

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

MARLENO CHAVES MENEZES

A POÉTICA DE GUIMARÃES ROSA
E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
EM UMA TURMA DE 9º ANO EM TUCURUÍ-PA

Marabá – PA
Março de 2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Taurizinho

Menezes, Marleno Chaves

A poética de Guimarães Rosa e suas contribuições para a formação do leitor literário em uma turma de 9º ano em Tucuruí-Pa / Marleno Chaves Menezes ; orientador, Dirlenvalder do Nascimento Loyolla. — Marabá : [s. n.], 2019.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2019.

1. Letramento. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Rosa, João Guimarães, 1908-1967. 4. Contos. 5. Leitura. I. Loyolla, Dirlenvalder do Nascimento, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras III. Título.

CDD: 22. ed.: 372.4

Elaborada por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/391

MARLENO CHAVES MENEZES

**A POÉTICA DE GUIMARÃES ROSA
E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
EM UMA TURMA DE 9º ANO EM TUCURUÍ-PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla.

Marabá – PA

Março de 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES – ILLA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Dissertação intitulada “A poética de Guimarães Rosa e suas contribuições para a formação do leitor literário em uma Turma de 9º Ano em Tucuruí-PA”, de autoria de Marleno Chaves Menezes, apresentada à banca constituída pelos seguintes professores:

Data da aprovação: 28 de março de 2019.

Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla
(Orientador)

Prof^a. Dr^a. Patrícia Aparecida Beraldo Romano (UNIFESSPA/ILLA)
(Membro vinculado ao Programa)

Prof. Dr. Francisco de Fátima da Silva (UNIFESSPA/ILLA)
(Membro não vinculado ao Programa)

Dedico este trabalho à Literatura, que tanto me provoca e inspira a viajar nas “veredas” da vida, assim como me nutre de ficção e realidade, imaginação e constatação, encontros e desencontros, mundos e naturezas humanas perfilhadas, ao longo de eternas existências. É um servir incondicional a quem tanto me proporciona vida, além da simples existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me guiado e abençoado com a oportunidade de fazer parte do programa PROFLETRAS – 2017, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Com certeza, o momento de maior crescimento profissional que pude vivenciar durante a vida, principalmente quanto ao aspecto de desenvolver uma pesquisa acadêmico-científica e, conseqüentemente, ampliar a visão sobre o contexto social no qual estou inserido.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento Loyolla, pela recepção quanto à temática sugerida; pela atenção dedicada em todos os momentos de discussão e busca de um melhor encaminhamento para o trabalho e, sobretudo, pela compreensão e parceria em momentos especiais durante todo o período de construção do projeto.

À minha família: meu pai, Manoel Menezes Filho que, apesar de não estar mais conosco, com certeza nos manda bons fluidos; minha mãe, Maria Valdenora Chaves Menezes que, embora more bastante longe, tem sido uma luz em tudo o que faço; aos meus irmãos, Maria Milene Chaves Menezes e Maurilenio Chaves Menezes, que constroem essa instituição primordial à sociedade humana chamada “família”.

À minha inestimável e amada esposa, Marliete Rabelo do Nascimento, que tem compartilhado comigo todos os episódios ocorridos, há 26 anos de forma bastante harmoniosa; aos meus amados filhos: Murilo Marques Menezes Nascimento, Max Miler Menezes Nascimento e Manuele Menezes Nascimento, pela compreensão, apoio e respeito.

Aos diretores das escolas Raimundo Ribeiro de Souza e Rui Barbosa, pela compreensão durante o período em que tive que ficar ausente devido às atividades do PROFLETRAS.

À mantenedora do Colégio “Castro Alves”, senhora Jeane Valéria de Castro Monteiro que, mesmo lidando com uma escola da iniciativa privada, sempre me apoiou nos eventos de qualificação profissional.

À supervisora pedagógica Laura Simone Teixeira Alves, pela compreensão e disponibilidade em ajudar durante minhas ausências para o mestrado PROFLETRAS, em Marabá; e, sobretudo, durante os meses de janeiro e fevereiro, quando estava em intercâmbio acadêmico-cultural na Universidade de Charlotte, na Carolina do Norte, Estados Unidos, em um programa que contou com parceria entre a Fullbright e a CAPES.

À CAPES, pelo apoio acadêmico-científico e financeiro nessa pesquisa.

Assim é o educador – uma bola de sementes-palavras onde se encontra o sonho que ele deseja plantar (ALVES, 1998, p. 145).

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo crucial de investigar as possibilidades e dificuldades para se desenvolver o letramento literário numa turma de 9º Ano de uma Escola Pública do Município de Tucuruí -PA. O tema da pesquisa leva em consideração a questão do letramento a partir das noções de Literatura e Conhecimento vislumbradas na poética inovadora do escritor mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967), sobretudo no que diz respeito aos seus contos. Interessamos, sobretudo, a questão da formação do leitor literário e as estratégias implicadas no processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola. Para tanto, intentamos criar uma intervenção junto a alunos de uma turma de 9º Ano de uma Escola Pública do município de Tucuruí -PA que privilegie uma proposta de prática de leitura mais profunda, quanto ao nível de compreensão e interpretação. É nessa relação de desafio/incentivo à leitura que o complexo texto roseano se enquadra, uma vez que, sendo bem administrado, pode vir a criar nos alunos uma perspectiva inovadora de fruição e compreensão de textos literários. O trabalho apresenta, no primeiro capítulo, um estudo sobre a poética roseana embasada nos estudos de Cândido (1983), Nunes (2013), Galvão (1978), Barbosa (2007), Chiappini e Vejmelka (2009) bem como, ainda, algumas considerações de Heidegger (2004) acerca do aspecto poético da linguagem. No segundo momento, o foco recai na discussão sobre a importância da leitura na construção de cidadãos reflexivos e conscientes do papel que podem e devem assumir na sociedade. Para tanto, leva-se em consideração os estudos de Bloom (2001), Heidegger (2003), Jouve (2002), Kleiman (2016), Marcuschi (2009) e Kothe (2007). Nesse diálogo de ideias, pode-se perceber que, apesar de diferentes, algumas convergem em vários aspectos e constroem o alicerce para um trabalho mais apurado, significativo e construtivo a partir da leitura. No terceiro capítulo tem-se a preocupação de enfatizar o letramento literário como uma prática social, à luz dos estudos de Cosson (2014a). Já no quarto capítulo apresenta-se a proposta de trabalho para que se tenha a formação de leitor literário na respectiva turma (caracterização da escola, o projeto de intervenção, cronograma, atividades realizadas, resultados e análise dos mesmos, avaliação e autoavaliação).

PALAVRAS-CHAVE: Guimarães Rosa; Contos; Letramento Literário; Ensino de literatura; Literatura e Conhecimento.

ABSTRACT

This dissertation has the main objective to investigate the possibilities and difficulties to develop the literary literacy in a 9th grade of a public middle school in Tucuruí -PA county. The research theme considers the features of literacy about literature and some knowledge based on João Guimarães Rosa's innovative poetry, mainly through a sensible study of his short stories. We are interested mainly about how to create literary readers using the right and necessary strategies in the teaching-learning process of reading at the school. So we intent to create an intervention for the students in 9th grades of a public middle school in Tucuruí-PA county that privileges a purpose for a deep reading about comprehension and interpretation level. In this purpose we emphasize the relation between a challenge and incentive reading in Rosa's complex texts because we believe that this activity as well as executed, it should create in these pupils an innovative perspective of enjoyment and comprehension of literary texts. This study shows in the first chapter some ideas about Rosa's poetic based on Cândido (1983), Nunes (2013), Galvão (1978), Barbosa (2007), Chiapinni e Vejmelka (2009) study. It also demonstrates Heidegger's general ideas about the poetic. In the second chapter, the focus is in discussion about the importance of the reading in the construction process of conscious and reflexive citizens. Therefore, we consider Bloom (2001), Heidegger (2003), Jouve (2002), Kleiman (2016), Marchuschi (2009) e Kothe (2007) study. In this dialogue of ideas, we can note that, despite of different ones, some of them converge in several aspects and make the foundation for a proved, significant and constructive study, beginning of the reading. In the third chapter, it will be emphatic the literary literacy like a social practice based on Cosson's study (2014a). In the fourth chapter, it will be demonstrated one purpose to literary readers background and formation in a 9th series in Tucuruí-PA county (school characteristics, strategies, schedule, obtained results and analyze of them, avaliation and self-assessment).

KEYWORDS: Guimarães Rosa; Short stories; Literary Literacy; Literature Teaching; Literature and Knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 A POÉTICA DE GUIMARÃES ROSA	13
1.1 O COMPROMISSO LITERÁRIO	14
1.2 UM OLHAR REFLEXIVO-FILOSÓFICO	26
1.3 A EMPATIA COM OS BICHOS.....	47
1.4 REVESTINDO A LINGUAGEM	52
2 A LEITURA: UMA PRÁTICA SOCIAL.....	62
3 LETRAMENTO: UMA PRÁTICA SEM FRONTEIRAS	71
3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO	73
4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	83
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	83
4.2 O PROJETO E SUAS ETAPAS	86
4.2.1 Cronograma	88
4.2.2 Questionários	90
4.3 ANÁLISE DE DADOS	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação surgiu a partir de uma reflexão feita sobre a dificuldade com que se depara o professor, principalmente de Língua Portuguesa, no processo de desenvolvimento e construção de uma prática de leitura efetiva dos alunos no segmento do Ensino fundamental II.

A falta de hábito de leitura entre os estudantes brasileiros tem sido um dos maiores desafios encontrados na educação nacional há décadas e, em pleno século XXI, apesar de algumas pesquisas e descobertas de algumas estratégias para tentar minimizar esse problema, tal dificuldade ainda continua presente nas instituições de ensino. Por essa razão, tem-se cada vez mais estudantes desse segmento que não apresentam habilidade na prática de leitura, seja na escola ou nos mais diversos espaços sociais. Consequentemente, todo o processo de aprendizagem tende a ficar comprometido, uma vez que o conhecimento precisa ser absorvido e interpretado pelo sujeito que interage na sociedade para que realmente seja significativa. No Brasil, ainda não é comum encontrar, nas salas de aulas, alunos que demonstrem capacidade na competência leitora; e raro são os que leem, pelo menos, um livro por ano configurando, portanto, um dos aspectos mais críticos no ensino de língua materna.

Fazendo uma analogia entre nós, professores, enquanto alunos de outrora, no segmento equivalente, hoje, ao Ensino Fundamental II e Médio, é notório que as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos de hoje não são muito diferentes das nossas, uma vez que a maioria dos alunos, de décadas anteriores, também não demonstravam aceitável habilidade, por isso a necessidade de se buscar um caminho para tentar amenizar esse quadro é bastante urgente.

Nessa perspectiva, percebe-se que algo continua ineficiente, no ensino de língua materna, quanto à instrumentalização dos alunos para que sejam capazes de ler e compreender os mais variados gêneros textuais que circulam no meio social, possibilitando, assim, uma visão de mundo pessoal, crítica e consciente no meio onde estão inseridos. Nesse viés, o papel da leitura torna-se essencial, principalmente em se tratando da educação brasileira, em que grande parte dos alunos provém de famílias que não possuem esse hábito em seu cotidiano, até porque muitos pais não tiveram a oportunidade de estudar quando eram crianças, não possuindo, portanto, quase nenhum grau de escolaridade.

A prática de leitura, em grande parte das escolas, ainda se resume aos textos dos livros didáticos que, muitas vezes, contêm temáticas totalmente desconectadas com a realidade dos alunos, já que os livros em sua maioria, ainda são produzidos por editoras e autores

identificados com a realidade das regiões sul e sudeste do país, negligenciando, assim, a identidade dos outros “Brasis” que possuem costumes e histórias peculiares.

Sendo assim, é preciso que, nas aulas de Português, a proficiência em leitura dos alunos (crianças, jovens e adultos) seja a principal meta a ser alcançada. Porém, é perceptível que a leitura de livros não é exercitada como deveria e, conseqüentemente, instaura-se a inviabilidade de qualquer iniciativa de leitura de textos que compõem o cenário geral da literatura brasileira como, por exemplo, a obra de Guimarães Rosa, um dos autores brasileiros mais reconhecidos internacionalmente, mas que raramente tem seus textos escolhidos para a realização desse tipo de atividade, por serem classificados até por professores de língua materna como muito complexos e inacessíveis à compreensão dos alunos. Eis, desde já, o grande desafio desse estudo, pois a poética de Guimarães Rosa simboliza a base motivadora e propulsora na construção de leitores literários.

Nesse aspecto, tornam-se necessárias novas estratégias de leitura, sobretudo, na sociedade contemporânea, que se vê inseparável do mundo tecnológico (internet, redes sociais, livros eletrônicos). Nesse sentido, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’S) podem revolucionar a relação do público (alunos ou não, uma vez que todos devem ler) com a leitura, pois é inegável o fascínio que essas ferramentas têm provocado no homem moderno e seus hábitos, tornando atividades tidas como de difícil acesso em oportunidades atrativas para se projetar os mais diversos conhecimentos.

Em tempos modernos, tais recursos tornaram-se imprescindíveis à execução de qualquer atividade, seja no âmbito profissional, educacional ou de entretenimento e lazer, visto que quanto mais dinâmica e rápida se processar determinada ação, melhor será a apreensão e compreensão do conteúdo, mantendo-se, então, a essência do processo ensino-aprendizagem, que tanto tem se buscado na escola. Nesse panorama, o imediatismo e a velocidade têm sido predominantes nos eventos socioculturais, influenciando, também, os aspectos linguísticos que, de alguma forma, revelam as transformações ocorridas nas interações sociais, ao longo da história da humanidade.

Nesse contexto, a utilização de tais ferramentas, pode ser o início de uma melhoria na carência da habilidade leitora nos alunos brasileiros, referendada em vários instrumentos avaliativos aplicados pelo MEC (Ministério da Educação), como a *Prova Brasil*, a *Olimpíada de Língua Portuguesa*, a *Olimpíada de Matemática*, o *ENEM* (Exame Nacional do Ensino Médio) e outros em nível internacional.

Mediante esse desempenho, vêm à tona alguns questionamentos, tais como: se os alunos não estão sendo capazes de ler e explicar o que leem, o que está sendo orientado pelo professor

e produzido nas aulas de língua portuguesa? A dificuldade em adquirir habilidade leitora está no aluno ou no processo e estratégias utilizadas pelos professores de língua materna? Os alunos não gostam de ler ou não são levados e estimulados a praticarem? As leituras feitas são interessantes aos alunos? Há motivação e orientação adequadas?

Tais questões denotam muitas possibilidades de respostas e muita reflexão sobre a prática do professor de Língua Portuguesa; portanto o objetivo desse estudo é tentar construir uma visão mais agradável e significativa de leitura, tanto para alunos e professores. Os obstáculos são muitos e bastante conhecidos, entretanto, há que se buscar meios para transformar dificuldades em possibilidades.

Quanto ao referencial teórico, o estudo se baseia nas teorias de Bloom (2001), Heidegger (2003), Jouve (2002), Kleiman (2016), Marcuschi (2009) e Kothe (2007), que apresentam a leitura como uma constatação de interação social, e a linguagem como recurso potencializador de comunicação e compreensão dos fatos sociais.

Quanto à obra motivadora de Guimarães Rosa, consideram-se os estudos realizados por Cândido (1983), Nunes (2013), Galvão (1978), Barbosa (2007), Chiappini e Vejmelka (2009) e, ainda, as teorias de Heidegger (2004), que fornecem um estudo criterioso sobre a versatilidade e originalidade de um dos mais respeitados escritores da literatura nacional.

Quanto ao letramento literário, destaca-se, principalmente, o estudo de Cosson (2014), que o propõe como ferramenta indispensável ao processo de formação de leitor literário proficiente.

Nessa perspectiva, as atividades propostas de intervenção ocorreram durante o segundo semestre do ano de 2017 e por todo o ano de 2018, visto que os alunos tiveram férias, tendo continuidade, então, a partir do segundo mês de aula do ano de 2018, época que o processo de organização das turmas já estava concluído. Portanto, esta dissertação é constituída das seguintes etapas: no primeiro capítulo, tem-se um estudo bastante apurado sobre a poética de João Guimarães Rosa, sobretudo os contos, em que ficam demonstradas as várias facetas que caracterizam o chamado estilo rosiano, acompanhadas sempre de fartos excertos que confirmam as respectivas características da poética do autor. Os comentários, nesse capítulo, baseiam-se nos estudos e observações já mencionados anteriormente no parágrafo que destaca a base motivadora para a intervenção.

No segundo capítulo, faz-se uma abordagem sobre o papel da leitura como prática cotidiana e social capaz de estimular os estudantes e levá-los a se sentirem parte integrante no processo de transformação da sociedade e de si mesmos. Nesse aspecto, tem-se a intenção de provocar e, ao mesmo tempo, alertar que a leitura de um texto não se completa em si mesma,

necessitando, pois, da continuidade do leitor que, por sua vez, fica livre para acrescentar aspectos não-verbais ou verbais, proporcionando, portanto, uma das principais faces do processo de leitura: a instalação de um eco e a construção de vínculos na receptividade do leitor, sendo aproveitada a contextos diversos segundo a compreensão, interpretação e criatividade de quem está garantindo sua eternidade. Esse estudo baseia-se nas teorias apresentadas antecipadamente no parágrafo destinado ao referencial teórico.

Na sequência, tem-se no terceiro capítulo, inicialmente, um estudo sobre a importância do letramento e suas diversas manifestações, como legítimas práticas sociais, que ultrapassam quaisquer fronteiras (econômica, limitação física, timidez, origem e valores culturais). No segundo momento, apresenta-se um estudo acerca da formação de leitor literário (cuidados, orientações, caminhos), para que se possa conhecer as bases que norteiam e dão segurança às práticas adequadas ao ensino de Literatura, seja no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio.

No capítulo final, destaca-se a escola “Rui Barbosa”, no município de Tucuruí, estado do Pará, onde foi desenvolvido o projeto de intervenção com alunos de uma turma de 9º ano. Nesta seção exploram-se várias características da instituição, tais como seu histórico, turnos em que funciona, turmas, quantitativo de alunos e professores, os textos lidos para análise, as atividades desenvolvidas, as estratégias utilizadas e, por último, a avaliação do projeto pelo professor aplicador e, em seguida, a avaliação dos alunos quanto à percepção de leitura literária antes e depois da execução projeto a que foram submetidos e, ao mesmo tempo, agentes principais do processo.

1 A POÉTICA DE GUIMARÃES ROSA

A literatura brasileira tem nos apresentado com obras significativas que, por meio de poemas, contos, romances ou peças teatrais excitam o intelecto, transfiguram a realidade e possibilitam ao homem uma nova perspectiva sobre os fatos que constroem a sociedade. Nessa perspectiva, principalmente a partir dos desdobramentos do Modernismo, na primeira metade do século XX, percebem-se escritores nacionais desenvolvendo uma literatura de caráter mais universal e abrangente, demonstrando nível de amadurecimento na técnica e estilo, algo ainda não percebido em épocas anteriores. Isso se deu, sobretudo, no contexto da chamada Geração de 1945, quando a literatura nacional vislumbra um grande salto de qualidade no que tange ao experimentalismo estético a partir de escritores como João Cabral de Melo Neto, Guimarães Rosa e Clarice Lispector.

Nesse viés, vale ressaltar um dos autores que talvez simbolize as páginas mais originais da nossa literatura: o mineiro João Guimarães Rosa que, através da sua poética, desnuda realidades plurais que coexistem, sobretudo, no terreno seco, árido, original e único do sertão das Minas Gerais. A terceira fase modernista, portanto, também demonstrou uma participação efetiva dos escritores nas problemáticas nacionais e, particularmente, revelou um artista que consegue transportar para os textos uma realidade (um mundo) peculiar, repleta de valores histórico-culturais únicos, além de destituir o regionalismo do pitoresco e da mera documentação de marcas locais ou regionais. Nesse diversificado universo poético, destacam-se, ainda, textos que apresentam a temática reflexivo-filosófica, envolvendo aspectos que constituem o universo singular do sertanejo – costumes, religiosidade, misticismo, compromisso com a justiça social, visão de mundo, sonhos e frustrações. Sem dúvida, um escritor que despertou, desde o início da atividade artística, observações, admiração e espanto no meio literário, revelando claramente a disposição de servir à literatura em suas múltiplas funções. As seguintes impressões, do biógrafo e escritor Alaor Barbosa, em relação à obra de Guimarães Rosa, explicitam muito do caráter original da poética rosiana:

Professor, Aurélio, o senhor concorda comigo que o maior contista brasileiro é Monteiro Lobato? Ele me respondeu: “Olha, eu também achava isso. Até que, algum tempo atrás, eu conheci a obra de um escritor chamado João Guimarães Rosa”. E eu: “Quem?” E ele: “João Guimarães Rosa. Um escritor mineiro. Procure lê-lo (BARBOSA, 2007, p. 24).

Uma descoberta. Um alumbramento intelectual. Uma surpresa. Uma revelação. Um imenso gosto e gozo. Um achado. Texto claro, e tão forte! Tão expressivo! tão interior do Brasil, tão Goiás!, e, ao mesmo tempo, originalíssimo e universal – coisa nunca feita antes (BARBOSA, 2007, p. 25).

Em contrapartida, seria precipitação e ingenuidade restringir a poética roseana a limites geográficos, uma vez que suas narrativas destacam em primeiro plano o homem; isto é, sobretudo, o habitante de um sertão que extrapola os limites e fronteiras territoriais e revela uma vida de isolamento, sensação de indiferença, restrição social, resignação, cegueira social e rudeza na comunicação, mas nem por isso um homem e um cidadão menor do que os outros, pois acumula vivências singulares e assume plenamente as “ferraduras” e as entranhas de sua origem de forma bastante consciente e fiel.

Considerando o aspecto da linguagem, é consenso que a prosa de Guimarães Rosa constitui um fenômeno marcante, peculiar, impactante e provocador, no primeiro instante, visto que o vocabulário e os neologismos, dentre outros, encontrados nas narrativas, não eram comuns ao cânone brasileiro. Nesse aspecto, é compreensível algumas dificuldades à leitura e compreensão dos textos que, a princípio, podem parecer intransponíveis e incompreensíveis, pois tal *linguajar* expresso nas narrativas parece querer testar a capacidade de o leitor penetrar nos respectivos enredos, gerando, talvez, desconforto e insegurança. Segundo Barbosa (2007, p. 34), a “principal deficiência que os oponentes à literatura de Guimarães Rosa lhe imputavam era a dificuldade de ser lido, o hermetismo, o entrançado de sua linguagem”. Quanto a isso, surpreendentemente, vale explicar que tal dificuldade não se encontra no vocabulário difícil ou em preciosismos da língua, mas, exatamente no oposto – uma linguagem recheada de simplicidade e espontaneidade, enxertada por inumeráveis regionalismos, coloquialismos e neologismos praticados por aquele homem simples do interior.

Entretanto, a espantosa habilidade e sensibilidade do autor em aproximar leitor e o texto roseano se encarregam de transformar um aparente obstáculo em uma oportunidade imensurável de descoberta, crescimento e conquista, que tornar-se-ão elementos essenciais a quem necessita ser encorajado a mergulhar nesse infinito universo e desvendar os mistérios e traços de uma das mais enigmáticas produções da literatura brasileira.

1.1 O COMPROMISSO LITERÁRIO

Compreender a poética de Guimarães Rosa consiste, fundamentalmente, estar consciente de que se trata de um autor extremamente ligado e compromissado com as origens: o sertão mineiro, o sertanejo, a estrutura política de Minas Gerais e do Brasil, a justiça social e, ainda, com a criação artística. Nesse contexto, vale destacar as palavras de Barbosa (2007), pesquisador que teve a oportunidade de conviver com Guimarães Rosa, um homem que

conseguia lidar com a importância que a diplomacia lhe exigia sem perder a naturalidade de homem simples do interior e, por quem este nutria uma enorme consideração, apesar de mais velho:

João Guimarães Rosa foi um escritor modelar e exemplarmente fiel à literatura e a si mesmo: um homem que se sacrificou por amor à criação literária. Foi um escritor sério e responsável perante si mesmo e perante a Arte tanto quanto um homem pode sê-lo (BARBOSA, 2007, p. 83).

Em princípio, opta-se iniciar essa imersão no universo roseano com uma abordagem sobre o compromisso que demonstra o autor com a estrutura política do país, já que o olhar crítico constitui uma das prioridades do seu exercício poético e, segundo ele mesmo, deve ser uma das principais funções de quem produz literatura. Apesar de ter assumido importantes cargos na diplomacia brasileira, Rosa não se furtou a uma análise equilibrada sobre a sociedade e sempre conservou a sensatez e fidelidade ao povo e às origens; em geral, ao brasileiro, que sempre fora habituado a esperar e, até confiar, que seus representantes desempenhem um papel de defensores dos verdadeiros anseios e necessidades da população, algo que nem sempre tem ocorrido. Nesse sentido, percebe-se uma obra bastante engajada com os aspectos histórico, sociológico e político, que são contemplados já, a partir dos contos de *Sagarana*, como afirma Walnice Nogueira Galvão (*in*: CHIAPPINI; VEJMEKKA, 2009):

O primeiro, e fundamental, é a multiplicação das leituras, paulatinamente desdobrando o leque crítico e submetendo uma obra já em si riquíssima a diferentes abordagens. Tais abordagens vieram dar profundidade às leituras hoje possíveis: históricas, geográficas, psicanalíticas, feministas, esotéricas, metafísicas, linguísticas, filológicas, sociológicas, imagísticas, temáticas, políticas etc. (GALVÃO *in*: CHIAPPINI; VEJMEKKA, 2009, p. 13).

Explorando esse cenário político, têm-se na poética do autor, várias posturas e comportamentos de personagens que revelam o ciclo vicioso da política brasileira, com todas as suas artimanhas e jogos de interesse, em que o crucial não é apresentar propostas para uma vida melhor da população, mas sim, trabalhar para que o candidato adversário não cresça perante os eleitores, ignorando, assim, os meios a serem utilizados. Essa prática, portanto, tem sempre estado presente na política nacional e muito tem prejudicado o desenvolvimento da sociedade, pois não respeita valores éticos nem morais. Tal visão pode ser confirmada quando a personagem Alexandre, do conto “Minha Gente”, de *Sagarana*, comete um homicídio passional e o narrador interpela o tio da seguinte forma:

Mas, Tio Emílio, o senhor que é tão justiceiro e correto, e que gostava tanto de Bento Porfírio, vai deixar isto assim? Não vai mandar, depressa, gente atrás do Alexandre; para ver se o prendem? (ROSA, 2001, p. 235)

Obtendo a seguinte resposta do Tio:

_ Para os mortos...sepultura! Para os vivos...escapula! [...] _Não é que eu não sei onde estava mesmo com a cabeça?! Ô Gervásio, corre aqui!... Já perdi um voto, e, se o desgraçado fugir para longe, são dois que eu perco (ROSA, 2001, p. 235).

Em outro trecho:

Cavalgamos lado a lado, e Tio Emílio insiste no tema: que as coisas vão mal. Não tem confiança nos eleitores do São Tomé, nem nos do Marimbo... No Calambau tudo ainda está pior (ROSA, 2001, p. 251).

E, ainda, quando o narrador faz uma visita ao Juca Soares, candidato de oposição ao Tio Emílio, por causa da filha daquele, que o narrador tinha namorado de brincadeira na infância, e encontra um homem que, como o tio, só fala sobre política:

_ Juca Soares recebeu-me muito bem. A Alda é bonita. Mas, tem olhos verdes... meio loura... Não se parece nada com Maria Irma! Juca Soares também só fala de política: que tudo está correndo muito bem para os “Periquitos”. A vitória é certa... (ROSA, 2001, p. 252)

Por último, quando o narrador relata a conversa que teve com Juca ao Tio Emílio:

_Que foi que você disse a ele? _ Não me lembro... Ah, sim: acho que disse que o senhor estava um pouco desanimado, que talvez aceitasse um acordo... Fiz mal? _ Fez muito bem. [...] Eles agora vão pensar que é verdade, e vão amolecer um pouco. Estou desanimado, qual nada!... mas você costurou certo. [...] Oh, céus! Até a minha inocente ida ao Juca Soares foi explorada em favor das manobras políticas de meu tio. (ROSA, 2001, p. 252).

Outro episódio da ficção de Guimarães Rosa que confirma o comportamento insensato, prepotente e autoritário de quem detém um relativo poder na sociedade é retratado no conto “A hora e vez de Augusto Matraga”, também de *Sagarana*. O pano de fundo remonta às pequenas comunidades e vilarejos espalhados pelo interior do país, onde não é comum o respeito aos valores morais, éticos e humanos. Nessa narrativa, o coronel sertanejo Nhô Augusto Matraga, tido como o “mandão” e “valentão” do Arraial da Virgem Nossa Senhora das Dores do Córrego do Murici, chega para as festividades religiosas onde está acontecendo um leilão e, as primeiras prendas a serem leiloadas, são duas mulheres: Angélica (uma negra) e Tomásia, mais conhecida como Sariema, devido às pernas serem muito finas. Este evento revela que Nhô Augusto Matraga não tem nenhum respeito pela esposa e filha, ou seja, pela família, bem como não se

importa com a presença do capiau Tião, companheiro da “prenda” arrematada pelo citado coronel, como se pode confirmar em:

Procissão entrou, reza acabou. E o leilão andou depressa e se extinguiu, sem graça, porque a gente direita foi saindo embora, quase toda de uma vez. [...] [...] as duas mulheres-á-toa estavam achando em tudo um espírito enorme, porque eram só duas e pois muito disputadas, todo-o-mundo com elas querendo ficar. Beleza não tinham: Angélica era preta e mais ou menos capenga, e só a outra servia. Mas, perto, encostado nela outra, um capiau de cara romântica subia todo no sem-jeito, eles estavam se gostando [...] (ROSA, 2001, p. 363-364)

_ Cinquenta mil réis, já disse! Dou-lhe uma! Dou-lhe duas!” [...] _ Nhô Augusto! Nhô Augusto!” [...] É do Nhô Augusto... Nhô Augusto leva a rapariga! (ROSA, 2001, p. 365).

[...] O capiauzinho ficou mais amarelo. A Sariema começou a chorar. Mas Nhô Augusto, rompente, alargou no tal três pescoções: Toma! Toma! E toma!...está querendo? [...] Foi o capiauzinho apanhando, estapeado pelos quatro cacundeiros de Nhô Augusto, e empurrado para o denso do povo, que também queria estapear [...] _ Te apessoa para cá, do meu lado! E Nhô Augusto deu o braço à rapariga, que parou de lacrimejar (ROSA, 2001, p. 367).

Tem-se, ainda, a Igreja, outra instituição social que não possui o devido respeito dos políticos ou dos coronéis que, inescrupulosamente, tem sido usada como instrumento de manipulação para que estes consigam se aproximar e conquistar a simpatia das pessoas desinformadas, honestas e inocentes, utilizando-se da boa-fé daqueles que sonham apenas com uma vida melhor e que, de riqueza, possuem apenas a disposição e coragem para trabalhar, a honestidade e a fé. Esse panorama demonstra que o autor é um exímio observador das relações sociais e, conseqüentemente, das injustiças sociais que têm insistentemente negado a possibilidade de uma vida melhor a grande maioria dos brasileiros. Tal concepção está caracterizada no conto “A volta do marido pródigo”, em *Sagarana*, em que a personagem Eulálio retorna ao vilarejo, após passar uma temporada fora, quando deixara a família desamparada e, ao chegar, tem como atitude primeira aliar-se ao major Anacleto, a quem promete trabalho e fidelidade na função de cabo eleitoral, passando a praticar o tradicional modelo de política e do voto, como moeda de troca, com o único objetivo de ascensão social na comunidade e interesse próprio:

_ Ah, isto sim! Agora é que essa gente vai ver, seu Oscar... Vão ver que eleiçãozinha diferente que vai ter[...]”, e, ainda: Com o relatório de Lalino, o Major compreendeu que não podia ficar descansado. Mandou selar a mula e bateu para a casa do vigário. Mas, antes de sua pessoa, enviou uma leitoa. Confessou-se, deu dinheiro para os santos. [...] Não é nada de política. [...] E é para a religião. Comigo é assim, seu vigário, a religião na frente! Sem Deus, nada! (ROSA, 2001 p. 132).

Nesse estilo multifacetado é interessante observar a sensibilidade e a capacidade do autor em desconstruir momentos de extrema tensão que, constituem, também, elementos marcantes em várias narrativas do autor, que consegue encontrar alternativa aparentemente improvável para um problema de difícil solução sem causar maiores transtornos, mesmo que se trate de circunstâncias agudas, como por exemplo de vida ou morte. Este comportamento que exige, simultaneamente, objetividade, criatividade e sensatez, pode ser constatado no conto “*Famigerado*”, em *Primeiras Estórias*, quando o personagem Damázio dos Siqueiras, jagunço dos mais temidos nas redondezas do arraial onde mora, pelas crueldades e assassinatos que já cometera, vê-se bastante incomodado por ter sido interpelado por um funcionário do Governo que o denominou de “famigerado”. Desconfiado, então, que tal vocábulo fosse uma ofensa e, ao mesmo tempo, não querendo implicações com a justiça, procurou na lembrança alguém que, naquele lugar, pudesse tirar-lhe a dúvida. Segundo a narrativa, só havia duas pessoas credenciadas a essa função naquelas terras: o padre, a quem o jagunço jamais procuraria, para evitar ter que ouvir muitos sermões; e o outro seria um provável médico. Escolheu, portanto, o último, para ter a certeza do real sentido daquela palavra, fato que deixou o médico em um dilema existencial: revelar claramente o real sentido e, praticamente, decretar a morte de quem proferiu tal discurso, ou omitir o real significado e correr o risco de ser descoberto por ter enganado aquele homem, tornando-se, assim, a próxima vítima dele; apesar de saber que tal vocábulo denota aquele que comete muita ilegalidade, um fora da lei. Nesse caso, percebe-se o autor agindo como um figurante inconsciente e testemunha de toda a trama:

_Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é: famisgerado...faz-me-gerado...falmisgeraldo...familhas-gerado...? (ROSA, 2001, p. 59).

É interessante analisar, no trecho acima, o desdobramento que o termo “famigerado” ganhou na linguagem oral do jagunço, o que denota uma pessoa com muito pouco conhecimento da língua padrão e que costuma repetir uma palavra desconhecida da forma como assimila, sem ter nenhuma segurança, algo muito comum nas comunidades iletradas. Outrossim, tem-se, morfológicamente, dois processos de construção de palavras evidenciados, mesmo que inconscientemente pelo jagunço: derivação, que, nesse caso, não encontra respaldo em nenhum tipo de derivação estudado na modalidade padrão (“famisgerado”, “falmisgeraldo”) e; no segundo momento, o processo de composição por justaposição (“faz-me-gerado”, “familhas-gerado”).

Considerando o aspecto semântico, revela-se, também, alterações nesse desdobramento, pois não seria nenhum absurdo se que o jagunço assimilasse o termo em questão como uma possível ofensa à mãe, já que tem-se o termo “gerado” e, ainda, o termo “familhas”, embora incorreto na modalidade padrão, mas compreensível no aspecto fonológico.

[...]

_Sim, senhor... – e, alto, repetiu, vezes, o termo, enfim nos vermelhões da raiva, sua voz fora de foco. E já me olhava interpelador, intimativo – apertava-me. [...]

_Vosmecê mal não veja em minha grossaria no não entender. Mais me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa? [...]

_Famigerado é inóxio, é “célebre”, “notório”, “notável”... [...] _Famigerado? Bem. É: importante, que merece louvor, respeito... [...] _“Olhe, eu como o sr. me vê, com vantagens, hum, o que eu queria uma hora destas era ser famigerado – bem famigerado, o mais que pudesse! (ROSA, 2001, p. 60)

É perceptível, ainda, na poética do autor, uma tendência a surpreender o leitor no final das narrativas, que pode ser conferida em alguns contos, como “Famigerado”, que, desde o início, tem-se a sensação de que a trama se encaminha para um trágico clímax e de repercussão atemporal, porém, essa expectativa é inesperadamente desconstruída nos últimos instantes, pois o autor encontra uma forma surpreendente de solucionar um momento de conflito sem que ocorra a contenda tão esperada e, até desejada pelo leitor. Contudo, nem por isso instala-se a sensação de frustração, apesar do anticlímax, como se confirma, também, na atitude do jagunço Damázio dos Siqueiras na seguinte passagem:

Saltando na sela, ele se levantou de molas. Subiu em si, desagravava-se, num desafogaréu. Sorriu-se em si, outro. Satisfez aqueles três: “Vocês podem ir, compadres. Vocês escutaram bem a boa descrição...” [...] Só aí se chegou, beirando-me à janela, aceitava um copo d’água. Disse: _ “Não há como que as grandezas machas duma pessoa instruída! [...] _ “Sei lá, às vezes o melhor mesmo, para esse moço do governo, era ir-se embora, sei não...” Mas mais sorriu, apagara-se-lhe a inquietação. Disse: _ “A gente tem cada cisma de dúvida boba, dessas desconfianças...Só pra azedar a mandioca...” Agradeceu, quis me apertar a mão. Outra vez, aceitaria de entrar em minha casa (ROSA, 2001, p. 61).

Essa estratégia se confirma também no conto “Os irmãos Dagobé”, quando ocorre a morte do desordeiro Damastor Dagobé, o mais velho e líder de um grupo de quatro irmãos que espalham o medo e o terror nas vilas e adjacências por onde passa. O evento provoca na população a expectativa e, quase a certeza, de que passado o velório e concluído o enterro do falecido, os três irmãos executariam, prontamente, Liojorge, o autor daquela façanha, apesar de ser um homem quieto e pacífico, de quem nunca se esperava tanta coragem e ousadia. Entretanto, o autor nos rouba a lógica dos fatos e nos impõe uma surpresa, com sua capacidade

de amenizar momentos de conflitos extremos nas relações sociais, demonstrando uma solução impensada por todos, como se lê em:

O rapaz Liojorge esperava, ele se escorregou em si. Via só sete palmos de terra, dele diante do nariz? Teve um olhar árduo. À pandilha dos irmãos. O silêncio se torcia. Os dois, Dismundo e Derval, esperaram o Doricão. Súbito, sim: o homem desenvolveu os ombros; só agora via o outro, em meio àquilo? Olhou-o curtamente. Levou a mão ao cinturão? Não. A gente, era que assim previa, a falsa noção do gesto. Só disse, subitamente ouviu-se: _ “Moço, o senhor vá, se recolha. Sucede que o meu saudoso irmão é que era um diabo de danado” (ROSA, 2001, p. 78).

Nesse aspecto, cabe destacar as palavras de outro importante estudioso da obra rosiana, Paulo Rónai:

Sabe o nosso autor, como poucos, graduar a emoção, criar suspenses, produzir a expectativa de catástrofes. Essa expectativa, porém, frequentemente não é satisfeita: as histórias acabam sem explosão, os conflitos esvaziam-se em resignação ou apaziguamento e, contudo, o leitor não se sente frustrado (ROSA, 2001, p. 27).

Esse recurso revela a capacidade imaginativa do autor em costurar suas histórias, construindo momentos de suspense e, ao mesmo tempo, controlando o desenrolar da narrativa, como se quisesse, gradualmente, revelar ao leitor suas intenções e, de alguma forma, envolver e contar com a coparticipação deste no “*deixar-se ir*” do enredo, como quem se deixa ser levado pelas águas de um rio – mansamente; no entanto, constantemente.

Esta percepção literária que considera o leitor um parceiro no processo de construção de sentido e perpetuação da obra vai ao encontro da teoria da estética da recepção defendida por Jauss durante uma conferência na Universidade de Constança, no ano de 1967. Segundo ele, a obra evoca “o horizonte de expectativas e as regras do jogo familiares ao leitor, que são imediatamente alteradas, corrigidas, transformadas ou também reproduzidas” (ZILBERMAN, 1989, p. 34).

Acrescenta-se, ainda, nesse contexto que o enredo não se encerra no texto, como ressalta Finazzi-Agrò (*in*: CHIAPPINI; VEJMEKKA, 2009):

A um máximo de exatidão corresponde, nesse sentido, um grau mínimo de verossimilhança, porque o que conta é, mais uma vez e para sempre, a anedota e o seu modo de dizer sem dizer nas entrelinhas, um movimento de aprofundamento em direção a uma verdade escondida em que a verdade factual se espelha ao contrário, de cabeça para baixo. É exatamente pelo fato de atravessar essa superfície textual, ou melhor, exatamente pelo fato de habitar anacronismo e o desvio, o tempo da história consegue recuperar o tempo histórico na sua integridade, chegando assim a nos dizer algo, na sua inverossimilhança, sobre a verdade (do) presente (FINAZZI-AGRÒ *in*: CHIAPPINI; VEJMEKKA, 2009, p. 150).

Dessa forma, é coerente compreender que a obra roseana, como a de outros autores, embora pertença ao cânone literário brasileiro, não possui o caráter elitista, discriminatório e excludente tão comum à maioria delas, que costuma dar ênfase a uma literatura voltada mais para os aspectos extraliterários do que para uma análise estética propriamente dita. Sendo assim, tem-se a reprodução e a disseminação ideológica da classe dominante (burguesia) em detrimento daqueles que, por inúmeras questões sócio-histórico-culturais, não tiveram a oportunidade de conhecer esse universo, tendo, por conseguinte, suas histórias e culturas não reconhecidas pela sociedade letrada, como valores que existem, mas não são legítimos.

Na perspectiva de Jauss (1975), portanto, esse fazer literário não tem sustentação, já que defende a visão de que quanto mais a narrativa suscitar inquietação e provocação no leitor, mais valorizada será, destacando, assim, a teoria dos formalistas e estruturalistas que defendiam que a obra para ser considerada de boa qualidade devia contrariar a percepção costumeira e previsível do leitor-sujeito. Considerando, então, a poética de Rosa, é inegável o profundo trabalho da exegese, visto que a complexidade e, ao mesmo tempo, a sensibilidade de temas, exigem do leitor uma percepção bastante apurada e um exercício de análise e reflexão exaustivos, que produzem, ao longo dos enredos, a sensação de prazer e participação indireta nas narrativas.

Outra temática bastante explorada na poética de Guimarães Rosa é o compromisso com a justiça social que permeia vários enredos, descortinando o abuso de poder demonstrado por alguns privilegiados da sociedade, que se apresenta em várias roupagens, como: o autoritarismo do papel da figura masculina sobre a mulher, a predominância de discursos politicamente corretos que massacram discretamente indivíduos detentores de honestidade e moralidade, a sujeição dos menos favorecidos e, sobretudo, o desejo de vingança que se omite, mas sobrevive, muitas vezes, num semblante de aceitação e resignação. Essas práticas têm sido comuns, ao longo da história da sociedade brasileira, e têm tornado as pessoas mais simples menos capazes, menores, menos seres humanos. Infelizmente, não se trata de episódios de um passado que foi superado, pois ainda se observam as mesmas atitudes nas relações sociais modernas, principalmente em pequenas cidades e vilarejos espalhados no interior do país, onde ainda se encontra um contingente muito alto de pessoas desinformadas e necessitadas de favores, por isso o caráter de denúncia em alguns contos. Não se pode esquecer, ainda, as pequenas comunidades rurais que se formam a partir da criação das fazendas de gado em que as relações sociais se resumem às figuras do proprietário, seu respectivo capataz, o vaqueiro, o lavrador e vários agregados, que possuem funções subalternas das mais variadas.

Este tipo de literatura, porém, não contempla apenas o prazer, o entretenimento e a busca pelo conhecimento e instrução, visto que para se compreender um texto e seu alcance, às vezes, é necessário que o leitor também tenha a vivência da angústia, do desgaste da vida e da impotência contra as adversidades sociais, algo que pode ser apreendido como satisfação ou prazer, mesmo que dolorido, quase insuportável. Nessa perspectiva, vale destacar que “o motivo mais marcante e mais autêntico, que nos leva a ler, com seriedade o cânone tradicional é a busca de um sofrido prazer” (BLOOM, 2001, p. 25).

Para ilustrar o compromisso do autor com a justiça, tem-se o conto “Duelo”, em *Sagarana*. A narrativa se passa à beira do riacho Borrachudo, onde ocorre um homicídio – a personagem principal Turíbio Todo assassina Levindo Gomes por engano, pois, na verdade, aquele queria matar Cassiano Gomes, irmão da vítima, devido ao adultério cometido pela mulher de Turíbio Todo com este, que fazia parte do 1º pelotão da 2ª companhia do 5º Batalhão de Infantaria da Força Pública, motivo pelo qual fez com que Turíbio não fizesse nada, pois temia morrer, já que Cassiano atirava muito bem, como se pode ler em:

Turíbio Todo teria direito de queixar-se tão-só da sua falta de saber-viver; porque avisara à mulher que não viria dormir em casa... [...] Turíbio Todo costumava chegar com o mínimo de turbulência; ouviu vozes e espiou por uma fissa da porta; a luz da lamparina, lá dentro o ajudando, viu. Mas não fez nada (ROSA, 2001, p. 177).

Turíbio Todo era seleiro, trabalhava na estrada de ferro e também trabalhava na construção de duas estradas, que estavam construindo; não faltava, portanto, trabalho. O dinheiro estava fácil e Turíbio acabou caindo na vadiagem. Porém, àquele dia, ele não amanhecera bem e planejou a vingança para Cassiano Gomes, mas foi traído pela semelhança deste com o irmão Levindo Gomes. Começara, então, uma perseguição de Cassiano a Turíbio Todo, que não tivera êxito, pois a pista que tivera era falsa e, depois de um tempo, desistira de matar o assassino do próprio irmão.

Ao longo da narrativa, Cassiano conheceu o menino que tinha o apelido de Timpim, do qual ele não gostava e preferia ser chamado de Vinte-e-Um, devido ser o vigésimo primeiro filho. Este já era casado, tinha três filhos, mas não tinha nenhuma condição financeira de manter a família. Sendo assim, a amizade entre Vinte-e-Um e Cassiano tornou-se tão profunda que Vinte-e-Um convidou Cassiano para ser padrinho do filho, que estava muito doente. Cassiano, então, ajudou-o comprando remédio e pagando a consulta do médico.

Na sequência, Cassiano fica doente e pede a Vinte-e-Um que chame o vigário, pois quer se confessar; depois, chama Vinte-e-Um, a quem deixa toda a herança. No final da narrativa,

Turíbio Todo fica sabendo da morte de Cassiano Gomes e retorna às origens, para a esposa. Quando está a caminho da casa da esposa, conhece Vinte-e-Um e o discurso do último já antevê alguma intenção. No entanto, Turíbio Todo desconhece que aquele tivera uma amizade bastante intensa com Cassiano Gomes e, quando menos Turíbio Todo esperava, o desconhecido puxou-lhe a arma e sacramentou a vingança de Cassiano, por quem nutria muito respeito e gratidão. A promessa feita se concretiza. Turíbio Todo, enfim, pagara pelo homicídio que cometera a um homem inocente, como se pode confirmar em:

_ Seu Turíbio! Se apeie e reza, que agora eu vou lhe matar!

_ Que é? Que é? Tu estás louco... Deixa de unha, cachorro, que eu te retalho na taca!...

_ Não grita, seu Turíbio, que não adianta... [...] prometi ao meu compadre Cassiano, lá no Mosquito, na horinha mesma d’le fechar os olhos... Abaixo de Deus, foi ele quem salvou a vida do meu menino (ROSA, 2001, p. 207).

Destaca-se, no trecho anterior, outra marca da poética de Guimarães – a fidelidade e compromisso com os costumes do sertão de Minas Gerais, uma vez que retrata claramente o que acontecia a quem se cometia injustiça e desrespeitava o cidadão perante a sociedade. A punição não viria da justiça, mas sim das próprias pessoas e pelas próprias mãos.

Vislumbra-se, também, uma preocupação em retratar os costumes do dia-a-dia das comunidades do interior de Minas Gerais, a relação com a terra, com os animais, exaltando, assim, o compromisso com a pátria, como se confirma no seguinte trecho de “As margens da alegria”, em *Primeiras Estórias*:

O menino repetia-se em íntimo o nome de cada coisa. A poeira, alvissareira. A malvado-campo, os lentiscos. O velame-branco, de pelúcia. A cobra-verde, atravessando a estrada. A arnica: em candelabros pálidos. A aparição angélica dos papagaios. As pitangas e seu pingar. O veado campeiro: o rabo branco. As flores em pompa arroxeadas da canela-de-ema. [...] A tropa de seriemas, além, fugindo, em fila, índio-a-índio. O par de garças. Essa paisagem de muita largura, que o grande sol alagava. O buriti, à beira do Corguinho, onde, por um momento, atolaram. Todas as coisas, surgidas do opaco. Sustentava-se delas sua incessante alegria, sob espécie sonhosa, bebida, em novos aumentos de amor (ROSA, 2001, p. 51-52).

E, ainda, em retratar as mudanças que se consumavam com o propósito de construir cidades e acompanhar o desenvolvimento. Nesse sentido, percebe-se a angústia das pessoas, que viam suas terras sendo transformadas, desfiguradas, exploradas; permanecendo originais apenas na lembrança ou nos sonhos. Veja-se uma passagem do conto “As margens da alegria”:

Tinham fome, servido o almoço, tomava-se cerveja. O Tio, a Tia, os engenheiros. [...] esta grande cidade ia ser a mais levantada do mundo. [...] Tudo perdia a eternidade e a certeza; num lufo, num átimo, da gente as mais belas coisas se roubavam. Como podiam? Por que tão de repente? Soubesse que ia acontecer assim, ao menos teria olhado mais o peru _ aquele. [...] Sentia-se sempre mais cansado. Mal podia com o que agora lhe mostravam, na circuntristeza: o um horizonte, homens no trabalho de terraplenagem, os caminhões de cascalho, as vagas árvores, um ribeirão de águas cinzentas, o velame-do-campo apenas uma planta desbotada, o encantamento morto e sem pássaros, o ar cheio de poeira. Sua fadiga, de impedida emoção, formava um medo secreto [...] (ROSA, 2001, p. 52-53).

Acrescenta-se, ainda, nessa vertente, o conto “Azo de almirante”, em *Tutameia*:

Daí, vai, começou a construir-se barragem para enorme usina, a do Governo, em tumulto de trabalhadores, mil, totalmente, de dezenas de engenheiros. Rearvorado, logo Hetério largou-se para lá, com seu lóide de canoas. Vales, a bacia, convertiam-se em remanso de imenso lago, em que podiam navegar com favor e proveito. Empreitaram-se, por fim, a contrato daqueles. Máquinas e casas, nas margens, barracões de madeira [...] (ROSA, 2009, p. 56).

Outra narrativa roseana que expressa o compromisso do autor com a ausência do poder judiciário e, conseqüentemente, com a injustiça que costumava imperar no interior do território brasileiro, ao longo do século XIX e início de século XX, para com a população menos assistida, tanto de *status*, quanto de informação, é o que ocorre no conto “Fatalidade”, em *Primeiras estórias*, em que um sertanejo, caipira e trabalhador, vê-se desrespeitado por um desordeiro que se engraçara da sua mulher, causando a mudança deste para outra vila. Aquela seria a solução encontrada pelo caipira, mas nem assim conseguira livrar-se daquele indivíduo inescrupuloso, que insistira em seguir insinuando-se e desaforando a mulher do outro. Sendo assim, fora necessário, portanto, a intervenção de um amigo, pois o citado sertanejo, sentindo-se humilhado e desonrado, ficara sem ação, pois não queria se envolver em nenhuma confusão, como está claro nas seguintes passagens:

Representou: que era casado, em face do civil e da igreja, sem filhos, morador do arraial do Pai-do-Padre. Vivia tão bem, com a mulher [...] Mas, de mandado do mal, se deu que foi infernar lá um desordeiro, vindico, se engraçou desbrioso com a mulher, olhou para ela com olho quente... _ “Qual é o seu nome?” (ROSA, 2001, p. 108).

Só para atalhar discórdias, prudenciara; sempre seria melhor levar à paciência. E se humilhara, a menos não poder. [...] A mulher não tinha mais como botar os pés fora da porta, que o homem surgia para desusar os olhos nela, para a desaforar, com essas propostas. [...] Ele e a mulher decidiram se mudar. [...] Mas para considerar Deus, e não traspassar a lei, o jeito era. _ “Larguei para o arraial do Amparo...” (ROSA, 2001, p. 109).

Mas mais o homenzinho se ensombrara. [...] Falou: “_ Viajamos para cá, e ele, nos rastros, lastimando a gente. É peta. Não se perdeu de vistas. Adonde vou, o homem me atravessa... Tenho de tomar sentido para não entestar com ele.” (ROSA, 2001, p. 110).

Meu amigo, tão valedor, causavelmente, de vá-à-guerra o deixava? Comentou: _ “Coronha ou cano...” O homenzinho, tão perecível, um fagamicho, o mofino _ era para esforço tutânico? Meu amigo sendo o dono do caos. Porém, revistando sua arma, se o tambor se achava cheio. Disse: _ “Sigamos o nosso carecido Aquiles...” [...] E _ de repente e súbito _ precipitou-se a ocasião: lá vinha, fatalmente, o outro, o Herculínio, descompassante. Meu amigo soprou um semi-espirro, canino, conforme seu vezo e uso, em essas, em cheirando a pólvoras. E... foi: fogo, com rapidez angélica: e o falecido Herculínio, trapuz, já arriado lá, já com algo entre os próprios e infra-humanos olhos, lá nele _ tapando o olho-da-rua. Não há como o curso de uma bala; e _ como és bela e fugaz, vida! (ROSA, 2001, p. 111).

Considerando o contexto anterior, vale destacar o comentário de Alceu Amoroso Lima (*in*: ROSA, 2009):

Guimarães Rosa tomou da matéria plástica Brasil em suas mãos de bruxo, tanto paisagem como gente e linguagem, e com ela está modelando uma imagem de nossa cultura absolutamente inédita [...] admirável e incomparável tapeçaria que está tecendo com a fibra mais tipicamente nacional [...] e ao mesmo tempo, com uma nota de humanismo universal tão completa. (LIMA *in*: ROSA, 2009, contracapa)

Contemplando, também, a representação de elementos da realidade histórico-social brasileira, tão significativa na obra do autor, há que se fazer menção ao trabalho de Antonio Candido, em “O homem dos avessos”, clássico da crítica roseana em que o pesquisador nos alerta para o caráter transfigurativo do sertão, que não se limita à matiz local, ganhando, pois, amplitude universal:

A experiência documentária de Guimarães Rosa, a observação da vida sertaneja, a paixão pela coisa e pelo nome da coisa, a capacidade de entrar na psicologia do rústico, _ tudo se transformou em significado universal graças à invenção, que subtrai o livro à matriz regional para fazê-lo exprimir os grandes lugares comuns sem os quais a arte não sobrevive: dor, amor, morte, _ para cuja órbita nos arrasta a cada instante, mostrando que o pitoresco é acessório e que, na verdade, o sertão é o mundo (CANDIDO, 1983, p. 295).

Confirma-se, então, que os enredos roseanos não se prendem a aspectos do contexto regional e local, visto que as nuances reveladas pelos personagens e seus respectivos comportamentos fazem transparecer diversas experiências vividas por indivíduos que pertencem a outros espaços sociais e outras regiões, ou seja, refletem, de certa forma, a universalidade humana.

1.2 UM OLHAR REFLEXIVO-FILOSÓFICO

Eis porque, ao conhecer a literatura, a filosofia tende a ir ao encontro de si mesma, a fim de não somente interrogá-la, mas também, refletindo sobre um objeto que passa a refleti-la, interrogar-se diante e dentro dela (NUNES, 2013, p. 7).

O aspecto reflexivo-filosófico constitui uma das facetas mais significativas da poética de Guimarães Rosa, uma vez que, por meio de várias narrativas, encontram-se representadas algumas fases da trajetória humana que levam o leitor e, conseqüentemente, a sociedade humana, à reflexão sobre alguma atitude, comportamento, visão social e política, ensinamentos e costumes advindos de gerações e, principalmente, à compreensão de momentos que perfazem a estrada da vida: segredos e lições. Segundo Pinheiro (in: NUNES, 2013), “entre Poesia e Filosofia há uma transa”; sendo assim, “a Filosofia não deixa de ser Filosofia tornando-se poética nem a Poesia deixa de ser Poesia tornando-se filosófica” (PINHEIRO in: NUNES, 2013, p. 14).

Nesse viés, cabe uma reflexão sobre a essência do ser humano e como cada um se vê, principalmente “no” e “através” do espelho. Esse objeto é capaz de nos revelar muitas nuances e feições distintas de uma mesma pessoa; basta uma alteração no perfil, um olhar mais ou menos atento e, sobretudo, no estado de espírito, responsável pela forma transitória de se ler fatos e eventos sociais, bem como reconhecer sensações e emoções ao longo da vida. Nessa visão, o espelho reflete não apenas o que se é, mas também aquilo que cada um projeta, tornando-se, então, um instrumento de transcendência e, às vezes, obsessão, como o que ocorreu na mitologia grega e o Mito de Narciso, em que ele se apaixona pela própria imagem e se evade completamente. Esta temática ressurge na obra roseana, no conto “O espelho”, em *Primeiras Estórias*, conforme os seguintes trechos:

O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha idéia do que seja na verdade – um espelho? Demais, decerto, das noções de física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? [...] Fixemo-nos no concreto. O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; (ROSA, 2001, p.119).

Há os “bons” e “maus”, os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos no visível? [...] Os olhos, por enquanto, são a porta do engano; duvide deles, dos seus, não de mim. Ah, meu amigo, a espécie humana peleja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente... E então? [...] Fiquemos, porém, no terra-a-terra. Rimo-nos, nas barracas de diversões, daqueles caricatos espelhos, que nos reduzem a monstrosos, esticados ou globosos. Mas, se só usamos os planos – e nas curvas de um bule tem-se sofrível espelho convexo, e numa colher brunida um côncavo razoável – deve-se a que primeiro a humanidade mirou-se nas

superfícies de água quieta, lagoas, lameiros, fontes [...] Tirésias, contudo, já havia predito ao belo Narciso que ele viveria apenas enquanto a si mesmo não se visse... Sim, são para se ter medo, os espelhos (ROSA, 2001, p. 120-121).

Ademais, há que se considerar a concepção de vida e valores intrínsecos em cada indivíduo. A velhice, por exemplo, é vista, por grande parte da sociedade, como uma fase improdutiva, em que a pessoa já não se sente envolvido nem participante ativo do tecido social, devido às limitações física e psicológica.

Nessa perspectiva, destaca-se o conto “O burrinho pedrês”, em *Sagarana*, que descortina o personagem Major Saulo, coronel, proprietário da região de Campos-Gerais, sertão de Minas Gerais, que precisa fazer a entrega de, aproximadamente, quatrocentas reses (bovinos) que vendera. Porém, ao planejar e organizar os vaqueiros e cavalos para a longa jornada, depara-se com um problema na véspera – a fuga de alguns animais da fazenda, por isso faltara um cavalo. Sendo assim, o burrinho pedrês, isolado em sua constante resignação e velhice, fora visto/percebido pelo Major Saulo, que considera a ideia de usá-lo bastante oportuna, fato que o narrador considera má sorte do burrinho, e justifica o acaso ou o destino com o seguinte ditado popular: “quem é visto é lembrado” (ROSA, 2001, p. 35).

Nessas circunstâncias, o burrinho, já cansado, não demonstra simpatia para com o vaqueiro que ia montá-lo, fato que, por sinal, foi alvo de deboche e zombaria dos outros vaqueiros que montavam cavalos fortes e vistosos, revelando, assim, o alto grau de vaidade do homem. Entretanto, aquela cavalgada seria a oportunidade de o burrinho pedrês mostrar a todos que, apesar de velho, ainda tinha fôlego para aguentar muito trabalho, algo que os cavalos mais jovens não dispunham. Este aspecto eternizaria aquele burrinho, como está revelado no seguinte trecho: “mas nada disso vale fala, porque a estória de um burrinho, como a história de um homem grande, é bem dada no resumo de um só dia de sua vida” (ROSA, 2001, p. 30).

Na sequência, o burrinho Sete-de-Ouros segue o caminho da boiada bastante atrás dos outros cavalos e vaqueiros, obedecendo ao próprio ritmo, pois sua passada já não era mais tão firme e segura, circunstância que o distanciava do grupo. Porém, durante a percurso, acontece uma tempestade que faz transbordar um riacho, que se impunha ao longo daquele trajeto, tornando-se, então, um obstáculo grandioso para a travessia dos bois, cavalos e cavaleiros. Nesse aspecto, era necessário o conhecimento e as manhas de algo ou alguém que já passara por tal circunstância e tinha, portanto, as habilidades necessárias para se fazer aquela travessia sem grandes riscos.

Após longa viagem, finalmente chega o momento de o velho burrinho Sete-de-ouros triunfar sobre os cavalos mais jovens. Em plena chuvarada que acompanha a saga de homens

e animais, o maior desafio se afigura – ultrapassar o Riacho da Fome, em uma de suas maiores enchentes. Assim, todos que iam à frente, juntamente com todo o gado, chegaram à beira do riacho e não tiveram coragem de atravessá-lo, pois a correnteza era assustadora. Os animais estavam impacientes e hesitavam, pois temiam a bravura daquelas águas. O impasse estava estabelecido, foi, então, que um dos vaqueiros – Silvino – um dos mais experientes no trato com transporte de gado vivo, por terra, pronunciou:

_ O burrinho é quem vai resolver: se ele entra n'água, os cavalos acompanham, e nós podemos seguir sem susto. Burro não se mete em lugar de onde ele não sabe sair. O que o burrinho fizer a gente também faz (ROSA, 2001, p. 96).

E, então, o burrinho entrou na água e começou a “rasgar” a correnteza com toda a sabedoria que a vida lhe dera através dos anos. Cavalos, bois e homens lutavam desesperados contra a correnteza e eram vencidos pela força da natureza, poucos conseguiram chegar a outra margem com vida. Enquanto isso, o burrinho que, em vez de lutar contra a correnteza, aliou-se a ela, sem resistir, deixando-se levar mansamente, esperou apenas o momento certo para cortá-la e chegar ao outro lado, como se confirma no seguinte trecho: “E Sete-de-Ouros, sem susto a mais, sem hora marcada, soube que ali era o ponto de se entregar, confiado, ao querer da correnteza. [...] Deixou-se, tomando tragos de ar. Não resistia” (ROSA, 2001, p. 96). Depois, foi só sair da água, e seguir o caminho de casa, no seu ritmo velho e devagar, mas com vida, desejando apenas comida, resignação e sossego; enquanto que os animais os animais mais novos, confiando na força, precipitaram-se em uma luta mortal contra as forças da natureza, como se percebe em:

[...] agora reduzido a margem baixa, e ele tomou terra e foi trotando [...] Folgado, Sete-de-Ouros endireitou para a coberta. Farejou o cocho. Açou milho. Comeu. [...] Comeu mais. Depois procurou um lugar qualquer, e se acomodou para dormir. (ROSA, 2001, p. 97).

Esse conto, portanto, remete-nos à grandiosidade que é a vida, sobre a qual não se tem previsão nem controle algum. São momentos que se fazem tecidos para formar um grande tapete, em que nos deparamos com perdas e conquistas, idas e vindas, casualidades não tão casuais, encontros e desencontros que se encarregam de revelar as certezas da vida, mas que permanecerão desconhecida por grande parte dos seres humanos:

“O Burrinho Pedrês” onde a Providência delega, no curso de uma viagem, ao manso e imprestável burrinho Sete-de-Ouros, a função de salvar da enchente, que intercepta o caminho de volta da tropa, dois dentre os vaqueiros que conduziram uma boiada à

estação do embarque. É no ciclo da viagem que o destino se modifica e a ação da Providência se manifesta. [...] São encontros e desencontros, são equívocos aparentes, que um recuo no espaço e no tempo transforma em certeza, ou em certezas que a distância neutraliza (NUNES, 2013, p. 174).

Nesta última, a tropa de boiadeiros que, ileso, passou o rio, na ida, se afogaria na volta, com a enchente que sobreveio, não fosse o fato de apenas dois dentre eles, um fugindo do inimigo que jurara matá-lo, outro porque muito bêbado estava, terem, em circunstâncias mais casuais do que causais, se encarapitado no dorso do manso, imprestável, velho mas respeitado Sete-de-Ouros, o burrinho pedrês, vagarosa montaria a nadar, impávida, para o lado oposto de onde tinham vindo, sob a ideia fixa de retornar ao pasto, comer o capim e dormir tranquilo no seu costumeiro lugar (NUNES, 2013, p. 254-255).

Aquele desafio, portanto, seria a oportunidade de o burrinho mostrar a todos que, apesar de velho, ainda tinha fôlego e resistência para aguentar muito trabalho, algo que os cavalos mais jovens não dispunham; e, por isso, tornar-se-ia grande para a eternidade, como revelado nas seguintes passagens: “mas nada disso vale fala, porque a estória de um burrinho, como a história de um homem grande, é bem dada no resumo de um só dia de sua vida” (ROSA, 2001, p. 30), e “_ Escuta uma pergunta séria, meu compadre João Manico: você acha que burro é burro?” (ROSA, 2001, p. 60).

Evidencia-se, pois, a intencionalidade de levar o ser humano à reflexão sobre algumas visões e conceitos inacabados que, muitas vezes, apresentam-se nos discursos como verdades absolutas. No caso, vê-se que o ignorado burrinho, que anda bastante devagar devido à idade avançada e aos longos anos de trabalho, acaba causando impaciência aos que chegaram bem à frente dele. No entanto, no mesmo episódio, o causador da falta de tolerância do ser humano redime-se e, por meio de uma leitura mais profunda do fato, deixa-nos a lição de que é necessário paciência e vivência para compreender a vida e suas possibilidades, algo que só se adquire vivendo, é por isso que muitos jovens se perdem em suas fortalezas e juventude. Falta-lhes sabedoria para assimilar as peculiaridades e importância de cada etapa da vida, que deve ser reconhecida e respeitada. Faz-se necessário que, sobretudo, o homem moderno, tão assediado e entusiasmado pelos valores líquidos e efêmeros, em detrimento daqueles que edificam o aspecto duradouro da sociedade humana, possa reconhecer que existem muitos “burinhos pedreses” humanos que ainda têm muito a contribuir na sociedade. Portanto, é preciso aprender e adquirir com eles a sabedoria da vida, que nunca será apreendida apenas nos espaços pedagógicos formalizados.

Outro episódio que suscita uma análise reflexiva profunda encontra-se no conto “Sarapalha”, em *Sagarana*, em que o enredo aborda de forma bastante implícita algo que se pode caracterizar como o “não-dito”, traço tão ao gosto de Guimarães Rosa, a relação de

amizade entre os primos Argemiro e Ribeiro, cúmplices e vítimas da malária, sofrendo momentos de mal-estar, febres, suores e momentos de inconsciência. O Ribeiro era o mais debilitado, por isso o primo Argemiro dedicou-lhe tantos cuidados, que fez Ribeiro agradecer e revelar que não teria tais cuidados nem dos filhos, como se observa em: “Também, eu só estou falando é com você, que é p’ra mim que nem um irmão. Se duvidar, nem um filho não era capaz de ser tão companheiro, tão meu amigo, nesses anos todos... E não quis me deixar sozinho” (ROSA, 2001, p. 161).

Surpreendentemente, percebe-se, no enredo, um outro “mal” que une intimamente aqueles dois velhinhos, ao mesmo tempo que pôs em risco uma duradoura e fiel amizade, pois além da doença, o primo Ribeiro sofria de um outro problema: a traição da mulher – Luísa, prima do amigo Argemiro, que fugiu com um boiadeiro. Desse episódio, Ribeiro nunca esquecera e sempre que tinha oportunidade falava sobre ela com o primo: “Esta noite sonhei com ela, bonita como no dia do casamento” e, ainda, “Não sei não... Só sei é que se ela, por um falar, desse de chegar aqui de repente, até a febre sumia” (ROSA, 2001, p. 160).

No final, o leitor é surpreendido com um fato novo que estremece a amizade desses dois primos que dividem dois grandes males: a malária e terem amado a mesma Luísa. Argemiro, percebendo que Ribeiro estava nos últimos instantes, resolveu revelar o segredo para o amigo, e colocou um ponto final na relação de amizade entre eles, como se lê em:

Primo Ribeiro... eu nunca tive coragem p’ra lhe contar uma coisa... O senhor me perdoa?!... Não foi culpa minha... Foi um castigo de Deus, por causa de meus pecados... O senhor me perdoa, não perdoa?!... Eu... eu também gostei dela, primo. Mas respeitei sempre... respeitei o senhor... sua casa (ROSA, 2001 p. 169).

[...] Não teve nada, Primo!... Juro!... Por esta luz!... Nem ela nunca ficou sabendo... Por alma de minha mãe!. (ROSA, 2001 p. 170).

Some daqui, homem! Vai p’ras suas terras... Vai p’ra bem longe de mim!... Mas vai logo de uma vez!” (ROSA, 2001 p. 170) e, ainda, em: “_ Anda, por caridade!... Vai embora!... Ajunta suas coisas e vai. (ROSA, 2001, p. 171).

O caráter reflexivo do conto, configura-se, também, na intencionalidade de um discurso que vislumbra a preocupação em melhorar o ser humano e suas atitudes, segundo as falas dos próprios velhinhos, no desfecho da narrativa: “Nenhumas ruindades deste mundo não têm poder de segurar a gente p’ra sempre, primo Argemiro” (ROSA, 2001, p. 159) ou, ainda, “Quer o remédio, Primo? _ Não vou tomar mais... Não adianta. Está custando muito a chegar a morte... E eu quero é morrer” (ROSA, 2001, p. 162).

Costumeiramente, credita-se maior valor de reflexão às pessoas mais idosas, uma vez que, por toda a história, a convivência e a experiência adquirida com as pessoas e

acontecimentos, proporcionaram-nas um olhar diferenciado sobre a realidade e a vida. Desse respeito, as crianças não usufruem, é o que ocorre com a personagem Maria, mais conhecida por Nhinhinha, no conto “A menina de lá”, em *Primeiras Estórias*. Neste, uma menina de apenas quatro anos de idade, filha de um sitiante que criava vacas e plantava arroz, e de uma mãe rigorosamente religiosa, tinha a quietude, a calma, a discrição e o silêncio como principal característica. Parecia que nada a incomodava ou lhe chamava a atenção, até mesmo quando punha a fazer algo, as pessoas da própria família estranhavam. Porém, era uma menina que nada temia e, coisa alguma, parecia ter poder sobre ela, como se confirma em:

Em geral, porém, Nhinhinha, com seus nem quatro anos, não incomodava ninguém, e não se fazia notada, a não ser pela perfeita calma, imobilidade e silêncios, nem parecia gostar ou desgostar especialmente de coisa ou pessoa nenhuma. [...] De vê-la tão perpétua e imperturbada, a gente se assustava de repente. “_ Nhinhinha, que é que você está fazendo?” E ela respondia, alongada, sorrida, moduladamente “_ Eu...to-u...fa-a-zendo” [...] Nada a intimidava. Ouvia o pai querendo que a mãe coasse um café forte, e comentava, se sorrindo: “_ Menino pidão...menino pidão...” Costumava também dirigir-se à mãe desse jeito: “_ Menina grande...Menina grande...” Com isso pai e mãe davam de zangar-se. Em vão. Nhinhinha murmurava só “_ Deixa...Deixa...” [...] Ninguém tinha real poder sobre ela, não se sabiam suas preferências. Como puni-la? E bater-lhe, não ousassem; nem havia motivo (ROSA, 2001, p. 68).

Nesse contexto, são várias as possibilidades de interpretação contidas na fala da Nhinhinha, quando ela se refere ao pai como “*Menino pidão*”; e a mãe, “*Menina grande*”. Os dois adjetivos assumem conotações opostas, numa clara intenção de sobrepôr o ser feminino ao masculino, como se o homem estivesse sempre dependendo de algo da mulher (um carinho, um alerta, um olhar, uma repreensão), denotando que a mulher tem uma visão mais ampla sobre os fatos, família, vida. Corrobora-se, assim, o nível de sabedoria implícito nas palavras de uma criança, no entanto não era compreendida.

Há que se enfatizar que os desejos dela começam a se concretizar inesperadamente, como se obrasse milagres. No final da narrativa, a menina morre. Uma morte serena como ela; esperada e, talvez, prevista por ela. Porém, inesperada pela família, que, até, já fazia planos de uma vida mais tranquila no futuro, a partir do dom ou “poderes” da filha, que guardavam segredo, pois desconfiava dos comentários que poderiam surgir das pessoas. Após a morte da criança, o pai sente-se culpado por algo: seria o remorso por não ter compreendido o comportamento da filha e, até, ignorado? Seria por que ele pensava que o dom da menina poderia render-lhe algum dinheiro, vislumbrando um interesse materialista? Dessa forma, o enredo ultrapassa o universo branco do papel para ter continuidade no pensamento e nas deduções do leitor. Como se lê em:

Conversávamos, agora. Ela apreciava o casacão da noite. “_ *Cheinhas!*” Olhava as estrelas, deléveis, sobre-humanas. Chamava-as de “*estrelinhas pia-pia*”. Repetia: “_ *Tudo nascendo!*” [...] Dizia que o ar estava com cheiro de lembrança. “_ *A gente não vê quando o vento se acaba...*” [...] Suspirava depois: “_ *Eu quero ir pra lá.*” _ Aonde? “_ *Não sei.*” Aí observou: “_ *O passarinho desapareceu de cantar...*” [...] “_ *E eu? Tou fazendo saudade.*” [...] “_ *Eu queria o sapo vir aqui.*” [...] Mas, aí, reto, aos pulinhos, o ser entrava na sala, para aos pés de Nhinhinha, e não o sapo de papo, mas a bela rã brejeira, vinda do verduroso, a rã verdíssima. [...] “_ *Eu queria uma pamonhinha de goiabada...*”, sussurrou; e, nem bem meia hora, chegou uma dona, de longe, que trazia da goiabada enrolada na palha. [...] Decidiram de guardar segredo. Não viessem ali os curiosos, gente maldosa e interesseira, com escândalos. [...] Ninguém, nem os parentes de mais perto, devia saber. [...] Daí a duas manhãs, quis: queria o arco-íris. Choveu. [...] Fez o que nunca se lhe vira, pular e correr por casa e quintal. [...] E Nhinhinha, branda, tornou a ficar sentadinha, inalterada que nem se sonhasse, ainda mais imóvel, com seu passarinho-verde pensamento. [...] E vai, Nhinhinha adoeceu e morreu. [...] E o pai alisava com as mãos o tamboretinho em que Nhinhinha se sentava tanto, [...] O pai, em bruscas lágrimas, esbravejou: que não! Ah, que, se consentisse nisso, era como tomar culpa, estar ajudando ainda a Nhinhinha a morrer... (ROSA, 2001, p. 72-73).

Corpo de Baile é outra obra importantíssima do autor e constitui uma das mais intrigantes e enigmáticas páginas de sua poética, pois se trata de inúmeros segredos que, a princípio, parecem inacessíveis e, de fato, exigem do leitor atenção, paciência e sensibilidade acima do comum, mas que, aos poucos, pode se conseguir alguma proximidade através da intencionalidade discursiva. O próprio exercício de ler Guimarães Rosa vai preparando, gradativamente, o leitor para interpretações mais amplas e complexas sobre o ser humano e a vida. Contudo, este é um processo lento, de maturação constante e, ainda assim, não assegura garantia de que se consiga desvendar os mistérios, porém aquilo que for alcançado merecerá aplauso e será sempre um entusiasmo àquele deseja caminhar nessas “veredas”. Nesse sentido, Paulo Rónai (*in* ROSA, 2001) destaca:

Como os grandes poemas clássicos, *Corpo de baile* está cheio de segredos, que só gradualmente se revelam ao olhar atento. A própria unidade da obra é um deles. Ela não é apenas geográfica e estilística, como parece à primeira vista. Conexões de temática, correspondências estruturais, efeitos de justaposição e oposição integram-na, mas os leitores têm de os descobrir um a um. Talvez ninguém consiga, nesse pormenor, desemaranhar totalmente o jogo complexo das intenções do autor _ mas o que cada um desvendar será o suficiente para intensificar o prazer da peregrinação por este mundo denso de novidades (RÓNAI *in*: ROSA, 2001, p. 20).

Na novela “*Campo geral*”, do volume *Manuelzão e Miguilim*, a personagem Miguilim é um garoto que não possui perfeita visão e, a leitura que ele tem do lugar onde mora, da família e dos amigos é obtida pela percepção dos órgãos do sentido e, principalmente, pela imaginação. Dessa forma, ele convive com as lamentações da mãe em relação ao isolamento e pela ausência de algum fato que lhe suscite algo novo. Apesar de não enxergar nitidamente, a imagem que

ele constrói do Mutum é a de um lugar com muita beleza. Sendo assim, Miguilim fica ainda mais convicto disso, quando faz uma viagem à localidade mais próxima para ser crismado e escuta de um estranho comentários bons sobre o lugar onde mora:

Um certo Miguilim morava com sua mãe, seu pai e seus irmãos, longe, longe daqui, muito depois da Vereda-Frango-d'Água e de outras veredas sem nome ou pouco conhecidas, em ponto remoto, no Mutum. No meio dos Campos Gerais, mas num covoão em trecho de matas, terra preta, pé de serra. Miguilim tinha oito anos. Quando completara sete, havia saído dali, pela primeira vez: o tio Terêz levou-o a cavalo, à frente da sela, para ser crismado no Sucurijú, por onde o bispo passava (ROSA, 2001, p. 27).

Mas sua mãe, que era linda e com cabelos pretos e compridos, se doía de tristeza de ter de viver ali. Queixava-se, principalmente dos demorados meses chuvosos, quando carregava o tempo, tudo tão sozinho, tão escuro, o ar ali era mais escuro; ou, mesmo na estiagem, qualquer dia, de tardinha, na hora do sol entrar. _ “Oê, ah, o triste recanto...” _ ela exclamava (ROSA, 2001, p. 28).

“ _ É um lugar bonito, entre morro e morro, com muita pedreira e muito mato, distante de qualquer parte; e lá chove sempre...” (ROSA, 2001, p. 27) [...] “ _ Vai chover. O vaqueiro Jé está dizendo já vai de chover chuva brava, porque o tesoureiro, no curral, está dando cada avanço, em cima das mariposas! [...] O tesoureiro era um pássaro imponente de bonito, pedrês cor-de-cinza, bem as duas penas compridas da cauda, pássaro com mais rompante do que os outros (ROSA, 2001, p. 38).

Miguilim era o mais quieto, reflexivo e introspectivo dentre os irmãos, mas muitas vezes não era compreendido e tornava-se alvo de algumas brincadeiras que o diminuía. Entretanto, era o filho que mais percebia o ambiente, o clima familiar e o comportamento das pessoas com quem convivía. Pela mãe, nutria um carinho incondicional e isso os tornavam muito íntimos a ponto de perceber o estado espiritual da mãe, sem que ela lhe revelasse. Essa cumplicidade gerava ciúmes no próprio pai, que deixava transparecer algum despeito pelo filho e, até, era motivo de represália do pai:

Com a aflição em que estivera, de poder depressa ficar só com a mãe, para lhe dar a notícia, Miguilim devia de ter procedido mal e desgostado o pai, coisa que não queria, de forma nenhuma, e que mesmo agora largava-o num atordoado arrependimento de perdão. De nada, que o pai se crescia, raivava: “ _ este menino é um mal-agradecido. Passeou, passeou, todos os dias esteve fora de cá, foi no Sucurijú, e, quando retorna, parece que nem tem estima por mim, não quer saber da gente...” A mãe puniu por ele: “ _ Deixa de cisma, Béro. O menino está nervoso...” (ROSA, 2001, p. 29).

_ Pai está brigando com mãe. Está xingando ofensa, muito, muito. Estou com medo, ele queria dar em Mamãe...” [...] “ _ Eu acho, Pai não quer que Mãe converse mais nunca com o tio Terêz... Mãe está soluçando em pranto, demais da conta (ROSA, 2001, p. 35)

“ _ Não, não... Não pode bater em Mamãe, não pode. Miguilim botou em choros. Chorava alto. De repente, rompeu para a casa. [...] Diante do pai, que se irava feito um fero, Miguilim não pôde falar nada, tremia e soluçava; e correu para a mãe, que estava ajoelhada encostada na mēsa, as mãos tapando o rosto. Com ela se abraçou.

Mas dali já o arrancava o pai, batendo nele, bramando. Miguilim nem gritava, só procurava proteger a cara e as orelhas; o pai tirara o cinto e com ele golpeava-lhe as pernas, que ardiam, doíam como queimaduras quantas, Miguilim sapateando. Quando pôde respirar, estava posto sentado no tamborete, de castigo. E tremia, inteirinho o corpo. O pai pegara o chapéu e saíra (ROSA, 2001, p. 36).

O dia estava bruto de quente, Miguilim com sede, mas não queria pedir água para beber. [...] Miguilim estava sujo de suor. Mais um pouco, reparou que na hora devia de ter começado a fazer pipi, na calça. (ROSA, 2001, p. 37).

Mas o pai ainda ralhou mais, e, como no outro dia era domingo, levou o bando dos irmãozinhos para pescaria no córrego; e Miguilim teve de ficar em casa, de castigo (ROSA, 2001, p. 29).

A quietude, o silêncio e a “autoretirada” de Miguilim revelam um discurso sem fala, no entanto poucos conseguem perceber tantas marcas psicológicas do outro como ele, deixando implícito que, às vezes, é melhor calar-se do que falar, até porque as sensações mais profundas não são expressas completamente em palavras; é bastante o sentir. Nesse aspecto, vale reportar-se aos comentários de Leão (*in*: HEIDEGGER, 2004):

No silêncio, o sentido de ser chega a um dizer sem discurso nem fala, sem origem nem termo, sem espessura nem gravidade, mas que sempre se faz sentir, tanto na presença como na ausência de qualquer realização ou coisa. Aqui o discurso simplesmente se cala por não ter o que falar e, neste calar-se, tudo chega a vibrar e viver na originalidade de sua primeira vez (LEÃO *in*: HEIDEGGER, 2004, p. 15).

O homem é o ser que fala mesmo quando não fala e cala, recolhendo-se no silêncio do sentido, assim como é o ser que morre, mesmo quando não morre e vive, recolhendo-se à temporalidade da existência. A fala remete para além ou aquém das palavras, mas este remeter não é semântico nem sintático. É o silêncio do sentido. A fala só fala para e por calar. A palavra essencial, sendo a essência da palavra no tempo das realizações, é apenas silêncio (LEÃO *in*: HEIDEGGER, 2004, p. 16).

E o que é este ser sempre em silêncio e retirada? _Nós não podemos saber. O que certamente podemos é apenas dizer que o ser é o que, justamente por retirar-se e calar-se, nos possibilita falar, perguntar, questionar e dizer. Estamos sempre imersos no retraimento do ser (LEÃO *in*: HEIDEGGER, 2004, p. 17).

Tem-se, nos trechos anteriores, a percepção de que Miguilim vivia um conflito interior bastante intenso com o próprio pai e, sobretudo, na relação entre seus pais. Confirma-se, então, a convicção de que aquele garoto via a realidade bem mais ampla do que os irmãos que não sofriam de miopia como ele. Nesse contexto, tem-se um diálogo com o conto “Antiperipléia”, em *Tutameia*, em que um menino trabalha como guia de cego para um senhor, já de idade, patrão dele, e, ao longo da conversa deles, o senhor lhe revela ideias, que não são compreendidas pelo garoto, mas que, no final, há uma espécie de revanche ou de acerto de contas, que caracterizam o desfecho de alguns personagens das quarenta estórias. Nesse sentido,

Nunes (2013) revela que alguns personagens de *Tutaméia* acertam quando pensam errar e erram quando pensam acertar.

Um episódio que revela a sensibilidade do garoto Miguilim é a desconfiança de uma possível relação entre a mãe e um tio que morava na casa deles. Aquilo era motivo bastante para uma tragédia familiar e Miguilim vivia um dilema: apesar de sentir a indiferença do pai e ter uma relação de carinho recíproco com o tio, não era capaz de ser contra o pai. Isto e outros episódios na vida do menino fazem com que ele expresse o desejo de continuar sendo criança:

Mas não podia entregar o bilhete à mãe, nem passar palavra a ela, aquilo não podia, era pecado, era judiação com o pai, nem não estava correto. Alguém podia matar alguém, sair briga medonha, Vovó Izidra tinha agourado aquelas coisas, ajoelhada diante do oratório – do demônio, de Caim e Abel, de sangue de homem derramado. Não falava. Rasgava o bilhete, jogava os pedacinhos dentro do rego, rasgava miúdo. E Tio Terêz? Ele tinha prometido ao Tio Terêz, então não podia rasgar (ROSA, 2001, p. 84).

Miguilim não tinha vontade de crescer, de ser pessoa grande, a conversa das pessoas grandes era sempre as mesmas coisas secas, com aquela necessidade de ser brutas, coisas assustadas (ROSA, 2001, p. 52).

Mais uma vez, depreende-se do texto um fato que suscita uma reflexão da sociedade, quanto à importância da família para a sociedade, ao mesmo tempo que revela o quanto a vida adulta, imperceptivelmente, torna-se vazia da essência de naturalidade e espontaneidade e, como consequência, as pessoas tornam-se um tanto “cegas”, embora com olhos perfeitos, uma vez que não conseguem perceber o que existe além do olhar.

Ao término do conto, evidencia-se um dos traços roseanos mais peculiares: o improvável, o surpreendente. No isolado lugarejo do Mutum, chega um homem da cidade, estudado, médico e, visitando a casa dos pais de Miguilim, percebe algo estranho no jeito do menino olhar para as pessoas. Sentia-se nele uma ansiedade de ver o mundo com mais clareza, pois ele coçava insistentemente os olhos, por isso o médico ofereceu-lhe os óculos que o garoto colocou e passou a ver o mundo claramente. Aquilo simbolizou um renascer na vida de Miguilim, visto que, muitas de suas limitações ao realizar algumas tarefas do cotidiano, devia-se, principalmente à deficiência visual (miopia). O pai, por sua vez, sentiu-se culpado por tantas atitudes autoritárias e, até, vingativas que tivera para com o filho. Na sequência, Miguilim foi embora com o médico para se tratar do problema nos olhos, porque na visão de mundo e de vida, ele sempre soubera enxergar, profundamente, aquilo que se lhe apresentara. Naquele momento, Miguilim passara a ser compreendido pelas pessoas, sobretudo, pela figura paterna. Tem-se início, então, uma vida nova para um menino que emergira dos recônditos do sertão e

de sua própria escuridão, para uma grande viagem pelo mundo, guiado oportunidade que vida lhe agraciara:

De repente lá vinha um homem a cavalo. Eram dois. Um senhor de fora, o claro da roupa. Miguilim saudou, pedindo a bênção (ROSA, 2001, p. 148). [...] Miguilim queria ver se o homem estava mesmo sorrindo para ele, por isso é que o encarava. _ Por que você aperta os olhos assim? Você não é limpo de vista? [...] Depois perguntava a ele mesmo: _Miguilim, espia daí, quantos dedos da mão você está enxergando? E agora? [...] Este nosso rapazinho tem a vista curta. Espera aí, Miguilim... E o senhor tirava os óculos e punha em Miguilim, com todo o jeito. _ Olha, agora! Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas (ROSA, 2001, p. 149).

[...] Disse que, você querendo, Miguilim, ele junto te leva... _ O doutor era um homem muito bom, levava o Miguilim, lá ele comprava uns óculos pequenos, entrava para a escola, depois aprendia ofício. _ Você mesmo quer ir? [...] mas mãe disse: _ Vai, meu filho. É a luz dos teus olhos, que só Deus teve poder pra te dar. Vai. Fim de ano, a gente puder, faz a viagem também. Um dia todos se encontram... (ROSA, 2001, p. 150).

[...] O doutor chegou. _ “Miguilim, você está aprontado? Está animoso?” Miguilim abraçava todos, um por um, dizia adeus até aos cachorros, [...] Mas, então, de repente, Miguilim parou em frente do doutor. Todo tremia, quase sem coragem de dizer o que tinha vontade. Por fim, disse. Pediu. O doutor entendeu e achou graça. Tirou os óculos, pôs na cara de Miguilim. E Miguilim olhou para todos, com tanta força. Saiu lá fora (ROSA, 2001, p. 151).

[...] O Mutum era bonito. Agora ele sabia. [...] Olhava mais era pra mãe. [...] sorriu para Tio Terêz: _ “Tio Terêz, o senhor parece com pai...” Todos choraram. O doutor limpou a goela, disse: _ “Não sei, quando eu tiro esses óculos tão fortes, até meus olhos se enchem d’água” (ROSA, 2001, p. 152).

Vê-se, então, que o interior do Brasil, especificamente o sertão, guarda muitos talentos que, infelizmente, não são mostrados, sendo, por isso, esquecidos ou ignorados. Lugares onde se passam longos períodos sem brotar uma planta do chão, mas bastam-lhe algumas chuvas, mesmo esporádicas e descontínuas, para renascer a esperança de uma vida melhor:

Tudo parece estar no sertão, parece que nada pode estar fora dele. Mas o que dá sentido ao tempo, mais do que qualquer outra coisa, é a narração, o sentido da narração. O sertão é a narração do tempo. Mas tempo é o que se perdeu ou o que permanece? (ARSILLO *in*: CHIAPPINI; VEJMEKKA, 2009, p. 228).

Outra estória que nos apresenta uma dimensão reflexiva bastante intensa, envolvendo, também, um menino como protagonista, que tenta descortinar um mundo de obscuridade e mistérios que ficaram gravados na infância é “Nenhum, nenhuma”, em *Primeiras Estórias*, como se confirma em:

Na estória de “Nenhum, nenhuma”, vamos encontrar um terceiro personagem menino. Esse novo exemplar prende-se a uma vaga reminiscência de um passado longínquo, ao desejo de romper a obscuridade, de clarear o que há de enigmático no começo de ser individual, quando impressões indeléveis gravam-se na memória, formando uma primeira versão das coisas vividas, que o tempo dilui e afunda na realidade. O menino encontra-se numa casa de fazenda, descrita nebulosamente – mansão estranha em lugar incerto, em “indescoberto rumo”. E tenta recordar-se, despertar reminiscências; lembra-se de lembrar uma infância ignota, mais longínqua, princípio em que se agita a “porção escura de nós mesmos” (NUNES, 2013, p. 161).

Há, ainda, algumas passagens do conto que revelam a procura e as impressões confusas nas reminiscências do menino:

O menino, sempre lá perto, tinha de procurar-lhe os olhos. Na própria precisão com que outras passagens lembradas se oferecem, de entre impressões confusas, talvez se agite a maligna astúcia da porção escura de nós mesmos, que tenta incompreensivelmente enganar-nos, ou, pelo menos, retardar que perscrutemos qualquer verdade. [...] Nenhuns olhos têm fundo, a vida, também, não (ROSA, 2001, p. 99).

As nuvens são para não serem vistas. Mesmo um menino sabe, às vezes, desconfiar do estreito caminhozinho por onde a gente tem de ir – beirando entre a paz e a angústia (ROSA, 2001, p. 99).

O menino sorriu. Perguntou: _ “Ela beladormeceu?” A Moça beijou-o. A vida era o vento querendo apagar uma lâmparina. O caminhar das sombras de uma pessoa imóvel. A moça não queria que coisa alguma acontecesse. A moça tinha um leque? O Moço conjurava-a, suspensos olhos. A Moça disse ao Moço: _ “Você ainda não sabe sofrer...” – e ela tremia como os ares azuis. Tenho de me lembrar. O passado é que veio a mim, como uma nuvem, vem para ser reconhecido: apenas não estou sabendo decifrá-lo (ROSA, 2001, p. 101).

Ele queria não ficar perto da voz e do coração desse Moço, que ele detestava. Tem horas em que, de repente, o mundo vira pequenininho, mas noutra de-repente ele já torna a ser demais de grande, outra vez. A gente deve de esperar o terceiro pensamento (ROSA, 2001, p. 105).

Em outro aspecto, vê-se que a velhice prolongada e a aproximação da morte, geralmente, têm um efeito “reparador” na vida do ser humano que, muitas vezes, prioriza desejos como vaidade, acúmulo de bens materiais e reconhecimento social em detrimento dos aspectos humanitário, altruísta, familiar e espiritual. Sempre fora comum, na sociedade humana, grande quantidade de pessoas que não conseguem fazer uma leitura mais reflexiva da vida, no sentido de que se trata de um “rio” que terá sempre suas águas correndo em direção a um mundo em que não cabe ao homem nenhuma certeza. Entretanto, pela condição efêmera da existência, deve ter a convicção de que a morte simboliza a passagem de um universo conhecido a outro desconhecido; por isso veem este momento como a última oportunidade para se revelar algum arrependimento, gratidão e, até o perdão, mediante atitudes cometidas anteriormente. É como

se, inconscientemente, fora uma espécie de purificação humana, uma preparação e um acalento para a alma.

Nessa perspectiva, merece destaque o conto “Nada e a nossa condição”, de *Primeiras estórias*, em que se depara com um senhor proprietário de uma grande fazenda que já havia servido de senzala para muitos escravos, mas que no tempo da narrativa tinha se tornado uma grande casa isolada, que guardava muitas histórias, como se lê em:

Na minha família, em minha terra, ninguém conheceu uma vez um homem, de mais excelência que presença, que podia ter sido o velho rei ou o príncipe mais moço, nas futuras estórias de fadas. Era fazendeiro e chamava-se Tio Man’Antônio. [...]Essa fazenda, Tio Man’Antônio tivera-a menos por herança que por compra [...] (ROSA, 2001, p. 129).

À que – assobradada, alicerçada fundo, de tetos altos, longa, e com quantos sem uso corredores e quartos, [...] fazia face para o norte [...] e, à frente, escada de pau de quarenta degraus em dois lanços levava ao espaço da varanda, onde, de um caibro, a um canto, pendia ainda a corda do sino de outrora comandar os escravos assenzalados (ROSA, 2001, p. 130).

Após a morte da esposa, Tio Man’Antônio, que já andava quieto, ficou cada vez mais calado e reflexivo, como se estivesse a observar a vida em “flashes” e cenas tomando como base a própria existência e seu protagonismo; ou seria antagonismo, sendo ele o vilão de si próprio? Estaria ele voltando a ser e a sentir sensações que há muito ficaram perdidas em sua faceta de coronel, senhor de escravos? Esse comportamento provocara alguns momentos de insegurança e sabedoria proferidas pela filha – Felícia:

Suspensas, as filhas, de todo a não entender, mas adivinhar, dele a crédito vago esperassem, para o comum da dor, qualquer socorro. Ele, por detrás de si mesmo, pondo-se de parte, em ambíguos âmbitos e momentos, como se a vida fosse ocultável, não o reconheceriam através de figuras. Sendo, que refez sua maciez; e era uma outra espécie, decorosa, de pessoa, de olhos empalidecidamente azuis. Mas fino, enganador, o rosto, cinzento moreno (ROSA, 2001, p. 132).

Sua mulher, Tia Liduína, então morreu, quase de repente, no entrecorte de um suspiro sem ai e uma ave-maria interrupta (ROSA, 2001, p. 131).

Felícia, apenas a mais jovem, clamou, falando ao pai: “Pai, a vida é feita só de traiçoeiros altos-e-baixos? Não haverá, para a gente, algum tempo de felicidade, de verdadeira segurança?” E ele, com muito caso, no devagar da resposta, suave a voz: “Faz de conta, minha filha...Faz de conta...” (ROSA, 2001, p. 132)

Ainda, nesse conto, parece que Tio Man’Antônio deseja vestir-se de velhas roupas para se oportunizar novos ares e objetivos de vida, pois inicia um processo de transformação naquela fazenda, desde o aspecto físico geográfico ao deslocamento de objetos e móveis, que há muito já se acostumara, deixando implícita a ideia de que não suportava mais aquela realidade. Isso

provocara em uma das filhas aflição e incompreensão. Até no campo dos negócios, já não se via naquele proprietário nenhum entusiasmo em aumentar o rebanho ou comprar mais gado para se ter lucro em tempo futuro, causando nas pessoas tremendo estranhamento, já que ele decide, também, desfazer-se de todas as suas terras, distribuindo-as entre os trabalhadores da fazenda:

Com que – e por que idéia ingrata e estranhável – pretendera ele de desmanchar o aspecto do lugar, que de desde a antiguidade, a fisionomia daquelas rampas de serras, que a Mãe vira e quisera? No desbaste, rente em redor, com efeito, nada se poupava – nem o mato lajeiro, tufo ticos de moitas, e arbustos – onde ali tudo se escampava. A ponto isto foi, de interpelá-lo a filha diletta, Francisquinha, aflita meigamente. Se não seria aquilo arrefecido sentimento, pecar contra a saudade? (ROSA, 2001, p. 134).

Que, não é que, em seu dito cuidar e encaprichar-se, sem querer também profetizara, nos negócios, e fora adivinho. Porque subiu, na ocasião, considerável, de repente, o preço do gado, os fazendeiros todos querendo adquirir mais bois e arrumar e aumentar seus pastos. Tio Man'Antônio, então, daquele solerte jeito, acertara tão em pleno, passando-lhes à frente e sem nenhum alarde (ROSA, 2001, p. 135).

Aos poucos, a diverso tempo, às partes, entre seus muitos, descalços servos, pretos, brancos, mulatos, pardos, leguelhês prequetês, enxadeiros, vaqueiros e camaradas – os próximos – nunca sediciosos, então Tio Man'Antônio doou e distribuiu suas terras. Sim, tudo procedido à quieta, sob espécie, com o industrioso do silêncio, a fim de logo não se espevitar todo-o-mundo em cobiça, ao espalhar-se o saber do que agora se liberalizava ali, em tanta e tão espantosa maneira (ROSA, 2001, p. 137).

No fim da narrativa, atinge-se o nível máximo de reflexão e, por certo, a justificativa do título do conto, visto que Tio Man'Antônio revela que todos os bens materiais são desnecessários à essência humana e que, na verdade, tudo isso ocorre devido à infinitude das fraquezas humanas, que sempre revelam a nossa finitude. Para finalizar o discurso da linguagem, e nunca o seu efeito, ele sabiamente expressa o grande objetivo da espécie humana com o seu criador: a volta:

Sozinho, sim, não triste. Tio Man'Antônio respeitava, no tangimento, a movida e muda matéria; mesmo em seu mais costumeiro gesto – que era o de como se largasse tudo de suas mãos, qualquer objeto. [...] Parecia-lhe como se o mundo-no-mundo lhe estivesse ordenando ou implorando, necessitado, um pouco dele mesmo, a seminar-se? Ou – a si – ia buscar-se, no futuro, nas asas da montanha. Fazia de conta; e confiava, nas calmas e nos ventos. [...] Tão próspero em seus dias, podia larguear, tinha o campo coberto de bois. Tudo se inestimava, porém, para Tio Man'Antônio, ali, onde, tudo o que não era demais, eram humanas fragilidades. Aprendesse o poder de conversar, em surdo e agudo, as relações dos acontecimentos, dos fatos; e dissuadia-se de tudo – das coisas, em multidão, misérias (ROSA, 2001, p. 136).

Aí Tio Man'Antônio não pensava o que pensava. Amerceamento justo – ou era a locura e tanto? O grande movimento é a volta. Agora, pelos anos adiante, ele não seria dono mais de nada, com que estender cuidados (ROSA, 2001, p. 137).

Ainda nessa veia poética, cabe uma reflexão especial a temática explorada no conto “A hora e vez de Augusto Matraga” ou, simplesmente, Nhô Augusto, um senhor casado, que usufruía de uma condição financeira satisfatória e do rótulo de homem valente e destemido na comunidade. Contudo, tinha que conviver também com a má fama de jogador de baralho que devorava noites brincando e bebendo; o hábito de ser mulherengo e, ainda, não respeitar a mulher do próximo. Então, durante as festividades religiosas no arraial da Virgem Nossa Senhora das Dores do Córrego do Murici, Nhô Augusto chegara ao local, justamente no momento em que leiloavam duas mulheres: Angélica e Sariema. Ao ver aquilo, ele se impôs e arrematou Sariema, apenas para satisfazer-lhe os desejos e caprichos, ignorando e desmoralizando prontamente o companheiro desta; uma cena típica de assédio moral, como se confirma nos seguintes trechos:

Aí o povaréu aclamou, com disciplina e cadência: _ Nhô Augusto leva a Sariema! Nhô Augusto leva a Sariema! O capiauzinho ficou mais amarelo. A Sariema começou a querer chorar. Mas Nhô Augusto, rompente, alargou no tal três pescoções: _ Toma! Toma! E toma!... Está querendo?... [...] _ Te apessoa para cá, do meu lado! _ e Nhô Augusto deu o braço à rapariga, que parou de lacrimar (ROSA, 2001, p. 366).

[...] “_ vamos andando”. [...] Nhô Augusto apertava o braço da Sariema, como quem não tivesse tido prazo para utilizar no capiau todos os seus ímpetos: _ E é, heim?... A senhora dona queria ficar com aquele, heim?! _ Foi, mas agora eu gosto é de você... O outro eu mal-e-mal conheci...” (ROSA, 2001, p. 367).

Acrescenta-se, também, a esta narrativa, uma referência aos aspectos antropológicos, especificamente o etnográfico, uma vez que existe, nesse conto uma relação muito estreita entre o objeto de estudo e a personagem de Augusto Matraga, como sendo um sujeito que traduz muito bem a realidade de uma época, ao invés de criá-la:

[...] diz-se que a etnografia é parte do discurso científico e objetivo justamente porque nela o autor não deve existir como criador da realidade, mas como seu tradutor, isto é, como veículo ou instrumento que faz passar pelo filtro das teorias que conhece o estranhamento e o exotismo de uma realidade humana diferenciada da sua (DAMATA, 1997, p. 307).

Augusto Matraga, portanto, simboliza o homem capaz de vivenciar uma dupla personalidade que perpassa por atitudes que obedecem às regras sociais, e, simultaneamente, por iniciativas que envereda pelos caminhos da desordem e da ilegalidade, demonstrando, pois, o quão estão próximos, na sociedade humana, o correto e o errado; que se encaixam perfeitamente na variação do próprio nome da personagem citado: de Augusto Esteves para Augusto Matraga. Tal comentário encontra embasamento nos seguintes discursos:

[...] agora é momento de rever a peça pelo prisma de um renunciador, vertente que capta, não só as águas turbulentas dos penitentes e rezadores, esses autores voltados para um “outro mundo”, mas também aquelas correntes que chegam das represas formadas pelos bandidos e marginais em geram, esses seres que parecem oscilar e ziguezaguear entre a ordem e a desordem, fazendo um trajeto de liminaridades e ficando, para usar a expressão de Guimarães Rosa, na “terceira margem do rio”: na linha dúbia que separa a sociedade e seus trajetos sérios e corretos dos seus porões escuros, sujos e interessantes, onde jaz o mistério da desordem, da alternativa, do futuro e, muito provavelmente, daquilo que chamamos de esperança (DAMATA, 1997, p. 306).

Não há nada no texto que perca de vista Augusto esteves, apresentado por sua filiação ao coronel Afonso Esteves e ao local de origem. O nome Matraga, como diz o narrador, “não é nada”, o que, como veremos mais adiante, contém numa fórmula mínima toda a mensagem da obra, pois Matraga é o outro lado de Nhô Augusto, seu simétrico inverso (DAMATA, 1997, p. 315).

Tal nome é Augusto esteves. Logo, porém, é esse nome transformado em alternativa, Nhô Augusto, termo categorial e composto de uma forma de prestação de senhorio, capaz de refletir o ponto básico da trajetória de herói como figura crítica na estrutura social de seu meio. Este seria o nome marcado dentro do sistema de poder da sua comunidade, onde ele ocupa uma posição de alto prestígio, de tal modo que o nome próprio não pode ser divorciado do título de “senhor” (DAMATA, 1997, p. 316).

Quando utiliza seu nome classificatório (Nhô Augusto), o ator é um separador de pessoas, um ser da ordem fundada no prestígio e no poder político. Mas, quando está investido no papel de Matraga, o homem nada mais é na estrutura e na ordem social (DAMATA, 1997, p. 317).

Nesse prisma, percebe-se em Augusto Matraga um comportamento bipolar que ocorre ao mesmo tempo, sem que um seja motivo de exclusão do outro, muito pelo contrário, uma vez que convivem harmoniosamente em um mesmo indivíduo, numa justaposição perfeita, apesar de tão diferentes, que denota uma natureza humana composta de comportamentos tão contraditórios, diferentemente do que ocorre no eterno “*to be or not to be*”, de Shakespeare, mencionado por Sperber (1976), com relação ao dualismo vivenciado em *Grande sertão: Veredas* (2015), como se confirma no seguinte trecho:

Em primeiro lugar, salta aos olhos uma diferença com respeito ao famoso “*to be or not to be*” shakespereano, onde a conjunção é alternativa, enquanto que a conjunção Roseana é aditiva. Portanto, já no sintagma acima, verificamos que a noção não implica uma ambiguidade, nem uma dialética (os pólos opostos seriam excludentes) porém uma unidade bi-polar (SPERBER, 1976, p. 110).

Na sequência do enredo, Nhô Augusto, que negligenciava, propositadamente, o que ocorria, foi perdendo o respeito da comunidade e as pessoas começaram a não temê-lo como antes, até por que já se comentavam que ele estava falido e que os seus trabalhadores estavam abandonando-o para prestar serviços a um outro patrão. No entanto, houve um agravante, já que Nhô Augusto não lhes pagavam o que devia e, assim, eles estavam indo trabalhar para o Major

Consilva, seu opositor. Por essa e outras atitudes, Nhô Augusto, que incorpora o *status* de coronel, construiu, ao longo do tempo, muitos inimigos, que se vingariam de forma cruel, principalmente o capiau, companheiro de Sariema, que houvera sido ridicularizado por Matraga publicamente, conforme as seguintes passagens:

Dali a pouco, porém, tornava o Quim, com nova desolação: os bate-paus não vinham... Não queriam ficar mais com Nhô Augusto... O Major Consilva tinha ajustado, um e mais um, os quatro para seus capangas, pagando bem. [...] O mais merecido, o cabeça, até mandara dizer, faltando ao respeito: _ Fala com Nhô Augusto que sol de cima é dinheiro!... P'ra ele pagar o que está nos devendo..." [...] “ _ Mal em mim não veja, meu patrão Nhô Augusto, mas todos no lugar estão falando que o senhor não possui mais nada, que perdeu suas fazendas e riquezas, e que vai ficar pobre, no já-já... E estão conversando, o Major mais outros grandes, querendo pegar o senhor à traição” (ROSA, 2001, p. 372).

“ _ Tempo do bom-bom se acabou, cachorro de Estêves (Nhô Augusto)!”... [...] Major piscou, apenas, e encolheu a cabeça, porque mais não era preciso, e os capangas pulavam de cada beirada, e eram só pernas e braços. “ _ Frecha, povo! Desmancha! [...] Pauladas na cabeça, nos ombros, nas coxas. Nhô Augusto desceu o corpo e caiu. Ainda se ajoelhou em terra, querendo firmar-se nas mãos, mas isso só lhe serviu para poder ver as caras horríveis dos seus próprios bate-paus, e, no meio deles, o capiauzinho mongó que amava a mulher-à-toa Sariema. [...] “ _ Arrastem p'ra longe, p'ra fora das minhas terras... Marquem a ferro, depois matem” (ROSA, 2001, p. 374).

[...] Puxaram e arrastaram Nhô Augusto, pelo atalho do rancho do barranco, que ficou sendo um caminho de pragas e judiação. [...] “ _ É aqui mesmo, companheiros. Depois, é só jogar lá para baixo, p'ra nem a alma se salvar...” (ROSA, 2001, p. 375).

Fazendo uma analogia com *Grande sertão: veredas*, em que a personagem Riobaldo, em sua trajetória evolui de jagunço a chefe de jagunços, tem-se, em Augusto Matraga, o caminho, visto que este, em sua trajetória, perde o status de homem importante na região e passa a ser desrespeitado por todos, denotando a decadência social.

Contudo, algo pasmou a todos, pois, surpreendentemente, Nhô Augusto fora encontrado por um casal de “pretos” velhos e pobres, que cuidou dele e, diante de tanta crueldade (corpo todo batido, costelas quebradas, feridas abertas, queimaduras de ferro) concluiu que se tratava, certamente, de um homem bravo e má fama. Então, passado o tempo e tendo recuperado a consciência, o fragilizado Nhô Augusto, começara a ter crises de remorso por tudo o que houvera feito durante a vida, chegando a desesperar-se, mas recebendo alguns conselhos daquele casal. Iniciava-se, naquele instante em Nhô Matraga, um lento processo de arrependimento, renúncia e preocupação em salvar a alma. Instalava-se, pois, um estágio de relativa “purificação”, denotando a ideia de que, para cada um, é chegada a vez da morte.

Esfriou o tempo, antes do anoitecer. As dores melhoraram. E, aí, Nhô Augusto se lembrou da mulher e da filha. Sem raiva, sem sofrimento, mesmo, só com uma falta de ar enorme, sufocando. [...] era como se o corpo não fosse mais seu. Até que pôde

chorar, e chorou muito, um choro solto, em vergonha nenhuma, de menino ao abandono. E, sem saber e sem poder, chamou alto soluçando: “_ Mãe... Mãe...” [...] Agora, parado o pranto, a tristeza tomou conta de Nhô Augusto. Uma tristeza mansa, e com um dó de si mesmo. Tudo perdido! O resto ainda podia... Mas, ter a sua família, direito, outra vez, nunca. Nem a filha... Para sempre... E era como se tivesse caído num fundo de abismo, em outro mundo distante (ROSA, 2001, p. 378).

[...] “_ Se eu pudesse ao menos ter absolvição dos meus pecados!... Então eles trouxeram, uma noite, muito à escondida, o padre... [...] “_ Mas será que Deus vai ter pena de mim, com tanta ruindade que fiz, e tendo nas costas tanto pecado mortal?! _ Tem, meu filho. Deus mede a espora pela rédea, e não tira o estribo do pé de arrependido nenhum...” [...]”_ Eu acho boa essa ideia de se mudar para longe, meu filho. Você não deve pensar mais na mulher, nem em vinganças. Entregue para Deus, e faça penitência”. [...] “_ você nunca trabalhou, não é? Pois, agora, por diante, cada dia de Deus você deve trabalhar por três, e ajudar os outros, sempre que puder. Modere esse seu mau gênio...” [...] “_ Reze e trabalhe, fazendo de conta que esta vida é um dia de capina com sol quente, que às vezes custa muito a passar, mas sempre passa. E você ainda pode ter muito pedaço bom de alegria... Cada um tem a sua hora e a sua vez: você há de ter a sua”. [...] É somente essas coisas o ocupavam, porque para ele, féria feita, a vida já se acabara, e só esperava era a salvação da sua alma e a misericórdia de Deus Nosso Senhor. Nunca mais seria gente! O corpo estava estragado, por dentro, e mais ainda a ideia. E tomara um grande horror às suas maldades e aos seus malfeitos passados, que nem podia se lembrar; e só mesmo rezando (ROSA, 2001, p. 380).

Vislumbra-se, na passagem acima, uma espécie de passagem de um mundo para outro mundo, em que Augusto Matraga torna-se penitente de suas atitudes, quando usufruía do prestígio de homem valente e, por hora, sente-se mergulhado em um abismo de remorsos, convivendo com o dilema de ter que encontrar alguma forma de compensar, ainda em vida, as crueldades que cometera anteriormente. Essas lembranças funcionam, portanto, como se fosse uma matraca utilizada em alguns rituais religiosos com os condenados, segundo se pode comprovar na seguinte afirmação:

Como Matraga, Augusto esteves descobre um novo espaço social oposto ao mundo social de onde veio e que está relacionado dialeticamente a ele. É o espaço motivado por um “outro mundo”, o mundo da renúncia. [...] No ritual católico romano, a matraca anuncia, como ocorre com o pipocar dos tiros numa batalha, uma junção. Sela entre o cristo no seu sofrimento e os pecadores que o condenaram e por ele e através dele irão obter a salvação, seja entre bandos opostos que se enfrentam, seja, ainda, entre aqueles que estão engajados numa penitência (que é uma renúncia temporária do mundo) e os homens comuns. No interior do Brasil, convém lembrar, a matraca sempre anuncia a passagem dos penitentes [...] (DAMATA, 1997, p. 317).

Tem-se, então, em Augusto Matraga, as características de um sujeito (herói), que transfere a si mesmo para alguns comportamentos e identidade que nos permite localizá-lo dentro de algumas facetas que vão sendo construídas no “ir e vir” de um enredo bastante complexo, que exige do leitor bastante perspicácia para apreender o fabuloso exercício da exegese contido no texto. Vejamos o discurso abaixo:

Nosso herói combina em si mesmo três posições a um só tempo unidas e distintas: o homem neutro e registrado juridicamente (Augusto Esteves) que pode ser tudo e nada, a pessoa da ordem, da dominação e do poder (Nhô Augusto) que, como patrão todo-poderoso, abusa de sua posição e pensa poder transcender o Bem e o Mal, o amor e o ódio, a riqueza e a pobreza; e finalmente o indivíduo que descobre sua própria alternativa, o renunciador – espécie redentora e sintética dos outros dois (DAMATA, 1997, p. 318).

Por último, uma das narrativas roseanas mais intrigantes nesse contexto reflexivo-filosófico sobre a existência humana e o sentido da vida: “A terceira margem do rio”, em *Primeiras histórias*. A partir do título, já se revela algo inconcebível à razão, aparentemente, uma vez que um rio não possui três margens; mas, sim, duas, em lados opostos e frontais. Tal proposição provoca no ser humano desconforto, insegurança, hesitação e lhe impõe conflito com suas próprias convicções, tornando-se, então, prisioneiro e refém de suas incertezas. Vê-se, portanto, a importância da posição de um vocábulo em uma frase para a interpretação de um contexto. Nessa concepção, destaca-se Galvão (1978):

O simples deslocamento do numeral cardinal para o ordinal retira o chão de debaixo dos pés. O rio tem duas margens de igual estatuto, não uma primeira e uma segunda margem. A mudança para o ordinal incide ainda numa seriação e numa outra temporalidade (GALVÃO, 1978, p. 38).

Nessa narrativa, um homem casado, respeitado e honrado por todos decide, inesperadamente, ausentar-se da realidade (cotidiano, casa e família) para viver exclusivamente no leito das águas de um rio para não mais retornar ao contato físico com os entes queridos. Mediante tal atitude, surgiram algumas especulações sobre o motivo daquela decisão. A própria esposa não concordou, mas o homem estava convicto do que estava fazendo: desejava deixar-se ir ou, apenas estar, no “rio” da vida:

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. [...] Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa. Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como pra caber justo o remador. [...] própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. [...] Nossa mãe jurou muito contra a ideia (ROSA, 2001, p. 78).

Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: “*Cê vai, ocê fique. Você nunca volte!*” [...] Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com

alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele (ROSA, 2001, p. 80).

Entretanto, o narrador, que tinha uma relação muito íntima com o pai, a ponto de pedir-lhe que o levasse consigo na canoa, e sendo repreendido pelo olhar de reprovação da mãe, não teve coragem de ir embora e abandonar o pai naquele rio. Ele ficou e estava sempre com o pensamento no pai: o que fazia, quando ia dormir, nos momentos de reunião da família, comemorações, etc. Porém, com o passar do tempo, a mãe, o irmão e a irmã mudaram-se para outro lugar, pois já não tinham mais esperança de que o pai e marido voltasse; isto é, todos saíram em busca de uma vida nova, apenas o narrador não consegue se libertar da figura simbólica do pai, para adotar e assumir sua própria vida.

O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: _ “Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?” [...] Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. [...] Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás (ROSA, 2001, p. 80).

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei – na vagação, no rio no ermo – sem dar razão de seu feito (ROSA, 2001, p. 84).

Ao longo da narrativa, o filho revela que o pai nunca voltou e que, na verdade, ele nunca fora embora de casa. Estava sempre por perto, apenas deixando-se ir nas águas do rio ou da vida:

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais (ROSA, 2001, p. 80).

No fim, o filho pede ao pai que volte, pois já está velho e é hora de o filho substituí-lo nas águas do rio, contudo o filho é surpreendido, pois o pai reapareceu, surpreendentemente, em forma de “visagem” (fantasma). Porém, mesmo amedrontado, aterrorizado, talvez, o filho faz um último pedido ao pai, como se quisesse tirar-lhe o sentimento de culpa do que nem mesmo ele sabe:

_ “Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...” E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo (ROSA, 2001, p. 85).

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? [...] Ele estava lá sem a minha tranquilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro, [...] Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio – pondo perpétuo (ROSA, 2001, p. 84).

Sou homem depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água, que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio (ROSA, 2001, p. 85).

Nessa perspectiva, percebe-se o quão é profunda a leitura que Guimarães Rosa possui da vida e, sobretudo, da morte, de tal modo que até no encerramento do discurso de posse na Academia Brasileira de Letras (ABL), em 16 de novembro de 1967, ele já impôs a todos, de maneira bastante filosófica a visão: “As pessoas não morrem, ficam encantadas” (BARBOSA, 2007, p. 132).

No universo poético de Guimarães Rosa, é comum as histórias ganharem uma abrangência que vai muito além das realidades material e física, como é demonstrado por Paulo Rónai (*in*: ROSA, 2001):

Nem só essa história se prolonga pelo plano metafísico. Quase todas são pluridimensionais, carregadas de significado oculto. Todos os rios do mundo de Guimarães Rosa têm três margens. Os temas da arte são fragmentos da vida, esses aspectos superficiais da realidade que os nossos sentidos percebem. Mas “em volta de nós, o que há, é a sombra mais fechada – coisas gerais” (RÓNAI *in*: ROSA, 2001, p. 28).

Sem dúvida, um enredo que, só após muita reflexão e análise da palavra, chega-se ao ponto de leitura do que poderia ser, metaforicamente, “A terceira margem do rio”. Tem-se a primeira, o suposto nascimento; a segunda, a morte; e a terceira, a peregrinação e a busca pelo viver etéreo e eterno. Nesse diálogo linguístico-filosófico, merece destaque Nunes (2013), que enfatiza que “[...] a filosofia e a literatura relacionam-se através da linguagem, como o elemento comum do pensamento de que ambas participam. Desde logo, porém, não é o romance e sim a poesia – tomada na acepção estrita de poesia lírica – que maior proximidade mantém com a filosofia [...]” e, segundo Warren Shibles, realizam “[...]uma penetração nas palavras e com as palavras” (NUNES, 2013, p. 171).

1.3 A EMPATIA COM OS BICHOS

Outra face marcante da poética de Guimarães Rosa é o carinho e a compreensão implícita que algumas das personagens nutrem pelos bichos que, muitas vezes, traduzem uma espécie de humanização dos animais. Nessa relação homem-animal, depreende-se uma afinação e uma interação recíproca entre bichos e seus cuidadores ou donos. A gratidão pelos bichos, evidenciada em algumas narrativas, revela quão próxima era a relação entre o autor e os animais:

Quando pegavam o pescoço e perna, duma vez, Pai zangava, estavam errando. Peavam o bezerro, na curva, com duas voltas sedém e um nó-de-porco; encambixavam, com as duas mãos. Outro apertava a cabeça dele no chão. Outro ajudava. O bezerro punha a língua de fora. E os berros. Berrú-berro feio, como quando que gado toma uma esbarrada se estremece bruto, nervoso, derruba gente, agride, pula cerca. Doidavam desespero, davam testada. Até às vezes, no pular, algum rasgava a barriga nas pontas de aroeira, depois morriam (CHIAPPINI *in*: CHIAPPINI e VEJMEJKA, 2009, p. 198).

Que não podia arranjar um garrote com algum bom sangue casteado, era só contentar com o rio-Negro, touro do demônio, sem raça nenhuma quase. Em tanto nem conseguia remediar com qualquer zebu ordinário, touro cancréje, que não é gado bravo, miúdo ruim leiteiro, de chifres grandes, mas sempre é zebu mesmo, cor queimada, parecendo como guzerate: _ “Zebú que veio no meio dos outros, mas não teve aceitação...” (CHIAPPINI *in*: CHIAPPINI e VEJMEJKA, 2009, p. 198).

Nesse viés, a Natureza ocupa, também, um espaço privilegiado, uma vez que compõe um cenário externo revelador de uma região (o sertão dos Gerais e Goiás) que, ao ser demonstrado, solidifica um quadro indissociável - “Natureza-animais-vegetais”, em que um não tem sentido sem o outro e cada um representa muito mais do que realmente é, ao longo das narrativas.

Conforme Nunes (2013, p. 279), “os bichos e as plantas não são apenas naturais, mas seres pervasivos que a nós aderem e que em nós se instalam”. Além disso, convergem, todos, ou quase, durante a ação narrada. Quanto aos bichos, não existe, portanto, uma espécie que se sobreponha às outras; todas demonstram naturezas entrecruzadas com a de outros personagens rosianos; os bois, por exemplo, ocupam mais espaço nas estórias, mas nada que chegue a configurar-se uma sobreposição. Tanto os bichos, como as plantas servem de matéria-prima para a maioria dos enredos e estórias do autor, nessa poética, como se confirma nos trechos a seguir:

Dentre os bichos destacam-se os muares: bois, burros e cavalos, sem prejuízo de outros mamíferos, como a irara, o cachorro-do-mato; ao lado ficam as aves, de

preferência os passarinhos em suas várias espécies. As plantas enfeixam da árvore frondosa aos arbustos, com um lugar sempre destacado para o Buriti (NUNES, 2013, p. 279).

O conhecimento sobre o trato com os bois (cuidados, diversidade de perfis e raças, pelagem e cores, a variedade de chifres, dentre outros) está demonstrado em algumas passagens do mesmo conto:

[...] pretos, fuscos, retintos, gateados, baios, vermelhos, rosilhos, barrosos, alaranjados; castanhos tirando a rubro, pitangas com longes pretos; bateados, listados, versicolores; turinos, marchetados com polinésias bizarras; tartarugas variegadas; araçás estranhos, com estrias concêntricas no pelame – curvas e zebruras pardo-sujas em fundo verdacento, como cortes de ágata acebolada, grandes nós de madeira lavrada, ou faces talhadas em granito impuro (ROSA, 2001, p. 32).

[...] galhudos, gaiolos, estrelos, espácios, combucos, cubetos, lobunos, lompardos, caldeiros, cambraias, chamurros, churriados, corombos, cornetos, bocalvos, borralhos, chumbados, chitados, vareiros, silveiros (ROSA, 2001, p. 50).

Nessa vertente, é perceptível e admirável a “*sabença*” e a familiaridade que alguns vaqueiros com os bois, chegando, até, a prever alguma ação instintiva e traiçoeira apenas pelos “sestros” do bicho, como também reconhecer qual é mais tranquilo ou mais arisco, propenso a qualquer momento aprontar (atacar, chifrar) para cima de alguém e, até mesmo, tentar uma fuga, durante as viagens demoradas cuja atenção dos vaqueiros é sempre insuficiente:

_ Apertem mais, p’ra o gado sair fino, gente! Ajusta, Juca, tu não sabe fazer o gado? Ei, um!... É o primeiro jato de uma represa. Saltou uma vaca china, estabanada, olhando para os lados ainda indecisa. – Dois! – Pula um pé-duro mofino, como veado perseguido. Passam todos. Três, quatro, cinco. Dez. Quinze. Vinte. Trinta. _ Hê boi! Hê boi! Hê boi-hê boi-hê boi!... [...] Rebate esse bicho bezerro. P’ra um lado! Não presta, não pesa nada. [...] _ Cerca o mestiço da Uberaba. Topa, Tote!... Eh bicho bronco... Chifre torto, orelhudo, desinquieta e de tundá! (ROSA, 2001, p. 48).

Merece destaque, também, a inspiração poética advinda dessas “*pelejas*” e jornadas em que vaqueiros corajosos e orgulhosos de seu ofício (vaquejar); revelam durante as boiadas, como se fora música para encantar os bichos e a si próprios, que contemplam desde o trabalho árduo no trato com o gado, a algumas insatisfações, até a saudade das esposas ou à desilusão de outros, em uma linguagem recheada de recursos semânticos e sonoros, mesmo inconsciente, ratificando o valor poético das cantigas populares, como se lê em:

Boi bem bravo, bate baixo, bota baba, boi berrando... Dança doído, dá de duro, dá de dentro, dá direito... Vai, vem, volta, vem na vara, vai não volta, vai varando (ROSA, 2001, p. 51).

“Um boi preto, um boi pintado,

cada um tem sua cor.
Cada coração um jeito
de mostrar o seu amor.” (ROSA, 2001, p. 51).

“Todo passarinh’ do mato
Tem seu pio diferente.
Cantiga de amor doído
Não carece ter rompante...” (ROSA, 2001, p. 51)

“Chove chuva, choverá,
Santa Clara a clarear
Santa justa há-de justar
Santo Antônio manda o sol
P’ra enxugar o meu lençol...” (ROSA, 2001, p. 55)

“Rio Preto era um negro
que não tinha sujeição.
No gritar da liberdade
o negro deu para valentão...” (ROSA, 2001, p. 77)

Conforme se pode atestar, a relação entre os animais e o universo roseano simboliza a reciprocidade de um sujeito que, com os bichos, convivera momentos bastantes diversos, como se o homem necessitasse daquela cumplicidade para viver e projeta uma interdependência que parece justificar a busca por uma relação harmoniosa com todos os seres. No conto “Campo geral”, ao observar o comportamento de Miguilim com os animais, percebe-se o quão forte e singelo se apresenta esse laço:

Da viagem, em que vieram para o Mutum, muitos quadros cabiam certos na memória. A mãe, ele e os irmãozinhos, num carro-de-bois com toldo de couro e esteira de buriti, cheio de trouxas, sacos, tanta coisa – ali a gente brincava de esconder. Vez em quando, comiam, de sal, ou cocadas de buriti, doce de leite, queijo descascado. Um dos irmãos, mal lembrava qual, tomava leite de cabra, por isso a cabrita branca vinha, caminhando, presa por um cambão à traseira do carro. Os cabritinhos viajavam dentro, junto com a gente, berravam pela mãe deles, toda a vida. A coitada da cabrita – então ela por fim não ficava cansada? _ “A bem, está com os peitos cheios, de derramar...” (ROSA, 2001, p. 31).

Outro exemplo dessa estreita relação está no nível de afetividade revelado entre o menino Miguilim e um gato da casa, em que ambos se nutrem de carinho e calor recíprocos, denotando, pois, uma unidade de sensações e/ou até de espírito:

O gato Sossõe, certa hora, entrava. Ele vinha sutil para o paiol, para a tulha, censeando os ratos,, entrava com o jeito de que já estivesse se despedindo, sem bulir com o ar. Mas, daí, rodeando como quem não quer, o gato Sossõe principiava a se esfregar em Miguilim, depois deitava perto, se prazia de ser, com aquela ronqueirinha que era a alegria dele, e olhava, olhava, engrossava o ronco, os olhos de um verde tão menos vazio – era uma luz dentro da outra, dentro doutra, dentro doutra, até não ter fim. A gente podia ficar tempo, era bom, junto com o gato Sossõe (ROSA, 2001, p. 52).

Em contrapartida, não se pode confiar totalmente na natureza dos animais, porque o instinto lhes dá a tonalidade dos impulsos, sempre repentinos e desprovidos de nenhum sentimento, até com aqueles que, cuidadosamente, dão-lhes comida, levam ao “cercado” para comerem capim, e, até, demonstram-lhes carinho. Esse “perfil animal” é muito bem ilustrado em episódios que se passam, também, com o garoto Miguilim e um touro e outros casos com alguns dos irmãos:

Maribondo ferrou Tomezinho, que danou chorou, vovó Izidra levou Tomezinho na horta, no lugar ofendido espremeu João-Leite, aquele leite azulado, que muito sarava. Mais isso não era coisa nova por si, sempre abelha ou avêspa ferroavam algum, e a lagarta tataranha cabeluda, que queima a gente, tataranha-rata, até em galhos de árvore, e toda-a-vida a gente caía, relava os joelhos, escalavrava, dava topada em pedra ou em toco. Pior foi que o Rio-Negro estava do outro lado da cerca, lambendo sal no cocho, e Miguilim quis passar mão, na testa dele, alisar, fazer festas. O touro tinha só todo desentendimento naquela cabeça preta – deu uma levantada, espancando, Miguilim gritou de dôr, parecia que tinham quebrado os ossos da mão dele. Mãe trouxe a mula de cristal, branquinho, aplicou no lugar, aquela friúra lisinha do cristal cercava a dôr para sarar, não deixava inchaço; mas Miguilim gemia e estava com raiva até dele mesmo (ROSA, 2001, p. 107-108).

Porém, até nesses momentos, pode-se depreender uma lição de vida, como se percebe no trecho em que o narrador do conto “Campo Geral” deseja, inconscientemente, acalmar o menino Miguilim: “Mas tristeza verdadeira, também nem não é prata, é ouro, Miguilim... Se se faz...” (ROSA, 2001, p. 118).

Outro episódio dessa relação única, encontra-se no conto “Vida ensinada”, em *Tutameia*, demonstrado através do personagem Seo Drães e um cachorro, que sabia tudo sobre o “*tanger*” de uma boiada, dando proteção para que nenhuma rês (boi, vaca, novilho) ficasse para trás ou tentasse uma fuga repentina. É um diálogo tão íntimo que um chega a perceber quando o outro não está bem, sem que este se revele ou tente revelar exatamente o oposto; uma compreensão que se realiza pelo olhar, como se confirma na seguinte passagem: “Senão que o Seo Drães o livrara de prisão. Pois, olhe... O cachorro, cão gadeiro, ia no trevejo, sabia que So Lau assoviava era por espaiar, não para o chamar” (ROSA, 2009, p. 258).

A realidade do sertão, o trato, sobretudo com os bois, o laço de confiança que se instala entre o homem (“tratador”) e o animal (“o ser tratado”) parecem garantir ao primeiro uma sensação de harmonia com o mundo e com a vida e, nesse “cuidar”, o prazer se demonstra muito mais por parte do homem. Essa “luta” cotidiana, o contexto interiorano de Minas e Goiás e esse fascínio por uma boiada, tão presentes na obra roseana, também está retratado nessa estória, mantendo um diálogo estreito com a atmosfera sentida no conto “O burrinho pedrês”:

Aqui no por aqui. Um reboo, poeira, o surgibufe: de frente, desenvoltada de curva, a boiada, geral, aquele chifralhado no ar. Avante á cavalga o ponteiro-guieiro soa trombete de guampo; dos lados os cabeceiras – depois os costaneiras e os esteiras – altos se avistam, sentados quer que deslizados sobre rio cheio; mas, atrás, os culatras, entre esses timbutiando um vaqueiro da cara barbada, Sarafim, em seu cabeçudo (ROSA, 2009, p. 256).

Por último, menciona-se o conto “Conversa de bois”, de *Sagarana*. A narrativa gira em torno da ideia de que os bois, assim como os seres humanos, também conversam, dando a entender que o narrador-observador alimenta a perspectiva de se comparar os animais ao homem: a carga de trabalho, os sentimentos, etc., além de destacar a vida dura do menino Tiãozinho, que trabalha diretamente com esses animais, sendo guia deles em carroças. Contudo é um garoto que não é amado pela mãe, nem pelos donos dos bois; perdera o pai, mas sonha poder, um dia, tornar-se um homem respeitado e mostrar a todos aqueles que o ignoravam, que merece ser considerado. Um conto que se aproxima do fantástico e traz à tona a ideia de humanização dos animais:

Mas hoje-em-dia, agora, agorinha mesmo, aqui, aí, ali, e em toda parte, poderão os bichos falar e serem entendidos, por você, por mim, por todo o mundo, por qualquer um filho de Deus?!

_ Falam, sim senhor, falam!... __ afirma o Manuel Timborna (ROSA, 2001, p. 325).

“Nós somos bois... Bois-de-carro... Os outros... que vêm em manadas... sem trabalhar, só vivendo e pastando, e vão se embora... esses todos não são como nós...” (ROSA, 2001, p. 330)

“Os bois soltos não pensam como o homem. Só, nós, bois-de-carro, sabemos pensar como o homem! (ROSA, 2001, p. 333).

Tem-se, também, nesse conto, algumas passagens que nos remetem a algumas reflexões sobre o comportamento dos “bichos”:

O homem é um bicho esmochado, que não devia haver. Nem convém espiar muito. É comprido demais para cima, e não cabe todo de uma vez, dentro dos olhos da gente (ROSA, 2001, p. 331).

Um homem não é mais do que um boi... E nem todos obedecem sempre ao homem. (ROSA, 2001, p. 331).

É ruim ser boi-de-carro. É ruim viver perto dos homens... As coisas ruins são dos homens: tristeza, fome, calor – tudo, pensado, é pior... (ROSA, 2001, p. 334).

1.4 REVESTINDO A LINGUAGEM

Guimarães Rosa se permaneceu sempre nos limites da “descrição” da sua aldeia, Até mesmo na matéria da linguagem; a fala dos personagens e a expressão do discurso narrativo vicejam aí da própria terra, provedora de metáforas, provérbios, toadas, adivinhas de atribuído teor anônimo e popular (NUNES, 1998, p. 249).

A linguagem é, certamente, a mais forte e intrigante marca da obra roseana, revestida de várias formas e peculiaridades que um idioma pode revelar em favor de uma comunicação eficiente e, principalmente, original; apesar de, no início da carreira literária, esse aspecto ter sido observado por alguns críticos, como uma dificuldade a mais para se compreender a poética de Guimarães Rosa, pois segundo Galvão (*in*: CHIAPPINI; VEJMEJKA, 2009, p. 15) “as dificuldades são enormes e isso exige, mais do que a fidelidade ao enredo, “uma transposição através de criação paralela”.

Nesse viés, destaca-se Barbosa (2009), que, ao contrariar tal concepção, expõe que “o resultado deste processo é uma inevitável impressão de artificialismo, e os maiores responsáveis são Mário de Andrade e Graciliano Ramos, preocupados em demasia com a questão formal em seus livros”. Indo além, Barbosa (2009), explica que “Guimarães Rosa é apenas um ágil trapezista verbal, enfeitando de peripécias espetaculares um conteúdo pobre e antiquada temática regional” (BARBOSA, 2009, p. 33). E, ainda:

Muitas vezes, as opiniões negativas que eu ouvia sobre a literatura de J G Rosa... traduziam meramente a conhecida atitude intelectual de quem não leu e não gostou. [...] a literatura de J G Rosa refletia um modo de ver bastante generalizado em todo o país (BARBOSA, 2009, p. 34).

Nessa perspectiva crítica, fez-se comum a visão de que a principal deficiência imputada pelos adversários da literatura de Guimarães Rosa repousava, justamente, na dificuldade de leitura que o texto apresentava: “...seu hermetismo, o entrançado da linguagem” (BARBOSA, 2009, p. 34).

Tem-se, portanto, uma língua que revela um trabalho poético desenvolvido a partir da forma como o sertanejo utiliza tal código no cotidiano; suas marcas coloquiais e regionais caracterizam um idioma repleto de aspectos socioculturais de uma camada da sociedade que, em sua maioria, não é conhecedora da modalidade padrão, mas nem por isso deixa de exercer seu caráter principal – uma comunicação clara e inteligível. Dessa forma, mediante uma linguagem representativa do pensamento verdadeiro de um sujeito que, através da fala, expõe a todos, não apenas um jeito singular de se utilizar a língua portuguesa, mas todos os aspectos

sócio-históricos que, naturalmente, complementam-se, constituindo, assim, uma indissociabilidade:

A linguagem é a passagem obrigatória de todos os caminhos do pensamento. [...] nenhuma revolução é possível sem uma linguagem revolucionária. É toda linguagem só se faz revolucionária, revolvendo a radicalidade entre o ser e sua realidade, o ente em sua realização e a verdade em seu advento histórico (HEIDEGGER, 2004, p 21).

A linguagem, por si só, representa uma infinidade de aspectos a serem observados e compreendidos e, nem sempre, consegue-se essa compreensão. Segundo Heidegger (2003) “falar sobre linguagem talvez seja ainda pior do que escrever sobre o silêncio. Não se quer assaltar a linguagem para obrigá-la a cair nas presas de representações já prontas e acabadas” (HEIDEGGER, 2003, p. 08).

Nesse contexto, essa linguagem manipulada e improvisada na originalidade do sertanejo, incomum a muitos brasileiros, recriada, expansiva e ousada constitui um jeito de “dizer” e “dizer-se” jamais encontrado em narrativas de nomes consagrados da prosa literária brasileira. Nela, há uma relação intrínseca com elementos que vão além da estrutura morfossintática e semântica da língua, formando um todo em que a norma padrão não se mostra suficiente para analisá-la, uma vez que foge completamente às diretrizes do sistema linguístico da língua portuguesa, como se confirma a seguir:

Mas a “plumagem das palavras”, essa soltura dos vocábulos encadeados, enquanto modo transverso de um dizer fusionante, expansivo, pregnante, coligente, ao correr de frases, onde não há mais intervalo entre narrar e descrever, frases que encaminham uma visão contemporânea das coisas, esvoaçaria em certas páginas de *Corpo de Baile* (NUNES, 2013, p. 248).

Essa linguagem é referendada pelo próprio autor, quando em conversa com Barbosa (2007):

Aquela era uma língua minha. Clara, fácil, perfeitamente inteligível e que eu entendi. A língua do meu mundo de menino e adolescente. O mundo que se revelava naquele linguajar sertanejo era o do meu Goiás”. A coragem do autor em dizer “errado” ou diferente (“é questão de opiniões”) me causou positiva admiração (BARBOSA, 2007, p. 26).

Quanto à singularidade dessa linguagem, vale ressaltar o comentário de Paulo Rónai segundo o qual outra barreira que o leitor tem de romper ao ler o autor em questão é a do estilo, uma vez que Guimarães Rosa “joga com toda a riqueza da língua popular de Minas, mas é fácil perceber que não se contenta com a simples reprodução”. Ou seja: aproveitando os processos de derivação e as tendências sintáticas do povo, uns e outros frequentemente ainda nem

registrados, Rosa “cria uma língua pessoal, toda dele, de espantosa força expressiva, e que há de encontrar os seus lexicógrafos” (ROSA, 2001, p. 20).

Todo esse empenho em mostrar uma linguagem diferenciada nas narrativas roseanas, tem contribuído, substancialmente, para que a modalidade informal da língua e suas respectivas marcas (como a fala, o aspecto sociocultural, a região e o nível de escolaridade) seja conhecida no meio literário e acadêmico e perca o caráter pejorativo de inferioridade e clandestinidade que, às vezes, impõem-lhe de forma autoritária. Tem-se, portanto, uma revalorização da linguagem que se apresenta em forma de *regionalismo*, *coloquialismo* e, sobretudo, *neologismo*. Destacam-se, em primeiro plano, alguns *regionalismos* e *ditos populares* encontrados em diversas narrativas:

1 Nos contos de *Sagarana*:

1.1 “O burrinho pedrês”:

Ficamos: eu da banda de cá, ele ali. A’ pois, primeiro que a gente pulasse a cerca para dentro (ROSA, 2001, p. 46).

_ *Que óte! Que ú!...* Você acredita que ela não teve coragem?! (ROSA, 2001, p. 57).

1.2 “A volta do marido pródigo”:

_ Ó Estêvam! Qu’ é-de seu Eulálio? (ROSA, 2001, p. 145).

A gente não deve de esperdiçar choro em-antes de ver o defunto morrer (ROSA, 2001, p. 146).

1.3 “Sarapalha”:

Agora mesmo, ‘garrei a ‘maginar: não é que a gente *pelejou p’ra* esquecer e não teve nenhum jeito? (ROSA, 2001, p. 160).

1.4 “Duelo”:

É outro apelido que eles me chamam. É *p’r’a-mor-de* que nem que a minha mãe teve vinte e um filhos, e eu fui o derradeiro (ROSA, 2001, p. 198).

1.5 “Minha gente”:

_ Como é que o Xandrão Cabaça, tão sem ideia, foi descobrir a estória lá deles? *Boi sonso. Marrada certa!* (ROSA, 2001, p. 234).

_ P'ra quê?... Essas artes a gente guarda... “ *Quem fala muito, dá bom-dia a cavalo!*” (ROSA, 2001, p. 228).

_ Seu doutor, a gente não deve ficar adiante de boi, nem atrás de burro, nem perto de mulher! Nunca que dá certo (ROSA, 2001, p. 231).

1.6 “Corpo fechado”:

Então, p'ra que foi que eu havia de dois anos amadrinhado com os ciganos, acompanhando aquele povo p'ra baixo e p'ra riba? Então?! (ROSA, 2001, p. 307).

Por isso, eu fiz cara de quem não estava conhecendo as miserinhas dos deles... Ah, porque eu tinha de *fazer de capim, p'ra comer o burro!* (ROSA, 2001, p. 312).

2. Em *Primeiras estórias*:

2.1 “O cavalo que bebia cerveja”:

Minha mãe e eu sendo das poucas pessoas que atravessávamos por diante da porteira, para pegar a pinguela do riacho. _ “Dei'stá, coitado, pegou na guerra...” – minha mãe explicando (ROSA, 2001, p. 142).

3. *Manuelzão e Miguilim*

3.1 “Campo geral”

_ *Bestagem*. O cão que eu furtei algum!” “_ Olha: pois agora que eu sei, Miguilim. Tudo quanto há, antes de se fazer, às vezes é malfeito; mas depois que está feito e a gente fez, aí tudo é bem-feito (ROSA, 2001, p. 87).

No segundo momento, destaca-se o *coloquialismo*, outro recurso revelador de uma linguagem espontânea, legítima, inseparável da história de um sujeito. Nesses eventos linguísticos encontram-se a verdadeira face de um povo e de uma comunidade linguística, como se pode confirmar nos seguintes trechos:

1. Nos contos de *Sagarana*:

1.1 “A volta do marido pródigo”:

Com violões, e aguardente, e levando também o Estevão, que vive, *carái!* o creio, à custa do senhor Major (ROSA, 2001, p. 134).

1.2 “Sarapalha”:

_ Será que chove, Primo? _ *Ind' hoje? Será? _ Às vez... _ Da banda de riba!* (ROSA, 2001, p. 156).

1.3 “Minha gente”:

O Alexandre vai indo embora. Já gastou a raiva. O morto não se vê. Está no fundo. [...] _ Você tem certeza de que o Bento já está morto? _ *Mortíssimo*, morreu em flagrante (ROSA, 2001, p. 234).

_ Como é que o Xandrão Cabaça, tão sem ideia, foi descobrir a estória lá deles? *Boi sonso*. Marrada certa! (ROSA, 2001, p. 234).

1.4 “Corpo fechado”:

Ela é boazinha... Pobre como eu... mas eu queria uma sela mexicana, um arreio de gaúcho, graúdo, com bordados no couro dos estribos, com topete adiante e cabide de prego p'ra o laço, no *santantônio*... *Aí é que era! Aí é que era*, seu doutorzinho, meu amigo!... [...] “_ Estou é com raiva”. [...] “_ Estou com ódio não é por mim, é por causa da minha *Beija-Fulô*... Boa mula (ROSA, 2001, p. 305).

E tomei assunto, ligeiro, de *um ror de coisas* na língua disgramada que eles falam (ROSA, 2001, p. 306).

1.5 “A hora e a vez de Augusto Matraga”:

E Nhô Augusto olhou a mulher. _ Que é?!... Você tem perna de Manuel-fonseca, uma fina e outra seca! E está que é só osso, peixe cozido sem tempero... *Capim p'ra mim, com uma assombração dessas!*... *Vá-se embora, frango d'água!* Some daqui! E, empurrando a rapariga, que abriu a chorar o choro mais sentido de sua vida (ROSA, 2001, p. 367).

2. *Manuelzão e Miguilim*

2.1 “Campo geral”:

Tio Terêz devia de ter vindo também, mas disse Miguilim não se lembrava. Cruzaram com um rôr de bois, embrabecidos: a boiada! E passaram por muitos lugares”. [...] _Estava tudo num embrulho, muitas coisas... Cafu dentro do *corgo*, a água afundou... dentro do *corgo* tinha um jacaré, grande. (ROSA, 2001, p. 32)

_ *Qu'é-de* sua mãe, Miguilim? _ tio Terêz querenciava. A mãe com certo estava fechada no quarto, estendida na cama, no escuro, como era, passado quando chorava”. (ROSA, 2001, p. 40)

Ah, mas Vovó Izidra tinha de *morrer mais primeiro*. Ali no oratório, embrulhados e recosidos num saquinho de pano, eles guardavam os umbiguinhos secos de todos os meninos, os dos irmãozinhos, das irmãs, o de Miguilim também (ROSA, 2001, p. 48).

Eles têm medo que aquilo pegue e amoleça neles mesmos – com bondades. _ E a gente, Dito? A gente? _ A gente cresce, uai. O *mole* judiado vai ficando forte, mais muito mais forte! (ROSA, 2001, p. 110).

Por último, a maior inovação do estilo rosiano quanto à linguagem – o *neologismo*; a criação de palavras que, mesmo não existindo, expressa valores semânticos “indizíveis” na modalidade formal da língua, passando a existirem perfeitamente nos contextos e tessituras da criatividade e originalidades de Guimarães Rosa. São vocábulos “inventados” tanto na escrita, como no sentido, como se confirma em várias narrativas:

1. Nos contos de *Sagarana*:

1.1 “O burrinho pedrês”:

Zé Grande passa a correia do berrante a tiracolo, e continua calado, observando. Para a *sabença* do gado, ele é o melhor vaqueiro da Tampa, homem ledor de todos os sestros e nequícias do bicho boi” [...] e “Não falei... Josias foi o mais *desfeliz*, porque foi jogado para tudo quanto era lado...” (ROSA, 2001, p. 45-46).

1.2 “A volta do marido pródigo”:

E ele ficou entibiado e pegou a *saudadear*”, e “_ Mas, que é que essa gente vem fazer, aqui?... Eu quero saber de oposição nenhuma, mano Laudônio! Eu *desfeitoio!*” (ROSA, 2001, p. 147) e, também, “_ Cruz-credo! Seu Laio. Toma um cigarro [...] Pode fumar, sem imaginar tanta bobagem... Essa *pensação* besta é que bota qualquer um maluco (ROSA, 2001, p. 126).

1.3 “Sarapalha”:

Quero ir mas é p’ra o cemitério do povoado... Está *desdeixado*, mas ainda é chão de Deus (ROSA, 2001, p. 158).

1.4 “Minha gente”:

Mas a sua maior beleza está nos olhos; olhos grandes, pretíssimos, de fenda ampla e um tanto oblíqua, eletromagnéticos, rasgados *quasemente* até as têmporas, um *infinitesimalzinho* irregulares; lindos! (ROSA, 2001, p. 225).

1.5 “Corpo fechado”:

E como eu sou mesmo *opiniúdo*, e quando entesto de fazer alguma coisa faço mesmo (ROSA, 2001, p. 310).

2. *Tutameia*

2.1 “Arroio das antas”:

Ora chovia ou sol, nhoso lazer, *enfadonhação*, lutas luas de luar, nuvens nadas (ROSA, 2009, p. 49).

Estimou a boa *respondência*, por agrado e por respeito (ROSA, 2009, p. 60).

Tudo era leviano, satisfeito *desimportante* (ROSA, 2009, p. 89).

2.2 “Nós, os temulentos”:

Estava sozinho, detestava a *sozinhidão*. E arejava-o, com a animação aquecente, o chamamento de aventuras. Saiu de lá já meio proparoxítono (ROSA, 2009, p. 151).

3. *Primeiras estórias*

3.1 “Nenhum, nenhuma”:

Ou talvez não tenha sido numa fazenda, nem do *indescoberto* rumo, nem tão longe? Não é possível saber-se, nunca mais (ROSA, 2001, p. 97).

[...] a gente pensava que ela devia de ter nascido assim, com aquele copo de água pela borda, e conservá-lo até à hora de *desnascer*: dele nada se derramasse (ROSA, 2001, p. 102).

3.2 “Nada e a nossa condição”:

Sendo que refez sua maciez; e era uma outra espécie, decorosa, de pessoa, de olhos empalidecidamente azuis. Mas fino, *inenganador*, o rosto, cinzento moreno (ROSA, 2001, p. 132).

4. *Manuelzão e Miguilim*

4.1 “Campo geral”

Como é que pode inventar a estória? Miguilim soluçava. _ “Faz mal não, Miguilim, mesmo ceguinha mesmo, ela há de me reconhecer. [...] _ No céu, Dito? No céu?! – e Miguilim *desengolia* da garganta um desespero (ROSA, 2001, p. 118).

5. No Urubuquaquá, no Pinhém

O vaqueiro José Uéua: *Imaginamento*. Toda qualidade de *imaginamento*, de alto a alto... Divertir na diferença semelhante (ROSA, 2012, p. 123).

Só que se ouvia ainda, em espaçoso, a ribombância de um trovão, derrubado nos restos de *chuvosidade* (ROSA, 2012, p. 135).

Ele fez o Urubuquaquá, amontoou riquezas. Mas, o que fazia, era para se esquecer, de si, por *desimaginar* (ROSA, 2012, p. 138).

Acrescenta-se a esses recursos anteriores, alguns recursos semânticos e morfológicos para proporcionar às palavras um relativo “alongamento” do vocábulo e da carga de sentido, ultrapassando, assim, uma interpretação superficial, como é o caso de algumas aliterações que propiciam ritmo às palavras e as ideias, conforme lê-se no conto “O burrinho pedrês”, em que a poesia presente nas cantigas populares dos vaqueiros, quando estes estão mudando o gado de um lugar para outro, como também alguns recursos poéticos, como no uso de aliteração, mesmo inconsciente: “Boi bem bravo, bate baixo, bota baba, boi berrando... Dança doido, dá de duro, dá de dentro, dá direito... Vai, vem, volta, vem na vara, vai não volta vai varando...” (ROSA, 2001, p. 51), ratificando, assim, a riqueza poética da cultura popular do sertão de Minas Gerais; e, ainda, no conto São Marcos, de *Sagarana*: “Canso-me. Vou. Pé por pé, per por si... Péporpé, péporpi... pepp or pepp, epp or see... Pépe orpépe, heppe Orcy...” (ROSA, 2001, p. 289) e, por último, no conto “A terceira margem do rio”, em *Primeiras estórias*: “Sou homem de tristes palavras De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio – pondo perpétuo” (ROSA, 2001, p. 84).

Considerando os recursos morfológicos, tem-se a utilização de vários afixos (prefixos e sufixos) para criar diversos regionalismos, coloquialismos e neologismos, um dos principais recursos explorados na poética rosiana, como se ratifica na lista presente nos anexos da pesquisa.

Analisando, portanto, o surgimento de tantos vocábulos não mencionados nos dicionários da língua portuguesa, tem-se a constatação da imensurável riqueza desse idioma, que se multiplica, transfigura-se e adquire as mais surpreendentes facetas para servir ao seu usuário da melhor e mais original forma possível, construindo, portanto, um universo poético singular. Nesse viés, são válidas as considerações de Leão (in: HEIDEGGER, 2004):

O português ainda não explorou nem desenvolveu o suficiente os recursos de seu espírito criador com tentativas renovadas de pensamento filosófico, poético ou inventivo. Por isso não tem muita tradição de fracasso na vida do pensamento. E, sem fracasso em tentativas de dizer e escutar o gênio da linguagem nas aventuras do

discurso, não se aprende nem a pensar o não dito da fala e do silêncio, nem a esperar o inesperado nas esperas e esperanças de um povo empenhado pela identidade de suas diferenças (LEÃO *in*: HEIDEGGER, 2004, p. 22).

A produção de Rosa foi traduzida para várias línguas; porém, essa tarefa exigiu muito mais do que apenas transpor uma estrutura linguística para outra, pois há nesse universo expressões e falares que, até no português falado do Brasil, causou estranheza e dificuldade para se assimilar o sentido. Há em Guimarães Rosa uma quase “intraduzibilidade”, como aventa Nitschack (*in*: CHIAPPINI; VEJMEKKA, 2009):

Os textos de Guimarães Rosa, sobretudo os últimos em *Tutameia*, referem-se permanentemente a uma tensão fundamental entre mundo e língua e tematizam uma intraduzibilidade do mundo do sertão para a ordem (a gramática e o léxico) da língua em geral e da língua portuguesa em particular. Daí surge a pergunta: o que significa essa intraduzibilidade do mundo que testemunham os textos de Guimarães Rosa para sua tradução em outra língua? (NITSCHACK *in*: CHIAPPINI; VEJMEKKA, 2009, p. 36).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a poesia de Guimarães Rosa contempla, principalmente nas dezenas de contos, uma versatilidade incomparável de textos e temas da realidade e ficção brasileiras, presenteando o público com enredos cômicos, trágicos, satíricos, autobiográficos, psicológicos, anedóticos, fantásticos, líricos, eruditos e, sobretudo, populares. Esse “painel multifacetado” do autor oportuniza o leitor enxergar algumas nuances sociais cotidianas que, muitas vezes, passam despercebidas pela maioria das pessoas devido à incapacidade de compreender a realidade que se apresenta. Para Barbosa (2007), “ler os textos de Guimarães Rosa torna-se um exercício de percepção de significados e intenções que antes me passavam despercebidos” (BARBOSA, 2007, p. 82) e, enfatiza, ainda, que Rosa “foi um escritor modelar e exemplarmente fiel à literatura e a si mesmo: um homem que se sacrificou por amor à criação literária. Foi um escritor sério e responsável perante si mesmo e perante a Arte tanto quanto um homem pode sê-lo” (BARBOSA, 2007, p. 83).

Diante do exposto, foi imensurável a importância desse capítulo para a motivação do projeto e sua consequente execução, uma vez que a devolutiva dos alunos durante as explicações dos contos lidos foi algo de extremo valor, quando se trata de conquistar alunos ao exercício da leitura. Levando em consideração o fato de ser no ensino fundamental II e, ainda, os repetitivos comentários de alguns professores de língua materna de que é improvável que os alunos leiam, sobretudo, textos literários, teve-se uma resposta inesperada e surpreendente, que repercutiu a necessidade que eles sentem de alguém que possa entusiasamá-los e orientá-los nessa atividade.

Merece destaque, também, a versatilidade da poética Roseana em suas temática, personagens e contexto sócio-histórico-cultura, visto que a cada texto que era explicado, percebia-se que os alunos perceberam aspectos bastante próximos que ocorrem com as pessoas no cotidiano.

Nesse aspecto, vale enfatizar que o cuidado que se teve em convidá-los a esse desafio, mostrar-lhes as possibilidades morfológicas, sintáticas e, principalmente, semânticas que os textos continham foi fundamental para que muitas dificuldades pressentidas no início fossem diluídas gradativamente.

Nesse âmbito, pode-se assegurar que ter contato com a obra de Rosa é verdadeiramente conhecer e assimilar o caráter enriquecedor, inovador e versátil que a língua portuguesa adquire nos mais diversos aspectos regionais e culturais do país. Tem-se a nítida impressão de que a língua está a serviço de um povo e realiza o seu papel da forma mais original possível. A partir dessa constatação, fica evidente a ligação do autor com suas origens e, principalmente, a sensibilidade de saber retratar tais detalhes através dos mais diversos personagens.

Outra possibilidade que a pesquisa pode provocar, em tempos futuros, é um estudo aprofundado não mais abordando os contos roseanos, mas um trabalho que possa encaminhar, encorajar e, principalmente, incentivar alunos do ensino médio e conhecer a obra-prima do autor: *Grande sertão: veredas*. Com certeza, seria uma atividade que necessitaria um planejamento bastante criterioso para não se provocar no aluno a sensação de cansaço ou impossibilidade de compreensão. Considerando a magnitude da obra em si, seria preciso bastante habilidade para que não houvesse a possibilidade de se retirar, em nenhum momento, o mérito da respectiva obra. Estar consciente das dificuldades é o primeiro passo para se alcançar o êxito, e o segundo é confiar que é possível realizá-lo. Nessa perspectiva, é possível vislumbrar um estudo desse nível em um projeto de doutorado. Tudo depende de vontade, coragem e disciplina.

2 LEITURA: UMA PRÁTICA SOCIAL

O fato de haver interpretabilidade por parte de uma comunidade de usuários situa o texto não tanto na estrutura imanente de um discurso mas, principalmente, na matriz social no interior da qual o discurso é produzido e compreendido (HANKS, 2008, p. 119).

A prática de leitura pode simbolizar o nascimento de uma futura personalidade consciente sobre o seu papel de cidadão, com direitos a serem reconhecidos e também deveres a serem cumpridos, podendo, assim, ser parte integrante no mundo das práticas de letramento, algo indispensável ao homem, um ser social por essência. Por certo, trata-se de habilidades bastante eficazes, pois proporciona a possibilidade de se adquirir conhecimento para que seja capaz de analisar e discernir os fatos que compõem o tecido social e, portanto, tornar-se apto a construir uma visão original que reпреenda e rebata quaisquer mecanismos de manipulação ou omissão da realidade. Nessa perspectiva, vale destacar Cosson (2014) quando afirma que o fato de o ser humano saber ler ou apropriar-se da escrita “não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive” (COSSON, 2014b, p. 33).

Este “apropriar-se” de uma língua exige do indivíduo a competência de ler e compreender, habilidade que vai além de simplesmente assimilar e apreender ideias, mas compreender contextos que revelam aspectos socioculturais dos envolvidos em um determinado momento e discurso. Para que se atinja esse nível de leitura, é indispensável que haja leituras prévias, que possam embasar e encaminhar atitudes mais cuidadosas, analíticas e menos intempestivas, uma vez que é essa abstração que tornará possível a compreensão e, conseqüentemente, uma interpretação pertinente do texto, da realidade em foco e, sobretudo, da vida; já que essa competência está diretamente ligada ao nível de compreensão que se consegue ter, conforme afirma Heidegger (2004):

O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração. Nela, a compreensão se apropria do que compreende. Na interpretação, a compreensão se torna ela mesma e não outra coisa. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão (HEIDEGGER, 2004, p. 204).

De acordo com Marcuschi (2009), ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Logo, é possível que se obtenha diversas e distintas leituras

sobre um único evento, advindas de um único sujeito, visto que o ato de ler nunca é o mesmo, pois a cada leitura de um texto, tem-se uma interpretação nova derivada da anterior, não completamente distinta; tornando-se, portanto, uma prática que sempre estará em movimento, já que os acréscimos e alterações serão inevitáveis. Nesse aspecto, o produto da leitura está intimamente ligado ao nível de letramento do indivíduo: valores culturais, faixa etária, experiência de vida e, até, o estado emocional do sujeito que, algumas vezes, faz-se determinante.

Reconhecer, portanto, a leitura como uma prática individual, parece-nos insuficiente, uma vez que os aspectos envolvidos nesse processo vão além do caráter pessoal e transpassa todo o universo sociocultural do sujeito, já que cada um é fruto ou seqüela de um processo histórico do qual ninguém consegue dissociar-se, sob pena de perder a própria identidade. Através da leitura, tem-se contato com realidades desconhecidas, porém existentes; fatos inimagináveis, descobertas que transformaram a sociedade humana, teorias que servem, até hoje, de base para o comportamento da trajetória humana, além de proporcionar alguns momentos de fuga da realidade, transcendência e, ainda, nuances de puro entretenimento.

Ainda segundo Marcuschi (2009), compreender um texto exige habilidade, exercício e interação com os fatos, as pessoas e consigo mesmo. Na verdade, é muito mais uma forma de se sentir parte integrante do contexto sócio-histórico-cultural em que está inserido. No entanto, esta não é uma tarefa tão simples para o jovem e adulto brasileiros, visto que em menos da metade dos alunos que já concluíram há algum tempo ou concluem o Ensino Médio demonstram desempenho satisfatório nos instrumentos avaliativos realizados, como concursos ou provas aplicadas pelo Ministério da Educação, seja *Prova Brasil*, *Olimpíada de Português* e o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). Ainda é bastante comum ouvir de alunos alguns depoimentos, como: “Não foi bem isto que eu quis dizer”; “você não está me entendendo” ou “o autor não disse isso”, e assim por diante. Sendo assim, percebe-se que existem duas compreensões sobre um texto – a pertinente, que apresenta relação estreita com a ideia central do texto e, também, uma compreensão inadequada, que não se distancia do tema, porém não alcança o propósito central do discurso.

Nesse contexto, vê-se que a apropriação da leitura não é um processo com um fim previsível, uma vez que estando o sujeito envolvido nesse exercício, tem-se a cada momento de leitura concluída, outras que se apresentam como acréscimos à anterior, constituindo, pois, um processo inextinguível. Porém, segundo Leão (*in*: HEIDEGGER, 2004) é preciso que o sujeito percorra algumas etapas, para que se adquira essa competência, conforme se confirma em:

A primeira fase de uma tentativa de leitura consiste em familiarizar-se com as palavras-chave, estabelecendo-lhes a função sintática e a remissão semântica no todo do sistema (HEIDEGGER, 2004, p. 17).

A segunda fase do processo de ler já impõe uma lida mais prolongada, um contato mais profundo com o texto. Temos que descobrir a estrutura de sustentação e a dinâmica interior da funcionalidade de suas funções. Na força de constituição da escritura, todas as demais palavras do texto se articulam pelas palavras-chave que, por sua vez, se organizam em constelações de junturas dinâmicas. Vemo-nos, então, diante de um sistema solidamente estabelecido, em que nada falta e nada é demais (HEIDEGGER, 2004, p. 18).

E é com esta possibilidade que nos acena a terceira fase da leitura. A compreensão se instala no instante em que começa a brilhar em nós o que o texto não diz, mas quer dizer em tudo que nos diz. (HEIDEGGER, 2004, p. 18).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a leitura é o instrumento que pode levar uma pessoa ao conhecimento da realidade, à liberdade de escolha, de pensamento, de expressão e, sobretudo, de juízo, pois dispõe de mecanismos e ponto de vista equilibrados para se fazer as necessárias análises daquilo que se apresenta, aparentemente perfeito e, também daquilo que se ouve, muitas vezes, como sendo verdade absoluta, tal é a convicção do enunciador do discurso.

Em contrapartida, essa importância não encontra sustentação na prática de leitura do brasileiro, já que ainda existem, no Brasil, algumas dificuldades que influenciam diretamente no baixo índice de leitura, como o baixo nível de escolarização e a ausência do hábito de leitura na maioria das famílias brasileiras, o elevado preço dos livros e, ainda, o baixo número de bibliotecas públicas e de eventos que possam servir de incentivo a essa prática, como se pode citar as feiras de livros, que ficam comumente restritas aos centros mais desenvolvidos. Todo esse contexto contribui para que se efetive uma cultura de desvalorização da leitura. Destacam-se, nesse prisma:

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. [...] A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros –, ela arruína a consciência limpa e a má-fé, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas que sempre nos tornará mais sensíveis e mais sábios – melhores (COMPAGNON, 2009, p. 64).

A literatura clássica, antiga e moderna, que poderiam ser uma alternativa a essa massificação da trivialidade (assim como a alta arte em geral), não é quase lida, seja por falta de dinheiro para comprar livros, seja pelo horror natural e hereditário por livros, seja pela falta de um bom sistema de bibliotecas públicas (KOTHE, 2007, p. 92).

Esse cenário tem contribuído diretamente para que o brasileiro, em caráter geral, demonstre um nível de competência leitora bastante restrito e deficiente, uma vez que o acesso

à leitura ainda encontra muitos entraves nas escolas brasileiras. A permanecer assim, a tendência é que se tenha cada vez mais indivíduos com uma análise dos fatos limitada da realidade e, principalmente, inaptos a perceber o que está intrínseco nos discursos (sociais, econômicos, políticos), pois dessa forma não se consegue desempenhar com propriedade um olhar crítico sobre o contexto que a cerca, visto que a leitura não está reduzida apenas a letras e palavras em um papel impresso, segundo nos chama a atenção Manguel (*apud* COSSON, 2016):

Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou o prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor lê o céu para prevenir-se da chuva. O amante lê nos olhos da amada a traição (COSSON, 2016, p. 38)

Em todos esses gestos está a leitura, ou, como diz o autor, “Todos eles compartilham com os leitores de livros e arte de decifrar e traduzir signos” (COSSON, 2016, p. 38).

Nesse âmbito, há que se pensar o processo de leitura como uma atividade didática, ganhando, por conseguinte, a conotação de um fenômeno cognitivo e social simultâneo, embasado nas teorias sobre a linguagem que, segundo Leffa (*apud* COSSON, 2016) dividem-se em três grupos:

PRIMEIRO GRUPO: a leitura está centrada no texto e considera o ato de ler um processo de extração do sentido que está no texto, subdividido em dois níveis: o das letras e palavras e do significado. A leitura, nessa visão, o processo de decodificação é a condição básica para a efetivação da leitura. Contrário a este, estão os críticos que consideram equivocada a ênfase nesse processo, pois ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras;

SEGUNDO GRUPO: a leitura está centrada no leitor, portanto o sentido parte do leitor para o texto. O leitor é quem elabora hipóteses sobre o que está no texto, cria estratégias para dizer o texto baseado no conhecimento próprio e de mundo. Dessa forma, a leitura depende mais do interesse do leitor em buscar sentido no texto, do que das palavras escritas. No entanto, essa teoria também encontra resistência daqueles que consideram o deslocamento de foco do texto para o leitor, como algo positivo, mas que se perde porque não considera seus resultados, ignorando, por sua vez, o aspecto de que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas uma construção social;

TERCEIRO GRUPO: a leitura é o resultado de uma interação e de um diálogo entre autor e leitor, tomando o ato de ler uma atividade social, controlado pela sociedade, embora se realize individualmente. Sendo assim, aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade e ser leitor é mais do que possuir um hábito regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. Adverso a essa teoria, não se tem tantos registros, porém se ressalta o risco de se perder a individualidade de cada leitura, já que se trata de uma prática social.

Considerando as teorias acima, percebe-se que o ato de ler foi sofrendo modificações na sua essência que visam contemplar, sobretudo, a relação autor-leitor, mas para que se compreenda esse processo, é necessário que se pense a leitura como uma atividade linear e se respeite suas etapas, segundo Leffa (*apud* COSSON, 2016) a “primeira etapa, chamada de antecipação, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito [...] não lemos da mesma maneira um poema e uma receita de bolo – quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros. A leitura começa nessa antecipação que fazemos do que diz o texto”.

A segunda etapa é a decifração, ocorre quando entramos no texto através das letras e das palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. Um leitor iniciante despenderá um tempo considerável na decifração e ela se configurará como uma muralha praticamente intransponível para aqueles que não foram alfabetizados. Um leitor fluente decifra o texto com tal fluidez que, muitas vezes, ignora palavras escritas de modo errado e não se detém se desconhece o significado preciso de uma palavra, pois a recupera no contexto.

A terceira etapa é a interpretação. [...] O centro desse processamento são as interferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo, que negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, portanto, do que o autor escreveu, do que e como leu o leitor e, ainda, das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Desse modo, há de convir que interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto (COSSON, 2016).

Em se tratando dessa pesquisa, especificamente, iniciou-se o primeiro momento ouvindo dos alunos os passos utilizados por eles no ato de ler um livro e, percebeu-se que não havia a observação necessária dos aspectos mencionados na primeira etapa acima. Porém, não houve nenhuma intervenção, apenas foi apresentada uma visão mais ampla de conhecimento do livro antes de partir para a leitura propriamente dita. Feito isso, a concretização das ações

para a realização da citada segunda etapa fluiu de forma bastante satisfatória, já que os discentes estavam mais seguros do tipo de leitura com que iriam se deparar.

Concluídas as primeira e segunda etapas do processo, realizou-se um momento mais esperado e almejado em uma atividade de leitura: o diálogo autor-texto-leitor. Há que se destacar que a negociação de sentido pregada por Cosson foi atingida plenamente, visto que se observou que os alunos se sentiram contemplados pelos textos através das temáticas, o comportamento de algumas personagens e comportamentos, além de algumas inferências quanto ao destino final de algumas delas e, até, debate sobre as consequências de algumas atitudes ou pela omissão delas durante o enredo por parte das personagens. Pode-se afirmar, portanto, que dentro do limite que o contexto nos possibilitava, a interação entre texto e leitor foi bastante interessante, significativa e confortante.

Nesse âmbito, as teorias de Heidegger (2004) e Jouve (2002), quanto ao processo de leitura, encontram pontos bastante convergentes, já que ambos consideram o início de uma leitura como um momento de observação das palavras e familiaridade com os termos-chave para uma percepção e um futuro contato semântico mais apurado do texto. Ainda segundo Jouve (2002), a leitura, considerando o aspecto físico, a parte do significante, “apresenta-se como um exercício de antecipação de possíveis interpretações e reflexões, de estruturação e, finalmente, de interpretação” (JOUVE, 2002, p. 18).

Nesse processo, a leitura, além dos processos cognitivo, argumentativo e simbólico, destacados por Jouve (2002):

[...] necessita de um outro fator preponderante para obter êxito, que é o aspecto afetivo, uma vez que se ela for capaz de suscitar no leitor emoções, ter-se-á constituído uma operação indispensável à compreensão de leituras de ficção, já que provocarão instantes de raiva, admiração, simpatia, indignação, piedade, descontração ou simpatia despertadas pelas personagens romanescas (JOUVE, 2002, p. 19).

Essa eficácia se dá porque o leitor e ser humano são indissociáveis e, por isso não está imune ao que sente, conseqüentemente, a emoção é um elemento imprescindível a ser explorado pelos autores, visto que esse aspecto em nós, muitas vezes, é incontrolável e nos torna bastante vulneráveis a sermos impulsionados, pelo poder da leitura, a interagirmos silenciosamente com enredos, independente do gênero textual que, à primeira impressão, não apresenta relação nem afinidade com a nossa maneira de ser e se comportar. Nesse sentido, tem-se, então, uma vulnerabilidade Freudiana citada por Jouve (2002):

Em relação ao que nos acontece na vida, comportamo-nos, todos, geralmente, com uma passividade igual e permanecemos submetidos à influência dos fatos. Mas somos dóceis ao apelo do poeta; pelo estado no qual ele nos deixa, pelas expectativas que desperta em nós, ele pode desviar nossos sentimentos de um efeito para orientá-los em direção a outro (FREUD *apud* JOUVE, 2002, p. 262).

Nesse viés, é inegável que a leitura pode proporcionar níveis surpreendentes de transformação nas pessoas, tal é o poder de persuasão. Porém, para que isso se torne palpável e visível nas práticas de leitura em sala de aula, é necessário que se trabalhe o texto como sendo uma fonte de saberes, vivências e emoções, no qual permeiam atitudes, comportamentos, sensações, além das fugas e fantasias inerentes ao ser humano. Há que se destacar, também que, quando um texto é bem trabalhado e explorado nas suas diversas potencialidades, pode funcionar como uma fonte de ideias capaz de construir e proporcionar imprevisíveis leituras didáticas e, principalmente, leituras de vida.

Talvez seja esse o caminho que despertará nos alunos uma mudança no hábito de leitura. Portanto, essa disponibilidade de mergulhar e entregar-se a esse exercício literário tem que partir do mediador em sala de aula, que deve entusiasmar e encaminhar esse processo, já que os alunos, geralmente, não possuem esse hábito. Sendo assim, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa, embora não seja o único responsável em desenvolver tal habilidade na escola, seja parâmetro e exemplo de leitor que demonstre o prazer no exercício do ler, que encante e encoraje os alunos a praticarem a leitura como um momento de deleite, aprendizagem, interação social e paixão, pois somente com esta visão será possível transformar alunos em leitores e indivíduos em pessoas. Logo, é indispensável que se tenham professores que disseminem o gosto pela leitura como meta inicial para quem deseja ensinar alguém a ler. Vale enfatizar o que revelara Bellenger (*apud* KLEIMAN, 2016):

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com os seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer (BELENGER *apud* KLEIMAN, 2016, p. 17).

Estabelece-se, assim, o caráter de incompletude intrínseco em um texto literário, já que para encontrar reflexo na sociedade e nas pessoas, uma obra carece de uma boa receptividade e participação ativa do leitor como um aditivo, que emprestará à obra um caráter de continuidade,

significância e eternidade. Nessa perspectiva, o leitor assume papel crucial na perpetuação de uma obra, pois ele sente-se à vontade e confiante para fazer relações de verossimilhança, sequência de ações, de lógica semântica e de significação geral da leitura, ou seja, ele passa a sentir-se contemplado em um texto que não lhe pertence, quanto à autoria, mas não deixa de sê-lo na aproximação temática. Nesse prisma, conforme o pesquisador Michel Piccard, citado por Jouve (2002, p. 49), tem-se a oposição entre dois tipos de leitores: “o abstrato e o real, feito de carne e osso que segura o livro nas mãos”.

A leitura, ainda na perspectiva de Piccard (*apud* JOUVE, 2002), introduz uma espécie de “jogo” entre texto e leitor em que ambos se complementam em espaços textuais que vão além do corpo físico, passando a apresentar relações sociais, ideológicas e psicológicas, isto é, uma interação que se instala entre dois elementos que não nunca se viram e, muito menos se conhecem, mas nem por isso, o diálogo deixa de se fazer.

Nesse evento interativo, naturalmente, há possibilidades de ideias, atitudes e consequências que podem ser verossímeis ou inverossímeis, já que segundo Otten (1982) quando o leitor é livre e orientado no decorrer da leitura, formam-se dois polos que o autor denomina de “*espaços de certeza*”, que são as partes mais explícitas ou acessíveis do texto, e “*espaços de incerteza*”, constituídos pelas passagens mais obscuras, metafóricas e ambíguas que necessitam da participação do leitor para alcançarem sentido mais amplo e profundo. Nesse viés, pode-se relacionar, também, Hamon (1979), que prefere referir-se a esses espaços de leitura como “*legíveis*”, configurado pelas regras textuais e narrativas depreendidas pelo estruturalismo e pela semiologia; e “*ilegível*”, formado por aspectos mais “opacos”, porém mais expressivos.

Apesar de utilizarem denominações distintas, percebe-se que Otten (1982) e Hamon (1979), quanto às dimensões da leitura, possuem pontos bastante convergentes: a leitura programada pelo texto e a que depende da participação e intervenção do leitor; isto é, são visões que destacam a leitura como um espaço de troca, completude e interação visando a uma relação cada vez mais estreita entre texto e destinatário e à compreensão da linguagem de forma global.

Vale acrescentar, ainda que, no processo de busca pela construção do sentido de um texto, segundo Kleiman (2016) é imprescindível que fiquemos atentos a dois aspectos globais profundos diretamente relacionados à construção do sentido, que são a “*macroestrutura*” e a “*superestrutura*”. A primeira constituída pelos elementos ligados ao assunto, e a segunda; aos elementos que constroem e sustentam o assunto.

Nesse aspecto, é necessário, então, que o leitor seja capaz de relacionar as diversas partes que compõem o texto, identificando as relações de causa e efeito, apontando os tempos

verbais predominantes na sequência textual, reconhecendo pistas locais para servirem de base para a construção de ideias mais amplas, para que se possa alcançar o “esqueleto do texto”, construindo, assim, uma unidade coerente, como destaca Kleiman (2016):

Perceber a estrutura do texto é chegar até o esqueleto, que basicamente é o mesmo para cada tipo textual. Processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais; perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação. É uma abstração que se fundamenta nas outras (KLEIMAN, 2016, p. 139).

Nesse contexto, a responsabilidade do mediador nas aulas de Língua Portuguesa salta de uma simples orientação de como identificar os signos linguísticos e codificação dos mesmos para um nível de identificação da intencionalidade discursiva, que faz com que o aluno adquira a percepção de que, no momento de leitura, existe um evento comunicativo muito mais profundo do que o ocorrido verbalmente nos espaços e práticas sociais dos sujeitos. Portanto, convém que se tenha bastante atenção e cautela no exercício da leitura, visto que o texto pode apresentar várias intenções que, às vezes, o leitor não está preparado para reconhecê-las, ou se está, fica surpreendido ou, até, frustrado, pois conforme Kleiman: “[...] o texto foi escrito para dizer, e mediante o dizer, fazer: persuadir, chocar, enganar” (KLEIMAN, 2016, p. 141).

Entretanto, deve-se considerar que não é tarefa fácil atingir esse nível de percepção textual e consciência linguística, há um longo caminho a ser percorrido para que o aluno-leitor adquira a habilidade de perceber, sobretudo, a intencionalidade embutida (ou implícita) nos textos veiculados nos mais diversos eventos e contextos sociais, seja em casa, na escola, na igreja, no trabalho ou reuniões políticas. Vale destacar novamente os estudos de Kleiman: “[...] não é suficiente analisar como a linguagem funciona no texto, mas também como a linguagem está a serviço das intenções do autor. A tarefa é complexa[...]

3 LETRAMENTO: UMA PRÁTICA SEM FRONTEIRAS

Ler um texto é instaurar uma situação discursiva (SOARES, 2004, p. 9)

O vocábulo *letramento* teve sua aparição pela primeira vez em meados da década de 1980, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. No ano de 1988, essa nova concepção de aprendizagem ganha um novo impulso com o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni. Estes eventos trouxeram uma nova perspectiva para o ensino da língua na escola. O processo de aprendizagem que buscava apenas a habilidade de ler e escrever, passou a ser observado como uma prática insatisfatória para o desenvolvimento da competência leitora e escritora do indivíduo, uma vez que considerava-se alfabetizado aquele capaz de ler e escrever o próprio nome, porém não tinha a habilidade de apropriar-se da língua para usufruir das mais diversificadas práticas sociais nos mais diversos contextos e circunstâncias do discurso:

Letramento é um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2004, p. 75).

A partir dessa perspectiva, o conceito de letramento ganha bastante aceitabilidade, já que se observa que uma pessoa alfabetizada não, necessariamente, tem que ser alguém letrado; e que se o indivíduo convive em um mundo letrado (próximo a livros, jornais, revistas e que ouvia narrativas orais dos pai), mas não possui o domínio da leitura e da escrita, é uma pessoa acostumada a interagir com o meio de forma concreta através de mecanismos construídos por si próprio para dar significação ao processo linguístico. Segundo Street (1984), letramento é um termo-síntese para resumir as práticas e concepções de leitura e escrita. Nesse aspecto, é impossível a ideia de um termo único para revelar tantas possibilidades, visto que cada pessoa está inserida em um processo sócio-histórico em qualquer lugar e a qualquer contexto.

Considerando que a sociedade é formada por inúmeros grupos sociais possuidores de características peculiares, não é coerente pensar que apenas uma modalidade de uso da língua satisfaria o usuário, já que se depreende, todos os dias, várias possibilidades de prática social e de convívio com o semelhante. Dessa maneira, deve-se observar e entender o letramento como um suporte para a interação do sujeito nos diversos eventos e espaços sociais, como a família, a Igreja, o ambiente profissional, a escola, o estádio de futebol, hospitais, supermercado, o ambiente virtual e vários outros onde possa haver alguma atividade social do sujeito em

condições reais. Nessa linha, é coerente atentar para a ideia de que o letramento não é uma abstração, segundo menciona Leal (2004), ao contrário é uma prática que se manifesta nas mais diversas situações.

Compreendendo este fenômeno como a habilidade de leitura e escrita nos convívios sociais pré-estabelecidos, a visão explorada durante muito tempo de que uma pessoa analfabeta não possa ser letrada começa a sofrer modificações, uma vez que na sociedade, ela se depara, convive e produz inúmeras modalidades de textos, embora não seja alfabetizada. É possível, por exemplo, que um garoto que nunca estudou conheça o ônibus que passa no bairro onde mora utilizando outras estratégias para compreender o código linguístico identificador do percurso que faz o veículo, que pode ser identificado pelo tamanho da letra, pelo comprimento da palavra, as cores da palavra, dentre outras. É necessário, então, a não padronização de uma única forma de letramento, pois o predomínio de uma habilidade sobre outra, acarreta diretamente algum tipo de exclusão e, como consequência, a língua vê-se embargada de promover a comunicação, uma de suas principais funções.

Conforme Oliveira (*apud* SOARES, 2001), não há dúvida de que as práticas de letramento que ocorrem nos variados contextos devem atender a funções e propósitos diferentes de uma comunidade que se expressa e usa a língua de formas variadas, nem por isso menos eficazes. Nesse âmbito, o consenso é a adequação do letramento ao sujeito do discurso e aos seus respectivos valores histórico-culturais, visto que *o que se lê e como se lê* são fortemente determinados pelo meio social. O letramento, na leitura de Soares (2001), é muito mais que alfabetização, é um estado, uma condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.

Nessa perspectiva, tem-se percebido, ultimamente, a tendência em enfatizar o letramento de forma mais abrangente, de modo que possa contemplar cada vez mais os aspectos transculturais do sujeito em sua respectiva prática social diária. Dessa forma, pode-se considerar que os estudos sobre letramento estão em uma fase de transição, pois tende a valorizar, segundo Street (2014) o caráter múltiplo das práticas letradas ocorridas no universo comunicativo em detrimento de um único letramento denominado de “Letramento” único e “neutro”, sendo assim, fica evidente que é preciso que se construam “eventos de letramento” que, para Heath, representa “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (HEATH, 1982). No entanto, ainda segundo Street (2014), convém que se trabalhe o letramento como uma proposta livre de generalizações idealizadas e que se vislumbre uma proposta que prioriza a compreensão mais

concreta das múltiplas práticas sociais nos mais diversos contextos sociais “reais”, dando à língua original o caráter revelador de uma determinada comunidade, a que o respectivo autor denomina de “Língua Real”.

Nesse viés, há que se compreender e aceitar que as pessoas podem ter vidas plenas sem necessariamente dominar os letramentos pressupostos nos espaços educacionais, como se confirma em Street (2014, p. 141), quando ele alerta que “a reconceitualização do letramento sugerida implica afastar-se da visão dominante de letramento como possuidor de características “autônomas” distintivas associadas intrinsecamente à escolarização e à pedagogia”.

Acrescenta-se, ainda:

O significado do letramento, portanto, tem de ser decodificado não apenas em termos da educação – qualidade da escola, desempenho docente, testagem e avaliação, abordagens do ensino da escrita e assim por diante, mas em termos de discursos de nacionalismo: é em torno do conceito de nação e de identidade nacional que se concentram as questões sociais atualmente desviadas para dentro do debate sobre letramento. Para entender os usos e significados do letramento, então, precisamos analisar sua relação com o nacionalismo contemporâneo (STREET, 2014, p. 142).

3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO

A leitura torna o homem completo, a conversação torna o homem alerta e a escrita torna o homem preciso. Eis porque, se o homem escreve pouco, deve ter uma boa memória.; se fala pouco, deve ter a mente alerta; e se lê pouco, deve ter muita malícia para parecer que sabe o que não sabe (BACON, 1996, p. 439).

Nessa concepção, parece inconcebível qualquer parecer desfavorável à importância da leitura na construção do cidadão e, conseqüentemente, de uma sociedade conhecedora de seus parâmetros de convivência e respeito mútuo, uma vez que o nível de relações sociais construídas está, determinantemente, associado ao conhecimento e consciência de cada ser humano. Segundo Compagnon (2009), embora ler não seja indispensável para viver, lemos, pois para quem lê, a vida é mais cômoda e mais clara do que para quem não lê. Nesse sentido, tem-se uma ferramenta capaz de “curar” o cidadão da manipulação e sujeição das autoridades, do fanatismo religioso, tornando-se, assim, liberto, justo e tolerante, conforme o autor mencionado.

Em contrapartida, parece inegável e sem justificativa, conforme Compagnon (2009), que a literatura tem perdido espaço, até no contexto escolar, já que se tem visto, cada vez menos,

peessoas dedicando momentos de suas vidas à leitura individualizada, reflexiva e contemplativa de um livro; aquele momento de entrega do leitor à leitura, que Compagnon denomina de “*solidão imóvel*”, está tornando-se raro, até porque os hábitos modernos de vida, como entretenimentos diversos, internet (redes sociais) têm distanciado bastante a atenção das pessoas dos livros. Nesse âmbito, alguns fatos, conforme Cosson (2016), têm contribuído para essa realidade, como: a crença de que a literatura simboliza um tempo passado, sem vinculação com o presente, sendo, portanto, um saber desnecessário; a visão de que a literatura é um apêndice da disciplina de Língua Portuguesa e, ainda, a disponibilização de apenas uma aula semanal. Contudo, é preciso discernimento para que não se venha, em hipótese alguma, menosprezar a literatura, visto que para o respectivo autor, o estudo literário pode consertar a fratura da forma e do sentido, como também a inimidade factícia da poética e das humanidades. Acrescenta-se, também, a visão de Calvino (1994), quando ele expressa que “A vida verdadeira, a vida afinal descoberta e tornada clara e plenamente vivida, só é possível na literatura”; e, ainda, de acordo com Cândido (1995, p. 32):

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”.

Destarte, torna-se imprescindível, nas escolas, o estudo dirigido de obras literárias, através de estratégias que busquem não apenas o estudo das estéticas literárias, mas, sobretudo, a interação entre o leitor moderno e o texto. Há que se buscar métodos que acrescentem às práticas convencionais, um atrativo e/ou uma linguagem que se aproxime do público adolescente (estudantes do Nível fundamental II), em forma de teatro, vídeos gravados pelos próprios alunos, leitura compartilhada da obra, apresentação da obra em sala de aula em forma de “contação de história”, dentre outras. Nesse caso, a utilização desses recursos tecnológicos que, em princípio, podem afastar os jovens dos livros, se trabalhado de forma acertada e equilibrada, pode se tornar um aliado bastante poderoso para inserir essa população a esse exercício do pensamento e da imaginação. Nesse sentido, a escola, como espaço irradiador de conhecimento, necessita levar ao conhecimento desse público a riqueza contida no texto literário obras, independente do gênero, seguindo o critério qualitativo e histórico das obras e, não pode jamais, furtar-se à responsabilidade de proporcionar-lhes o acesso à literatura que, segundo Calvino (2003), citado por Compagnon (2009), somente ela é capaz de contemplar. Segundo o primeiro, “As coisas que a literatura pode procurar e ensinar são pouco numerosas,

mas insubstituíveis, como a maneira de ver o próximo, [...] de atribuir valor às coisas pequenas ou grandes, [...] de encontrar as proporções da vida, e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, a maneira de pensar e de não pensar nela, e outras coisas “necessárias e difíceis”, como “a rudeza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor”. Nesse aspecto, faz-se necessário um enfrentamento da escola, sobretudo, dos professores de língua materna e literatura, quanto à busca do respeito das outras disciplinas curriculares para com o estudo da literatura e, principalmente, de uma forma de se trabalhar a literatura sem descaracterizá-la e transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma o seu poder de humanização, segundo Magda Soares.

Nesse raciocínio, as possibilidades de letramento envolvendo as relações humanas são bastante amplas e variadas, já que se trata de habilidades desenvolvidas pelos sujeitos da linguagem nas mais diversificadas situações de prática social, revelando vários aspectos do indivíduo, como necessidades, nível de informação e conhecimento sobre o idioma, o contexto em que estão inseridos e, principalmente, os valores histórico-culturais. Consoante Magda Soares (2004), letramento é um termo amplo e complexo, que surgiu recentemente, e diz respeito ao estado ou à condição de pessoas alfabetizadas ou não, possuírem habilidades e capacidades de se envolverem em práticas sociais que abrangem dois elementos principais da alfabetização e da sociedade: leitura e escrita; Letramento, nesse contexto, pode ser entendido como aquilo “que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72).

Dentre essas possibilidades, tem-se o letramento literário, talvez um dos mais difíceis de ser trabalhado ou, pelo menos, desenvolvido de forma acertada. Cabe nos reportar aos estudos de Cosson:

O letramento literário não pode ser considerado apenas, como um simples gosto pela leitura, a chamada leitura por fruição. Essa prática exige que se ultrapasse esse limite, pois é necessário ir além e construir contextos adequados e convidativos para desenvolver um exercício crítico e atrativo no que diz respeito à leitura literária[...]é conseguir e saber posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2014a, p. 120).

Nesse prisma, infelizmente, tem-se, ainda, que se admitir que esse estudo nas escolas brasileiras não tem sido desenvolvido eficazmente, devido a algumas barreiras já mencionadas e, também ao descaso com a disciplina em si, não só por parte do sistema de educação (secretarias, diretores, supervisores e coordenadores escolares), mas também por professores

de outras áreas do conhecimento, uma vez que, erroneamente, consideram um estudo conectado apenas a um passado distante, não apresentando, portanto, nenhuma relação com a vida moderna ou com os valores vivenciados pelo homem contemporâneo e, como consequência, tem-se uma disciplina pedagógica sendo tratada como um conhecimento “adjunto” ou “acessório”, de acordo com Cosson (2016).

Contrapondo essa visão estereotipada de que a literatura apresenta um estudo desarticulado da realidade social contemporânea, vale a comprovação por meio de dois trechos específicos das poéticas machadiana e rosiana (séculos XIX e XX, respectivamente) que confirmam o caráter atual, a preocupação, o engajamento social e o aspecto atemporal da literatura para com a sociedade humana. Devido a isso, Cosson (2016) enfatiza que existe, no âmbito escolar, muita “ignorância” e uma conseqüente “arrogância” entre aqueles que consideram desnecessário o ensino de literatura como instrumento de formação do indivíduo. Inicialmente, observemos alguns trechos do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*:

Virgília? Mas então era a mesma senhora que alguns anos depois?... [...] naquele tempo contava apenas uns quinze ou dezesseis anos; era talvez a mais atrevida criatura da nossa raça, e, com certeza, a mais voluntariosa. [...] Era bonita, fresca, saía das mãos da natureza, cheia daquele feitiço, precário e eterno, que o indivíduo passa a outro indivíduo, para os fins secretos da criação. [...] Aí tem o leitor, em poucas linhas, o retrato físico e moral da pessoa que devia influir mais tarde na minha vida; era aquilo com dezesseis anos (ASSIS, 1997, p. 56).

_ Quem chegou de São Paulo foi minha prima Virgília, casada com Lobo Neves, continuou Luís Dutra. _ Ah! _ É só hoje que eu soube uma cousa, seu maganão... _ Que foi? _ Que você quis casar com ela. _ Ideias de meu pai. Quem lhe disse isso? _ Ela mesma. _ Falei-lhe muito em você, e ela então contou-me tudo. [...] No dia seguinte, estando na Rua do Ouvidor, à porta da tipografia do Plancer, vi assomar, a distância, uma mulher esplêndida. Era ela; só a reconheci a poucos passos, tão outra estava, a tal ponto a natureza e a arte lhe haviam dado o último apuro. Cortejamo-nos; ela seguiu; entrou com o marido na carruagem, que os esperava um pouco acima; fiquei atônito. Oito dias depois, encontrei-a num baile; creio que chegamos a trocar duas ou três palavras. Mas noutra baile, dado daí a um mês [...] a aproximação foi maior e mais longa, porque conversamos e valsamos. A valsa é uma deliciosa cousa. Valsamos; não nego que, ao conchegar ao meu corpo aquele corpo flexível e magnífico, tive uma singular sensação de homem roubado. [...] Cerca de três semanas depois recebi um convite dela para uma reunião íntima. Fui; Virgília recebeu-me com esta graciosa palavra: _ O senhor hoje há de valsar comigo. [...] Valsamos uma vez, e mais outra vez. [...] Creio que essa noite apertei-lhe a mão com muita força, e ela deixou-a ficar, como esquecida, e eu a abraça-la, e todos com os olhos em nós [...] Um delírio (ASSIS, 1997, p. 84).

A atualidade do trecho anterior se justifica no fato de a personagem Virgília, ex-namorada de Brás Cubas, com quem este desejava casar-se, ter sido preterido pelo ministro Lobo Neves, simplesmente pela posição social que o último usufruía na sociedade, enquanto

Brás Cubas era somente um deputado. Confirma-se, assim, uma temática bastante presente na sociedade.

Outro aspecto não menos importante na narrativa é a prática de adultério cometida por Virgília, que justificando um casamento que se realizara apenas por vaidade e interesse, deseja reviver uma relação com o antigo namorado, constituindo, portanto, um triângulo amoroso.

Em última análise, recorreremos a alguns trechos da poética roseana, especificamente aos contos “A hora e vez de Augusto Matraga”, “As margens da alegria” e “Minha gente”, respectivamente:

Aí o povaréu aclamou, com disciplina e cadência: _ Nhô Augusto leva a Sariema! Nhô Augusto leva a Sariema! O capiauzinho ficou mais amarelo. A Sariema começou a querer chorar. Mas Nhô Augusto, rompente, alargou no tal três pescoções: _ Toma! Toma! E toma!... Está querendo?... [...] _ Te apessoa para cá, do meu lado! _ e Nhô Augusto deu o braço à rapariga, que parou de lacrimejar (ROSA, 2001, p. 366).

No trecho acima, está evidente a supremacia das pessoas que usufruem da boa condição financeira, social e política, por isso são incapazes de respeitar, quando se trata de interesse próprio, até, a mulher do próximo e, para isso, utiliza-se da força para humilhar o mais fraco sem se incomodar com qualquer valor moral ou ético da vida em sociedade.

Na sequência, tem-se no conto “As margens da alegria”, uma prática bastante presente no estilo de desenvolvimento do Brasil contemporâneo, que é a construção de estradas e cidades.

Tinham fome, servido o almoço, tomava-se cerveja. O Tio, a Tia, os engenheiros. [...] esta grande cidade ia ser a mais levantada do mundo. [...] Tudo perdia a eternidade e a certeza; num lufo, num átimo, da gente as mais belas coisas se roubavam. Como podiam? Por que tão de repente? Soubesse que ia acontecer assim, ao menos teria olhado mais o peru _ aquele. [...] Sentia-se sempre mais cansado. Mal podia com o que agora lhe mostravam, na circuntristeza: o um horizonte, homens no trabalho de terraplenagem, os caminhões de cascalho, as vagas árvores, um ribeirão de águas cinzentas, o velame-do-campo apenas uma planta desbotada, o encantamento morto e sem pássaros, o ar cheio de poeira. Sua fadiga, de impedida emoção, formava um medo secreto [...] (ROSA, 2001, p. 52-53).

Tem-se, a seguir, uma temática constante na política brasileira, que é o interesse pelo voto predominando sobre qualquer outro aspecto. No conto “Minha gente”, a personagem Alexandre comete um assassinato provocado por ciúmes, mas mesmo assim não é mandado para a cadeia por motivos eleitorais:

_ Para os mortos... sepultura! Para os vivos... escapula! [...] _Não é que eu não sei onde estava mesmo com a cabeça?! Ô Gervásio, corre aqui!... Já perdi um voto, e, se o desgraçado fugir para longe, são dois que eu perco. (ROSA, 2001, p. 235).

Percebe-se, portanto, os clássicos da literatura brasileira, apesar de não serem contemporâneos, abordam temáticas significativas e atuais da sociedade, por isso não devem ser desprezados pela escola.

Não se pretende, porém, tirar o mérito dos textos contemporâneos, embora não se perceba essa preocupação em muitos deles. É necessário, então, um equilíbrio na escolha dos respectivos textos a serem trabalhados com os discentes, uma vez que é necessário visar sempre à pluralidade linguística e sociocultural. Cabe, então, ao professor de língua portuguesa buscar conhecimento sobre como realizar um trabalho eficiente no tocante à seleção de textos literários a serem trabalhados com os alunos de forma competente e inovadora. Vale frisar que trabalhar os clássicos da literatura não é suficiente para que se conquiste e se construa leitores literários, é indispensável que o professor-mediador tenha a formação adequada para que possa viabilizar, com êxito, o ingresso dos alunos a esse tipo de leitura. de Nesse viés, vale ficar atento à observação de Cosson (2016):

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido. [...] É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2016, p. 35-36).

Apesar disso, não se pode “fechar os olhos” ao descrédito pelo qual o ensino da literatura tem passado ultimamente. Esse comportamento, além de revelar uma ingênua e inadmissível ignorância para com as funções da literatura na sociedade, acaba revelando uma atitude arrogante, pois tira todos os méritos de uma disciplina curricular que revela, de forma transfigurada, as transformações e os valores sócio-histórico-culturais que constituem a trajetória do ser humano em seu respectivo espaço, sendo, portanto, indispensável para que este possa identificar e compreender o contexto social e se reconhecer inserido nele. A esse respeito, vale destacar, ainda, Cosson (2016) quando afirma que, para muitas pessoas, a literatura pode ser vista como um saber desnecessário:

Eles não sabem, mas pensam que não precisam aprender literatura, porque já conhecem e dominam tudo o que lhes interessa. Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice da disciplina língua portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. [...] Outros têm consciência que desconhecem a disciplina, porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios. São os indiferentes, para quem ler é uma

atividade de prazer, mas o único valor que conseguem atribuir à literatura é o reforço das habilidades linguísticas (COSSON, 2016, p. 10-11).

Nesse âmbito, vislumbra-se o estudo da literatura como um instrumento educacional da sociedade, visto que, através dos textos, é possível evidenciar que, além da aquisição da leitura e da escrita, ela é determinante na formação cultural do indivíduo, assim como ocorreu com as tragédias gregas, que tinham como princípio básico educar moralmente e socialmente o povo, enfatizado por Regina Zilberman, em *Sim, a literatura educa* (1990).

Na contramão dessa visão, tem-se percebido, gradativamente, a redução de textos literários nos livros didáticos do ensino fundamental e o aumento desenfreado de textos jornalísticos, charges, tirinhas, dentre outros, que não contemplam os aspectos citados anteriormente.

Quanto ao ensino médio, segundo Cosson (2016), o estudo tem se limitado à história da literatura brasileira, à cronologia das estéticas literárias, ao cânone e dados biográficos dos autores, corroborando uma abordagem tradicional e desinteressante. Dessa forma, caso seja intenção dos professores de língua portuguesa e literatura transformar essa realidade e dar à literatura o merecido crédito, é urgente que se insira, nas aulas de língua portuguesa, a leitura de obras literárias na íntegra e não apenas a leitura de trechos com o objetivo de caracterizar os traços poéticos do autor ou do respectivo estilo literário, pois, só assim, o leitor, se bem encaminhado pelo mediador, poderá ser capaz de extrapolar os sentidos e perceber a beleza, a amplitude e a associação estabelecida entre o leitor, o escritor e o outro, exercendo, portanto, não somente a leitura de fruição, mas uma leitura organizada e encaminhada pelas possibilidades que a palavra proporciona em consonância com a habilidade de interpretação de cada leitor em sua respectiva faixa etária e momento, já que um mesmo texto pode suscitar diferentes sentidos a um mesmo leitor:

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. [...] No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. [...] Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. [...] O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro (COSSON, 2016, p. 26-27).

É indispensável, ainda que, ao se trabalhar textos literários, independente do segmento, não se estabeleça uma divisão de literatura infanto-juvenil e adulta, visto que o aspecto

fundamental é estabelecer discussões e análises sociais que a leitura de uma obra proporciona, seja da leitura do livro ou de um filme relacionada à obra, dentre outros. Nessa concepção, vale citar alguns exemplos, como o romance *Casa de Pensão*, de Aluísio Azevedo, que sugere a discussão sobre a problemática da promiscuidade exercida nos espaços suburbanos das grandes cidades; *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, que oportunizam a análise sobre a questão latifundiária no nordeste brasileiro; *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, que evidencia o alto nível de vaidade que determina a maioria das ações humanas e, também, *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, pertencente à literatura portuguesa, que fornece elementos muito significativos para uma reflexão sobre os valores preponderantes da sociedade moderna.

Nesse contexto, a missão do professor de língua materna, ganha uma importância incomensurável, já que lhe cabe a orientação adequada para desvendar os segredos e perceber a riqueza implícita nos textos literários. Conforme Lígia Chiappini Leite em *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate* (1983), é dever do professor de literatura explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Dessa forma, o hábito de leitura do professor precisa ser exercido costumeiramente, para que possa, com entusiasmo, despertar e fomentar o interesse dos alunos a esse exercício.

Nesse aspecto, a escolha dos textos a serem trabalhados com os alunos deve merecer uma atenção especial e obedecer a critérios que realmente possam determinar um crescimento do indivíduo no aspecto de aquisição do processo de leitura e, essencialmente, em sua formação como ser social e humano. Nesse ponto, surge o questionamento sobre a eficiência destes no processo final de aquisição do letramento literário. De acordo com Cosson (2016), no dia a dia, ano após ano, essa escolha tem seguido alguns fatores que ele próprio denomina de “*livre escolha*”, e, na verdade, já trazem implícitos vários interesses que não contribuem para o estudo adequado da literatura, como: a catalogação dos livros nas estantes, o caminho que o livro percorre até as livrarias, o prestígio social do escritor e o interesse ideológico das editoras. Acrescentam-se aos anteriores, outros aspectos especificamente pedagógicos, como: os parâmetros ditados pelos programas que determinam a seleção dos textos seguindo os respectivos fins educacionais e seus valores intrínsecos, a legibilidade dos textos conforme a faixa etária ou a série escolar, as circunstâncias encontradas nas escolas para o exercício da leitura literária que, na maioria das vezes, resume-se ao espaço da biblioteca que, em larga escala, não é adequado a esse propósito, pois o acervo é composto por livros didáticos em detrimento dos literários, a ausência de funcionários qualificados para orientar adequadamente os discentes no processo e, finalmente, o aspecto mais determinante: as leituras adotadas pelo

professor para os alunos que, geralmente, são as realizadas pelo primeiro e que se repetem ano a ano, sem que haja uma mudança de títulos, pois, assim, o mediador já não precisa ler e, inclusive, já dispõe das respectivas atividades prontas.

Diante disso, percebe-se, ainda, uma profunda lacuna, quanto aos critérios que devem nortear a escolha dos livros para o exercício do letramento literário e proporcionar aos discentes a oportunidade de perceberem o mundo e si mesmos através da palavra, algo que somente a literatura é capaz de promover, como mencionado anteriormente.

Nesse viés, ressaltam-se, novamente, os estudos de Cosson (2016), quando ele afirma que, em se tratando de letramento literário, não se deve abandonar o cânone, pois além do enfoque cultural, contendo alguns preconceitos, é a única forma de o leitor atingir a maturidade, já que o mesmo tem a liberdade de recusar, reformar e, até, ampliá-la.

Nessa perspectiva, vale citar algumas atividades desenvolvidas nas aulas de literatura pelos professores brasileiros, nos anos de 1994 e 1995, que apresentavam como objetivo maior a exposição e crítica oral do texto: debate sobre a temática abordada na obra, dramatizações de trechos, júri simulado de personagens, relatórios, fichas de leitura, identificação das características do autor e das personagens, relação entre a obra com a realidade dos alunos e a atualidade social do país, além da comparação de outros textos.

Em comparação com o ensino de literatura na Europa, Cosson (2016) faz uma relação com o depoimento de Aino-Maija Lahtine, em *Literature teaching in Health Care and Social Sector Education* (2003), durante o 4º Congresso da Associação Internacional para o Desenvolvimento de Língua Materna (IAIMTE), em 2003, cujo tema central era o papel da literatura no ensino da língua materna, e sintetiza afirmando que, respeitando as diferenças de contexto, as semelhanças entre as atividades realizadas no Brasil e, provavelmente, na Finlândia, são bastante próximas, como: apresentação e discussão em sala de aula das leituras feitas, discussão de um livro específico, estudo temático, apresentação de trabalho de grupo, escrita de ensaio, comparação de livros diferentes com o mesmo tema, dramatização, crítica literária e o diário de leitura.

Dessa forma, Cosson (2016) recomenda que, quando o professor se dispõe ao trabalho de leitura de obras literárias, que proporcione uma prática significativa a ele e aos alunos, fazem-se indispensáveis a organização e a sistematização para garantir um estudo que apresente como sustentação o poder da literatura e sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos e, tenha como princípio e fim o letramento literário.

Nessa perspectiva, é necessário, conforme Cosson (2016) estar atento ao aspecto de que o letramento literário deve seguir duas vertentes: as etapas do processo de leitura e processo do

saber literário. Em se tratando do último, é conveniente ter em mente as observações feita por M. A. K. Halliday, com relação à linguagem utilizada na literatura que compreende os seguintes tipos de aprendizagem: *a aprendizagem da leitura*, que oportuniza reconhecer o mundo por meio da palavra; *a aprendizagem sobre a literatura*, que engloba os conhecimentos de história, teoria e crítica e, por último, *a aprendizagem por meio da literatura*, que destaca os saberes e as habilidades proporcionadas pela literatura.

Considerando as aprendizagens citadas, a primeira deve ser a mais explorada nas aulas de literatura, pois deve representar o ponto central de toda organização e planejamento do professor ao desenvolver o letramento literário, porém, como constatado por Cosson (2016), costumeiramente as atividades trabalhadas envolvem, preferencialmente, as duas últimas aprendizagens. Nesse intuito, é necessário que a prática seja redimensionada, para que se possa almejar um trabalho satisfatório. Para tanto devem ser observados os seguintes pontos: o ensino da literatura apresentar como foco principal a perspectiva do letramento literário, observando o caráter do discurso e encaminhando os discentes a uma postura crítica e não apenas a leitura da obra; contemplar a literatura, além do sistema canônico, fazendo relações amplas com as mais diversas artes e saberes e, por último, a formação de leitores, que deve apresentar como ponto crucial a valorização dos aspectos sócio-histórico-culturais dos respectivos leitores.

4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E PROJETO DE INTERVENÇÃO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

IDENTIFICAÇÃO: Escola Municipal e Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa.

Endereço: Rua: Piauí, s/n - Vila Permanente – Tucuruí –PA.

CEP:68464-000.

Telefone: (94) 3778-1488.

E-mail: <eeemruibarbosa1991@gmail.com>

Histórico

A unidade escolar em foco foi criada pelas Centrais Elétricas do Norte do Brasil (Eletronorte), em 1978, com a finalidade de atender aos filhos dos trabalhadores da UHT (Usina Hidrelétrica de Tucuruí) e fazia parte de um complexo de dezoito escolas que formavam a Unidade Integrada de Ensino de Tucuruí. No período de 1978 a 1985, a Unidade Integrada de Ensino de Tucuruí – Rui Barbosa tinha como entidade mantenedora a Eletronorte, porém, administrada pela Construção e Comércio Camargo Corrêa e atendia, exclusivamente, alunos da primeira à quarta série do ensino primário (hoje, séries iniciais do Ensino Fundamental).

Em 1986, sob a administração do Sistema de Ensino Pitágoras de Ensino, os alunos foram remanejados para a Escola São Pedro de Alcobaça (hoje, Instituto Federal do Pará) e o prédio passou a atender ao ensino pré-escolar com o nome de Unidade Integrada de Ensino Pré-Escolar Cinderela.

Em 1991, com o encerramento de várias frentes de trabalho da UHT, a Eletronorte cedeu o espaço para a SEMEC e a Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará. A escola tornou-se, então, uma instituição pública ofertando ensino de primeiro e de segundo grau (hoje, Ensino Fundamental e Ensino Médio). No Ensino Médio, além da Educação Geral, oferecia também cursos técnicos profissionalizantes nas áreas de Administração, Contabilidade e Magistério. Para atender a demanda crescente de alunos foi necessário construir mais dez salas de aulas. Obedecendo às exigências da LDB, em 1998, o Ensino Fundamental foi municipalizado e o Governo do Estadual assumiu a responsabilidade do Ensino Médio.

Gradualmente, foram extintos os cursos profissionalizantes. Em 2006 foi implantada a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

No entanto, a história da Escola Estadual de Ensino Médio “Rui Barbosa” também foi marcada por momentos de incertezas. Em 2001, sob a alegação de falta de espaço, os alunos do Ensino Médio matriculados no período matutino e vespertino foram remanejados para a Escola “Lobinho”, uma velha construção de madeira erguida em 1980 para atender, temporariamente, alunos da Educação Infantil. Como o prédio estava com ameaças de ruir, em 2003 a Eletronorte cedeu um novo espaço – um prédio onde, na década de oitenta, funcionava um restaurante (hoje, Centro Cultural). Somente em 2005, após alguns entraves políticos, um acordo firmado entre a Eletronorte, Governo Estadual e Prefeitura Municipal selou o retorno dos alunos do Ensino Médio.

O prédio da escola pertence a Centrais Elétricas do Norte/Eletronorte e está cedido para o funcionamento do Ensino Médio conforme o Termo de Comodato nº 0284/96 - Eletronorte/Brasília-DF.

Funcionamento:

A Escola é mantida pelo Governo de Tucuruí e do Estado do Pará, administrada pela SEMED e pela 16ª Unidade Regional de Educação da Secretaria Executiva de Educação.

Em 08 de junho de 2001, a escola, que sediava apenas o ensino fundamental, teve do Conselho Estadual de Educação do Pará o reconhecimento e autorização para funcionar o Ensino Médio sob a resolução Nº 238 / Ofício Nº 1287/1 – CEC; CNPJ do Conselho Escolar / Escola: 04.828.662/0001-5; termo de comodato nº 0284/1996 – Brasília/Distrito federal.

Grupo Gestor: 2013 a 2018.

Diretora: Dália Cavalcante Ugulino.

Vice-diretores:

José Tomé dos Santos Souza

Maria do Perpétuo Socorro dos Silva Sousa.

Secretária:

Ionara Conceição Lemos Pinheiro.

Conselho Escolar:

Coordenador: Aelson Souza da Silva (Professor).

Suplente: Adalberto de Souza Paz (Professor).

Secretária: Maria do P. Socorro dos Santos Sousa (Especialista em Educação).

Suplente: Vanessa de Souza Luz (aluna).

Tesoureiro: Goet Toscano Galvão (Professor).

Suplente: Maria Eliete Guimarães Pinto (Especialista em Educação).

Conselho Fiscal:

João Kléber Ferreira Góes (pai de aluno).

Suplente: Dália Cavalcante Ugulino (Diretora).

Dayane Dória Carvalho Reis (Serviços Gerais).

Suplente: José Tomé dos Santos Souza (Vice-diretor).

Divanilson Gonçalves Baia (aluno).

Suplente: Fernanda dos Santos Sousa (Secretária).

Atualmente, a escola funciona nos turnos matutino (ensinos Fundamental e Médio), vespertino (ensinos Fundamental e Médio) e noturno (ensino Médio e EJA) prestando serviço a 1.410 alunos; sendo 530 no Ensino Fundamental II e 880 no Ensino Médio, distribuídos nas seguintes turmas:

04 turmas de 6º Anos: A - B (matutino) C - D (vespertino)

04 turmas de 7º Anos: A - B (matutino) C - D (vespertino)

04 turmas de 8º Anos: A - B (matutino) C - D (vespertino)

04 turmas de 9º Anos: A - B (matutino) C - D (vespertino)

10 turmas de 1º Anos: (matutino)1 - 2 - 3 - 4; (vespertino)1- 2- 3- 4- 5; (noturno)1.

07 turmas de 2º Anos: (matutino)1- 2- 3; (vespertino)1 2 3; (noturno)1.

06 turmas de 3º Anos: (matutino)1- -2- 3; (vespertino)1- 2; (noturno)1.

02 turmas de 1º EJA: (noturno) 1-2.

01 turmas de 2º EJA: (noturno) 1.

O corpo docente é formado por um quantitativo de 22 professores no Ensino Fundamental e 30 no Ensino Médio.

4.2 O PROJETO E SUAS ETAPAS

Neste capítulo, pretendemos explicar a realidade e os atores do espaço escolar onde foi desenvolvido o projeto de intervenção que diz tem como prioridade a formação de leitor literário em uma turma de 9º Ano na Escola Municipal e Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rui Barbosa, no município de Tucuruí-PA.

No **momento inicial**, apresentou-se o projeto à turma na qual seria desenvolvida a proposta de intervenção e, concomitante, demonstrou-se a importância deste para a prática de leitura e a construção de leitores atentos, eficazes e conscientes, quanto ao exercício da leitura de textos literários e, sobretudo, a possibilidade de a turma desenvolver um trabalho que servirá de incentivo e norte para futuras propostas similares, já que a pesquisa e seus resultados farão parte do acervo da biblioteca da escola. Destacou-se, também, a importância da participação de todos para a credibilidade do projeto em si.

No **segundo momento** foi aplicado um questionário diagnóstico (anamnese) para se ter uma prévia noção de como é a relação dos alunos com a prática de leitura, como: *O que você lê? Quantos livros você lê por ano? O que você pensa sobre a leitura? Em que nível de importância para o desenvolvimento de uma pessoa você colocaria a leitura? Você convive em um ambiente onde as pessoas são acostumadas a ler (pais, irmãos, amigos, etc.)? Na sua escola, os seus professores incentivam a prática de leitura? Você conhece ou lembra o nome de algum autor da literatura brasileira?).*

No momento da aplicação do referido questionário ficou claro que, na turma, há alunos que leem revistas e, até, livros; porém, há aqueles que só o fazem se for para realizar alguma atividade da escola valendo nota. Há também os que não praticam leitura de forma alguma porque não gostam ou nunca foram incentivados, e, há alguns que leem até cinco livros por ano.

No **terceiro momento**, foi feita uma abordagem sobre os gêneros textuais, com ênfase no conto e, em seguida, a apresentação do autor João Guimarães Rosa e suas respectivas características poéticas, sempre destacando a importância desse gênero como elemento motivador para a discussão de aspectos socioculturais e históricos do povo brasileiro.

No **quarto encontro**, foram distribuídos, de forma aleatória, 10 contos, relacionados abaixo, entre os alunos para que eles lessem e observassem alguns pontos da poética rosiana e, como se trata de uma turma numerosa, formaram-se duplas e trios, que deveriam ler individualmente e depois se juntarem para explicar a todos o que se passa nas narrativas, em um momento intitulado de “contação de histórias”. Nesse quadro, o mediador entrevistava sempre

que fosse necessário para buscar mais explicação, sempre com o objetivo de acrescentar algo e nunca tirar o mérito das respectivas explicações.

Relação dos contos lidos:

- A hora e vez de Augusto Matraga (04 alunos)
- A terceira margem do rio (02 alunos)
- Burrinho Pedrês (03 alunos)
- Famigerado (02 alunos)
- Luas-de-mel (02 alunos)
- Nada e a nossa condição (02 alunos)
- Nenhum, nenhuma (02 alunos)
- O cavalo que bebia cerveja (03 alunos)
- O espelho (02 alunos)
- Os irmãos Dagobé (02 alunos)
- Sorôco, sua mãe, sua filha (03 alunos)

Quanto aos critérios utilizados na escolha dos contos, no primeiro momento, fez-se uma exposição de vários contos individualizados através de cópias no centro da sala de aula (no próprio piso coberto por um tapete, para que os alunos pudessem olhar, manusear, sentir os textos e mostrar interesse em ler algum. Após trinta minutos de observação, checkou-se os contos mais contemplados e, a maioria dos escolhidos, deu-se pelo que o título despertava. Desse modo, aqueles que pressupunham mais facilidade e proximidade com a realidade deles foram mais procurados.

No entanto, não se podia perder a oportunidade de proporcionar-lhes a leitura dos contos que abordam a temática reflexivo-filosófica, que representa uma das mais ricas poéticas do autor e extremamente importante para o que se propõe no projeto de intervenção: construir a relação entre texto e leitor. Sendo assim, do total de onze contos, fez-se uma divisão: 06 contos, os alunos escolheram e outros 05 contos, o mediador sugeriu. Nesse momento, foi necessário problematizar a temática de alguns contos reflexivo-filosóficos com os discentes para que eles se sentissem provocados à leitura.

No **quinto encontro**, houve o momento da “contação” dos primeiros cinco contos mencionados acima, que denominou-se (Parte I); e, no **sexto momento**, foi a vez da “contação” dos outros da sequência. Vale Destacar que foram momentos de extrema riqueza, pois, apesar de ser uma tarefa nova para os alunos e, ainda, da timidez de alguns, foi louvável ouvi-los apresentar e, até, relacionar alguns fatos com a realidade deles, quando eram interpelados pelo mediador. Cada grupo, portanto, deveria contar o enredo, apresentar as personagens e seus respectivos comportamentos sociais, em se tratando de moral, (in)justiça, autoritarismo, amizade, desrespeito, liberdade, preconceito. Para tal atividade, cada grupo podia utilizar-se de recursos tecnológicos, como retroprojeter para inserir, apenas, imagens no comentário, aparelho de som, caso quisessem relacionar o texto a alguma música, fazendo, assim, uma intertextualidade temática.

No **encontro seguinte**, foi o momento de cada aluno responder, por escrito, algumas interrogações sobre o conto lido e relacionar traços da poética rosiana identificados nos respectivos textos. Concomitante, foi aplicado um questionário para o professor titular de língua portuguesa da turma, em outra sala.

No **último encontro**, o professor-mediador fez a avaliação do projeto para os alunos e, depois, disponibilizou a palavra para os mesmos avaliarem as atividades e o desempenho individual. Nesse momento, o professor titular também estava presente. No final, houve um lanche coletivo na sala de aula e agradecimentos pela participação de todos (alunos, professor da turma, professor-autor do projeto, supervisora escolar e diretora).

4.2.1 CRONOGRAMA

Data	O quê:	Quem:	Onde:	Tempo:
14/11/2017	Conhecendo a turma (Quest 1)	Autor do projeto e alunos	Sala de aula	90 min
06/03/2018	Retomando o projeto (Pós- férias)	Autor do projeto e alunos	Auditório	45 min
22/03/2018	O conto (características)	Autor do projeto e alunos	Biblioteca	90 min

30/03/2018	O conto rosiano (distribuição)	Autor do projeto e alunos	Sala de aula	90 min
20/04/2018	Quem conta um conto? (parte I)	Autor do projeto e alunos	Biblioteca	90 min
25/04/2018	Quem conta um conto? (parte II)	Autor do projeto e alunos	Biblioteca	90 min
16/05/2018	Comentário (apresentações)	Autor do projeto e alunos	Área aberta (extraclasse)	90 min
08/06/2018	Questionário II	Autor do projeto e alunos	Sala de aula	45 min
24/08/2018	Questionário III	Autor do projeto e professor titular	Sala dos professores	45 min
10/09/2018	Avaliação e auto avaliação	Autor do projeto e alunos	Auditório	90 min
28/09/2018	Confraternização	Autor / alunos	Auditório	60 min
10/10/2018	Apresentação do resultado	Autor do projeto e supervisora	Sala (supervisão)	90 min

4.2.2 QUESTIONÁRIOS (alunos)

Questionário I – Conhecendo o nível de leitura da turma (anamnese)

01. Você costuma ler?

- () Sim
 () Não
 () Raramente

02. Que tipo de leitura você faz?

- () revista
 () livro
 () jornal impresso

03. Você já leu algum(a):

- () poema
 () crônica
 () conto
 () romance
 () novela

04. Você conhece ou lembra o nome de algum autor(a) brasileiro(a)?

- () Sim
 () Não

05. Escreva o nome dele(a): _____

06. Você ler quantos livros por ano?

- () Nenhum () 1 () 2 () 3 () 4 () mais de 5

07. Você foi incentivado a ler? Quem o incentivou?

08. Você já ouviu falar em literatura brasileira? Escreva a ideia que você tem sobre isso.

09. Você conhece ou já assistiu a algum filme que seja baseado em algum livro? Qual(is)?

10. A leitura pode ter alguma influência na vida de uma pessoa? Qual? Por quê? Explique.

Questionário II - Avaliação da Atividade

01. Você leu e apresentou algum conto que foi distribuído?

- sim
 não

02. Considerando o tipo de leitura e a “contação” do conto em sala de aula, como você avalia?

- excelente
 muito bom
 bom
 ruim

03. Considerando o nível de compreensão da leitura, como você avalia?

- muito difícil
 difícil
 difícil, mas é possível compreender
 fácil

04. Aponte as dificuldades encontradas:

- vocabulário
 enredos sem relação com a realidade
 tamanho dos textos
 falta de costume de ler
 outras

Quais? _____

05. Você realiza atividade de leitura de textos além dos encontrados no seu livro didático?

- sim
 não

06. O seu professor de língua portuguesa trabalha leitura de livros na sua turma?

- sim
 não

07. Como você avalia o momento que seus colegas contavam os contos lidos em sala?

- excelente
- interessante
- muito bom
- bom
- ruim

08. Se houvesse mais atividades de leitura (contos, romances) em sala de aula, seria:

- excelente
- interessante
- muito bom
- bom
- ruim

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar e incentivar o exercício de leitura na escola?

Questionário III – (Professor Titular)

01. Quanto tempo você é professor de língua portuguesa dessa turma?

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- mais de 03 anos

02. Quantas aulas de língua portuguesa são ministradas por semana?

- 02 aulas
- 03 aulas
- 04 aulas
- 05 aulas
- 06 aulas

03. Desse total, quantas são destinadas à leitura por semana?

- 01 aula
- 02 aulas

03 aulas

mais de 03 aulas

04.As atividades de leitura resumem-se aos textos do livro didático?

sim

não

05. Que outras leituras são realizadas pelos alunos, além do livro didático?

R. Crônicas, poemas, tipologias textuais: narrativo e dissertativo.

06. Que gêneros textuais foram trabalhados no ano de 2018?

artigo de opinião

resenha

poema

quadrinho e charge

sinopse

editorial

cartas

notícia

outros

07. Há, no plano de curso anual, a presença de leitura obrigatória por bimestre?

sim

01 livro

02 livros

não há

08. Considerando uma turma de 9º ano do ensino fundamental, como você avalia a competência leitora dos alunos?

excelente

muito boa

boa

aceitável

insuficiente

ruim

09. Considerando a disponibilidade dos alunos para a leitura de livros, tem-se alunos:

- resistentes
- entusiasmados
- entediados
- alheios (indiferentes)
- interessados

10. A escola dispõe de biblioteca?

- sim
- não

11. Que tipos de livros existem à disposição dos alunos?

- poemas
- romance da literatura brasileira
- romance da literatura estrangeira
- fábulas
- contos
- novelas
- teatro

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados da pesquisa está dividida em três partes. A primeira refere-se ao questionário I, aplicado para 27 alunos, que procurou obter respostas que pudessem, de alguma forma, revelar o nível de leitura dos mesmos. No segundo momento, tem-se o questionário II, aplicado para 23 alunos, que demonstra o parecer dos alunos sobre a atividade de leitura de textos literários (contos de Guimarães Rosa) e algumas sugestões para os professores. Na última etapa, tem-se as respostas do questionário aplicado à professora titular da turma, que revela algumas práticas de leituras e a avaliação da mesma sobre a competência leitora dos alunos, que está detalhada nos anexos do trabalho.

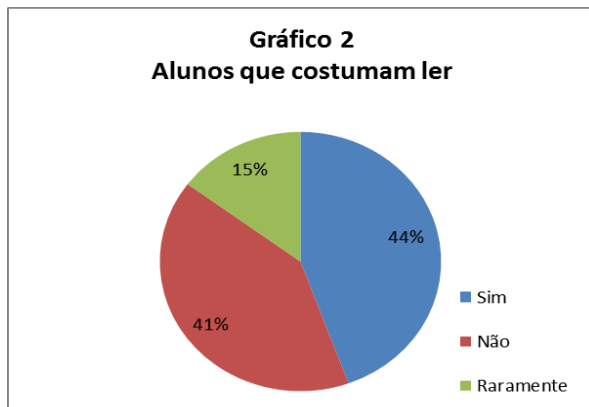
Dados - Questionário I

A turma é composta por 32 alunos, porém, nesse dia, faltaram 05 alunos, sendo o questionário aplicado, então, para 27 discentes.



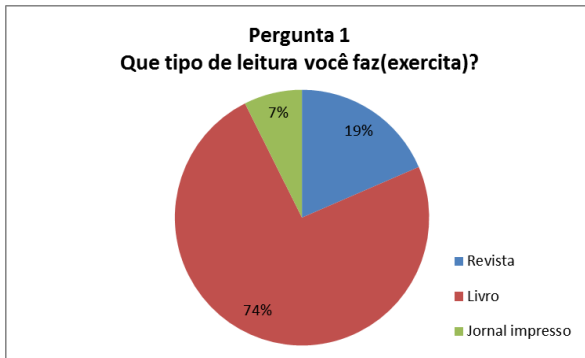
Fonte: Autor (2018).

O **Gráfico 1** representa o quantitativo de alunos frequentes, demonstrando uma leve maioria do sexo feminino. Nesse aspecto, não se tem quase disparidade, pois são 15 mulheres e 12 homens, no total de 27.



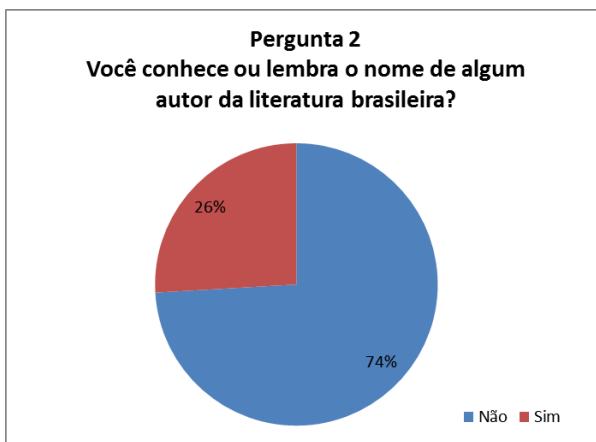
Fonte: Autor (2018)

O **Gráfico 2** demonstra números importantes para a pesquisa, pois retrata a prática de leitura dos alunos. Nesse sentido, surpreendem, já que se trata de uma escola pública situada longe do centro da cidade, que recebe alunos oriundos de famílias com escasso nível de escolaridade, baixo poder aquisitivo e pouca ou quase nenhum hábito de leitura. Portanto, para a realidade, parece ser algo positivo, uma vez que quase a metade da turma diz ter costume de ler (12 alunos), outros raramente leem (04 alunos) e os demais (11 alunos) não têm esse costume, no total de 27.



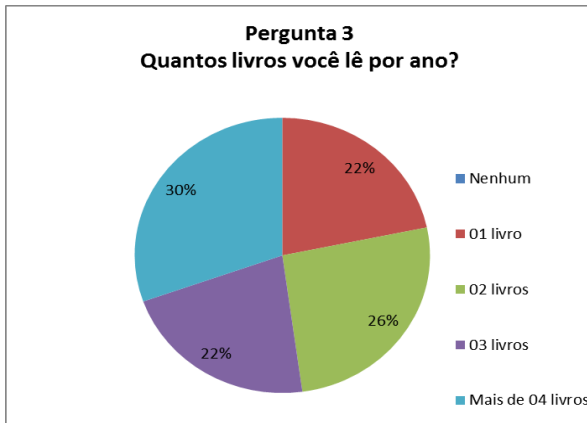
Fonte: Autor (2018)

O **Gráfico da pergunta 1** traz também dados importantíssimos quanto ao tipo de leitura praticada pelos alunos, que varia entre os que leem revista (05), jornal impresso (02) e os que leem livros que, surpreendentemente é a maioria (20). Não se questiona, porém, o gênero, mas baseando-se na maioria dos estudantes adolescentes brasileiros, são números interessantes. Como professores de língua materna na educação básica, somos conscientes de que, em geral, o nível de leitura dos nossos alunos ainda é muito baixo.



Fonte: Autor (2018)

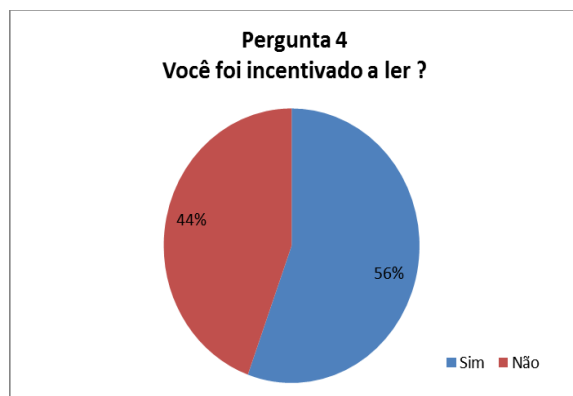
O **Gráfico que representa as respostas obtidas à pergunta 2**, que trata do tipo de leitura praticado, mostra que, apesar de a grande maioria ter o costume de ler, vê-se que as obras da literatura brasileira não são lembradas, pois ao analisar que, do total de 27 alunos, 20 deles responderem que nem ao menos lembram o nome de um autor, revela o quão distante deles está a prática do letramento literário. Isso é preocupante, pois são alunos concluintes do ensino fundamental e que iniciar o ensino médio, sem terem tido nenhum contato com o texto literário.



Fonte: Autor (2018)

O Gráfico que representa os dados da pergunta 3 revelam a quantidade de livros lidos por cada aluno por ano. Nota-se que, em 70% dos alunos, a leitura de livros encontra algum espaço, algo bastante difícil considerando a concorrência dos entretenimentos modernos, sobretudo, as redes sociais. Destaca-se que, no ritmo de vida que se leva, encontrar um jovem que esteja disponível a retirar-se do mundo e voltar-se algumas horas ao exercício da leitura, é algo louvável.

Ainda em relação à pergunta anterior, pediu-se que mencionassem o nome de um(a) escritor(a) da literatura em língua portuguesa que já tinham, pelo menos ouvido falar e foram citados os seguintes autores: Machado de Assis (01 aluno), Fernando Sabino (01 aluno), Fernando Pessoa (01 aluno).

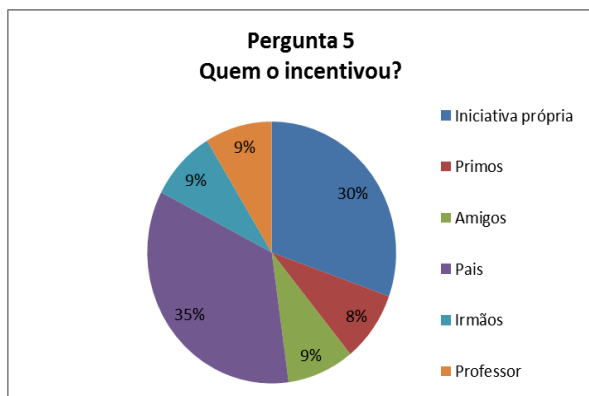


Fonte: Autor (2018)

Os dados do Gráfico que expressam as respostas à pergunta 4 demonstram em que escala anda a motivação e o incentivo aos jovens para a leitura. Novamente tem-se um equilíbrio, uma vez que dos 27 alunos, 15 deles (56%) tiveram incentivo, enquanto 12 (44%), não receberam incentivo algum.

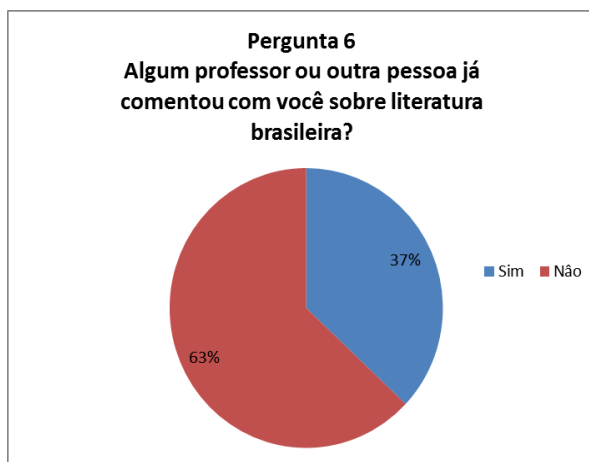
Acrescenta-se, ainda, aos dados do gráfico anterior, as pessoas que incentivaram aqueles alunos que responderam “sim” à pergunta: primos (02 alunos), amigos (02 alunos), irmãos (02 alunos), pais (08 alunos), professor (02 alunos) e iniciativa própria (07 alunos). Nesses números, há dois aspectos relevantes: o primeiro é positivo - a presença da família, que foi citada por 12 alunos, aproximadamente 47% da turma. Em contrapartida, o segundo aspecto é extremamente negativo e comprometedor para a escola: apenas 02 alunos citaram a figura do

professor como alguém que os tivesse influenciado e incentivado à leitura. Se considerarmos o papel do professor de língua e literatura, o contexto é mais grave, já que cabe, não somente, mas sobretudo a este, a função de disseminar a curiosidade, o gosto e o prazer desse exercício, indispensável à formação do sujeito, independente da faixa etária.



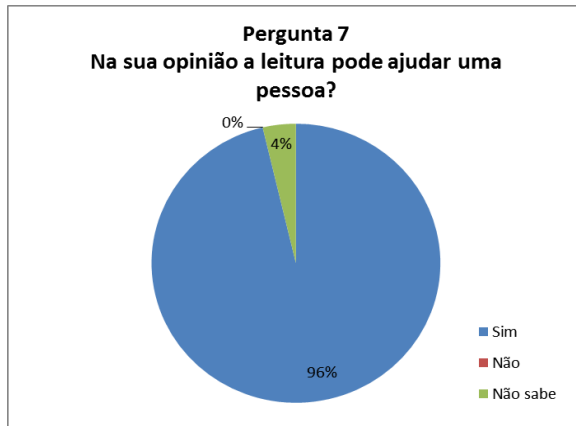
Fonte: Autor (2018).

O Gráfico referente às respostas sobre a pergunta 5 confirmam o comentário anterior, visto que as perguntas 4 e 5 se complementam.



Fonte: Autor (2018)

O Gráfico referente à pergunta 6 dialoga com os dados obtidos na pergunta 2, pois trata, especificamente, do trabalho com a literatura em sala de aula. Nesse caso, 17 alunos do total de 27, portanto 63% nunca ouviram nenhum comentário sobre literatura brasileira, nem dos professores; enquanto que 10 alunos (37%) disseram já ouvido algum comentário, embora não tenha explicitado a autoria do comentário. Retomando à pergunta 2, 74% dos alunos responderam que não lembravam o nome de nenhum escritor da nossa literatura. Sendo assim a porcentagem de 63% na pergunta 6 e os 74% da pergunta 2 refletem um cenário nada satisfatório para o ensino da língua materna na escola.



Fonte: Autor (2018)

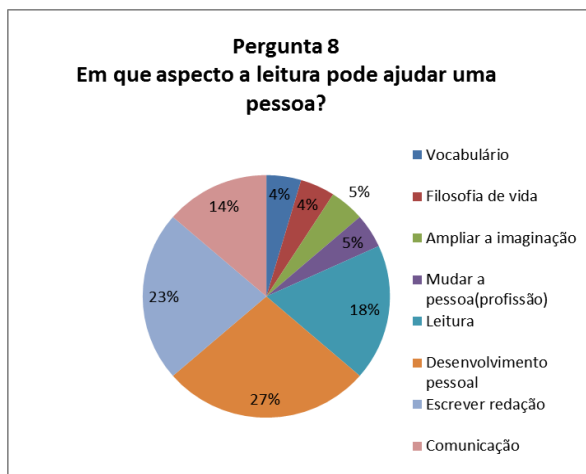
O Gráfico relacionado à pergunta 7 desqualifica qualquer comentário que expresse a ideia de que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II não reconhecem a importância da leitura, pois do total de 27 alunos, apenas 1 (4%) revela não saber responder, ou seja, nem este respondeu “não”. Esses dados são, realmente, impressionantes, já que muito se ouve, dos professores, inclusive de língua portuguesa, é que os alunos não dão importância à leitura.

O gráfico a seguir revela dados que não foram direcionadas por nenhuma pergunta objetiva, já que se trata de uma interrogação livre, levando em conta a visão dos próprios alunos. Nesse contexto, é perceptível o caráter consciente que os alunos demonstram com relação ao benefício que a leitura pode proporcioná-los. Vale destacar que algumas respostas mencionadas confirmam o pensamento de alguns estudiosos, como Magalhães e Barbosa (2009):

Considerando a natureza e as funções da literatura, sobretudo a função estética, que aguça a sensibilidade e causa prazer, o letramento literário deve possibilitar ao aluno não apenas o reconhecimento das manifestações literárias no tempo e no espaço, mas sobretudo, o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da capacidade de fruição estética (MAGALHÃES; BARBOSA, 2009, p. 153-154).

Acrescenta-se, ainda, quanto ao aspecto da imaginação, lembrado pelos alunos, a visão defendida por Compagnon (2009):

A literatura de imaginação, justamente porque é desinteressada – uma “fin alidade sem fim”, assim como a arte se define desde Kant -, adquire um interesse novamente paradoxal. Se ela sozinha pode ter a função de laço social, é, com efeito, em nome de sua gratuidade e de sua largueza em um mundo utilitário caracterizado pelas especializações produtivas. A harmonia do universo é restaurada pela literatura, pois sua própria unidade é atestada pela completude de sua forma, tipicamente a do poema lírico (COMPAGNON, 2009, p. 43-44).



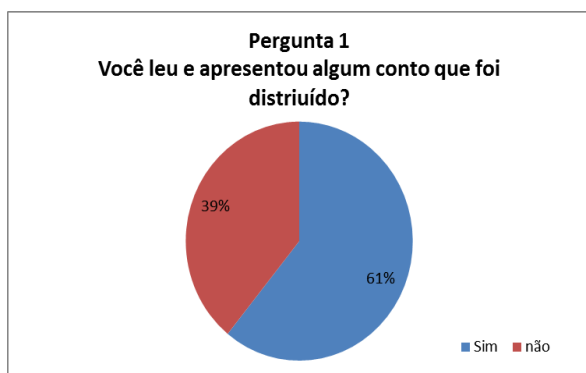
Fonte: Autor (2018)

O Gráfico que retrata as respostas à pergunta 8 complementa e confirma que os alunos reconhecem que ler é imprescindível ao indivíduo. Vale ressaltar que a pergunta não traz nenhuma intenção de direcionamento de respostas, por isso as ideias apresentadas no gráfico surgiram naturalmente dos próprios alunos, que indiscutivelmente merecem ser discutidas, analisadas e refletidas pelos professores, porque não são respostas vagas. Confesso que, na posição de autor da pesquisa, fiquei muito impressionado e, conseqüentemente, muito feliz em extrair tais visões da turma.

Detalhando os dados acima, vê-se que a leitura pode ajudar uma pessoa no vocabulário (01 resposta), na filosofia de vida (01 resposta), amplia a imaginação (01 resposta), na profissão e futuro (03 respostas), na leitura (04 respostas), desenvolvimento pessoal - não só profissional (06 respostas), escrever redação (05 respostas) e na comunicação (03 respostas). Pode-se observar, porém, que os dados acima não correspondem à quantidade de alunos porque houve respostas idênticas, semelhantes e repetidas, por isso não foi possível justificar com exatidão o quantitativo nem a porcentagem exata, mas são dados bastante aproximados à realidade revelada pelos alunos.

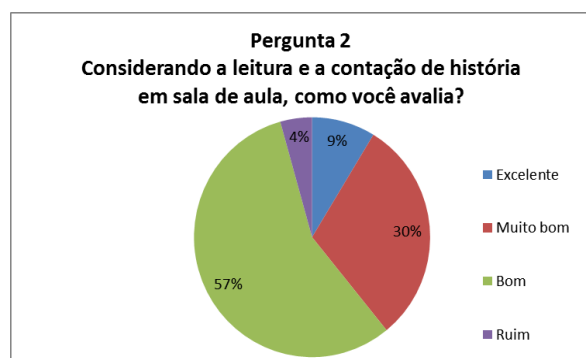
Dados – Questionário II

A turma é composta por 32 alunos, porém, nesse dia, só estavam presentes 23. Este questionário diz respeito às atividades de prática e estratégias de leitura dos contos de Guimarães Rosa já citados.



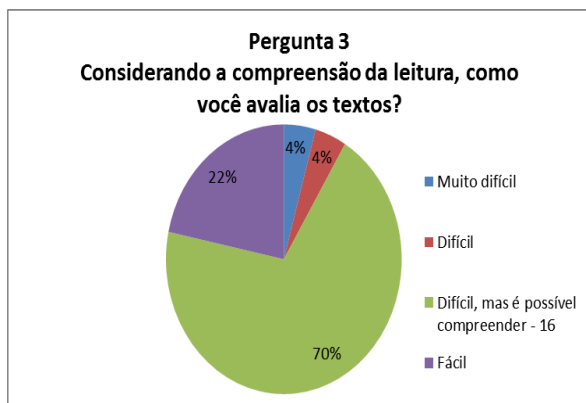
Fonte: Autor (2018)

O Gráfico reflete a pergunta 1 e apenas confirma informações quantitativas em relação a quantos alunos leram e apresentaram à turma o conto que coube a cada um ler. Vale frisar que, como no dia da aplicação do questionário 1, alguns alunos também faltaram à aula e não participaram do questionário 2; do total de 23 alunos, 14 (61%) realizaram o que pedido e 9 alunos (39%) ou não leram o conto ou leram e não quiseram apresentar. A razão é obscura: timidez, vergonha, não estava seguro, etc.



Fonte: Autor (2018)

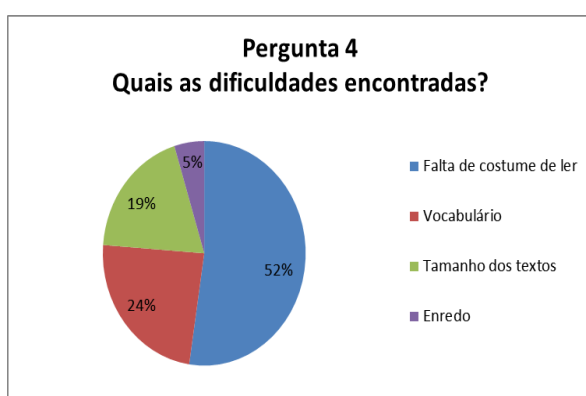
O Gráfico referente à pergunta 2 é extremamente importante para se avaliar a estratégia aplicada, uma vez que extrai do aluno a eficácia ou ineficácia da atividade. Como autor da pesquisa, estava bastante apreensivo com relação à receptividade dos alunos, pois nem sempre o que o mediador almeja atingir, ocorre na mesma intensidade. Percebe-se, então, que obteve-se êxito, pois apenas **1 aluno (4% da turma)** considerou-a “ruim”, enquanto **02 alunos (9%)** avaliaram como “excelente”, **07 alunos (30%)** avaliaram como “muito boa” e **13 alunos (57%)** avaliaram “boa”.



Fonte: Autor (2018)

Os dados do Gráfico obtidos a partir da pergunta 3 simbolizam a viabilidade ou não do objetivo principal da pesquisa: verificar a possibilidade de se trabalhar, na íntegra, a leitura de obras clássicas da literatura em língua portuguesa, especificamente, a brasileira. Essa é a questão mais intrigante com que o autor da pesquisa se depara no cotidiano, pois muitos professores expõem que não é possível trabalhar porque os alunos não têm condição de compreender os textos, inviabilizando, assim a prática do letramento literário.

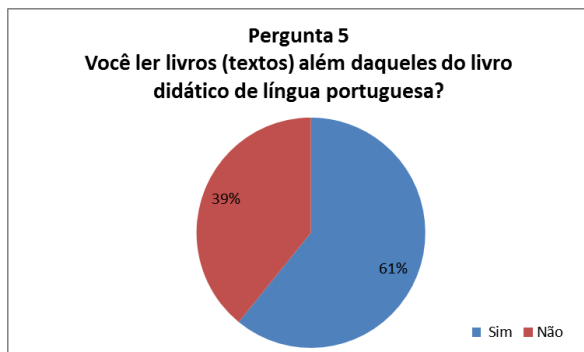
Conforme os dados acima, fica evidenciado que o depoimento de alguns professores, quanto à impossibilidade de se trabalhar a leitura de obras clássicas da literatura no ensino fundamental II (9º ano especificamente) não se sustenta, já que 05 alunos (22%) avaliaram de “fácil” compreensão, 16 alunos (70%) avaliaram de “difícil”, mas possível de compreender, 1 aluno (4%) avaliou de “difícil” compreensão e 1 aluno (4%) avaliou de “muito difícil” compreensão.



Fonte: Autor (2018)

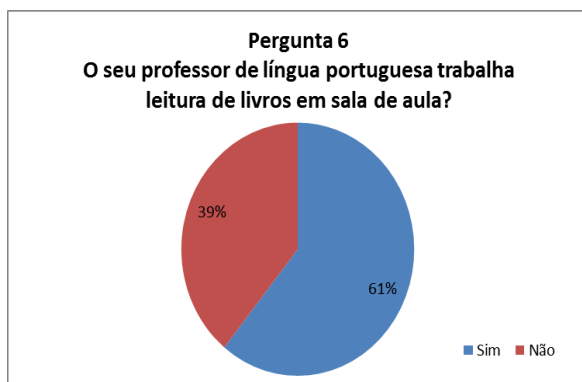
O Gráfico referente à pergunta 4 revela algumas dificuldades que os alunos encontram ao ler texto literário. Destaca-se que a pergunta encaminhava os alunos a uma ou mais escolhas, portanto pode outras dificuldades, pois eles limitados aos tópicos determinados para a escolha. Apesar disso, a maior dificuldade apontada não caracteriza a leitura desse tipo de texto, mas sim, **a falta de costume**, citado por **11 vezes (52%)**; depois vem o **vocabulário 5 vezes (24%)**; seguido do **tamanho dos textos 4 vezes (19%)** e, por último o **enredo**, citado apenas por **uma vez (5%)**, algo surpreendente e significativo.

Na pergunta acima (**Gráfico referente à pergunta 4**), o aluno podia marcar mais de um aspecto.



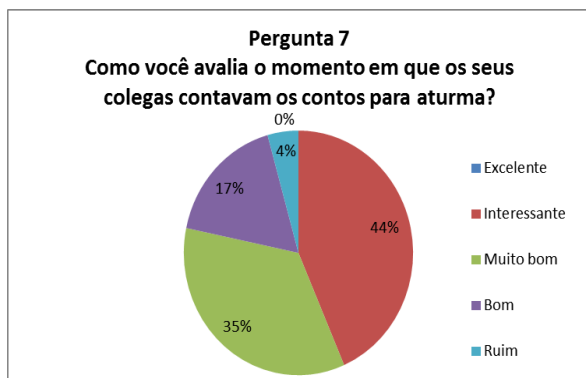
Fonte: Autor (2018)

O **Gráfico** que demonstra as respostas à **pergunta 5** confirmam que a turma tem algum costume de leitura de livros sem o caráter obrigatório da escola. Pode-se fazer uma relação com a **pergunta 7 do questionário 1**, quanto à importância da leitura, em que **96%** da turma afirmou ser importante por diversos aspectos. De alguma forma aqueles números convergem também **nesta pergunta**, pois 14 alunos (**61%**) ler livros por entretenimento e livre espontânea vontade, enquanto 9 alunos (39%) dizem não ler livro algum, além do didático.



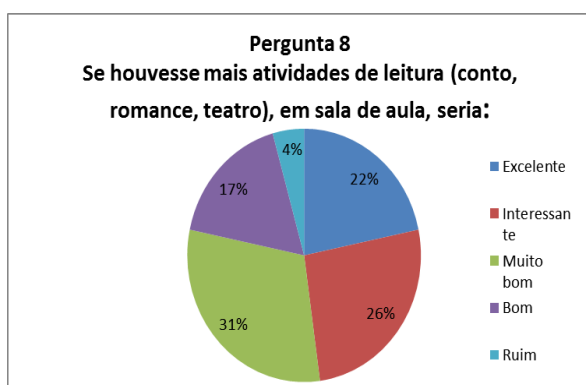
Fonte: Autor (2018)

O **Gráfico relacionado à pergunta 6** deixou alguma dúvida, pois esperava-se que a resposta fosse mais enfática; ou para “sim” ou para “não”. No entanto, **14 alunos (61%)** responderam **afirmativamente** e **9 alunos (39%)**, **negativamente**. Pode ser que a pergunta não tenha ficado clara para eles sobre que tipo de livro estava referindo-se a pergunta.



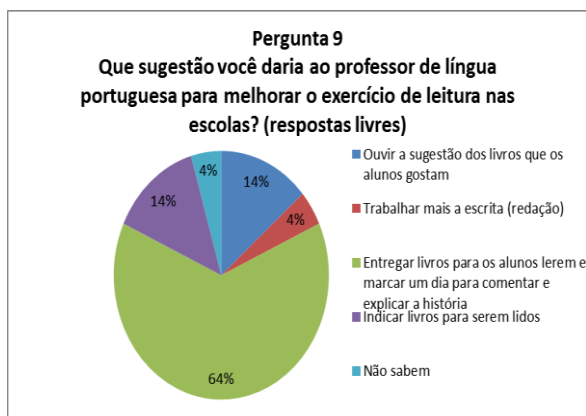
Fonte: Autor (2018)

Os dados da **Gráfico da pergunta 7** revelam que a estratégia de “contação de história” foi bastante positiva, pois **apenas 1** aluno (**4%**) considerou **ruim**; **4** (**17%**) consideraram **boa**; **8** (**35%**) consideraram **muito boa**; **10** (**44%**) consideraram **interessante**; e **nenhum aluno** considerou **excelente**, por isso não citado no gráfico. Observam-se dois aspectos: a compreensão de quem e ouviu e a habilidade em contar.



Fonte: Autor (2018)

O **Gráfico da pergunta 8** nos revela, antecipadamente, se as estratégias utilizadas foram adequadas ou incompatíveis com o objetivo da pesquisa. Tem-se, então, uma avaliação dos próprios alunos sobre a atividade a que foram submetidos e, considerando as respostas, fica novamente comprometido o comentário de alguns professores já mencionado nos dados da pergunta 3 deste questionário, quanto ao nível de compreensão dos alunos. Os números confirmam que os alunos querem, sim, ler livros e esperam isso da parte do professor de língua portuguesa. Isso é provado, quando se vê que, **apenas 1 aluno** (**4% da turma**, avaliou a prática de leitura “**ruim**”; **3 alunos** avaliaram “**bom**”; **8 alunos** consideraram “**muito bom**”; outros **7** avaliaram “**interessante**” e **6** alunos; **excelente**. Os números não correspondem aos **23** alunos participantes do questionário porque eles podiam marcar mais de uma opção.



Fonte: Autor (2018)

O Gráfico que demonstra as respostas da pergunta 9 indicam o caminho a ser analisado e adotado pelo professor de língua portuguesa, caso queira estabelecer uma prática efetiva de leitura sem nenhum receio de insucesso. Se considerarmos que a proposta de leitura trabalhada envolveu somente a poética de Guimarães Rosa (contos), os dados confirmam que os alunos querem esse exercício, cabe, portanto, ao professor de língua materna entusiasamá-los e usufruir desse desejo demonstrado pelos alunos por meio dessas sugestões. Vale enfatizar que a pergunta não ofereceu-lhes opções, as respostas partiram deles próprios. É impressionante que **14 alunos (64% dos 23 presentes no dia do questionário)** sugerem ao professor a distribuição de livros e a determinação de uma data para se discutir sobre o mesmo.

Diante desse contexto, é interessante e necessário que, nós, professores de língua portuguesa e literatura do ensino fundamental II, façamos uma reflexão acerca da primeira resposta dos alunos demonstrada no gráfico, uma vez que transformá-los em leitores é a maior contribuição que a escola pode proporcionar a um sujeito, pois dessa prática obter-se-ão cidadãos mais esclarecidos. Cabe, então, valorizarmos os desejos dos discentes para que se possa construir um clima de confiança e respeito para, gradativamente, inserir outras leituras das quais eles não conhecem e, talvez, por isso não se sentem entusiasmados. Destacamos a visão de Colomber (2003), quando ele afirma que:

Este itinerário deve incluir necessariamente, uma relação das leituras que lhes possam estar mais próximas e não se referir ao uso exclusivo daquelas obras, que derivam de uma programação literária, a partir do corpus de qualidade, consagrado pela tradição literária adulta (COLOMER, 2003, p. 130).

Considerando o contexto anterior, é interessante que o professor introduza a leitura de textos literários gradativamente a fim de não causar um espanto nos alunos e provocar um distanciamento dos mesmos e, até mesmo, para que eles fiquem à vontade para sugerir a leitura de outros textos, tornando, assim, este último parte integrante do processo de escolha. É possível fazer um revezamento de obras literárias sugeridas pelo professor e outras sugeridas pelos alunos. Dessa forma, cria-se uma possibilidade de satisfação de ambas as partes e oportuniza-se uma discussão comparativa entre as leituras envolvendo os aspectos linguístico, semântico e literário das respectivas obras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta que sustenta todas as ações referentes a este estudo foi investigar o processo de leitura de textos literários no último ano (9º ano) do Ensino Fundamental II, de uma escola pública, no intuito de contribuir com mais uma estratégia didática para se fortalecer a prática da leitura literária e pleitear, de alguma forma, a aproximação entre o público adolescente e a literatura brasileira. Sabe-se, porém, que o exercício formal da leitura entre os adolescentes, na sociedade contemporânea, tem perdido espaço para outros atrativos, tais como os *games*, os *smartphones*, as redes sociais, a televisão e a *internet*, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, segundo vários autores que têm estudos nessa área. Dessa forma, é perceptível o desinteresse, generalizado, pela leitura no próprio espaço escolar, que deveria funcionar como centro irradiador e formador de leitores.

Os desafios, portanto, quanto aos rumos e o futuro da leitura nas escolas brasileiras não são poucos nem simples de serem solucionados e, como consequência, a incerteza tem criado um clima de angústia entre os profissionais da área. Em se tratando de letramento literário, essa realidade é, até, mais angustiante, uma vez que os próprios livros didáticos contemplam vários gêneros textuais (charge, tirinha, notícia, letra de música), mas deixam uma lacuna quanto ao trabalho efetivo com texto literário, sobretudo, em prosa. Vale esclarecer que, em nenhum momento, pretende-se tirar o mérito dos gêneros textuais mencionados, pois a inserção dos mesmos representa uma evolução à leitura, se comparado a décadas passadas. No entanto, promover o obscurantismo dos textos literários e negar aos jovens a oportunidade de conhecê-los; isso nos parece uma atitude incoerente e que vai de encontro a um dos pilares da educação, que é a formação de leitores conscientes e críticos. É necessário, pois, que incentivemos e alimentemos, irrestritamente, o entusiasmo pela prática de leitura de textos literários em todos os níveis da educação básica.

Nessa perspectiva, o objetivo inicial dessa pesquisa ganha uma amplitude e responsabilidade imensuráveis, visto que no processo de leitura, ainda se pode perceber uma prática inadequada nas escolas e que persiste no dia a dia das aulas de língua portuguesa, especificamente. Inegavelmente, isso tem tornado o estudo de textos literários uma tarefa desinteressante para os alunos que, muitas vezes, são resistentes não propriamente aos textos, já que a maioria não os conhece, revelando, pois, a ausência de estímulo e planejamento para que a leitura desse gênero textual torne-se significativa para os alunos.

Nesse aspecto, é indispensável repensar e buscar outras maneiras de se trabalhar o letramento literário para que o aluno se sinta contemplado, de alguma forma, com o texto lido,

seja no aspecto social, cultural, econômico ou histórico. Não se admite simplificar o estudo literário ao mero conhecimento do contexto histórico da obra, das características da estética literária e dos traços identificadores da poética do autor. É urgente que se construa um espaço em que possa fluir uma relação entre o texto e o leitor e sintam-se autônomos para prolongar, transformar e dar continuidade ao enredo de acordo com a respectiva visão de mundo e experiência de vida, acrescentando ao texto níveis diversos de interpretação. Nesse prisma, o texto funciona como célula motivadora para que o leitor possa vislumbrar eventos e retalhos de vida que se aproximam ou se distanciam da realidade experimentada por ele, constituindo, assim, uma interação que ultrapassa os limites do exercício de leitura proficiente e concretizando a teoria da Estética da Recepção, de Jauss, que confere ao leitor o papel central do contexto, podendo, assim, fazer as inferências desejadas.

Considerando, então, a competência literária, pensou-se inserir alguns passos no tocante à sequência adequada de leitura defendida por Cosson, na intenção de contribuir na capacidade leitora e não para servir de receita pronta e acabada.

Quanto ao propósito do projeto de intervenção em foco, foram obtidos resultados bastante significativos a partir da aplicação de questionários que revelaram que existe, de fato, alguma resistência à leitura, entretanto ficou constatado, na turma em análise, que essa resistência é bem menor do que se pensava no início da pesquisa, uma vez que alguns já possuem um certo hábito de leitura, que deve ser bastante elogiado. Portanto, é um estudo voltado para o corpo discente que dialoga, em grande parte, com os anseios dos professores em ter nas salas de aula alunos entusiasmados envolvidos e entusiasmados por essa prática, a fim de que possam, sozinhos, descobrir e experimentar o prazer e os encantos que só a literatura pode proporcionar.

No tocante à escolha do tema, este se deu devido ao fato de ser notório o trabalho deficiente, às vezes até inexistente, de leitura de textos literários na escola citada. Essa questão nos deixa bastante indignados, pois além de não consolidar o exercício da leitura, nega-se a oportunidade de o jovem ter contato com textos da literatura em língua portuguesa. Nessa perspectiva, projetou-se um plano de ações e estratégias diferenciadas para se tentar atrair os alunos à leitura dos contos de Guimarães Rosa, algo que, inicialmente, foi meio constrangedor, mas longe de ser irrealizável. Sendo assim, objetivou-se motivá-los a conhecer o autor e alguns temas explorados nos textos para deixá-los conscientes do que se podia encontrar, fosse na temática ou nos aspectos da linguagem. Tudo isso para fazê-los aceitar, sem maior resistência, a proposta de ler alguns contos e, depois, contar aos colegas o que se passa nas narrativas, bem como destacar alguns pontos que chamaram a atenção com relação aos costumes, iniciativas,

moral, convivência social, comportamento e jogo de interesse abordados em comparação com o momento atual no Brasil e, se possível, na comunidade onde eles estão inseridos.

Na continuidade, tivemos o grande desafio da pesquisa, por seu fator determinante de sucesso ou fracasso; e para os alunos o desafio de contarem oralmente sem ficar preso à leitura oral, aquilo que assimilaram da narrativa. Nesse momento, percebeu-se bastante hesitação com relação a quem seria o primeiro a se apresentar, por isso o mediador interferiu, para não se configurar um clima de insegurança maior e solicitou que dois alunos que se mostraram bastante disponíveis para com a atividade iniciarem, sendo, depois, seguido pelos outros alunos. Convém destacar que foram momentos muito valiosos, uma vez que podemos perceber que eles são capazes, apesar da timidez, da falta de prática de leitura de alguns e, sobretudo, da falta de costume em tomar para si o enredo e contá-lo para os outros. Enfatizou-se que todos procurassem ficar tranquilos porque o objetivo não era mensurar uma nota para a disciplina de língua portuguesa, mas sim, observar se os mesmos eram capazes de realizar aquela tarefa que era essencial para a credibilidade da pesquisa que o autor estava fazendo em nível de mestrado para uma universidade e que o resultado serviria apenas para comprovar ou negar a tese do autor do respectivo projeto.

Adotou-se, portanto, a estratégia de montar duplas ou trios para lerem um conto (mencionado anteriormente) que fora sorteado aleatoriamente, dependendo da quantidade de páginas. Destarte, todos da dupla ou trio teriam que ler o texto na íntegra, pois teriam que apresentar na data determinada na ordem que só seria revelada no momento da contação da história. Alguns se saíram muito bem, outros nem tanto e outros não conseguiram ou não se prepararam adequadamente, porém, em caráter geral, a atividade foi bastante satisfatória.

Acrescenta-se, ainda, que os textos lidos retrataram várias situações muito próximas de alguns fatos de nossas vidas, como comportamento de alguns políticos brasileiros, do modelo de desenvolvimento que ainda se vê no Brasil, principalmente de construção de estradas e de barragens, do desrespeito à família, do adultério, do autoritarismo imposto pela classe dominante, sobretudo, da inferioridade que algumas pessoas sofrem e se sentem impotentes. Indiscutivelmente, foram discussões que, acredita-se, contribuirão para a formação e compreensão de mundo dos alunos. Para o autor da pesquisa, foram instantes de extremo prazer perceber tamanha sensibilidade em retratar costumes diversos do brasileiro e vislumbrar o nível de reflexão que os textos nos proporciona, além da extrema habilidade e ousadia no trato com a linguagem, simplesmente incomparável.

Quanto à proposta de contribuir para a formação de leitor literário jovem, a partir da poética roseana, acredita-se que obteve êxito, uma vez que todas as ações programadas foram

realizadas de forma bastante satisfatória. Considerando a possibilidade de algum professor se interessar em realizar algum projeto nessa linha de trabalho, disponibilizar-se-á a dissertação concluída à biblioteca para que a comunidade escolar possa ter acesso. É intenção passar em cada turma da escola apresentando o trabalho e, principalmente, os alunos que com suas atividades, observações e sugestões conferiram à pesquisa a credibilidade necessária.

Por último, é de extrema relevância citar que o projeto de pesquisa revelou que os alunos estão carentes de atividade de leitura e dispostos, caso sejam orientados e estimulados adequadamente, a realizá-la satisfatoriamente. Caso a biblioteca não disponha das respectivas obras literárias nem seja possível acessar pela internet e baixar em pdf, cabe aos envolvidos no processo (sobretudo ao professor de língua portuguesa) disponibilizar os seus livros para que os alunos leiam, planejar uma coleta de livros literários na comunidade explicando o objetivo, buscar patrocínio na iniciativa privada para a compra dos mesmos e, até mesmo, realizar atividades esportivas na escola (torneios) e rifas para que se possa angariar fundos para a aquisição dos mesmos.

Vale destacar, ainda, que ficou uma lacuna na realização do projeto, pois, ainda no início, havia a intenção de se realizar um momento literário de culminância abordando a poética de Rosa, em que os alunos poderiam se organizar e ensaiar para demonstrarem em forma de dramatização (pequenas peças) os respectivos contos lidos. Essa atividade proporcionaria à comunidade escolar a oportunidade de conhecer alguns textos literários, especificamente, as várias facetas da obra desse grande poeta do Modernismo brasileiro. Ter-se-ia, portanto, um evento literário que se intitularia de “Uma Noite com Rosa”, em que pais, parentes, amigos, professores poderiam interagir emocionalmente com as temáticas e os enredos, a partir da performance dos alunos e filhos. Entretanto isso não foi possível devido ao curto tempo que dispúnhamos para acompanhar esse trabalho de construção de peças (personagens, enredos, expressividade, cenário) e, ainda, montar a estrutura para as apresentações. Com certeza, seria um momento de construção e confirmação de que o exercício de texto literário é possível no contexto escolar. Como consequência, seria um momento inesquecível para a comunidade escolar, em se tratando de uma atividade literária no segmento do ensino fundamental II, que poderia se tornar um evento constante no calendário de atividades anuais da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Concerto para corpo e alma*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ARSILLO, Vicenzo. As veredas do tempo: dialética das imagens temporais em *Grande sertão*. In: CHIAPPINI, Ligia; VEJMEKKA, Marcel (Orgs.). *Espaços e caminhos de Guimarães Rosa: dimensões regionais e universalidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Globo, 1997.

BARBOSA, Alaor. *Sinfonia Minas Gerais: a vida a literatura de João Guimarães Rosa*. Brasília: LGE, 2007.

BARBOSA, Elizane de Paula S; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, W. R. (Org). *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: Diálogos entre formador e professor*. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. *O cânone Ocidental*. Rio de Janeiro. Objetiva, 2010.

CANDIDO, A. “O homem dos avessos”. In: COUTINHO, Eduardo (Org.). *Guimarães Rosa*. Rio de Janeiro: INL/Civilização Brasileira, 1983, p. 294-309. [“Coleção Fortuna Crítica”, n. 6]

CHIAPPINI, Ligia. O direito à interioridade em Guimarães Rosa. In: CHIAPPINI, Ligia; VEJMEKKA, Marcel (Orgs.). *Espaços e caminhos de Guimarães Rosa: dimensões regionais e universalidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CHIAPPINI, Ligia; VEJMEKKA, Marcel (Orgs.). *Espaços e caminhos de Guimarães Rosa: dimensões regionais e universalidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. *Círculos de Leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COUTINHO, Eduardo (Org.). *Guimarães Rosa*. Rio de Janeiro: INL/Civilização Brasileira, 1983, p. 294-309. [“Coleção Fortuna Crítica”, n. 6]

DAMATA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FINAZZI-AGRÒ, Ettore. A memória bêbada: trauma e representação nas *Primeiras estórias*. In: CHIAPPINI, Ligia; VEJMELKA, Marcel (Orgs.). *Espaços e caminhos de Guimarães Rosa: dimensões regionais e universalidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Do lado e cá. In: GALVÃO, Walnice Nogueira. *Mitológica rosiana*. São Paulo: Ática, 1978.

_____. Ler Guimarães Rosa hoje: um balanço. In: CHIAPPINI, Ligia; VEJMELKA, Marcel (Orgs.). *Espaços e caminhos de Guimarães Rosa: dimensões regionais e universalidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

HANKS, Willian F. Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin / Willian Hanks (orgs.) Anna Christina Bentes, Roberto C. Rezende, Marco Antônio Rosa Machado; revisão técnica Anna Christina Bentes, Maurizio Gnerre. São Paulo: Cortez, 2008.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

_____. *A Caminho da Linguagem*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

JAUSS, Hans Robert. Der Leser als Instanz einer neuen Geschichte der Literatur. *Poetica*, 6 (3-4), 1975.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo. Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 16. ed, Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOTHE, Flávio. *A narrativa trivial*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. 3.ed. São Paulo: Parábólica, 2009.

NITSCHACK, Horst. A in/traduzibilidade de culturas: o caso João Guimarães Rosa. In: CHIAPPINI, Ligia; VEJMELKA, Marcel (Orgs.). *Espaços e caminhos de Guimarães Rosa: dimensões regionais e universalidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

NUNES, Benedito. *A rosa o que é de rosa*. Organização de Victor Sales Pinheiro. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

_____. *Crivo de papel*. Vol. 67. São Paulo: Ática, 1998.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2015.

_____. *Manuelzão e Miguilim*. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Noites do Sertão*. 11. ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2016.

_____. *No Urubuquaquá, no Pinhém*. 11. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Passatempos e Múltimídia Ltda., 2012.

_____. *Primeiras Estórias*. 15. ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Tutameia*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SPERBER, Suzi Frankl. *Caos e cosmos: leituras de Guimarães Rosa*. São Paulo, Duas Cidades, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1976.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. Ática: São Paulo, 1989.

ANEXOS

ANEXO I

LISTA DE VOCÁBULOS E SEUS RESPECTIVOS CONTEXTOS

Regionalismos:

- “*Da banda de cá!*” (p.50) - Expressão que indica lugar.
- “*Que óte! Que ú!*” (p. 50) - Expressão de espanto.
- “*Qu’ é-de*” (p. 50) - Onde está?
- “*garrei a imaginar*” (p. 50) - Comecei a pensar, refletir.
- “*É p’r’ a-mor-de...*” (p. 50) - Expressão de valor explicativo (porque).
- “*Marrada certa...*” (p. 50) - Chifrada certa.
- “*...amadrinhado...*” (p. 50) - Junto, comungado.
- “*...p’ra baixo e p’ra riba*” (p. 50) - Todo lugar.
- “*Dei’stá...*” (p. 51) - deixe estar; dar tempo ao tempo.

Coloquialismos:

- “*...carái...*” (p. 51) - Exclamação que traz intrínseco o sentido inacreditável ou absurdo.
- “*...Da banda de riba!*” (p. 51) - De um lugar distante.
- “*Mortíssimo...*” (p. 51) - Vocábulo com alto grau de intensidade.
- “*..sonso.*” (p.51) - Aquele que não se mostra naturalmente, sempre esconde algo, traiçoeiro.
- “*...Beija-Fulô...*” (p. 52) - Nome próprio da mula.
- “*...um ror de...*” (p. 52) - Muitos ou muitas, grande quantidade; contável ou incontável.
- “*...frango d’água!*” (p. 52) - Mulher muito magra, desprovida de beleza física.
- “*Bestagem!*” (p. 51) - Algo sem sentido ou importância, bobagem.
- “*..sonso.*” (p.51) - Aquele que não se mostra naturalmente, sempre esconde algo, traiçoeiro.
- “*...corgo...*” (p. 52) - Água que escorre no meio da mata e vai fazendo caminho até desembocar em um lago, açude ou rio, em época de enxurradas.
- “*...morrer mais primeiro...*” (p. 52) - Falecer antes.
- “*...mole....*” (p. 52) - fraco, vulnerável, impotente.
- “*...adonde...*” (p. 24) - Onde?
- “*..fagamicho...*” (p.24) - Homem fraco, que não oferece nenhuma resistência.
- “*...Tou...*” (p. 31) – Redução da forma verbal “estou”.

Neologismos:

“...sabença...” (p. 53) - Experiência adquirida do costume, vivência.

“...desfeliz...” (p. 53) - Chateado, descontente.

“...saudadear...” (p. 53) - Deixar-se levar pelas lembranças.

“...desfeitoio...” (p. 53) - Ignoro..

“...desdeixado...” (p. 53) - Desolado, abandonado.

“...quasemente...” (p. 53) - Quase.

“...opiniúdo...” (p. 53) - Pessoa de personalidade forte, orgulhoso.

“...enfadonhação...” (p. 53) - Chateação, incômodo.

“...respondência...” (p. 53) - Resposta.

“...desimportante...” (p. 53) - Sem importância.

“...sozinhoidão...” (p. 54) - Ficar sozinho, solidão.

“...indescoberto...” (p. 54) - Inimaginável.

“...desnascer...” (p. 54) - Separar-se do cordão umbilical.

“...inenganador...” (p. 54) - Aquele que não engana.

“...desengolia...” (p. 54) - Desabafar, retirar o obstáculo.

“...imaginamento...” (p. 54) - Pensamento.

“...chuvosidade...” (p. 54) - Enxurrada.

“...desimaginar...” (p. 54) - Não parar para pensar.

“...pensação...” (p. 55) - Preocupação.

“...Herculinão...” (p.24) - Homem com porte de Hércules.

“...beladormeceu...” (p. 37) - Dormiu lindamente, tranquilamente.

“...inenganador...” (p.38) - Aquilo que não engana.

ANEXO II

RESPOSTAS DISCURSIVAS DE ALGUNS ALUNOS: (Questão 9 – Questionário 2)

Aluno 1

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

ler mais livros, fazer os livros da Ereola
tipo Toda a final de semana.

Aluno 2

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

gostaria que fossem textos com o vocabulário mais fácil

Aluno 3

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

Eu gostaria que gente leia mais livros livres pro caso e explicar no outro dia

Aluno 4

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

que a gente ~~leia~~ começasse a ler contos baseados em fatos reais e contos da atualidade e explicasse.

Aluno 5

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

Leituras com frequência, livros interessantes
O professor pedir fazer jogos dinâmicos com
os alunos que são bastante interessantes.

Aluno 6

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

Força que eles nos incentivassem a ler com mais
frequência nos colocando para ler livros sem que seja
em mídia digital.

Aluno 7

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

Ajudar os alunos, a ler uma história para
que fique divertido; ex: ler algo de uma forma
divertida e agradável.

Aluno 8

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

Comencemos a ler pequenos livros, como estímulo
de leitura.

Aluno 9

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

A minha ideia era falar para professor no eles falo
as pessoas para estudar e para ler mais

Aluno 10

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

Exercitar mais a leitura em sala, pois mesmo no 9º ano, muitos ainda têm dificuldade.

Aluno 11

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

Ter mais atividades relacionadas a idêntica acima e fazer indicações de livros.

Aluno 12

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

Com isso quer eles dêem mais a participação para aqueles que não se dedicam à leitura.

Aluno 13

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

Trabalhar com muitos contos e livros mesmo que sejam mais infantis.

Aluno 14

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

Representações e debate com temas que abordam a atualidade

Aluno 15

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

A sugestão que eu daria era passar mais atividades de redação para que o aluno se desenvolvesse mais e leria corretamente.

Aluno 16

09. Que sugestão você daria ao professor de língua portuguesa para melhorar o exercício de leitura nas escolas?

O professor de português deveria reunir mais os alunos, pesquisas apontam que os jovens de hoje em dia há pouca leitura, mas na minha visão, vejo que sim, os jovens leem, mas os livros que eles leem, não entram nas pesquisas.

ANEXO III

ALGUMAS RESPOSTAS DISCURSIVAS:(Questões 8, 9,10 – Questionário 1)

Aluno 1

Ninguém

08. Você já ouviu falar em Literatura Brasileira? Escreva a ideia que você tem.

Não

09. Você conhece ou já assistiu a algum filme que seja baseado em algum livro? Qual?

Sim? A menina que roubava livros

10. Escreva de forma bastante sincera:

A leitura pode ajudar alguma pessoa? Em que? Explique.

Podei como conseguiu um bom emprego por ter muito conhecimento precisa de pessoas que sabem ler

Muito obrigado!

Até o próximo encontro.

Aluno 2

Ninguém

08. Você já ouviu falar em Literatura Brasileira? Escreva a ideia que você tem.

Não

09. Você conhece ou já assistiu a algum filme que seja baseado em algum livro? Qual?

Sim? A menina que roubava livros

10. Escreva de forma bastante sincera:

A leitura pode ajudar alguma pessoa? Em que? Explique.

Podei como conseguiu um bom emprego por ter muito conhecimento preciso de pessoas que sabem ler

Muito obrigado!

Até o próximo encontro.

Aluno 3

08. Você já ouviu falar em Literatura Brasileira? Escreva a ideia que você tem.

Não ouvi falar

09. Você conhece ou já assistiu a algum filme que seja baseado em algum livro? Qual?

Ja sim, a cabana

10. Escreva de forma bastante sincera:

A leitura pode ajudar alguma pessoa? Em que? Explique.

Pode, a se sentir melhor e tambem q não fica
Pudido. A leitura e importante para todos.

Muito obrigado!

Até o próximo encontro.

Aluno 4

08. Você já ouviu falar em Literatura Brasileira? Escreva a ideia que você tem.

não

09. Você conhece ou já assistiu a algum filme que seja baseado em algum livro? Qual?

não

10. Escreva de forma bastante sincera:

A leitura pode ajudar alguma pessoa? Em que? Explique.

a leitura pode ajudar muito as pessoas a aprenderem e ajudar muito mais.

Muito obrigado!

Até o próximo encontro.

Aluno 5

trunka mãe, e muitas coisas
me ensinaram

08. Você já ouviu falar em Literatura Brasileira? Escreva a ideia que você tem.

Sim, já ouviu falar. Fala um pouco
da história do Brasil

09. Você conhece ou já assistiu a algum filme que seja baseado em algum livro? Qual?

Sim, se chama cubo de dan orses,
como era era antes de nós, o culpa, é das entre

10. Escreva de forma bastante sincera:

A leitura pode ajudar alguma pessoa? Em que? Explique.

Sim, pode ajudar bastante, ajuda os
tranquilizar, tem times de alta
ajuda que ajuda bastante, alguns
ajudam na religião, alguns na
culparia, também pode ajudar
na filosofia de vida, até espiritualmente

Muito obrigado!

Até o próximo encontro.

Aluno 6

Surgiu naturalmente, mas pode ter sido incentivado pelos meus pais professores, que traziam bastante livros para casa

08. Você já ouviu falar em Literatura Brasileira? Escreva a ideia que você tem.

Sim. Para mim não tem uma característica fixa, a não ser pelo fato de ser escrito em nossa língua e por brasileiros

09. Você conhece ou já assistiu a algum filme que seja baseado em algum livro? Qual?

A culpa é das estrelas, A Cabana, Alice no país das maravilhas

10. Escreva de forma bastante sincera:

A leitura pode ajudar alguma pessoa? Em que? Explique.

De certa forma, sim. Com a leitura e a absorção de informações que ela transmite, pode ajudar o leitor na hora da escrita e criatividade, por exemplo, criando uma sociedade mais inteligente e consciente

Muito obrigado!

Até o próximo encontro.

Aluno 7

Não! Bem, na verdade ninguém me incentivou a ler, eu fui aprendendo.

08. Você já ouviu falar em Literatura Brasileira? Escreva a ideia que você tem.

Sim! Mas não estou lembrada desculpe. :-)

09. Você conhece ou já assistiu a algum filme que seja baseado em algum livro? Qual?

Sim! Nôis.

10. Escreva de forma bastante sincera:

A leitura pode ajudar alguma pessoa? Em que? Explique.

Sim! A aprender a falar corretamente ter o avanço da leitura, a aprendizagem, a leitura é muito importante para a nossa aprendizagem.

Muito obrigado!

Até o próximo encontro.

Aluno 8

Fui incentivada por amigos virtuais

08. Você já ouviu falar em Literatura Brasileira? Escreva a ideia que você tem.

Não ouviu falar porque gosto mais de livros e sites internacionais.

09. Você conhece ou já assistiu a algum filme que seja baseado em algum livro? Qual?

Sim vários livros por exemplo cidade de Deus.

10. Escreva de forma bastante sincera:

A leitura pode ajudar alguma pessoa? Em que? Explique.

Sim a escrever melhor e ajudar a interagir com as pessoas e a saber escrever redações.

Muito obrigado!

Até o próximo encontro.

Aluno 9

Sim, meu professor de Língua Portuguesa Gustavo!

08. Você já ouviu falar em Literatura Brasileira? Escreva a ideia que você tem.

Sim, no meu caso, eu tenho uma ideia de fazer
comparações, para poder incentivar essas pessoas que não
tem vontade em ler, ainda mais nos tempos de hoje.

09. Você conhece ou já assistiu a algum filme que seja baseado em algum livro? Qual?

Sim, a "idade das ossas", "Como eu era antes de você"

10. Escreva de forma bastante sincera:

A leitura pode ajudar alguma pessoa? Em que? Explique.

Sim, a leitura ela é bastante benéfica a incentivar
a calma, a paciência, e a inteligência e nos
conhecimentos, e assim outras coisas que ajudam a
te fazer melhor.

Muito obrigado!

Até o próximo encontro.

Aluno 10

08. Você já ouviu falar em Literatura Brasileira? Escreva a ideia que você tem.

Já, mas não tenho nenhuma ideia

09. Você conhece ou já assistiu a algum filme que seja baseado em algum livro? Qual?

Si vários livros que foram baseados em filmes, porém não lembro.

10. Escreva de forma bastante sincera:

A leitura pode ajudar alguma pessoa? Em que? Explique.

Pode ajudá-la em muitas coisas, como melhorar a leitura, diminuir muitas palavras e até fazer com que a pessoa não tenha a vergonha de não ler e dizer o famoso e chato merreco.

Muito obrigado!

Até o próximo encontro.

Aluno 11

Sim. Quem me incentivou foi os meus pais

08. Você já ouviu falar em Literatura Brasileira? Escreva a ideia que você tem.

Sim. No meu ponto de vista é algo escrito sobre a nossa nacionalidade e nossa cultura e eu acho que é isso.

09. Você conhece ou já assistiu a algum filme que seja baseado em algum livro? Qual?

Sim. A Elite, Como eu era antes de você

10. Escreva de forma bastante sincera:

A leitura pode ajudar alguma pessoa? Em que? Explique.

Sim. Ela pode ajudar a pessoa a se interessar mais e ler livros a ter uma curiosidade em português. O cérebro se desenvolve e quer saber coisas novas e etc.

Muito obrigado!

Até o próximo encontro.