar para as potencialidades estéticas da literatura e seu potencial transformador. A questão é: não basta "despertar o gosto" pela leitura, é preciso oferecer condições aos alunos de, realmente, "lerem" literatura e, para isso, precisamos considerar que se trata de um processo extremamente complexo: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Enfim, para que esse encontro com o texto literário aconteça, é preciso mediação.

Vale dizer que o encontro efetivo com o texto literário possibilita a formação de um ser humano mais sensível, que se entende melhor e é mais aberto aos outros e ao mundo. Uma experiência dessa natureza precisa acontecer de modo a construir possibilidades ao próprio aluno de efetivar esse encontro:

> As pesquisas atuais em didática da literatura, fundadas no estudo muito preciso de transcrições de curso, mostram que é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, à sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reina a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e mesmo determinante. (...) Disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos (ROUXEL, 2013, pp. 31-32).

Na busca de uma prática que favorecesse efetivamente o encontro dos alunos com o texto literário e, diante do dilaceramento discursivo-existencial deles em relação ao processo que envolve o ato de ler, selecionei três contos da obra *Infância*[3], de Graciliano Ramos. Os

[3] *Infância* é uma autobiografia de Graciliano Ramos, publicada em 1945, que prova ser possível uma obra somar os elementos pessoais com os sociais. Muito do que o autor confessa em suas memórias são problemas que afetaram não só a ele mesmo, mas também o seu meio. Sua dor é também a dor de nosso mundo. Embora seja um conjunto de contos, esse livro pode ser lido como romance e como elaboração ficcional memorialística a partir das lembranças do autor. Se a considerarmos em sua unidade, contemplamos um período de amadurecimento da criança que foi exposta

critérios para minha escolha consistiram na relevância temática para esse grupo de alunos especificamente e a qualidade estética da obra.

Como o tempo de leitura compartilhada na escola geralmente é reduzido, a seleção de clássicos torna-se interessante, já que esses textos oferecem maiores dificuldades para os jovens leitores se aventurarem sozinhos, além de geralmente eles considerarem, à primeira vista, tais leituras maçantes. O presente trabalho buscou desmitificar a ideia de que alunos da periferia jamais se interessariam por uma obra canônica e/ou teriam condições de entendê-la ou significá-la em suas vidas. Pelo contrário, não só são capazes, através de mediação, como também têm o direito ao acesso às obras canônicas da literatura nacional, de modo que é dever da escola oferecer-lhes esse acesso à tradição literária de seu país. Nesse contexto específico de aplicação, essa demanda foi considerada. Essa escolha, no entanto, não desconsidera a importância de obras literárias de outras categorias e seu respectivo valor como literatura.

Defendendo o direito de cada indivíduo de conhecer os clássicos do patrimônio literário universal, assim se posiciona Ana Maria Machado, em *Para que ler os clássicos* (2001):

> Ler literatura é uma forma de acesso a esse patrimônio; confirma que se está reconhecendo e respeitando o direito de cada cidadão a essa herança, revela que não estamos nos deixando roubar. E nos insere numa família de leitores, com quem podemos trocar ideias e experiências e projetar-nos em direção ao futuro. Aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de ter acesso a uma leitura literária é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão (MACHADO, 2001 p. 137).

Os alunos precisam ser incentivados a ter contato com textos sofisticados do ponto de vista literário, que lhes exijam esforço interventivo como leitor e para o qual contarão com o auxílio do professor-mediador, articulando essas obras com a vida deles.

Evidente, considerando a qualidade de leitura aqui concebida, o número de livros de literatura lidos demanda amadurecimento do leitor, que gradativamente irá percebendo-se como leitor e ampliando seu repertório de estratégias e de leituras realizadas. Por outro lado, esse *mergulho* individual na leitura só ocorre quando o indivíduo já foi despertado para a leitura literária e consegue realizar o jogo de preenchimento de vazios exigido pela literatura. Enquanto alguns alunos já chegam à escola experientes nesse *jogo*, outros nunca tiveram quem os iniciasse na leitura.

---

como protagonista. Obra fundadora para Graciliano, em *Infância* podemos perceber muitas das geniais características das demais. Quanto à linguagem, é consenso a crítica literária afirmar que *Infância* é o livro mais bem escrito de quantos realizou o autor, uma vez que aí estariam combinadas a concisão linguística – sua marca inconfundível – e um intenso lirismo, dificilmente encontrado em seus demais textos. Num tom muitas vezes poético e com uma fluidez ímpar, em *Infância*, Graciliano consegue equilibrar a tortura da luta com as palavras.

Essa realidade exige da escola oferecer não quantidade de leituras, mas oportunidades de aproximação do texto literário através de momentos de encontro significativo com a literatura, despertando nos jovens esse interesse. Desse modo, os alunos terão condições de buscar novas leituras fora do espaço da sala de aula, motivando-se para variadas temáticas e seguindo os mais variados critérios, com condições amplas de ler efetivamente as obras que desejarem.

Dessa forma, mais do que somente oferecer acesso a muitos livros de literatura, que os alunos devem ler num curto espaço de tempo, o importante é que esses encontros com a obra literária sejam significativos e possam ser vivenciados com mediação de qualidade. Sabemos que a escola, com sua organização em aulas de cinquenta minutos, não oferece tempo e condições ideais para essa prática. Diante dessa limitação, buscar estratégias para driblar esses reveses da organização tempo-espaço escolar significa também selecionar menos obras para que se possa ganhar tempo para propostas mais vivenciais de trabalho com o texto literário, como a que foi realizada nesta dissertação, ecoando as palavras de Freire:

> Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes "leiam", num semestre, um sem número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a ser muito mais "devoradas" do que realmente lidas ou estudadas. Verdadeiras "lições de leitura" no sentido mais tradicional desta expressão (...) e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. (...) A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento dos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada (FREIRE, 1984, pp. 17-18).

Nesse sentido, uma proposta de letramento literário com uma obra autobiográfica memorialística, mostra-se extremamente promissora para um trabalho de leitura compartilhada a partir de Roteiros de Leitura, na medida em que, ao lerem e interagirem com os textos, os alunos precisam acionar seus repertórios não só de vida, mas também conceituais, e, ao lidarem com diferentes discursos do eu, podem (re)estruturar seus próprios discursos.

Ao elencar uma obra autobiográfica memorialística para o trabalho proposto, recorro à pesquisa de Philippe Lejeune, ensaísta francês e profundo pesquisador do gênero autobiográfico e de seus desdobramentos teóricos, cujo trabalho é resultado de 43 anos de dedicação de sua vida. Embora autor tenha partido do estudo da narrativa autobiográfica literária de autores canônicos, segundo ele, foi "democratizando-se" em relação ao gênero, abarcando outras formas de escritas de si, de autorrepresentação e admitindo diferentes suportes que não só a escrita no papel: diários anônimos, perfis, *blogues*, filmes, *performances*, etc.

De acordo com Lejeune (2008, p. 14), "autobiografia é uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em especial a história de sua personalidade". Inicialmente, buscando uma base que sustentasse e garantisse um espaço para o gênero autobiográfico tão desvalorizado na Literatura clássica, ele concebeu o conceito de modo mais teórico, propondo o que chamou de Pacto Autobiográfico, segundo o qual o texto autobiográfico é escrito segundo uma autoria revelada e evidenciada por um nome próprio, entendendo como alguém que escreve para publicar o texto produzido.

Segundo Lejeune, o autor firma um pacto de verdade com o leitor para quem pretende contar a verdade de sua vida, de sua existência (ainda que tal cometimento seja altamente subjetivo). Essas evidências de autoria não estão apenas no nome próprio impresso, mas na relação de identidade entre autor-narrador-personagem demonstrada no texto das mais diversas formas (título, subtítulo, evidências de nomes de parentes), embora também seja evidenciado pelo próprio nome, numa verdadeira fusão entre autor e pessoa do discurso.

Lejeune delineia ainda considerações sobre a interação leitor-texto na criação do que ele chamou de *espaço autobiográfico*: o "leitor é convidado a ler o romance não apenas como ficções remetendo a uma verdade da natureza humana, mas também como fantasmas reveladores de um indivíduo" (LEJEUNE, 2008, p. 53). Além disso, propõe que a autobiografia não se oponha à ficção como até então se pregava, mas que, com sua proposta de ser fiel à "verdade", estabeleça justamente a tensão entre ficção e verdade, entendendo que há muito de verdade na ficção e muito de ficção na verdade. Trata-se, portanto, do pacto entre leitor e autor, que garante ao texto seu caráter autobiográfico.

Dessa forma, a autobiografia é um gênero contratual capaz de mobilizar *no leitor* reflexões e (re)estruturações a partir da linguagem ali estruturada para a representação de um indivíduo buscando construir-se: se o sujeito-leitor é quem estabelece o pacto com o texto, teremos várias leituras possíveis já que "o público não é homogêneo." E ainda: embora o leitor se coloque de modo diferente diante de um texto declaradamente autobiográfico e outro ficcional, ambos foram escritos por um *eu* e, como questiona Lejeune, numa revisão de seu *Pacto* inicial, "quem pode afirmar onde termina, dependendo da época e do tipo de leitor, a transparência e a verossimilhança, e onde começa a ficção?" (LEJEUNE, 2008, p. 61)

Sob esse aspecto, Lejeune admite a ideia de autoficção como esse espaço de tensão entre os dois polos: autobiografia e ficção. Nessa tensão insere-se o leitor ao ser "forçado a pensar em sua própria vida em termos análogos, mesmo se não tiver vontade de fazê-lo" (LEJEUNE, 2002, p. 23).

Esse aspecto da obra selecionada, somado ao fato de esta ter seu potencial literário já reconhecido pela comunidade de leitores, oferece um *corpus* relevante, outro critério importante numa proposta de mediação de leitura com vistas à formação do leitor de literatura. Sabendo-se que, para cada grupo de leitores ou contextos, essa dinâmica de compartilhamento de leitura em suspense demandaria outras seleções, afinal, entendemos "(...) mais pela prática do que pela pesquisa, que a importância do corpus passa por sua flexibilidade e sua adequação a distintas funções, momentos e leitores" (COLOMER, 2007, p. 113)

Dessa forma, ao acionar seu repertório de mundo e preencher os vazios da obra literária, os quais garantem o efeito estético ao texto, o leitor liga-se mais fortemente à sua própria realidade, sobre a qual reflete num processo (re)estruturador. Isso implica um novo olhar para o papel da literatura na vida dos seres, ou seja, no mundo: "já não se trata mais de evidenciar o que ela (literatura) significa, mas sim os seus efeitos. Só assim teremos um acesso à sua função, que se cumpre na mediação entre sujeito e realidade" (ISER, 1996, p. 136).

Esse processo de mediação, também enunciado por Freire e Maturana, é o elemento que alicerça toda a minha proposta de letramento literário descrita no capítulo 2 desta dissertação e organizada num Caderno Pedagógico, no capítulo 4. Trata-se da preocupação com o *outro* numa perspectiva afetiva, de cuidado, nas relações de amizade e amor construídas no espaço da sala de aula. Trata-se, portanto, da urgência de uma prática amorosa da mediação realizada pelo professor.

Para que esse "outro" aprenda, e sua capacidade de aprender é inquestionável, necessita-se de que, antes, seja capaz de se perceber como sujeito, tendo a literatura relevante papel na construção dessa percepção:

> A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor (...). Este é o fundamento biológico do fenômeno social: sem amor, sem aceitação do outro ao nosso lado, não há socialização, e sem socialização não há humanidade. Tudo que limite a aceitação do outro – seja a competição, a posse da verdade ou a certeza ideológica – destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno social, e, portanto, também o humano, porque destrói o processo biológico que o gera (MATURANA, 1999, p. 263).

Nesse clima de mediação afetuosa, cabe ao professor oferecer ao aluno estratégias de leitura do texto literário, de modo que esse estudo possa emergir da leitura efetiva dos textos literários, evidenciando seu potencial estético e sua plasticidade. Enfim, trazer as obras

efetivamente para a sala de aula e oferecer aos alunos condições de lê-las, de serem leitores de literatura, de amarem o texto literário, como defende Todorov:

> Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, (...) mas para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si mesmo, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte ("nessa semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação"), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2009, pp. 32-33)

Nesse sentido, nossa proposta também tem como foco o resgate do texto literário no espaço da sala de aula não como *pretexto* para o estudo das estruturas dos gêneros ou análises linguísticas somente, como já foi dito, mas como uma construção artística de potencial transformador, como afirma Todorov:

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

Diante dessas considerações, não fica difícil conceber o texto literário também como espaço de construção de identidades, na medida em que o sujeito que interage com esse texto o faz a partir de seu repertório e, ao fazê-lo, altera-o – isso implica alterar a si mesmo, num processo múltiplo e constante. Por outro lado, assim como ninguém nasce sabendo ler, ninguém nasce sabendo ler literatura. Sob esse aspecto reforçamos o relevante papel do professor de literatura, sobretudo de leitores iniciantes.

Para este trabalho, adotamos a abordagem qualitativa, dentro da qual apresentamos tantos aspectos de pesquisa etnográfica escolar em estudo de caso quanto de pesquisação. O aspecto do estudo de caso se dá por se tratar do estudo descritivo de uma unidade com limites bem definidos: uma sala de aula de um Centro Educacional voltado para alunos entre 15 e 17 anos, com três ou mais anos de retenção. Também realizamos pesquisação por unirmos pesquisa à intervenção, ou seja, nossa prática interventiva foi acompanhada de um processo reflexivo sobre essa prática (pesquisa mais ação).

Desse modo, apresentamos um capítulo 1 intitulado "*Roteiros de Leitura Compartilhada em Suspense: uma estratégia se faz com muitos caminhos"*, em que apresentamos um aporte teórico sobre o leitor, a interação texto-leitor e o papel desempenhado pelo professor de literatura nos processos de letramento literário. Além disso, refletimos sobre a relação literatura e sala de aula, no chamado processo de escolarização da literatura e sobre algumas questões que perpassam o leitor de literatura, sobretudo em sua constituição como sistema autopoiético na sociedade e como se dá seu contato com o texto literário. No referido capítulo, analisamos também critérios utilizados para a seleção da obra roteirizada em nossa proposta de letramento e o porquê da escolha de uma obra autobiográfica memorialística, clássico da literatura brasileira. Falo ainda da relação aluno-professor-aluno e de que forma aspectos dessa mediação interferem no processo de encontro com o texto literário, pensando em algumas de suas implicações na esfera do leitor.

No segundo capítulo, "A Literatura na sala de aula através dos *Roteiros de Leitura em Suspense*, apresentamos a descrição do processo interventivo realizado em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, na escola mencionada.

No terceiro capítulo, apresentamos não só nossa proposta de intervenção, ou seja, as perspectivas metodológicas que concebemos como Caderno Pedagógico – justamente o que dá o caráter profissional desse Mestrado –, mas também os *Roteiros de Leitura em Suspense;* descrevemos os critérios de aplicação com "Orientações para os professores" e finalmente os contos "Leitura", "Escola" e "Os Astrônomos", de Graciliano Ramos, fragmentados de modo a gerar o suspense ou tensão, as questões a cada trecho para a dinâmica de compartilhamento roteirizado e os comentários para orientar a aplicação durante o compartilhamento de leitura em sala de aula.

Nas Considerações Finais, em que teço alguns comentários acerca dos resultados alcançados com o compartilhamento de leitura através dos Roteiros de Leitura em Suspense na sala de aula: os desdobramentos dessa prática para o processo de letramento literário, bem como para a constituição do aluno como sujeito; os efeitos desses resultados lançando luzes no espaço da sala de aula e servindo de perspectiva de trabalho para outros professores.

1 *ROTEIROS DE LEITURA COMPARTILHADA EM SUSPENSE:* UMA ESTRATÉGIA, MUITOS CAMINHOS

É possível conceber o texto literário como espaço tanto de articulação de saberes diversos, que consiste no acionamento de diferentes mecanismos de interação que vão desde o conhecimento necessário para a decodificação gráfica – aspecto mais concreto – até a dimensão comunicativa do texto – seu aspecto cognitivo e social –, quanto de construções de identidades. Isso ocorre por dois aspectos fundamentais: 1) produzidos por seres humanos para serem lidos por seres humanos, os textos literários, culturalmente produzidos, são objetos *no* mundo e perpassados por diferentes significações pragmáticos e existenciais; 2) quem os lê, melhor dizendo, quem *interage* com tais textos, são seres humanos aqui concebidos como "sistemas vivos autopoiéticos", como afirma Maturana (1999).

Nesse sentido, faz-se necessário explicar tanto o que são "sistemas vivos autopoiéticos" quanto em que sentido se entendem os textos literários como "objetos no mundo". Para tal, pautamo-nos, fundamentalmente, na teoria do neurobiólogo Humberto Maturana, nas teorias sistêmicas do sociólogo Niklas Luhmann e na teoria da ação comunicativa de Siegfried Schmidt.

Considerando que os seres vivos têm capacidade de produzir a si próprios, Maturana denominou esse processo como autopoiese: *auto* (do grego "próprio") e *poiesis* (criação): todo ser vivo é um sistema autopoiético, isto é, autônomo, fechado, autorreferenciado e autoprodutivo e sua ordem interna resulta da interação de seus próprios elementos, produzidos pela mesma estrutura num constante processo recursivo. Como sistemas autopoiéticos, os seres vivos interagem com outros seres vivos no mundo, condição que lhes garante adaptação, interação e sobrevivência no sistema do qual fazem parte.

Ressalta-se uma importante quebra de paradigma, já que a percepção, antes analítica e fragmentada "do todo", cede lugar às interações *no* mundo, numa busca de reflexão a partir das relações entre seus elementos e desses com os demais sistemas e com o meio, simultânea e dinamicamente: o mundo hierarquizado com sua divisão por categorias estanques cede lugar a uma perspectiva sistêmica de mundo considerando seu caráter interdisciplinar e holístico:

> Não há contradição entre o sistema e a comunidade à qual ele pertence e contribui para integrar. Ou seja, no caso do social, o que eu digo é que os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos. Em sentido estrito, portanto não há contradição entre o individual e o social, porque são mutuamente gerativos. (...) O entendimento da dinâmica de constituição do indivíduo e da dinâmica de constituição social mostra que são interdependentes – não interdependentes no sentido de que um depende do outro, não, mas de que são 'interconstituintes'. O ponto é que se é indivíduo na medida em que se é social, e o social surge na medida em que seus componentes são indivíduos (MATURANA, 1997, p. 43).

Nesse sentido, como sistemas autopoiéticos, pesar de estarmos em constante processo de interações *na* e *pela* linguagem, que garante nossa *humanidade*, é importante ressaltar que essas interações não acontecem sequencial e ordenadamente, uma seguida da outra, mas de modo simultâneo. Em outras palavras, embora em constante reconstrução do seu sistema interno e desse com os demais sistemas vivos e o meio, num permanente processo interacional, o ser humano tem a capacidade de manter sua unidade, a despeito das constantes mudanças por que passa nesse processo: ele responde aos estímulos que surgem de acordo com suas relações internas, as quais, por sua vez, vão determinando sua própria mudança interna frente a novos estímulos, (re)construindo-se num constante processo.

Um exemplo disso: um homem (espírita, contador, pai de dois filhos, eleitor de esquerda, entre outras características) não abandona suas convicções religiosas porque está exercendo seu trabalho, não deixa de ser pai quando vota, e assim por diante. Ele é tudo isso simultaneamente, não de modo fragmentado. É justamente essa diversidade que constitui sua identidade no mundo, que influencia em seus processos contínuos de interações, em uma constante construção de si:

> A correspondência estrutural entre o organismo e o meio não surge da determinação do organismo pelo meio, mas se dá constitutivamente como condição de existência do organismo em sua dinâmica histórica de interações com o meio, enquanto conserva sua organização e sua adaptação (MATURANA, VARELA, 1984 apud MATURANA, 1997, p. 72).

Daí a concepção sistêmica de Luhmann ser interessante e lançar novas luzes para explicações dos modos de interação do homem com o mundo/sociedade, deslocando o olhar do homem como centro da ação social para as interações a que ele denomina sistema e ambiência, ou seja, sujeito social e as diversas esferas sociais que o circundam:

> A maneira mais acessível de entender a complexidade é pensar, primeiramente no número das possíveis relações, dos possíveis acontecimentos e dos possíveis processos. Imediatamente, compreender-se-á que cada organismo, (...) formação social, tem sempre um meio que é mais complexo, e oferece mais possibilidades do que aquelas que o sistema pode aceitar, processar ou legitimar (LUHMANN, 2009, p. 184).

Em sua concepção de sociedade pautada em uma estrutura dinâmica e sistêmica, não há hierarquizações entre os sistemas envolvidos nem nas relações destes com o meio, mas um permanente processo de interação que ocorre de modo simultâneo e contínuo. Dessa forma, a esfera cultural/artística, por exemplo, interage (afeta e é afetada) por vários outros do sistema social global, como a política, a econômica, a religiosa, a educacional entre outras.

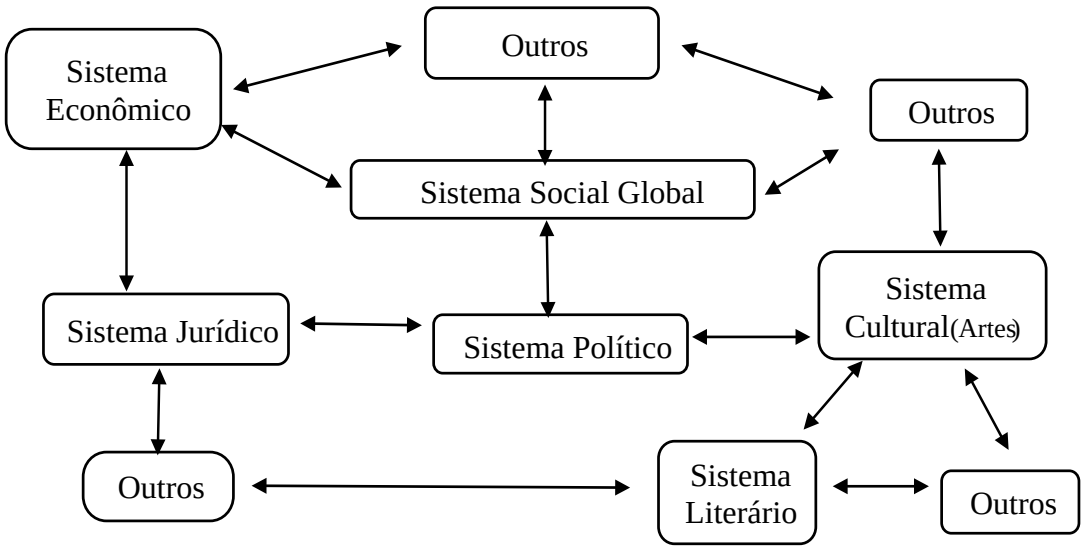


Figura 1: Simultaneidade de relações numa sociedade sistêmica. Fonte: Keturiny Fernandes Marques Rezende.

Nessa interação mútua, um princípio sistêmico é o de que o *todo* é mais do que *a soma das partes*, e cada sistema pode constituir-se de subsistemas e estar inserido em outros sistemas maiores. Nesse intenso processo de interação, construímos e reconstruímos *nossa* realidade e *nossos* objetos através da linguagem, o que garante nossa unidade humana, de modo que, como sistemas autopoiéticos, simultaneamente adaptamo-nos ao meio e à nossa própria complexidade: "A estrutura do meio apenas desencadeia as mudanças estruturais das unidades autopoiéticas (não as determina nem informa), e vice-versa para o meio" (MATURANA, 2002, p. 113).

Com o olhar deslocado para o processo interativo, fica fácil perceber porque Luhmann concebe o sistema sociedade como um sistema de comunicação mediado pela linguagem (LUHMANN, 1997). Nesse sentido, reforçamos nossa concepção sobre o texto literário como espaço de saberes diversos, já que se trata da interação entre sujeito/leitor/texto literário como sistemas vivos, autopoiéticos e capazes de modificarem-se internamente a partir de uma perturbação externa provocadora de uma busca de reorganização interna, garantindo-lhes unidade.

A partir desses estímulos externos desestabilizadores, aqui representados pela interação com os textos literários, o sujeito leitor, como sistema, torna-se capaz de interagir com outros sistemas vivos e, nas relações simultâneas destes com o ambiente, de modo circular de realimentação, redimensiona os níveis de complexidade dessa interação, potencializando sua capacidade de estabelecer relações cognitivas.

Por meio do processo da leitura, quando o leitor – sistema autopoiético – lida com o texto literário – o meio[4] –, estabelece-se um processo interativo em que o primeiro precisa alterar-se para lidar com as "provocações" do segundo; dito de outro modo, o leitor, ao interagir com as diferentes instâncias discursivas do texto, estabelece o processo de construção do sentido. Esse processo será sempre a partir do repertório do leitor que, nessa interação, ainda que revisitando um texto, atribui-lhe sentidos novos, sendo novamente afetado por ele, num movimento circular e recursivo.

Um dos principais nomes na comunidade científica a debruçar-se nessa questão é o teórico da literatura Wolfgang Iser (1996), sobretudo no que diz respeito à teoria do efeito estético: o texto só existe a partir do leitor, e o leitor só o é em contato com o texto. Os dois fenômenos acontecem simultaneamente: o texto "comunica" e o leitor "atribui sentido" numa via de mão dupla, que acaba por promover a reformulação interna do sujeito e seu potencial de interação. Ao interagir com o texto, o leitor lança mão de suas vivências, conhecimentos e emoções, constituindo o que Iser chamou de *repertório*. Através da relação texto-leitor, o sujeito (aqui entendido como um sujeito social) não só ativa seu repertório como também o amplia. Tal fenômeno está ainda ligado a fatores sociais e culturais do sujeito e fica evidenciado se considerarmos que a cada época a forma de ler se renova graças ao olhar social do sujeito/leitor.

Segundo o autor, o *efeito estético* do texto literário está interligado a uma característica fundamental desse tipo de texto, que ele denomina *vazios* – espaços "virtuais" que se estabelecem no momento de sua leitura. Um espaço de "não-dito", que é possível de ser percebido pelo que foi dito; ou seja, os marcadores discursivos, ao anunciarem algo, simultaneamente apontam para um outro enunciado que não está discursivamente naquele enunciado, mas que só é possível de ser alcançado através dele, como esclarece Iser:

> Em um sentido estrito, o leitor se encontra na leitura em uma situação que lhe é estranha, pois a validade do familiar parece suspensa. Na relação dialógica entre texto e leitor, esse vazio, contudo, atua como energia que provoca a produção de condições da comunicação, desse modo, se constitui um padrão de situações através do qual o texto e o leitor alcançam uma convergência (ISER, 1996, pp. 123-124).

O trecho seguinte, do conto "Leitura", da obra *Infância* de Graciliano Ramos, ilustra melhor esse aspecto: "A consulta me surpreendeu. Em geral não indagavam se qualquer coisa era do meu

[4] Meio aqui é o que Maturana chama de entorno e Luhmann de ambiência, ou seja, tudo o que não é o sistema autopoiético no momento interativo. Assim, quando dois ou mais sistemas autopoiéticos interagem entre si, para cada um, o(s) outro(s) são entornos, ambiência, meio.

agrado: havia obrigações, e tinha de submeter-me. A liberdade que me ofereciam de repente, o direito de optar, insinuou-me vaga desconfiança. Que estaria para acontecer?" (2008, p. 90).

Nesse trecho, como discurso, podemos entender que o menino está surpreso com a pergunta do pai sobre o que o agradava já que, segundo ele, "em geral, não indagavam se qualquer coisa era do meu agrado". Como nunca era consultado nem lhe davam opções de escolha, tinha sempre de "submeter-se". Essa condição nova, da liberdade de escolha, insinuou-lhe, então, "vaga desconfiança". Embora o texto conduza o leitor e ofereça essas orientações, ao questionar – "o que estaria para acontecer?" – o dito (o que ele enuncia) não é o desejo do menino de saber, de fato, o que vai acontecer, mas seu receio quanto aos próximos acontecimentos. O que de fato lemos (o não-dito) é que o menino estava reticente, hesitante, temeroso, apreensivo quanto a esses futuros acontecimentos e, justamente por não dizê-lo de fato, que ele o diz: no vazio, no espaço virtual criado por essa construção. É nessa virtualidade do vazio do texto que o leitor se projeta com seus sentimentos, seu repertório de vida e de leitor, e percebe a angústia do menino.

Uma pessoa que nunca tenha lido Graciliano Ramos projeta uma coisa, quem já o leu e tem outras informações a respeito da vida do autor faz outra projeção a respeito da questão enunciada pelo menino: "que estaria para acontecer?". Por outro lado, independentemente disso, todos os leitores, acoplados a qualquer conhecimento intelectual, com suas experiências de vida, como sujeitos autopoiéticos, e com seu repertório de leitor que se misturam nessa projeção, preenchem esse vazio do texto. Enfim, o leitor insere-se nos vazios e estabelece um "diálogo" com o texto. Outros vazios vão surgindo ao longo da narrativa de Graciliano Ramos, exigindo do leitor a mesma postura, e a expectativa sugerida se confirma já que, de fato, o menino apanha.

Dessa forma, o leitor, ao acionar seu repertório de mundo e preencher esses vazios, os quais, como dito anteriormente, garantem o efeito estético ao texto, mais fortemente se liga à sua própria realidade, refletindo sobre ela num processo (re)estruturador. Sob essa perspectiva, a ficção é concebida não mais como oposição à realidade, mas como meio de acesso a aspectos da realidade:

> É necessário, portanto, compreender a relação entre ficção e realidade não mais como uma relação entre seres, mas sim em termos de comunicação. Assim desfaz-se a oposição entre ficção e realidade: em vez de ser o polo oposto à realidade, a ficção nos comunica algo sobre ela (ISER, 1996, p. 135).

Isso implica um novo olhar para o papel da literatura na vida dos seres, ou seja, no mundo: "já não se trata mais de evidenciar o que ela (literatura) significa, mas sim os seus efeitos. Só assim teremos um acesso à sua função, que se cumpre na mediação entre sujeito e realidade" (ISER, 1996, p. 136)

Diante de todas essas considerações, não fica difícil entender o segundo aspecto de nossa afirmativa introdutória: a concepção do texto literário também como espaço de construção de identidades: se o sujeito que interage com o texto o faz a partir de seu repertório e, ao fazê-lo, altera-o – isso implica alterar a si mesmo em um processo múltiplo e constante.

Imprescindível destacar aqui a importância do papel político de se aprender a ler literatura, uma vez que, nessa relação simultânea com o mundo, os sujeitos transformados pela leitura literária são agentes de transformação de seu meio, como bem enunciou Barthes, em sua defesa por uma educação literária:

> A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1979, pp. 18-19).

Concepção análoga ao que enuncia Paulo Freire, em *A importância do ato de ler*, a respeito de uma alfabetização crítica, particularmente no processo de letramento literário, em que o sujeito leitor constrói significados para o texto quando o relaciona com o seu mundo:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1984, p. 11).

Dessa forma, é de extrema relevância refletir sobre o papel do professor de literatura, sobretudo de leitores iniciantes, como *mediador*, facilitador do processo de encontro do aluno com a obra a partir de elementos textuais que dialogam com as experiências de mundo dos sujeitos leitores.

Para este trabalho consideramos as recentes pesquisas de Teresa Colomer acerca da formação do leitor literário, para quem o foco deve ser a interação e a colaboração do leitor no processo de mediação da leitura. Ela elenca alguns fatores fundamentais que favorecem esse momento de compartilhamento de

leitura: criar um clima de liberdade e segurança, favorável à resposta afetiva dos leitores; proposição de questões a partir das repostas dadas pelos leitores; durante a conversa, incentivo aos alunos-leitores a buscarem indícios no texto/imagem para melhor compreensão da obra; construção de intervenções que favoreçam os leitores a encontrar argumentos para validar suas respostas; criação de condições para que os leitores sejam capazes de estabelecer relações com outras obras ou com situações de suas vivências que dialoguem com o texto; oferecimento de recursos, quando necessário, para que sejam capazes de falar sobre o texto, utilizando os termos adequados para referir-se a aspectos relacionados à análise literária (metalinguagem); reformulação, sintetização, recapitulação do que estão dizendo para organizar as falas dos leitores; tempo para reler, compartilhar, reordenar as ideias e construir seu sentido (COLOMER, 2007).

Considerando que o termo "letramento", desde que surgiu, aponta para diversos desdobramentos, sendo entendido como "letramentos", numa perspectiva plural, na presente dissertação, nosso foco é o letramento literário, especificamente a "lida" com o texto literário na sala de aula, a partir do que considera Cosson:

> [...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (COSSON, 2006, p. 120).

Desse modo, a mediação cumpre um triplo e indissolúvel papel: o de oferecer letramento literário, promover o encontro do leitor com a obra e favorecer a (re)construção dos sujeitos:

> A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina 'a se perceber' que há mais do que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender e ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar (...) para apreciar os matizes e contradições, para que se iluminem as relações mais complexas entre os fenômenos e acontecimentos, para ver o mundo de forma mais 'inteligível', ou seja, para sermos, em definitivo, mais inteligentes (COLOMER, 2007 p. 70).

Nesse processo de mediação, cabe ao professor selecionar as variações culturais das respostas dos alunos sem, no entanto, inibir o processo pessoal de elaboração. Essa mediação para o letramento literário funciona também como uma oportunidade de "contágio", e o professor, como leitor mais experiente e apegado à leitura, compartilha, além do conhecimento das estratégias de leitura do texto literário, seu amor e sua ligação com os livros, atuando como "fator de contágio":

> Há algum tempo que a pesquisa a partir da lembrança de leitores adultos confirma uma experiência comum: a da importância do contágio, da presença de professores ou adultos-chave no descobrimento e apego à leitura. Nas novas propostas educativas, essa dimensão não deixa de destacar-se (COLOMER, 2007, p. 108).

Outro pressuposto teórico que fundamenta nossa proposta de Letramento Literário através de compartilhamento de leitura é a relação do professor mediador com a leitura literária: o professor precisa ser um leitor experiente e apaixonado, já que, segundo Colomer, a proximidade com os livros é a melhor forma de um professor desenvolver sua capacidade de avaliá-los.

Embora esse processo de formação do leitor tenha sido vivenciado pelo professor de Língua Portuguesa e literaturas, ao longo de sua vida, das mais variadas formas, cabe aqui uma observação acerca da importância dessa experiência de contato mediado com a leitura literária nos cursos de Letras. Não basta referir-se às obras usando trechos, capítulos dos livros como meros exemplos dos estilos de época. É preciso que os alunos dos cursos de Letras leiam *de fato* as obras com uma mediação de qualidade. Esse repertório de leitura adquirido e essa experiência de leitura mediada com qualidade ampliam as possibilidades de termos professores que verdadeiramente valorizam, em sua atuação na sala de aula, o *encontro* efetivo com o texto e saibam fazê-lo através de mediação. Professores leitores com condições de estabelecer suas expectativas sobre a escolha dos livros e sobre a proposição de contextualizações e de objetivos dentro da proposta de letramento literário (COLOMER, 2007, p. 147).

Cabe aos cursos de formação de professores elencar uma bibliografia de livros de literatura, que sejam relevantes para a experiência de leitura mediada, a fim de que os professores se sintam preparados para serem, também eles, mediadores de leitura. Dificilmente um professor que não viveu uma experiência de mediação significativa nem foi orientado sobre como fazê-la vai elencar um momento de leitura na sala de aula através de tal metodologia. Esse é um dos fatores por que se fala tanto em leitura e se fazem tantos projetos de incentivo dentro das escolas sem alcançar êxito: o professor fala da importância da leitura, mas não é leitor, não teve esse tipo de formação ao longo de sua trajetória de vida e/ou acadêmica.

Os alunos não percebem, na presença desse professor e em suas propostas de leitura, uma ponte, uma mediação para uma efetiva aproximação com o texto, de forma que, embora os projetos cumpram uma etapa importante, que é a da oferta de livros, eles não alcançam êxito, já que nem sempre o professor está preparado para tal mediação. Evidentemente a formação do professor leitor consiste num processo longo e subjetivo, sendo a formação acadêmica com experiência vivencial de encontro com o texto fundamental para que o professor se construa

como leitor, aumente seu repertório de leitura e perceba a relevância desse tipo de trabalho, promovendo estratégias de leitura e de preenchimento de vazios, enfim, o efetivo encontro com o texto literário nas salas de aula.

Como nos relata Paulo Freire, em *A Importância do ato de ler,* ao reconstruir as memórias de sua formação como leitor, a influência desse professor mediador é vital:

> Continuando neste esforço de "re-ler" momentos fundamentais de experiências de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática, retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginasial, me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração, até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa (FREIRE, 1984, p. 16).

Esse compartilhamento de leitura literária através de roteiros é uma forma de trazer a leitura da obra para dentro da escola, minimizando o processo de escolarização, tornando esse momento o mais vivencial e natural possível e promovendo um diálogo que servirá de *estrada* para esse *encontro* com o texto literário. Os alunos vão acionando seus repertórios de mundo, preenchendo os vazios do texto, de acordo com Iser (1996) e construindo recursos, estratégias de leitura que lhes servirão de experiência para novos *encontros* com a literatura, conforme Colomer:

> Trata-se de criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores. Realizar essas atividades ajuda, de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras (...) (COLOMER, 2007, p. 148).

A respeito desses momentos de compartilhamento de leitura na sala de aula, Paulo Freire, com toda a sua amorosidade e sensibilidade como educador, alerta sobre a necessidade de se respeitar "a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia" (FREIRE, 2009, p. 60).

Entendendo que são escassos os momentos dedicados à leitura no espaço escolar e sabendo que momentos de leitura compartilhada demandam tempo e entrega para que aconteçam com qualidade, a seleção da obra a ser compartilhada com meus alunos foi feita levando em consideração: sua qualidade literária inconteste; as possibilidades de fragmentação do texto em trechos significativos que gerassem suspense entre os fragmentos e despertasse nos alunos-leitores a curiosidade, a motivação para prosseguir na leitura; por se tratar de uma obra memorialística cujo tema remete justamente às vivências dolorosas, traumáticas de aquisição da leitura, situação vivida por todos os alunos em menor ou maior grau. Afinal, como todos já haviam passado por essa iniciação no seu próprio processo de

alfabetização, teriam memórias de seu repertório de vida que seriam acionados através das questões dos Roteiros da leitura em Suspense. Entendendo que, nesse processo, a fragmentação dos contos em trechos serve como um artifício para retardar, parar a leitura num momento crucial, a fim de criar no aluno- leitor uma expectativa quanto aos acontecimentos que virão a seguir e acionar seus repertórios não só para o preenchimento dos vazios do texto, mas também para criação de hipóteses quanto ao que virá na continuidade do conto.

Antônio Cândido, grande estudioso da literatura, escritor e crítico literário, em seu clássico livro *O direito à literatura*, reforça um dos argumentos defendidos nessa dissertação, que é o direito dos jovens de vivenciarem esse encontro com a leitura literária e a necessidade e o dever da escola de favorecer esse encontro, não meramente "escolar", entre texto e leitor, mas de tal modo que toque profundamente o ser humano:

> A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CÂNDIDO, 1995, p. 256)

Antônio Cândido chama de *função humanizadora da literatura* sua capacidade de desempenhar três funções: a psicológica ligada à capacidade e necessidade de todo ser humano de sonhar e fantasiar; a formadora; e a social, gerando identificação vivencial entre o universo do leitor e a obra literária:

> Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 149).

Esse direito deve ser garantido a todos e em todas as fases da vida. Cabe também à escola e ao professor dar protagonismo aos momentos de leitura literária, fazendo desses momentos dinâmicas vitais para o processo de (trans)formação dos sujeitos. Sobre essa (trans)formação, Michèle Petit, antropóloga francesa que se dedica a pesquisar o universo de formação de leitores, chama a atenção, em sua obra *A arte de ler* para o fato de que a literatura contribui "para o desenvolvimento psíquico" do leitor, principalmente a narrativa, na medida em que permite organizar a própria história e transformá-la:

> Não importa quais sejam os percalços da vida social ou psíquica do sujeito, se sabemos ouvi-lo e mudar o olhar dirigido a ele; e entender que o horror ao texto, experimentado por certas crianças ou adolescentes, para quem a escrita havia sido sinal de exclusão, é reversível. Sobretudo se não se constitui uma situação de avaliação formal (PETIT, 2009, pp. 42 - 43).

Assim, o direito à literatura equivale ao direito que o sujeito tem de saber-se, conhecer-se, colocar-se, transformar-se e à sua psique, uma vez que o encontro com o texto é uma busca de si mesmo: ao encontrar a história do outro nas páginas do livro é a si mesmo que o sujeito encontra:

> Os textos lidos abrem um caminho em direção à interioridade, aos territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade; a tristeza ou a dor começam a ser denominadas. O que é dividido com o autor, com aquele ou aquela que lhe empresta a voz, com os que participam desses espaços de leitura, abre um espaço íntimo, subjetivo. (...). Essa atividade torna possível uma verbalização compartilhada dos sentimentos (PETIT, 2012, p. 108).

Promovendo a partilha de outras e mesmas dores, a vivência de outras e mesmas experiências, o texto literário abre um espaço de permanência que é capaz de resgatar o sujeito de sua crise para o outro espaço – o literário – de modo a fazê-lo conhecer o outro ou encontrar um igual num "novo-mesmo mundo", que o resgata do abandono e da solidão. Esse espaço psíquico é altamente rico de simbolismos e serve de matéria prima para o indivíduo se (re)criar e se (re)encontrar *no* mundo. Trata-se de uma forma de os sujeitos (re)criarem a própria história e organizá-la a partir da arte narrativa apresenta:

> A partir de impressões sensoriais, escritores e artistas descobrem essas dimensões propriamente espaciais da experiência humana, sua profundidade, sua altura, sua largura, e eles a desenvolvem permanecendo o mais próximo da "carne do mundo" (...), de sua luz, de seus perfumes, de sua textura. Criam uma forma resumida, condensam nas páginas todo o universo do qual os leitores se apropriarão para desdobrar seu microcosmos, fazer surgir as paisagens que vão abrigá-los, protegê-los e que lhes permitirão arriscar a ir mais longe (PETIT, 2012, p. 97).

Na proposta de letramento literário desta tese, esses momentos de encontro com o texto são mais do que espaços destinados a *construir leitores*, já que promove algo de modo muito particular para cada indivíduo: ao construir caminhos, mediados pelo professor, para o encontro com a obra, os sujeitos, podem encontrar e ressignificar suas próprias vidas, emergindo dessa lida o sujeito leitor. Desse modo,

> não é tanto como podemos "construir" leitores (...), mas principalmente como a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos (PETIT, 2013, p. 31).

Ainda segundo PETIT, o espaço criado pela leitura não é uma ilusão, como muitos teimam em dizer, mas "um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar de elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito" (PETIT, 2013, p. 43). Ao ler e significar os textos nos momentos de leitura compartilhada, os alunos encontram, nas linhas lidas, suas dores, angústias e desejos; e podem partilhar suas histórias e seus silêncios, os quais também são importantes e devem ser respeitados segundo a dinâmica de letramento literário aqui proposta):

> O leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla as linhas e as mescla com as do autor com as do autor com as do autor. É aí (...) nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói (PETIT, 2013, p. 27).

Isso porque, elaborada artisticamente na obra, a fala mostra como os outros se sentiram, agiram, expressaram-se, e essa fala privilegiada tem força e vitalidade capaz de dar voz ao sujeito leitor para entender-se, reelaborar-se. Não se trata tão somente de identificação, mas de *simbolização*. A partir dessa concepção, a autora alerta para os efeitos das leituras feitas por mera obrigação:

> Não devemos nos surpreender com o fato de que para muitos adolescentes a leitura tem um caráter de obrigação: é preciso ler para agradar os adultos. Se muitos Jovens resistem aos livros, talvez seja também porque querem que eles os "engulam" a todo custo. A cultura é algo que se furta, que se rouba, algo de que a pessoa se apropria e que transforma a seu modo. E a leitura é um gesto muitas vezes discreto, que passa de um sujeito a outro, que não se ajusta bem a uma programação. Se tentarmos capturar os leitores com redes, receio que levantem voos para outros prazeres (PETIT, 2013, p. 38).

Isso porque, segundo a autora, a leitura é um espaço de transgressão, subversão, de construção de si mesmo e de um refúgio. Sendo assim, o livro não pode transformar-se num mero produto que se precisa *vender* aos alunos, na medida em que ele está relacionado ao desejo: os sujeitos leitores são sujeitos que desejam (PETIT, 2013, p. 38). Nesse campo, portanto, não cabem atitudes de controle e domínio, mas de compartilhamento, encontro e partilha, que permitam a construção de recursos para que os sujeitos leitores possam alçar novos voos sozinhos a parir de outras leituras.

2 A LITERATURA NA SALA DE AULA ATRAVÉS DOS *ROTEIROS DE LEITURA*: OS CONTOS GANHAM VIDA NO ENCONTRO COM OS VÁRIOS "EUS"

Meus alunos não tiveram quem que os iniciasse nessa complexa dinâmica, que é a leitura do texto literário, como mãe, pai, parente mais próximo que lesse para eles, que os introduzisse no mundo dos livros, que os despertasse e lhes apontasse caminhos para esse "mergulho" no texto que envolve não só fruição, mas reflexão e elaboração do que foi lido sendo-lhes, enfim, que lhes fosse referência de leitor. Segundo me relataram, os primeiros contatos com os livros ocorreram com a entrada deles na escola sem que essa dimensão mais profunda de contato com o texto literário fosse contemplada, seja pela inadequação do espaço-tempo escolar, seja pela própria cultura da escola e sua rotina acelerada, em contraposição à literatura, que exige tempo, fruição e reflexão para que a leitura seja elaborada internamente.

Oferecer aos alunos condições de estabelecer esse tipo de encontro com o texto é o objetivo do trabalho com os Roteiros de Leitura. Essa prática foi pensada como uma forma de iniciar e aproximar meus jovens alunos do texto literário de forma vivencial e significativa, de modo que as estratégias utilizadas possam ser internalizadas e usadas por eles em outras leituras, além de criar momentos significativos de vivência do texto literário *no* espaço escolar.

Inicialmente, foram selecionados três contos da obra *Infância*, de Graciliano Ramos: "Leitura", "Escola" e "Os Astrônomos". Essa escolha pressupõe alguns desafios, os quais na prática têm sido vencidos. Em geral, segundo o senso comum, busca-se uma leitura considerada mais fácil, com textos mais acessíveis e temas leves para que os alunos passem a gostar de leitura, afinal "os jovens não querem nada com nada".

Na realidade, o problema não está apenas na resistência dos jovens, mas no tipo de proposta. Essa prática simplista parece não ter alcançado os objetivos pretendidos, uma vez que os alunos, diante de textos muitas vezes de qualidade questionável, ou tendo acesso à literatura somente pelo livro didático, não se interessam pela literatura e não vislumbram, a partir da leitura, não raro, sem mediação do professor, aproximação com textos literários mais densos.

A obra selecionada, muito além do seu valor literário consagrado como um clássico da literatura brasileira, ajuda-nos a quebrar outro paradigma: o de que os clássicos são desinteressantes para os jovens, ou de que os jovens da periferia não se interessariam pela chamada "alta literatura". A leitura com mediação do professor mostra-nos que é possível dar oportunidade aos jovens de momentos de leitura do texto literário canônico, levando-os a usufruir da cultura letrada. Também foram critérios de escolha dos contos seu tema e a forma

sensível e metafórica como foram construídos, favorecendo um profundo trabalho de ativação do repertório emocional dos alunos.

Seguindo uma perspectiva a que denominamos *Leitura em suspense*, os contos foram fragmentados em unidades significativas, de modo que cada trecho fosse interrompido num momento que gerasse a curiosidade a respeito do que aconteceria em seguida.

Em seguida, será descrita como foi a aplicação dos Roteiros de Leitura e algumas reflexões a respeito dessa prática de letramento literário que considera importante reforçar não o *ensino de literatura,* mas de *leitura do texto literário.*

Esse trabalho com os roteiros de leitura foi iniciado após uma semana em que conhecemos virtualmente o *site* Museu da Pessoa, que aloca histórias de vida de pessoas (narrativas escritas, orais, vídeos e fotografias), divididas por temas. Depois disso, expliquei aos alunos como seria nosso trabalho: faríamos a leitura de alguns contos de um livro memorialístico de um grande escritor da nossa literatura brasileira, Graciliano Ramos; a leitura seria compartilhada por meio de roteiros orais; os contos não seriam lidos integralmente numa aula; eles seriam fragmentados, para que comentássemos oralmente, cada trecho.

Ao indagarem se cada um receberia um livro, expliquei-lhes que o ideal seria dessa forma, mas, na impossibilidade, eu faria a cópia dos trechos para que pudéssemos ler juntos. Alguns se posicionaram desanimados quanto à leitura de um livro, alegando que não tinham paciência para isso, o que me levou a reforçar que faríamos a leitura juntos, numa experiência diferente.

Antes de prosseguir no relato de como foi a aplicação dos roteiros na sala de aula, vale registrar algumas dificuldades encontradas quanto à preparação das aulas e quanto à logística necessária para que esse tipo de dinâmica tenha condições de acontecer com qualidade.

Os contos devem ser fracionados, de acordo com a separação realizada quando da elaboração dos roteiros, e fotocopiados para os alunos. Esse foi um primeiro problema: no caso específico da minha turma, os alunos têm um histórico de total inadaptação ao modelo tradicional de escola: recebiam os trechos na aula, mas, na seguinte, muitos tinham perdido os trechos anteriores, obrigando-me a entregar-lhes novo material. Isso dificultou porque era importante que eles tivessem todos os trechos para fazermos a leitura completa do conto ao final.

Resolvi grampear um bloco de folhas A4 com o nome de cada um, e íamos colando os trechos de modo que, ao final da leitura do conto, ele fosse todo "montado", como num quebra-cabeça que, ao final da montagem, é emoldurado, ganhando sentido lógico. Desse modo, ao fim da leitura roteirizada, eles tinham o conto para lermos na sua totalidade. Essa solução também contemplou os casos de infrequência, que foi outro problema à aplicação dessa metodologia.

Os alunos que porventura perdessem algum momento de leitura, embora perdessem o todo da roteirização, ainda poderiam ter acesso ao trecho perdido e acompanhar a sequência da leitura.

Outro problema enfrentado diz respeito ao espaço físico da escola onde os Roteiros foram aplicados e a rotina escolar em função desse espaço. O prédio atual não tem biblioteca nem sala de leitura. Sem quadro para anotações e pequenas (medindo nove metros quadrados para quinze alunos mais o professor, ou seja, menos de um metro quadrado por aluno, conforme determina a lei), as salas de aula são precárias e inadequadas para um trabalho como esse, que exige concentração. Além disso, elas salas não têm portas, apenas um vão para o salão, onde antes havia um vidro temperado, como se fosse uma janela, que foi removido para que os alunos não se cortassem. No segundo andar, há um salão principal com três salas separadas por divisórias de compensado bastante frágeis e danificadas.

Sentindo-se incomodados na sala sem espaço, os alunos tendem a querer sair a todo instante para irem ao banheiro e ao bebedouro, dificultando os momentos de silêncio e concentração exigidos na leitura. Para minimizar esse impacto negativo do espaço inadequado, percebido logo nos primeiros momentos da aplicação dos roteiros, consegui uma sala convencional antes ocupada por outra turma, (com paredes de alvenaria, janela e porta), no andar inferior do prédio, a única com mais privacidade e favorável à concentração, portanto mais condizente com o momento de leitura que estava sendo proposto.

Vale ressaltar que, quando da idealização desse trabalho, a escola funcionava em outro endereço com um prédio mais adequado, salas grandes e espaços alternativos, contando, inclusive, com uma sala ambiente de leitura. Essa mudança de endereço foi motivada por questões políticas, na tentativa de enfraquecer o projeto que fora idealizado em outra gestão. Trago à cena essas questões para explicitar os reveses enfrentados durante a aplicação do projeto, devido a essas mudanças na configuração física e política da escola em que trabalho.

Outra situação que está sendo amplamente discutida pelos educadores e sua viabilidade ou não nas salas de aula é a presença dos smartphones. Sabemos que, independentemente de classe social, os aparelhos celulares ligados à internet são hoje uma realidade nas escolas, e meus alunos não fogem à regra, querendo uso constante. A simples proibição sem discutir com os alunos o uso correto dos mesmos não é produtiva. Embora os aparelhos ligados à internet ofereçam muitas possibilidades de aplicação na educação e possam ser grandes aliados na sala de aula, são incompatíveis com o tipo de experiência que eu estava propondo. Expliquei isso a eles e pedi que se manifestassem no sentido de buscarmos uma solução. Um aluno sugeriu que guardássemos na bolsa/mochila para "não sentirmos vontade de pegar", e uma aluna me entregou o celular dela

pedindo que eu só devolvesse quando a aula terminasse. Dois alunos não guardaram, mas deixaram o aparelho no colo. Essa rotina foi realizada em todas as aulas. Nos últimos dias da aplicação, eles mesmos já guardavam e pediam para fazê-lo quando um colega resistia.

Comecei a primeira aula de aplicação do projeto apresentando a obra *Infância*, de Graciliano Ramos: a capa, a contracapa, resenha da contracapa. Vale ressaltar que, apesar de essas informações parecerem irrelevante ou óbvias demais, esse grupo tinha dificuldades em reconhecê-las, mas, ao serem indagados sobre o nome da obra e o autor, todos souberam responder.

Conversamos sobre as expectativas deles em relação ao livro e ao primeiro conto que iríamos ler: "Leitura". Inicialmente ficaram mais calados, recusando-se a participar. Esse silenciamento já era esperado, porque, em geral, esse tipo de atividade sempre está associado a notas e avaliações quantitativas, em que os alunos sentem-se obrigados a "dar a resposta certa". Como há sempre um temor em relação ao "erro", a tendência dos alunos é não falar, não se expressar, de modo que esse é outro desafio para a aplicação da metodologia com roteiros de leitura: levar a leitura para a sala de aula sem que esse momento esteja vinculado a uma avaliação tradicional. Evidente a avaliação do processo será feita, mas de modo qualitativo e processual, com vistas ao desenvolvimento do aluno e avaliando o que deu certo ou não, para a reformulação da dinâmica.

Nesses momentos de silêncio iniciais, tive que provocá-los com algumas perguntas, deixando-os à vontade e reforçando a importância de eles expressarem sua opinião a respeito do que iríamos ler para, posteriormente, verificarmos se as expectativas se concretizaram ou se o texto cumpriu nossas expectativas.

Sobre esse aspecto, sua avaliação consistiu em frases como: "é a história de alguém que está lendo", "alguém e suas leituras", "uma história na biblioteca", "é a história de uma turma de alunos", de forma que nenhum aluno referiu-se à história de alguém que ainda não sabe ler e vai ser iniciado nesse aprendizado. Esse tipo de abordagem evidencia que o importante não é obter uma resposta certa, mas estimulá-los a levantar hipóteses quando iniciam uma leitura, despertando o interesse pelo que será lido.

Comecei a leitura do primeiro trecho imprimindo entonação e expressividade para atrair a atenção dos alunos, passando-lhes a emoção do texto. Em virtude disso, é importante a leitura prévia do professor, ensaiado a leitura oral de modo a conseguir esse efeito.

Vez ou outra, a leitura do trecho era interrompida pelos alunos para perguntarem o significado de alguma palavra. Para não perder o foco da leitura, embora sejam importantes para responder a esses questionamentos espontâneos dos alunos, essas interrupções não devem ser muito longas.

Logo no início do conto, os alunos perceberam que o narrador dos fatos é Graciliano Ramos ainda pequeno, ou ainda: é Graciliano Ramos dando voz ao menino que ele foi um dia. Ao final da leitura do primeiro trecho, com um roteiro impresso, comecei a fazer aos alunos as perguntas do roteiro, as quais não lhes foram entregues para serem respondidas como se fosse um questionário, nem eram lidas em tom formal como se fosse uma arguição; iam sendo feitas em tom coloquial e próximo do universo verbal dos alunos, como se conversássemos sobre o trecho lido. A lista impressa de perguntas era um roteiro de conversa para que elementos do texto fossem resgatados, entendidos, sentidos e, o mais importante, para que o repertório de mundo dos alunos fosse despertado, dialogando com o texto, de modo a aproximá-los do conto. Como os alunos não tinham o hábito de voltar ao texto para entendê-lo melhor, essa estratégia foi recorrente na elaboração das perguntas do roteiro para os alunos perceberem sua importância no ato da leitura.

Já na primeira questão, temos pistas que nos levam a concluir que se trata de um narrador que nos transporta para sua infância, como, por exemplo, a curiosidade típica da criança, abrindo pacotes e mexendo em tudo, enquanto o pai explicava a serventia de cada coisa; termos como "empoleirado no balcão" etc. Provavelmente os fatos acontecem num estabelecimento comercial de propriedade do pai, já que ele tem autonomia para abrir as caixas, mexer nos pacotes e mostrar tudo ao menino. Até mesmo os "cadernos", que possivelmente são cadernos de registro, anotações do próprio estabelecimento, são manuseados pelo menino. Além disso, o pai tem liberdade de levar o filho e deixá-lo, inclusive, "empoleirar no balcão".

No início, tive que fazer muitas intervenções e retomar elementos das perguntas porque os alunos esqueciam o que estava sendo perguntado e se perdiam em observações que não eram relevantes naquele momento. Tive sempre o cuidado de não desautorizar suas falas, mas sim, reconduzi-las, quando necessário, para o entendimento e ativação de suas vivências que dialogavam com o trecho lido. Essa dinâmica é bastante sutil e demanda do professor a criação de um clima de amizade com a turma para que esse momento de "conversa" sobre o texto, embora dirigido pelo professor, não assuma um tom professoral.

Algumas questões retomavam um momento específico do trecho do conto para que relêssemos juntos. Muitos não conseguiam imediatamente, e eu ia conduzindo-os para que eles fossem habituando-se a voltar ao texto. De qualquer modo, eles ouviam minha releitura do trecho a ser analisado. Um exemplo desse tipo de questão ocorreu com o conto "Leitura", que faz referência ao narrador-personagem através da seguinte afirmação: "*Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário ".*

Pedi aos alunos para imaginarem como o menino viu esses cadernos. Em seguida perguntei-lhes o que seriam essas faixas como nódoas e borrões. Borrões e nódoas, nesse caso, são as palavras gravadas ou escritas na capa dos cadernos, as quais ainda eram indecifráveis para o menino, comparando-as, portanto, aos "borrões e nódoas" dos jornais e revistas. A palavra escrita ainda era um mistério para o menino Graciliano.

Fiz um desenho no quadro para facilitar o entendimento e demonstrar o que o menino via. Uma estratégia interessante é mostrar uma imagem de livro com inscrições em árabe ou japonês, símbolos diferentes dos que eles dominam para que tenham novamente a sensação de não entenderem o que está escrito e se colocarem na situação do menino. Os alunos sentiram-se incomodados com a imagem e disseram "que era muito ruim olhar, saber que há uma mensagem escrita ali e não conseguir ler". Não se lembravam mais dessa sensação.

As questões desse conto foram elaboradas de modo a explorar esse universo de aprendizado da leitura, explorar essa memória afetiva dos alunos a respeito de como foi seu processo de aquisição de leitura para que entrassem no universo do conto e de como foi para o menino Graciliano esses primeiros momentos. Se familiarizar-se com as letras era aprender a ler, decodificar os sinais que ainda eram, para ele, só "borrões", "nódoas" no papel, para o pai de Graciliano, familiarizar-se com as linhas seria "se armar" e que elas (as armas) poderiam ser terríveis.

Meus alunos estão muito habituados a pensar em armas concretas: facas, revólveres, e pensá-las como objetos de defesa. Nesse momento, meu papel era fazê-los perceber essa metáfora da leitura como "arma" presente no conto e explorada pelo pai como forma de seduzir o menino. Discuti com os alunos quando usamos armas, perguntei-lhes se achavam importante ter uma arma. Como vivem em regiões de grande vulnerabilidade social, cujo embate entre gangues rivais é comum, eles exploraram muito essa questão. Nos bairros onde moram, armas são vendidas facilmente e representam "poder" e proteção já que, segundo eles, a polícia não os protege por achar que "no morro todo mundo é bandido" (usando a linguagem deles). Explorei com os alunos a imagem pretendida pelo texto: ter uma arma oferece proteção contra eventuais ataques e permite avançar com segurança. Desse modo, quando o pai diz ao menino que saber ler é ter uma arma terrível, está dizendo, por meio dessa imagem, que o menino estaria protegido dos males do mundo e preparado para enfrentá-lo mundo. A leitura abriria portas e facilitaria sua vida.

Uma aluna questionou que ter uma arma pode ser muito perigoso também porque, nas palavras dela, "pode se meter em confusão". A observação é perfeita e condizente com a metáfora. Perguntei-lhes se o aprendizado da leitura e da escrita também poderia expor as pessoas a situações arriscadas. No meu grupo de alunos, um disse que, se for escrita uma

mentira no jornal ou se houver uma ofensa a alguém "importante" nas redes sociais, a pessoa pode ser processada. Outro aluno disse que, se a sua letra estiver em algum material ligado ao crime, como uma agenda, um bilhete etc., isso poderia servir de prova. Disse-lhes que, de fato, a leitura e a escrita são armas poderosas que podem ser usadas para ajudar, abrir portas, mas também podem pôr uma pessoa em perigo. Perguntei-lhes qual seria a intenção do pai ao usar essa imagem para convencer o filho a querer aprender a ler: ter mais acesso às coisas do mundo ou colocar o menino em situações perigosas? Todos perceberam que o pai, como queria convencê-lo, estava focado nos benefícios desse aprendizado.

A cada trecho, as questões propostas mantinham essa perspectiva de resgatar o repertório dos alunos para que, nesse diálogo com o texto, este pudesse fazer sentido, tornando-se algo vivencial, próximo da sua realidade. Ao mesmo tempo em que resgatava suas vivências, essa dinâmica de leitura compartilhada, através dos roteiros de leitura em suspense, ia oferecer-lhes um novo repertório de mundo e de linguagem literária. Esse caminhar junto na leitura por meio de uma mediação menos formal na sua aplicabilidade (embora totalmente planejada e fundamentada) representou uma experiência totalmente dialógica dentro do espaço da sala de aula.

Com sua linguagem literária rica em simbologia, o texto de Graciliano Ramos, sem o qual seria inviável a criação de um roteiro de leitura, favoreceu esse trabalho. Ainda no primeiro conto, num determinado momento, o pai pergunta se o menino desejava inteirar-se "daquelas maravilhas" e tornar-se "um sujeito sabido como Padre Inácio e o advogado Bento Américo". O que de fato ele estava propondo ao menino era que ele aprendesse a ler e escrever usando como modelo de pessoas letradas o Padre Inácio e o advogado José, tentando, com esses dois exemplos, convencer o menino da importância e do *status* que esse aprendizado traria. Para um leitor pouco experiente ou com pouca fluência na leitura, essas informações podem passar despercebidas ou não ser compreendidas. Como fazê-los perceber essa intencionalidade presente na fala do pai? Esse era meu desafio com os roteiros. Como mediar a leitura, como leitora mais experiente, sem que essa mediação se perdesse na armadilha do *falar sobre* o texto, mas sim, de fato, propiciar um encontro com esse texto? Como dar oportunidade a esse encontro sem que essa dinâmica se tornasse enfadonha ou artificial?

O resgate do compartilhamento de leitura, tendo como suporte os Roteiros de Leitura em Suspense elaborados, favoreceu esse clima de *troca* tão necessário para que a leitura literária acontecesse de forma efetiva. Nesse exemplo específico, uma forma de eles perceberem a intencionalidade do pai seria estabelecer uma conversa a partir de alguns questionamentos sobre suas vivências que remetem à situação apresentada no texto: perguntei-lhes se havia, na vida deles, alguém que lhes fosse uma referência na leitura e na escrita, se havia algum "sujeito

sabido" que eles admiravam e em quem se espelhavam. Só um aluno disse admirar um pastor que sabia, segundo ele, "tudo" da Bíblia. Os demais afirmaram que não tinham ninguém em quem se espelhar. Esse dado é muito importante para demonstrar a relevância desse trabalho de letramento literário nas escolas públicas, cujo alunato em geral vem das classes socialmente desfavorecidas e que, por questões históricas e econômicas, não têm acesso a livros, revistas e jornais de qualidade, ou seja, não têm acesso à cultura letrada e menos ainda à literária. A escola é, então, para a grande maioria dos alunos, o único contato com o universo literário.

Nas suas vivências, não havia figuras de referência, salvo os alunos mais ligados à religião, que se espelhavam nos pastores. Coube nesse momento fazê-los entender as intenções do pai do menino na perspectiva mesma do menino Graciliano, que não se sentiu atraído a aprender, porque os exemplos do pai eram de pessoas que não significavam muito para ele. Meus alunos compreenderam que, embora o pai de Graciliano quisesse convencê-lo, ele não tinha muito em quem se espelhar, de modo que se identificaram e foram solidários com o menino, já que também se sentiam desmotivados a aprender a ler e sem referências significativas em seus contextos de alguém que tivesse tido êxito na vida a partir dos estudos. Ao contrário: muitos relataram que os parentes, embora lhes dissessem da importância de estudar para ter um futuro melhor, não conseguiram fazer isso. Afirmaram ainda que "quem estuda muito fica doido". Essas falas, de certa forma, representam um referencial paradoxal para meus alunos.

No conto, o menino estranha a atitude do pai porque nunca era consultado para nada e, de repente, aquela insistência cheia de perguntas pareceu-lhe traiçoeira. Nas palavras do menino: nunca lhe perguntavam se algo era do seu "agrado" e ele tinha sempre de submeter-se a todas as obrigações. Perguntei aos alunos a respeito desse momento do trecho lido, se eles também *moldam* a atitude e a fala quando querem convencer alguém a fazer algo, como modo de convencimento. Meus alunos foram unânimes quanto a essa questão. Disseram que em casa era a mesma coisa: os pais e irmãos, quando desejam alguma coisa, ficam mais "bonzinhos", "a voz fica mais suave"; outros responderam que, quando os pais ou irmãos querem alguma coisa, ficam agradando bastante antes de propor algo que desejam ou pedir para eles fazerem algum favor.

Destaco aqui o importante papel do professor em trazer das vivências dos alunos uma gama de emoções e situações que dialoguem com o texto e o torne "vivo" para os alunos. O texto só passa a fazer sentido se é capaz de acionar o repertório dos alunos, sendo, nesse ponto, fundamental o papel do professor mediador que, através da estratégia de leitura compartilhada em forma de roteiro, encontra mais oportunidades e momentos para pontuar, mostrar, permitir

aos alunos perceber como se realizam essas "entradas" no texto, ou seja, oferecendo-lhes recursos para se tornarem bons leitores.

Cada trecho dos roteiros, além de explorar os pormenores, trazia uma questão que deixava algo "no ar", algum suspense em relação à continuidade do conto. Isso, de fato aconteceu: os alunos ficavam pensando em muitas possibilidades de continuidade, de modo que esses momentos geraram mais falas e mais hipóteses por parte da turma, demonstrando que essa estratégia do "suspense" é estimulante e deve ser explorada como um meio de conseguir não só a atenção dos alunos para a leitura, mas, fundamentalmente, sua adesão e envolvimento com o texto lido, fatores fundamentais para a formação de leitor.

Daí que, no conto, o menino Graciliano pensa que "o direito de optar, insinuou-me vaga desconfiança. Que estaria para acontecer?". Perguntei aos alunos: qual a expectativa do menino quanto ao que vai acontecer, caso aceite? Eles perceberam que o menino não está seguro do que lhe vai acontecer. De fato, tudo parecia incerto e, como nunca lhe davam opção de escolha, imaginou que não seria algo bom. Contudo, ele aceita. Por que o menino aceita se sabe que não seria tão bom? É fácil ser rebelde e negar o que os pais propõem? Nesse momento, os alunos naturalmente acabaram concordando que não era fácil, entendiam o menino ter aceitado. Embora alguns tenham relatado que nunca faziam o que os pais mandam, "não queriam nem saber", a maioria concordou com o menino e afirmou que também não questiona quando é a mãe, o pai ou a avó que pedem alguma coisa ou orienta a fazer algo. A maioria disse que obedece, sobretudo, para não ser castigada ou não perder os benefícios que os pais oferecem. Poucos falaram que obedeceriam por respeito e confiança. Destacaram ainda que, quando a proposta parece boa, mas é algo muito difícil de realizar, ou seja, os pais ou a avó pedem com "voz mansinha", é porque vai dar um "trabalhão".

Já no fim do trecho, veio a pergunta geradora de suspense: "O que vocês pensam que vai acontecer depois? O que vai acontecer ao menino?". Trata-se de um momento em que os alunos iriam gerar hipóteses sobre a sequência do texto a qual desconhecem, todavia o fio condutor para isso estava, de certo modo, articulado com elementos textuais que tinham sido explorados nas questões anteriores. Daí que, embora a questão permita uma resposta absolutamente subjetiva, com uma vasta gama de probabilidades, era preciso chamar a atenção dos alunos para algumas pistas: o conto chama-se "Leitura" e foi retirado de um livro cujo nome é *Infância*. A história é autobiográfica, ou seja, os fatos narrados têm compromisso com o real e as previsões, de algum modo, deveriam estar relacionadas com infância e leitura (já que é esse o campo semântico para as previsões). Deixava, então, que os alunos fizessem suas previsões.

Na minha turma, as previsões foram todas baseadas nas vivências deles: “ele vai ter que ficar fazendo cópias até a mão doer”, “ele vai para a escola”, “o pai vai bater nele se ele não quiser ir para a escola”, “ele vai ficar chorando para não ir”, etc.

A aplicação desse primeiro momento foi feita em duas aulas geminadas. Esse é outro fator que foi considerado: caso os alunos se estendessem em determinadas questões, era importante sempre interromper na questão geradora de suspense, ainda que sobrassem alguns minutinhos para o término da aula. Isso porque é justamente o suspense criado que acaba gerando o interesse de ler, de saber o que vai acontecer. Desse modo, se outro trecho fosse iniciado e interrompido pela metade, poderia ser desestimulante reiniciar uma discussão que havia ficado pela metade.

O início de um novo trecho do conto, de certa forma, é um momento de os alunos checarem se as previsões feitas por eles na(s) última(s) questão(ões) vão se verificar. Eles viram, então, que o menino se decidiu por aprender a ler, mas essa tarefa não foi fácil. A “nova tarefa”, odiosa para o menino, consumia-lhe as horas numa “escravidão imposta ardilosamente”. Quando aceitou, ele imaginava que a nova tarefa o “libertaria de pequenos deveres e castigos”.

Nesse momento, abri um espaço para os alunos contarem como passou a ser a vida deles depois que começaram a aprender a ler. Alguns alunos disseram que, quando estavam no “prezinho”, era só alegria: massinha, tinta, parquinho, “cantar musiquinhas” da escolinha, ouvir histórias, brincar, mas, depois que foram para a primeira série, ficou muito “chato”. Disseram que aí tinha muito dever de casa, a professora “passou a ser muito brava”, tinha que ficar “copiando”. Interessante essa reflexão porque nos mostra também o quanto a escola muitas vezes se torna um lugar triste e odioso para os alunos.

Todos foram unânimes em dizer que o melhor da escola era “encontrar os amigos”. O resto era muito chato. Concordaram com o menino do conto: a escola não liberta, mas torna-se uma escravidão. Perguntei-lhes porque continuavam estudando, e as respostas foram: “porque sou obrigado”, “para arrumar um emprego”, “porque não tem outro jeito”, “eu queria parar de estudar”, “para ser alguém na vida”. Duas alunas disseram que queriam continuar estudando, fazer uma faculdade (direito e veterinária).

Aproveitei para explorar mais a imagem usada pelo menino ao comparar a nova tarefa de ficar escrevendo – copiando as letras – com uma “escravidão”. Perguntei-lhes sobre o que era “ser escravo”, e eles responderam que era ser obrigado a trabalhar de graça sem poder parar, ser humilhado, sofrer castigos; outros fizeram referência à escravização dos africanos no Brasil e como eram cruelmente tratados. A turma tem praticamente 90% de alunos afrodescendentes,

mas, nesse ponto da discussão, uns ficaram dizendo para os colegas: “se fosse naquela época você também seria escravo...”. Embora rissem, falavam expressões como “era tenso”, numa espécie de riso nervoso. Importante que esse espaço seja dado aos alunos para que explorem os sentidos das palavras que, no texto literário, ganham significativa força expressiva. Fundamental que os alunos se habituem a explorar esses sentidos, essa força das palavras e a relação que têm com suas vivências para que, nesse encontro com o texto, possam refletir sobre este e sobre sua própria vida.

Retomei a fala perguntando-lhes como estaria se sentindo esse menino que imaginava libertar-se de castigos e agora se via “escravo” de tarefas que para ele pareciam sem sentido. Todos disseram que ele deveria estar sentindo-se muito mal, triste, preso etc. A partir do momento em que o aluno passo a entender o que está no conto, como algo que dialoga com seu universo de vivências, tudo passa a fazer sentido, e ele aproxima-se do texto.

De fato, como leitores experientes que somos, nós, professores, já fazemos esse *percurso de leitura* de modo automático. Nesse processo de mediação, os roteiros funcionam, como uma forma de entender o que se passa na cabeça de um leitor experiente e como uma forma de pensar de que modo reelaboramos os diálogos internos que estabelecemos para que nossas leituras façam sentido. A partir dessas reflexões, criar perguntas que, de algum modo, racionalizem e materializem esse caminho. Esse processo, transformado num roteiro de leitura e mediado pelo professor, deve servir de *ponte* entre o leitor menos experiente e o texto.

O professor precisa ainda, além do suporte das perguntas do roteiro, ser ele um apaixonado pela leitura e estar firmemente empenhado em servir de *ponte* e modelo de leitor. Isso demanda do professor um empenho em fazer desses momentos de mediação um encontro de diálogo fraterno. Nem sempre as emoções suscitadas pelo texto são felizes ou confortáveis para o aluno. A literatura tem esse poder de mexer com as emoções mais recônditas e mostrar aos alunos um caminho para esse encontro, oferecendo-lhes, de certa forma, possibilidades de sentimentos e vivências, muitas vezes sofridas, mas com um grande potencial de formação e transformação humana.

Muitas palavras no texto ofereceram dificuldades de entendimento, de modo que, ao longo da leitura, eu ia esclarecendo as dúvidas e levando-os a perceber o significado através do texto. Algumas palavras demandavam um detalhamento maior em função da distância temporal e cultural de seu contexto de uso, como a palavra “côvado”: no texto, essa palavra é fundamental, já que, através de um côvado, o menino passou a ser castigado pelo pai durante as lições. A presença desse objeto de tortura, desconhecido dos meus alunos, foi um dos motivos de terror do menino Graciliano no seu aprendizado da leitura. Para haver ampliação de

repertório, mostrei-lhes imagens de côvados, ou palmatórias, como são mais conhecidos e nos detivemos um pouco mais no entendimento desse vocábulo que, por não fazer parte do universo vivencial dos meus alunos, não teria sido devidamente percebido somente através de descrição.

Nessa dinâmica de ativar e ampliar o repertório dos alunos, eles vão preenchendo os vazios do texto e significando-o. O côvado é descrito no texto como "um objeto de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos" (2008, p. 91). Na minha turma, todos perceberam que era um objeto usado para castigar, e alguns chegaram a mencionar o nome mais usual desse objeto, "palmatória", dizendo que a mãe ou a avó já tinham "apanhado nas mãos" com ele. Perguntei-lhes se a descrição do menino era fiel à imagem, e eles concordaram. Tentei mostrar-lhes que, ao descrever objetos e lugares, podemos levar o leitor a imaginar, visualizar objetos, lugares e pessoas. Interessante que um aluno usou a expressão: "Vai passando um filme na cabeça enquanto a gente vai lendo, né, professora?". Considero essa observação do aluno de extrema relevância, já que, na vivência deles, os filmes estão mais presentes que os livros, mas ele percebeu a ligação. Através dessa descrição do côvado, podemos mostrar a importância desse recurso, já que o objeto era uma surpresa também para o menino, no entendimento do conto.

Essa experiência do menino Graciliano gerou ainda outros debates a partir das questões do roteiro e perguntei aos alunos se uma educação baseada no terror, no castigo, na violência consegue um bom resultado. Todos disseram que não é bom aprender com castigos. Alguns revelaram que já foram castigados pelos professores na escola, um aluno, inclusive, sempre apanhava da professora com uma "régua de madeira na cabeça", e uma vez a régua quebrou. Muitos relataram que recebiam da professora apertos nos braços e sempre muitos gritos e castigos (copiar 100 vezes "não devo...", ficar sem o recreio, fazer cópias de textos, escreverem redações, ficar em pé virado para a parede, etc.) Alguns alunos confessaram serem espancados "por qualquer coisa" em casa, sobretudo por causa do mau desempenho na escola. Um disse se ligassem da escola dizendo que tinha aprontado, "o couro come". Ao serem indagados se alguém os defendia dos espancamentos, conforme fez a mãe e a irmã do menino, só uma aluna disse que protege a irmã quando a mãe ameaça bater; os demais disseram que ninguém os protegia. Disseram que não apanham parados; a maioria relatou que hoje corre, mas que, quando eram pequenos, apanhavam calados. Ao serem questionados se achavam que o menino conseguiria aprender desse modo, todos disseram que seria mais difícil.

Aterrorizado com o castigo, o menino via o aprendizado como um verdadeiro desastre: a lição era "tempestuosa"; ao ver o côvado, ele só conseguia calar-se; nesse estado de pavor, as aulas eram improdutivas. Desse modo, não foi difícil para meus alunos perceberem que o menino

não aprendia porque não via sentido na tarefa que realizava, não desejava aprender a ler e escrever, estava ali obrigado, coagido. Até entendia as histórias contadas pela irmã, mas não via sentido nas tarefas que o obrigavam a realizar, e isso lhe dava sono, e o tédio entorpecia-lhe os sentidos. Conseguiu familiarizar-se com as letras, reconhecê-las, mas isso não foi suficiente para ler e escrever com autonomia, restando-lhe muito ainda a aprender. O aprendizado não havia terminado e apresentaram ao menino 25 novas letras com novo formato e logo depois veio o terceiro alfabeto, o quarto (ele se refere às diferenças de formato entre letras palito, cursiva e de imprensa e também às distinções entre letras minúsculas e maiúsculas). Mais uma vez, por não ver sentido no que estava aprendendo, o menino se confundia e, antevendo os castigos, atordoava-se, sentia preguiça, desespero, vontade de se acabar.

Mostrei aos alunos no quadro as letras aprendidas durante o processo de alfabetização: as letras palito minúsculas e maiúsculas e as cursivas maiúsculas e minúsculas. Mostrei-lhes que ainda temos as letras de imprensa, usadas em livros, jornais e revistas. Na minha turma, a maioria não tinha compreendido porque as letras ensinadas para o menino multiplicavam-se.

No conto, o menino aprende as letras, mas continua fazendo confusão quanto às letras T e o D. Três dos meus alunos também tinham dúvidas quanto a essas letras. Estimulei-os a pronunciá-las para percebem os pontos de articulação delas – a língua nos dentes – e expliquei que, por isso, elas são chamadas de linguodentais. Mostrei-lhes que, se ambas têm o mesmo ponto de articulação, por que, então, são diferentes ao serem pronunciadas. Deixei que aventassem hipóteses.

Os alunos ficam tímidos inicialmente, mas, se o professor fizer o movimento e o som e for mostrando um a um, eles vão soltando-se e experimentando. Insisti para que todos tentassem articular a pronúncia alternadamente /t/, /d/, /t/, /d/, com a mão na garganta, para perceberem o ar passando mais livremente ou vibrando – /t/ (surda) e /d/ (sonora). Não é necessário dizer essas nomenclaturas, sendo importante que eles percebam o quanto as duas letras são próximas e o porquê da dificuldade do menino. Eles acharam muito divertido perceber essa diferença. Mais uma vez reforço a ideia de que, quando vivenciamos uma experiência, ela se ressignifica e passa a fazer sentido.

O suplício continuava com o pai batendo nas mãos do menino com a palmatória a cada erro cometido. A tortura sofrida por ele atingia alguns dos seus sentidos. Um momento importante desse roteiro são as questões que buscam explorar palavras presentes no texto ou expressões que descrevam algo de modo simbólico, estratégia usada pelo autor para conseguir uma carga semântica maior, nem sempre percebida pelos alunos. O martírio do menino durante as lições é um momento em que as expressões usadas por Graciliano revelam uma grande carga emotiva ligada aos sentidos: à audição, à visão, ao tato e ao paladar. Quando aparecia na leitura

alguma palavra com T ou D, suas maiores dificuldades, o menino ficava com o coração acelerado e quase desmaiava. Alguns desses sentidos ficavam prejudicados: paladar: "a garganta seca"; visão: "a vista escura"; audição: "um burburinho enchia-lhe os ouvidos".

Pedi aos alunos que imaginassem cada uma das sensações físicas sentidas pelo menino diante do pavor de pensar que, a todo e qualquer erro, teria as mãos novamente espancadas. Reli pausadamente o trecho: "Ao avizinhar-me dos pontos perigosos, tinha o coração desarranjado num desmaio, a garganta seca, a vista escura, e no burburinho que me enchia os ouvidos a reclamação áspera avultava" (2008, p. 92).

Perguntei-lhes se já se sentiram assim diante de um castigo iminente, e muitos confirmaram essa sensação de pavor em algumas situações: quando os pais ficam bravos; quando passam perto de desafetos; quando vão a outros bairros; ou quando ficam "jurados" por outro grupo; alguns quando têm que ir à antiga escola. Uma aluna tinha desistido de estudar porque sofria *bullying* na outra escola por ser gorda. É importante explorar essas sensações e pedir-lhes para tentarem imaginar o quanto era difícil para o menino vencer as dificuldades da leitura sentindo ainda todo esse pavor.

Ao elaborar os roteiros, achei que seria interessante a primeira questão do novo trecho recuperar elementos já vistos, de modo a manter o elo entre as partes e, caso o novo trecho tenha ficado para ser compartilhado na aula seguinte, essa retomada seria facilitada por essa questão.

Uma dessas retomadas é a releitura do trecho, bastante rico, com a descrição contundente de como as mãos do menino ficavam em estado lastimável depois dos golpes do pai com o côvado. Reli os trechos pausadamente e pedi-lhes que imaginassem a cena: "Finda a tortura, sentava-me num banco da sala de jantar, estirava os braços em cima da mesa, procurando esquecer as palpitações dolorosas" (2008, p. 92).

Nessa condição, o menino poderia perceber as alegrias do mundo ou o que acontecia à sua volta? Deixei que eles pensassem e comentassem. Em seguida, com essa carga emocional ativada, reli o trecho que mostrava como o menino percebia as coisas ao seu redor depois de ser tão dolorosamente castigado e pedi-lhes que construíssem a cena mentalmente:

> Os sapos cantavam no açude da Penha; o descaroçador rangia no Cavalo-Morto; D. Conceição, além do beco, se esganiçava chamando as filhas. Estavam ali perto, no alpendre e no corredor, brincando com minhas irmãs, e eu não as enxergava. Os meus olhos molhados percebiam a custo o portão do quintal. As mãos descansavam na tábua, imóveis (2008, p. 92).

O pai de Graciliano finalmente se desespera por não ter conseguido e desiste de ensinar-lhe, mas não percebe a crueldade do método utilizado, jogando toda a culpa do fracasso no menino, julgando ter gerado "um maluco". Meus alunos demonstraram satisfação pelo fato de o pai ter desistido de ensinar ao menino porque viram nessa desistência a libertação dele, como tivesse afinal "vencido" e aguentado os castigos. Questionei era essa "vitória", já que ele não tinha aprendido a ler ainda; muitos argumentaram que tanto faz, se não tinha aprendido; o importante era ter-se livrado daquela situação; alguns disseram que, a partir de então, sem violência, o menino aprenderia.

Em outro momento, o menino, agora tendo aulas com a irmã mais velha, afirma que assim pôde "respirar" e "as duas letras amansaram". O atordoamento agora ficava por conta do aprendizado específico da leitura, a soletração das sílabas, mas não mais da tortura física. Meus alunos também sentem o mesmo que o menino – estudar é penoso –, mas disseram que agora ele não podia reclamar porque, ao menos, não apanhava mais.

Meus alunos consideraram que não é possível aprender a gostar de ler do modo como foram as primeiras experiências tão traumatizantes com a leitura como as do menino Graciliano, com torturas físicas e emocionais, tornando a leitura um trauma e não um prazer. Alguns chegaram a considerar que, sem dúvidas, o ser humano é capaz de superar situações traumáticas. Como alguns alunos, a essa altura, questionavam como foi possível o menino tornar-se um dia um escritor famoso tendo aprendido dessa forma, explorei com eles essas possibilidades, perguntando-lhes sobre outras situações traumáticas que já tinham vivido ou da qual tinham tido conhecimento e que foram superadas. Isso porque

Falei sobre o autor e mostrei uma foto. Acrescentei que o texto memorialístico autobiográfico é uma forma de encontrar, "no presente", aquilo que nós fomos, mas com novos significados; isso pode nos ajudar-nos a superar os traumas vividos, colocando-os sob nova ótica; revisitar o passado ajuda-nos a entender quem somos e quem é o outro, ajuda-nos a entender as relações entre as pessoas e destas no mundo em que vivem.

Foram necessárias sete aulas para a aplicação do primeiro conto. O ideal é que essa dinâmica de compartilhamento de leitura seja feita sem pressa. Não é somente chegar ao final. O que faz diferença é o *como* chegar, é a qualidade do *percurso* da leitura que faz o leitor, não a mera quantidade de leituras. Talvez por isso a leitura tenha sido tão relegada a último plano no espaço da sala de aula. Embora defendido no discurso e na elaboração de projetos, a leitura, de modo efetivo, acaba não acontecendo de fato.

Sem explorar todo o potencial literário do texto lido, quase sempre, os alunos são levados a ler rapidamente um texto, conto ou livro e a preencher fichas de leitura, as quais não lhes fazem muito sentido. Não raro, o professor somente lê o texto ou pede para que os alunos façam a leitura sozinhos e levem suas dúvidas. Os alunos desanimam de ler algo que não lhes servirá para nada, preenchem as fichas reproduzindo trechos copiados do texto. Muitos pedem aos colegas que conseguiram ler para resumir a história, pois sabem que só serão cobrados nas provas os elementos da narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço etc.), e não aspectos literários do texto.

A dinâmica de compartilhamento de leitura através dos *Roteiros de Leitura em Suspense* oferece uma alternativa no sentido de superar essa modalidade e, de fato, realizar um trabalho de mediação de leitura e formação de leitores no espaço da sala de aula.

Os três contos selecionados da obra *Infância* foram escolhidos de modo a formarem uma unidade significativa. Nesse sentido, esses Roteiros foram pensados de modo a serem aplicados em sequência e na ordem estabelecida: "Leitura", "Escola" e "Os Astrônomos". Lidos assim, o aluno teria construído um repertório que completa um ciclo: o aprendizado das primeiras letras, as dificuldades enfrentadas pelo menino Graciliano, as primeiras experiências na escola e quando ele, de fato, aprende a ler e como isso foi possível.

Isso porque, sobretudo nas escolas públicas, o acesso às obras é mais difícil e a única fonte comum entre os alunos passa a ser o livro didático que, embora saibamos que tenha melhorado muito, ainda traz o texto literário fragmentado e sem constituir uma unidade significativa, servindo, em sua maioria, apenas como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais. Daí a importância de buscar alternativas ao livro didático para o letramento literário. O ideal seria a escola adquirir coleções de um mesmo título para esses momentos de leitura compartilhada. Na falta desses recursos, como foi o meu caso, uma saída é a projeção dos trechos ou ainda fazer cópias dos mesmos para os alunos.

A experiência de aplicação do segundo Roteiro foi ainda mais produtiva uma vez que os alunos já sabiam como seria o processo e não estavam aflitos em relação a possíveis "provas" ou preenchimento de "fichas de leitura". Além disso, já tinham certo repertório construído com a leitura do conto anterior. Logo no início da leitura do segundo conto, eles perceberam essa continuidade a partir de alguns elementos, como na referência à citação do fim do conto anterior: "A preguiça é a chave da pobreza..."; no medo do menino em lembrar-se da violência sofrida nas primeiras aulas com o côvado a lhe espancar as mãos; a referência à volta das lições "fiscalizadas por Mocinha". Esses elementos foram retomados logo depois da leitura do primeiro trecho do segundo conto.

Esse já foi um momento de aprofundamento do autobiográfico como estrutura narrativa; eu narrador de si mesmo. Destaquei no conto esses elementos (os verbos na primeira pessoa do singular) que identificam esse "eu" com o "eu" do conto anterior e reforcei o fato de os contos terem sido retirados do mesmo livro, *Infância*, em que Graciliano nos conta os primeiros anos de sua vida. Novamente surge essa relação do "eu" com a leitura.

Essa relação era conflituosa, mistura de ansiedade e pavor. As dificuldades comuns do início da aprendizagem da escrita tornaram-se motivo de pânico para o menino, que era castigado violentamente a cada erro cometido. Essas lembranças despertavam nele verdadeiro pavor e, de tanto apertar as folhas dos folhetos nas mãos suadas devido ao nervoso, estes empapavam-se e esfarelavam. Essas primeiras lembranças já mostram ser uma relação conflituosa que gerava verdadeiro pavor no menino.

A partir dessas considerações, passei a explorar esses sentimentos nos meus alunos com essas questões: vocês já viveram uma situação de aprendizagem que tenha gerado medo, ansiedade ou verdadeiro pavor a ponto de ser percebida fisicamente: mãos suando, tremor, choro etc.? Deixei-os contarem como foi e como resolveram ou *se* resolveram a situação.

Novamente focaram nas situações de aplicação de testes: provas, arguição, ditado, arguição de fatos matemáticos, leitura de textos, cobrança de tarefas e trabalhos, apresentação de trabalhos e receber resultados, sobretudo no fim do ano, em que se recebe o boletim final. Alguns disseram que, muitas vezes, o pavor era tanto que chegavam a matar aula, ficando na rua, ou a esconder-se dentro da própria escola para não participar desses momentos. Ou seja, para os alunos, o processo avaliativo que temos na escola é apavorante.

No segundo conto, o trecho "durante alguns dias pude mexer-me no quintal, ver a rua, pisar na calçada, associar-me aos filhos de Teotoninho Sabiá [...] revolvendo a terra, construindo montes, aluindo rios e açudes" (2008, p. 94) demonstra brincadeiras típicas da infância. Esse foi o elemento que utilizei para que os alunos pudessem novamente estabelecer uma relação entre o título da obra, o título do conto e a fase da vida na qual o autor se encontra.

Segundo ele, a liberdade era aparente porque a, todo momento, lembrava-se dos gritos e dos castigos que recebia com o côvado durante as lições e apavorava-se por antever que viveria tudo isso novamente com o fim das férias e a retomada das lições.

Deixei que os alunos falassem do que apreenderam da leitura, mas sempre mostrando que devemos buscar elementos também no texto. Numa das questões, fiz a releitura do seguinte trecho:

> Assaltava-me às vezes um desassossego, aterrorizava-me a lembrança do exercício penoso. Vozes impacientes subiam, transformavam-se em gritos, furavam-me os ouvidos; as minhas mãos suadas se encolhiam, experimentando nas palmas o rigor das pancadas; uma corda me apertava a garganta, suprimia a fala; e as duas consoantes inimigas dançavam (2008, p. 94).

Pedi aos alunos que se colocassem no lugar do menino e tentassem sentir-se como ele: não conseguir concentrar-se nas brincadeiras e ficar feliz porque se recordava das agressões sofridas e antevia novas agressões. Perguntei a eles se isso já lhes ocorreu: não conseguirem viver um momento bom devido a lembranças tristes que ainda os assombravam. Mais uma vez, essas questões objetivam acionar nos alunos seu repertório de vida e ampliar as conexões com o texto, de modo que ele se torne mais vivencial e faça sentido para eles.

Minha turma teve muitas dificuldades com o vocabulário dos contos e a todo momento eu explorava o significado das palavras com eles. Nesse trecho, especificamente, alguns alunos não entenderam por que o narrador usou a palavra "assaltar" para lembranças. Mostrei-lhes que, em um assalto, somos surpreendidos e temos que entregar algo que é nosso, em um momento apavorante, da mesma forma como o menino sentia-se "assaltado", "surpreendido", de modo apavorante, por pensamentos que queria afastar, mas que vinham à tona.

No conto "Escola", o menino Graciliano demonstra entender que o que sabia ainda não era suficiente. A todo momento lembrava-se das letras que eram constante motivo de dúvida, o "t" e o "d", e sabia que ainda lia gaguejando com bastante dificuldade e sem compreender o que lia. Ele chega a dizer que seu conhecimento era medíocre perto do que a família esperava. Numa das questões do roteiro, reli o fim do trecho, pontuando as dificuldades:

> Conseguia gaguejar sílabas, reuni-las em palavras e, gemendo, engolindo sinais, articular um período vazio. Com certeza minha família não ia conformar-se com resultado tão medíocre: as lições continuariam na sala de visitas, na prensa do copiar, fiscalizadas por Mocinha. Reproduzir-se-iam as durezas da iniciação (2008, p. 95).

A turma levantou a questão de quando, de fato, paramos de aprender. Quando termina a escola? Quando termina a faculdade? E se eu não quiser fazer faculdade? Outros disseram que aprendemos a vida toda e que "aprendemos não só na escola". Perguntei-lhes quanto tempo uma pessoa leva para aprender a ler e se esse aprendizado de fato termina. O debate foi acalorado, e a turma ficou dividida. Mostrei-lhes que, embora esse aprendizado inicial da leitura e da escrita possa durar de dois a três anos, aprender a ler e escrever, de fato, é tarefa para a vida toda. Sempre há um texto que não sabemos ler ou escrever e que exige conhecimentos para que seja lido e escrito. Dei alguns exemplos: embora eu saiba ler e escrever, eu não dominava a escrita do gênero

monografia e estou tendo que aprender para escrever o trabalho de mestrado. Escrever um romance exigiu de Graciliano muito mais conhecimento do que ele tinha na época das primeiras letras. Importante mostrar aos alunos que, nesse universo da leitura e da escrita, sempre há um gênero que não dominamos e podemos aprender mais. Esse aprendizado é para vida toda.

Importante destacar que a literatura amplia as possibilidades de leitura do mundo. A partir da experiência do eu narrador, os alunos puderam refletir sobre seus processos de alfabetização e ampliar seu repertório de mundo, entendendo que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita deva ser constante.

O menino Graciliano não conseguia esquecer as traumatizantes leituras e tentava animar-se com a ideia de que os livros seriam melhores que os folhetos. Mas logo se lembrava do "t" e do "d" que ele confundia, e os antigos pavores tomavam conta dele: "foi por esse tempo que o negro velho apareceu, limpo, de colarinho, gravata, botinas, roupa de cassineta, óculos. Estranhei, pois não admitia tal decência em negros, e manifestei a surpresa em linguagem de cozinha" (2008, p. 95). Explorei com os alunos o que seria essa "linguagem de cozinha" utilizada pelo narrador-personagem, levantando hipóteses sobre o que ele teria dito. Na turma, surgiram frases como: "Nossa, que neguinho ajeitadinho..."; "O 'tio' *tá* abusado com esse luxo todo...", e alguns alunos julgaram preconceituosa a observação do menino. Expliquei-lhes que, na época da infância de Graciliano, a abolição da escravatura estava recente e os negros não tinham condições financeiras para usarem roupas caras, o que deve ter gerado o estranhamento do menino em linguagem familiar. Expliquei-lhes que a "linguagem de cozinha" à qual ele se refere é a comum, informal do dia-a-dia, usada em casa, na cozinha, quando se pode dizer o que pensa sem censura. O pai, no entanto, orgulha-se do posicionamento do filho e espalha a fala do garoto, porém aumentando e distorcendo os fatos:

> Meu pai achou a observação original, enxergou nela intenções inexistentes em mim, referiu-a na loja aos fregueses, aos parceiros do gamão e do solo. Ouvia-a recomposta por Seu Afro, completamente desfigurada, com palavras que não me aventuraria a pronunciar (2008, p. 95).

O menino, embora se sentisse pouco à vontade nesses momentos em que era convidado a representar uma fala que não era de fato sua, não desmente o pai, porque temia um castigo ou reprimenda dele, sempre distante e violento. Além disso, nunca havia sido elogiado e, inicialmente, acabou aceitando a autoria da fala desfigurada, embora se sentisse mal em repeti-la e nem sempre o soubesse.

Essas questões foram exploradas no Roteiro e reli ainda o trecho para explorar os sentimentos do menino em relação a essa mentira do pai ao desfigurar sua fala para torná-la mais elaborada: "Responsabilizei-me pelas interpolações e adquiri uma notoriedade momentânea, embaraçosa. Repugnava-me sair do meu canto e representar, parecia-me que mangavam de mim" (2008, p. 95).

A turma ficou indignada com essa situação, e alguns disseram que desmascarariam o pai, ao que outros completaram que, "se fizesse isso, o menino decerto apanharia". Os alunos tiveram dúvidas em relação ao significado da palavra "mangavam", aqui entendida como debochavam. Disse-lhes que esse termo é mais usado no Nordeste, terra Natal de Graciliano.

Alguns alunos comentaram que é muito ruim ter medo do pai e da mãe, apanhar por qualquer coisa, e um testemunhou: "Eu não falo nada com meu pai... tudo que eu falo ele briga e acaba me batendo... Então, perto dele eu só fico quieto. Se eu fosse o menino, deixava o pai inventar à vontade...".

Essa fala exemplifica o quanto o terror produzido pelos castigos e gritos gerou essa passividade do menino, que não via sua fala reconhecida e ainda tinha que aceitá-la desfigurada pela fala do pai sem questionar. Mas, "por dentro", o menino se incomodava e reforçava a ideia da falsidade do pai e uma confusão quanto às intenções que estavam por detrás dessa fala desfigurada e dos falsos elogios:

> Agora eu não sabia se efetivamente era um idiota, como ele havia afirmado, inclinava-me a ver na sentença arrasadora precipitação e exagero, às vezes me capacitava de que emitira uma ideia razoável, ampliada por Seu Afro. Impossível dizer onde ela estava, como tinha surgido, mas teimavam em aceitá-la, em declará-la minha, e isto me deixava perplexo (2008, p. 96).

Embora não entendesse o motivo, o menino imaginava que não era coisa boa. O pai, como vendedor, sempre fazia isso: vendia produtos com pouca qualidade, mas que eram altamente valorizados na sua fala aos possíveis compradores. Nesse momento, o menino sentia-se uma coisa, uma mercadoria sem valor, produzida pelo pai e que ele vendia como se fosse realmente boa. Sentia-se coisificado, um objeto entre os tantos que o pai vendia no mercadinho. O pai era negociante e, segundo o menino, negociantes não têm "escrúpulos comuns das pessoas comuns" (2008, p. 96). Reli para os alunos o seguinte trecho:

> Provavelmente ele desejava enganar-se e enganar os outros. 'Estão vendo esta maravilha? Produto meu' Desdenhava a maravilha, decerto, apresentava objeto falsificado, mas negociante não tem os escrúpulos comuns das pessoas comuns. Tanto elogiara as mercadorias chinfrins expostas na prateleira que sem dificuldade esquecia as minhas falhas evidentes e me transformava numa espécie de fechadura garantida, com boas molas. O fabricante era ele. À força de repetições, chegaria a supor que fechaduras de boas molas me abriam o entendimento. E recolheria disso alguma vaidade (2008, p. 96).

Nesse momento, as discussões foram no sentido de os alunos perceberem que o menino fala como o pai elogia as fechaduras e suas boas molas a fim de conseguir uma venda, embora nem sempre sejam de fato boas. Mentiras de vendedor, contudo, no caso da fala do menino, o pai, ao desfigurá-la e vê-la elogiada pelos demais, é acometido por um envaidecimento maior, já que era ele, o pai, quem tinha fabricado o produto, ou seja, o menino.

Diante desse acontecimento, o menino desconfia que a "atribuição louvável" dada a ele pelo pai era uma isca. Nesse momento, as questões propostas aos alunos exploravam os possíveis significados da palavra "isca". Para meus alunos, isca "é alguma coisa que se coloca no anzol para atrair uma presa na pescaria. Pode ser minhoca, miolo de pão, ração, outro peixe". Os alunos foram complementando com o conhecimento de mundo deles. Serve "para atrair o peixe", "para pescar", "para enganar os peixes que vêm se alimentar e são fisgados", entre outras possibilidades.

Essa trajetória serve para que eles entendam o porquê de o menino Graciliano achar que "essa atribuição louvável", ou seja, os elogios à fala criada pelo pai e atribuída a ele, deve ser uma "isca" e percebam que o pai está elogiando-o "porque quer que ele faça alguma coisa" ou "porque vai propor alguma coisa e quer que ele aceite" (2008, p. 96) e é justamente esse o receio do menino.

O elogio feito a respeito da frase dita pelo menino e desfigurada pelo pai, para o narrador, era uma armadilha para forçá-lo a novas leituras, novos estudos, com mais violência e tudo novamente como nas primeiras lições. O menino, que havia aprendido suas primeiras lições de modo traumático, em casa, recebe a notícia de que será colocado na escola. A ida para a escola sempre foi motivo de ameaça contra um mau comportamento de crianças tidas como "rebeldes": "Se não melhorar nisso, eu te coloco na escola!". Ele, no entanto, era uma criança calma, não aprontava, não desobedecia. E estava confuso, sem entender porque então o meteriam na escola.

Algumas questões buscaram levar os alunos a perceberem que, sempre castigada por qualquer atitude, a criança acaba por se recolher e falar só o essencial. Como nunca davam ao menino a palavra, mais uma vez, embora cheio de angústia, dilacerado e com muitos temores por dentro, o menino aceita passivamente, mas sentindo-se extremamente injustiçado. Ele imaginava a escola como um lugar terrível, comparável ao inferno.

Nesse momento, o motivo do nosso debate passou a ser a violência do nosso município, que não oferece condições mínimas para a escolarização dos meninos. A escola dos meus alunos não tem sequer estrutura física de qualidade, e isso é de uma violência absurda. Eles comentaram que a nossa antiga sede era melhor e contava com maior infraestrutura e espaço externo. Comentaram que as escolas sufocam, parecem prisões, com tranca, cadeado, grades por todos os lados. Uma aluna destacou: "prisão mesmo, não podemos fazer nada!".

Embora com risos e aparentes brincadeiras, as críticas que eles compartilharam e as vivências de clausura que dizem ter na escola estão relacionadas com suas vivências cotidianas e dialogam com as dores e angústias do personagem que se sente indo para uma execução sumária. Importante que o professor deixe os alunos falarem, ainda que a conversa possa parecer deboche ou brincadeira, porque, dada a seriedade do tema, muitas vezes eles se escondem através desse tom para conseguirem dizer o que pensam sem chocarem ou parecerem agressivos, já que a escola não tem o hábito de criar espaços de fala espontânea. Quando são convidados a fazê-lo, os alunos sentem-se pouco à vontade ou não sabem como dizer o que sentem ou pensam com naturalidade. Acontece nas escolas um processo de silenciamento dos alunos, um contrassenso quando imaginamos quais são os objetivos previstos no PPP das escolas e o que consta nos parâmetros curriculares.

O menino prepara-se, então, para essa nova fase em estado bastante incomodado. Reli para meus alunos este trecho:

> Trouxeram-me a roupa nova de fustão branco. Tentaram calçar-me os borzeguins amarelos: os pés tinham crescido e não houve meio de reduzi-los. Machucaram-me, comprimiram-me os ossos. As meias rasgavam-se, os borzeguins estavam secos, minguados. Não senti esfoladuras e advertências. As barbas do professor eram imponentes, os músculos do professor deviam ser tremendos. A roupa de fustão branco, engomada pela Rosenda, juntava-se a um gorro de palha (2008, p. 97).

O trecho revela que os antigos temores, relativos às dificuldades de aprendizado da leitura, voltam a assombrá-lo. Essa descrição nos revela muito do estado psicológico do menino, e algumas questões serviram para explorar esses aspectos de modo que os eles percebessem no trecho a descrição de seu estado físico. O menino, tal qual a roupa que vestia, sentia-se apertado, oprimido, rasgado, pouco à vontade.

Não sistematizei no quadro, mas os alunos demonstraram a importância dessa imagem do pé esmagado e sua relação com o estado de alma do menino e a necessidade, portanto, de que fosse trabalhada. Graciliano usa a imagem do pé esmagado como uma forma de mostrar a alma esmagada. Apresentar essa metáfora para os alunos e explorá-la para além do entendimento do texto significa ampliar o universo de análise dos alunos e ampliar as lentes com as quais fazem suas leituras, e isso é letrar literariamente. Mostrar aos alunos que esse estado físico é revelador do seu estado de alma, seu estado psíquico: como os pés dentro do sapato, a alma do menino estava esmagada, comprimida, sem alternativas, sem saída; como as meias, seu coração também se rasgava diante da ameaça de ir para a escola. Ele poderia ter dito

isso diretamente, mas não teria o mesmo impacto. Então, ele usa essa imagem dos pés esmagados para nos falar de seu dilaceramento interno.

Pedi aos alunos que tentassem se imaginar na situação do menino: com uma roupa que não é a sua usual, meias velhas e rasgadas, sapatos apertados e o desespero de estar sendo conduzido a um lugar desconhecido e que imagina como sendo horrível, onde um indivíduo forte e ameaçador vai golpear-lhe as mãos com um pedaço de madeira. "*O que você faria? Já esteve numa situação como a do menino: ser obrigado a ir para um lugar que era para você como um sapato apertado? Conte como foi isso. O que na sua vida é como um sapato apertado*?".

Ao longo das discussões desse trecho III, os alunos relataram várias situações que, para eles, são exatamente como o sapato apertado do menino: a decisão de ter que morar com a mãe, o pai, a avó ou outro parente depois da separação dos pais; a internação em Centros de Recuperação do Menor Infrator; visitar parentes na cadeia; terem que ir para uma nova escola; quando repetiam o ano, ter que voltar para a mesma série com alunos menores, bem menores do que eles; a convivência com a criminalidade nos bairros com ameaças de morte por motivos banais.

Outras imagens, repletas de metáforas, foram trabalhadas nesse segundo roteiro, que, partindo de situações concretas, remetiam a situações emocionalmente dilacerantes. Uma expressão é a de que o narrador sentia-se indo para um matadouro: ele se "deixava arrastar, mole e resignado, rês infeliz antevendo o matadouro" (2008, p. 98). É sempre importante pedir aos alunos que se imaginem no estado de espírito do menino e pelos termos escolhidos por ele para descrever como se sentia, chamando atenção para determinados signos: ele não foi se arrastando, mas sim, deixou-se arrastar... Não há ação desse eu, de modo que essa imagem evidencia total aceitação do menino. Por outro lado, embora se deixasse levar, oprimido, ele o fazia com aperto no peito, cheio de dor.

Nessa aula, ao se trabalhar a pergunta de outra forma, os alunos relataram que toda vez em que eram obrigados a fazer algo do qual não gostavam, sem poderem se rebelar ou recusar, sentiam-se da mesma forma que a personagem. Geralmente eram ameaçados de espancamento ou eram chantageados com a possibilidade de perder alguma liberdade ou dinheiro. No caso do menino, estavam em jogo suas horas livres para brincar e sua tranquilidade. Alguns alunos disseram que se sentiam assim quando tinham que cuidar do filho da vizinha para ganhar um dinheiro: "de tarde dá sono, quero descansar, mas tenho que ir, minha mãe me obriga...". Pensando sobre o menino, a maioria disse que não iria se fosse ele, que se esconderia, choraria ou gritaria. Um aluno disse: "só vou quando eu quero. Mãe e pai não mandam em mim, não. Pode bater em mim quanto quiser, que eu não vou.". Duas alunas relataram que já tinham fugido

de casa porque os pais não as haviam deixado sair. Uma delas ficou fora de casa por uma semana, e outra mora hoje com seu namorado e agora, segundo ela, se submete aos ciúmes doentios dele, ou seja, saiu de casa para se libertar e hoje obedece às ordens do companheiro.

Esses relatos fizeram-me perceber a riqueza da imagem da "rês" indo ao matadouro e motivaram-me a acionar o repertório de mundo dos alunos para que o diálogo com o texto pudesse acontecer, possibilitando-me pensar em novas potencialidades de perguntas e abordagens sobre o trecho trabalhado.

Após apresentar toda carga emocional despertada pelo narrador, com a finalidade de lançar hipóteses quanto ao que irá acontecer, perguntei aos alunos se eles acreditavam que a entrada do menino na escola seria mesmo tão desastrosa.

Entre outras perguntas, foi-lhes perguntado sobre a metáfora do sapato. O menino ganha sapatos mais largos, dessa forma, se o sapato apertado serve de imagem para percebermos como o menino se sente, então, se o sapato está mais largo, o que acontece? Pedi aos alunos que se imaginassem com sapatos a apertar-lhes os pés a ponto de causar-lhes calos: como eles se sentiriam se tivessem que ir a um lugar indesejado, desconhecido e que lhe causasse pavor, com um sapato desses? O que o sapato nos diria do estado de alma do menino?

O menino ganha sapatos novos, mais largos, e esse alívio lhe dá condições de tirar um pouco o foco da sua dor e olhar o entorno, mesmo que temporariamente, porque, de fato, ele iria à escola. Nesse momento, ele se lembra do amigo Joaquim Sabiá, que não precisava viver as mesmas angústias que ele, por isso julga-o feliz. Essa felicidade é atribuída ao fato de não ter que ir à escola ou viver a opressão que a ida à escola representava.

Depois de perguntar aos alunos como eles se sentiriam com esse "sapato apertado" e mostrar-lhes que se tratava da metáfora do aperto da vida, permiti-lhes que contassem situações de sua vida em que o "sapato" também estava "apertado". É importante esse espaço de compartilhamento de experiências porque, através do resgate de situações das experiências pessoais, ou seja, das histórias de vida dos alunos, eles conseguem vivenciar o texto, considerado, para Iser (1996), de preenchimento dos vazios do texto.

Durante a aplicação, algumas histórias que surgiram demonstravam uma vida cercada por constante violência física e psicológica, vivenciada pelos alunos no convívio com a família: casos de espancamentos; agressões com faca que levaram a cortes sérios; abuso sexual; aborto; agressões dos parceiros; tortura psicológica infligida na escola por professores e diretores; *bullying*; revista violenta da polícia na rua com agressões físicas e verbais; experiências dolorosas no Centro de Recuperação do Menor; humilhação para revista na penitenciária, etc.

O professor precisa ter bastante cuidado nesse momento porque, enquanto alguns choram, outros riem da experiência relatada por outro aluno, ou mesmo fazem críticas. Por isso, é importante reforçar com a turma a necessidade do respeito nessa escuta e oferecer liberdade aos alunos para falarem. O professor não deve interromper o aluno que estiver dando seu depoimento nem abreviá-lo. Se o momento estiver sendo produtivo, ainda que signifique deixar as demais questões para o encontro seguinte, é melhor que o professor o faça, porque os alunos são capazes de se envolver mais com a leitura se perceberem que puderam fazer intercessões de suas vidas com a história lida, ampliando seu repertório de mundo e suas capacidades de escuta e expressão oral. Além de ser para eles um momento de desabafo e de terem suas falas valorizadas, é também um momento de ativação do repertório de mundo que dialoga com o texto, tornando a leitura mais significativa e favorecendo o letramento literário dos alunos.

Como outras questões foram exploradas quanto às expectativas do menino na escola, permiti aos alunos que levantassem hipóteses sobre como Graciliano Ramos, que tivera dificuldades na leitura e na escrita, conseguiu superá-las sem oferecer uma resposta pronta, uma vez que essa questão era uma preparação para a leitura do terceiro conto: "Os astrônomos". A maioria dos alunos da turma em que apliquei o roteiro acredita que Graciliano tenha superado o trauma, tornando-se, por isso, um grande escritor. As hipóteses mais recorrentes foram: mudou de escola e foi para uma em que a aprendizagem era mais divertida; o pai parou de bater, e ele perdeu o medo; na escola, ele teve uma professora muito boa que ensinava bem; um amigo mais esperto que ele passou a tirar as dúvidas e a incentivá-lo etc. Dois alunos disseram que ele "não superou o trauma", passando a escrever muito mais tarde como "terapia" para vencer os traumas da infância.

Essa questão antecipava o que seria explicitado no conto seguinte, reforçando a ideia geral da obra de que os traumas relatados na escrita de Graciliano já eram por si só uma forma de superação. Dessa forma, os alunos compreenderam que uma dificuldade, quando superada, pode passar a ser algo no qual nos destacamos. Alguns alunos apontaram essa dificuldade relacionada aos jogos. Segundo eles, tanto os jogos esportivos quanto os eletrônicos exigem dedicação e superação para que a pessoa vença as dificuldades iniciais. Esse exemplo, explicado por um aluno que é jogador de futebol foi aceito e comentado por toda a turma.

Se, por um lado, as primeiras experiências do menino foram inicialmente terríveis, e a expectativa em relação à escola era a pior possível, por outro lado, não foi o que aconteceu. Mostrando-lhes essa ideia do pavor idealizado, que nem sempre se concretiza, pedi-lhes para se lembrarem de situações em que esperavam que algo ruim acontecesse e, no fim, isso não se concretizou. Perguntei-

lhes como pensaram em fugir da situação e como as coisas haviam se encaminhado, isto é, se enfrentaram a situação ou desistiram antes, e como haviam se sentido nessa ocasião.

Nesse ponto da discussão, os alunos lembraram que, quando foram convidados pela direção de suas escolas de origem para estudarem no Centro, recearam que poderia ser ruim, porque imaginaram um lugar semelhante a um "Centro de recuperação", somente para "alunos burros", em suas palavras. Pensaram que se envolveriam em muitas brigas, uma vez que a escola recebe alunos de muitos bairros diferentes e muitas vezes rivais. A maioria relatou ter se surpreendido positivamente, pois, embora o espaço do Centro fosse muito reduzido, preferiam estudar nessa escola porque os professores os tratavam com dignidade, respeito, junto aos amigos, de forma que podiam dialogar sem brigas e agressões.

Esse momento de compartilhamento de experiências enfocou tipos de violência da alma, da dor do indivíduo. O professor deve estar preparado para as diferentes reações dos alunos e ter a sensibilidade de ouvi-los sem preconceito. Enquanto alguns se negam a ouvir ou falar, outros verbalizam com violência. Aqueles que participaram, ora relataram os fatos com emoção, ora com indiferença.

Nos períodos em que a pergunta relacionava-se com as experiências de dor, durante a aplicação dos Roteiros, em muitas aulas, priorizei as falas dos alunos, sobretudo, porque, mesmo que eles tenham resistência à leitura, interagiram favoravelmente ao texto, por meio dessa proposta pedagógica, que priorizou seus depoimentos. Mesmo assim, é preciso ter cuidado para perceber o momento de parar as falas e retomar a leitura do texto. Após relembrarem alguns momentos angustiantes, pedi-lhes que guardassem esse sentimento e voltassem à leitura a fim de observar como o menino Graciliano se saiu.

Pretendeu-se dessa forma evidenciar aos alunos como se lê literatura, atividade que esbarra em questões humanas, que ativa vivências dos leitores, por meio das quais o texto é ressignificado, de acordo com o entendimento de Iser (1996).

O terceiro e último conto roteirizado, "Os Astrônomos", oferecia uma dificuldade quanto ao título, de forma que, antes da leitura, seu significado foi explorado. Como conceituar não é tarefa fácil, uma estratégia eficaz nessa introdução foi pedir aos alunos que descrevessem o que faz um astrônomo, qual seu objeto de estudo, que equipamentos usa, qual sua função na sociedade, como uma pessoa pode tornar-se um astrônomo, entre outras questões capazes de recuperar o repertório de mundo deles. As respostas foram anotadas para que fossem comparadas com suas conclusões ao final da leitura.

Assim como em "Leitura" e "Escola", o roteiro buscou explorar questões textuais a partir das vivências dos alunos, a fim de acionar seu repertório de mundo e emocional para estabelecer vínculos com o conto, ampliando-se também o repertório de leituras sobre Graciliano Ramos.

Outra dimensão explorada pelas questões foi o acionamento do imaginário dos alunos, sempre depois de verificar as características do texto, com o objetivo de "armar", instrumentalizar, preparar os alunos ao despertar seu imaginário, ampliando o repertório de mundo necessário ao entendimento da situação vivida pelo menino Graciliano, retratada no conto. Essas questões foram necessárias ao entendimento do texto, além de estabelecer uma relação mais vivencial em contato com o texto literário.

Nesse conto, o menino relata que ainda não sabia ler, mas, conforme nos contos anteriores, ele já reconhecia as letras, as sílabas, algumas palavras e, mesmo gaguejando, ele lia. Em "Escola", afirma: "Conseguia gaguejar sílabas, reuni-las em palavras e, gemendo, engolindo sinais, articular um período vazio" (2008, p.95). Foi importante explorar a compreensão do que é, de fato, "ler" ou o que o menino ainda não sabia fazer em relação à leitura.

Embora não se esperasse que meus alunos fizessem, sozinhos, essa reflexão sobre o que é saber de fato ler, por se tratar de um conceito mais sofisticado, que exige conhecimento que ainda não dominam, essa ideia foi questionada a fim de se promover uma reflexão com os alunos de que ler significa entender o texto e que seu entendimento deve significar algo nas vidas dos alunos, sem que se fique crucificado, morto, aterrado pela "insensibilidade" e pela "imobilidade" (termos usados no conto).

Na dinâmica de leitura em suspense, perguntei se os alunos pensavam que o menino conseguiria aprender esse tipo de leitura. Nesse conto, os alunos puderam usar o repertório de leitura construído ao longo da aplicação dos Roteiros em Suspense dos dois primeiros contos. O questionamento sobre o que eles esperavam que o pai do menino fizesse ao chamá-lo serviu para acionar o repertório de leitura que eles já tinham dos outros contos trabalhados, ou seja, um repertório conteudístico adquirido com a própria leitura.

Os alunos perceberam facilmente o porquê do espanto do menino: durante a leitura, eles se manifestaram dizendo "nossa, mas o pai tá chamando o menino... boa coisa não é. Ele nunca chama pra coisa boa...". Nota-se que os alunos já adquiriram um repertório por meio dos outros contos que lhes permite acionar esse tipo de comentário durante a leitura. Os alunos que demonstraram dificuldade não estiveram presentes quando os outros contos foram roteirizados com a turma. Aqueles que participaram das aulas atualizavam os colegas e relatavam o que acontecera no conto anterior. É importante que o professor deixe-os atualizar seu repertório sobre os contos anteriores.

Em contraposição, nem sempre esse tipo de resgate de repertório atinge todos os alunos. A aplicação dos Roteiros ficou prejudicada porque nem todos eram frequentes, de modo que nem todos vivenciaram a leitura dos trechos dos contos integralmente. Para os alunos frequentes, a técnica deu certo, e eles conseguiram acionar o repertório de leitor adquirido com

a leitura dos contos anteriores. O professor deve perceber que esse tipo de situação pode acontecer, sendo, por isso, preciso buscar mecanismos que atualizem aqueles que perderam as aulas. Uma estratégia foi pedir àqueles que estavam presentes para falarem sobre suas descobertas a respeito do trecho anterior.

Os alunos lançaram a hipótese de que o pai seria novamente violento. Para eles, prevaleceu o repertório que foi mais recorrente nos outros contos porque não têm o hábito de recorrer ao texto, voltar às pistas textuais. Essa escolha pela informação generalizada em detrimento de se buscarem pistas do texto ocorre devido ao baixo nível de letramento dos alunos, que ainda não conseguem localizá-las com desenvoltura no corpo do texto.

No conto, o pai explica a história para o menino, traduzindo-a "em linguagem de cozinha" (2008, p. 95), isto é, uma linguagem cotidiana, próxima da fala, distinta da linguagem "das letras". Dessa forma, o pai desejava ajudá-lo a entender o que estava lendo. Resgatei com os alunos o que seria uma "Conversa de cozinha", estabelecida por pessoas que compartilham intimidade, proximidade e dividem situações informais de uso da fala. Por esse motivo, podem utilizar uma fala mais coloquial, da ordem do cotidiano. Foi-lhes explicado que, normalmente, quando as pessoas mais próximas nos visitam e nós convidamos para "chegar para a cozinha", significa que ambas desfrutam de intimidade, liberdade, amizade. O pai optou por uma linguagem mais solta a fim de "traduzir" o trecho do livro em uma linguagem mais simples para aproximar o menino da história e despertar seu desejo de ser mais "íntimo" dos livros.

Retomei com os alunos a expressão "linguagem de cozinha", resgatando o repertório de mundo deles e as possibilidades dessa expressão, antes exploradas, a fim de ampliá-las. A configuração de suas casas, com poucos cômodos, não dispõe a cozinha como um lugar isolado onde só os mais íntimos têm acesso. Foi preciso acionar o repertório de mundo que eles trazem das novelas e filmes que eles entendem como "linguagem de casa". O professor deve ter a sensibilidade de perceber o universo vivencial de seus alunos para entender essa ressignificação do termo, mostrando-lhes que essas expressões, na verdade, equivalem-se.

O menino passa a interessar-se pela leitura depois que o pai explica o enredo da história e a "mastiga" para ele, porém, na terceira noite, o pai desiste de ler para ele e volta à sua postura carrancuda de sempre. O menino desesperou-se ao ter que interromper a leitura depois de ter passado três dias dentro da história: só pensava na história, deixava de brincar para pensar nela, só desejando saber da 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, e dependia de outra pessoa, caiu em desespero e viu o acontecimento como uma verdadeira desgraça.

O menino diz que sentiu desespero, sensação de perda, ruína e covardia, por não poder saber o resto da história que ele estava lendo junto do pai. Perguntei-lhes como eles achavam que o menino poderia resolver essa situação, e eles perceberam que as únicas saídas seriam: achar alguém que lesse para ele ou aprender a ler. Se os alunos somente perceberem uma saída, o professor deve chamar atenção para a outra. Mostrei-lhes que, se o menino aprendesse a ler, ficaria livre e, se alguém passasse a ler para ele, sempre estaria 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 eram das mais diversas. Um dos alunos sempre enchia os olhos d'água enquanto o outro tinha atitudes violentas, tais como gritar, xingar, arremessar objetos nos colegas e fechar a porta violentamente. De qualquer modo, esse perfil dos alunos é que motivou a escolha dos contos.

Um deles relata que teve inúmeras doenças na infância, e isso o obrigava 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 aos 15 anos sem saber sequer reconhecer as letras. Ao viver num ambiente letrado, que lhe solicita constantemente essa competência leitora e escritora, sem saber ler e escrever, ele reagia com muita violência verbal e física. Depois do primeiro ano, apesar de só escrever em letra palito, já está mais sociável, compreende a importância social da leitura, reconhece as letras, algumas sílabas, o nome e alguns números. A temática desses três contos é extremamente importante para ele, na medida em que perceber que esse aprendizado foi difícil e doloroso para outra pessoa faz com que ele não se sinta sozinho. Depois da aplicação dos roteiros, o aluno passou a interessar-se mais por leitura e passou a procurar a mim e 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.

Retomando o conto, o menino procura a priminha Emília para ajudá-lo a ler. Ele contou a história que estava lendo, mostrando a ela o quanto era interessante para ver se despertava na menina o desejo de lê-la para também saber o fim. Nesse momento, seguindo a dinâmica da leitura em suspense, foi proposta uma questão: "Essa estratégia funcionou? Emília vai ler para ele? "

Emília 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?". Meus os alunos não conseguiram 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" na escolaridade. Nesse caso, levei os alunos a perceberam esses dois conceitos que o menino tem de si mesmo que o impediam de aventurar-se pela leitura sozinho.

Outra questão para gerar a tensão e curiosidade quanto à continuidade dos fatos foi proposta antes da leitura do trecho final: "Diante disso que ele sentia em relação a si mesmo, que resposta vocês acham que ele vai dar à Emília?" Novamente uma pergunta para gerar o mecanismo de leitura em suspense. Embora ele não tenha dito que não tentaria ler sozinho, indiretamente foi isso que ele disse à Emília. O menino confessa à prima que tinha fraqueza mental, dificuldade de compreensão e era um bruto, o que não deixava que ele aprendesse a ler sozinho.

Emília combate a convicção do menino e tenta convencê-lo do contrário, comparando a leitura do texto com a leitura que os astrônomos fazem do céu. Nesse momento, resgatei algumas das observações que eles fizeram no início da leitura do conto sobre o que são astrônomos: "Vamos ver o que vocês falaram? Vamos nos lembrar delas? " Depois de ouvir as respostas, entreguei uma definição oficial (dicionarizada) de "astros", "astrônomos" e "astronomia".

Mostrei-lhes, em seguida, imagens de astrônomos e falei da importância do profissional dessa área. Apresentei astrônomos importantes, que se destacaram, além de objetos antigos e atuais usados nessa área da ciência. Importante explorar, junto com a turma, os termos ligados à astronomia e mostrar imagens. Esse foi um momento não de ativação de repertório, mas, de *ampliação* de repertório, que é outro grande ganho que obtemos a partir da leitura. Depois de apresentar tudo isso, perguntei aos alunos: "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 poder falar algo para nós sobre o que estão vendo? "

Meus alunos disseram que, para os astrônomos saberem olhar para o céu e ver nele um sentido, precisavam de um aprendizado; então, para o menino saber decodificar as palavras e entender, fazer esse jogo interpretativo de juntar palavras, frases, imaginar e para interagir e, assim, construir sentido, precisava desenvolver esse aprendizado. 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 eu só "junto as letras", só conseguirei ler palavras soltas. Para ler, de fato, o menino teria que estabelecer uma ligação entre elas a fim de que façam sentido e contem algo, como acontece nas constelações.

Em contrapartida, o menino acha essa comparação muito louca e impossível, que jamais será capaz de fazer com as palavras o que os astrônomos fazem com as estrelas, por se achar besta, atrasado, bruto. Trecho: "Eu, os astrônomos, que doidice!" (2008, p. 172). Novamente lancei uma pergunta para gerar a estratégia de leitura em suspense: "Diante de tudo isso que lemos nesse trecho, vocês acham que ele tentará ler sozinho? " Os alunos disseram que sim. E, de fato, o menino criou coragem de ler sozinho.

Importante destacar que procurei 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, e eles vão percebendo que é dessa forma que se faz uma leitura. Ao final do conto, o eu que narra a sua história se compara aos astrônomos no seguinte trecho: "Os astrônomos eram formidáveis. Eu, pobre de mim, não desvendaria os segredos do céu" (2008, p. 172). Nesse trecho a palavra "desvendaria" permite-nos afirmar que esse "eu" já não é mais o menino, mas o Graciliano adulto que fala: a palavra.

Pensando nos roteiros dos três contos de Graciliano Ramos – "Leitura", "Escola" e "Os astrônomos" –, e entendendo que ele escreveu inúmeros outros, perguntei aos alunos que, se já adultos, resolvessem escrever sobre a infância deles, que trechos gostariam de poder contar? Se achavam importante esse tipo de relato? Deixei que os alunos se posicionassem sobre a importância ou não disso e relatassem o que recortariam de suas infâncias para o relato. Essa etapa demanda um tempo razoável porque é um momento importante que não pode acontecer no fim de uma aula. Como esse trecho apresentou poucas questões para que os alunos pudessem falar livremente, esse momento de compartilhamento foi importante, não funcionando como os demais, para acionar emoções e sentimentos para depois voltarem ao texto literário; ele serviu para que meus alunos começassem a acionar certa tomada de consciência, uma perspectiva nova de que toda vida pode ser contada, todo "eu" pode se narrar e *precisa* se narrar.

Importante destacar que, nessa dinâmica de leitura compartilhada através dos Roteiros de Leitura em Suspense, procurei estabelecer um momento de encontro com o texto a partir do empoderamento da fala do aluno e resgate de seu protagonismo discursivo no espaço da sala de aula. Isso foi feito valorizando os repertórios de mundo do aluno e suas vivências emocionais através de uma experiência dialética de leitura.

3 CADERNO PEDAGÓGICO

3.1 APRESENTAÇÃO

O presente trabalho surge de uma inquietação presente em todos os espaços escolares e significativamente nas aulas de língua portuguesa: embora a afirmação de que leitura literária seja importante, cada vez mais, os jovens distanciam-se da leitura e afirmam não gostarem de ler. Na verdade, esses jovens nunca leram de fato e recusam o que desconhecem. Seus olhares petrificados não enxergam o texto, sua beleza, seu poder transformador, libertador. Sua leitura, ainda muito silabada, não lhes dá fluência suficiente para significar o texto como um todo. Somando-se a isso, a pouca familiaridade com os livros e a ausência de leitores apaixonados que lhes sirvam de ponte para o encontro com o texto literário deixam esses alunos numa condição de negação do que não experimentaram.

Partindo dessas constatações e considerando a riqueza da literatura com seu poder formador e transformador, concebi a seguinte questão: como o professor pode criar espaços de compartilhamento de leitura oral que contribuam para a iniciação de jovens alunos na leitura literária? De que forma a leitura em suspense, presente nas tradições da cultura oral, pode ser resgatada no espaço da sala de aula com vistas à formação do leitor de literatura e à reestruturação do sujeito-leitor? Até que ponto roteiros de Leitura em Suspense compartilhados oralmente no espaço da sala de aula são estratégias eficazes para a formação do sujeito-leitor e consequentemente de formação dos sujeitos?

A *construção de si* é contínua, para toda a vida e perpassa a *leitura de si*. Por outro lado, para fazer a leitura de si, é preciso fazer a leitura do outro. Esse processo engendra uma dinâmica contínua e indissociável entre leitura e escrita. Nessa intervenção, trabalhei numa perspectiva mais profunda: na escrita desses jovens *de* e *no mundo*, numa perspectiva de escrita de suas histórias e de sua *inscrita.* Trata-se da inserção no universo literário como portas para sua *inscrição no mundo*.

Partindo dessas considerações, o foco deste Caderno Pedagógico é a criação de leitura literária por meio de estratégias de leitura em suspense compartilhadas oralmente. Esse trabalho de leitura implica "certa escrita", ou seja, uma produção discursiva, na medida em que o trabalho conseguiu mostrar que, no processo de preenchimento dos vazios, os alunos enunciam-se discursivamente ao remeterem-se às suas experiências. O "eu" deles foi enunciado, ou seja, foram enunciadas suas memórias, seus medos, sonhos e desejos, suas frustrações, dores,

alegrias, perdas e fragilidades. Essa carga cognitivo-emocional acionada fez com que significassem as lacunas do texto autobiográfico lido.

Vale ressaltar que, como se trata de alunos com baixíssimo letramento literário, para um momento de iniciação do processo de elaborar um discurso de si, ou seja, desse "eu" que narra, é fundamental o enfoque nas competências e estratégias de leitura. Diante dessa evidência do dilaceramento socioexistencial dos sujeitos envolvidos nesse trabalho, e centro do processo de ensino-aprendizagem, o gênero autobiográfico memorialístico é capaz de desempenhar papel (re)estruturador desses sujeitos no espaço da sala de aula e, consequentemente, em sua vida de modo geral.

Um elemento fundamental para o sucesso de qualquer atividade que pretenda colaborar para a aproximação dos sujeitos com a literatura é o papel de mediação entre o sujeito iniciante e o texto literário. No espaço da escola, como já se afirmou, a condição *sine qua non* da leitura compartilhada é o professor como mediador e iniciador do processo de formação do leitor de literatura, precisando, para tal, ser um leitor apaixonado.

Para a realização deste trabalho, temos os seguintes suportes teórico-conceituais: o conceito de sistema autopoiético, de Humberto Maturana; as teorias sistêmicas de sociedade e de Literatura, de Niklas Luhmann e de Siegfried Schmidt respectivamente; a teoria do efeito estético, de Wolfgang Iser; as concepções de letramento literário, de Antônio Cândido, Magda Soares, Teresa Colomer, Graça Paulino, Vincent Jouve, Rildo Cosson; e concepções acerca da formação do leitor literário, de Paulo Freire, Michèle Petit, Todorov e Annie Rouxel.

Este Caderno Pedagógico é resultado prático da nossa pesquisa sobre a formação do sujeito-leitor, a interação texto-leitor e o papel desempenhado pelo professor de literatura nos processos de letramento literário e como mediador dos processos de construção de estratégias de leitura e preenchimento dos vazios do texto. Somando-se a isso, ele é fruto das nossas reflexões sobre a relação entre literatura e sala de aula, no chamado processo de escolarização da literatura, abarcando as questões que perpassam o leitor de literatura, sobretudo em sua constituição como sistema autopoiético na sociedade e seu aspecto de lida com o texto literário.

O presente Caderno está assim estruturado: inicialmente, algumas considerações importantes para os professores interessados em aplicar os "Roteiros de Leitura em Suspense", como uma prática de Letramento literário, em suas práticas pedagógicas; observações sobre como esses roteiros foram elaborados a fim de que tais estratégias possam ser utilizadas para a seleção, fragmentação e roteirização de outros textos literários (a descrição pormenorizada do procedimento realizado em sala de aula corresponde ao Capítulo 2 desta dissertação de mestrado, podendo ser consultada pelo professor).

Um segundo momento em que apresento a roteirização dos três contos da obra *Infância*, de Graciliano Ramos – "Leitura", "Escola" e "Os Astrônomos" – estrategicamente fragmentados, com as questões elaboradas a partir da perspectiva de *Roteiros de Leitura em Suspense*. Cada questão proposta pode trazer links de expectativa de resposta (L. E.), comentários para o professor (L. C.) e/ou imagens (L. I.), que são acessados de acordo com o desejo e necessidade do professor. O motivo da escolha desses contos é que os três, lidos consecutivamente, permitem a formação de um percurso do narrador para aprender a ler.

Finalmente esperamos que essa proposta possa lançar algumas luzes para o trabalho de letramento literário no espaço da sala de aula, servindo de perspectiva para outras roteirizações de obras literárias e outras possíveis intervenções com vistas à (trans)formação de sujeitos leitores.

3.2 ORIENTAÇÕES PARA OS PROFESSORES

Não há uma fórmula pronta para a elaboração e aplicação de Roteiros de Leitura uma vez que dependem de vários fatore: a obra selecionada, a motivação dessa escolha, o grupo, o contexto em que essa dinâmica será realizada, entre outros. Apesar dessa impossibilidade de fórmula pronta, é nossa intenção oferecer aos professores interessados em realizar o trabalho proposto neste Caderno Pedagógico algumas orientações importantes para o êxito dessa dinâmica de leitura compartilhada, a que denominamos "Leitura em suspense", além de tecer algumas considerações importantes para a elaboração de novos Roteiros.

Na dinâmica de sala de aula, o professor deve passar basicamente pelos seguintes passos: mostrar o livro do qual retirou o conto a ser trabalhado, deixando que os alunos leiam o título da obra e o nome do autor; explicar aos alunos que farão uma leitura compartilhada oral, em que o professor propõe, a cada trecho lido, algumas questões para serem discutidas pelo grupo; entregar aos alunos os trechos do conto de acordo com o recorte proposto e promover a leitura compartilhada mediada oralmente pelas questões propostas ao final de cada trecho. É importante que a leitura dos trechos seja feita de forma expressiva, explicando eventuais dificuldades de vocabulário.

Para que esse compartilhamento e ativação de repertório aconteçam[5], o conto foi dividido em trechos delimitados de modo a prender a atenção do leitor e gerar a "Leitura em Suspense". Como não é qualquer conto que oferece tais possibilidades, cabe ao professor

[5] Para aprofundamento nos conceitos de leitura compartilhada e de repertório, seria interessante ler o capítulo – Pressupostos teóricos – da dissertação de mestrado que acompanha este Caderno Pedagógico

perceber as peculiaridades de seus alunos de modo a selecionar textos cuja temática seja capaz de acionar seu repertório vivencial para que aspectos do "eu" possam ser sensibilizados, gerando o diálogo com o texto no compartilhamento de leitura.

Outro critério a ser considerado para essa seleção é a carga emocional do texto e a forma como essa experiência emotiva é trabalhada discursivamente. O professor deve considerar ainda as possibilidades de interrupções desse texto de modo a gerar o *suspense*, o qual é provocado pelas hipóteses de construção de sentido que o leitor, no caso o aluno (mediado pelo professor), vai fazendo ao longo da leitura. Essas questões, ao final do Roteiro de cada trecho, têm a função de ativar os repertórios de mundo do aluno, levantando possíveis hipóteses para o que irá acontecer no trecho seguinte.

Em outras palavras: o professor precisa reconhecer os momentos de um conto que permitem tal recorte, os quais precisam privilegiar dois aspectos: 1) construção de suspense (o professor precisa saber identificar os momentos de maior potência no conto para, interrompendo a leitura, gerar perguntas com caráter de construção de hipótese: "O que vocês acham que vai acontecer?", entre outras); 2) recortes seguindo uma unidade significativa dentro do conto.

Um exemplo ilustrativo de um momento de suspense ao final de um trecho e que prepara o aluno leitor, através da ativação de hipóteses, para a leitura do trecho seguinte é a questão 14, trecho II, do conto "Os Astrônomos", último dessa sequência de contos roteirizados:

> *14. 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? Vamos ver o que aconteceu?*

Esse tipo de prática demanda do professor proximidade com os alunos para que as perguntas possam ser feitas com tom de voz natural, de conversa. Não devem ser lidas formalmente já que o objetivo é despertar o interesse e envolvimento do aluno para que deseje saber o que acontecerá no trecho seguinte, como as coisas se resolverão e se suas expectativas, ativadas pelas perguntas do roteiro, serão concretizadas. Desse modo o professor avança com questões de construção do texto e desperta a carga emocional presente em seu repertório, que dialoga com acontecimentos do conto lido. Um exemplo de como essa estratégia é trabalhada nos roteiros está na questão 2, do primeiro trecho do conto "Escola":

> *2. Segundo esse narrador-personagem os folhetos desmanchavam com o suor de suas mãos. O que já podemos perceber sobre a relação desse 'eu' com a leitura?*
> *L. E. Podemos perceber uma relação conflituosa, mistura de ansiedade e pavor. As dificuldades comuns do início da aprendizagem da escrita tornaram-se motivo de pânico para o menino, que era castigado violentamente a cada erro cometido. Essas lembranças despertavam nele verdadeiro pavor e, de tanto apertar as folhas dos folhetos das mãos suadas devido ao nervoso, empapavam-se e esfarelavam. Essas primeiras lembranças já mostram ser uma relação conflituosa que gerava verdadeiro pavor no menino.*
> *L. C. Nessa questão, o professor pode explorar esses sentimentos nos alunos: vocês já viveram uma situação de aprendizagem que tenha gerado medo, ansiedade ou verdadeiro pavor a ponto de ser percebida fisicamente: mãos suando, tremor, choro etc.?*
> *Deixar que eles contem como foi e como resolveram ou se resolveram a situação.*
> *A turma em que o roteiro foi aplicado focou nas situações de aplicação de testes: provas, arguição, ditado, arguição de fatos matemáticos, leitura de textos, cobrança de tarefas e trabalhos, apresentação de trabalhos e receber resultados, sobretudo no fim do ano, em que se recebe o boletim final. Alguns disseram que muitas vezes o pavor era tanto que chegavam a matar aula na rua ou esconder-se dentro da própria escola para não participar desses momentos. Ou seja, para os alunos, o processo avaliativo que temos na escola é apavorante.*

Além de criar um *clima de conversa* e certa proximidade com os alunos no momento de fazer as perguntas do Roteiro, é importante deixar que falem livremente sobre o que está sendo debatido. Como muitas questões exploram o universo de vivências dos alunos, as quais dialogam com as vivências do personagem, dependendo da turma e das vivências revisitadas, essas questões podem gerar um grande desejo deles de expressar-se; ou, contrariamente, um silêncio absoluto, seja por constrangimento, seja por não conseguir organizar a dor discursivamente.

Ao organizar os turnos de fala para os momentos de maior participação, o professor precisa ficar atento e saber não só provocar a fala nos momentos de silêncio absoluto, mas também de manter um clima de respeito pelo silêncio dos que não desejam falar. É natural que alguns alunos reajam de forma inusitada com palavrões, agressividade ou apatia, já que estamos falando de emoções dolorosas. É fundamental a sensibilidade do professor e sua proximidade com a turma para perceber o momento de reencaminhar a atenção para a questão seguinte, sem ser uma atividade pedagógica protocolar, como os exercícios de "interpretação de texto", dos livros didáticos, que mais entediam e provocam resistência do aluno em relação à literatura.

Desse modo, ao final de cada trecho lido, as questões objetivam tornar ainda mais vivenciais as questões levantadas ao longo do Roteiro, favorecendo a capacidade do leitor de aventar hipóteses a respeito do desenrolar dos fatos e perceber o quanto o texto dialoga com sua vida. Ao elaborar um novo roteiro, o professor deve ficar atento ao fracionar o conto de modo a gerar o *suspense* e as possibilidades de se aventar outras hipóteses a respeito dos acontecimentos seguintes. Esse critério é fundamental para o êxito dessa prática de letramento literário.

Para este Caderno Pedagógico, três contos de *Infância,* de Graciliano Ramos, foram selecionados e roteirizados. A escolha de uma obra canônica de um grande escritor da Literatura

brasileira cumpre um triplo papel: o de potencial simbólico e discursivo dos contos que permitem o trabalho de preenchimento dos *vazios* do texto, (ISER, 1996, p. 75); o direito desses alunos de conhecer as grandes obras literárias do patrimônio universal; o caráter autobiográfico memorialístico da obra como uma leitura capaz de ajudar esses jovens leitores a se descobrirem, a se construírem, tornando-se autores de sua própria vida, do seu destino, mesmo diante de um quadro social desfavorecido.

Sabemos que a literatura, como uma forma de manifestação artística, sendo, portanto, um objeto de linguagem, ao enriquecer nossa compreensão de mundo, favorece uma imersão no universo do eu, de "construção do eu", partindo da imersão no universo de mundo do outro. Nesse sentido, a partir do trabalho com Roteiros de Leitura, por meio do compartilhamento de leitura oral, o professor, leitor mais experiente, oferece caminhos de descoberta do texto literário partindo do repertório de mundo dos leitores – seus alunos.

Dessa forma, alcançamos o outro propósito dos "Roteiros de leitura em suspense", que é o de favorecer a (re)construção desses sujeitos marcados por um histórico de múltiplas violências. Seu processo de alfabetização sofreu traumas, de modo que muitos não são leitores fluentes ainda, e todos os alunos afirmaram não terem lido um único livro na segunda etapa do ensino fundamental. Evidentemente, é remota a possibilidade de esses alunos tornarem-se leitores se a escola não assumir essa tarefa, principalmente em relação à leitura dos clássicos, por seu distanciamento no tempo e pelas dificuldades quanto à estrutura textual.

A fim de gerar tais momentos de compartilhamento da experiência deles, busquei, nos contos, momentos que evidenciavam os *vazios* para que fosse possível a entrada dos leitores no texto com o próprio repertório de mundo, sobretudo de experiências vividas (não era meu foco o conhecimento informativo e racional dos termos, mas o que esses trechos, divididos, suscitavam das vivências e sentimentos desses alunos).

Em seguida, analisava *como* Graciliano estruturava, em sua prosa memorialística, um momento de dúvida, angústia, frustração, de dor para enunciar algo de sua vivência. Meu processo para a elaboração das perguntas tinha que perpassar esse processo estrutural, ou construtivo, para poder acionar o momento do aluno, de modo que, em algumas questões, eu pedia aos alunos para manter a carga emocional dessa experiência revisitada, para só então dar sequência à leitura, permitindo, assim, que eles a projetassem ali e a confrontassem com o que poderia ser a carga do autor.

Importante lembrar que, em nenhum momento, concebemos a possibilidade de resgate da carga exclusivamente do autor, já que elabora essa carga no discurso literário. Essa

elaboração no discurso *literário* apresenta-se evidentemente no que o caracteriza: nos espaços vazios, a que se refere Iser (1996, p. 73). Daí a necessidade de o leitor preenchê-lo com aspectos do seu repertório, nesse caso, sua carga emocional.

No conto "Escola", Graciliano não diz: "eu estava angustiado, triste, solitário" etc., mas antes *elabora* essa angústia metaforicamente, no discurso. Quando ele faz isso, essa *angústia* explode na sua potência significativa. Como mostrar isso ao aluno de modo que ele também vivencie essa potência significativa? O caminho é repassar, justamente, pelo processo de reelaboração discursiva, mostrando como se deu o processo de estruturação metafórica da imagem, para, finalmente, levar o aluno a tentar passar também por esse processo, ativando a sua experiência (que é outra coisa, mas com a mesma potência).

Desse modo, ao invés de simplesmente falar sobre texto, como em geral se propõe nos roteiros de leitura que acompanham as obras, em geral usadas como avaliação, o aluno *vivencia* as emoções despertadas. Não há eficácia em quantificar uma experiência de formação de leitores e leitura literária com uma avaliação quantitativa, na medida em que, "valendo ponto", os alunos se comportam de modo artificial, alterando a espontaneidade e o compartilhamento de vivências. Ainda que os alunos pretendam ser adequados, buscando respostas prontas, esse não é o objetivo desse caderno, mas sim oferecer alternativas a essa prática.

Diante disso, as perguntas feitas pelo professor, a cada trecho, pretendem provocar a ativação do repertório interno e de mundo do aluno de modo que ele possa, ao preencher os vazios do texto, ser despertado para o seu valor estético e emocional. Essa dinâmica orientou toda a elaboração de Roteiro de Leitura. Evidentemente que nem todas as perguntas dos roteiros estão diretamente ligadas a esses aspectos, pois, muitas vezes, era necessário dar aos alunos suporte para compreenderem a narrativa, ou seja, estabelecer, através de perguntas e/ou imagens, possibilidades de ampliação do repertório e de checagem dos trechos lidos para que eles fossem construindo um todo lógico. O fundamental são os momentos de acionamento da carga emocional dos alunos e de preenchimento de vazios para o processo de "construção do eu": quando algo nos coloca em evidência e dialoga conosco, é estabelecida uma relação de familiaridade natural, e o "encontro" com o texto literário é facilitado.

Nos três Roteiros de Leitura em Suspense desse Caderno Pedagógico, a leitura compartilhada se efetivará através da leitura do professor e das questões a cada trecho. Cada questão pode conter três *links*:

- **L. E.: *link* de expectativas de resposta para o professor**: o professor deve usar essa L. E. como um parâmetro sempre considerando as respostas dos alunos e seus repertórios ativados pelas questões em relação ao texto lido (Não devem ser lidas respostas para os alunos checarem se acertou ou errou);
- **L. C.: *link* de comentários** sobre como foi o compartilhamento de leitura realizado na minha turma através dos "Roteiros de Leitura em Suspense", como eles reagiram a determinadas questões e o que foi feito em cada caso (surgem ainda sugestões de novas questões a serem feitas aos alunos de modo a ativar seus repertórios a partir do texto);
- **L. I.: *link* com imagens** de termos desconhecidos do vocabulário da turma.

Além de poderem ser acessados de acordo com a necessidade do professor, esses *links* abrem em "janelas" independentes. O número de trechos em que os contos foram divididos e a quantidade de questões propostas a cada trecho não são fixas, nem tampouco todas as questões apresentam os três *links*. Para a possível aplicação em sala de aula, o professor poderá projetar os trechos ou entregá-los impressos aos alunos conforme a sequência da leitura compartilhada. Os contos estão disponíveis para impressão, de modo que o professor possa fazer cópias dos trechos para seus alunos.

Outro ponto a ser explicitado é que o professor deve observar e gerenciar o tempo da aula para não iniciar um trecho no fim de um encontro, de forma que deve sempre procurar encerrar com as perguntas ao final de um trecho para que a estratégia de suspense seja preservada, e os alunos possam manter o interesse e as conjecturas sobre o que acontecerá em seguida.

4.3 ROTEIROS DE LEITURA: CONTO "LEITURA", DA OBRA *INFÂNCIA* DE GRACILIANO RAMOS

TRECHO I

LEITURA

Achava-me empoleirado no balcão, abrindo caixas e pacotes, examinando as miudezas da prateleira. Meu pai, de bom humor, apontava-me objetos singulares e explicava o préstimo deles. Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo. Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como Padre João Inácio e o advogado Bento Américo (2008, p. 89)

1. Quem narra os fatos do conto? Quantos anos parece ter? Que elementos do texto permitem afirmar isso?

- L. E.: Espera-se que os alunos sejam capazes de perceber que quem narra os fatos é Graciliano Ramos, ainda pequeno, ou ainda: é o Graciliano Ramos dando voz ao menino que foi um dia. Elementos como estar "empoleirado no balcão", e mesmo a curiosidade típica da criança (abrindo pacotes e mexendo em tudo, enquanto o pai explicava para que servia cada coisa) são pistas que nos levam a essa conclusão.

2. Que outro personagem aparece? Onde os fatos acontecem?

- L. E.: Espera-se que os alunos percebam que o outro personagem presente na cena é o pai e provavelmente os fatos acontecem num estabelecimento comercial de sua propriedade, já que ele tem autonomia para abrir as caixas, mexer nos pacotes e mostrar tudo ao menino, até mesmo os "cadernos", que possivelmente são cadernos de registro, anotações do próprio estabelecimento, são manuseados pelo menino. Além disso, o pai tem liberdade de levar o filho e deixá-lo, inclusive, "empoleirar no balcão".
- L. C.: Nesse trecho, ainda que não fique explícita a natureza do comércio do pai, a ausência dessa informação não compromete o entendimento, já que o foco são as memórias do pequeno Graciliano, que também não deveria saber o tipo de comércio do pai; não informando, Graciliano narrador situa os leitores na mesma dimensão do olhar de descoberta do menino, à época dos acontecimentos, de modo que "voltamos ao passado" com o narrador.

3. O narrador-personagem afirma: "Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário" (2008, p. 89). Vamos imaginar como ele viu esses cadernos. Ele chamou essas faixas de borrões, de nódoas. O que são borrões? E nódoas?

- L. E.: Borrões e nódoas nesse caso são as palavras gravadas ou escritas na capa dos cadernos que ainda eram indecifráveis para o menino, ou seja, verdadeiros borrões para ele, que as compara aos "borrões e nódoas" presentes nos jornais e revistas, enfim, a palavra escrita que ainda era um mistério para o menino Graciliano.
- L. C.: Se o professor julgar necessário, pode fazer um desenho no quadro para facilitar o entendimento
- L. I. 1 – livro com escrita árabe

4. Para o pai, familiarizar-se com as linhas seria armar-se, sendo elas (as armas) terríveis. O que seria familiarizar-se com as linhas? Por que essa familiaridade com as linhas representaria uma arma terrível?

- L. E.: Familiarizar-se com as letras era aprender a ler, decodificar os sinais que ainda eram, para ele, só "borrões", "nódoas" no papel.
- L. C.: Importante o professor discutir com os alunos quando usamos armas; perguntar se acham importante ter uma arma. Como meus alunos vivem em regiões de grande vulnerabilidade social, cujo embate entre gangues rivais é comum e onde armas são vendidas facilmente e representam "poder" e proteção, essa questão foi muito explorada. Segundo eles, nos bairros onde vivem, a polícia não os protege por achar que "no morro todo mundo é bandido" (linguagem deles). Explorei com eles a imagem pretendida pelo texto: ter uma arma oferece proteção contra eventuais ataques e permite avançar, com segurança. Desse modo, quando o pai diz ao menino que saber ler é ter uma arma terrível, está dizendo, através dessa imagem, que o menino estaria protegido dos males do mundo e preparado para enfrentá-lo, ou seja, a leitura abriria portas e facilitaria sua vida. Fazendo uma observação pertinente e condizente com a metáfora, segundo uma aluna, ter uma arma pode ser muito perigoso também porque "você pode se meter em confusão". Perguntei-lhes se o aprendizado da leitura e da escrita também poderia expor as pessoas a situações arriscadas: um aluno disse que, se for escrita uma mentira no jornal ou se for exposta uma ofensa a alguém importante, nas redes sociais, a pessoa responsável pode ser processada. Outro aluno ponderou que, se for identificada a letra do responsável em algum material ligado ao crime (agenda, bilhete, etc.), isso poderia servir de prova. Disse-lhes que, de fato, a leitura e a escrita são armas poderosas que podem ser usadas para ajudar, abrir portas, mas que também podem expor uma pessoa ao perigo. Perguntei-lhes qual seria a intenção do pai ao usar essa imagem para convencer o filho a querer aprender a ler: ter mais acesso às coisas do mundo ou colocar o menino em situações perigosas? Todos perceberam que o pai, como queria convencê-lo, estava focado nos benefícios desse aprendizado.

TRECHO II

> *Respondi que não. Padre João Inácio me fazia medo, e o advogado Bento Américo, notável na opinião do júri, residia longe da vila e não me interessava. Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira. Largou pela segunda vez a interrogação pérfida. Não me sentia propenso a adivinhar os sinais pretos do papel amarelo? Foi assim que se exprimiu o Tentador, humanizado, naquela manhã funesta. A consulta me surpreendeu. Em geral não indagavam se qualquer coisa era do meu agrado: havia obrigações, e tinha de submeter-me. A liberdade que me ofereciam de repente, o direito de optar, insinuou-me vaga desconfiança. Que estaria para acontecer? Mas a pergunta risonha levou-me a adotar procedimento oposto à minha tendência. Receei mostrar-me descortês e obtuso, recair na sujeição habitual. Deixei-me persuadir, sem nenhum entusiasmo, esperando que os garranchos do papel me dessem as qualidades necessárias para livrar-me de pequenos deveres e pequenos castigos* (2008, pp. 89-90).

5. Quando o pai pergunta se ele desejava inteirar-se "daquelas maravilhas" e tornar-se "um sujeito sabido como Padre Inácio e o advogado Bento Américo", o que de fato ele está propondo?

- L. E.: O pai na verdade estava propondo ao menino que ele aprendesse a ler e escrever usando como modelo pessoas letradas, como o Padre Inácio e o advogado José, tentando, com esses dois exemplos, convencer o menino da importância e do *status* que esse aprendizado traria.
- L. C.: Perguntei aos alunos se tinham alguém que dominasse a leitura e a escrita, sendo-lhes uma referência, ou seja, se havia algum "sujeito sabido" a quem admiravam e em quem se espelhavam. Só um aluno falou da sua admiração a um pastor que sabia, segundo ele, "tudo" da Bíblia. Os demais não confirmaram a presença de alguém em quem se espelhar. Como já foi afirmado, trata-se de um dado relevante no trabalho de letramento literário, nas escolas públicas, onde grande parte dos alunos é oriunda geral das classes socialmente desfavorecidas e que, por questões sócio-histórico-econômicas, não têm acesso a diversificados suportes de leitura, principalmente a literária. Nesse sentido, a escola torna-se, para a grande maioria dos alunos, o único contato com o universo literário.

6. O menino recusa. O que ele pensa do Padre e do advogado usados como exemplo para o argumento do pai?

- L. E.: Segundo o próprio texto, o Padre metia-lhe medo; o advogado morava longe e era totalmente desinteressante aos olhos do menino.

7. O pai insiste? Como ele age com o menino?

- L. E.: O pai não só insiste, como também reforça a importância do Padre e do advogado, relacionando o destaque social que eles têm por conhecerem as cartilhas da prateleira.

8. O menino não acha natural a atitude do pai. Que trechos demonstram essa percepção do menino a respeito da atitude do pai?

- L. E.: Ele estranha a atitude do pai porque nunca era consultado para nada e, de repente, aquela insistência cheia de perguntas pareceu-lhe traiçoeira. Nas palavras do menino: nunca lhe perguntavam se algo era do seu "agrado", e ele tinha sempre de submeter-se a todas as obrigações.
- L. C.: Ao serem indagados se eles também moldam a atitude e a fala quando querem convencer alguém a fazer algo, como modo de convencimento, foram unânimes: em casa era a mesma coisa – os pais e irmãos, quando desejam algo, ficam mais "bonzinhos", "a voz fica mais suave"; outros destacaram que, quando os pais ou irmãos têm algum interesse, ficam agradando bastante antes de propor o que desejam ou de pedir algum favor. Destaco aqui o importante papel do professor em trazer das vivências dos alunos uma gama de emoções e situações que dialoguem com o texto e o torne "vivo" para os alunos.

9. O menino pensa: "O direito de optar, insinuou-me vaga desconfiança. Que estaria para acontecer?" (2008, p. 90). Qual a expectativa do menino quanto ao que vai acontecer, caso aceite?

- L. E.: O menino ficou receoso quanto ao que lhe pode acontecer caso aceitasse. Quando ele questiona "O que estaria para acontecer?", fica explícito que ele não está seguro do que lhe vai acontecer. Tudo parece incerto e, como nunca lhe davam opção de escolha, imaginou que não seria algo bom.

10. Se ele pensa que não vai dar certo, por que aceita?

- L. E.: Embora receoso de que não daria certo, ele aceita a fim de não parecer rebelde. Prefere submeter-se, como sempre fazia ("sujeição habitual"), consolando-se com a ideia de que, se tivesse alguma das qualidades do padre ou do advogado, poderia livrar-se de pequenas obrigações e castigos.
- L. C.: Nesse ponto das discussões, alguns relataram que nunca fazem o que os pais mandam, "não querem nem saber"; mas a maioria concordou com o menino e disse que também não questionam quando é a mãe, o pai ou a vó que pedem alguma coisa ou orienta

a fazer algo, ou seja, obedecem sobretudo para não serem castigados ou não perderem os benefícios que os pais oferecem. Poucos falaram que obedeceriam por respeito e confiança. Destacaram ainda que sempre a proposta parece boa, mas é algo muito difícil de realizar: os pais ou a avó pedem com "voz mansinha" porque vai dar um "trabalhão".

11. O que vocês pensam que vai acontecer depois?

- L. E.: Embora a resposta seja livre, por tratar-se de um momento em que os alunos vão gerar hipóteses sobre a sequência do texto a qual desconhecem, o fio condutor para isso precisa estar articulado com elementos textuais até agora conhecidos.
- L. C.: Embora a questão permita uma resposta subjetiva, com uma vasta gama de probabilidades, é preciso alertar o aluno para algumas pistas: "Leitura" é o título do conto do livro autobiográfico *Infância*: os fatos narrados têm compromisso com o real, e as previsões devem estar relacionadas com infância e leitura (já que esse é o campo semântico para as previsões). É importante o professor deixar que os alunos façam suas previsões, as quais, na minha turma, foram todas baseadas nas vivências deles: "ele vai ter que ficar fazendo cópias até a mão doer", "ele vai para a escola", "o pai vai bater nele se ele não quiser ir para a escola", "ele vai ficar chorando para não ir", etc.

TRECHO III

> *Decidi-me. E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. Admirei-me. Esquisito aparecerem, logo no princípio do caderno, sílabas pronunciadas em lugar distante, por pessoa estranha. Não haveria engano? Meu pai asseverou que as letras eram realmente batizadas daquele jeito. No dia seguinte surgiram outras, depois outras – e iniciou-se a escravidão imposta ardilosamente. Condenaram-me à tarefa odiosa, e como não me era possível realizá-la convenientemente, as horas se dobravam, todo o tempo se consumia nela. Agora eu não tocava nos pacotes de ferragens e miudezas, não me absorvia nas estampas das peças de chita: ficava sentado num caixão, sem pensamento, a carta sobre os joelhos. Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre* (2008, p. 90).

12. Vejam que o menino se decidiu por aceitar a proposta do pai. O que intriga o menino nas primeiras aulas?

- L. E.: O menino fica intrigado com o fato das primeiras cinco letras que lhe foram apresentadas na aula inicial serem as mesmas que a irmã havia aprendido com outro professor em outro tempo e espaço. Trata-se, sem dúvida, das vogais.

13. Quando aceitou, ele imaginava que a nova tarefa o "libertaria de pequenos deveres e castigos". Isso acontece de fato? Como era sua rotina depois dessa "nova tarefa"?

- L. E.: Sua expectativa inicial de maior liberdade não só não acontece como ele passa a ter menos tempo livre. A "nova tarefa", odiosa para ele, consumia-lhe as horas numa "escravidão imposta ardilosamente".
- L. C.: Importante dar espaço aos alunos para contarem como passou a ser a vida deles depois que começaram a aprender a ler. Alguns alunos disseram que, quando estavam no "Prezinho", era só alegria: massinha, tinta, parquinho, cantar musiquinhas da escolinha, ouvir histórias, brincar, mas depois que foram para a primeira série, ficou muito "chato". Disseram que havia muito dever de casa, a professora "passou a ser muito brava", tinha que ficar "copiando". Essa reflexão evidencia também o quanto a escola, muitas vezes, torna-se um lugar triste e odioso para os alunos. Todos foram unânimes em dizer que o melhor da escola era "encontrar os amigos", sendo o resto muito chato. Concordam com o menino do conto: a escola não liberta, mas torna-se uma escravidão. Ao afirmarem isso, perguntei-lhes porque continuavam estudando, e obtive as seguintes respostas: "porque sou obrigado"; "para arrumar um emprego"; "porque não tem outro jeito"; "eu queria parar de estudar"; "para ser alguém na vida". Quando duas alunas afirmaram o desejo de continuar estudando, fazer uma faculdade (direito e veterinária), aproveitei para explorar mais a imagem usada pelo menino ao comparar a nova tarefa de ficar escrevendo – copiando as letras – com uma "escravidão": perguntei-lhes sobre o que era "ser escravo". Eles responderam que era ser obrigado a trabalhar de graça sem poder parar, ser humilhado, sofrer castigos; outros fizeram referência à escravização dos africanos no Brasil e como eram cruelmente tratados. A turma tem praticamente 90% de alunos afrodescendentes, e, nesse ponto da discussão, alguns pontuaram: "se fosse naquela época você também seria escravo...". Diante dessa colocação, num riso nervoso, diziam expressões como: "era tenso". É importante que lhes seja dado esse espaço para explorarem os sentidos das palavras que, no texto literário, ganham significativa força expressiva, sendo-lhes fundamental a exploração desses sentidos, dessa força das palavras e da relação que têm com suas vivências para que, nesse encontro com o texto, passem a refletir sobre ele e sua própria vida. Retomei a fala, perguntando-lhes como esse menino (que imaginava libertar-se de castigos, mas via-se "escravo" de tarefas que lhe pareciam sem sentido) estaria sentindo-se. Todos concordaram que ele deveria estar triste, sentindo-se preso.

14. O menino se diz “condenado” à nova tarefa. Como ele percebia a passagem do tempo na realização dessa nova tarefa?

- L. E.: A sensação do menino era de que “as horas se dobravam” e para ele todo o tempo era gasto na nova tarefa.

15. Como vocês viram, o ensino não acontecia de modo natural, e o menino relata que o resultado foi um desastre. O que vocês pensam que pode ter sido esse desastre?

- L. E.: Deixar que os alunos expressem suas hipóteses livremente.
- L. C.: Como o menino relata que o pai não tinha vocação para o ensino e usa a palavra “desastre” para o que se sucede à sua resistência, espera-se que os alunos percebam que o “desastre” seriam os castigos.

TRECHO IV

Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas — e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos. Minha mãe e minha irmã natural me protegeram: arredaram-me da loja e, na prensa do copiar, forneceram-me as noções indispensáveis. Arrastava-me, desanimado. O folheto se puía e esfarelava, embebia-se de suor, e eu o esfregava para abreviar o extermínio. Isso de nada servia. Chegava outro folheto — e as linhas gordas e safadas, os três borrões verticais, davam-me engulhos. Que fazer? A lembrança do côvado me arregalava os olhos. Mas ia-me pouco a pouco entorpecendo, a cabeça inclinava-se, os braços esmoreciam — e, entre bocejos e cochilos, gemia a cantiga fastidiosa que Mocinha sussurrava junto a mim. Queria agitar-me e despertar. O sono era forte, enjoo enorme tapava-me os ouvidos, prendia-me a fala. E as coisas em redor mergulhavam na escuridão, as ideias se imobilizavam. De fato, eu compreendia, ronceiro, as histórias de Trancoso. Eram fáceis O que me obrigavam a decorar parecia-me insensato. Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas (2008, pp. 90-91).

16. O menino fica assustado com a impaciência do pai. Que situação nova é responsável por esse temor?

- L. E.: O pai passava as lições rapidamente (“atirava rápido meia dúzia de letras”) e deixava-o sozinho na realização das tarefas. A nova situação atemorizante é que, quando retornava à tarde para a correção, o pai trazia um “côvado”.
- L. C.: Perguntar aos alunos se sabem o que é um côvado. E deixar que digam o que imaginaram pela descrição do menino.

17. Vocês compreenderam o que é um côvado através da descrição do menino? Vamos reler o trecho: "Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos" (2008, p. 91). Já tinham ouvido falar desse objeto de tortura? *(Mostrar o objeto aos alunos comentando que é sinônimo de "palmatória", utilizado por professores nas escolas para castigar os alunos quando cometiam alguma falta).*

- L. C.: O côvado é descrito no texto como "um objeto de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos". Como a maioria seguramente não deve conhecer, o professor deve mostrar aos alunos esse objeto através das imagens do link e perguntar-lhes que utilidade imaginam ser a desse objeto. Na turma em que apliquei o roteiro, todos perceberam que era um objeto usado para castigar e alguns chegaram a mencionar seu nome mais usual, palmatória, dizendo que a mãe ou a avó já tinham "apanhado nas mãos" com ele. Perguntei-lhes se a descrição do menino era fiel à imagem, ao que confirmaram. Tentei mostrar-lhes que, ao descrever objetos e lugares e pessoas, podemos levar o leitor a imaginá-los, a visualizá-los. Sobre esse aspecto, vale registrar o comentário de um aluno: "Vai passando um filme na cabeça enquanto a gente vai lendo, né, professora?". Considero essa ligação relevante já que, na vivência deles, as imagens fílmicas estão mais presentes que os livros. Através dessa descrição do côvado, para o entendimento do conto, podemos mostrar a importância desse recurso, já que o objeto era uma surpresa também para o menino.
- L. I.: Imagens 2, 3, 4 e 5.

18. O desastre que antes era um pressentimento se concretiza?

- L. E.: Sim, de fato o menino estava certo em seu temor, e o pai começa a castigá-lo com o côvado quando errava as lições. Isso não é dito explicitamente, mas inferido por nós leitores quando ele diz que a mãe e a irmã precisaram intervir afastando o menino da loja e das "tempestuosas" lições do pai.
- L. C.: O professor pode, nesse ponto, indagar aos alunos se uma educação baseada no terror, no castigo, na violência consegue um bom resultado, ao que todos responderam não ser bom aprender com castigos. Alguns confirmaram já terem sido castigados pelos professores na escola. Um, inclusive, relatou que sempre apanhava da professora com uma "régua de madeira na cabeça", e uma vez a régua quebrou. Outros confessaram terem recebido apertões nos braços da professora, que sempre dava muitos gritos e impunha castigos (copiar 100 vezes "não devo...", ficar sem o recreio, fazer cópias de textos, escreverem redações, ficar em pé

virado para a parede, etc.) Alguns alunos relataram serem espancados "por qualquer coisa" em casa, sobretudo quando não iam bem na escola. Um aluno disse "se ligarem da escola dizendo que eu aprontei aqui o couro come". Ao serem indagados se alguém os defendia desses espancamentos, conforme fez a mãe e a irmã do menino, só uma aluna disse que protege a irmã quando a mãe ameaça bater nela; já os demais não citaram protetores. A maioria dos alunos relatou que, quando eram pequenos, apanhavam calados, mas que, hoje, correm. Perguntei-lhes se achavam que o menino conseguiria aprender desse modo, e todos concordaram que seria mais difícil.

19. Aterrorizado com o castigo, o menino via o aprendizado como um verdadeiro desastre: a lição era "tempestuosa", ao ver o côvado, ele só conseguia se calar e nesse estado de pavor as aulas eram improdutivas. O que o menino fazia com os folhetos que recebia? Qual era a intenção do menino ao destruir os folhetos? Ele obtinha o resultado esperado?

- L. E.: Espera-se que os alunos percebam que, antevendo os castigos, as mãos do menino suavam e, nervoso, ele acabava apertando e esfarelando os folhetos. Ele imaginava que, desse modo, acabaria o suplício da tarefa, mas logo recebia um novo folheto e tudo recomeçava.

20. Ainda que a lembrança do côvado atormentasse o menino, quando ele ficava sozinho, sentia-se sonolento e cochilava. Por que vocês acham que isso acontecia?

- L. E.: Porque ele não via sentido na tarefa que realizava, não desejava aprender a ler e escrever, estava ali obrigado, coagido. Até entendia as histórias contadas pela irmã, mas não via sentido na tarefa que o obrigavam a realizar, e isso lhe dava sono, e o tédio entorpecia-lhe os sentidos.

21. Mas, afinal, o que ele conseguiu aprender?

- L. E.: Finalmente ele conseguiu familiarizar-se com as letras, reconhece-las.

22. O que ele aprendeu foi suficiente? Vocês pensam que, depois dessa conquista, o "problema" do menino se resolveu?

- L. E.: Pessoal. Espera-se que eles percebam que apenas "familiarizar-se" com as letras não seja um conhecimento suficiente para ler e escrever com autonomia. Havia muito ainda a aprender.

TRECHO V

Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas. Um inferno. Resignei-me – e venci as malvadas. Duas, porém, se defenderam: as miseráveis dentais que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo. Sozinho não me embaraçava, mas na presença de meu pai emudecia. Ele endureceu algumas semanas, antes de concluir que não valia a pena tentar esclarecer-me. Uma vez por dia o grito severo me chamava à lição. Levantava-me, com um baque por dentro, dirigia-me à sala, gelado. E emburrava: a língua fugia dos dentes, engrolava ruídos confusos. Livrara-me do aperto crismando as consoantes difíceis: o T era um boi, o D uma peruinha. Meu pai rira da inovação, mas retomara depressa a exigência e a gravidade. Impossível contentá-lo. E o côvado me batia nas mãos. Ao avizinhar-me dos pontos perigosos, tinha o coração desarranjado num desmaio, a garganta seca, a vista escura, e no burburinho que me enchia os ouvidos a reclamação áspera avultava. Se as duas letras estivessem juntas, o martírio se reduziria, pois, libertando-me da primeira, a segunda acudia facilmente. Distanciavam-se, com certeza havia na colocação um desígnio perverso – e os meus tormentos se duplicavam (2008, pp. 91-92).

23. E então, o aprendizado havia terminado? Como esse processo continua?

- L. E.: O aprendizado não havia terminado e apresentaram ao menino 25 novas letras com novo formato e logo depois veio o terceiro alfabeto, o quarto (ele se refere às diferenças de formato entre letras palito, cursiva e de imprensa e também às distinções entre letras minúsculas e maiúsculas). Mais uma vez, por não ver sentido no que estava aprendendo, o menino se confundia e, antevendo os castigos, atordoava-se, sentia preguiça, desespero, vontade de se acabar.

24. O menino conta que lhe apresentaram "quatro sinais com uma só denominação". Que sinais, afinal, eram esses? Por que eram de quatro tipos?

- L. E.: Os sinais eram as letras maiúsculas e minúsculas: palito e cursiva.
- L. C.: Se o professor julgar importante para a turma em que estiver trabalhando, será interessante mostrar no quadro as letras aprendidas durante o processo de alfabetização. Na minha turma, coloquei no quadro as letras palito e cursiva, minúsculas e maiúsculas. Mostrei-lhes ainda as letras de imprensa usadas em livros, jornais e revistas. Na minha turma, a maioria não tinha compreendido porque as letras ensinadas ao menino multiplicavam-se. Importante ver as especificidades da turma.
- L. I.: Imagem 6 (tipos de letras).

25. Nesse trecho, podemos perceber que aprender, pela descrição do menino, era uma verdadeira luta. Embora ele afirme ter vencido *parte* da batalha, que outro ponto parecia difícil de vencer?

- L. E.: As linguodentais /t/ e /d/. O pai havia endurecido ainda mais e, quando o menino era chamado até a sala para repassar as lições, a confusão que fazia com essas duas letras era motivo para ser castigado com a palmatória.
- L. C.: O professor deve estimular os alunos a pronunciarem os fonemas /t/ e /d/ para que percebam os pontos de articulação dessas consoantes (a língua nos dentes), donde advém a classificação de linguodentais. O professor deve indagar-lhes por que, apesar de ambas terem o mesmo ponto de articulação, são diferentes ao serem pronunciadas, deixando que aventem hipóteses. Inicialmente tímidos, os alunos vão soltando-se se o professor for mostrando-lhes a pronúncia, insistindo para que todos tentem articular o som, pronunciando alternadamente /t/, /d/, /t/, /d/, com a mão na garganta para perceberem o ar passando mais livremente ou vibrando: /t/ (surda) e /d/ (sonora). É importante que eles percebam, sem necessidade de explicar essas nomenclaturas, o quanto os dois fonemas são próximos e o porquê da dificuldade do menino ao pronunciá-los.

26. O menino afirma que, sozinho, já não se embaraçava tanto. Por que então o desespero dele não havia terminado?

- L. E.: Porque o pai continuava a cobrar e repassar as lições todas as tardes, castigando-o com o côvado quando errava.

27. Diante do "aperto" com os fonemas /t/ e /d/, o menino buscava soluções divertidas e criativas para lidar com sua dificuldade: "o T era um boi e o D uma peruinha" (2008, p. 92). Essas soluções do menino contentavam o pai? Ajudavam a abreviar o suplício do menino?

- L. E.: O pai até se divertiu inicialmente, mas logo voltou à seriedade e exigência costumeiras. Nas palavras do menino, "impossível contentá-lo". O suplício continuava com o pai batendo nas mãos do menino com a palmatória a cada erro cometido.

28. A tortura sofrida por ele atingia alguns dos seus sentidos. Vamos buscar no texto palavras ou expressões que descrevam seu martírio e que estejam ligadas à audição, à visão, ao tato e ao paladar.

- L. E.: Quando aparecia na leitura alguma palavra com T ou D, suas maiores dificuldades, o menino ficava com o coração acelerado e quase desmaiava. Alguns sentidos ficavam prejudicados: paladar: "a garganta seca"; visão: "a vista escura"; audição: "um burburinho enchia-lhe os ouvidos".
- L. C.: Uma boa estratégia é pedir aos alunos que imaginem cada uma das sensações físicas sentidas pelo menino diante do pavor de pensar que, a todo e qualquer erro, teria as mãos novamente espancadas. Reler pausadamente o trecho: "Ao avizinhar-me dos pontos perigosos, tinha o coração desarranjado num desmaio, a garganta seca, a vista escura, e no burburinho que me enchia os ouvidos a reclamação áspera avultava" (2008, p. 92). Vocês já se sentiram assim diante de um castigo iminente? Os alunos relatam que ficam assim quando os pais ficam bravos e muitos falaram sentir esse pavor ao passar perto de desafetos de outros bairros ou quando ficam "jurados" por outro grupo. Alguns disseram se sentir assim quando tinham que ir para a antiga escola. Uma aluna tinha desistido de estudar porque sofria *bullying* na escola antiga por ser gorda. Devem-se explorar essas sensações e pedir que eles tentem imaginar o quanto era difícil para o menino vencer as dificuldades de leitura sentindo todo esse pavor.

29. O menino afirma que as duas letras que geravam dúvidas apareciam sempre distanciadas, o que para ele representava uma dificuldade a mais e atribui essa escolha das palavras a uma atitude perversa do pai dizendo que seus tormentos duplicavam. Quais são, então, os dois tormentos por que passa o menino?

- L. E.: O tormento de distinguir as duas letras "t" e "d", ou seja, a natural dificuldade de quem está aprendendo a ler e os tormentos emocionais e físicos causados pelos golpes com a palmatória desferidos pelo pai nas suas mãos.

TRECHO VI

As pobres mãos inchavam, as palmas vermelhas, arroxeadas, os dedos grossos mal se movendo. Latejavam, como se funcionassem relógios dentro delas. Era preciso erguê-las. Finda a tortura, sentava-me num banco da sala de jantar, estirava os braços em cima da mesa, procurando esquecer as palpitações dolorosas. Os sapos cantavam no açude da Penha; o descaroçador rangia no Cavalo-Morto; D. Conceição, além do beco, se esganiçava chamando as filhas. Estavam ali perto, no alpendre e no corredor, brincando com minhas irmãs, e eu não as enxergava. Os meus olhos molhados percebiam a custo o portão do quintal. As mãos descansavam na tábua, imóveis. Julgo que estive meio louco. E amparei-me ansioso às figurinhas de sonho que me atenuavam a solidão. O mundo feito caixa de brinquedos, os homens reduzidos ao tamanho de um polegar de criança. Muitas infelicidades me haviam

perseguido. Mas vinham de chofre, dissipavam-se. Às vezes se multiplicavam. Depois, longos períodos de repouso. Em momentos de otimismo supus que estivessem definitivamente acabadas. Agora não alcançava esse engano. As três manchas verticais, úmidas de lágrimas, estiravam-se junto à mão doída, as letras renitentes iriam afligir-me dia e noite, sempre. As réstias que passeavam no tijolo e subiam a parede marcavam a aproximação do suplício. Dentro de algumas horas, de alguns minutos, a cena terrível se reproduziria: berros, cólera imensa a envolver-me, aniquilar-me, destruir os últimos vestígios de consciência, e o pedaço de madeira a martelar a carne machucada (2008, pp. 92-93).

30. Vimos nesse trecho que a tortura era constante, e o côvado dilacerava as mãos do menino. Quem deixava suas mãos daquele jeito?

- L. E.: Era o pai quem batia com o côvado nas mãos do menino quando este errava alguma palavra na leitura.

31. O menino afirma que, tão logo se recuperava da dor, a "ensinança" continuava com nova tortura que o menino chama de "cena terrível". Como ele resume esses momentos de terror?

- L. E.: As mãos espancadas ficavam em situação lastimável e, nas palavras do menino, "inchavam, as palmas vermelhas, arroxeadas, os dedos grossos mal se movendo", e ficavam latejando "como se funcionassem relógios dentro delas" (2008, p. 93). Nesses momentos, com as mãos estiradas na mesa da sala de jantar, entorpecido por profunda tristeza, o menino pensava que estava enlouquecendo já que, para atenuar a solidão que sentia, buscava se refugiar nos sonhos, imaginando um mundo diferente.
- L. C.: Esse trecho é bastante rico com a descrição contundente de como as mãos do menino ficavam em estado lastimável depois dos golpes do pai com o côvado. Reler para os alunos os trechos pausadamente e pedir que imaginem a cena: "Finda a tortura, sentava-me num banco da sala de jantar, estirava os braços em cima da mesa, procurando esquecer as palpitações dolorosas". Nessa condição, o menino poderia perceber as alegrias do mundo ou o que acontecia a sua volta? A partir desse fragmento, deve-se deixar que pensem e, se algum aluno quiser, abrir para comentários. Convidá-los a outra releitura: Vamos reler e tentar construir mentalmente a cena, percebendo como o menino sentia as coisas ao seu redor depois de ser tão dolorosamente castigado: "Os sapos cantavam no açude da Penha; o descaroçador rangia no Cavalo-Morto; D. Conceição, além do beco, se esganiçava chamando as filhas. Estavam ali perto, no alpendre e no corredor, brincando com minhas irmãs, e eu não as enxergava. Os meus olhos molhados percebiam a custo o portão do quintal. As mãos descansavam na tábua, imóveis" (2008, p. 92).

TRECHO VII

Afinal meu pai desesperou de instruir-me, revelou tristeza por haver gerado um maluco e deixou-me. Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. E as duas letras amansaram. Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arrevesadas, que me atordoavam. Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: "A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém".

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.

– Mocinha, quem é o Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse "Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém".

– Mocinha, que quer dizer isso? Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções (2008, p. 93).

32. O pai percebe a crueldade do método de ensino que estava usando? Ele continua a insistir na ideia de ensinar ao menino com esse método?

- L. E.: O pai se desespera por não ter conseguido e desiste de ensinar-lhe, mas não percebe a crueldade do método utilizado, atribuindo ao menino toda a culpa do fracasso, julgando ter gerado "um maluco".
- L. C.: Os alunos comentaram muito essa questão, demonstrando satisfação pelo fato de o pai ter desistido de ensinar ao filho porque viram nessa desistência a libertação do menino, afinal este tinha aguentado os castigos e "vencido". Reconsiderei com eles o que seria essa "vitória", já que ele não tinha aprendido a ler ainda; muitos retrucaram que tanto faz se não tinha aprendido, o importante era ter-se livrado daquela situação; alguns ponderaram que, sem violência, o menino aprenderia.

33. Quem assume a tarefa de ensinar ao menino? A tarefa sofreu alguma modificação com essa troca?

- L. E.: Mocinha, a irmã mais velha, assume a tarefa de ensinar-lhe e cessam as torturas. O menino afirma que assim pode "respirar" e "as duas letras amansaram". O atordoamento passou a ser o aprendizado específico da leitura, a soletração das sílabas, mas não mais da tortura física.
- L. C.: Os alunos também sentem o mesmo que o menino: estudar é penoso; mas, a partir de então, o menino não podia reclamar porque ao menos não apanhava mais.

34. Enfim, o menino se sente enganado a respeito da promessa inicial feita pelo pai de que ele havia de compreender a excelência do papel impresso. O que ele aprendeu de fato? Ele aprendeu a dar sentido ao que lê?

- L. E.: Depois de tanto sacrifício, o menino tinha aprendido as letras e as sílabas e começava a ler as primeiras palavras, contudo ainda não tinha fluência na leitura e não conseguia dar sentido ao que lia.
- L. C.: No quadro, explicar aos alunos a estrutura do texto em que aparece a mesóclise que não é compreendida pelo menino, nem tampouco por Mocinha e que é responsável pelo tom irônico do desfecho. Comentar que nem mesmo a irmã, que lhe ensinava naquele momento, compreendia efetivamente aquilo que lia: "A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: **ter-te-ão** por alguém". Um modo eficaz com meus alunos foi explicar o sentido da frase e desfazer a mesóclise: "te terão por alguém" (2008, p. 93).

35. Esses foram os primeiros contatos do menino com a leitura. Vocês acham que quem aprende a ler desse modo vai desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita?

- L. C.: Em geral, os alunos dizem que "não" porque, sendo as primeiras experiências com a leitura tão traumatizantes, como ocorreu com o menino Graciliano, com torturas físicas e emocionais, a leitura torna-se um trauma e não um prazer. Apesar disso, alguns consideraram que, sem dúvidas, o ser humano é capaz de superar situações traumáticas. Aproveitando-se dessa consideração, vale explorar com os alunos essas possibilidades, perguntando-lhes sobre outras situações traumáticas que já tenham vivido ou da qual tenham tido conhecimento e que foram superadas.

36. Falar sobre Graciliano Ramos, autor e personagem do conto "Leitura", mostrando que, a despeito das dificuldades relatadas, ele se tornou um grande escritor. Por que vocês acham que ele escreveu esse conto?

- L. E.: Deixar que os alunos expressem suas hipóteses livremente.
- L. C.: O texto memorialístico, autobiográfico, é uma forma de encontrar, "no presente", aquilo que nós fomos, mas com novos significados; pode ajudar-nos a superar os traumas vividos, sob nova ótica; revisitar o passado ajuda-nos a entender quem somos e quem é o outro, ajuda-nos a entender as relações entre as pessoas e destas no mundo em que vivem.
- L. I.: Imagens 6.

3.4 ROTEIRO LEITURA: CONTO “ESCOLA”, DE *INFÂNCIA*, DE GRACILIANO RAMOS

TRECHO I

> *A preguiça, chave da pobreza, e outros conceitos poderosos lançados na última folha da carta empaparam-se de suor, decompuseram-se, manchando-me os dedos de tinta — e durante alguns dias pude mexer-me no quintal, ver a rua, pisar na calçada, associar-me aos filhos de Teotoninho Sabiá. Inquietava-me na verdade. Não recebi novo folheto, daqueles que se vendiam a cem réis e tinham na capa três faixas e letras quase imperceptíveis. Achava-me aparentemente em liberdade. Mas, arengando com Joaquim, na areia do beco, ou admirando o rostinho de anjo de Teresa, assaltava-me às vezes um desassossego, aterrorizava-me a lembrança do exercício penoso. Vozes impacientes subiam, transformavam-se em gritos, furavamme os ouvidos; as minhas mãos suadas se encolhiam, experimentando nas palmas o rigor das pancadas; uma corda me apertava a garganta, suprimia a fala; e as duas consoantes inimigas dançavam. Esforçava-me por esquecê-las revolvendo a terra, construindo montes, aluindo rios e açudes.*
>
> *As amolações da carta não me saíam do pensamento. "Fala pouco e bem: terte-ão por alguém." Não me explicaram isto — e veio-me grande enjoo às adivinhações e aos aforismos. Afligia-me recordando a promessa feita no balcão, meses antes. De nada me serviam os conselhos em negrito da última página da carta. Nenhum ganho, talvez por me faltar ainda aprender muito. Conseguia gaguejar sílabas, reuni-las em palavras e, gemendo, engolindo sinais, articular um período vazio. Com certeza minha família não ia conformar-se com resultado tão medíocre: as lições continuariam na sala de visitas, na prensa do copiar, fiscalizadas por Mocinha. Reproduzir-se-iam as durezas da iniciação* (2008, pp. 94-95).

1. Já no primeiro parágrafo do conto, apresenta-se um “eu” falando de sua preguiça de ler os folhetos, o que já leva a perceber que se trata do menino do conto anterior?

- L. E.: Espera-se que os alunos percebam essa continuidade em alguns elementos: na referência à citação do fim do conto anterior: “A preguiça é a chave da pobreza...”; no medo do menino de lembrar-se da violência sofrida nas primeiras aulas com o côvado a espancar-lhe as mãos; a referência à volta das lições “fiscalizadas por Mocinha”.
- L. C.: Essa questão já é um aprofundamento do autobiográfico como estrutura narrativa: eu narrador de si mesmo. Importante destacar no conto esses elementos (os verbos na primeira pessoa do singular) que identificam esse “eu” com o “eu” do conto anterior bem como reforçar, caso nenhum aluno fale, o fato de os contos terem sido retirados do mesmo livro, *Infância*, em que Graciliano nos conta os primeiros anos de sua vida.

2. Segundo esse narrador-personagem, os folhetos desmanchavam com o suor de suas mãos. O que já podemos perceber sobre a relação desse “eu” com a leitura?

- L. E.: Podemos perceber uma relação conflituosa, mistura de ansiedade e pavor. As dificuldades comuns do início da aprendizagem da escrita tornaram-se para o menino motivo de pânico, que era castigado violentamente a cada erro cometido. Essas lembranças despertavam-lhe verdadeiro pavor e, de tanto apertar as folhas dos folhetos nas mãos suadas pelo nervosismo, elas se empapavam e esfarelavam. Essas primeiras lembranças já mostram ser uma relação conflituosa que gerava verdadeiro pavor no menino.
- L.C.: O professor pode explorar esses sentimentos dos alunos: Vocês já viveram uma situação de aprendizagem com medo, ansiedade ou verdadeiro pavor a ponto de ser percebida fisicamente: suor nas mãos, tremor, choro etc.? Deixar que eles contem como foi e como resolveram, ou se resolveram a situação. A turma em que o roteiro foi aplicado focou nas situações de aplicação de testes: provas, arguição, ditado, arguição de fatos matemáticos, leitura de textos, cobrança de tarefas e trabalhos, apresentação de trabalhos e recebimento de resultados, sobretudo no fim do ano, em que se recebe o boletim final. Alguns disseram que o pavor era tanto que chegavam a matar aula na rua ou esconder-se dentro da própria escola. Ou seja, para os alunos, o processo avaliativo que temos na escola é apavorante.

3. Não ter recebido outro folheto para ler deu ao "eu" possibilidades de outras atividades. Com o que ele se ocupou? Por esse trecho, em que fase da vida vocês acham que esse "eu" está?

- L. E.: Segundo o próprio menino, "durante alguns dias pude mexer-me no quintal, ver a rua, pisar na calçada, associar-me aos filhos de Teotoninho Sabiá" (2008, p. 94). Além disso, ele diz que tentava esquecer as lições "revolvendo a terra, construindo montes, aluindo rios e açudes" (2008, p. 94). Essas brincadeiras são típicas da infância, título do livro.
- L. C.: As brincadeiras do menino demonstram tratar-se de uma criança, mas é importante o professor auxiliar os alunos a estabelecerem uma relação entre o título da obra, o título do conto e a fase da vida na qual o autor se encontra.

4. Vocês acham que esse "eu" menino já frequenta a escola? Como terá ele adquirido as primeiras lições? O texto nos dá pistas quanto ao modo aconteceu essa aprendizagem?

- L. E.: Espera-se que os alunos percebam que ele não fala de escola, mas de lições que recebia com violência e a mera lembrança desses momentos causava-lhe pavor. Os alunos podem também se referir ao conto anterior e dizer que o aprendizado era em casa, com o pai, e depois sob a supervisão de Mocinha, já que essa conexão com o conto "Leitura" foi explorada na primeira pergunta desse Roteiro.

5. O menino afirma estar “aparentemente em liberdade”. Ele demonstra satisfação ou tranquilidade quanto a esse estado de coisas? O que ele sentia de fato? Que trechos do texto revelam isso?

- L. E.: Ele diz que a liberdade era aparente porque a todo momento se lembrava dos gritos e dos castigos que recebia com o côvado durante as lições e apavorava-se por antever que viveria tudo isso novamente com o fim das férias e a retomada das lições.
- L. C.: O professor deve deixar que os alunos falem do que apreenderam da leitura, mas sempre orientando-os a buscar elementos também no texto. Para essa questão, foi feita a releitura do seguinte trecho: “Assaltava-me às vezes um desassossego, aterrorizava-me a lembrança do exercício penoso. Vozes impacientes subiam, transformavam-se em gritos, furavam-me os ouvidos; as minhas mãos suadas se encolhiam, experimentando nas palmas o rigor das pancadas; uma corda me apertava a garganta, suprimia a fala; e as duas consoantes inimigas dançavam” (2008, p. 94). Importante pedir aos alunos para se colocarem no lugar do menino, tentando sentir-se como ele: não conseguir concentrar-se nas brincadeiras e ficar feliz por recordar-se das agressões sofridas e antever novas agressões. Perguntar-lhes se isto já lhes ocorreu: não conseguirem viver um momento bom devido a lembranças tristes que ainda os assombravam. Essas questões objetivam acionar nos alunos seu repertório de vida e ampliar as conexões com o texto de modo que ele se torne mais vivencial e lhes faça sentido. Minha turma teve muitas dificuldades com o vocabulário dos contos e, a todo momento, o significado das palavras tinha que ser explorado. Nesse trecho, especificamente, alguns alunos não entenderam por que o narrador usou a palavra “assaltar” para “lembranças”. Mostrei-lhes que, num assalto, momento apavorante, somos surpreendidos e temos que entregar algo que é nosso. Da mesma forma, o menino sentia-se “assaltado”, “surpreendido” de modo apavorante por pensamentos que queria afastar, mas que vinham à tona.

6. O menino diz que se esforçava por esquecer “as amolações da carta”, “revolvendo a terra, construindo montes, aluindo rios e açudes” (2008, p. 94), no entanto, não conseguia esquecer que as lições logo recomeçariam. De acordo com o relato do menino, o que ele já havia aprendido era suficiente para que se tranquilizasse? O que o afligia?

- L. E.: Espera-se que os alunos digam que o que ele sabia ainda não era suficiente. A todo momento lembrava-se das letras “t” e “d”, que eram constante motivo de dúvida,

e sabia que ainda lia gaguejando com bastante dificuldade e sem compreender o que lia. Ele chega a dizer que seu conhecimento era medíocre perto do que a família esperava.

- L. C.: O professor pode também reler o fim do trecho pontuando as dificuldades: "Conseguia gaguejar sílabas, reuni-las em palavras e, gemendo, engolindo sinais, articular um período vazio. Com certeza minha família não ia conformar-se com resultado tão medíocre: as lições continuariam na sala de visitas, na prensa do copiar, fiscalizadas por Mocinha. Reproduzir-se-iam as durezas da iniciação" (2008, p. 95)

  A turma levantou a questão de quando, de fato, paramos de aprender. Quando termina a escola? Quando termina a faculdade? E se eu não quiser fazer faculdade? Outros disseram que aprendemos a vida toda e que "aprendemos não só na escola". Perguntei-lhes quanto tempo uma pessoa leva para aprender a ler e se esse aprendizado de fato termina. O debate foi acalorado, e a turma ficou dividida. Mostrei-lhes que, embora esse aprendizado inicial da leitura e da escrita possa durar de dois a três anos, aprender a ler e escrever, de fato, é tarefa para a vida toda. Sempre há um texto que você não sabe ler ou escrever e que exige conhecimentos para que seja lido e escrito. Dei alguns exemplos: embora eu saiba ler e escrever, eu não dominava a escrita do gênero monografia e estou tendo que aprender para escrever o trabalho de mestrado. Escrever um romance exigiu do Graciliano muito mais conhecimento do que ele tinha na época das primeiras letras. Importante mostrar aos alunos que, nesse universo da leitura e da escrita, sempre há um gênero que não dominamos e podemos aprender mais coisas. Esse aprendizado é para vida toda. Importante destacar que a literatura amplia as possibilidades de leitura do mundo. A partir da experiência do eu narrador, os alunos puderam refletir sobre seu processo de alfabetização e ampliar seu repertório de mundo, entendendo que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita deva ser constante.

TRECHO II

Tentei imaginar livros. Queria vê-los, terminar as férias insossas que me concediam. Sem dúvida estavam próximos: conversas temerosas afastavam-me as ilusões, azedavam-me os brinquedos. Bom virem logo. Piores que o folheto não deviam ser – e esta consideração me incutia alguma confiança no futuro. Mas as duas infames dentais me importunavam, resumiam temores indecisos.

Foi por esse tempo que o negro velho apareceu, limpo, de colarinho, gravata, botinas, roupa de cassineta, óculos. Estranhei, pois não admitia tal decência em negros, e manifestei a surpresa em linguagem de cozinha. Meu pai achou a observação original, enxergou nela intenções inexistentes em mim, referiu-a na loja aos fregueses, aos parceiros do gamão e do solo. Ouvia-a recomposta por Seu Afro, completamente desfigurada, com palavras que não me

aventuraria a pronunciar. Responsabilizei-me pelas interpolações e adquiri uma notoriedade momentânea, embaraçosa. Repugnava-me sair do meu canto e representar, parecia-me que mangavam de mim. O culpado era meu pai. Muitas vezes me havia insultado, excedera-se em punições por causa de duas letras, que intentava eliminar de chofre. Mas isto era indelével. Provavelmente ele desejava enganar-se e enganar os outros. "Estão vendo esta maravilha? Produto meu." Desdenhava a maravilha, decerto, apresentava objeto falsificado, mas negociante não tem os escrúpulos comuns das pessoas comuns. Tanto elogiara as mercadorias chinfrins expostas na prateleira que sem dificuldade esquecia as minhas falhas evidentes e me transformava numa espécie de fechadura garantida, com boas molas. O fabricante era ele. À força de repetições, chegaria a supor que fechaduras de boas molas me abriam o entendimento. E recolheria disso- alguma vaidade. Tornei-me, de qualquer forma, autor de uma frase aparatosa e amaldiçoei o negro velho, origem dela. Incapaz de forjar semelhante coisa, reconhecia-me instrumento de um embuste e desagradava-me ouvir meu pai alinhavar opiniões contraditórias. Essa incoerência reduzia-o, desvalorizava-lhe o julgamento. Agora eu não sabia se efetivamente era um idiota, como ele havia afirmado, inclinava-me a ver na sentença arrasadora precipitação e exagero, às vezes me capacitava de que emitira uma ideia razoável, ampliada por Seu Afro. Impossível dizer onde ela estava, como tinha surgido, mas teimavam em aceitá-la, em declará-la minha, e isto me deixava perplexo.

A reviravolta de meu pai alvoroçava-me. O juízo favorável e imprevisto levá-lo-ia talvez a jogar-me segunda isca louvando o papel escrito, engabelar-me, obrigar-me a iniciar a leitura do volume temeroso que me andava na imaginação e estragava os divertimentos na areia do beco. Desgraças iriam surgir. O riso grosso amorteceria, a voz atroaria, rouca, um pedaço de pau me bateria nas palmas das mãos úmidas.

Mas os sustos esmoreceram, vieram receios diversos. Houve um transtorno, e isto se operou sem que eu revelasse que alguma coisa se havia alterado cá dentro. Pouco a pouco mudei. Arrojaram-me numa aventura, o começo de uma série de aventuras funestas. Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciaram-me o desígnio perverso – e as minhas dores voltaram. De fato, estavam apenas adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e às vezes a carne se contraía e rasgava, o interior se revolvia, abalavam-me tormentos indeterminados, semelhantes aos que me produziam as histórias de almas do outro mundo. Desânimo, covardia (2008, pp. 95-96).

7. O menino pensava nos livros imaginando que pior que as antigas cartas de leitura não podiam ser. E pensava isso como uma forma de se animar. Ele conseguia, de fato, esquecer as lições que o aguardavam e aproveitar os brinquedos? Por quê?

- L. E.: Ele não conseguia esquecer as traumatizantes leituras e tentava animar-se com a ideia de que os livros seriam melhores que os folhetos, mas logo se lembrava do "t" e do "d", que ele confundia, sendo tomado pelos antigos pavores.

8. "Foi por esse tempo que o negro velho apareceu, limpo, de colarinho, gravata, botinas, roupa de cassineta, óculos. Estranhei, pois não admitia tal decência em negros, e manifestei a surpresa em linguagem de cozinha" (2008, p. 95) O que seria essa "linguagem de cozinha" utilizada pelo narrador-personagem? Levante hipóteses sobre o que ele teria dito.

- L. E.: A “linguagem de cozinha” à qual ele se refere é essa linguagem comum, do dia-a-dia, mais informal, por isso usada em casa, na cozinha, quando se pode dizer o que pensa sem censura. Esse termo, “linguagem de cozinha”, numa perspectiva metafórica, será melhor explorado no Roteiro do conto “Os Astrônomos”. Aqui o aspecto metafórico será menos explorado, uma vez que é o segundo conto do Graciliano, e os alunos ainda estão no início desse processo de letramento literário.
- L. C.: Explorar com os alunos possibilidades do que ele teria dito. Na turma, surgiram frases como: “Nossa, que neguinho ajeitadinho...”; “O ‘tio’ tá abusado com esse luxo todo...”, e alguns alunos julgaram preconceituosa a observação do menino. Expliquei-lhes que, na época da infância de Graciliano, a abolição da escravatura estava recente e os negros não tinham condições financeiras para usarem roupas caras, o que deve ter gerado o estranhamento do menino em linguagem familiar.

9. O pai, no entanto, orgulha-se do posicionamento do filho e espalha a fala do garoto, porém aumentando e distorcendo os fatos: “Meu pai achou a observação original, enxergou nela intenções inexistentes em mim, referiu-a na loja aos fregueses, aos parceiros do gamão e do solo. Ouvia-a recomposta por Seu Afro, completamente desfigurada, com palavras que não me aventuraria a pronunciar” (2008, p. 95). O menino, embora se sentisse pouco à vontade nesses momentos em que era convidado a representar uma fala que não era de fato sua, não desmente o pai? Por quê? Que trechos do texto mostram-nos como ele se sentia em relação a esse fato? Por que você acha que o menino disse que “não ousaria me aventurar”?

- L. E.: O menino não desmente o pai porque temia um castigo ou reprimenda dele, sempre distante e violento. Além disso, nunca havia sido elogiado, e, inicialmente, acabou aceitando a autoria da fala desfigurada, embora se sentisse mal em repeti-la e nem sempre o soubesse.
- L. C.: Importante reler o trecho para explorar os sentimentos do menino em relação a essa mentira do pai ao desfigurar sua fala para torná-la mais elaborada: “Responsabilizei-me pelas interpolações e adquiri uma notoriedade momentânea, embaraçosa. Repugnava-me sair do meu canto e representar, parecia-me que mangavam de mim” (2008, p. 95).

  A turma ficou indignada com essa situação e alguns disseram que desmascarariam o pai, ao que outros completaram que “se fizesse isso, o menino decerto apanharia”. Os alunos tiveram

dúvidas em relação ao significado da palavra "mangavam" aqui entendida como debochavam. Disse-lhes que esse termo é mais usado no Nordeste, terra Natal de Graciliano. Alguns comentaram que é muito ruim ter medo do pai e da mãe, apanhar por qualquer coisa, e um testemunhou: "Eu não falo nada com meu pai...tudo que eu falo ele briga e acaba me batendo... Então, perto dele eu só fico quieto. Se eu fosse o menino, deixava o pai inventar à vontade..." Essa fala exemplifica o quanto o terror produzido pelos castigos e gritos gerou essa passividade do menino, que não via sua fala reconhecida e ainda tinha que aceitá-la desfigurada pela fala do pai sem questionar, mas, "por dentro", o menino se incomodava e reforçava a ideia da falsidade do pai e uma confusão quanto às intenções que estavam por detrás dessa fala desfigurada e dos falsos elogios.

10. O menino fica confuso quanto a esse ocorrido e relata: "Agora eu não sabia se efetivamente era um idiota, como ele havia afirmado, inclinava-me a ver na sentença arrasadora precipitação e exagero, às vezes me capacitava de que emitira uma ideia razoável, ampliada por Seu Afro. Impossível dizer onde ela estava, como tinha surgido, mas teimavam em aceitá-la, em declará-la minha, e isto me deixava perplexo" (2008, p. 96). Como ele se sentia ao ser elogiado pelo pai?

- L. E.: O menino não entendia o motivo, mas imaginava que não era coisa boa. O pai, como vendedor, sempre fazia isso: vendia produtos com pouca qualidade, mas que eram altamente valorizados na fala do pai aos possíveis compradores, portanto, nesse momento, o menino se sentia uma coisa, uma mercadoria sem valor, produzida pelo pai e que ele vendia como se fosse realmente boa. Sentia-se coisificado, um objeto entre tantos que o pai vendia no mercadinho.

11. O pai era negociante e, segundo o menino, negociantes não têm "escrúpulos comuns das pessoas comuns". Vamos reler este trecho: "Provavelmente ele desejava enganar-se e enganar os outros. 'Estão vendo esta maravilha? Produto meu'. Desdenhava a maravilha, decerto, apresentava objeto falsificado, mas negociante não tem os escrúpulos comuns das pessoas comuns. Tanto elogiara as mercadorias chinfrins expostas na prateleira que sem dificuldade esquecia as minhas falhas evidentes e me transformava numa espécie de fechadura garantida, com boas molas. O fabricante era ele. À força de repetições, chegaria a supor que fechaduras de boas molas me abriam o entendimento. E recolheria disso- alguma vaidade" (2008, pp. 95-96).

Por esse trecho, percebemos que o menino se sente uma coisa, uma mercadoria "chinfrim", como as que o pai vende na loja e que, de tanto elogiar, acabam acreditando serem boas.

Que mercadoria vendida pelo pai na loja o menino usa para ilustrar isso? Para ele por que esse fato envaidecia o pai ainda mais do que quando ele conseguia uma boa venda?

- L. E.: Espera-se que os alunos percebam que o menino fala de como o pai elogia as fechaduras e suas boas molas para conseguir uma venda, embora nem sempre sejam de fato boas. Mentiras de vendedor, contudo, no caso da fala do menino, o pai, ao desfigurá-la e vê-la elogiada pelos demais, é acometido por um envaidecimento maior, já que era ele quem tinha fabricado o produto, ou seja, o menino.

12. O menino desconfia de que a "atribuição louvável" dada a ele pelo pai era uma isca. O que é uma isca? Para que servem? Quais os pensamentos do menino sobre o que lhe iria acontecer? De que modo o pai estaria lançando uma "isca" na visão do menino?

- L. C.: Importante, nessa questão, o professor ir construindo com os alunos a ideia pretendida com a palavra "isca" e fazer as perguntas aos poucos.

  O que é uma isca? Os alunos vão dizer que "é alguma coisa que se coloca no anzol para atrair uma presa na pescaria. Pode ser minhoca, miolo de pão, ração, outro peixe". Os alunos vão complementando com o conhecimento de mundo deles.

  Para que serve? "Para atrair o peixe", "para pescar", "para enganar os peixes que vêm se alimentar e são fisgados", entre outras possibilidades.

  Porque o menino acha que "essa atribuição louvável", ou seja, os elogios à fala criada pelo pai e atribuída a ele deve ser uma "isca"?

  Espera-se que os alunos percebam que o pai o está elogiando "porque quer que ele faça alguma coisa" ou "porque vai propor alguma coisa e quer que ele aceite" e é justamente esse o receio do menino.

  Essa questão não foi aplicada em minha turma, pois não constava na primeira versão deste Roteiro, mas surgiu das discussões acerca da palavra "isca", usada como uma metáfora aqui entendida como cilada, armadilha e não percebida por todos os alunos. Importante que o professor faça as perguntas aos poucos e deixe os alunos levantarem hipóteses para irem construindo aos poucos o significado.

  Reler o trecho: "Jogar-me segunda isca louvando o papel escrito, engabelar-me, obrigar-me a iniciar a leitura do volume temeroso que me andava na imaginação e estragava os

divertimentos na areia do beco. Desgraças iriam surgir. O riso grosso amorteceria, a voz atroaria, rouca, um pedaço de pau me bateria nas palmas das mãos úmidas" (2008, p. 96). Mostrar aos alunos que a "isca" que o pai jogou, o elogio da frase dita pelo menino e pelo pai desfigurada, para o narrador, era uma armadilha para forçá-lo a novas leituras, novos estudos, com mais violência e tudo novamente como nas primeiras lições.

13. Ele diz que, pouco a pouco, surgiram "receios diversos": "Houve um transtorno, e isto se operou sem que eu revelasse que alguma coisa se havia alterado cá dentro. Pouco a pouco mudei" (2008, p. 96) Como o menino descreve seu estado de espírito? Por que ele não revelava esses sentimentos? O que de fato temia?

- L. E.: Espera-se que os alunos possam perceber que o menino receava que as aulas com os livros seriam em breve retomadas e com mais castigos, mãos dolorosamente espancadas, gritos... Ele se sentia como numa aventura sem fim: terminava uma etapa começava outra e assim sucessivamente. E ele se sentia desanimado diante desse fazer sem fim que o aguardava. Reler esse trecho com os alunos: "Arrojaram-me numa aventura, o começo de uma série de aventuras funestas. Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciaram-me o desígnio perverso – e as minhas dores voltaram. De fato, estavam apenas adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e às vezes a carne se contraía e rasgava, o interior se revolvia, abalavam-me tormentos indeterminados, semelhantes aos que me produziam as histórias de almas do outro mundo. Desânimo, covardia" (2008, pp. 96-97).

TRECHO III

A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas. Em consequência, possuía ideias absurdas, apanhadas em ditos ouvidos na cozinha, na loja, perto dos tabuleiros de gamão. A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços. Não me defendi, não mostrei as razões que me fervilhavam na cabeça, a mágoa que me inchava o coração. Inútil qualquer resistência.

Trouxeram-me a roupa nova de fustão branco. Tentaram calçar-me os borzeguins amarelos: os pés tinham crescido e não houve meio de reduzi-los. Machucaram-me,

comprimiram-me os ossos. As meias rasgavam-se, os borzeguins estavam secos, minguados. Não senti esfoladuras e advertências. As barbas do professor eram imponentes, os músculos do professor deviam ser tremendos. A roupa de fustão branco, engomada pela Rosenda, juntava-se a um gorro de palha. Os fragmentos da carta de ABC, pulverizados, atirados ao quintal, dançavam-me diante dos olhos. "A preguiça é a chave da pobreza. Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém. D, t, d, t." Quem era Terteão? Um homem desconhecido. Iria o professor mandar-me explicar Terteão e a chave? Enorme tristeza por não perceber nenhuma simpatia em redor. Arranjavam impiedosos o sacrifício – e eu me deixava arrastar, mole e resignado, res infeliz antevendo o matadouro (2008, pp. 97-98).

14. O menino, que havia aprendido suas primeiras lições de modo traumático em casa, recebe a notícia de que será colocado na escola. Como ele se sente em relação a essa notícia?

- L. E.: A ida para a escola sempre foi motivo de ameaça contra um mau comportamento de crianças tida como "rebeldes'. Uma coisa do tipo: "Se não melhorar nisso... eu te coloco na escola!". Ele, no entanto, era uma criança calma, não aprontava, não desobedecia. E estava confuso, sem entender por que então o meteriam na escola.

15. O menino relata que se sentia injustiçado com essa decisão já que nunca desobedecia. Ele revela essa indignação para alguém? Qual sua postura diante dessa decisão?

- L. E.: Espera-se que os alunos consigam perceber que, sempre castigado por qualquer atitude, a criança recolhe-se e fala só o essencial. Como nunca lhe davam mesmo a palavra, mais uma vez, embora cheio de angústia, dilacerado e com muitos temores por dentro, o menino aceita passivamente embora se sinta extremamente injustiçado.

16. Como ele imagina que era a escola? Baseando-se em que ele a imagina assim?

- L. E.: Ele imagina a escola como um lugar terrível comparável ao inferno.
- L. C.: Violência do município que não oferece condições mínimas para a escolarização dos meninos. A escola dos meus alunos não tem sequer estrutura física de qualidade, e isso é de uma violência física absurda. Eles comentaram que nossa antiga sede (no prédio anexo ao SESC) era melhor e contava com maior infraestrutura e espaço externo. Comentaram que as escolas sufocam, parecem prisão, com tranca, cadeado, grades por todos os lados. Uma aluna destacou: "Prisão mesmo, não podemos fazer nada!".

  Embora com risos e aparentes brincadeiras, as críticas que eles compartilharam e as vivências de clausura que dizem ter na escola estão relacionadas com suas vivências cotidianas e dialogam com as dores e angústias do personagem, que se sente indo para uma execução sumária. Importante que o professor deixe os alunos falarem, ainda que a

conversa possa parecer deboche ou brincadeira, porque, dada a seriedade do tema, muitas vezes eles se escondem por trás desse tom para conseguirem dizer o que pensam, sem chocar, ou parecerem agressivos, já que a escola, sempre tão punitiva, não lhes dá espaços de fala espontânea. Diante disso, quando são convidados a fazê-lo, os alunos sentem-se pouco à vontade ou não sabem como dizer o que sentem ou pensam com naturalidade.

17. O menino prepara-se, então, para essa nova fase bastante incomodado: "*Trouxeram-me a roupa nova de fustão branco. Tentaram calçar-me os borzeguins amarelos: os pés tinham crescido e não houve meio de reduzi-los. Machucaram-me, comprimiram-me os ossos. As meias rasgavam-se, os borzeguins estavam secos, minguados. Não senti esfoladuras e advertências. As barbas do professor eram imponentes, os músculos do professor deviam ser tremendos. A roupa de fustão branco, engomada pela Rosenda, juntava-se a um gorro de palha"* (2008, p. 97) e antigos temores relativos às dificuldades de aprendizado da leitura. Como ele está fisicamente? O que essa descrição nos revela a respeito do estado psicológico do menino?

- L. E.: Espera-se que os alunos percebam no trecho a descrição de seu estado físico:

Vestia roupa de fustão branco engomada, meias gastas, calçava borzeguins amarelos, secos, minguados e gorro de palha.
Sapatos apertados comprimindo os ossos do pé do menino, machucando-o.
Meias (possivelmente bem velhas, gastas) rasgavam-se.

O menino, tal qual a roupa que vestia, sentia-se apertado, oprimido, rasgado, pouco à vontade.

- L. C.: Não cheguei a aplicar esse momento do roteiro, mas questões que emergiram das falas dos alunos demonstraram a importância dessa imagem do pé esmagado e sua relação com o estado de alma do menino e a necessidade, portanto, de que fosse trabalhada. Graciliano usa a imagem do pé esmagado como uma forma de mostrar a alma esmagada. Apresentar essa metáfora para os alunos e explorá-la, para além do entendimento do texto, significa ampliar o universo de análise dos alunos e ampliar as lentes com as quais fazem suas leituras. Isto é letramento literário: mostrar aos alunos que esse estado físico é revelador do seu estado de alma, seu estado psíquico: como os pés dentro do sapato, a alma do menino estava esmagada, comprimida, sem alternativas, sem saída. Como as meias, seu coração também rasgava-se diante da ameaça de ir para a escola. Ele poderia ter dito isso

diretamente, mas não teria a mesma força, o mesmo impacto. Então ele usa essa imagem dos pés esmagados para nos falar de seu dilaceramento interno.

Quais eram essas dificuldades? Pedir aos alunos que tentem imaginar-se na situação do menino: com uma roupa que não é a sua usual, meias velhas e rasgadas, sapatos apertados e o desespero de estar sendo conduzido a um lugar que desconhece e o imagina horrível, onde um indivíduo forte e ameaçador vai golpear-lhe as mãos com um pedaço de madeira. O que você faria? Já esteve numa situação como a do menino: ser obrigado a ir para um lugar como um sapato apertado? Conte como foi isso. O que na sua vida é como um sapato apertado. Ao longo das discussões desse trecho III, os alunos relataram várias situações para os quais são exatamente como o sapato apertado do menino: a decisão de ter que morar com a mãe, o pai, a avó ou outro parente depois da separação dos pais; a internação em Centros de Recuperação do Menor Infrator; visitar parentes na cadeia; ir para uma nova escola; quando repetiam de ano, ter que voltar para a mesma série com alunos menores; conviver com a criminalidade nos bairros com ameaças de morte por motivos banais.

18. Mesmo diante desse quadro tão desfavorável, o menino se "*deixava arrastar, mole e resignado, rês infeliz antevendo o matadouro".* Vamos nos imaginar na situação do menino.

- L. C.: Vamos imaginar o estado de espírito do menino pelos termos escolhidos por ele para descrever como se sentia. É importante o professor chamar atenção para determinados signos: ele não foi arrastando-se, mas sim, deixou-se arrastar... Não há ação desse eu. Essa imagem nos mostra uma total aceitação do menino, contudo, embora se deixasse levar, ele o fazia com aperto no peito, oprimido, cheio de dor...

  Nesse momento, o professor deve perguntar aos alunos se conhecem um matadouro. Como é um matadouro? A que se destina esse local? Caso algum aluno não conheça ou não saiba do que se trata, pedir que imaginem que lugar seria esse, se considerarmos só a palavra "matadouro": o que acontece nesse lugar? Quem será abatido, morto, aceita passivamente a situação? Existe outra saída, que não a aceitação? Como você se sentiria sendo arrastado para um matadouro? Tentem imaginar como seria. Você já se sentiu assim em alguma situação da sua vida: indo para um matadouro?

  Esse é um momento de ativar as sensações e emoções dos alunos que dialogam com o universo de imagens do texto e com isso estabelecer um "diálogo" texto/leitor Quem desejar pode contar em que situação se sentiu assim.

Questionar os alunos: acontece na escola o mesmo que em um matadouro? Essa escolha do termo matadouro foi feita por Graciliano na maturidade, muitos anos depois desse episódio, quando se recordava dos fatos e usou essa imagem para nos dar a ideia de como ele se sentia. Nesta aula específica a pergunta foi trabalhada de outro modo, e os comentários giraram em torno do fato de como sempre eram obrigados a fazer algo de que não gostavam sem poderem rebelar-se ou recusar, geralmente ameaçados de espancamento ou chantageados com a possibilidade de perder alguma liberdade ou dinheiro. No caso do menino, o que estava em jogo eram suas horas livres na brincadeira, sua tranquilidade. Alguns alunos disseram que se sentem assim por terem que olhar o filho da vizinha para ganhar um dinheiro: "De tarde dá sono, quero descansar mas tenho que ir, minha mãe me obriga...". A maioria disse que, se fosse o menino, não iria, que esconderia, choraria, berraria, qualquer coisa, mas que não iria, não. Um aluno disse: "Só vou quando eu quero. Mãe e pai não manda em mim, não. Pode bater em mim quanto quiser, que eu não vou". Duas alunas contaram já terem fugido de casa porque os pais não as deixaram sair. Uma ficou uma semana fora, e a outra está morando com o namorado. Esses relatos me fizeram perceber a riqueza dessa imagem da "rês" indo para o matadouro" e acionar o repertório de mundo deles para que o diálogo com o texto pudesse acontecer. Esse ponto me suscitou novas possibilidades e potencialidades de perguntas e abordagens do trecho que foram então pensadas.

19. Você acha que a entrada do menino na escola será mesmo tão terrível?

- L.E.: Não temos aqui uma resposta esperada. Essa questão funciona como geradora de hipóteses e manutenção do suspense.
- L.C.: Deixar que os alunos levantem hipóteses a respeito da continuidade do conto e da sorte do menino no novo espaço de aprendizagem. Meus alunos comentaram que a nova escola devia ser ruim, mas ao menos o menino poderia não ser mais castigado fisicamente. Importante deixar que os alunos falem livremente sobre suas hipóteses a respeito do que acontecerá, pois essa é uma questão pensada para gerar a expectativa, o suspense, despertar a curiosidade do aluno-leitor para que mantenha o envolvimento com a leitura e possa ir misturando seu repertório ao texto para significá-lo.

  Meus alunos

TRECHO IV

Suspenderam o suplício, experimentaram-me uns sapatos roxos de marroquim, folgados. Tive um largo suspiro de consolo passageiro. Pelo menos estava livre dos calos. Para que pensar no resto? Males inevitáveis iam chover em cima de mim. Joaquim Sabiá era feliz. D. Conceição, ocupada no oratório, dirigindo-se aos santos, largava-o na areia do beco.

Lavaram-me, esfregaram-me, penteram-me, cortaram-me as unhas sujas de terra. E, com a roupa nova de fustão branco, os sapatos roxos de marroquim, o gorro de palha, folhas de almaço numa caixa, penas, lápis, uma brochura de capa amarela, saí de casa, tão perturbado que não vi para onde me levavam. Nem tinha tido a curiosidade de informar-me: estava certo de que seria entregue ao sujeito barbado e severo, residente no largo, perto da igreja.

Conduziram-me à Rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. Avizinharam-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso. As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos, buscando uma saliência na massa indistinta; a voz da mulher gorda sussurrava docemente.

Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordia, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de A B C, triturados, soltos no ar (2008, pp. 98-9).

20. Embora sinta-se mais aliviado por ganhar sapatos menos apertados, o menino continua incomodado com a proximidade da ida para a escola e sente inveja de um colega da vizinhança porque, para ele, era o amigo mais feliz. Qual o motivo da felicidade do amigo da vizinhança? Como você sabe que ele não vai à escola?

- L. E.: Naquele exato momento, davam-lhe um pouco de alívio os sapatos mais largos, mas o amigo da vizinhança era realmente mais feliz porque não tinha que ir à escola nem viver essa opressão. Desse modo, o sapato apertado serve como imagem (metáfora) da opressão que o menino sente. O alívio, no entanto, era temporário porque ele de fato iria para a escola ("Males inevitáveis iam chover em cima de mim"). Já o amigo ficava lá "esquecido na areia", brincando, já que a mãe de Joaquim Sabiá, D. Conceição, ficava o dia todo ocupada com a oração.
- L. C.: O professor vai chamar a atenção do aluno para isto: se o sapato apertado serve de imagem para percebermos como o menino se sente, então, se o sapato está mais largo, o que acontece? Pedir aos alunos que se imaginem com sapatos a apertar-lhes os pés a

ponto de causar-lhes calos. Como você se sente tendo que ir a um lugar indesejado, desconhecido e que lhe causa pavor como um sapato desses? O que esse sapato nos diz do estado de alma do menino?

O menino ganha novos sapatos, mais largos, e esse alívio lhe dá condições de desviar-se um pouco da sua dor e olhar o entorno. Embora temporário, porque ele, de fato, iria para a escola; nesse momento ele se lembra do amigo Joaquim Sabiá, que não precisava viver nada daquilo que ele estava vivendo, e julga-o feliz. Essa felicidade é atribuída, então, ao fato de não ter que ir à escola nem viver a opressão que essa ida representava.

Ele sempre se remete ao sapato. Como vocês se sentiram ao se imaginar com esse "sapato apertado"? Mostrar aos alunos que o "sapato apertado" é um signo de violência: o aperto da vida. Deixar que os alunos contem situações de sua vida em que o "sapato" também estava "apertado". Importante esse espaço de compartilhamento de experiências porque é através desse resgate de situações das experiências pessoais, ou seja, das histórias de vida dos alunos que eles vão ligando-se ao texto de forma vivencial, o que Iser chama de preenchimento dos vazios do texto (1996, p. 73). Durante a aplicação, algumas histórias que surgiram demonstram uma vida cercada por constante violência física e psicológica vivenciada pelos alunos no convívio com a família: casos de espancamentos, agressões com faca que levaram a cortes sérios; abuso sexual, aborto, agressões dos parceiros; tortura psicológica infligida na escola por professores e diretores; *bullying*; revista violenta da polícia na rua, com agressões físicas e verbais; experiência dolorosas no Centro de Recuperação do Menor; humilhação na revista para entrar na penitenciária, etc.

O professor precisa ser cuidadoso nesse momento porque, em geral, alguns choram, outros riem da experiência relatada pelo outro ou querem fazer críticas. Importante reforçar com a turma a necessidade do respeito nessa escuta e oferecer liberdade aos alunos de falarem. O tempo desse momento não pode ser rígido, e o professor não deve interromper o aluno que estiver dando o depoimento para abreviá-lo, ainda que signifique deixar as demais questões para o encontro seguinte. Se percebem intercessões de sua vida com a história lida, os alunos envolvem-se mais com a leitura e dão a ela significado, ampliando seu repertório de mundo e suas capacidades de escuta e expressão oral. Além de ser para eles um momento de desabafo e de terem suas falas valorizadas, é também um momento de ativação do repertório de mundo que dialoga com o texto, tornando a leitura mais significativa e favorecendo o letramento literário dos alunos.

21. Vamos reler o trecho que ele nos conta como o prepararam para o primeiro dia de aula: “Lavaram-me, esfregaram-me, penteram-me, portaram-me as unhas sujas de terra. E, com a roupa nova de fustão branco, os sapatos roxos de marroquim, o gorro de palha, folhas de almaço numa caixa, penas, lápis, uma brochura de capa amarela, saí de casa, tão perturbado que não vi para onde me levavam” (2008, p. 98). O que esse modo de preparação nos revela sobre como ele se sentia em relação a ir para a escola?

- L. E.: Espera-se que o aluno perceba o total desânimo do menino em relação a esse momento e que a perturbação fez com que ele ficasse em estado de choque, abobalhado, a ponto de não perceber o caminho ou de como estava sendo levado.
- L. C.: Nesse momento é importante que o professor mostre no quadro, listando, o estado de espírito do menino Graciliano que não nos diz estar triste, embora esteja. Ele opta por mostrar fisicamente como está, e é isso que nos remete ao seu íntimo. Importante mostrar aos alunos esse estado passivo do menino que “se deixa vestir”. Perguntar aos alunos: “Como ele se sente? ”; “Como você se sentiria se fosse tratado assim? ”; “Por que vocês acham que ele se deixou levar?”. Espera-se que os alunos digam que ele estava em estado de choque, em pânico, tomado por grande desespero.

  Importante ressaltar que nesse momento o professor consegue ampliar o repertório de termos que os alunos poderiam usar para expressar sentimentos e sensações diante de episódios das suas vidas. Deve-se reforçar com os alunos que é possível mostrar o pânico sem usar essa palavra “pânico”. O menino mostra seu pavor sem usar essa palavra, apenas mostrando o quanto estava passivo e indiferente enquanto o vestiam, evidenciando sua dor e os calos de sua alma através de seu sapato apertado.

  Mostrar que, quando Graciliano escreve, tenta levar-nos a esta fase da vida: à infância, fase em que não sabemos nos expressar com palavras, e a vida consiste somente sensações. Como a criança não tem pensamento verbal, colocando-nos diante de seu pensamento de menino, ele se lembra de como as ações aconteceram e, com elas, mostra-nos como ele estava sentindo-se em relação a esses momentos.

  Novamente temos um momento para o professor permitir compartilhamento de experiências que enfoquem esse tipo de violência: da alma, da dor do indivíduo. O professor deve estar preparado para as mais diferentes reações dos alunos e ter sensibilidade de ouvi-los sem preconceito: alguns se negam a ouvir ou falar; já outros podem ter atitudes violentas (verbalmente, inclusive); outros, ainda, relatam com um

detalhamento surpreendente – ora emocionando-se, ora demonstrando indiferença; alguns ficam em silêncio, mas seguramente também estão lembrando-se de algum episódio, próprio ou de parentes, que dialogam com a passagem do texto.

Importante: quando a pergunta está relacionada com experiências de dor – e são várias as manifestações de dor –, ainda que esse momento demande um tempo maior, o professor deve preparar-se porque é necessário deixá-los falar, deixar o debate acontecer já que ele foi suscitado pela leitura.

Em muitas aulas, essas falas foram priorizadas, sobretudo porque são meninos que nunca se interessaram pela leitura, mas que, nesse momento, interagiram com o texto a partir dessa proposta pedagógica e quiseram expressar-se, por isso é preciso dar-lhes voz. O professor precisa ter cuidado e sensibilidade para perceber o momento de arrematar as falas e retomar a leitura do texto. Nesse caso específico, depois de relembrarem e acionarem eventos angustiantes, pedir para ficarem com esse sentimento suspenso, voltando para o texto a fim de ver como o menino Graciliano se resolveu no trecho analisado.

Com esse é um tipo de pergunta, o professor mostra ao menino como se lê literatura, já que ela toca questões do humano, as quais ativam vivências dos leitores, com as quais ele ressignifica o texto (ISER, 1996). Convidar os alunos: vamos voltar ao texto para ver como ele resolve esse sentimento de angústia?

22. Que materiais foram entregues ao menino para os estudos dele na escola? São os mesmos materiais que vocês trazem hoje para a escola? O que tem de semelhante e de diferente?

- L. E.: Espera-se que os alunos vejam nesse trecho a descrição dos materiais levados pelo menino na escola: “folhas de almaço numa caixa, penas, lápis, uma brochura de capa amarela”. Os alunos percebem mais diferenças que semelhanças.
- L. C.: Essa questão também busca ativar o repertório de mundo dos alunos para que o texto possa ser ressignificado por eles. Essa questão não constava no meu roteiro original, contudo foi uma questão que surgiu espontaneamente nas discussões a respeito do trecho. Eles comentaram o material como sendo de uma época muito antiga já que o menino não levava cadernos, mas “brochuras” e, em vez de canetas esferográficas, levava penas. Isso considerando que era um menino em fase de alfabetização. Não se fala em lápis de cor, mochila, merendeira e tantos outros materiais comuns hoje. Os alunos comentaram que, de fato, essa história aconteceu há muito tempo.

23. Ele diz não saber como chegou à Rua da Palha, onde ficava a escola, tamanho era o pavor que o acometera. Voltando a si, ele pôde perceber a sala de aula. Como era essa sala? Que semelhanças e diferenças você pode perceber entre a sua sala de aula e a do menino?

- L. E.: Retomar com os alunos informações do texto: a sala era pequena, simples, as carteiras em fila, aglomeradas. A professora, baixinha, gordinha e com uma vozinha mansa, já estava lá quando o menino chegou. Reler: "(...) sala pequena. Avizinharam-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso. As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos, buscando uma saliência na massa indistinta; a voz da mulher gorda sussurrava docemente" (2008, p. 98).
- L. C.: Como na questão sobre a escola, os alunos elencaram uma série de precariedades das salas de aula que ocupam hoje[6]: a sala comporta, no máximo 12 alunos, apertados em carteira acoplada relativamente pequena; a mesa do professor sustenta um pequeno quadro branco, com a cadeira do professor espremida a um canto; impossibilidade de mover-se dentro da sala; divisórias de compensado como paredes, que sequer isolam o som que vem da sala ao lado; no lugar de janelas, apenas um buraco de onde se retirou um vidro temperado que poderia oferecer riscos de quebrar e cortar alguém; ausência de portas; a escola não tem área externa ou pátio; os alunos ficam sem sol por quatro horas e meia todos os dias.

  Esse momento da aplicação do roteiro foi difícil porque todos queriam falar ao mesmo tempo e tive que lembrá-los inúmeras vezes sobre o respeito ao turno de fala. A indignação deles é também a minha e eles perceberam que era uma oportunidade de falar dessas insatisfações. Comparativamente eles disseram que a sala dele também é muito pequena, mas não compreenderam como na escola do menino Graciliano "fileiras perdiam-se num aglomerado confuso". Expliquei que, embora ele tenha dito que a sala era pequena, jamais se compararia à nossa, que é bem menor. De qualquer modo, temos a descrição da sala na percepção de um menino apavorado, atordoado, chegando à escola pela primeira vez sem nenhuma vontade.
- L. I.: Imagens 1, 2, 3.

[6] Os alunos acompanharam o corpo docente da escola numa audiência pública por garantia de um espaço adequado e continuidade da escola. Embora insalubre e inapropriado para uma escola funcionar, já estamos nesse endereço há mais de um ano. Tudo ficou acordado nessa audiência, mas nada foi cumprido.

24. Como as primeiras experiências de aprendizagem da leitura e da escrita foram terríveis, as expectativas do menino eram as piores. Como ele imaginava que o professor seria? Essas expectativas dele se concretizaram? Como era a professora?

- L. E.: No caso do menino do conto, como as primeiras experiências foram terríveis inicialmente, a expectativa era de fato a pior possível, mas não foi o que aconteceu. Ele imaginou o professor com uma cabeleira
- L. C.: Cabe ao professor resgatar com os meninos essa ideia do pavor idealizado que nem sempre se concretiza. Pedir-lhes que tentem lembrar-se de situações em que esperavam uma tragédia, e isso não se concretizou. Deve-se pedir que se lembrem se nessa ocasião pensaram em fugir da situação e como tudo se encaminhou: enfrentaram a situação e descobriram que não era tão ruim ou desistiram antes?

  Pedir que tentem lembrar-se de como se sentiram nessa ocasião. O professor deve, nesse momento, tentar resgatar essas emoções nos alunos através desses questionamentos, dando-lhes tempo para buscarem na memória algum caso similar em sua vida ou de casos que conheçam. Deixá-los lembrar-se de situações em que imaginaram o pior e acabaram surpreendendo-se com algo não tão ruim, deixando abertura para os que desejarem contar a experiência para a turma.

  Nesse ponto da discussão, meus alunos relataram que, quando foram convidados pela direção de suas escolas de origem a estudar no Centro Herval, tiveram receio de que seria ruim, imaginaram algum lugar parecido com um "Centro de recuperação" somente para "alunos burros" (palavras deles). Imaginaram que se envolveriam em muitas brigas já que a escola recebe alunos de muitos bairros diferentes, e as rixas entre tais bairros é grande. A maioria relatou ter se surpreendido positivamente, pois, embora o espaço do Centro Herval seja muito reduzido e inadequado, preferiam estudar nessa escola, com professores que os tratam com dignidade e respeito, e com os amigos que fizeram, com os quais podiam dialogar sem brigas e agressões a voltar para as antigas escolas.

25. O menino relata que, logo nos primeiros dias dele na escola, chega outro menino. Qual a atitude do novato?

- L. E.: Deixar que os alunos falem livremente sobre o que recordam da atitude do novato. Em seguida o professor deve propor a releitura do trecho específico com os alunos:

"Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordia, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo" (2008, p. 98).

- L. C.: No quadro o professor deve anotar as atitudes do novato: resistia, debatia-se, mordia, agarrava-se à porta, soltava e fugia novamente; urrava, agia ferozmente. Ou seja, era difícil submeter o menino, fazê-lo se sentar. Quando, finalmente, foi submetido, chorou. Importantíssimo o professor estabelecer nesse momento a comparação entre as duas chegadas: do menino Graciliano, submissa, passiva, e a do novato, rebelde, feroz. Espera-se que, pela lista do quadro, os alunos percebam a distinção entre as duas chegadas: passividade x rebeldia. Caso eles não percebam sozinhos, o professor deve conduzir, colocando ao lado da lista de atitudes do novato, as ações de Graciliano, que se deixou esfregar, arrumar, e se deixou conduzir à escola, sem sequer se dar conta do trajeto. Um é um bicho manso, resignado, que vai para o matadouro; o outro é um bicho brabo.

26. Por que o menino Graciliano tinha inveja do aluno recém-chegado?

- L. E.: Espera-se que eles falem que o outro demonstrou mais explicitamente o que estava sentindo: lutou bravamente, e todos que o viram chegar sabiam o que ele estava sentindo. Já o Graciliano, o narrador-personagem, não conseguia demonstrar seu estado de espírito e o guardou só para si: deixou-se levar por medo.
- L. C.: Cabe ao professor conversar com os alunos sobre o quanto é difícil não conseguir expressar o que sentimos. Fazer perguntas aos alunos para que possam refletir a esse respeito:

✓ Vocês acham que ele nunca conseguiu expressar o que sentia? (Espera-se que os alunos digam que, na época, ele não conseguiu expressar-se e angustiou-se, mas muitos anos depois ele consegue fazê-lo ao escrever o livro.

✓ Por que na época ele não conseguiu expressar o que sentia?

✓ Tentem lembrar-se de situações em que vocês também não conseguiram demonstrar ou expressar o que sentiam. Por que isso aconteceu? (Essa pergunta tem por objetivo ajudá-los a pensar nos porquês desse recolhimento, dessa passividade. Como estamos mexendo com a dor do ser humano, é importante respeitar os silêncios e entender as rebeldias e frases duras que possam surgir nessas respostas).

Depois de todos que quiserem expressarem-se, cabe ao professor voltar ao texto: dos motivos que expressamos, ou seja, com tudo isso em mente, quais foram os motivos de

Graciliano? Diante da reação do recém-chegado, o menino, ou seja, o eu-narrador afirma: “Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem” (2008, pp. 98-99). Ele sente inveja porque gostaria de agir do mesmo modo, mas, como sempre foi castigado quando fazia algo errado, sabia que uma atitude dessas lhe valeria uma surra e deixou-se domar, aprendeu a esconder seus reais sentimentos. Invejava o outro que podia agir de acordo com o que sentia: o desespero íntimo do novato ganhava forma na atitude feroz com que lutava para não ir à escola.

27. A relação do menino com o aprendizado da leitura e da escrita e suas primeiras vivências na escola foram muito negativas e traumatizantes, contudo, considerando que se trata de uma autobiografia, sabemos que o menino se tornou um grande escritor: Graciliano Ramos. Como você imagina que ele conseguiu? Você acredita que ele tenha superado os traumas? Por quê?

- L. C.: O professor deve deixar que os alunos levantem hipóteses sobre como Graciliano Ramos, antes com tantas dificuldades na leitura e na escrita, tenham superado tal dificuldade, de modo que o ideal é não oferecer uma resposta pronta, uma vez que essa questão já é uma prévia para a leitura do terceiro conto, “Os astrônomos”. A maioria dos alunos da turma em que apliquei o roteiro acredita que Graciliano tenha superado o trauma, tornando-se, por isso, um grande escritor.

  As hipóteses mais recorrentes foram: mudou de escola e foi para uma em que a aprendizagem era mais divertida; o pai parou de bater e ele perdeu o medo; na escola, ele teve uma professora muito boa que ensinava bem; um amigo mais esperto que ele passou a tirar as dúvidas e a incentivá-lo, etc. Dois alunos disseram que ele “não superou o trauma” e que passou a escrever muito mais tarde como “terapia” para vencer os traumas da infância. É importante o professor deixar todos falarem o que pensam, o que levou Graciliano a tornar-se um grande escritor, apesar de todas as dificuldades na iniciação da leitura e da escrita. Essa questão tem o objetivo de antecipar questões que serão explicitadas no próximo conto e reforçar junto aos alunos a ideia geral da obra: justamente através da escrita, ele fala desses traumas o que por si só já é forma de superação.

  Deve-se mostrar que muitas vezes uma dificuldade pode ser transformada, tornando-se algo positivo. Alguns alunos compararam essa dificuldade aos jogos: segundo eles, tanto os jogos esportivos quanto os eletrônicos exigem dedicação e superação para que a pessoa vença as

dificuldades iniciais e se torne bom. Na sala em que apliquei o roteiro, havia um aluno que é jogador de futebol, do qual partiu a comparação, que foi aceita e comentada por toda a turma. Cabe ao professor aproveitar as experiências dos alunos e explorar o debate de modo a mostrar-lhes que as dificuldades podem, sim, ser superadas e que, no caso de Graciliano, a escrita foi a forma que ele encontrou de expressar sua voz no mundo.

28. Antes da leitura do texto, vocês fizeram o exercício de lembrarem como foram as primeiras lições de vocês e a entrada na escola. Foi parecida com a do menino Graciliano?

- L. C.: O professor precisa estar aberto às respostas possíveis dos alunos. Alguns tiveram uma boa experiência de entrada na escola, e a maioria viveu esse momento em fase distinta da do nosso narrador-personagem. Como os pais trabalham, foram com 2, 3 anos para o sistema de creche, onde passavam o dia todo. Em geral, nessa primeira fase da infância, as crianças ficam em espaços com muitos brinquedos, com estimulação sensorial (músicas e brincadeiras) e ficam felizes com a companhia de outras crianças. Na turma em que o roteiro foi aplicado, em resposta à pergunta "Como foi sua iniciação na escola?", todos relataram ter gostado de ir ou mesmo desejado. Por outro lado, quando a pergunta é "Como foi o aprendizado da leitura e da escrita?", as respostas não foram tão positivas: a maioria disse que a "tia" gritava muito, que a sala era muito cheia, que não havia mais tantas brincadeiras e músicas e tinham que sentar em carteiras individuais dispostas em filas.

4.5 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 sentarem-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)[7]
  * 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"[8]

[7] http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/Astros
[8] http://www.infoescola.com/profissoes/astronomo

* 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[9].

- L. I.: 2, 3, 4, 5, 6.

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

[9] http://www.maiseducativa.com/2012/10/03/a-astronomia-o-que-e-paraque-serve/

assunto, que é interessante e enriquecedor, não se torne o assunto principal, mas nesse contexto 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[10].

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[11].

4 – Constelações[12]

5 – Astros[13]

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

[10] http://super.abril.com.br/16astronomos-que-voce-deveria-conhecer-melhor
[11] http://super.abril.com.br/16-astronomos-que-voce-deveriaconhecer-melhor
[12] http://www.prof2000.pt/users/angelof/af16/ts_estrelas/constelacoes.htm
[13] http://www.explicatorium.com/CFQ7-Sistema-Solar.php

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!"

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.

59. O “eu” adulto, então, não se sensibilizou com as questões do céu. Com que tipo de coisa que ele se sensibilizou?

- L. E.: Espera-se que os alunos consigam voltar ao texto para buscar essa referência com a expressão “histórias tristes”.
- L. C.: Nesse momento, o professor deve promover uma pequena conversa com a turma: “Vocês já se sensibilizaram com alguma história triste? ” (Deixar que os alunos falem das histórias tristes que conhecem). Contar aos alunos um pouco da vida e da produção literária de Graciliano Ramos: “Veio de Alagoas. Ele não escreveu só sobre si mesmo. Também escreveu obras de ficção, sobre temas tristes, ligados à sua vida e à vida de pessoas que conheceu, sempre o ser humano diante de sua dor e de suas dificuldades, como nos livros *Angústia* e *São Bernardo*, entre outros; falou da seca, em *Vidas Secas*, e das dificuldades da sua terra natal; durante a ditadura militar, foi preso, e na prisão, passou por momentos difíceis relatados em seu livro *Memórias do cárcere*”.

  O importante desse momento é o professor não passar, antes da leitura dos contos, a vida do autor, mas permitir a vivência com o texto. Ou seja, primeiro propiciar a experiência estética com o texto literário e depois falar sobre o autor.
- L.I.: 7 e 8 (fotos do autor)

60. Pensando na leitura que fizemos dos três contos de Graciliano Ramos: “Leitura”, “Escola” e “Os astrônomos”, e entendendo que ele escreveu inúmeros outros. Se vocês, já adultos, resolvessem escrever sobre a infância de vocês, que trechos gostariam de poder contar? Acham interessante e importante esse tipo de relato?

- L. C.: Deixar que os alunos se posicionem sobre a importância ou não de relatarem o que recortariam de sua infância para o relato. Essa etapa demanda um tempo razoável porque é um momento relevante que não pode acontecer no fim de uma aula. Como esse trecho apresentou poucas questões para que os alunos pudessem falar livremente, esse momento de compartilhamento é importante, pois não funciona como os demais, para acionar emoções e sentimentos e voltarem ao texto literário; esse momento é para começar a acionar nos alunos uma certa tomada de consciência. Uma perspectiva nova de que toda vida pode ser contada, todo “eu” pode se narrar e *precisa* se narrar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Vida toda linguagem", escreveu o poeta Mário Faustino (2009, p. 17). A dimensão simbólica da leitura e seu caráter humanizador é um direito inalienável. Somos sujeitos de narrativa. Construímos nossas histórias de vida com palavras e seu simbolismo. Contamos histórias para construir nosso eu, ouvimos histórias para nos organizarmos ao encontrarmos a nós mesmos na fala do outro. Nesse processo de comunhão, que a narrativa nos permite, vamos nos humanizando.

Como professora de língua portuguesa e leitora apaixonada, preocupava-me a relação que os alunos tinham com os livros, ou melhor, com a *não relação* deles com os livros. Afinal, eles não liam. Mergulhar nas sabidas causas de tal quadro e pensar numa forma de auxiliá-los a efetivar esse encontro, ou seja, pensar em meios de construir com eles estratégias de leitura foi toda a base do trabalho interventivo aqui apresentado.

Em outras palavras, a questão desta dissertação emerge da minha prática, e essa é uma inquietação presente em muitos espaços escolares e significativamente nas aulas de língua portuguesa do Centro onde trabalho: alunos de escola pública, oriundos de todas as periferias da cidade e que não leem. Sabemos que, embora seja consensual a ideia de que a leitura literária seja importante, muitos se distanciam da possibilidade da leitura e afirmam não gostarem de ler. Os jovens costumam negar aquilo que não conhecem ou algo de que não se sentem capazes. Negam sistematicamente a literatura porque não sabem como estabelecer esse encontro.

Processos de formação de leitores, dinâmicas de compartilhamento e construção de estratégias de leitura e preenchimento de vazios não são práticas que se esgotam em uma única proposta. Daí que não foi pretensão desta dissertação esgotar o tema, mas sim mostrar um caminho entre os muitos possíveis. Descrever detalhadamente uma travessia exitosa de jovens alunos iniciando-se na leitura literária, bem como aventurar-se a fazer tal travessia dialogicamente, em comunhão com seus pares e mediados pelo professor através dos roteiros de leitura em suspense abre um leque de possibilidades de mediação em outros tantos espaços de aprendizagem.

A riqueza da literatura e seu poder formador e transformador é um direito inalienável do ser humano, aliás, um dos fatores de sua maior humanização. Nesse sentido, reitero a relevância do trabalho realizado. Ao criar espaços de compartilhamento de leitura oral, o presente trabalho demonstrou oferecer condições para que jovens alunos pudessem ler literatura de fato. A leitura em suspense, presente nas tradições da cultura oral, trazidas para o espaço da sala de aula com vistas à formação do leitor de literatura, foi capaz de mobilizá-los. E o que é o nosso processo de (re)construção como sujeitos senão uma mobilização contínua?

Desse modo, os roteiros de leitura, através de uma mediação amorosa, afetiva e fraterna, criaram condições para a escuta, para a fala, para o silêncio. Ao compartilhar estratégias de leitura e preenchimento de vazios, os momentos de leitura em grupo foram também espaços de (re)construção de sujeitos.

E nessa construção, constante, contínua, passamos a nos ler, a nos perceber melhor. Eis a segunda pretensão dessa proposta: nesse processo de compartilhamento de leitura, as dores do personagem passam a dialogar com as nossas, resgatam-nas, dão-lhes voz, lugar, mostram nossa história. Ao entrar no universo doloroso de um grande escritor que, numa narrativa sensível, mostra-nos as dores físicas e íntimas a que foi submetido para aprender a ler, meus alunos não se sentiam mais sós no mundo. A literatura nos irmana, aproxima-nos. Faz a vida possível. Empodera.

Assim também com as alegrias e êxitos do narrador. Ora, se ele passou por todo esse sofrimento e se tornou um grande escritor, também posso transformar minha história (assim pode pensar nosso aluno leitor). Sentimos, no momento de leitura, que as dores e alegrias, que mobilizamos em nós para entender a dor e alegria do outro, tem par nessa vida. Nessa perspectiva, a literatura deixa de ser algo que está lá longe, inatingível, impenetrável e passa a ser parte de cada leitor. E foi isso que aconteceu. As rodas de compartilhamento de leitura eram espaços de aproximação. Aproximação eu-texto-outro. As histórias do grupo iluminavam o texto, suas vivências estabeleciam diálogos com a obra. É dessa forma que lemos literatura.

Ficou evidente nesta proposta o fundamental papel da roteirização para uma mediação de qualidade. Ao me debruçar sobre o texto como leitora mais experiente e modelar, busquei estabelecer perguntas-chave que desencadeariam os relatos, clareariam pontos, ajudariam a preencher os vazios do texto. Sem os roteiros a lhes resgatar as vivências, a iluminar, a despertar sensações, clarear pontos, despertar a imaginação, o encontro com o texto possivelmente não aconteceria.

A partilha fraterna, a paciência e atenção para ouvir seus relatos, ouvir também seus silêncios e reuni-los, alinhavá-los, encaminhá-los ao encontro do texto são tarefas essenciais do professor mediador na vivência de letramento literário proposta neste trabalho. Esse processo engendra uma dinâmica contínua e indissociável entre leitura e leitor. Outra constatação que ouso afirmar nessas considerações finais é a de que é essencial que o professor mediador goste de ler. Os roteiros elaborados não teriam tido o mesmo êxito se aplicados como uma mera entrevista lida ou um questionário.

Daí que outro ponto que faz diferença num encontro entre leitores e destes com a obra, presente na dinâmica de letramento literário relatada nesta dissertação, é o que podemos chamar de *envolvimento*. O leitor mais experiente, nesse caso o professor, munido de um roteiro bem

planejado para conduzi-los na ativação de seus repertórios de mundo e preenchimento de vazios, contagia o leitor menos experiente com o seu olhar apaixonado, com sua leitura atenta, dramatizada. O que aconteceu foi um verdadeiro resgate do momento de "contar histórias". Momento ancestral que nos remete à origem mesma da linguagem. Origem que se mistura com a nossa condição humana.

Nessa intervenção, numa perspectiva bastante profunda, posso afirmar o potencial que este trabalho apresenta para que a escrita/inscrita desses jovens *de* e *no mundo* seja favorecida*;* perspectiva de que a escrita de suas histórias seja mais consciente; de sua *inscrita.* A inserção no universo literário como portas para sua *inscrição no mundo*.

Outro ponto importante a ser destacado nessas considerações finais é o detalhado Caderno Pedagógico presente neste trabalho, importante elemento que garante o caráter profissional desta dissertação. O Caderno reúne um significativo esforço em se conseguir, de fato, uma *práxis*. Um momento em que a teoria e a prática encontram-se.

Evidentemente, não pretendemos oferecer algo formatado, mas um material que pode ser revisto, melhorado, refeito a fim de encontrar novos lócus de aplicação, com novos grupos; e que os professores mediadores, a partir dessa metodologia, possam também roteirizar outras obras. É dessa maneira que mantemos a literatura viva e revivemos também em nossa proposta.

Ficou demonstrado com este trabalho que as *estratégias de leitura em suspense compartilhadas oralmente* despertam nos leitores o desejo de saber, a curiosidade pelo que virá; esses sentimentos, tão humanos, tão nossos, mobilizam, mexem, faz-nos pensar em hipóteses, pensar, prever. É, portanto, uma *práxis* de leitura. Nesse processo de preenchimento dos vazios, os alunos se enunciam discursivamente ao se remeterem às suas experiências: seu "eu" foi enunciado, ou seja, foram enunciadas suas memórias, medos, sonhos, desejos, frustrações, dores, alegrias, perdas, fragilidades.

Desse modo, o Caderno Pedagógico, resultado prático da nossa pesquisa sobre a formação do sujeito-leitor, a interação texto-leitor e o papel desempenhado pelo professor de literatura nos processos de letramento literário e como mediador dos processos de construção de estratégias de leitura e preenchimento dos vazios do texto, também é fruto das nossas reflexões sobre a relação entre literatura e sala de aula, no chamado processo de escolarização da literatura, e questões que perpassam o leitor de literatura.

Através da roteirização dos contos da obra *Infância*, de Graciliano Ramos: "Leitura", "Escola" e "Os Astrônomos", estrategicamente fragmentados, com as questões elaboradas com a perspectiva de *Roteiros de Leitura em Suspense*, foi possível construir uma unidade

significativa, explorada na forma de uma "conversa dirigida", afetiva e sensível. Nessa partilha de histórias, os alunos-leitores foram preenchendo os vazios do texto, significando-o, costurando suas vidas às linhas dos contos.

Não se trata de "entender" a narrativa apenas, mas de perceber até que ponto muito de nós está ali, com o entrelaçamento de suas histórias e suas questões com a narrativa literária. Como na costura de uma colcha de retalhos, nossas histórias vão amarrando-se enquanto o texto ia sendo lido, debatido, enquanto as hipóteses iam sendo feitas, enquanto nossas histórias iam sendo também contadas e nossas dores e alegrias divididas. Quantas histórias foram "lidas" a cada conto compartilhado? Quantas falas? Quantos silêncios? Quanta escuta? Quantos entrecruzamentos de vidas? Difícil prever.

Ao final, tínhamos uma "colcha literária" que representava a comunhão das nossas histórias com a histórias do Graciliano: uma história de todos os nossos encontros vividos ao longo das várias semanas em que, juntos, nos dedicamos a, de fato, *ler literatura*, partilhar. Usando a metáfora da colcha de retalhos para dar a dimensão do que foram esses *encontros* com a literatura, posso garantir que saímos *aquecidos* por ela.

Finalmente esperamos que essa proposta possa, efetivamente, lançar algumas luzes para o trabalho de letramento literário no espaço da sala de aula, servindo de perspectiva para outras roteirizações e outras possíveis intervenções com vistas à (trans)formação de sujeitos leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRUETTO, María Teresa. Algumas questões em torno do cânone. In: _____. *Por uma literatura sem adjetivos.* Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012, pp. 32-51.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. In: _____. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antônio. *O direito à Literatura*. In: _____. Vários escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004, pp. 169-191.

_____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. Direitos humanos e literatura. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. *Direitos humanos E...* . São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____ A literatura e a formação do homem. São Paulo: Ed. Ciência e Cultura, 1972.

CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas de leitura.* Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

FAILLA, Zoara (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Prólivro/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

FAUSTINO, Mário. *Poesia de Mário Faustino*. Organização de Benedito Nunes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Pedagogia da autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1996.

_____. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2005.

ISER. Wolfgang. "O repertório do texto". In*: O ato da leitura.* Uma teoria do efeito estético. Vol.1. São Paulo: Ed. 34, 1996, pp. 101-157.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*: *teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1996.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2008.

_____. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico:* de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LUHMANN, Niklas. Por uma 'teoria dos sistemas'?. In: Clarissa E. B. Neves e Eva M. B. Samio (org.). *A Nova teoria dos sistemas.* Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997.

_____. Novos desenvolvimentos na teoria dos sistemas. In: Clarissa E. B. Neves e Eva M. B. Samio (org.). *A Nova teoria dos sistemas.* Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997.

_____. Sobre os fundamentos teórico-sistêmicos da teoria da sociedade. In: Clarissa E. B. Neves e Eva M. B. Samio (org.). *A Nova teoria dos sistemas.* Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997.

_____ . *Introdução à Teoria dos Sistemas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MATURANA, Humberto R. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: editora UFMG, 1999.

NORONHA, Jovita M. G. "Entrevista com Phillipe Lejeune" in *Ipotesi*, Revista de Estudos Literários. Vol. 6, n2. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2002, pp. 21-30.

PAULINO, Graça. *Formação de leitores:* a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm.1, 2004, p.47-62, Universidade do Minho, Portugal.

PETIT, MICHELE. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Os Jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: editora 34, 2013.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Ed MEDIAfashion, 2008.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SCHMIDT, Siegfried J. Do texto ao sistema literário: esboço de uma ciência da literatura empírica construtivista. In: Heidrun Krieger Olinto (org.). *Ciência da Literatura empírica:* uma alternativa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, pp. 5369.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy de et al. (Org.). *A Escolarização da Literatura:* O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 17-48.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos*: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA. *Leitura, saber e cidadania.* Rio de Janeiro: Fundação BN, PROLER, Centro Cultural BB, 1994.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo.* Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina (Org.). Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global; ALB, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia.* Ponto & Contraponto. São Paulo/Campinas, Global/ALB, 2008.

Endereços eletrônicos:

http://www.museudapessoa.net/pt/home (acesso em 02/08/2014)

ANEXOS

IMAGENS (L. I.) CONTO 1: “LEITURA”

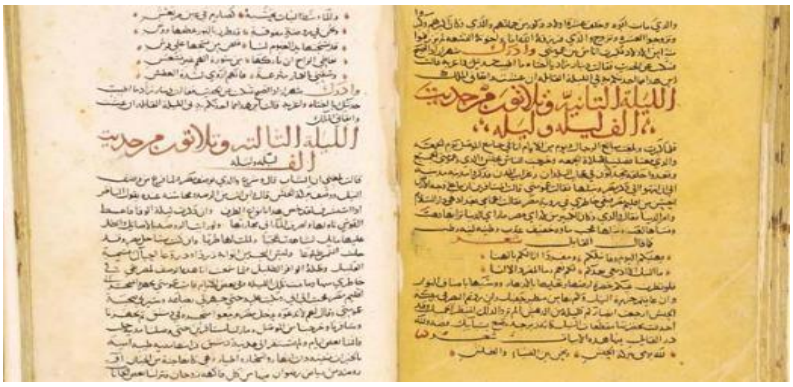


Imagem 1: Escrita árabe (exemplo de nódoas e borrões)
Fonte: http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/livro-mil-noites-643980.shtml



Imagem 2: Palmatória ou côvado
Fonte: http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-693655793--palmatoria-comprimento-44cm-dimetro-11cm--_JM



Imagem 3: Castigo com palmatória ou côvado
Fonte: https://chaleirapreta.wordpress.com/2014/09/04/dou-a-mao-a-palmatoria/



Imagem 4: Tipos de côvado ou palmatória.
Fonte: http://comjeitoearte.blogspot.com.br/2013_09_01_archive.html e http://www.documentosrevelados.com.br/nome-dos-torturadores-e-dos-militares-que-aprenderam-a-torturar-na-escola-das-americas/tpos-de-tortura-usados-durante-a-ditadura-civil-militar/



Imagem 5: Mesa do professor(a) início do séc. XX
Fonte:http://meioseculodeaprendizagens.blogspot.com.br/2012/04/o-regresso-escola-primaria.html

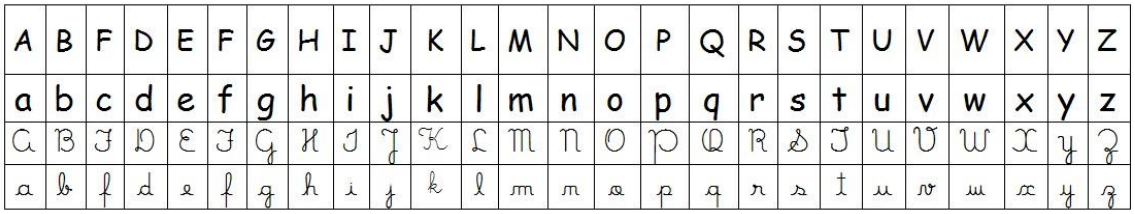


Imagem 6: Os quatro tipo de letras
Fonte: http://www.webclayton.com/caligrafia.htm

IMAGENS (L. I) CONTO 2: “ESCOLA”



Imagem 1: Sala de aula 1.
Fonte:http://www.guiariomafra.com.br/bons-tempos-de-estudante-quando-o-%E2%80%9Ccastigo%E2%80%9D-era-pratica-educativa



Imagem 2: Sala de aula 2.
Fonte: https://ladocomum.wordpress.com/page/3/



Imagem 3: Sala de aula 3 (1926).
Fonte: https://www.portoseguro.org.br/noticia/unidade/morumbi/135-anos-em-fotos

.

IMAGENS (L. I.) CONTO “OS ASTRÔNOMOS”



Imagem 1: Rendeira com bilros.
Fonte: http://www.verportugal.net/vp/pt/072015/eventos/1350/Peniche-recebe-maior-evento-dedicado-%C3%A0-Renda-de-Bilros.htm



Imagem 2: Nicolau Copérnico (um dos grandes astrônomos da Antiguidade).
Fonte: http://universodaastronomias.blogspot.com.br/2014_07_01_archive.html

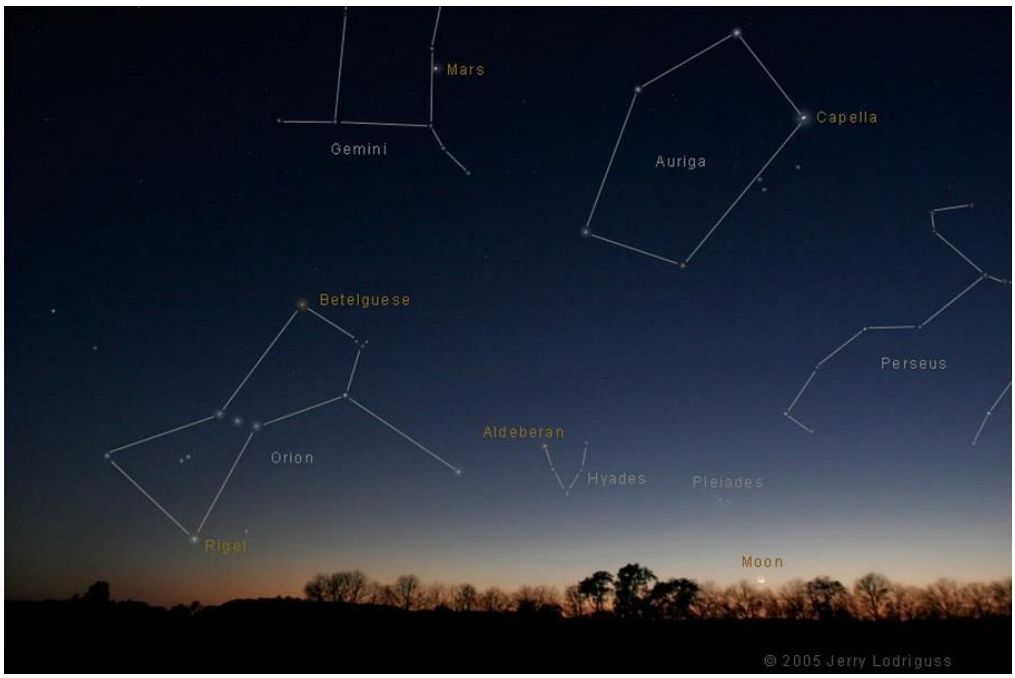


Imagem 3: Constelações.
Fonte: https://conhecaonossouniverso.wordpress.com/2012/06/06/as-12-principais-constelacoes/



Imagem 4: Planetas.
Fonte: http://pt.slideshare.net/Simone_5/projeto-astronomia-38668618



Imagem 5: Equipamentos antigos de astronomia.
Fonte: http://www.cienciahistorica.com/2015/05/24/el-hombre-que-puso-al-mundo-en-movimiento/



Imagem 6: Equipamentos modernos de astronomia.
Fonte: http://cctecaplanetario.blogspot.com.br/2012/10/semana-nacional-de-ciencia-e-tecnologia.html



Imagem 7: Graciliano Ramos e sua neta em casa.
Fonte: http://www.nordesteweb.com/not01_0303/ne_not_20030311a.htm
.



Imagem 8: Graciliano Ramos em seu escritório.
Fonte: http://www.paratyonline.com/jornal/2012/10/festa-literaria-paraty-2013-flip-ja-tem-data-e-autor-homenageado/