

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-graduação em Letras

Bárbara Mourão Aranha

**Primeiras Leituras com *Primeiras Estórias*: a participação do leitor na
construção de sentidos do texto literário**

Belo Horizonte

2014

Bárbara Mourão Aranha

**Primeiras Leituras com *Primeiras Estórias*: a participação do leitor na
construção de sentidos do texto literário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Márcia Marques de Moraes

Belo Horizonte

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A662p

Aranha, Bárbara Mourão

Primeiras leituras com *Primeiras Estórias*: a participação do leitor na construção de sentidos do texto literário / Bárbara Mourão Aranha. Belo Horizonte, 2014.

111f.: il.

Orientadora: Márcia Marques de Moraes

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Literatura brasileira – Estudo e ensino. 2. Rosa, João Guimarães, 1908-1967. Primeiras estórias – Crítica e interpretação. 3. Leitura. 4. Leitores. I. Moraes, Márcia Marques de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 869.0(81).09

Bárbara Mourão Aranha

**Primeiras Leituras com *Primeiras Estórias*: a participação do leitor na
construção de sentidos do texto literário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Professora Dr^a. Márcia Marques de Moraes (Orientadora) – PUC Minas

Professora Dr^a Raquel Beatriz Junqueira Guimarães – PUC Minas

Professora Dr^a Cleusa Rios Pinheiro Passos – USP

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2014

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”

(ROSA, João Guimarães)

“Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios?” (TORODOV, Tzvetan)

AGRADECIMENTOS

Neste momento, num transbordamento do coração, as emoções em mim estão muito misturadas e a tarefa que deveria ser a mais simples até agora – a de agradecer àqueles que estiveram ao meu lado durante esses dois anos de mestrado – acaba se tornando também árdua. Relembrando o percurso, quase já consigo dar risada de todo o aperto, das dúvidas, da ansiedade...

Lembrei-me, recentemente, pois há pouco fez dois anos de minha formatura na graduação em Letras, das inesquecíveis palavras proferidas pela professora Sandra Cavalcante em minha colação de grau, também aqui na PUC Minas: *“Lembre-se sempre de que a PUC é sua casa. Somos fortes quando voltamos sempre, sempre que precisamos e que desejamos a nossa casa.”*. Após seis longos anos de idas e vindas diárias ao campus, compartilhando tantas experiências com pessoas que se tornaram grandes amigos, é impossível não me sentir em casa. Terminei essa etapa com o friozinho na barriga, tão característico de todo final, e com grande felicidade por ter a certeza de que, como o filho pródigo, poderei voltar sempre que desejar.

E é por sustentar os alicerces dessa casa e por me receber sempre de braços abertos que agradeço a todos os professores da graduação e da pós-graduação em Letras. Em especial, agradeço a professora Márcia que me apresentou Guimarães Rosa e me fez enxergar toda a beleza do universo rosiano e literário. Obrigada por ter aceitado ser orientadora deste trabalho. Obrigada pelas orientações e, principalmente, por suas aulas incríveis, que sempre me encantam e me dão a certeza de que trabalhar com literatura é o que eu quero fazer para sempre! Por compartilhar todo o seu conhecimento e promover leituras de grande importância durante meu processo de aprendizagem, tanto em sala de aula quanto no grupo de pesquisa, agradeço o professor Audemaro. Obrigada por toda a atenção! Pelas discussões sempre motivadoras e instigantes sobre a prática docente, no grupo de pesquisa sobre leitura e escrita, agradeço a professora Juliana e os demais participantes. Também pelo carinho e pela atenção de sempre, agradeço os professores Hugo, Sandra, Raquel e Maria Ângela.

Sou muitíssimo grata aos alunos que se dispuseram a ser voluntários, doando tempo e dedicação, para me ajudar na parte prática da pesquisa. Com vocês, aprendi que ensinar é, na verdade, um eterno aprender e reafirmei minha paixão pelo ensino, pela

sala de aula e pela literatura. Em especial, agradeço à Isabela, à Taís e à Tatiana – vocês foram ótimas, meninas! Jamais me esquecerei das nossas leituras compartilhadas!

Ao Leandro, que durante minha travessia nessa pesquisa uniu-se a mim como esposo, um obrigada mais que especial: pela compreensão, pela paciência, pelo companheirismo e por todo amor. Obrigada pela constante calma com que sempre adoça os meus momentos mais amargos.

Agradeço aos amigos que me apoiam nessa odisséia em busca do conhecimento: àqueles que, sendo de áreas diferentes, complementam minha formação e procuram entender a minha paixão pela literatura e pela sala de aula. Obrigada, Sol, pela linda gravação dos contos e por ter dedicado tanto tempo nessa tarefa que lhe demandou tanta atenção! Obrigada, Arthur, pela ajuda com o abstract! Àqueles da área de Letras, em especial à Dênia, que leram e/ou conheceram este trabalho, apontando mudanças e opinando sempre de maneira construtiva. Janete, obrigada pelo tempo que dedicou fazendo a revisão cuidadosa da minha escrita! Obrigada a todos vocês!

À Heloísa, eterna professora, agradeço pela oportunidade de fazer parte da família Absoluto. Sua confiança em mim e em meu trabalho contribuem diariamente para o meu desenvolvimento profissional (e pessoal!). Ao Rodrigo, obrigada pelo exemplo de dedicação e competência. Com você, vi que é possível dar a última aula da noite, depois de um longo dia de trabalho, com a mesma qualidade da primeira aula da manhã.

Agradeço também à Capes que, enquanto agência financiadora, cedeu-me a bolsa de mestrado, permitindo a realização deste trabalho e a concretização de um sonho.

RESUMO

Partindo do pressuposto de que há grande dificuldade e resistência, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, no trabalho com a leitura, principalmente com a leitura do texto literário, e que, como consequência de tais obstáculos, o contato com obras de reconhecidos autores da literatura brasileira, ainda no ensino básico, tem se tornado escasso, o objetivo desta pesquisa é propor/ensaiar um trabalho em sala de aula com quatro contos do livro *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa, – a saber: “As margens da alegria”, “A menina de lá”, “A partida do audaz navegante”, “Os cimos” –, que terá como principal metodologia a condução feita pelo professor por meio do “ler com”, da leitura conjunta com os alunos. Desse modo, podendo verificar como se efetiva o processo de construção de sentidos por parte do leitor e, a partir dos resultados observados, propor que o ensino de literatura se dê, sobretudo, por meio do próprio texto literário, uma vez que os alunos, enquanto leitores, são também participantes do “fazer literário”, sendo capazes de compreender o trabalho estético com a linguagem e os efeitos de sentido provocados por ela. A prática foi aplicada a alunos concluintes do Ensino Médio, uma vez que é, nesse nível de ensino, segundo os parâmetros curriculares nacionais, que os estudantes, de fato, entram em contato com o cenário geral da literatura brasileira. O aporte teórico que sustenta a pesquisa gira em torno da relação autor-texto-leitor, com especial atenção para o contato do leitor com o texto literário, buscando entender como o leitor age para produzir algum sentido naquilo que lê; portanto, os teóricos da recepção foram os selecionados para estudo. Iser ganha destaque nesta pesquisa, com suas postulações acerca do texto como um campo de jogo em que o leitor é chamado a adentrar e participar. Segundo ele, “os autores jogam com os leitores e o texto é o campo de jogo. O texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo.” (ISER, 2002)

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Guimarães Rosa; Leitura; Leitor; Estética da Recepção.

ABSTRACT

Assuming that there is a great difficulty and resistance, both by teachers and students, to work with reading, especially with the reading of literary texts, and as consequence of such obstacles, the contact with the opus of recognized Brazilian literature authors, still in basic education, has become scarce, the objective of this research is to propose/try a application on the classroom with four short stories from the book *Primeiras Estórias* by João Guimarães Rosa, – namely: “As margens da alegria”, “A menina de lá”, “A partida do audaz navegante”, “Os cimos” –, which will have as main methodology the teacher conduction through "reading together". Thus, being able to verify how the process of construction of meaning by the reader carries out and, from the observed results, to suggest that the teaching of literature be mainly through the literary text itself, since the students as readers, are also participating in the "literary writing", being able to understand the aesthetic work with language and meaning effects caused by it. The practice was applied to senior high school students, since it is at this level of education, according to a national curriculum, that the students, in fact, come into contact with the general scene of brazilian literature. The theoretical framework that affirm the research revolves around the author-text-reader relationship, with particular attention to the contact of the reader with the literary text, trying to understand how the reader acts to produce some sense on what they read, hence the reception theorists were selected for study. Iser is highlighted in this study, with his postulations about the text as a playing field in which the reader is required to enter and participate. According to him, "the authors play with the readers and the text is the playing field. The text consists of a world that is yet to be identified and it is drafted so as to encourage the reader to imagine it and, finally, to interpret it."(ISER, 2002)

Key-words: Literature Teaching; Guimarães Rosa; Reader; Reader Response Criticism.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. O Ensino de Literatura.....	21
2. A Experiência do Ler COM: a leitura não deve ser sempre um ato solitário.....	29
2.1 Primeiro Encontro	30
2.2 A Menina de Lá	33
2.3 As Margens da Alegria.....	46
2.4 Partida do Audaz Navegante	57
2.5 Os Cimos	67
3. O autor, o texto, o leitor e as teorias.....	77
Considerações Finais	85
Referências	90
Anexos.....	96

Introdução

“Na verdade, acho que as crianças deviam aprender a ler nos livros de Hegel e em longos tratados de metafísica. Só elas têm a visão adequada à densidade do texto, o gosto pela abstração e tempo disponível para lidar com o infinito. E na velhice, com a sabedoria acumulada numa vida de leituras, com as letras ficando progressivamente maiores à medida que nossos olhos se cansavam, estaríamos então prontos para enfrentar o conceito básico de *vovô vê a uva*, e *viva o vovô*.

Vovô vê a uva! Toda a nossa inquietação, nossa perplexidade e nossa busca terminariam na resolução deste enigma primordial. Vovô. A uva. Eva. A visão.

Nosso último livro seria a cartilha. E nossa última aventura intelectual, a contemplação enternecida da letra A. Ah, o A, com suas grandes pernas abertas.”

Luis Fernando Verissimo

Se uma epígrafe pode abrir um trabalho, anunciando, de modo sucinto, as ideias que ele desenvolverá, a de Luis Fernando Verissimo, que reflete criticamente, em tom humorístico, uma sobre a relação de complexidade do ato de ler e a habilidade infantil para a leitura é interessante para iniciar esta dissertação, uma vez que propõe reflexão crítica sobre o tema. Não será proposta nesta pesquisa uma revolução aos métodos de ensino atuais, envolvendo da fase inicial de alfabetização à leitura de teorias complexas feitas, geralmente, na fase adulta. O foco da pesquisa é entrar em contato com o leitor jovem¹, conduzindo-o e orientando-o na leitura do texto literário voltada para o (re)conhecimento do trabalho com a linguagem.

Parte-se do pressuposto, com base em informações levantadas nos documentos oficiais que regulamentam os conteúdos da Educação Básica, que o ensino de literatura nas escolas brasileiras, de modo geral, se inicia tardiamente, uma vez que é somente no Ensino Médio, ou seja, após nove anos já inserido no sistema de educação, que o estudante terá, no currículo, espaço dedicado de modo mais específico à literatura. Assim sendo, fica fácil perceber, imediatamente, alguns fatores prejudiciais desse encontro tardio: não há tempo suficiente para o estudante ler, de fato, uma quantidade

¹ Entende-se, aqui, como “jovem” o leitor que ainda está cursando a Educação Básica nos moldes regulares e/ou o leitor que ainda não ingressou no ensino superior, o que corresponde, em faixa etária, até, aproximadamente, 18/19 anos de idade.

significativa de obras do acervo literário, o que seria de fundamental importância para o desenvolvimento de suas habilidades enquanto leitor.

Outro ponto importante a ser considerado é o tipo de obra apresentado aos estudantes. Durante o Ensino Fundamental, embora não haja uma disciplina formal para o ensino de literatura e, por consequência, não há carga horária específica para seu exercício, é de praxe que sejam abordados alguns livros de literatura. Entretanto, a grande maioria das escolas não trabalha com autores ditos canônicos² da literatura brasileira³, optando por abordar obras de pouco reconhecimento no meio acadêmico, mas que se encontram, muitas vezes, entre as mais vendidas nas livrarias, sendo, inúmeras vezes, tradução de obras estrangeiras. O motivo pelo qual isso acontece, talvez, esteja ligado a uma das questões discutidas por Antonio Candido, na conferência “O direito à literatura”, em que afirma o paradoxo que recai sobre o trabalho com o texto literário em sala de aula: ao mesmo tempo que os educadores estão cientes da importância de tal tarefa e do quão significativa ela é para o aprendizado e para o desenvolvimento dos alunos, eles temem o efeito dela, uma vez que é formadora de opinião crítica e, até mesmo, da personalidade, pois nenhum leitor, por menor que tenha sido seu envolvimento com a obra literária, termina a experiência da leitura da mesma maneira que a iniciou. Devido às condições de trabalho docente na atualidade (que não valoriza a formação acadêmica do professor), outro possível motivo para que os professores venham deixando os textos literários à deriva poderia ser a falta de preparo dos profissionais já atuantes. Não estando preparados para trabalhar o texto literário, eles acabam buscando uma atividade que não lhes exija demasiada formação/dedicação/habilidade.

² O termo “cânone” (Cf. *“Concepções sobre literatura, cânone, texto literário e ensino: um confronto entre os discursos docente e discente”*, de Vanderléia da Silva Oliveira, e *“O Cânone Literário – Conceito e Contexto”*, de Aline Durães), embora sustente controvérsias, uma vez que é exaltador e excludente, foi inicialmente usado para fazer referência aos livros que a Igreja Católica escolheu oficialmente para serem incluídos na Bíblia. Por extensão, para tratar do universo ficcional, utilizou-se o termo “cânone literário” para fazer referência a um conjunto de obras específicas que foram consideradas por críticos/estudiosos como representativas do que tal estilo possuía de mais bem trabalhado/elaborado. Nesse sentido, vale lembrar o polêmico “Cânone ocidental”, do renomado crítico Harold Bloom.

³ A presente afirmação foi feita com base no resultado de questionários (ver anexo 1) aplicados a alunos concluintes do Ensino Fundamental de diferentes escolas de Belo Horizonte.

Ao utilizar a expressão “autores canônicos”, é importante destacar que não há, nesta pesquisa, qualquer intenção de elaborar uma lista dos principais autores da literatura brasileira ou mesmo classificá-los. Concorde-se com o crítico Harold Bloom, que declara, em entrevista à Revista *Veja* de janeiro de 2001, serem perniciosas todas as listas de melhores livros, pois “são baseadas em premissas equivocadas e sempre acabam deixando de lado algo importante.”. A intenção era trabalhar um autor cujo texto fosse comumente considerado de difícil leitura, e mostrar que, através de uma mediação adequada, baseada em princípios do trabalho estético e da interatividade entre autor/texto/leitor no momento da recepção, seria possível desmistificar o pseudo-hermetismo de certos textos literários.

Com esse objetivo, esta pesquisa teve a intenção de apresentar, a jovens estudantes, textos literários de autor consagrado pela qualidade de suas produções escritas no trabalho com a linguagem e que, por isso e apesar disso, fosse considerado um “autor difícil”.

O ideal seria que, desde cedo e o quanto antes, as crianças fossem levadas a ter contato com obras literárias que dessem oportunidade de se trabalhar e desenvolver suas possibilidades/habilidades de leitura, considerando-se, claro, sua faixa etária e sua escolaridade. A escolha de obras apropriadas a cada época da vida do indivíduo é tarefa significativa, uma vez que a leitura requer habilidades cognitivas por parte do leitor, e este precisa estar em sintonia com o texto, a ponto de conseguir produzir sentido. É importante ressaltar que o leitor deve ser apresentado ao texto que esteja em consonância com sua capacidade interpretativa e, ao contrário do que muitos pensam e postulam, isso não significa restringir o contato desse leitor com o texto original, apresentando-lhe adaptações, ou mesmo subestimar sua capacidade, apresentando-lhe apenas obras de fácil leitura.

Aqui, vale recorrer a Italo Calvino e lembrar a importância da leitura de livros considerados como “clássicos”⁴, ainda na juventude. Mesmo que possa parecer,

⁴ Em seu livro *Por que ler os clássicos*, Calvino apresenta quatorze definições, melhor dizendo, explicações sobre o que venha a ser para ele um “clássico” da literatura. A partir de tais colocações, o leitor percebe que Calvino considera como “clássico” uma obra que, tendo sido fruto de um árduo trabalho de mescla de forma e conteúdo, proporciona tão grande interação com o leitor, estabelece uma relação pessoal com ele, que jamais se esgota em significações e, portanto, jamais deixará de ser lida e, conseqüentemente, estudada.

inicialmente, pouco produtiva, no que diz respeito à assimilação do que é apresentado, seja devido à extensão ou à linguagem muito trabalhada, a apresentação de uma obra denominada “clássica” aos jovens sempre deixa uma semente, que germinará em uma situação futura seja ajudando-os a organizar o pensamento ou a desenvolver habilidades linguísticas. O não entendimento inicial, a incompreensão imediata, numa primeira leitura na juventude, é fator importante e que auxilia, mais tarde, já em uma fase de leitura mais madura, a compreender as entrelinhas e as particularidades da obra em questão. Ouçamos Calvino:

“De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente.” (CALVINO, 2007)

Infelizmente, nos últimos anos, o que se tem visto nas escolas de Educação Básica em todo o país é o caminho inverso. Muito espaço se tem dado, de fato, ao trabalho com textos (notícias, reportagens, postagens em *blogs*), principalmente, àqueles que possuem como meio de veiculação as mídias digitais, mas, cada vez mais a escola atua como lócus e fator de distanciamento do aluno, relativamente ao texto literário.

A literatura, ainda que tratada como uma disciplina a ser ensinada, foge da dimensão utilitária tão almejada na contemporaneidade, e esse pode ser também um motivo para ela estar sendo alijada do processo de formação do aluno, como sujeito-leitor, já que a sociedade tem feito suas opções com base no pragmatismo e na velocidade, duas pragas que assolam a possibilidade de se ler literatura.

Não possuindo o caráter prático-imediatista, o trabalho com o texto literário tem como objetivo proporcionar ao leitor o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, do pensamento crítico e, privilegiando sempre a marca do humanismo. Retomando Antonio Candido, é preciso agregar à literatura o caráter formador. Sendo ela um fator indispensável de humanização, confirma ao leitor características como: o exercício da reflexão; a aquisição do saber (não somente do conhecer); a sensibilização das emoções; a habilidade de enxergar as coisas de maneira mais detalhada; a percepção da complexidade do mundo e dos seres. O despertar de todas essas habilidades é visto

como algo positivo, levando à confirmação de que quanto antes o contato do aluno com o texto literário se efetivar, melhor elas se desenvolverão, uma vez que o tempo é importante para esse processo. Da mesma forma que o vinho precisa de tempo para alcançar um estágio de maior qualidade, também assim é o leitor – quanto mais leituras realizadas, melhor serão as habilidades de ler (o texto e o mundo).

Pensando nas consequências e não nas causas da ausência, cada vez maior, do texto literário em sala de aula, privar o leitor do contato com os textos mais trabalhados, mais “mediados” do ponto de vista estético, e por extensão, de mais “difícil leitura”, é, implicitamente, considerar que o aluno não é capaz de entendê-los – uma atitude preconceituosa, que se torna mais contraditória ainda numa época em que muito se discutem as inclusões e exclusões sociais. Ainda citando Candido:

“Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.” (CANDIDO, 1995)

Marisa Lajolo, no artigo “O texto não é pretexto”, alerta acerca desse novo patamar da realidade, sistematizando que, embora seja relevante o trabalho com textos do cotidiano do aluno, é indispensável que o mesmo seja exposto, progressivamente, a uma sequência de textos com níveis distintos de dificuldade de leitura, estando, entre eles, os textos literários:

“Essa tendência modernizante de arejar o livro [didático] com a presença do artigo de jornal, da crônica, da letra de música – enfim – do texto contemporâneo, pode criar outro problema: em vez de a escola ir familiarizando o aluno com textos gradualmente mais complexos (o que permitiria o amadurecimento progressivo do leitor), o monopólio do moderno pode estancar o diálogo, sempre necessário, entre diferentes registros.” (LAJOLO, 1986)

A esse excerto, convém acrescentar o pensamento de Calvino acerca do quão importante é o contato do aluno diretamente com o texto original, ao invés de lhe apresentar adaptações e/ou resumos simplificados. Afinal, o contato com a obra literária original contribui para o amadurecimento linguístico e intelectual do leitor. Vejamos:

“Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade

deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão.” (CALVINO, 2007)

Esse amadurecimento do leitor não tem, necessariamente, a ver com a idade cronológica dele. Está, na verdade, mais relacionado à capacidade que o leitor adquire de, a cada nova leitura, deslocar e alterar o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida (LAJOLO, 1986). É preciso considerar, então, que não há outro meio para se atingir essa maturidade, senão através da leitura de clássicos e que, quanto mais cedo se começa a lê-los, mais tempo se tem para apreciar e desfrutar dos benefícios de ser um bom leitor. E ser um bom leitor não é apenas saber decodificar as letras e ler com absoluta fluência. Ser um bom leitor é ser capaz de produzir interpretações consistentes a partir dos elementos e das pistas que o próprio texto traz consigo.

Todorov, em “A literatura em Perigo”, ainda que analisando o contexto de educação da França, reforça a afirmação de que o texto literário tem sido levado a ocupar a periferia do processo educacional. As aulas de literatura têm se resumido ao ensino da história e dos gêneros literários, deixando de lado a leitura dos textos literários propriamente ditos, e substituindo-os por textos teóricos e críticos sobre a literatura, por isso, “em perigo”. Como exemplo, o autor cita o trabalho, em sala de aula, com dois livros de Machado de Assis: *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*. É reconhecido que ambas as obras têm importância no movimento realista brasileiro e, portanto, merecem ser lidas sob tal luz. Entretanto, sugere-se, como melhor caminho, a leitura dos textos originais, seguida de reflexão e discussão, antes de classificá-las ou periodizá-las.

Com essa reflexão sobre o processo da leitura, tendo ressaltado a importância da escolha do autor, juntamente com seu texto, é necessário, também, delimitar quais seriam os alunos participantes da pesquisa. Para delimitar o público alvo da pesquisa, partiu-se, como não poderia deixar de ser, da estrutura curricular vigente da Educação Básica. Assim, o desejo inicial (explicitado no projeto de dissertação) de pesquisar alunos do início do Ensino Fundamental II (que compreende do 6º ao 9º ano) foi substituído pela pesquisa com jovens que tenham acabado de concluir o Ensino Médio. Isso porque, no fundamental II, os alunos não têm aulas de literatura, enquanto os concluintes do Ensino Médio já tiveram contato com uma visão global do sistema literário, tendo passado por muitas etapas e estratégias de ensino, inclusive pelas aulas

de literatura. Uma vez que a proposta é desenvolver meios para trabalhar o texto literário em sala de aula, outro ponto de considerável peso para a escolha desse público foi o fato de que era preciso, enquanto pesquisadora que assume o posto de professora, trabalhar com os próprios alunos, nesse caso, os alunos concluintes do Ensino Médio. Aplicar a metodologia com alunos de outrem caracterizaria um distanciamento da realidade vivida em sala de aula, já que as relações que se estabelecem entre professores e alunos influenciam os comportamentos a serem observados, analisados e interpretados. Ou seja, considerou-se que aplicar a metodologia com alunos de outro professor significaria criar um falso ambiente do espaço escolar, já que a reação e o comportamento dos alunos são distintos quando eles têm conhecimento de que estão sendo alvo de pesquisa⁵.

Definido o público, a escolha do autor e da obra ocorreu de maneira natural: era preciso selecionar um autor de relevância no cenário da literatura brasileira, com uma obra que apresentasse aos alunos um trabalho acurado com a linguagem, mas e até por que, como já se insistiu, sofresse resistência por parte dos professores de leitura.

Quatro contos do livro *Primeiras Estórias*, de João Guimarães Rosa – a saber: “As margens da alegria”; “A menina de lá”; “Partida do audaz navegante”; “Os cimos” – foram julgados promissores para a realização deste projeto. Considera-se que a narrativa de tais contos mimetiza a dicção infantil, o que foi julgado um elemento importante para o leitor jovem se aproximar do texto. Tais leitores, público alvo de nossa pesquisa, conforme já adiantamos, acabaram de passar pela experiência da infância e talvez já possam refletir criticamente sobre ela. Embora o título do livro (*Primeiras Estórias*) não aluda às primeiras produções narrativas do autor, podendo, no máximo, referir-se aos primeiros contos mais curtos (daí, “estórias”, de *short stories*), parece haver algo de enigmático no título⁶. No entanto, nada impede, ao escolher contos das *Primeiras Estórias*, para uma atividade de leitura que, ainda que metaforicamente, que se volte para a recepção dos contos e se escute o “Primeiras” como as primeiras leituras de um leitor ainda intocado pela estética rosiana. Nesse sentido, as histórias

⁵ O ideal é que o professor responsável pela turma aplique a metodologia, para evitar interferências nos dados coletados, ocasionadas pela criação do ambiente artificial para pesquisa.

⁶ RÔNAI, Paulo (ROSA, 1977, p. 26) *apud* FIGUEIREDO, Maria do Rosário. *Da tragédia ao mito – um caminho de volta na leitura de Primeiras Estórias*. Belo Horizonte, 2009.

mesmas dos contos protagonizadas por meninos e meninas também endossariam a projeção desses primeiros leitores da literatura de Rosa. Propõe-se, então, que o trabalho se intitule “Primeiras Leituras”, numa aproximação com a ordem numérica do título, mas não se esgotando nesse plano. Claro está que não se supõe que os contos a serem trabalhos sejam os primeiros textos literários que o aluno tenha lido: supõe-se que serão os primeiros que lerão refletindo sobre o fazer literário no seu diálogo com o leitor. Uma leitura que se dobre sobre si mesma, refletindo sobre o ato de ler, de processar sentidos; com um olhar que privilegie, de fato, o trabalho com a linguagem a favor da produção de sentido. A preposição “com”, utilizada no título da dissertação, reafirma a ideia de usar o texto original, no caso, os contos de Rosa contidos em *Primeiras Estórias*, no trabalho em sala de aula, uma vez que é o próprio texto que desencadeia os caminhos para a compreensão e guia o leitor no trajeto escolhido, mas reafirma, principalmente, a importância da mediação do professor na leitura conjunta com os alunos. O “com” é a ponte lançada para unir os lados – texto literário/aluno/professor – que, ultimamente, se encontram muito distantes uns dos outros e de acesso cada vez mais difícil. A esperança reside, quem sabe, em proporcionar ao aluno experiência semelhante à narrada por Todorov:

“Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” (TODOROV, 2012)

Considera-se, nesta pesquisa, que a participação do leitor é fundamental para preencher as lacunas do texto e produzir significados distintos para ele. Por isso, o aporte teórico se sustentará nas postulações da Estética da Recepção feitas por Hans Robert Jauss e também por Wolfgang Iser. Jauss propõe uma inversão metodológica na abordagem dos fatos artísticos: sugere que o foco deva recair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção. Seu conceito de leitor

baseia-se em duas categorias: a de horizonte de expectativas, misto de códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade. (JAUSS apud ZILBERMAN, 1989). Iser considera o texto como um campo de jogo em que o leitor é chamado a adentrar e participar. Segundo ele, “os autores jogam com os leitores e o texto é o campo de jogo. O texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo.” (ISER, 2002)

Diante disso, restava a escolha da metodologia de trabalho. E, considerando que não há outro modo de trabalhar o ensino de literatura, senão pelo próprio texto literário, a metodologia para realização da pesquisa consiste, essencialmente, na condução e no direcionamento de leitura do texto literário com os alunos. O presente projeto aposta todas as suas fichas no “ler com” como chave para o desenvolvimento de um aluno mais crítico e mais interessado no ato de ler. Numa primeira etapa, para conhecer o perfil dos estudantes, fez-se necessária uma pesquisa acerca dos hábitos de leitura de cada um deles, juntamente com o esclarecimento do que, para eles, vinha a ser literatura. Traçado esse perfil, foi fundamental trabalhar o horizonte de expectativas que os rodeava para que, ao final da pesquisa, se pudessem confrontar os dados coletados.

“Primeiras Leituras com *Primeiras Estórias*: a participação do leitor na construção de sentidos do texto literário” é um projeto, fundamentalmente, de cunho prático.⁷ Através de gravações de áudio e da aplicação de questionários investigativos, a fim de registrar os dados, aliadas às aulas de leitura conjunta, o grande objetivo é mostrar o desenvolvimento e a desenvoltura do leitor diante do texto literário, propondo uma espécie de “sequência didática” para sintetizar o trabalho e para que o mesmo possa ser reproduzido em outras situações escolares com fins didáticos. Pretende-se

⁷ Como precursor deste projeto de dissertação, é preciso destacar outro projeto realizado com três dos quatro contos, agora retomados, mas cujo objetivo maior era o de criar estratégias de elaboração de material didático para introduzir a leitura de Rosa a estudantes do Ensino Fundamental I. “Primeiras Leituras de *Primeiras Estórias*: o leitor-criança diante de contos de Guimarães Rosa” foi um projeto de Iniciação Científica, no biênio 2010-2011, na graduação do curso de Letras da PUC-MG. Ele propiciou a criação de adaptações ilustradas dos contos “A menina de lá”, “As margens da alegria” e “Os cimos”, para que fossem lidos/vistos por crianças de até, mais ou menos, dez anos de idade, com a finalidade de despertar-lhes o interesse de ler, num momento posterior, os contos na íntegra. O material elaborado no projeto pode ser visto nos anexos.

comprovar que jovens estudantes também são aptos a produzir sentido em textos que, aparentemente, estejam fora da ‘lista de livros’ considerados próprios e adequados, pelas instituições de ensino, considerando-se faixa etária e escolaridade. A pesquisa pretende responder afirmativamente a questão Rosa – um autor para qualquer leitor?⁸ Por fim, deseja-se que os estudantes participantes da pesquisa abandonem o nível primeiro da paráfrase da obra e consigam uma análise dos contos, dentro, obviamente, do nível de conhecimento de cada um, visando a interpretações que, de fato, corroborem a reflexão de que a literatura, em última análise, trata da condição humana.

⁸ Há um grupo de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Letras, chamado “Rosa – um autor para qualquer leitor?” que, como se pode intuir pelo título, objetivava dar guarida a pesquisas no sentido de questionar o propalado “hermetismo” do texto literário de Guimarães Rosa. Nesse grupo, Maria do Rosário Figueiredo, citada nesta dissertação, trabalhou “A hora e vez de Augusto Matraga”, de *Sagarana*, com alunos do Ensino Médio de escola pública em Belo Horizonte, como atividade nos chamados “eixos ou temas transversais” e que, no caso, tratava da violência.

1. O Ensino de Literatura

“[...] a literatura ensina, tal qual a vida também ensina, razão por que é tão complicado ensinar literatura e vida.” Márcia Marques de Moraes

Para entender o que tem acontecido com o ensino de literatura na atualidade, é preciso viajar um pouco no tempo e verificar como se deu o processo de popularização da leitura. O caráter formador da literatura, assim como seu poder de transformação do indivíduo que lê, podem ser confirmados se se reflete sobre a relação da Igreja Católica com livros e manuscritos. A sua prescrição era de que somente sacerdotes participantes da Igreja tinham permissão de consultar bibliotecas e ter acesso às obras já escritas até então. Temia-se serem descobertos os conteúdos dos livros, pois, a depender da interpretação dos fiéis, o descrédito na religião e o questionamento da conduta dos sacerdotes poderiam se instaurar. Restringir a leitura era, na verdade, restringir e deter o poder. Era um meio de centralizar o conhecimento em favor dos interesses da própria Igreja. *O Nome da Rosa*, escrito na década de 80, por Umberto Eco ficcionaliza essa centralização do poder pela Igreja e os impedimentos impostos para a não circulação dos saberes, do conhecimento. A narrativa se passa em um mosteiro e leva o leitor a desvendar os misteriosos assassinatos que se davam em decorrência de uma tentativa de propagar o conhecimento, cujo suporte estava nos livros.

Outro bom exemplo para ilustrar o temor do conhecimento trazido pelos livros e reafirmar o poder de transformação da leitura, é o romance, mais antigo que o de Eco, escrito por Ray Bradbury, na década de 50, *Fahrenheit 451*. Bradbury cria uma narrativa, considerando os anos iniciais da Guerra Fria, em que os livros eram terminantemente proibidos. Os bombeiros, ao invés de atuarem apagando incêndios, deveriam provocá-los, invadindo casas e ateando fogo em todas as obras que encontrassem. O título do livro se justifica por ser 451 a temperatura, na medida Fahrenheit, em que o papel queima.

Séculos depois, tendo sido superada a primazia da Igreja quanto à educação, no sentido lato, o acesso aos livros e, principalmente às obras literárias, se expandiu para além dos limites religiosos. Entretanto, não alcançou, num primeiro momento, grau de popularidade muito abrangente. Na verdade, o acesso aos textos literários restringiu-se à elite, que tinha maior poder aquisitivo e mais prestígio social, o que acabou atribuindo

ao livro uma feição elitizada e de privilégios. A partir daí, por extensão, a literatura passa a ser vista como alta erudição, afastando dos livros a maior parte da população. Embora hoje isso, explicitamente, não exista mais, é possível notar que tal comportamento deixa rastros ainda muito marcantes na sociedade, o que se reflete diretamente no ensino de literatura nas escolas de Educação Básica, que chegam a julgar a literatura e os textos literários supérfluos.

As habilidades que devem ser despertadas nos estudantes, assim como os conteúdos a serem ministrados nas escolas do Brasil são descritos em documentos federais oficiais com o objetivo de manter o ensino semelhante e unificado em todo o país, buscando ofertar oportunidades iguais a todos os estudantes, independente da região de origem deles. Entre os documentos existentes, destacam-se os PCN e os PCNEM, respectivamente, parâmetros curriculares nacionais e parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio. Ambos orientam acerca do modo como os conteúdos devem ser ministrados e do que se espera que os estudantes dominem. No caso específico da disciplina de Língua Portuguesa, ainda que trate do trabalho com o texto, visando à interpretação, não propõe análises que considerem o trabalho com a linguagem e, por consequência, com código linguístico, objeto material da literatura, habilidades a serem trabalhadas na escola. Desse modo, a literatura representa apenas um pretexto para comentar questões da ordem da subjetividade e da sociedade, quando não para atestar normas e desvios linguísticos. Diante desse quadro, um documento complementar, as “Orientações Curriculares”, foi elaborado para tentar acudir aos enganos ou omissões dos documentos anteriores.

Como já se adiantou na introdução deste trabalho, não há, durante todo o Ensino Fundamental, que hoje engloba estudantes a partir dos seis anos de idade e compreende um total de nove anos de estudo, do primeiro ao nono ano, um espaço destinado ao ensino de literatura e à leitura de obras literárias.

Da fase de alfabetização ao término da primeira parte do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, os conteúdos são ministrados por profissionais com formação superior em cursos que necessariamente não lhes deram formação de leitores e, sobretudo, de formadores de leitores, já que a condução das aulas se faz “interdisciplinarmente”, e habilidades e atitudes de leitura só são propostas aos professores egressos dos cursos de Letras. Além disso, as obras destinadas a essa fase de escolarização são também, muitas vezes, de baixa qualidade, não despertando o

interesse por parte das crianças. Nessa fase, é comum o grave erro de acreditar que os alunos não conseguem reconhecer o trabalho com a linguagem e/ou não são capazes de entender os vários sentidos ali presentes. Assim, as primeiras leituras do estudante, ainda que ocorram na escola, são superficiais e não o levam a entender a composição, a estrutura do texto literário e, conseqüentemente, não despertam nele nem a autonomia para ler, nem o desejo da leitura.

Na segunda fase do Ensino Fundamental, que corresponde do sexto ao nono ano, há a divisão das disciplinas, que passam a ter um professor específico para cada uma delas. Então, passam a atuar professores de língua portuguesa, agora formados nos cursos de Letras e teoricamente⁹ preparados para o trabalho com a língua e com o texto literário, cujos encontros com os alunos acontecem entre quatro/cinco vezes por semana. Em suas aulas, em tese, deveriam ser contempladas práticas de estudos da língua e também práticas de estudos do texto literário, segundo os ordenamentos oficiais. Com o objetivo de verificar se e como as duas práticas acontecem nas escolas, elaborou-se um questionário¹⁰ cujas respostas deveriam ter a forma discursiva:

1. Como são as aulas de literatura em sua escola? Há um horário específico para elas ou ocorrem juntamente com as aulas de português?
2. Quantos livros a escola solicita, em média, que os alunos leiam por ano? Cite os títulos solicitados para esse ano.
3. Faça um breve comentário, explicando como são as aulas de literatura (ou as que envolvem os livros de literatura).
4. Cite nomes de livros e autores que você lembra ter conhecido através da escola.
5. Você gosta de ler? Se sim, o que mais te agrada?

Os questionários foram aplicados a cinquenta alunos (número de pesquisados julgado suficiente, uma vez que não se fará uma análise quantitativa dos dados coletados), todos matriculados regularmente no nono ano do Ensino Fundamental, de diferentes escolas, públicas e particulares, de Belo Horizonte. A partir das respostas dos estudantes, confirmou-se o que já é de conhecimento geral no meio acadêmico: não há

⁹ Não é objetivo deste trabalho discorrer sobre/analisar a formação dos professores nos cursos de licenciatura.

¹⁰ Ver anexo 1.

espaço destinado ao trabalho com o texto literário no Ensino Fundamental. A esmagadora maioria dos estudantes pesquisados (apenas um se diferenciou) afirmou que não há aulas de literatura. As obras literárias são trabalhadas nas aulas denominadas de “língua portuguesa” e a leitura de tais obras apenas é cobrada em provas e avaliações pontuadas. Nota-se que os livros importam tão pouco para os estudantes que a maioria esmagadora não consegue se lembrar dos títulos solicitados para leitura no ano corrente. Alguns que conseguiram se lembrar dos títulos lidos durante o ano afirmaram que são, em média, dois livros, e que não são obras da literatura brasileira. Buscando os títulos citados por eles, é possível perceber que alguns são os famosos *best-sellers*. Curiosamente, apesar da degradação confirmada do ensino de literatura no Ensino Fundamental, muitos estudantes afirmaram que possuem o gosto pelo hábito da leitura. A questão é: se há público, se os estudantes afirmam gostar de ler, por que não trabalhar (com) o texto literário e confirmar a sua importância para a aprendizagem?

Diante do quadro descrito, é, no mínimo, curioso recorrer a Todorov para perceber que cá e lá (na França) a situação é similar:

“[...] uma ideia totalmente diversa funciona na base não apenas da prática de alguns professores isolados, mas também na teoria dessa disciplina e nas instruções oficiais que a delimitam. [...] Em sua aula, na maior parte do tempo, o professor de literatura não pode se resumir a ensinar os gêneros e os registros, as modalidades de significação e os efeitos da argumentação, a metáfora e a metonímia.” (TODOROV, 2012. p. 28-29)

O trabalho com o texto literário não pode se reduzir ao ensino de tópicos gramaticais, deixando de lado os aspectos estéticos do texto, com o propósito de cumprir tarefas pontuadas.

Quando o estudante chega ao Ensino Médio, o cenário, pelo menos no que diz respeito à carga horária destinada ao ensino da literatura, transforma-se um pouco. Nessa nova etapa da vida escolar, com duração de três anos, há uma fragmentação nas aulas denominadas de “língua portuguesa”, que passam a contemplar cinquenta minutos semanais para a literatura. Entretanto, embora, aparentemente, o texto literário pareça ganhar mais atenção, não é o que realmente acontece. É preciso reconhecer que não há mais, nesse nível de estudo, o uso do texto como pretexto para as análises de tópicos gramaticais. O problema, porém, ganha uma nova face: ao invés das aulas se centrarem no estudo do/com o texto literário, estuda-se a história da literatura, levando os alunos a decorarem características de estilos e épocas, com a mesma finalidade anterior de

realizar uma atividade pontuada ao término das etapas. Ao final dos três anos do Ensino Médio, os estudantes sabem, por exemplo, que o arcadismo está ligado ao bucolismo; que o barroco usou e abusou das figuras de linguagem que expressavam oposição; que o romantismo teve sua fase pessimista... mas, tudo isso, sem ter lido uma obra na íntegra, ou tendo lido o mínimo aceitável, de cada um dos períodos estudados. Sabem que Machado de Assis foi um grande escritor, mas, se lhes é pedida a leitura de *Brás Cubas*, por exemplo, recorrem a resumos buscados na internet, muitas vezes em páginas de pouca credibilidade, ou assistem às adaptações cinematográficas, acreditando que tais recursos substituem a leitura da obra. Todorov, buscando exemplificar a importância da leitura dos textos originais, associa-a à construção de um prédio: os andaimes são utilizados como acessórios apenas enquanto não se obtém uma estrutura sólida de sustentação do edifício. No momento em que as paredes são edificadas, retiram-se os andaimes, pois se tornam desnecessários, uma vez que já cumpriram sua tarefa primordial: a de auxiliar uma etapa e não de material fixo da obra. O mesmo deveria acontecer com o ensino dos estilos/movimentos literários no Ensino Médio. Eles são importantes para auxiliar na construção da bagagem de leitura do estudante, mas jamais para substituir o texto literário, que deve ser anterior a essas informações. É preciso desgarrar-se deles para fazer germinar as sementes e colher os frutos de cada leitura feita pelos alunos.

“É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. Para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento.” (TODOROV, 2012. p. 31-32)

Tendo estabelecido que o objeto de estudo principal das aulas de literatura é o próprio texto literário, é preciso mostrar aos estudantes de que é feita a literatura. É preciso mostrar-lhes que, ainda que tenha adquirido um caráter de disciplina, deve-se ler literatura mais como “formadora” que como “informadora”. É preciso mostrar-lhes que o texto literário não foi feito para ilustrar teorias e/ou regras de análise textual. Na verdade, o objetivo maior deve ser mostrar a eles que o texto literário não tem um objetivo pragmático, imediatista. A literatura é uma das manifestações da arte. E sendo arte é a materialização da manifestação dos sentimentos humanos comuns a todos os

seres. O que a torna encantadora e digna de tantos estudos são as inúmeras possibilidades de interpretação que o texto ganha diante de cada leitor. Essa autonomia da obra literária, que escapa inclusive ao autor, é algo importante e que precisa ser demonstrado aos alunos, mais que qualquer outro aspecto. Ainda recorrendo a Todorov:

“A análise das obras feitas na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos.” (TODOROV, 2012. p.89)

O professor de literatura deve ser responsável por mostrar aos alunos que

“A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir.” (TODOROV, 2012. p.76)

Ensinar literatura, pode-se perceber, não é das tarefas mais simples. Talvez por isso, e principalmente porque gera consequências imprevisíveis, ela seja tão temida. Todavia, privar o aluno de conhecer todas as suas facetas é privá-lo de ser capaz de organizar seu caos interior, comum a todos os seres humanos, na questão primordial do “quem eu sou?”; é privá-lo de um direito assim como a alimentação, a moradia, a saúde¹¹... Principalmente na adolescência, período em que a dúvida sobre seu lugar no mundo alcança o ápice, o contato do estudante com a literatura pode ser fundamental para auxiliá-lo a encontrar um caminho para as escolhas futuras.

Regina Zilberman ressalta a parceria de trabalho que se estabelece entre o leitor, com suas habilidades cognitivas, e o texto, explicitando como esse processo de leitura extrapola o plano físico do papel e o ajuda a (re)significar e reordenar aspectos de sua vida no mundo.

“[...] acreditando-se que o ato de ler, em decorrência de sua natureza, se reveste de uma aptidão cognitiva, esta não se complementa sem o texto que demanda seu exercício. Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Pois, se este lhe parece, num primeiro momento, como desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma leitura, porque imprime um ritmo e um

¹¹ Candido, 2004.

conteúdo aos seres circundantes. Nesta medida, o real torna-se um código, com suas leis, e a revelação destas, ainda que de forma primitiva e incipiente, traduz uma modalidade de leitura que assegura a primazia de um sujeito, e de sua capacidade de racionalização, sobre o todo que o rodeia.” (ZILBERMAN, 1986. p. 17)

Todorov, em um breve relato de sua própria experiência como leitor, reconhece como as narrativas são mesmo capazes de auxiliar na ordenação do que, aparentemente, pode parecer fora do lugar:

“Elas [as narrativas] me permitem dar forma aos sentimentos que experimento, ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem minha vida. Elas me fazem sonhar, tremer de inquietude ou me desesperar. [...] Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo. Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial.” (TODOROV, 2012. p.76-78)

Sobre essa, tão questionada, “utilidade” da literatura, Antoine Compagnon, em *Literatura para quê?*, dialoga com Calvino, Candido, Todorov e Zilberman, trazendo argumentos que demonstram o poder da literatura diante do contato com leitor e confirmando que ela pode transmitir bons valores ao mundo atual e, por isso, seu ensino deve ser defendido nas escolas. Compagnon dá destaque para as seguintes explicações acerca do poder da literatura:

1. O homem aprende graças à *mimesis*, a imitação é o principal meio pelo qual ele é capaz de adquirir conhecimento sobre si e sobre o mundo. Sendo a literatura uma obra de ficção, é o meio mais evidente de proporcionar a imitação ao homem.
2. A literatura não é mero meio de instrução, é um remédio, à medida que cura da ignorância, libertando o homem de toda sujeição e concedendo-lhe autonomia.
3. A literatura, com sua linguagem particular, mais do que ensinar um língua culta, corrigindo os possíveis “defeitos”, é o instrumento pelo qual os artistas fazem ver o que não se percebe naturalmente.

Desse modo, diante do panorama educacional encontrado na atualidade e reconhecendo a importância da literatura, bem como os benefícios trazidos por ela aos

leitores, defende-se, neste trabalho, uma metodologia de ensino de literatura que tenha como alicerce o próprio texto literário. O grande objetivo é colocar o texto literário diante dos alunos e verificar como se efetiva a produção de sentido, evidenciando a importância da mediação do professor para a condução entre um primeiro contato até a autonomia do aluno.

2. A Experiência do Ler COM: a leitura não deve ser sempre um ato solitário

“Ele continuou a ler e nós, a escutar. Levou algum tempo para parar, mas, quando ergueu os olhos, nós estávamos paralisados pelo silêncio. O fluxo de palavras tinha terminado. Vagarosamente, voltamos aos nossos corpos e às nossas vidas.” *O Sr. Pip*. Lloyd Jones

É comum associar o ato de ler como uma atividade que deve ser realizada em local calmo, silencioso e, principalmente, estando sozinho. Essa prática, vista desse modo, leva o leitor a pensar no ambiente paradoxal das bibliotecas. Recheadas de obras, as inúmeras personagens e narradores “gritam” ao leitor, querendo compartilhar com ele suas vivências e suas histórias. Mas é também, ao mesmo tempo, o lugar em que deve reinar o silêncio. Nada de conversas, nada de manifestações extasiadas, nada de barulho. Somente o passar das páginas e uns poucos sussurros são permitidos nesse ambiente que seria tão propício a interações. Talvez advenha daí o reforço de que a atividade de leitura deva ser silenciosa e solitária.

Nas escolas, na maioria das vezes, a prática da leitura é uma tarefa realizada também dessa forma. O professor solicita que os alunos leiam as obras em casa, solitária e individualmente. Após essa leitura, retornam às salas de aula, onde, só então, se discutirá a narrativa.

Não se deseja aqui condenar tal prática, afirmando que deva ser extinta. Na verdade, o desejo é mostrar que a leitura não deve ser sempre um ato solitário. Desse modo, propõe-se que a leitura possa ser feita também de forma conjunta. A essa “leitura conjunta”, se está chamando de “ler com”, julgando que esse ato conjunto entre professores e alunos pode ser bastante profícuo. A mediação do professor, realizada durante o processo de leitura conjunta, é fundamental para orientar os caminhos primeiros que o leitor pode e deve seguir, apresentando a ele possíveis “chaves”¹² de leitura, assim como para mostrar os limites de interpretação que o próprio texto possui.

Vale acrescentar que, sendo o texto literário uma fonte praticamente inesgotável de interpretações, o professor, ainda que muito bem preparado para conduzir as leituras,

¹² Embora seja expressão rejeitada por muitos especialistas de leitura que argumentam não haver uma chave para abrir os sentidos do texto, considerando-o obra aberta e de muitas entradas, optou-se por usá-la mesmo assim, acudindo a que essas “chaves” sejam múltiplas e da escolha particular de cada leitor – não aquela possível pensada ou tencionada na produção do texto pelo autor.

jamais dará conta de todas as possibilidades de leitura do texto. As vivências particulares das pessoas fazem que carreguem uma “bagagem de mundo” muito importante para o entendimento do texto, pois a leitura do texto literário é sempre, inevitavelmente, influenciada pela “leitura de mundo” do leitor e, nessa bagagem, inclusive, seu acervo de leituras anteriores. Esse fato enriquece o “ler com”, na medida em que cada um acabará tendo uma visão diferente do texto e, juntos, conseguirão estabelecer e confirmar aquilo que está ou não presente nas entrelinhas da narrativa.

Neste capítulo, será apresentado, de maneira descritiva, o processo do trabalho realizado com os alunos em sala de aula durante a leitura conjunta dos quatro contos já citados. Para acompanhar bem de perto as percepções do leitor – objetivo importante desta pesquisa –, as leituras se dividiram em quatro encontros distintos, cada um deles contemplando um conto.

2.1 Primeiro Encontro

Como já explicitado na introdução deste trabalho, o público alvo escolhido para pesquisa foi composto por estudantes que já haviam concluído todo o percurso da Educação Básica e também do Ensino Médio.

Com a intenção de aproximá-los, novamente, do espaço da escola, o ambiente escolar foi recriado, todo o processo ocorreu no espaço físico de uma sala de aula nos moldes atuais, e a leitura dos contos se iniciou como uma simples aula de leitura. Essa conceituação (aulas de leitura) foi (re)significada pelos alunos. Após o primeiro encontro, eles não se referiam (e não aceitavam que outros se referissem) às práticas de leitura como “aula”. Segundo os alunos, as práticas realizadas para a aplicação da pesquisa não eram “aulas comuns” nos moldes que tiveram enquanto estavam matriculados no ensino regular. Elas foram denominadas de “encontros de leitura”. Tal resignificação demonstra uma clara diferença entre a dinâmica da leitura conjunta, do “ler com”, e as aulas que tiveram nas escolas. Questionados acerca dessa diferença, a resposta unânime se referia à interação. Nas leituras realizadas na escola não havia interação dos alunos com o texto. Ele era lido em casa, solitária e individualmente, com o objetivo primordial de ser capaz de realizar um teste a respeito.

Impossível afirmar, com plena certeza, o motivo dessa necessidade de renomear a atividade de leitura, ainda que seja mais provável que isso se tenha dado por terem ciência de que não havia ali uma obrigação escolar, com notas e provas a serem distribuídas, o certo é que foram encontros demasiadamente proveitosos e surpreendentes. Talvez o formato de uma aula seja demasiado estreito para os horizontes da leitura literária, e ele não figure como tempo e lugar ideais não só à multiplicidade de sentidos e liberdade de ler, como, ainda, a não linearidade da leitura, mais especificamente, a da literatura.

O processo de trabalho foi previamente esquematizado para percorrer algumas etapas. A primeira delas consistia na gravação de arquivos de áudio de cada um dos contos. Vale destacar que essa tarefa não é algo estritamente necessário para todo e qualquer texto literário, embora, em todos eles, seja possível encontrar um ritmo artisticamente narrativo (e poético)¹³. Na verdade, é uma grande particularidade do texto rosiano, pois Guimarães Rosa, em sua escrita, desenvolve habilmente uma aproximação com a oralidade; seja, por exemplo, por meio de semelhanças na grafia, com a reiteração de prefixos e sufixos, com aliterações, assonâncias e anáforas, seja pela sonoridade das palavras ao serem justapostas. Não é regra preestabelecida que se leiam os textos de Rosa em voz alta, mas é certo que, ao ouvir o texto, muitos outros detalhes sobre a leitura se revelam. Se ouvir, literalmente, o texto é tão importante, tal tarefa não poderia ser feita ao acaso. Ou seja, não se poderia pedir que uma pessoa, sem prévio conhecimento sobre os contos, os lessem. Desse modo, foi encomendada a narração dos quatro textos a uma locutora profissional, com alguma experiência no âmbito das Letras, atentando-se para a pontuação e o vocabulário, principalmente, em relação às palavras menos usuais.

Gravados os contos, a escuta deles não se deu no primeiro contato dos alunos com os textos, que foram trabalhados na seguinte ordem: 1º “A menina de lá”; 2º “As margens da alegria”; 3º “A partida do audaz navegante”; 4º “Os cimos”. A intenção era que a ordem de trabalho com os contos fosse a mesma ordem em que os contos aparecem no livro *Primeiras Estórias*. Entretanto, o conto “A menina de lá” que, seguindo esse critério deveria estar na segunda posição, uma vez que, entre os contos selecionados, é o segundo que aparece no livro, foi trazido já no primeiro encontro por

¹³ A esse respeito, conferir os ensaios “A estrutura da composição em Guimarães Rosa”, de Wilton Cardoso e “O Ritmo em *O Burrinho Pedrês*”, de Ângela Vaz Leão

ser o menor no que diz respeito ao tamanho e a extensão do texto. É importante frisar que não houve, em momento algum, a intenção de se trabalhar todos os vinte e um contos do livro. Quando se diz aqui sobre “a ordem que aparece no livro”, é para esclarecer que os quatro contos seriam trabalhados na ordem em que aparecem, entre os vinte e um; e não que são, respectivamente, os quatro primeiros do livro. Apesar disso, não é possível ignorar que, confirmadamente, o fato de o autor abrir o livro com “As margens da alegria” e fechá-lo com “Os cimos” é importante para a obra.

O primeiro momento, em cada um dos encontros, consistiu sempre em uma conversa acerca dos títulos de cada um dos contos e da sondagem do horizonte de expectativas de cada um dos alunos. Oralmente, eles se manifestavam, dizendo um pouco sobre o que achavam que o texto traria, pensando especificamente na temática que seria abordada, sobre que conflitos poderiam existir ali, sobre quem seriam as prováveis personagens e sobre o que poderia acontecer a cada uma delas no desenrolar da narrativa.

O conceito de horizonte de expectativas foi trazido pela hermenêutica, ciência geral da interpretação, mais especificamente pela hermenêutica literária, quando trata das hipóteses de entrada, ainda intuitivas, que os leitores, de modo geral, sondam no texto, baseadas nas experiências sociais acumuladas, antes de o ler.

Sondar as expectativas dos alunos antes de eles lerem o texto foi uma etapa importante para a construção de sentidos, que se ia estabelecendo a cada palavra lida. A julgar os contos apenas pelo título, eles tiveram a oportunidade de refletir sobre os elementos que lhes estavam sendo apresentados, podendo perceber que não só havia elementos antecipadores do desfecho da narrativa ou mesmo que o título sempre tratava da personagem principal, como também havia o jogo com o duplo significado das palavras, demonstrando, desde aí – desde o início –, o cuidadoso trabalho com a linguagem. Vale dizer que, na maioria dos casos, a expectativa que criavam antes da leitura da obra foi quebrada. Uma experiência que, conjuntamente, foi caracterizada como inusitada e construtiva.

2.2 A Menina de Lá

O primeiro conto trabalhado foi “A menina de lá”, e a decisão de colocá-lo como inicial partiu do critério extensão. Sendo o primeiro encontro de leitura e pressupondo que as maiores dúvidas surgiriam nesse momento, foi pensado como melhor alternativa o trabalho com o menor dentre os quatro contos.

Como já descrito acima, o primeiro movimento foi a sondagem do horizonte de expectativas, conduzida, basicamente, pelo título do conto. No caso de “A menina de lá”, a grande expectativa dos alunos era supor onde seria esse “lá”. De modo geral, esperavam que estivesse se referindo a um lugar distante. Sondagem feita, deu-se a partida para a leitura silenciosa. Um fator importante observado durante essa leitura silenciosa foi o tempo gasto pelos alunos para a realização dessa atividade. Lendo “A menina de lá”, o tempo médio de leitura foi de quinze minutos. Esse tempo, na leitura dos contos posteriores, aumentou significativamente, tendo chegado a até quarenta e cinco minutos. Ingenuidade é pensar que o principal fator influenciador desse aumento foi somente a extensão dos textos. Evidentemente, o tamanho dos contos também influenciou no tempo gasto para a leitura, mas, com um olhar mais atento e crítico, pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que a melhor justificativa para esse aumento advém da compreensão dos alunos do trabalho do autor com a linguagem. À medida que iam descobrindo, no momento da leitura conjunta, as brechas que tinham deixado na leitura silenciosa, iam se tornando leitores mais atentos e, conseqüentemente, debruçando-se com mais afinco e curiosidade sobre os textos, gastavam mais tempo.

Após a leitura silenciosa, foi pedido que, por escrito, realizassem, em, no máximo dois ou três parágrafos, breve paráfrase do texto que haviam acabado de ler. Considerou-se a paráfrase uma atividade importante a ser realizada, pois ela seria o caminho mais curto de se chegar à subjetividade dos alunos, uma vez que cada um destacaria, ainda que todos tivessem lido o mesmo texto, elementos distintos que mais lhes tenham saltado aos olhos. Nesse sentido, a paráfrase se configuraria como o comentário dos alunos acerca do texto, desejado, aqui, por ser o primeiro elemento do processo de leitura e compreensão, que é constituído da tríade “comentário/análise/interpretação”.

Ainda que a paráfrase se resume ao reconto da narrativa, do ponto de vista do leitor, foi possível notar que alguns não conseguiram compreender nem mesmo os

elementos mais simples do conto, como a presença de todas as personagens: alguns (poucos) não notaram a presença do narrador, por exemplo, marca importante dos iniciantes na leitura de um texto literário. Mas a maioria conseguiu compreender que se tratava da estória de uma menina que “tinha habilidades que intrigavam seus familiares”. Seguem-se duas dessas produções:

“Esse é um conto sobre uma criança, chamada Maria, que vivia com os pais em um sítio, no interior. A menina era muito calma, não dava trabalho aos pais e quase sempre passava despercebida por eles, principalmente ao falar coisas que não pareciam fazer sentido. Em um dado momento, as coisas que Nhinhinha (como foi apelidada) dizia, e principalmente, o que ela queria, passaram a acontecer, como desejos concedidos. Até que um dia a menina morre, após trazer a chuva depois de uma seca. Ironicamente, a morte de Maria ocorreu em função de um desejo da própria garota por um caixãozinho cor-de-rosa.”

e

“O conto relata a história de Maria (Nhinhinha) uma menina de família humilde que vivia no interior e era um enigma para sua família por ser diferente das outras crianças, seu jeito, ações, desejos, intrigavam a todos, principalmente quando ela começou a realizar milagres, salvando até a mãe de uma doença que para todos não tinha cura. Por fim, previu (*sic*) sua própria morte deixando seus pais e tia saudosos.”

Concluída a atividade da “paráfrase”, entra em cena o “áudio-conto”¹⁴, que desperta exclamações como: “Nossa! Que tanto de *inha!*”. Percebe-se que, além de sanar dúvidas com relação à pronúncia de certas palavras, o áudio foi ferramenta que auxiliou na percepção dos elementos sonoros pouco notados na leitura silenciosa. Percebeu-se, também, que, em termos semânticos, a audição esclareceu e acrescentou significados aos alunos, uma vez que lhes chamou mais a atenção para a combinação e a composição das palavras.

A próxima etapa, e mais cara a esse trabalho, é a da leitura conjunta. O professor lia o conto em voz alta, fazendo pausas em momentos estratégicos e previamente determinados, levantando questões em forma de enigmas para despertar o interesse dos alunos. A primeira delas deteve-se na provocação sobre o “lá” presente no título. Já tendo sido afirmado, no momento da sondagem do horizonte de expectativas, pelos alunos, que o “lá” era um lugar longe, o professor chama atenção para uso da preposição “de”, que acarreta o sentido de origem, geralmente, para marcar um local de nascimento. Não tendo, ainda, pistas suficientes do texto para afirmar com mais

¹⁴ O “áudio-conto” é o material citado no capítulo anterior e gravado (em formato mp3), pela locutora Solange Silva, para auxiliar no processo de reconhecimento da sonoridade do texto.

convicção qual seria esse lugar, surge a necessidade de se ir buscando, ao longo da leitura, elementos textuais que apontem para o “lá”.

Posteriormente, a nomeação dos espaços, apresentada no primeiro parágrafo do texto, foi trazida à cena: “Serra do Mim” e o “Temor-de-Deus”. Sobre o espaço “Temor-de-Deus”, duas postulações, inclusive paradoxais, foram as mais enfatizadas por parte dos alunos: 1- Era um lugar em que não existia religião e, por isso, Deus não se fazia presente, temendo Ele, o próprio Deus, aquele lugar; 2- Era um lugar onde toda a população tinha muita fé e temia a Deus, um temor sinônimo de respeito. Essa aparente contradição serviu para reiterar a própria importância da ambiguidade no processamento dos sentidos na leitura literária. Diante desse aparente impasse, foi anotada no quadro, em duas colunas diferentes, cada uma das postulações. A orientação dada naquele momento foi a de que o próprio texto confirmaria um dos dois caminhos¹⁵, dependendo da opção do leitor e da pertinência de sua argumentação, a ser buscada na própria enunciação do conto. Sobre o outro espaço, “Serra do Mim”, poucos se aventuraram a arriscar um palpite. E, quando isso acontece, cabe ao mediador da leitura, no caso o professor, apresentar caminhos. Foram eles, então, também anotados no quadro: 1- Mim, como nome de personagem, uma vez que o pronome está grafado com a inicial maiúscula; 2- Mim, referenciando diretamente um espaço para além do meramente geográfico, ou seja, além do nome do lugar, mas como uma referência também ao espaço mais íntimo de subjetividade, o “eu”, para ficar, outra vez, com só duas opções iniciais e não abrir, por exemplo, ainda para a possibilidade de essa interioridade do “eu” aplicar-se tanto às personagens do texto quanto aos próprios leitores, já que, enunciando o conto, o “Mim”, de certa forma, se aplica a todos os sujeitos ficcionais do horizonte do texto literário, e, inclusive e, talvez, principalmente ao leitor. Também sobre “Serra do Mim”, o professor pode lembrar os alunos que a denominação “serra” faz alusão a um local alto e que, possivelmente, pode ajudar a esclarecer o enigma do “lá” já questionado.

Ainda nesse início de leitura conjunta, antes que se discutisse sobre essas “interpretações” dos espaços, exclamações sobre estranhamentos foram explicitadas por

¹⁵ A explicitação de, nesse caso, terem sido apontados dois caminhos, não quer dizer que existam somente duas direções de sentido para o nome do lugar em pauta ou que apenas um deles seja considerado “correto”. Porém, como se tratava do primeiro conto em processo de leitura, entendeu-se ser mais didático, num momento inicial, trabalhar com apenas essa ambiguidade/dualidade.

parte dos alunos, que, como se experimentou, são intuitivamente percebidos por leitores de literatura, ainda que não saibam formalmente que a estranheza, o duplo, o paradoxo, a contradição são efetivamente matéria da forma literária. “Brejo de água limpa? Isso é estranho.” “Por que o pai e a mãe não têm nome?”. Nesse momento, houve (e haverá sempre nas práticas de leitura do texto literário) a necessidade de se ressaltar que exatamente esse “estranho” pode ser uma boa “chave de leitura” (vide nota 12), dentre as incontáveis que nos permitem passear nos “bosques da ficção”.

“‘Bosque’ é uma metáfora para o texto narrativo, não só para o texto dos contos de fadas, mas para qualquer texto narrativo. [...] Usando uma metáfora criada por Jorge Luis Borges, um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção. Num texto narrativo, o leitor é obrigado a optar o tempo todo.” (ECO, Umberto, 1932. p. 12)

O estranhamento inicial, por exemplo, do nome “Temor-de-Deus” é retomado através da caracterização da mãe – “nunca tirava o terço da mão” – e leva os alunos a concluir que, entre as duas suposições de leitura postuladas anteriormente, a que se confirma, mais diretamente, pelo próprio texto é a segunda: “era um lugar onde toda a população tinha muita fé e temia a Deus, um temor sinônimo de respeito”. Desse modo, os alunos começam a perceber que o próprio texto abre caminhos diversos de leitura e conduz o leitor atento a trilhá-los, respaldados por pistas concretas. Começam a perceber também que o conhecimento prévio que possuem os auxilia a resolver problemas aparentes com o vocabulário, como, por exemplo, na referência feita à mãe como “urucuiana”. “Professora, eu não sei o que é urucuiana!”, alguns exclamam, pedindo ajuda. Após a orientação de que observassem a terminação da palavra, o discurso mudava. “Já sei. Deve ser tipo baiana. Do lugar onde ela nasceu.”

Sobre a descrição da personagem principal, “Maria, Nhinhinha dita”, o que lhes chama a atenção são os “olhos enormes”. Seguindo a estratégia de anotar, num primeiro momento, aquilo que aparentemente é estranho, uma nova “caixinha”¹⁶ ganha espaço no

¹⁶ Entenda-se como “caixinhas” blocos organizados de anotação, com o objetivo de separação, em agrupamentos, de tudo o que, no conto, parece ser semelhante ou diferente, partindo-se, nesse último caso, do operador de leitura, que contemplaria o paradoxo para o qual se deve estar atento, na leitura do texto literário; tais caixinhas conteriam, organizando tudo, o que se repete com formas/formatos diferentes, considerando-se os “estratos” lexicais, semânticos, morfossintáticos e/ou fonéticos.

quadro. A estratégia de agrupar os elementos que parecem se assemelhar no conto por algum motivo, seja por pertencer ao mesmo campo semântico ou por possuir estrutura linguística parecida, é bastante eficaz, pois leva o aluno a enxergar, com mais detalhamento, o texto e, conseqüentemente, a entendê-lo com mais facilidade, através da “insistência” de sentidos ali processados. Essas caixinhas são ferramentas que o aluno pode utilizar para organizar o caos inicial de uma leitura que apresenta tantos apelos intelectivos (literários ou gramaticais) ou afetivos (o da projeção do leitor no texto), fase primordial para se prosseguir na leitura analítica da obra literária. Isso se comprova já na frase seguinte, em que essa “caixinha” ganha mais um elemento, agora apontado pelos próprios alunos, por terem notado semelhança no vocabulário, que também está relacionado à visão: “olhar ou enxergar de propósito”.

Além de acrescentarem à organização incipiente e inicial novas expressões, em determinado momento da leitura, eles sentiram a necessidade de abrir novas “caixinhas”, não somente pela estranheza que as palavras e/ou expressões lhes causavam, mas pela recorrência com que apareciam alguns termos. Destacaram, por exemplo, elementos da natureza, em especial os animais: vacas, galinhas, entre outros; ou a menção a elementos que, comumente, estão relacionados ao céu: abelha, nuvem, estrelas, vento, urubu, passarinho, avezinha, lua, chuva, arco-íris, entre outros.

A “caixinha” aberta para agrupar os elementos relacionados ao céu foi de suma importância para fazê-los enxergar a relação da menina com a morte, associada à crença religiosa do transcendente, reiterado no próprio “temor de Deus”, e perceber que o final do conto – a morte de Nhinhinha – já estava anunciado desde o seu título (associam o “lá” não mais como apenas um lugar longe, mas como o céu) e o que o autor, em seu trabalho estético com a linguagem, vai anunciando subliminarmente o desfecho.

Há estudos críticos que apontam o conto “A menina de lá” como uma referência explícita ao fazer poético, estando diretamente relacionado com a tarefa do escritor no seu ato de criação do texto literário:

“Cada um dos elementos do texto pode ser relacionado com o ato da criação literária. O poeta é o menino de lá, é Nhinhinha que mora atrás da Serra do Mím. É aquele que tem os olhos maiores que o corpo, é o bruxo de verdade que brinca com as palavras e com o mundo, ou melhor, faz o mundo, que só existe quando o colocamos em palavras. Não quer nada pronto porque está *fa-a-zendo*... Faz da linguagem a concretização do seu viver. Cria palavras *esquisitas*, tem ideias *esquisitas* e enfeita o sentido das frases. Ele não é o tatu, vê a lua. E a abelha e suas asas são seu texto que o levam para o outro lado, para as alturas, ao mesmo tempo que o texto é este próprio mundo. Ele partilha o texto com o leitor, como as crianças partilham a mesa de doce; e o texto é *comprido* porque é

uma teia e uma fonte inesgotável. Ele vive o cotidiano com *lentidão artística*, como a menininha come o feijão com angu. Ele se relaciona com as estrelas e com as aves; faz nascer e vê tudo nascendo. Ele cria um mundo mágico que é, ao mesmo tempo, passado, presente e futuro porque é infinito. Ele vai à altura de urubu não ir, é vizinho das aves, faz saudades, transitando entre o reino dos vivos e dos mortos, aqueles que já são do lado de lá. Faz milagres, seus desejos se concretizam, seu verbo se faz carne. Ele é o sapo e faz feitiço; é encoberto como a noite encapotada ou como o pãozinho de goiabada. Não busca o remédio, o pão de cada dia, o arroz, o leite, etc., para sua sobrevivência, busca o que os outros não buscam, *coisas levianas e descuidosas*. Ele quer o arco-íris, o caixãozinho cor-de-rosa com enfeites brilhantes – o texto que o leva para a outra vida.” (WALTY, Ivete, 1979)

É certo que leituras de cunho metalinguístico não são esperadas de alunos iniciantes na leitura do texto literário. Entretanto, partindo do pressuposto de que o professor tenha em mente essa possibilidade, ele pode lançar o questionamento para os alunos, pedindo que tentem explicar, com elementos do próprio texto, se é ou não plausível tal suposição: “É possível [alunos], que a gente entenda o conto da menina de lá como um conto metalinguístico? Ou seja, será que o conto aborda o próprio processo de escrita? Me ajudem a encontrar pistas disso no texto.”

Uma das pistas destacadas inicialmente pelo professor, a fim de exemplificar como se dá a busca pela comprovação da leitura, é a entrada do narrador no conto. Mesmo que muito explícita (“E Nhinhinha gostava de mim”/“Conversávamos agora”/“Eu disse”/“Ralhei, dei conselhos”/“Olhou-me”/“Nunca mais vi Nhinhinha”), a participação desse narrador não foi muito notada pelos alunos. É preciso, portanto, mostrar essa presença a eles, destacando que, para confirmar a leitura metalinguística, há de se entender que houve aí uma ficcionalização do percurso do escritor, vendo-o representado na figura do narrador e o texto na figura da menina.

Mesmo que os alunos não consigam interpretar, ainda, com a acuidade da crítica literária, o conto em seu viés metapoético, motivados e instados a “ler mais”, pela condução da leitura, deram conta de destacar os seguintes trechos, comprovando que a produção de sentido se curva essencialmente ao próprio texto literário: “Menos pela estranheza das palavras.” e “Mas, pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido.”. Segundo afirmaram, o autor de literatura “usa palavras estranhas para enfeitar o texto dele e deixá-lo mais poético”, afirmação aceita a princípio, mas com o cuidado de o professor não firmar a ideia de que a “forma” do texto é tão somente um enfeite.

Nesse ponto, é importante que o professor – que deve ter conhecimento da fortuna crítica do conto, para, assim, ter um leque mais amplo para auxiliar seus alunos – comente sobre a utilização que o autor faz dos recursos poéticos na prosa,

especialmente no estrato fônico, compondo um jogo lúdico de palavras condensado de significação e sonoridade, como o que acontece em “a avezinha” e “senhora vizinha”.

Voltando aos trechos apontados, “Menos pela estranhez das palavras.” e “Mas, pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido.”, é relevante perceber que também foram capazes de uni-los, ainda que, na estrutura original, estivessem um pouco distantes um do outro; os leitores se puseram a buscar uma frase com sentido completo e o fizeram intuindo uma sutileza formal do autor – desconfiaram dela, apalparam-na e dela desconfiaram, provando que a estética começa a fazer sentido para esses sujeitos leitores que se iniciam nas habilidades de leitura do texto literário. Afinal, quando se usa a expressão “menos por alguma coisa”, espera-se a continuação “mais por outra coisa”. A junção desses trechos se deve ao caráter sonoro do texto, pois, no original, não se tem, na grafia, a palavra “mais” e sim a palavra “mas”.

Junto a esse elemento metalinguístico, surgiu também o intertextual e, mais precisamente, o intersemiótico. No trecho “de uma porção de meninas e meninos sentados a uma mesa de doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava”, alguns apontaram: “parece com aquele quadro de Jesus com os apóstolos que minha vó tem em casa”. Como foi uma observação que partiu da minoria, buscando mostrar aos demais que a hipótese era mesmo possível, o professor, como mediador, pede que tentem buscar, no conto, elementos que possam justificá-la. Desse modo, as “caixinhas” com os elementos destacados por eles, desenhadas no quadro, retornam à cena trazendo os elementos celestes e provando ser possível essa associação.

A fala “parece com aquele quadro de Jesus com os apóstolos que minha vó tem em casa”¹⁷ retrata como a já enfatizada “bagagem de mundo” trazida pelo leitor faz diferença na leitura do texto. Pensando que cada um terá uma bagagem diferente, a leitura conjunta se mostra, mais uma vez, prática proveitosa.

Toda essa condução de leitura não elimina a possibilidade de o aluno ser capaz de perceber sozinho algum elemento importante para a interpretação do conto. Pelo contrário, ele vai ficando, à medida que o texto vai avançando, cada vez mais atento, podendo, inclusive, conseguir encontrar uma possibilidade de leitura que nem mesmo o professor havia, até aquele momento, conseguido associar. Um bom exemplo para ilustrar essa percepção particular dos alunos foi o trecho que apresenta a seguinte fala de

¹⁷ Trata-se, no caso, do quadro *A Última Ceia*, de Leonardo da Vinci.

Nhinhinha: “- Tatu não vê a lua...”. Em um primeiro momento, a fala parece ser apenas mais uma entre as outras falas desconexas que a personagem produz. Certo que já se havia utilizado tal trecho para confirmar a presença dos elementos cujo valor semântico diria respeito a céu, assim como também à menção a “ver” ou “enxergar”, mas não se havia levantado a hipótese que um dos alunos apresentou. Após ouvir o áudio do conto, um aluno questionou se o “tatu”, primeiramente visto como o animal, poderia ser também desmembrado em “tá”, como forma informal e reduzida do verbo “estar” (está), juntamente com o pronome pessoal do caso reto, na segunda pessoa do singular, “tu”, representando o “você”. Nessa perspectiva, a personagem Nhinhinha estaria se dirigindo a um interlocutor, e o trecho seria lido como “-Tá, tu não vê a lua...”. Enfatize-se que, mesmo desconhecendo esse reiterado recurso dos textos rosianos que pretendem “misturar” oralidade e escrita num amálgama, o recente leitor intuiu a estratégia que, inclusive, pode ser notada em outros trechos de “A menina de lá”.

Esse exemplo, além de ilustrar essa situação inusitada, mostra como é possível sim, que alunos, a partir da condução do processo de leitura do texto literário e internalizando que há ali um trabalho com a linguagem por parte do autor, produzam sentido coerente e pertinente ao conto.

É importante, nesse momento, lembrar ao aluno que é necessário buscar a confirmação de sua suposição no próprio texto, para, assim, verificar se sua leitura é pertinente. Nesse caso, o aluno precisa encontrar elementos que confirmem a presença do “tu” no conto, com quem Nhinhinha estaria “dialogando”. Como já havia sido mencionada anteriormente a presença do narrador, os trechos em que ele aparece, referindo-se a si mesmo em primeira pessoa foram destacados pelos alunos como elementos linguísticos suficientes para “provar” a leitura desse “tu”.

Como provocação do pensamento crítico dos alunos e tendo em mente já o final do conto, na frase que se segue, “da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo”, o professor pode pedir que cada aluno crie sua própria lista das coisas que vão perdendo. Unanimemente, aparecem objetos do cotidiano de cada um: borracha, moeda, caneta etc. E a leitura do conto continua. Todas as informações iam sendo arquivadas para mais a frente serem retomadas e se mostrar aos alunos que, na verdade, o autor chama atenção para a vida que, dia após dia, vai-se perdendo. O que se confirma pela frase seguinte, que pode parecer solta, inicialmente: “Só a pura vida.” Afinal, “o sentido emana, sobretudo, do sistema de relações entre

diversas partes, de uma peculiar sintaxe entre elementos heterogêneos.” (RAMOS, 1968)

Ao lerem o trecho que indica a idade de Nhinhinha, a sala é tomada por um burburinho que pretende justificar seu falar com esquisitices pela pouca idade dela. É tarefa do professor, nesse momento, conduzir a situação, mostrando que a idade revela mais a ingenuidade e a sensibilidade da criança diante do que é óbvio para o adulto. O que pode ser exemplificado pela frase: “O que falava, às vezes era comum, a gente é que ouvia exagerado.”. Ao recriar a linguagem infantil, há, por parte do autor, uma tentativa de recuperar a essência da linguagem, em que palavra e coisa não se dissociavam. Como ele mesmo afirma em entrevista¹⁸, “era possuidor de uma receita para fazer a verdadeira poesia” e se apropriava dela na escrita de seus contos. É que a poesia, é de fato, personagem vestida de uma menina de lá, embora essa interpretação metapoética do conto ainda suponha maior amadurecimento do leitor; mas sugerir isso também seria tarefa do professor.

No trecho, “Nem parecia gostar ou desgostar especialmente de coisa ou pessoa nenhuma. Botavam para ela a comida, ela continuava sentada, o prato de folha no colo,

¹⁸ Trecho da entrevista cedida a Lorenz.

LORENZ: Isto quer dizer que começou sua carreira como lírico?

GUIMARÃES ROSA: Não, tão mal não foi. Entretanto, escrevi um livro não muito pequeno de poemas, que até foi elogiado. Mas logo, e eu quase diria que por sorte, minha carreira profissional começou a ocupar meu tempo. Viajei pelo mundo, conheci muita coisa, aprendi idiomas, recebi tudo isso em mim; mas de escrever simplesmente não me ocupava mais. Assim se passaram quase dez anos, até eu poder me dedicar novamente à literatura. E revisando meus exercícios líricos, não os achei totalmente maus, mas tampouco muito convincentes. Principalmente, descobri que a poesia profissional, tal como se deve manejá-la na elaboração de poemas, pode ser a morte da poesia verdadeira. Por isso, retornei à “saga”, à lenda, ao conto simples, pois quem escreve estes assuntos é a vida e não a lei das regras chamadas poéticas. Então comecei a escrever Sagarana. Nesse meio tempo haviam transcorrido dez anos, como já lhe disse; e desde então não me interessei pelas minhas poesias, e raramente pelas dos outros. Naturalmente digo isso, porque é um dado biográfico, pois não aconteceu que, um belo dia, eu simplesmente decidisse me tornar escritor; isto só fazem certos políticos. Não, veio por si mesmo; cresceu em mim o sentimento, a necessidade de escrever e, tempos depois, convenci-me de que era possuidor de uma receita para fazer verdadeira poesia.

Cf. entrevista completa, dada a Gurten Lorenz, em janeiro de 1965. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2011/01/dialogo-com-guimaraes-rosa-entrevista.html> Acesso em 23/01/2014

comia logo a carne ou o ovo, os torresmos, o do que fosse mais gostoso e atraente, e ia consumindo depois o resto, feijão, angu, ou arroz, abóbora, com artística lentidão.”, aparece uma “identificação às avessas” dos alunos com a personagem, o que traz de volta o estranhamento. Os alunos observam que a menina Maria faz o contrário daquilo que eles costumam normalmente fazer. Primeiro, come o que é bom, para, depois, comer o resto. Refletindo sobre essa atitude, chegam à conclusão de que “comer o mais gostoso primeiro” é o que as crianças mais novas fazem, pois, simbolicamente, representa o desejo de aproveitar dos momentos bons em primeiro lugar, sem preocupação com o que é dever e não lhes dá, necessariamente, prazer. A partir do momento em que a criança toma conhecimento de que precisa enfrentar também aquilo que não lhe dá prazer, simbolicamente, “comer também o que não é bom”, passa a ser realizado primeiro. Na vida adulta, essa atitude se concretiza e passa-se a deixar o que proporciona prazer para um segundo momento. Reitere-se também nesse trecho a “artística lentidão” a apontar o fazer poético, demorado em vista da precisão da linguagem condensada em poemas; observe-se, ainda, a preferência pelo doce, pela sobremesa e, logo, pelo supérfluo, pelo “inútil” e reafirme-se a “inutilidade” da poesia diante do pragmatismo de outras linguagens, outras discursividades. Nesse sentido, é interessante lembrar título de livro de Leyla Perrone Moisés, *Inútil poesia*.¹⁹

É preciso, ainda nesse trecho, mostrar o trabalho com a escolha vocabular que o autor faz. Numa primeira leitura, a observação de que a menina não demonstrava gostar ou desgostar de nada soa como que contraditória diante da escolha dela sobre os alimentos do prato. Entretanto, percebe-se que o autor utiliza o verbo “parecia”, o que não atribui certeza à afirmativa, pelo contrário, deixa a dúvida no ar.

Sobre esse trabalho do autor, é importante mostrar como há também, além do jogo sonoro já explicitado, o jogo com a visualidade das palavras. Para expressar as pausas na fala da menina, as quais o autor se refere como alongada, modulada e repleta de vácuos, ele separa as letras, especialmente as vogais que trazem o alongamento à palavra, com hífen: “Eu... to-u... fa-a-zendo”. Retornando ao trecho em que há a descrição da mesa de doces, esse trabalho com a visualidade da palavra também se evidencia. Ao caracterizar a mesa, o autor repete o adjetivo “comprida”, o que quase

¹⁹ MOISÉS, Leyla Perrone. *Inútil poesia*. Companhia das Letras, 2000.

mostra a extensão da mesa, tendo, talvez, o dobro do tamanho de uma mesa que já é comprida.

Sobre a presença do narrador, os alunos, ainda que não tivessem conseguido apontar possibilidades concretas para quem ele seria, e sua presença no conto, apesar de definitiva, é bem sutil, tiveram a convicção de que era um adulto e perceberam, também, o corte na narrativa, no momento em que ele se insere na história. Caso os alunos tivessem conhecimento sobre a entrevista de Guimarães Rosa dada a Lorenz, poderia ter sido explorada mais a aproximação do narrador com o autor e a relação deste último com a poesia e a escrita poética, o que, de algum modo, não coube na condução dos encontros de leitura.

Surpreendentemente, as expressões que aparecem em negrito no conto, representando as falas da menina, foram facilmente recheadas de sentido pelos alunos. Por exemplo, no contato com o trecho “A gente não vê quando o vento se acaba...”, eles retomavam instintivamente a frase anterior, afirmando que a explicação para tal pensamento deveria estar ali. Desse modo, a tarefa do professor já foi cumprida em parte. O que se deve fazer, nesse momento, é levar os alunos a pensar sobre “Dizia que o ar estava com cheiro de lembrança”. E o que é “cheiro de lembrança”? Os alunos foram apontando, a partir desse questionamento, lembranças de momentos já vividos por eles em que um cheiro, um aroma levou-os a guardar um acontecimento em especial. Alguns apontaram que todas as vezes que passavam por um lugar com cheiro de broa de fubá se lembravam das férias na casa da avó que morava no interior. Outros lembravam que o cheiro de álcool lembrava da época que tiveram que visitar parentes que estavam internados. A partir dessas confidências, não ver quando o vento se acaba é não ter o domínio de controlar as lembranças advindas com os cheiros do/no ar.

Outras associações, ainda dos termos em negrito, merecem destaque: “casacão da noite”, que descreveram como a imagem da noite como sendo um grande casaco escuro que cobre a luz do dia; “jabuticaba de vem-me-ver”, lembraram da expressão “olhos de jabuticaba”, comumente associada a uma pessoa que possui os olhos bastante escuros, e podendo representar alguém que viria ver a menina; “o passarinho desaparecer de cantar”, lembraram da sina da cigarra que, no verão, morre de tanto cantar.

Aproveitando as associações, é importante chamar a atenção dos alunos para a afirmação do narrador sobre “estava com a lua”. Pensa-se, nesse caso, que estar com a

lua se aproxime de uma linguagem figurada para representar um estado momentâneo em que a pessoa esteja se comportando de maneira pouco comum. Seria como “viajando na maionese”, de “lua virada”. Esse é mais um momento de mostrar como é minucioso o trabalho com a linguagem, pois o sentido que melhor se encaixa nessa leitura talvez seja o literal. “Estava com a lua” é uma pista para o desfecho do fim do conto. Nhinhinha morre. Vai para o céu estar com a lua.

Nesse momento da leitura, os alunos já estão muito envolvidos com o conto, e as características atribuídas a Nhinhinha na primeira leitura (uma menina maluca, chata, doida, milagrosa) vão sendo substituídas por exclamações como: “Ela só desejava coisas bobas porque era o que ela mais gostava, né?!”; “Eu lembrei, professora, daquelas pessoas que são ricas e não são felizes, mesmo tendo tudo muito caro.”. Isso, à medida que iam percebendo que os desejos da menina eram simples, como uma “pamonhinha de goiabada” ou o arco-íris.

A leitura de a família e, principalmente, o pai, estar aborrecido pelo fato de os desejos da filha não trazerem real proveito para eles, levou os alunos a associarem-no a uma crítica aos políticos que querem tirar proveito dos bens comuns para proveito próprio. Nesse ponto, embora não se tenha guiado a leitura formalmente para o metapoético, seria adequado sugerir que novamente o narrador aponta que Nhinhinha é estranhada ou cobrada pelos pais em virtude de suas ações não redundarem em algum proveito – reafirme-se aí a “inutilidade” da poesia a que já se referiu. É preciso frisar, então, que sim, pode-se, enquanto leitor, fazer esse paralelo. Entretanto, é preciso alertá-los de que isso é possível pela opacidade e pelo jogo da linguagem, pois, mesmo tendo sido o conto, publicado em 1962, pode ser atualizado a cada leitura, a cada espaço, a cada tempo. O que acontece, na verdade, é que o texto literário, a partir desse questionamento dos alunos, está mostrando mais uma de suas faces: a eterna atualização. Relembrando que todo texto literário trata, de algum modo, da condição humana, sempre, de uma forma ou de outra, independente da época, será possível encontrar evidências que permitam uma aproximação com um fato da atualidade. Nessas aproximações o leitor também acontece como criador do texto literário.

Chegando ao final do conto, um novo rebuliço toma conta da turma. Alguns indignados com a morte da personagem principal, alegando que, com a morte dela, o conto perdia a graça. Outros achando triste, mas também julgando que ela não devia ter morrido.

Especialmente sobre a morte de Nhinhinha, é preciso mostrar aos alunos que, depois de tantas anunciações durante todo o texto, era necessário que ela acontecesse. Simbolicamente, além de tratar da relação do autor com a poesia²⁰, aborda também a relação das pessoas com as coisas mais simples da vida e com o valor que, geralmente, lhes é atribuído após a perda de algo. A estratégia é pedir que, novamente, façam uma paráfrase do conto. A alteração, em relação à paráfrase feita antes da leitura conjunta, ocorre de maneira natural, caminhando já para as vias da interpretação. Seguem os pares, de dois exemplos, de paráfrases feitas por dois alunos, respectivamente, antes e depois da leitura mediada pelo professor.

Aluno 1:

“O conto relata a história de Maria (Nhinhinha) uma menina de família humilde que vivia no interior e era um enigma para sua família por ser diferente das outras crianças, seu jeito, ações, desejos, intrigavam a todos, principalmente quando ela começou a realizar milagres, salvando até a mãe de uma doença que para todos não tinha cura. Por fim, preveu (*sic*) sua própria morte deixando seus pais e tia saudosos.”

“O conto narra a história de Maria, ou melhor, Nhinhinha, uma garotinha de 4 anos que tem o dom de ter seus desejos concebidos (*sic*) e mesmo assim seus pedidos são simples, vistos pelos adultos como insignificantes, mas na verdade, Nhinhinha queria mostra-los (*sic*) que o que realmente importa na vida são os pequenos prazeres, as sutilezas, afinal, quando partirmos nada material será levado conosco, só teremos o poder de deixar lembranças e saudades, e foi o que ela fez.”

e

Aluno 2:

“Esse é um conto sobre uma criança, chamada Maria, que vivia com os pais em um sítio, no interior. A menina era muito calma, não dava trabalho aos pais e quase sempre passava despercebida por eles, principalmente ao falar coisas que não pareciam fazer sentido. Em um dado momento, as coisas que Nhinhinha (como foi apelidada) dizia, e principalmente, o que ela queria, passaram a acontecer, como desejos concedidos. Até que um dia a menina morre, após trazer a chuva depois de uma seca. Ironicamente, a morte de Maria ocorreu em função de um desejo da própria garota por um caixãozinho cor-de-rosa.”

“Nhinhinha, uma menina diferente de qualquer outra, escondia sua imensa sensibilidade e habilidade de enxergar o que ninguém era capaz de ver, atrás de uma figura excessivamente tranquila, despercebida até mesmo pelos pais que optavam por ignorá-la, devido às aparentes ‘tolices’ que a menina dizia, com frases soltas e, a princípio, sem nexos. [...] Guimarães Rosa, através da personagem Nhinhinha, faz com que o leitor busque a sensibilidade retratada pela menina, o encontro da felicidade na simplicidade do mundo, notar as coisas que as pessoas já não observam mais, valorizar o que realmente é importante: as pessoas que amamos, a natureza da qual necessitamos, o cuidado com a espiritualidade. Esse aprendizado faz parte da vida e completa o ser humano.”

²⁰ Conferir trecho de entrevista de Guimarães Rosa à Lorenz, nota 18.

A partir das próprias paráfrases refeitas, que agora já acontecem depois do trabalho analítico, o professor pode mostrar aos alunos como eles mesmos chegaram à conclusão do que de mais importante há no conto, embora ainda continuem a buscar uma “moralidade” no texto, resquício, talvez, das obsoletas aulas de leitura, o que se espera ser decantado com processo continuado das leituras conjuntas. Através do trabalho com a linguagem, das escolhas vocabulares, da sonoridade das palavras, o autor permite ao leitor a reflexão sobre dar valor às pequenas coisas, àquilo de mais simples que a vida traz.

Interações assim mostram o quanto o leitor é tocado pela experiência estética, confirmando a ideia de que só se tem prazer sobre o texto lido quando se compreende o que está sendo dito. Do mesmo modo como *Nhininha* – “ninguém tinha real poder sobre ela” – também é o texto. Depois de publicado, ninguém tem real poder sobre ele. A mediação na leitura do texto literário, enquanto atividade formadora, é, pois, muito importante, confirmando que o bom texto não é necessariamente incompreensível, mas necessariamente complexo e que textos são difíceis, enquanto mal lidos.

2.3 As Margens da Alegria

Tendo iniciado o trabalho de leitura conjunta dos contos com “A menina de lá”, conforme já justificado, pelo critério de extensão do texto, retoma-se, a partir deste segundo encontro de leitura, a ordem em que os quatro contos aparecem na publicação do livro *Primeiras Estórias*. Sendo assim, “As margens da alegria” foi o segundo conto lido.

Os passos seguidos no trabalho com o primeiro conto foram mantidos, o que faz da sondagem acerca do horizonte de expectativas a primeira etapa a ser realizada. Sobre o título, quando questionados a respeito, as respostas mais comuns dos alunos foram: 1) que o conto narraria uma situação em que as personagens viveriam uma alegria extrema; 2) que o conto traria personagens que viviam à beira da alegria, seria uma história sobre pessoas com a “alegria incompleta”. Expectativas diferentes, mas que, em certo ponto, convergem para algo em comum com o que o conto realmente traz.

Passando para a segunda etapa, a da leitura silenciosa, é possível perceber um primeiro amadurecimento na postura dos alunos enquanto leitores. Se, no primeiro

conto, os alunos terminaram a leitura silenciosa em tempo considerado curto demais, realizando tal tarefa sem muito comprometimento, como apenas uma tarefa a ser marcada como feita (*tickada*) em uma lista com tantas outras, nesse segundo conto, isso já não mais acontece. É possível perceber que o tempo da leitura silenciosa aumentou não apenas devido ao fato de “As margens da alegria” ser maior que o outro conto lido anteriormente, mas também pela atenção que os alunos iam dedicando à leitura. Atenção que pode ser comprovada pelas marcações feitas no material dos alunos, que foi recolhido após as práticas. Enquanto na leitura anterior, as anotações deles foram feitas somente após a condução da leitura conjunta, agora elas iam ocorrendo já nesse primeiro contato com o texto.

Tendo escutado a leitura do conto, através do áudio gravado, as seguintes paráfrases foram feitas.

Aluno 1

“O conto relata a viagem de um menino com seus tios para o lugar dos seus sonhos com todos seus desejos sendo realizados, atingindo o ápice da felicidade em um lugar tão lindo e cercado de novidades e regalias. Até que ele vê tudo isso se perdendo já que no local onde era localizado seu paraíso seria destruído para a construção de uma cidade.”

e

Aluno 2

“Este conto retrata uma viagem feita por um menino acompanhado dos tios. Esses foram para uma cidade que estava em construção e seria um grande passeio para o menino, que teve a experiência de fazer uma viagem de avião e conhecer um novo lugar. A alegria de viver essas experiências e ter as vontades atendidas foi substituída pela ausência de um peru, que encantou o menino logo quando chegou, durante toda a viagem. O animal havia aparecido no primeiro dia e não voltou a aparecer, o que provocou uma inesperada dor no menino.”

Por esses dois exemplos, percebe-se que há muitas brechas sobre o entendimento do enredo, como, por exemplo, não perceber que o peru havido sido morto para o banquete de comemoração do aniversário do doutor: “o animal havia aparecido no primeiro dia e não voltou a aparecer, o que provocou uma inesperada dor no Menino”.

Para sanar essas omissões e/ou incompreensões ou mal entendidos, seria necessária uma reflexão sobre o que está sendo lido, o que confirma a importância da leitura conjunta e do trabalho de direcionamento do professor.

Iniciada a leitura conjunta, a primeira grande dúvida de alguns alunos é sobre a realização da viagem feita pelo Menino, ela aconteceu de verdade ou ele apenas sonhou? Seguindo a linha de que o próprio texto é quem confirma ou nega as dúvidas

do leitor, é pedido que tentassem encontrar vestígios para responder à questão nessa parte inicial do conto. Pouco tempo depois, encontram uma frase que lhes soa como certeza de que a viagem não foi meramente um sonho: “A vida podia às vezes raiar numa verdade extraordinária” (p.3)

Entendido que o conto narra a viagem de um Menino com seus Tios para um lugar não identificado, ainda, o segundo questionamento é sobre o motivo da viagem e, sobretudo, o motivo de satisfazerem todas as vontades do garoto. Vontades que os alunos reconhecem como muito bem atendidas, uma vez que, por duas vezes, o autor utiliza o advérbio “até”: “**até** o piloto conversou com ele”; “Entregavam-lhe revistas, de folhear, quantas quisesse, **até** um mapa.” Retoma-se a estratégia de anotar as possibilidades levantadas no quadro, sendo, nesse caso, as seguintes: a) os Tios não podiam ter filhos e queriam agradar demais o garoto para compensar; b) os Tios tinham algum interesse sobre algo relacionado ao Menino e, por isso, agradavam-no. A partir desse levantamento, é necessário buscar argumentos para defendê-los – palavras que retomem o assunto, elementos que tragam alguma confirmação.

Não tendo encontrado, a princípio, qualquer confirmação para as suposições levantadas, os alunos são convidados a observar o vocabulário selecionado pelo autor. Percebem que há uma recorrência de palavras que demonstram certo exagero, como “todos”, “extraordinária”, “forte”, “fartamente” e “larga”. Do mesmo modo, também palavras que demonstram bondade, como “especial”, “afago”, “esperança”, “harmonia”, “benfazeja”. Essas observações levam os alunos a dar mais credibilidade à primeira suposição.

Essas suposições, que a princípio parecem mais estar caminhando em direção à explicação e não à interpretação do texto, têm a intenção de ir preparando o caminho para a interpretação, que, a priori, precisa que o leitor tenha compreendido o que lê, e que se efetivará, de fato, mais ao final da leitura.

Nesse momento, é importante que o professor oriente que todo texto impõe seu próprio limite de interpretação, não sendo possível querer extrair forçadamente dele todas as respostas. Se, sobre tal dúvida, não há indícios de confirmação no/do próprio texto, na verdade, talvez, signifique que não é esse caminho de leitura que o leitor deve seguir. Ou seja, o leitor deve encontrar outro ponto para iniciar sua interpretação sobre o texto. Tratando-se, especialmente, de texto rosiano, é preciso levar os alunos a atentarem para o fato de o autor apresentar inúmeros elementos significativos para a

leitura do texto como um todo. Na leitura conjunta, cabe ao professor organizar e guiar esses elementos:

“Tratando-se de um texto rosiano, nossa atenção se prende a uma variedade de elementos, cabendo a nós administrá-los e organizá-los. Algo que não dá para passar despercebido, no conto, são as escolhas lexicais, que, aparentemente compondo o plano de fundo, trazem pistas importantes. Isso porque, no texto literário, aquilo que é dito ganha, na maioria das vezes, uma forma estética que se mostra ao leitor.” (ANDRADE, 2012)

Confirmando a ideia do texto como guia do leitor, uma boa observação de um aluno, e que vale ser aqui destacada, foi sobre a frase “as satisfações antes da consciência das necessidades” (p.3). Ele consegue associar que a exemplificação mais adequada para essa realização dos desejos do Menino se encontra logo mais à frente, “Ainda nem notara que, de fato, teria vontade de comer quando a Tia já lhe oferecia sanduíches.” (p.4), e questiona a ideia das margens da alegria. Defende que todas essas coisas boas que estariam acontecendo nesse início com o Menino comporiam a margem mais alta, o limite, o topo da alegria, que seria contrastado com a “margem de baixo”, a base, da alegria. Também é possível sugerir que o Menino habitava as margens da alegria porque os adultos, antecipando-se sempre aos desejos dele, não lhe permitiam o puro mergulho nas águas da alegria.

Ainda sobre as observações dos alunos, um deles compara o modo como o autor descreve a nuvem na frase “A luz e a longa-longa-longa nuvem.” (p.4), de “As margens da alegria”, com o modo como foi descrita a “mesa de doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava” (p.17), em “A menina de lá”. Explicita que, em ambas as construções, o autor explora o recurso visual para compor a palavra. Assim como também na expressão “índio-a-índio”, quando, mais à frente, o autor descreve a tropa de seriemas fugindo e cria a expressão iterativa para dizer, de modo original, fila indiana, significando “um-atrás-do-outro”.

Outro aluno identifica a recorrência do som da consoante “v”, as aliterações, no trecho “O Menino via, vislumbra. Respirava muito. Ele queria poder ver ainda mais vívido – as novas tantas coisas – o que para os seus olhos se pronunciava.” (p.4), e todos reafirmam o trabalho do autor com a visualidade e a sonoridade das palavras a serviço da composição de sentido para o texto.

Alguns não se convencem de que o trecho acima seja um jogo com os sons sem “finalidade” e ficam buscando no texto algo que possa trazer mais informações para

uma nova leitura. Nesse momento, surge uma reflexão importante: “Não adianta. São só sons. Tá escrito no texto.”. Um aluno, seguindo a leitura do mesmo parágrafo, em que o Menino visualiza o ambiente físico da casa e das árvores ao quintal, questionando-se se, do meio delas, poderiam surgir índios, onça, leão, lobos, caçadores, mostra que a resposta é “Só sons”.

Finalizando o parágrafo, uma frase que, geralmente, causa estranhamento em muitos leitores, soou-lhes familiar. Em “Aqueles passarinhos bebiam cachaça?” a relação apontada por eles estava ligada ao fato da sonoridade, de cantar livremente, uma vez que o “beber cachaça” estaria dialogando com “abrir o coração”. Novamente, a mediação do professor se faz necessária, para que não se perca o efeito estético do trabalho do autor. Ele deve instar os alunos a associar a pergunta (“Aqueles passarinhos bebiam cachaça?”) ao costume de embebedar o peru, na véspera de sua degola, de sua morte, para se transformar em regalo festivo e mostrar que, nesse momento, o autor estaria brincando, jogando, piscando o olho para o leitor e já antecipando o fim do peru, assim como o fez no conto anterior com a personagem Nhinhinha.

O novo ponto para conduzir a leitura passa a ser a figura do peru, que se destaca a partir da segunda página/parte do conto²¹. Uma figura que satisfaz o Menino, com sua exuberância de “tanger trombeta”, de tal modo que sua ausência (e também sua presença) é capaz de perturbar o que, até então, se encontrava estável. Nesse ponto da leitura, a condução do professor é muito importante, uma vez que, considerando a faixa etária dos alunos, comumente demonstram comportamento alvoroçado diante de qualquer tipo de associação de palavras que lembrem e/ou retomem elementos da sexualidade humana.²² O encaminhamento do professor deve basear-se na apresentação de que há, de fato, uma leitura pertinente que associe o peru, ave que aparece no conto, com o órgão genital masculino, conforme afirma Andrade, 2012.

“O peru, à primeira vista, mostra-se como algo novo aos olhos do Menino, impressiona-o e traz-lhe encantamento (“Satisfazia os olhos, era de se tanger trombeta”). Ao mesmo tempo, na psicanálise, o peru pode ser interpretado como representação do pai, figura

²¹ O conto “As margens da alegria” é dividido em cinco partes, que não são nomeadas, mas são enumeradas por algarismos romanos.

²² José Miguel Wisnik, em ensaio sobre o conto “Famigerado”, fala sobre o peru de “As margens da alegria”, considerando-o epifânico, vislumbrado pelo Menino como uma espécie de pavão sertanejo, mandala fálica “no centro do terreiro”.

totêmica, regularizadora e autoritária, metáfora da força, da virilidade, do falo, do poder e, ao mesmo tempo, da castração, da repressão. Todas estas informações são, pois, mostradas estilisticamente no texto.” (ANDRADE, 2012)

Mostrada essa possibilidade de leitura, embasada e devidamente explicada, ou melhor, interpretada, é válido perceber as outras percepções/intuições dos alunos sobre a simbologia desse animal no conto. A que se destaca (e única que conseguiram elaborar com uma sustentação a ponto de ser explicada) é a de que o peru possa ser a representação do desejo, entendendo que só se deseja aquilo que não se tem. Desse modo, não seria mais suficiente ao Menino ter inúmeros mimos, pois a maioria deles ele próprio nem sequer chegava a desejá-los. Também chegaram a levantar a hipótese que, comumente, crianças acabam dando mais valor aos brinquedos mais simples, em detrimento daqueles mais sofisticados que apenas momentaneamente se apresentam como o centro do interesse deles.²³

Para o professor, é fácil perceber como a sensibilidade dos alunos vai ficando mais aguçada à medida que a leitura conjunta do texto avança. Junto a essa sensibilidade, também vai ficando mais aguçada a percepção sobre a escolha lexical do autor no ato da escrita. Os alunos passam a perceber mais fácil e rapidamente o jogo de palavras utilizadas e o efeito de sentido a que vão conduzindo o leitor. Tudo isso foi resumido por um aluno: “Professora, agora eu tô começando a achar que escritor não escreve difícil não. Eles escrevem é de um jeito mais próximo do que é de verdade e aí a gente é que custa a entender.”. Por essa afirmação, percebe-se que os alunos vão reconhecendo que o autor tenta, em vários momentos dos contos, aproximar-se do “quem das coisas”²⁴ por meio da materialidade da palavra. E mais: não é que os leitores não o entendam, é que, com o passar da vida, eles têm uma tendência natural de não enxergar a simplicidade dos pequenos detalhes, e a literatura e a arte existem para que tal não se perca.

Para aproveitar essa sensibilidade dos alunos e enfatizar, sublinhadamente, que o que mais importa na literatura não é **o que é dito**, o enredo, mas sim **o como é dito**, a maneira como se diz, vale pedir que os alunos tentem reescrever o seguinte trecho da

²³ O professor, leitor da fortuna crítica, conhece a associação que os críticos fazem do peru com a grande cidade que estava sendo construída, mas, como ainda não se discutiu sobre essa cidade, a relação entre os dois elementos será retomada mais adiante.

²⁴ Expressão de Guimarães Rosa em sua obra *Corpo de Baile*.

narrativa – “Pensava no peru, quando voltavam. Só um pouco, para não gastar fora de hora o quente daquela lembrança, do mais importante, que estava guardado para ele, no terreirinho das árvores bravas.” (p.5)

Com essa atividade, que pode ser feita também com qualquer outro trecho do conto e que aqui foi selecionada por ser o ponto em que se estava lendo no momento em que a questão da sensibilidade para a leitura foi discutida, o professor leva os alunos a perceber que cada palavra, unida às outras, formam uma rede de sentidos que, se substituída por qualquer outro sinônimo empobrece o texto. Por exemplo, o uso da expressão “fora de hora” poderia ser substituído, se considerado apenas o significado, por “na hora errada”. Entretanto, se assim fosse, perder-se-ia a relação da expressão “fora de hora” com o universo infantil, afinal seu uso é recorrente quando se está imerso nesse universo, sem contar com a rima e com a reiteração do Ó (aberto) em “fOra” e “hOra”. Do mesmo modo, pode-se afirmar que, não fosse um texto literário, a omissão da palavra “quente” não acarretaria em perda de sentido para o leitor. Todavia, no texto literário, ela reforça a ideia de coisas, no caso lembranças, boas, representando a própria sensação física – calor – que aliviam uma pessoa em momentos de tensão. Também o uso da palavra “terreiro” no diminutivo, “terreirinho”, em contraste ao adjetivo “bravas” dado às árvores, encena esteticamente o pensamento de que o animal estaria em um lugar frágil, desprotegido, cercado por perigos. Essa ideia, vista desse modo, já é, de certa forma, um adiantamento da morte do peru que ocorre nos parágrafos seguintes.

“Saiu, sôfrego de o rever. Não viu: imediatamente. A mata é que era tão feia de altura. E-onde? Só umas penas, restos, no chão. –**Ué, se matou. Amanhã não é dia-de-anos do doutor?**” 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, ao menos teria olhado mais o peru-aquele. O peru-seu desaparecer no espaço. Só no grão nulo de um minuto, o Menino recebia em si um miligrama de morte.”
(*Primeiras Estórias*. p.6)

A fala da personagem, destacada em negrito no excerto que repete o texto original, provavelmente de alguém que trabalhava na casa, anuncia o destino do animal, apresentando traços fortes da oralidade, como o uso do coloquial “ué”, do pronome “se” anteposto ao verbo, e da expressão “dia-de-anos” no lugar de “aniversário”. Ao mesmo tempo, essa aproximação da oralidade acaba por produzir a ambiguidade sobre a *causa mortis* do peru. Quando o autor opta pela fala “se matou”, ao invés, por exemplo, de “mataram” ou “foi morto”, e, mais à frente, havendo a descrição da cena em que o

Menino encontra a cabeça degolada do animal, fica a inconcebível ideia do próprio peru ter realizado o ato de se matar. O professor deve mostrar aos alunos que o peru foi morto para o banquete em comemoração ao aniversário de um dos engenheiros que estavam atuando na construção da grande cidade e deve também aproveitar para realizar uma primeira entrada na relação do peru com a construção da cidade, pedindo que os alunos tentem achar alguma relação entre eles.

Sobre a percepção dos alunos diante de tal acontecimento, é preciso destacar que conseguiram associar esse conto, “As margens da alegria”, ao conto anteriormente lido, “A menina de lá”.

Primeiro pela presença do “ué”, que também foi usado em “A menina de lá” para tratar de uma situação que parecia óbvia demais para a personagem Nhinhinha. Da mesma forma que parecia ser óbvio para Nhinhinha não poder realizar os desejos todos de sua família, para a pessoa que responde ao Menino sobre a morte do peru também parece óbvio que o objetivo de se criar um peru é mesmo para o consumo, em dias de comemoração.

Segundo, por ambos tratarem de morte repentina, pelo menos, para os leitores de “A menina de lá” e para o protagonista de “As margens da alegria” e pelo receio de não se ter tido oportunidade para se despedir. Momento em que muitos alunos acabam se identificando e relembrando situações de sua bagagem de mundo. Algo inevitável, uma vez que a literatura sempre trabalha com aspectos da condição humana.

Após esse doer do Menino, a narrativa ganha palavras que vão reforçar a ideia de tristeza. E, como os alunos não tinham percebido, é tarefa do professor fazer que atentem para tal: dó, desgosto, desengano, obscuramente, vagas árvores, águas cinzentas, planta desbotada, encantamento morto, ar cheio de poeira.

Como era de se esperar, surgem dúvidas sobre o vocabulário. Se em qualquer obra essa dúvida já é algo comum, tratando-se do texto de Guimarães Rosa, a dúvida se manifesta com maior intensidade. É válido mostrar aos alunos que o autor, entre outras estratégias, comumente trabalha com a junção de palavras usuais, criando um vocábulo que não se encontra no dicionário. Na novela *Campo Geral*, por exemplo, Rosa descreve uma cena em que os cachorros estavam embolatidos. A palavra “embolatido” não existe no dicionário, mas é fácil associar que foi formada a partir de duas outras conhecidas, “embolados” e “latidos”, o que leva o leitor a entender que tais cachorros se encontravam latindo todos ao mesmo tempo, de maneira embolada, ou mesmo que

poderiam estar latindo e pulando uns sobre os outros de maneira também embolada. Voltando a “As margens da alegria”, os alunos questionam o que viria a ser “circuntristeza”. Alguns, considerando a explicação e a exemplificação anterior, supõem que tenha algo a ver com círculo, circunferência e com tristeza. A partir daí, acabam chegando à própria conclusão de que é uma tristeza circular. E uma tristeza que é circular é aquela que não tem um começo nem um fim determinado. O professor complementa que a palavra “circuntristeza”, tomada então como círculo e, por extensão por ciclo, retoma a ideia, tão forte na literatura rosiana, do ciclo: nascer/morrer/nascer, representada no conto pela presença do novo peru. Complementa também que a palavra “circunferência” traz pistas sobre qual seria a cidade que estava sendo, então, construída e é chegada a hora de se discutir a respeito.²⁵

O contato do Menino com a morte é retomado no episódio em que, junto com a tia, presencia a derrubada de uma árvore. Nesse momento, é necessário retomar um detalhe importante que, até então, não se havia discutido. A partir de toda a descrição do lugar, qual seria essa grande cidade? Os alunos param por um instante, releem as passagens em que as referências a ela aparecem. A pista que os leva à conclusão vem, na verdade, mais uma vez, dos conhecimentos extratextuais que possuem. Ficam pensando que a ideia de se planejar uma cidade não é algo muito comum no Brasil e complementam que, sendo o autor alguém que trabalha tanto com a regionalidade, não poderia ser uma cidade de outro país. Com essa reflexão, conseguem listar apenas uma cidade que se encaixa nesse perfil de planejamento e, ainda meio na dúvida, arriscam que “uma cidade sendo construída deve ser Brasília”.

Para buscar a certeza para essa suposição, o professor leva os alunos a perceber que o peru morto, simbolicamente, representa o espaço geográfico natural que estava sendo rasgado para que efetivassem a construção do ambiente urbano. Para isso, retoma a descrição do animal: “e ele, completo, torneado, redondoso, todo em esferas e planos” (p.4) e mostra que Brasília, assim como o peru, é uma cidade constituída por esferas e planos. Outro ponto a ser apresentado é uma explicação sobre o plano piloto de Brasília, projetado por Lúcio Costa, em 1956, e que, mesmo tendo sua forma inspirada pelo sinal

²⁵ Optou-se por discutir sobre “a grande cidade” ser Brasília em um momento em que os alunos já tivessem mais avançados na leitura do conto para evitar que se deixassem levar pela onda das manifestações políticas que aconteciam no país, no momento em que os encontros de leitura foram realizados.

da cruz, popularmente foi comparado ao formato de um avião. Avião e piloto sendo, também, elementos presentes no conto.

Vale destacar que é condição *sine qua non* que o professor conheça outras análises do texto, que não somente a sua, pois esse conhecimento o faz complementar suas intervenções. Tais análises podem ser apresentadas à turma após, primeiramente, é claro, as suposições dos alunos. Nesse caso, por exemplo, é importante contar a eles que existem análises que indicam que a “grande cidade” é mesmo Brasília e chamar-lhes a atenção para os elementos em que tais estudos se baseiam para essa interpretação. Dois exemplos dessas análises são, respectivamente, apresentados a seguir: “A cidade mais levantada no mundo”, de Benjamin Abdala Júnior, e “O Famigerado”, de José Miguel Wisnik.

“Lá embaixo, o leitor saberá depois, entre projetos e em uma ambivalência um tanto aérea, está sendo construída a cidade que promete ser, num ufanismo bem à brasileira, a “mais levantada do mundo”, Brasília. Vista assim, a cidade a ser erguida, presente nos sonhos de estadistas, traduzia-se nos traços dos urbanistas e arquitetos. Não teria ainda sua verticalidade sonhada e se especializaria no plano do projeto. E o olhar de Menino lançado do alto, sob a alta velocidade a turvar a definição vertical das formas, talvez seja uma resposta irônica de Guimarães Rosa, em “As margens da alegria” e em “Os cimos”, contos de *Primeiras estórias*, à construção da nova capital brasileira – a cidade “mais levantada no mundo”, que ele não nomeia.” (ABDALA Jr., 2002. p. 81-82)

“Na primeira estória (“As margens da alegria”) como na última (“Os cimos”), uma *Brasília* não nomeada se constrói “derrubadora”, devassando e devastando, com o poder do “mundo maquinal”, a biodiversidade do cerrado, pontuada e mimetizada desde sempre pela própria exuberância poética da escritura rosiana. Numa obra que se eximira rigorosamente até então de qualquer aproximação explícita à cena urbana, a grande cidade planejada que inclui lago artificial e aeroporto, “a mais levantada no mundo”, emerge sem transição como cenário virtual aos olhos do Menino, visão mirífica no lugar onde o sertão se destrói e se transforma – miragem do Brasil moderno e Brasil moderno como miragem.” (WISNIK, p. 178)

Sobre o episódio da derrubada das árvores, alguns alunos, sendo levados pelo embalo das tão atuais discussões sobre preservação da natureza, questionam-se se o autor havia, de certa forma, “pressentido” que esse seria um problema no futuro. O professor pode mostrar que, embora se possa enxergar, no conto, essa crítica ao desmatamento, mais importante é perceber que o Menino se sente extremamente incomodado com tal situação, enquanto os adultos – os Tios e os operários – não se importam, agindo como se fossem situações naturais.

A quinta e última parte traz o momento em que o Menino depara com um novo animal, um outro peru. A cena é descrita com tom de tristeza, passando na transição entre um fim de tarde e o “subir da noite”. À medida que o dia ia chegando ao fim, a

tristeza do Menino se acentuava, chegando ao ápice. Momento de tristeza maior que o autor consegue condensar em uma única palavra: “Trevava”. Palavra que, como é fácil perceber, faz alusão à treva, algo que, popularmente é conhecido como reunião de coisas ruins, maldades, mas que, na verdade, significa total ausência de luz, escuridão. Há, também, a metonímia da mata, retomando o mundo: “O Menino não entendia. A mata, as mais negras árvores, eram um montão demais; o mundo.” (p.7).

Em meio à escuridão que trevava, surge um elemento de luz – um vagalume. Essa espécie pode ser ligada, simbolicamente, à esperança por dois motivos: por ter “iluminado” o lugar e/ou por produzir feixes de luz verde, cor que retoma esperança; uma interpretação trazida pelos alunos e resumida por ser “uma luz no fim do túnel”. Pedindo atenção para a frase final do conto, “Era, outra vez em quando, a Alegria”, o professor ressalta que o vagalume é também representante da dualidade morte/vida, alegria/tristeza.

Finalizando a leitura, os alunos reescrevem a paráfrase feita no início do encontro. Percebe-se, novamente, um avanço na leitura, já encaminhando o texto para uma breve análise. Seguem os textos, justapostos, para melhor comparação.

Aluno 1:

“O conto relata a viagem de um menino com seus tios para o lugar dos seus sonhos com todos seus desejos sendo realizados, atingindo o ápice da felicidade em um lugar tão lindo e cercado de novidades e regalias. Até que ele vê tudo isso se perdendo já que no local onde era localizado seu paraíso seria destruído para a construção de uma cidade.”

“O conto nos mostra os altos e baixos da vida, mostra como o Menino teve seu primeiro contato com a morte como lidou com a mesma e como descobriu que nada é para sempre nem as alegrias, as tristezas ou até mesmo as pessoas e que acima de tudo há a possibilidade de recomeçar, de se adaptar.”

e

Aluno 2:

“Este conto retrata uma viagem feita por um menino acompanhado dos tios. Esses foram para uma cidade que estava em construção e seria um grande passeio para o menino, que teve a experiência de fazer uma viagem de avião e conhecer um novo lugar. A alegria de viver essas experiências e ter as vontades atendidas foi substituída pela ausência de um peru, que encantou o menino logo quando chegou, durante toda a viagem. O animal havia aparecido no primeiro dia e não voltou a aparecer, o que provocou uma inesperada dor no menino.”

“Este conto traz uma reflexão sobre o primeiro olhar, o primeiro contato de uma criança com a morte e a forma como a realidade da vida coloca em xeque as crenças e a visão de mundo, primeiramente fantasiosa e aliada à ideia de eternidade que uma criança possui. Apesar disso, o autor sempre coloca os altos e baixos da vida, assim, há sempre a esperança por momentos melhores, ‘após a tempestade, há sempre a bonança’”.

2.4 Partida do Audaz Navegante

O terceiro conto lido com os alunos foi “Partida do audaz navegante”, décimo sexto conto do livro *Primeiras Estórias*, e que, como os outros dois já lidos, possui como protagonista uma personagem-criança. A metodologia de trabalho segue a mesma proposta já descrita nas duas leituras anteriores: sondagem do horizonte de expectativas; leitura silenciosa; áudio dos contos; paráfrase; leitura conjunta, seguida de intervenções do professor; e paráfrase final à guisa de comparação entre a primeira leitura e a leitura com o conto já “intersubjetivado” em atividade interativa em sala de aula. Entretanto, para que a tarefa não se configurasse como algo maçante para os alunos, algumas estratégias de condução de leitura foram acrescentadas. É válido ressaltar que, para se tornar um professor que trabalha o texto literário e crê em sua leitura como processo de formação não só do leitor, mas da pessoa e de sua inserção social, a habilidade de se desprender de padrões muito arraigados é importante. O professor deve estar atento às práticas utilizadas, sendo sempre aberto a mudanças nas estratégias de leitura, para que todo o trabalho não acabe se tornando um emaranhado de tarefas, previsíveis, a serem cumpridas, como se constata, por exemplo, na maioria dos livros-texto e/ou de manuais didáticos, a proposta e condução de tarefas sem qualquer surpresa motivadora.

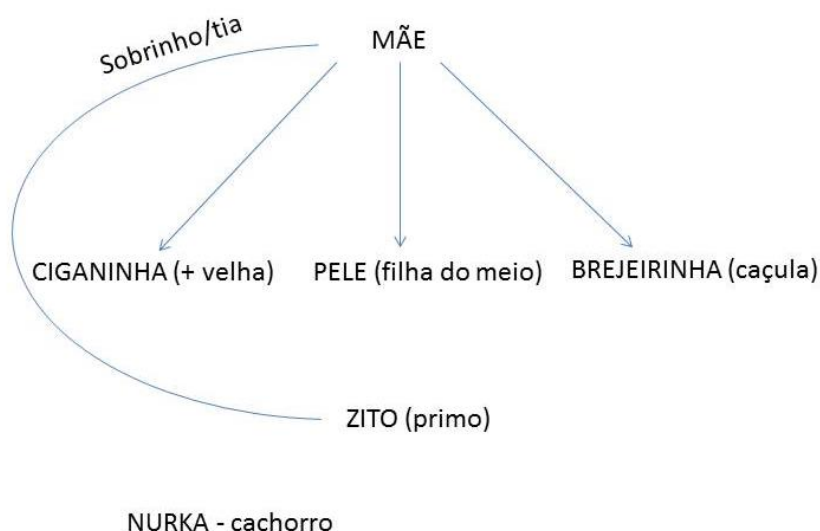
Ainda que seja muito difícil associar a palavra “previsível” ao trabalho com o texto literário, nesse caso, a intenção, ao utilizar esse adjetivo, é caracterizar o processo, a dinâmica utilizada e não o texto em si. Embora cada texto venha trazer inusitadas reações dos leitores, por meio de variadas formas e temáticas, a dinâmica, se não for cuidadosamente pensada, pode virar rotina: primeiro faz-se isso, depois isso e depois aquilo. Conhecendo bem o conto, o professor deve, então, ir criando estratégias próprias, mas demandadas pelo próprio texto.

Antes de entrar nas estratégias específicas utilizadas na leitura conjunta de “Partida do audaz navegante”, vale registrar as impressões a partir dos passos seguidos anteriormente. Na sondagem do horizonte de expectativas, quando os alunos foram questionados a respeito do título do conto, alguns associaram a “partida” à realização de uma viagem, até porque à palavra se segue “navegante”. Uma viagem de um homem audacioso pelo mar, uma vez que se anuncia “do audaz navegante”. Outros, claramente influenciados pela leitura dos dois contos anteriores, atribuíram à “partida” a ideia de morte. A morte de um marinheiro. Sobre o horizonte de expectativas, é sempre válido

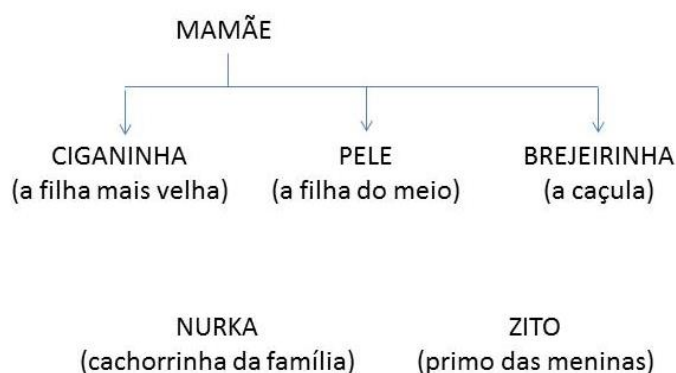
deixar registradas todas as hipóteses, uma vez que o aluno será levado a confirmá-las ou não durante a leitura. Vale a advertência de que não se pode é forçar uma interpretação a partir de uma hipótese. O caminho não é o de ter uma hipótese *a priori* e forçar os elementos do texto a se encaixarem nela. Pelo contrário. O caminho deve ser o oposto: os elementos do texto é que devem amalgamar a hipótese, levantada intuitiva e inicialmente.

Sobre “Partida do audaz navegante”, a estratégia que se diferenciou das demais, porque também o texto a possibilitava e solicitava, foi a construção do protótipo de uma “árvore genealógica”. O conto, com uma quantidade maior de personagens com destaque, solicita o estabelecimento de relações de parentesco entre elas, para o próprio entendimento do enredo e, logo, também para a interpretação. Além disso, o próprio conto já sugere a possibilidade desse protótipo, uma vez que descreve que as três irmãs – Ciganinha, Pele e Brejeirinha – “brotavam num galho”. Essa construção da cena familiar é relevante também, pois o nome de algumas personagens, além de serem substantivos próprios, são também substantivos comuns, podendo se referir não somente a pessoas. Tal tarefa, ainda que inicialmente possa parecer banal, foi importante para dirigir a atenção dos alunos e proporcionar uma leitura mais atenta (o tempo de leitura silenciosa variou entre quarenta e cinquenta e minutos, em média). Muitos conseguiram identificar corretamente a relação entre as personagens; entretanto outros tiveram dificuldade de perceber quem era quem no enredo. Seguem-se três exemplos.

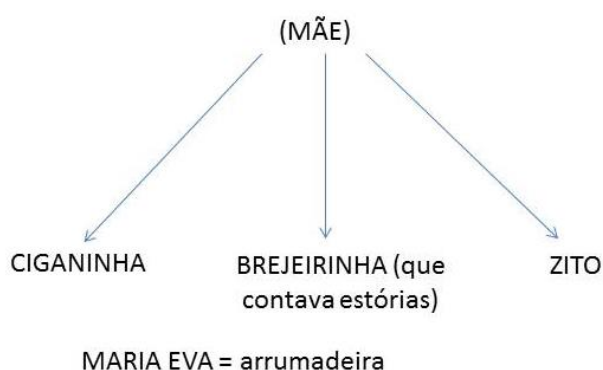
Aluno 1:



Aluno 2:



Aluno 3:



Como o “esquema” acima permitiu a reflexão sobre o enredo, condição primeira para se começar a interpretação, a paráfrase inicial não foi solicitada, pois, mesmo sendo atividades distintas, teriam o mesmo objetivo.

Começando a leitura conjunta, fica perceptível que não mais seria necessário lembrar aos alunos que o estranhamento pode ser uma boa chave de leitura. Eles, mesmo não conseguindo explicitar que foram guiados pelo estranhamento, ao depararem com a primeira frase, já sentem uma necessidade de parar a leitura e refletir a respeito: “Nossa! Quando eu começo a ler alguma coisa que tem um começo assim (“na manhã de um dia”) fico esperando que vai acontecer alguma coisa. E aqui fala que não está acontecendo coisa nenhuma.”

Essa afirmação dá início a uma discussão não muito longa e que prova o quanto os alunos estão se tornando, aos poucos, leitores mais atentos, pois ganha a contraposição: “Olha a palavra ‘parecia’ aí, ó. Só parecia que não estava acontecendo, mas estava acontecendo sim.”

As personagens do conto são descritas no primeiro parágrafo, juntamente com a descrição espacial da casa da família. Na leitura do trecho em que a descrição ocorre é possível entender a confusão de alguns alunos ao identificarem quem eram as personagens, para compor a árvore genealógica mostrada acima. A mãe, chamada pela forma mais carinhosa, mamãe, era “a mais bela, a melhor” e “seus pés podiam calçar as chinelas de Pele”. O professor percebe, com esse último período, que o aluno, para não ter reconhecido que Pele era também uma das filhas, atropela a leitura nesse ponto, pois atribui um valor adjetivo à palavra “pele” como que caracterizando o material do qual são feitas as chinelas. É preciso, então, mostrar aos alunos que a palavra foi grafada com a letra inicial maiúscula, concedendo-lhe o valor de substantivo próprio. Confirmação que vem com a sequência do texto: “Suas meninas-dos-olhos brincavam com bonecas. Ciganinha, Pele e Brejeirinha – elas brotavam num galho. Só o Zito, este, era de fora; só primo.” (p.100).

Pele é enumerada junto às outras duas filhas – Ciganinha e Brejeirinha. São as três filhas, pois “brotavam num galho”. Essa expressão causa estranhamento a alguns alunos, mas outros já conseguem associar à ideia da árvore genealógica feita por eles. “Ah! Agora entendi porque tivemos que fazer a árvore.”. Numa árvore genealógica, os membros da família são agrupados de acordo com a ligação dos parentes mais próximos, mãe e pai. Na representação gráfica, no desenho, colocam-se, numa horizontalidade, os filhos do casal. Assim, “brotar num galho” foi a forma que autor utilizou para dizer que as três meninas são advindas da mesma mãe e do mesmo pai, são irmãs, estão no mesmo galho na árvore genealógica. Sendo o Zito o de fora, é possível entender que ele pertencia a outro galho, ou seja, não era irmão das meninas, era só mesmo um primo.

A expressão “menina dos olhos”, na cultura popular, é usada para designar um elemento que recebe muito prestígio ou afeição por parte de alguém. Isso por ser uma expressão que retoma a pupila, parte central dos olhos, por extensão “centro das atenções”. É importante que o professor mostre aos alunos, caso eles não comentem ou questionem, que essa escolha vocabular do autor traz uma ambiguidade bonita – o verdadeiro trabalho estético. Ao mesmo tempo, o leitor tem a informação de que a mãe possui três filhas meninas e que elas são o centro das atenções da mãe; são aquilo que ela possui de maior importância e com mais afeição.

Considerando a maior extensão do conto e a complexidade de “Partida do audaz navegante”, com relação aos dois contos lidos anteriormente, é um grande avanço perceber que os alunos não mais se apegam tanto ao vocabulário, como impasse. Nesse terceiro encontro de leitura conjunta, já é possível perceber que tentam, de modo geral, compreender mais o todo, atentando mais para as partes do que o que ocorria antes, quando emperravam a leitura nas palavras desconhecidas e não conseguiam produzir sentido nem para o todo e nem para as partes.

A filha caçula, Brejeirinha, de quem “a mãe cuidava muito mais com orgulhos e olhares”, é a primeira descrita no conto. Além de suas características físicas (“os cabelos, compridos, lisos, louro-cobre; e, no meio deles, coisicas diminutas: a carinha não-comprida, o perfilzinho agudo, um narizinho que-carícia”), o narrador descreve traços da personalidade da menina, juntamente com o comportamento que possuía diante das coisas. Essa última parte da descrição, particularmente, levou os alunos a lembrar bastante de Nhinhinha, protagonista de “A menina de lá”, enxergando semelhanças entre o comportamento das duas personagens. Já conhecendo a análise de tal conto a respeito da aproximação com a metalinguagem, no trecho “Porém, disse-se-dizia ela, pouco se vê, pelos entrefios” (p.100), os alunos supõem que poderá se repetir a temática. O professor, já conhecendo ambos os contos, não pode descartar a suposição, mas deve pedir que os alunos fiquem atentos ao modo como a metalinguagem figurará nas duas obras, tentando buscar eventuais semelhanças e diferenças.

As outras duas meninas, Pele e Ciganinha, antes de receberem uma descrição física detalhada como a dada à Brejeirinha (Mais a frente tem-se que: “Pele é que era a morena, com notáveis olhos. Ciganinha, a menina mais linda do mundo: retrato miúdo da mãe.” p.101), recebem a descrição de duas ações que realizavam em momentos pontuais. Pele tentava ajudar a mãe com os ingredientes de um bolo. Nas palavras do autor: “Mamãe dosava açúcares e farinhas, para um bolo. Pele tentava ajudar, diligentil.” (p.101). Já que a tarefa do professor é conduzir a leitura dos alunos, levando-os a enxergar o trabalho estético com a linguagem, o trecho acima é importante nesse sentido. Os alunos, embora tenham entendido que a mãe estava medindo e acrescentando a quantidade de açúcares e farinhas, percebem que a palavra “dosava” não é usada comumente. Uma explicação do professor acerca do uso de arcaísmos, palavras que vão caindo em desuso ao passar do tempo, pelo autor é válida nesse

momento. Questionam, ainda sobre esse trecho, a palavra “diligentil”, que se refere ao modo como Pele estava ajudando a mãe na tarefa. Já conhecendo o costume do autor de “criar” novas palavras, usar neologismos, em favor do efeito de sentido que elas provocam, os alunos vão em busca do provável significado da palavra. A dúvida pode ser esclarecida tentando encontrar quais seriam as palavras que estariam condensadas ali. São encontradas “diligente”, que caracteriza um ato cuidadoso, e “gentil”, que reforça ainda mais a delicadeza do ato da filha, ao auxiliar na tarefa da mãe.

Ciganinha estava lendo um livro. Até aí, nada estranho. O que é estranho é o modo como ela realizava a ação de ler. “Ciganinha lia um livro; para ler ela não precisava virar a página.” (p.101). Os alunos, espontaneamente, atribuem esse jeito de ler a algo que eles estão inseridos na atualidade: a prática da leitura em telas *touch screen*, *tablets*, celulares e derivados. A importância da mediação nesse ponto é fundamental para mostrar aos alunos que nada disso havia na época em que o conto foi escrito e que não, o autor não estava prevendo o futuro da tecnologia. Portanto, a afirmação deve continuar com o estranhamento inicial, até que lhe seja atribuída nova suposição.

Falando em estranhamento, algo que incomoda a todos é a fala de Brejeirinha, no início do conto, a respeito do ovo “-Eu sei porque é que o ovo se parece com um espeto”! (p.101), e que é retomada ao final, como uma fala dirigida à mãe, “-Mamãe, agora eu sei, mais: que o ovo só se parece, mesmo, é com um espeto!”(p.108). Mesmo com muitas reflexões, não se chegou a um consenso a respeito.

Entre as falas de Brejeirinha, especialmente em “Eu queria saber o amor...”, a temática do amor começa a ganhar espaço no conto, com a aproximação de Ciganinha e Zito, e é embalada nela que a leitura desabrocha. Devido a uma identificação direta dos alunos com essas duas personagens e com as situações vividas por elas, a leitura corre o risco de sair dos trilhos e se perder no meio do caminho. A tarefa do professor é mediar a situação deixando-os envolver com a temática, mas sem se esquecerem do trabalho com a linguagem, que está sempre a serviço do sentido. Um bom exemplo é mostrar a eles a ambiguidade, construída pelo autor, presente no momento em que Ciganinha e Zito, que já principiavam brigados, “erguem os olhos”. Erguer os olhos, além de descrever o ato de olharem para cima e na mesma direção, pode simbolizar que passam a enxergar, a perceber que sentiam, de fato, algo um pelo outro.

Da vontade de conhecer o amor, Brejeirinha segue para o desejo de ler romances, e a metalinguagem mais claramente passa a ser abordada. Com superior modo, se assume na posição de “poetista”, (não “poeta” ou “poetisa”), questionando o Zito sobre suas incompreensões: “-Zito, tubarão é desvairado, ou é explícito ou demagogo?” (p.101). Não conseguindo inferir sentido algum entre os adjetivos atribuídos ao tubarão, a turma supõe que o objetivo era, possivelmente, o de associar a imagem de escritor com a de quem usa “palavras difíceis”. Considerando essa hipótese de o autor estar delineando o perfil de um escritor e colando-o à figura da caçula, fazendo-o, claro, de forma humorístico-irônica, mas também lírica, tem-se como uma nova característica de Brejeirinha “o dom de apreender as tenuidades”, apropriando-se delas e refletindo “a coisa das coisas e a pessoa das pessoas”.

Com base nessas “tenuidades”, o professor pode retomar “A menina de lá” e aproximar Nhinhinha, como a representação da poesia, de Brejeirinha, que seria novamente uma referência entre a relação do autor – que percebe a sutileza das palavras – com o trabalho poético, sem se esquecer também da “tenuidade” que separa prosa e poesia na escrita rosiana.

Tem-se, desse modo, uma estória sendo construída dentro do próprio conto e um autor criando uma personagem que também se coloca na posição de escritora. Quando foram levados a pensar sobre esse aspecto, os alunos fizeram uma associação com o título do livro – *Primeiras Estórias*. Levantaram hipóteses de que “A partida do audaz navegante” seria uma das primeiras estórias que Brejeirinha, poetista, estaria criando, mas que, tendo também uma temática sobre o amor dos dois jovens – um romance –, seria também uma das primeiras estórias que eles viveriam.

Contada a partir da visão da própria Brejeirinha, ou seja, da visão de uma criança, a estória ganha como personagem principal o “aldaz” navegante. É importante mostrar aos alunos que a grafia da palavra “audaz” foi modificada. Se no título aparece com a letra “u”, na narração da menina, estranhamente “escrita” (daí a ideia do gênero romance, gênero da “escrita”, no horizonte do autor do conto) aparece com a letra “l”. Para sanar a dúvida e descobrir qual a forma correta de grafar a palavra, vale uma consulta ao dicionário. Certamente, nenhum dos alunos tinha um em mãos. Nesse caso, aproveitou-se a tecnologia disponível e, literalmente, ao alcance das mãos de todos: foi feita uma consulta em dicionários eletrônicos na *internet* por meio dos celulares dos alunos. Ainda que não tivessem atentado para tal transformação, conseguiram sugerir

uma hipótese: “Uai, ela era criança e não sabia como era a palavra certa. Todo mundo tem dúvida de “u” e “l” quando é pequeno.”.

Brejeirinha elege Zito para representar seu “aldaz” navegante e começa a narração. Antes de começar a leitura da criação literária de autoria da menina, o professor pode perguntar aos alunos o que eles esperam do enredo. Essa condução não foi feita, devido ao pouco tempo de duração do encontro, mas julga-se que ela possa ser promissora, uma vez que é esperado que o senso comum crie expectativas de encontrar uma narração de um romance ou a narração de um romance.

Sua narrativa começa com a partida desse audaz navegador em busca da descoberta de novos lugares. Começa com a parte sofrida da despedida. E as irmãs, caracterizando os leitores, questionam esse início. Principalmente Ciganinha, pois, afinal, Zito era o protagonista e seu amado, e ela não desejava sua partida. Houve, portanto, uma identificação do leitor com as personagens. É bastante interessante mostrar aos alunos esse jogo que o autor cria. A “poetista”, esperta, responde aos questionamentos das irmãs com grande naturalidade: “-Porque depois pode ficar bonito, uê!”. Ela se mostra, antes de ser a criadora das primeiras estórias, uma leitora de tantas outras que seguem o padrão do *happy end* após turbulentas situações.

O enredo de “A partida do audaz navegante” mostra a mãe das meninas indo visitar a mulher do colono Zé Pavio, que estava doente. Como era uma “manhã [que] se faz de flores”, solicitam à mãe que possam ir “espiar o riachinho cheio”. Não sendo mais “meninas de agarra-a-saia”, a mãe permite, mas na condição de que Zito, “um meiozinho-homem, leal de responsabilidades” fosse para acompanhá-las. No caminho, divididos em pares – Pele e Brejeirinha; Ciganinha e Zito – seguem desviando-se de uma importante figura, “o bovino”. Que nada mais era do que “altas rodelas de esterco cogumeleiro” deixadas pelos bois que por ali passavam. Quando chegam onde se queria, “na pequena angra, onde o riachinho faz foz”, Brejeirinha retoma suas divagações de “poetista” deixando sobressair a sensibilidade de expressar o simples: “-A cachoeirinha é uma parede de água...”. E retoma sua narrativa sobre o “aldaz navegante”.

Nesse trecho do conto, os alunos mostram-se um pouco confusos quanto à construção da narrativa, uma vez que as irmãs começam a interferir na estória de Brejeirinha, fazendo que a mesma mude o rumo daquilo que tinha principiado. Lembrando que o nome do projeto é “Primeiras leituras com *Primeiras Estórias*: a participação do leitor na construção de sentidos do texto literário”, o professor-

pesquisador tenta tirar o máximo proveito dessa parte do conto, pois ela ilustra o que aqui se tem como categoria mais cara: a participação do leitor para construir sentidos diante de um texto literário. Todo leitor é também um pouco autor; todo leitor participa da criação da obra literária quando a está lendo, o que pode ser muito bem visualizado/comprovado aqui, como intencional, inclusive, no processamento do texto.

Lógico que isso, na vida real, não acontece assim, diretamente, com o autor e o leitor, lado a lado, no momento da produção. Acontece, pois, num momento posterior – à produção, se segue a recepção; só na ficção é que elas podem ser simultâneas. Após a obra ser finalizada pelo autor, ela começa a ganhar vida através dos olhos do leitor. O autor sempre precisa do leitor e, no conto, o trecho “sem se desagachar, logo gira nos pezinhos, quer Ciganinha e Zito para ouvirem” representa bem esse desejo de Brejeirinha por seus “leitores”.

Pele faz várias intervenções durante a narração da irmã. Entretanto, através delas, ela demonstra diferentes desejos. Pediu-se aos alunos que tentassem identificá-los e eles os separaram assim:

Desejos de Pele	Trechos do conto
Ansiedade para saber a continuação da estória.	“- E daí?” “- Sim. E agora? E daí?”
Desacordo com o andamento da estória.	“- Na-ão. Não vale! Não pode inventar personagem novo, no fim da estória, fu!”
Sugestão de um novo rumo para a narrativa.	“E-olha o seu “aldaz navegante”, ali. É aquele...”

A narração da menina é interrompida na última intervenção de Pele, quando esta avista “o bovino”, quase sendo coberto pela água do riacho que estava subindo. Então transfere a imagem do audaz navegante, que havia ido embora com seu barco para longe, para esse “bovino”, pois “já aquela matéria, o “bovino”, se transformava”. Brejeirinha começa a enfeitá-lo, como uma “poetista”, e Ciganinha e Zito, envolvendo-se na estória, “pegam a ajudar”. Ela decide, então, tornar a começar, encurtando o enredo e colocando logo o “fim”.

Os alunos são levados, por essa atitude da personagem, a refletir sobre o poder do autor de manipular sua obra, recomeçando, modificando e tendo a possibilidade de findar tudo quando bem entender, permitindo-se, inclusive, não ter um final feliz. Mais à frente, eles apontam que há um momento em que Brejeirinha parece se envolver tanto

com sua personagem, como se lhe atribuísse vida, querendo enviar um recado por ela. Questionados sobre o destinatário desse recado, alguns acreditam ser a amada, a moça por quem o marujo se encontrava apaixonado. Mas, seguindo a linha de análise metalinguística do conto, a maioria aposta que o recado seja para o próprio leitor. Afinal, toda obra literária sempre trata da condição humana.

A identificação com as personagens, que fica proposta na estória de Brejeirinha, acontece, na prática, com os alunos em relação à Ciganinha e Zito. Muitos se demonstram tocados, lembrando o primeiro contato com o amor na infância/adolescência. E destacam a habilidade de Rosa na escolha das palavras, ao descrever o que um sentia pelo outro, de modo a se aproximar da sutileza do sentimento: “Eles se disseram, assim eles dois, coisas grandes em palavras pequenas, ti a mim, me a ti, e tanto. Contudo, e felizes, alguma outra coisa se agitava neles, confusa- assim rosa-amor-espinhos-saudade.” (p.107)

Novamente, como término da leitura conjunta do conto, foi pedido que os alunos escrevessem sobre ele. A seguir, estão duas produções.

Aluno 1

“No conto “Partida do audaz navegante”, o amor nas suas mais variadas formas é um tema recorrente seja de mãe, de irmãs, de filha, além é claro, da descoberta e vivência do primeiro amor.

Primeiramente, fica explícito o amor, zelo e admiração da mãe por suas “meninas-dos-olhos”: Ciganinha, Pele e Brejeirinha.

Esse sentimento que é uma das maiores incógnitas humanas, mexe com o imaginário da caçula Brejeirinha ao conviver com sua irmã mais velha Ciganinha, completamente apaixonada. Aproveitando a oportunidade a pequena dá asas a imaginação e passa a criar histórias baseadas nas suas conclusões e perspectivas sobre o assunto. Enquanto isso, Zito e Ciganinha vão descobrindo o quão intenso o amor é, como uma briga tem o poder de mudar o dia, modo de agir e ver o mundo ao redor; como o orgulho tem que ser deixado de lado em prol desse sentimento e como dói só de imaginar ficar longe de quem se ama.”

e

Aluno 2

“Através deste conto, torna-se claro compreender, por meio de uma leitura direcionada, que Guimarães Rosa procura transmitir duas mensagens aos leitores: a primeira sobre a visão do amor e a segunda sobre o ato de contar uma história. Para isso, o autor reúne esses dois objetivos em uma única personagem, a menina Brejeirinha, que apesar de aparentemente desconhecer um sentimento tão grandioso como o amor e de ser incapaz de ler até mesmo o catecismo, um livro primário, foi capaz de narrar uma história baseando-se no contexto de amor da irmã Ciganinha com o primo Zito, criando um personagem que fazia referência ao rapaz, o “Aldaz Navegante”.

Neste caráter metalinguístico da obra, Guimarães Rosa expõe o caminho da criação desde o momento da inspiração até a sua concretude. Através da narrativa da menina é

possível entender as dificuldades de um escritor em dar continuidade à sua história com as mudanças sofridas pelo personagem, sendo, portanto, muitas vezes necessário mudar os rumos do conto ou até mesmo reescrevê-lo.

Fica muito clara a importância atribuída ao leitor na criação. Brejeirinha conduziu a história seguindo o termômetro dado pelas irmãs e o primo, principalmente em função da forma como a irmã Pele instigava-a a prosseguir ou modificar a narrativa. Afinal, sem um leitor ou um ouvinte, o ato de contar uma história perde completamente o sentido que possui. Por isso, a atitude de materializar a história na busca de envolver o leitor de tal forma que se sinta parte da narrativa.

Como cada história precisa de um fim, cabe ao autor a decisão de como e quando colocar o ponto final. É preciso salientar, por fim, o jogo de palavras que Guimarães Rosa cuidadosamente insere no decorrer do conto, contribuindo para o êxito da mensagem que se propõe transmitir e que, assim como ocorreu na história de Brejeirinha, inspira saudade nos leitores em sintonia com a obra.”

2.5 Os Cimos

Os encontros de leitura conjunta de contos do livro *Primeiras Estórias* chegam ao fim com “Os cimos”, 21º na ordem de publicação do livro e também último a aparecer na edição. Nesse último encontro, a dinâmica foi um pouco alterada: não foi solicitada a paráfrase por escrito e não foi feita a audição da gravação do conto. Isso porque essa última leitura viria para concretizar o processo de “transformação” dos alunos-leitores que vinha acontecendo durante todo o percurso das leituras. O objetivo foi o de que, a cada leitura, os alunos, já imersos no universo de Guimarães Rosa e conhecendo as suas artimanhas do trabalho com a linguagem, fossem se tornando, gradativamente, mais autônomos. Assim, a cada leitura, o professor iria, progressivamente, saindo de cena, deixando que os alunos se tornassem mais independentes e criativos/criadores nas análises e interpretações. Ou seja, o professor iria deixando que a leitura/análise dos alunos se sobressaísse a dele próprio sem, é claro, abandonar sua tarefa de mediador sempre que julgasse necessário. Esse objetivo era algo desejado desde o início; portanto, o preparo para que ele pudesse ser concretizado foi, aos poucos, programado pelo professor.

Felizmente, e com grande satisfação, o objetivo foi alcançado. Os alunos demonstraram bastante autonomia para conduzir a leitura de “Os cimos” e, embora, tenham escorregado em alguns trechos, dando uns e outros passos em falso, o que de mais importante o conto trazia, a essência dele, foi expresso e sintetizado por eles de maneira, inclusive, além do esperado.

Na sondagem do horizonte de expectativas, a julgar pelo título do conto – “Os cimos” –, a dinâmica foi diferente das anteriores. Os alunos foram conduzidos, já no primeiro momento, a uma busca pelo significado da palavra “cimo”. Mais uma vez, utilizou-se a “ferramenta” de mais fácil acesso a todos, a consulta a dicionários *online*, pela *internet* dos celulares de cada um deles. Lendo as definições encontradas, em um consenso, decidiu-se pela definição de “cimo” como uma espécie de sinônimo de “cume”, o ponto mais alto de alguma coisa, uma montanha, uma árvore ou um lugar.

A partir dessa definição, o horizonte de expectativas criado girou em torno de um enredo sobre algum fato ocorrido no espaço físico de um lugar que abrigasse, talvez, muitas árvores e/ou fosse um vilarejo com altas montanhas.

O tempo de leitura silenciosa se manteve entre quarenta e quarenta e cinco minutos e, após o término dela, antes mesmo da leitura conjunta, os alunos já destacaram que o horizonte de expectativas tinha sido desconstruído, pois não se enquadrava nas suposições levantadas inicialmente. Embora não tivessem conseguido levantar outra hipótese, ou explicar quais seriam os tais cimos, perceberam uma semelhança entre as personagens desse conto e do segundo conto lido, “As margens da alegria”, questionando se as personagens eram as mesmas. A orientação do professor foi de que buscassem a confirmação ou não de tal questionamento no próprio texto, marcando-o durante a leitura conjunta.

A primeira observação, elencada para apontar as semelhanças entre os dois contos foi de que ambos são divididos em partes. Mas, enquanto no primeiro as partes eram nomeadas apenas por números, em algarismos romanos, no segundo elas recebem títulos. São eles: 1. O inverso afastamento; 2. Aparecimento do pássaro; 3. O trabalho do pássaro; 4. O desmedido momento.

Sobre esses subtítulos, amparados pela condução do estranhamento, os alunos destacam os nomes das partes 1 e 4. Na primeira, identificam um trabalho com a linguagem, pois, a autor joga com a palavra “inverso”. Inverso, comumente utilizado como adjetivo, caracteriza aquilo que se encontra em sentido contrário ao de determinada ordem. Por associação, pode-se supor que o contrário de um afastamento só pode ser, de certa forma, uma aproximação. Na quarta parte, o título é composto pela mesma estrutura do primeiro – artigo “o” + adjetivo + substantivo. O adjetivo, dessa vez, é “desmedido”, que remete a algo que é imenso, enorme, cuja intensidade ou

grandeza se apresenta fora do comum. Será, portanto, a narração de um importante momento para a(s) personagem(ns).

Na parte de número 1, a narração se inicia com a frase “outra era a vez”, que, além de remeter à introdução clássica dos contos de fadas (“era uma vez”), traz um indício de que se irá retomar uma estória já iniciada, como se fosse uma espécie de continuação. Tal observação foi levantada pelos próprios alunos e foi sequenciada como uma assertiva correta pela percepção de que as personagens – o Menino e o Tio – já haviam aparecido em “As margens da alegria”, que se encerrou com a frase “Era, outra vez em quando, a Alegria.”, indicando uma possível retomada de seu enredo. Também a expressão “de novo”, presente na frase seguinte, reafirma a hipótese, assim como uma nova menção à “grande cidade”.

As diferenças entre os dois contos foram facilmente detectadas e elencadas. Mas, mais importante que elencá-las foi buscar entender o motivo para que essas diferenças tivessem passado a existir. Se, no conto anterior, o Menino viajara para conhecer o lugar onde se construía a grande cidade, agora, nesse retorno, o motivo da viagem era outro: “a mãe estava doente”. Se antes era uma viagem inventada no feliz, embora ele estivesse experimentado “o primeiro miligrama de morte”, agora era uma “íngreme partida”, no sentido da decolagem e do abissal dessa experiência outra.

Sobre a caracterização dessa nova partida, o professor pode aproveitar, uma vez que os alunos não atentaram para tal, e chamar-lhes a atenção para a retomada do título – “Os cimos” – com a palavra “íngreme”. Lembrando que cimo tem a ver com cume, íngreme, representa a dificuldade de subir ou de descer de algum ponto. Entretanto, o que interessa nesse momento é observar o sentido figurado da palavra para buscar compreender a simbologia que possui, o que auxilia, de forma positiva, a leitura do conto. A partida íngreme estaria ligada à ação árdua, dificultosa, mais nos sentimentos que apenas na parte geofísica.

Os alunos conseguem perceber que há certa diferença na postura e no comportamento do Menino: “Olha! Agora ele não fica tão feliz quando alguém fica fazendo tudo pra ele. Agora ele já está desconfiado. E é sempre assim mesmo. Quando alguém agrada a gente demais, pode saber.”. O professor, fazendo seu papel de mediador de leitura, deve pedir que comecem, então, a pensar num processo de crescimento/amadurecimento dessa personagem, fazendo que atentem para o fato de que o interior da criança de “As margens da alegria” mais que ficar feliz com a

solicitude exagerada dos adultos, mostrava-se, na dicção do narrador, colada a do Menino, perplexo.

Para percorrer esse caminho de leitura, os alunos dirigiram sua atenção para o brinquedo que o Menino carregou consigo durante a viagem – “o bonequinho macaquinho, de calças pardas e chapéu vermelho, alta pluma”, pois ele, metonimicamente, representa o espaço que foi deixado para traz com a mãe. A relação entre os dois esbarra em uma dúvida que indica uma linha divisória entre o comportamento infantil (o desejo de carregar o brinquedo) e o adulto (o remorso por não estar concentrado na doença da mãe). E os alunos apontaram que a solução encontrada pelo Menino estava de acordo com esse espaço intermediário em que se encontrava: não se desfez por completo do brinquedo, mas, tendo que eleger uma parte específica para abandonar, retira-lhe o chapéu.²⁶

Como já foi dito, esse quarto encontro recebeu uma quantidade menor de intervenções do professor. Em contrapartida, os alunos ganharam uma voz mais atuante. E, ainda que a voz estivesse um pouco baixa, a afinação foi adequada: “Que trecho bonito! (“Tudo era, todo-o-tempo, mais ou menos igual, as coisas ou outras. A gente, não. A vida não parava nunca, para a gente poder viver direito [...]”); “É isso mesmo que acontece na vida. A gente sempre muda.”; “Claro! O Menino está mudando.”; “Esse trecho aqui (“soubesse que um dia a Mãe tinha de adoecer, então teria ficado sempre junto dela”) parece com o do conto da Menina de lá.”; “E o lugar quase não deve ter mudado. É Brasília, né?!”.

A mudança no protagonista se estende à segunda parte do conto e os alunos destacam que também muda o bonequinho macaquinho. Não que, novamente, lhe tivesse sido retirado parte do figurino que o compunha. A mudança, agora, diz respeito à posição física que ocupava em relação ao Menino (antes na mesa de cabeceira, agora

²⁶ Em “Os cimos”, o bonequinho macaquinho é representante do que, na psicanálise se denomina “objeto transicional”. De acordo com o “Dicionário de psicanálise” de Roudinesco e Plon, um objeto é transicional por marcar a passagem, na criança, de um estado em que é capaz de reconhecer a mãe como diferente de si e separar-se dela: há aí uma transição da relação fusional (não-eu) para uma simbolização da realidade objetual (eu). O ideal é que o professor tente tocar no assunto com os alunos, mas sem, explicitamente, mencionar os termos “técnicos”, mas valendo-se de experiência similar que possam ter tido ou conhecido.

no travesseiro) e, por extensão simbólica, à afeição dele (antes um brinquedo, agora um camarada).

O trabalho com a linguagem também é detectado por eles e destacado, nesse momento, com a pergunta “Alguma coisa da noite a gente estivesse furtando?”. Como o trecho anterior descreve os momentos de insônia do temeroso Menino (“à noite, não começava a dormir”), levam ao professor a interpretação de que o furto poderia ter sido o próprio sono e até mesmo a própria infância, que vai embora independente da vontade da criança.

Após a noite de insônia, tendo o Menino recebido “uma claridade de juízo” e “podendo copiar no espírito ideias de gente muito grande”, ele demonstra a apreensão de uma sabedoria importante para os adultos, mas digna da sensibilidade infantil. Trecho que os alunos consideram dos mais tocantes do conto.

“[...] a gente podia apreciar, direito, mesmo, as coisas bonitas ou boas, que aconteciam. Às vezes, porque sobrevinham depressa e inesperadamente, a gente nem estando arrumado. Ou esperadas, e então não tinham gosto de tão boas, eram só um arremedado grosseiro. Ou porque as outras coisas, as ruins, prosseguiam também, de lado e do outro, não deixando limpo lugar. Ou porque faltavam ainda outras coisas, acontecidas em diferentes ocasiões, mas que careciam de formar junto com aquelas, para o completo. Ou porque, mesmo enquanto estavam acontecendo, a gente sabia que elas já estavam caminhando, para se acabar, roídas pelas horas, desmanchadas...” (*Primeiras Estórias*. p. 150-151)

Ávidos por tomar as rédeas da leitura, o que parece indiciar a eficiência e eficácia do processo de leitura do texto literário como atitude motivadora da leitura em geral, os alunos, muitas vezes, na ansiedade, deixavam passar despercebidas palavras importantes que precisam ser levadas em conta na interpretação do conto. Trazê-los de volta é tarefa fundamental do mediador de leitura. Assim, o professor pede a atenção dos alunos para a descrição do alpendre, local onde há o encontro do Menino com o tucano, antes de focarem a atenção na ave. De acordo com o conto, “o alpendre era um passadiço, entre o terreirinho mais a mata e o extenso outro-lado-aquele escuro campo, sob rasgos, neblinas, feito um gelo, e os perolins do orvalho: a ir até a fim de vista, à linha do céu de este, na extrema do horizonte.” (p.151). Nessa descrição, três palavras são importantes para afirmar a leitura de que o conto aborda a questão da transição entre a infância e a vida adulta do Menino. São elas: “passadiço”, “entre” e “outro lado”. A palavra “passadiço”, sinônima, possivelmente, de “corredor”, juntamente à palavra “entre”, representa um intervalo de passagem que liga um lado a outro, que liga dois

lados distintos. Desse modo, é possível transpor essa leitura do espaço físico para os aspectos pessoais do Menino. Também no trecho que segue, a ideia de transição continua: “O sol ainda não viera. Mas a claridade.”. Nesse par de frases, implicitamente, é possível perceber que há a alusão de que a claridade já veio e o sol ainda não. Podendo ser entendido como se os primeiros raios da maturidade já estivessem alcançando o Menino, que só terá a fase de transição completa com a chegada do sol.

A primeira (e única) referência à palavra “cimos” aparece relacionada às árvores (“Os cimos das árvores se douravam.” p.151), e os alunos retomam o horizonte de expectativas, na tentativa de preencher as lacunas que haviam ficado.

Como em “As margens da alegria”, os alunos percebem que, em “Os cimos”, a presença de um animal recebe a atenção do Menino. Enquanto antes o animal era um peru (que havia sido sacrificado para uma comemoração de aniversário), agora quem ganha destaque é um tucano. Tendo falado logo antes sobre a fase de transição em que o Menino se encontra, é importante levar os alunos a pensar na ligação que a presença desse animal teria com tal fato. Para isso, deve-se observar como se dá a aparição desse tucano. Foram, então, anotadas no quadro palavras-chave para iluminar o caminho de leitura que os alunos deveriam trilhar: “alumiado amarelo”, “toda a luz era dele” e “no topo da árvore”. Diante das anotações, os alunos conseguiram por si só fazer a ligação: “A chegada do sol seria quando ele [o Menino] crescesse. O sol vem cheio de luz. Tudo que fala sobre o tucano tem alguma palavra que tenha a ver com luz. Logo, o tucano vai ajudar o Menino nesse processo de crescer.”.

“– Mas como seria essa “ajuda”?” – foi a pergunta do professor para provocá-los a ir em busca de uma visão mais detalhada sobre esse caminho de leitura. Os alunos, iniciando a resposta com o mesmo “ué” que expressou a obviedade das afirmações de Nhinhinha e Brejeirinha, demonstraram acreditar que a “ajuda” poderia estar descrita na terceira parte do conto, uma vez que ela é intitulada por “O trabalho do pássaro”.

Segundo a descrição do conto, o tucano, que era livre, ia-se embora e voltava todos os dias ao amanhecer, à mesma hora, pousando sempre na mesma árvore de copa alta e alegrando o Menino, que temia notícias sobre a saúde da mãe doente. A partir desse comentário, os alunos apontaram duas informações importantes. A primeira diz respeito à escolha do tucano por se alimentar dos frutos exatamente da árvore mais alta que ali havia, permanecendo na copa alta, o que acaba por retomar o título “Os cimos”. A segunda diz respeito ao “trabalho do pássaro” e o que este significava para o Menino

naquele momento. O tucano era capaz de despertar-lhe encantamento, mesmo em meio à tristeza e, durante os dez minutos que ali permanecia, impedia-o de entrar no vulgar inteiro do dia, na realidade. Ele marcava o tempo que, para o Menino, era enovelado.

Tendo o professor pedido que os alunos tentassem expressar, com mais objetividade, a importância do tucano para o Menino, afirmaram que ele era responsável por manter acesa a chama da esperança de que a mãe ficaria sã e salva novamente. Também lhe ensinava a ter paciência, uma vez que não aparecia na árvore a qualquer chamado, mas sim, apenas por um período curto de tempo, uma vez por dia. Para contemplar a permanência da ave, era necessário o sacrifício de abandonar a cama logo cedo, ainda com “os olhos tardos de sono” e esperar dia a dia o aparecimento, contando, assim, o tempo que o Tio contava no relógio/calendário.²⁷

Solicitados a refletirem sobre o que o tucano representaria para o Menino, os alunos citam, especialmente, a “paciência”, e comparam-na com a atitude ansiosa do Tio recorrendo com frequência ao relógio para o acompanhar aflito das horas. Por duas vezes, aparece a frase “O Tio olhava no relógio”. A chegada do tucano e do sol são descritas com exatidão. E, mais uma vez, a referência ao Tio com o relógio aparece.

²⁷ Ao mencionar o tucano, o professor, que tem conhecimento prévio a respeito, poderia ter apresentado aos alunos uma carta do autor João Guimarães Rosa, destinada a seus pais, datada de 5 de julho de 1958, e publicada junto com outras no livro *Relembraimentos*, escrito por Vilma Guimarães Rosa – sua filha –, que narra uma viagem dele à cidade de Brasília. Isso não foi feito devido ao tempo limitado para os encontros de leitura (uma pesquisa de campo), que exigiu uma seleção das atividades que seriam realizadas. Na carta, o autor deixa explícito que esteve na capital pela segunda vez, destacando, além do clima, as aves que lá habitavam, em especial um tucano. Um tucano que, assim como o do conto, vinha pousar na copa de uma árvore diariamente às seis da manhã.

“No começo de junho, estive em Brasília, pela segunda vez, lá passei uns dias. O clima, na Nova Capital, é simplesmente delicioso, tanto no inverno quanto no verão. E os trabalhos de construção se adiantam, num ritmo e entusiasmo inacreditáveis: parece coisa de russos ou de norte-americanos. Desta vez, não vi mais tantos bichos e aves, como da outra, em janeiro do ano passado – quando as perdizes saíam assustadas, quase de debaixo dos pés da gente, e iam retas no ar, em voo baixo como bolas peludas, bulhentas, frementes, e viam-se os jacús (*sic*) fugindo no meio do mato, com estardalhaço; e também veados, seriemas, e tudo. Mas eu acordava cada manhã para assistir ao nascer do sol, e ver um enorme tucano, colorido, belíssimo, que vinha, pelo relógio, às 6hs. 15’, comer frutinhas, durante dez minutos, na copa alta de uma árvore pegada à casa, uma “tucaneira”, como por lá dizem. As chegadas e saídas desse tucanos foram uma das cenas mais bonitas e inesquecíveis de minha vida.” (*Relembraimentos*. P. 221-222)

É a própria figuração de que as coisas boas também pontuam (pontualidade) a vida, em contraposição à ameaça da doença da mãe que, para o Menino, viera num átimo, num repente, como poderia vir mesmo a própria morte, como a vivenciada com o peru em “As margens da alegria”. Vejamos:

“Esperava o tucano, que chegava, a-justo, a-tempo, a-ponto, às seis-e-vinte da manhã; ficava, de arvoragem, na copa da tucaneira, futricando as frutas, só dez minutos, comidos e estrepulados. Daí, partia, sempre naquele outro-rumo, no antes do pingado meio-instante em que o sol arrebolava redondo do chão; porque o sol era às seis-e-meia. O Tio media tudo no relógio.” (*Primeiras Estórias*. p.153)

Questionados sobre o motivo dessa conferência insistente nas horas, alguns alunos apostam na ideia do Tio, enquanto adulto, não possuir tanta paciência quanto o sobrinho, que ainda é uma criança. Outros complementam que a preocupação com o tempo, já que o Tio estava vinculado à companhia construtora, pode estar ligada também ao fato da construção da grande cidade ter prazo para ser entregue.

Associado ao fato de o Tio ser adulto, o trecho do conto que narra o primeiro telegrama recebido com notícias da mãe, deixa bastante explícita a diferença entre um mesmo sentimento – a esperança – demonstrado entre ele e a criança. Ao receber o telegrama, com cara apreensiva, o Tio é tomado pelo “envelhecimento da esperança”. O Menino, criança, por sua vez, “calado consigo, teimoso de só amor”, alimentava a esperança de que a mãe estaria sã e boa, salva.

Mais apreensivos, os adultos ficavam, tentando consolar o Menino, mais esperançoso, o Menino ficava; habitava-o mais o voo do pássaro. E, ao final da terceira parte do conto, os alunos estabelecem dois *links* importantes de leitura. De volta à escolha vocabular do autor, tem-se a recusa do Menino diante da possibilidade de se aprisionar o tucano. Mais à frente, há um parágrafo que narra o que, de fato, podia consolá-lo: o sempre retorno do pássaro, permitindo-lhe “escapar do aperto de rigor daqueles dias quadriculados”. Há, através dessas palavras, um jogo que permite ao leitor a percepção de que a liberdade de um, na verdade, não está relacionada à prisão do outro. A liberdade do pássaro faz que o Menino se encha de esperança e escape da tristeza amargurada e apreensiva que o mantinha na grande cidade longe da mãe. Por sua vez, a liberdade de escolha do Menino fez que não se capturasse o tucano, diferentemente dos adultos em relação ao peru do primeiro conto.

A chegada de um novo telegrama, agora afirmando que a mãe estava bem, sarada, é que dá fim à terceira parte, permitindo que voltassem para casa.

A quarta e última parte – “O desmedido momento” – surpreende a todos, num primeiro momento, pois, deixando-se levar pelo enredo, acabaram por pressupor que o momento mais intenso do conto seria o reencontro do Menino com a mãe. O que não acontece.

Ainda durante o voo de volta, pensando em tudo que havia se passado, o Menino se dá conta de que o companheiro, o bonequinho macaquinho não mais estava em seu bolso.²⁸ E o conto termina sem outro acontecimento grandioso, expresso através do enredo. Com uma leitura mais atenta, os alunos foram levados a enxergar a simbologia desse final, confirmando a “propriedade” que a literatura tem de atribuir mais valor a “o como dizer”, do que a “o que dizer”.

O professor relembra as palavras escolhidas pelo autor para expressar a ideia de transição e pede que encontrem, antes da perda do boneco, alguma nova palavra que lhes indique algo semelhante. Logo, destacam a palavra “fronteira”, que indica que a fase de transição já está bem próxima dessa nova fase. Não foi preciso de mais questionamentos do professor, os alunos conduziram a leitura até o final.

Relembaram que, em “As margens da alegria”, o Menino havia “perdido” o peru e que a perda era importante para o amadurecimento dele. Novamente, então, essa perda acontece. Não com a mãe ou com uma morte, mas com a perda de seu bonequinho macaquinho: “E, quase num pulo, agonizou-se: o bonequinho macaquinho não estava mais em seu bolso! Não é que perdera o macaquinho companheiro!... Como fora aquilo possível? Logo as lágrimas lhe saltavam.” (p.155). E o vazio que lhe resta já havia sido antecipado na parte anterior, no momento em que é dito que ele já era capaz de entender com o coração o hiato: “O hiato – o que ele já era capaz de entender com o coração. Ao outro dia seguinte.” (p.154).

Além da perda simbólica da infância, é preciso enxergar um outro aprendizado, que os alunos logo apresentam: as coisas sempre vão e voltam. Assim foi com o chapeuzinho vermelho do macaquinho que, na viagem de ida, tinha sido jogado fora pelo Menino e que agora voltava como grande consolo para ele. E, por isso, por tudo ir

²⁸ Nesse caso, o bonequinho macaquinho é como uma metonímia da mãe, representando um pedacinho dela, um objeto transicional como já comentado em nota anterior.

e voltar, é que o Menino nega a afirmação do Tio, e o conto termina com o Menino tendo compreendido que a vida ainda lhe reservará outras tantas idas e vindas.

“- Chegamos, afinal!” – o Tio falou.

“- Ah, não. Ainda não...” – respondeu o Menino.

Sorri fechado: sorrisos e enigmas, seus. E vinha a vida.” (*Primeiras Estórias*. p. 156)

O conto chega ao fim²⁹ e, com ele, também se encerra o trabalho realizado nos encontros de leitura.³⁰ O encantamento do Menino se estende aos alunos, que demonstram estarem sentindo um gostinho de “quero mais”. Num transbordamento do coração, percebo que o grande objetivo do trabalho – mostrar que, com uma mediação adequada, os jovens alunos compreendem o trabalho estético do texto literário e podem se encantar pelo mundo da literatura e nele se formarem, como sujeitos – foi cumprido.

²⁹ Antes de encerrar a leitura conjunta do conto, teria sido proveitoso que o professor também comentasse a respeito da simbologia das cores do chapéu do bonequinho macaquinho, juntamente com a gravata do Tio. Aqui, tal condução não foi dada, devido ao tempo reduzido para realização da prática. Uma opção seria mencionar o capítulo “Vermelho, Verde e Amarelo: tudo era uma vez”, de Adélia Bezerra de Menezes, em que a autora faz uma aproximação do conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” com o conto, também de Guimarães Rosa, “Fita verde no cabelo”, mencionando, inclusive, “Os cimos”. Ela apresenta a simbologia das cores como representação do crescimento, suas questões, descobertas e decisões vitais.

“Vermelho é assim a cor biologicamente mais vital, cor do sangue e das entranhas irrigadas por esse sangue; mas também do fogo com todo seu sentido passional.” (MENESES, 2010. p. 218)

“Ligada aos estados “não maduros” das coisas da natureza, é essa [o verde] uma cor que indica também a revitalização e a restauração, um novo ciclo que se inicia. É assim que na primavera as folhas que amarelaram no outono e caíram no inverno, rebrotam – verdes. Daí: verdejar, reverdecer. E por uma convenção universal, verde é a cor da esperança.” (MENESES, 2010. p. 225)

³⁰ Para servir como registro, como última participação na pesquisa, os alunos responderam a um questionário, que pode ser visto nos anexos (anexo 2). Comentários sobre ele e sobre as respostas serão realizados no capítulo das “Considerações Finais”.

3. O autor, o texto, o leitor e as teorias

“O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo...” Michèle Petit

A relação entre autor, texto e leitor, já há muito tempo, é assunto bastante discutido tanto pela teoria da literatura quanto pela crítica literária. Algumas vertentes de estudo, especialmente as primeiras teorias que tratavam dessa relação, privilegiaram o autor nesse “triângulo” da leitura – o autor é quem teria em mãos o poder de escrever o texto e deter seu sentido. O texto passa a ter um lugar privilegiado na tríade, a partir do advento dos estudos estruturalistas e formalistas. E, mais enfaticamente, a partir do advento da Linguística. O foco sobre o leitor ganha destaque por volta dos anos 70 com os alemães Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, quando se dedicam aos estudos da Estética da Recepção, e aí, é, reitera-se, inegável a contribuição da Linguística e que se bate pela não imanência do sentido no texto – o sentido se processaria, no ato da leitura, valendo-se também da função do leitor.

Acredita-se que as teorias que se opõem entre si, considerando a supremacia deste ou daquele – do autor, do texto ou do leitor – acabam pecando pelo exagero, levando a discussão ora para uma vertente objetiva demais, em que tudo teria um fim planejado, ora subjetiva demais, fazendo crer que tudo é permitido na literatura. Posto dessa forma, não é difícil deduzir que se acredita, neste trabalho, que o ideal seria o equilíbrio entre os três elementos, reconhecendo a devida importância de cada um deles.

Tendo como título da pesquisa “*Primeiras leituras com Primeiras Estórias: a participação do leitor na construção de sentidos do texto literário*” e o objetivo de trabalhar contos de Guimarães Rosa – um autor considerado por muitos como de difícil leitura – com alunos da Educação Básica em sala de aula, apostando que eles, enquanto leitores, seriam capazes de elaborar/construir leituras para os contos, o aporte teórico recortado para a pesquisa, e aqui privilegiado, foi o dos estudos que dão destaque ao leitor. Na nossa óptica, o leitor, ao processar os sentidos de um texto literário, o faz como quem joga; o texto literário pretende capturar o leitor como parceiro de sua leitura, naquela crença dos anos 80 de que “literatura é jogo” (quando poderia ser

também “compromisso” ou “catarse”, conforme Castagnino, 1969). Pensar a leitura como jogo pode neutralizar a “competição” entre/dos três elementos separadamente, já que no processamento dos sentidos/da interpretação, há que se valer da função do autor, do texto e do leitor.

O aporte teórico que considera o texto como um campo de jogo foi escolhido também, pois, a partir dos encontros de leitura percebeu-se que é uma “teoria” bem apropriada aos resultados observados e obtidos.

A respeito do autor, é impossível negar que ele possui a habilidade de manipular a linguagem, escolhendo a dedo esta ou aquela palavra, em prol de um efeito/um resultado estético no texto, com vistas a atingir o leitor. Entretanto, tal atividade não condensa em suas mãos um poder totalmente incontestável. Um grande erro, segundo Barthes, 1988, é considerar o autor “proprietário eterno de sua obra”, e os leitores “simples usufrutuários”. Isto é, ainda que em grande parte do tempo o autor possua o domínio daquilo que produz, jamais tal domínio será completo. A partir do momento em que um texto é publicado, não mais pertence apenas ao autor as possibilidades de leitura do mesmo. Outro grande erro, também apontado por Barthes, é procurar estabelecer “o que o autor quis dizer” ao invés de buscar “o que o leitor entende”. Cada leitor atuará na leitura com mecanismos específicos, concedendo-lhe, ainda que sob uma óptica comum, variados caminhos de interpretação. Vê-se muito essa dinâmica na atualidade quando, em encontro de autores com público em simpósios, conferências e palestras, eles afirmam que o próprio livro jamais teria sido escrito/pensado sobre determinado viés.

Situações como essa colocam em cheque a supremacia de qualquer um dos três elementos. O autor não é dono de seu texto, ao mesmo tempo que o texto não permite que o leitor leia o que quiser, impondo-lhe certos limites de leitura. “A obra é aberta”, mas não “escancarada” – teria dito Umberto Eco.

Sobre o papel do leitor, a primeira afirmação a ser considerada é de que ele não é passivo, recebendo do texto tudo pronto, apenas para reprodução/encenação. O leitor tem papel absolutamente ativo na leitura do texto literário. O leitor, com toda sua bagagem de mundo, é capaz de fazer associações e aproximar ou afastar o texto do mundo em que está inserido.

“A liberdade, pensa-se, está vinculada às possibilidades interpretativas oferecidas pelo texto, às imagens sugeridas e inventadas pelo leitor a partir dele, às associações livres originadas a partir da leitura e às lembranças que, involuntariamente, podem ocorrer ao leitor no momento em que se nutre do texto do outro. [...] A liberdade pode estar no não entender, não interpretar, não concordar com as limitações de sentido pretendidas pelo autor e que podem ser rompidas, principalmente pelo imaginário do leitor.” (GUIMARÃES, 2012. p. 9)

Ao mesmo tempo que o leitor possui a liberdade de fazer suas escolhas de leitura, é importante frisar, que o texto não lhe permite tudo. O texto traz em suas entrelinhas, especialmente pelas escolhas semânticas e de vocabulário do autor, limites que impedem o leitor de avançar contra eles. Fato que, para muitos estudiosos, caracteriza uma espécie de “liberdade vigiada”.

É, pois, entendendo a interconexão entre autor, texto e leitor que Iser postula o conceito de jogo como capaz de abranger as operações ocorridas no processamento de leitura. Para Iser,

“Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto.” (ISER, Wolfgang, 2002. p. 107)

Esse campo de jogo foi construído pelo autor não como reprodução da realidade, já que contempla um mundo ficcional, e nenhuma descrição pode ser, de fato, aquilo que descreve, mas como uma representação do “como se” (fosse a realidade). Esse contrato estabelecido pelo “como se” dá ao jogo um caráter de movimento, fazendo-se constituir por vazios que se tornam os espaços em que o leitor é capaz de distinguir algum elemento passível de ser identificável à realidade.

Os vazios do texto (também chamados de “não-dito” por alguns autores, como ECO, 1988) são as deixas, inseridas intencionalmente ou não pelo autor, para que o leitor movimente sua leitura. Através de elementos extratextuais aos quais recorre para atribuir sentido ao que lê, o leitor pode avançar e/ou recuar pelos vazios do texto, utilizando-os não apenas como lacunas a serem preenchidas, mas como chaves de leituras que podem levar à interpretação, caracterizando uma relação importante entre

presença e ausência. A ausência (os vazios) acaba sendo, na verdade, a possibilidade da presença da simultaneidade dos sentidos denotativo e figurativo. Vejamos:

“O significante [fraturado], portanto, denota algo, mas, ao mesmo tempo, nega seu uso denotativo, sem que abandone o que designava na primeira instância. Se o significante significa algo e simultaneamente indica que não significa aquilo, funciona como um análogo para a figuração de algo mais que ajuda a esboçar. Se o que é denotado é transformado em análogo tanto do ocasionar como do formar uma atividade-que-mostra, então algo ausente é dotado de presença, embora aquilo que está ausente não possa ser idêntico ao análogo que favorecia ser concebido. Assim, o significante fraturado – simultaneamente denotativo e figurativo – invoca alguma coisa que não é pré-dada pelo texto mas engendrado por ele, que habilita o leitor a dotá-lo de uma forma tangível.” (ISER, Wolfgang, 2002. p. 110)

Na medida em que o leitor atua, movimentando-se no texto, ele afirma seu papel ativo. Preenchendo e também deixando de preencher alguns vazios, ele também cria, já que inventa sua leitura, numa atualização do texto e não somente decifra os elementos deixados pelo autor. Ainda nas palavras de Iser, “por nos conceder ter a ausência como presença, o jogo converge em um meio pelo qual podemos nos estender a nós mesmos. Essa extensão é um traço básico e sempre fascinante da literatura” (ISER, 2002. p.118). Desse modo, produção e recepção andam sempre juntas, pois o autor utiliza da sua condição prévia de leitor para criar. Qualquer uma das três partes é incompleta, se não aliada às outras, pois o funcionamento de cada uma delas só se efetiva quando trabalham juntas. O texto, por exemplo, segundo Umberto Eco (1988) “é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu. À medida que passa da função didática para estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar”.

Eco, seguindo essa linha de raciocínio, trabalha com a categoria de “leitor-modelo” que seria um leitor idealizado pelo autor, no momento da escrita, e que pudesse intervir no texto de um modo que vá ao encontro das estratégias utilizadas por ele. A ideia de “leitor-modelo” está relacionada à ideia de jogo, uma vez que, no momento de produção do texto, o autor traçaria estratégias pensando num confronto de um leitor pensado previamente. Um confronto em que se deseja que o leitor saia vitorioso, pois é desse modo que os sentidos dos textos emergirão.

Barthes, em “O rumor da língua”, também apresenta sua visão acerca de aproximar a leitura de um jogo. Para ele, a ideia de jogo confirma que um texto jamais, por mais subjetiva que venha a ser a interpretação dele, alcançará uma verdade absoluta:

“A leitura mais subjetiva que se possa imaginar nunca passa de um jogo conduzido a partir de certas regras. [...] Abrir o texto, propor o sistema de sua leitura, não é apenas pedir e mostrar que podemos interpretá-lo livremente; é principalmente, e muito mais radicalmente, levar a reconhecer que não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica; e ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, mas como um trabalho – do qual, entretanto, se houvesse evaporado qualquer padecimento: ler é trabalhar o nosso corpo (sabe-se desde a psicanálise que o corpo excede em muito nossa memória e nossa consciência) para o apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como que a profundidade achamlotada das frases.” (BARTHES, Roland. 1988. p. 42)

Nesse jogo do texto, porém, corre-se um risco constante e muito comum na atualidade, que, como consequência, deixa a “literatura em perigo”³¹: o de permitir que o leitor meramente observe. Não se pode esperar que o “leitor-modelo” apareça para ler o texto. É preciso provocar o envolvimento direto do leitor com o texto, de qualquer leitor. E nesse ponto emerge a importância de um quarto componente para se juntar ao autor-texto-leitor: o mediador de leitura. O mediador de leitura tem o papel de “transformar” o leitor empírico no leitor modelo e, numa fase mais “independente”, esse mediador é substituído pelo próprio leitor, questionando-se como um outro de si mesmo, já que toda situação de enunciação supõe o eu e o outro.

Piglia, 2006, ainda que não mencione nada a respeito da figura do mediador de leitura em seu capítulo “O que é um leitor?”, da obra *O último leitor*, reconhece que “a pergunta *o que é um leitor?* é também a pergunta sobre como os livros vão parar nas mãos daquele que os lê, como é narrada a entrada nos textos”. Dito de outro modo, é necessário, na formação do leitor, que haja também uma outra figura – a do mediador. Ele conduzirá os primeiros contatos, as primeiras interações, entre texto e leitor, já que o modo como o texto chega ao leitor ou o leitor ao texto reflete diretamente na atividade de leitura e, por conseguinte, na interpretação que se fará do texto literário.

Compagnon, em seu capítulo “O leitor”, da obra *O demônio da teoria*, narra as experiências do filósofo I. A. Richards em suas aulas de leitura de poemas. Seu objetivo era fazer com que seus alunos fossem capazes de ler poemas de modo a interpretá-los,

³¹ Nome do livro de Todorov, já citado ao longo deste trabalho e presente nas referências. Não se utilizou, nesse trecho, a expressão “literatura em perigo”, com o mesmo sentido que o autor dá título ao livro.

analisando a “literariedade” deles. Com alguns fracassos, chega à conclusão de que todos os obstáculos que impediam os alunos de fazerem uma leitura satisfatória dos poemas poderiam ser contornados através da educação:

“A poesia pode ser desconcertante, difícil, obscura, ambígua, mas o problema principal está com o leitor, a quem é preciso ensinar a ler mais cuidadosamente, a superar suas limitações individuais e culturais, a ‘respeitar a liberdade e a autonomia do poema’.” (I. A. Richards apud COMPAGNON, 2001. p.142)

A figura do mediador de leitura que aqui está sendo delineada não é a da pessoa responsável por despertar em outra o hábito ou mesmo o gosto pelos livros e pela leitura. Sabe-se da importância de se ter alguém responsável para motivar, principalmente crianças e jovens, no contato com o universo dos livros. Esse alguém pode ser um membro da família – como pais, avós, tios – ou mesmo um bibliotecário ou professor. Certo é que, para ser capaz de motivar alguém a ler, o caminho mais promissor é o do exemplo. Se uma criança cresce ao redor de um ambiente de leitores, certamente ela se entregará aos livros em determinado momento.

A figura do mediador que é cara a este trabalho é, na verdade, a do professor. Esse professor não deve, necessariamente, despertar o hábito de ler. Sua principal função deve ser a de apresentar aos alunos os caminhos de entrada em textos de cunho literário/estético. Ele deve mostrar a eles o trabalho com a linguagem nos textos literários, permitindo-lhes enxergar as mais variadas interpretações. Deve abrir a porta e guiá-los nas primeiras leituras das primeiras histórias, lidas sob uma perspectiva mais analítica do texto.

O trabalho do professor-mediador de leitura se assemelha muito ao que se denomina na filosofia de “*maieutica socrática*”. Sócrates desenvolveu um método próprio para ensinar às pessoas o conhecimento de si mesmas, inspirado na atividade de sua mãe, parteira (*maieuta*, em grego), que denominou por *maieutica*. Sua metodologia consistia em, de certa forma, “parturejar” as ideias a partir das reflexões de cada um. Através de questionamentos, Sócrates conduzia o pensamento de seus discípulos/seguidores, fazendo-os chegar a conclusões por si só. Enquanto sua mãe auxiliava as mulheres durante o parto no nascimento das crianças, ele auxiliava os estudantes no nascimento das ideias.

Tendo realizada a parte prática da pesquisa, que já foi relatada com detalhes nos capítulos anteriores, foi possível perceber que o mediador de leitura (no caso, esse

professor das séries finais) irá despertar o gosto pela leitura, nos estudantes, de modo natural e que difere muito dos projetos mais conhecidos de incentivo à leitura.

Esses jovens com os quais a pesquisa foi realizada, embora tivessem chegado ao final dos anos escolares e, portanto, considerados leitores formados, possuíam uma visão muito estreita do ato de ler. Ler, para eles, era algo muito próximo ao mero ato de decodificar sinais gráficos. Aqueles que tiveram, na infância, o incentivo de ler por parte da família se destacavam um pouco dos demais por ter mais facilidade, ou melhor, menos resistência à concentração exigida pela leitura por um período de tempo maior. Entretanto, ainda cultivavam a visão romântica sobre a leitura: ler é viajar, é conhecer o mundo sem sair do lugar.

O mediador despertaria o gosto pela leitura, mostrando aos estudantes o trabalho estético realizado pelo autor (mostrando-lhes como o conteúdo está a favor da forma, sendo ela a responsável por despertar o prazer) e fazendo-os experimentar o prazer diante do belo. No momento em que os alunos são tomados pelo prazer de ter enxergado o texto sob a óptica da estética, sentem-se motivados a buscar novas experiências prazerosas em novos textos:

“[...] é preciso lembrar que a estética trabalha com as sensações, ou seja, ela vai examinar como a obra de arte, ao ser recebida pelo sujeito, vai tocar as sensações desse sujeito. A bem dizer, a estética trabalha, sobretudo, com o exame da fruição a que a obra conduz aquele que entra em contato com ela.

Na contemplação do objeto estético, o que nos provoca o prazer é sua organização formal e não seu conteúdo.” (GOULART, p.7)

O mediador, capaz de revelar esse desejo, possui o papel de “construir pontes” entre o leitor em formação e o texto. Deve guiar os passos do leitor nos primeiros contatos com textos literários, não se configurando como muleta, mas preparando-o para caminhar sozinho. Preparando-o para assumir o controle do papel ativo que possui de ser travessia e não mero decodificador, como afirma Barthes, 1988.

“Paradoxo do leitor: admite-se comumente que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos, estruturas, e isso é incontestável; mas acumulando as decodificações, já que a leitura é, de direito, infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma interversão dialética: finalmente, ele não decodifica, em *sobredecodifica*; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.” (BARTHES, Roland. 1988. p. 51)

Como o leitor pode transformar o texto naquilo que consegue ler, a mediação do professor se torna ainda mais importante para impedir que, ao invés de criar uma interpretação para o texto, o leitor acabe por criar um novo texto, abandonando o original.

A formação desse mediador não entra em discussão nesse trabalho, mas é preciso afirmar que ela precisa ser sólida. Que o mediador tenha amor pelo texto literário e também sinta o prazer que foi descrito acima já é senso comum, como afirma Michèle Petit, “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.” (p.161). Não se pode esquecer, porém, é que esse mediador precisa ser também um leitor muito bem formado. Afinal, uma pessoa não pode ensinar algo que ela mesma não saiba.

Considerações Finais

“O futuro dos estudos literários encontra-se no retorno à literatura.” João Cezar de Castro Rocha

“Na clínica da arte de ler, nem sempre o que tem melhor visão lê melhor.” Ricardo Piglia

“Que faz do texto o leitor quando lê? E o que o texto lhe faz?” são dois questionamentos feitos por Compagnon, em seu texto “O Leitor”, que estiveram presentes durante todo o processo de realização desta pesquisa. Embora Compagnon afirme serem perguntas para as quais não há resposta, o fato de não concordar inteiramente com ele foi um grande impulso para buscar uma possibilidade de vir a ter respostas para elas.

Entende-se que não é possível responder a elas apenas se se buscar exatidão absoluta e incontestável. O que é impossível não somente para essa área de pesquisa, mas para qualquer outra. Nada, nenhum resultado, será 100% correto. As margens de erro devem sempre ser consideradas. Pensando desse modo, é possível sim, analisar o “que faz do texto o leitor quando lê? E o que o texto lhe faz?”.

O primeiro passo foi considerar que os dois – texto e leitor – são as personagens principais da pesquisa e que, entre eles, há uma conexão muito forte e significativa, capaz de gerar consequências imprevisíveis, a partir do momento em que houver interação. Isso porque o leitor é, antes de tudo, um ser humano incompleto na busca incessante por completude e por entender quem ele é e porque o texto – especificamente o texto literário – é capaz de condensar e representar, através da linguagem, as mais intrínsecas emoções do ser humano.

Para entender mais sobre a conexão que se estabelece entre eles, lembrando que era preciso estabelecer metodologias de pesquisa, foi necessário diferir o que era meio do que era fim, do modo como é apresentado por Todorov.

“Antes de tudo, não confundir os meios e os fins. Os fins da leitura de textos literários são os de melhor compreender o sentido deles e, por meio deles, o que nos dizem da própria condição humana. Os meios são todos os métodos de aproximação crítica, que podem nos permitir ler melhor, com a condição de não formarem uma cortina de fumaça diante dos textos. O que aconselho, portanto, é nunca perder de vista os textos literários neles próprios e, sobretudo, os grandes textos.” (TODOROV, 2012.)

A grande finalidade desse trabalho era buscar verificar que alunos da Educação Básica são capazes de ler e analisar textos de Guimarães Rosa, com grande pertinência, quando mediados por um professor de literatura, até mesmo nas primeiras leituras. Finalidade que, dita nas palavras do crítico acima, faz compreender os textos literários e também a própria condição humana.

O meio para se alcançar tal finalidade, entendido como o método utilizado, foi o da leitura conjunta e guiada pelo mediador de leitura, o professor. Destaca-se nesse método a utilização do texto literário original, ao invés de recortes, simplificações ou quaisquer outras adaptações, pois o texto original contém detalhes importantes para a apreensão de sentido, como, por exemplo, todo um campo semântico comum que irá permitir o leitor a criar sua interpretação.

A metodologia utilizada difere dos padrões atuais de ensino³², uma vez que o protagonista é o texto literário em si, em sua relação com o leitor, ou vice-versa, e não sua historiografia e/ou a do autor:

“faz-se necessário que, em situação de escolarização literária, o professor deixe de lado a objetividade da historiografia e assuma a postura de um orientador/mediador capaz de utilizar uma metodologia que busque reconstituir a apreensão do texto literário através da leitura.” (NÓBREGA, 2012. p. 241)

De volta às perguntas de Compagnon, tendo observado a interação dos alunos com os contos de *Primeiras Estórias* e considerando também as teorias postuladas pelos estudiosos da estética da recepção, é possível afirmar que o leitor, quando lê, de fato, transforma o texto em um campo de jogo. O leitor, devidamente guiado pelo professor mediador, descobre que o texto lhe oferece pistas como chaves de leitura todo o tempo e passa a buscá-las. Mas não como um detetive que visa à resolução de um mistério. E

³² Uma constatação que muito incomodou, durante as observações feitas ao longo da pesquisa, foi a de que, algumas vezes, ou melhor, na maioria delas, talvez, os estudiosos da área de letras procurem tanto encontrar a complexidade do texto literário, estando sempre atrás de interpretações inéditas e baseadas em teorias complexas, que acabam, sem perceber, por bloquear sua própria visão para aquilo do qual o texto literário mais precisa: de um olhar que saiba valorizar a simplicidade. Uma das mais belas habilidades que a literatura oferece a seu leitor é a habilidade de fazê-lo enxergar a simplicidade das coisas ao seu redor. O que, nessa busca pelo complexo, acaba sendo deixado de lado ou reproduzido como algo de menor valia. Quando se leva o texto literário à leitura ingênua dos alunos, leigos em teoria literária, pode-se recuperar muito dessa visão dos aspectos mais simples do texto.

sim como um ser humano incompleto que é, na busca por aproximações daquilo que lê com a realidade em que está inserido. O texto, por sua vez, não apenas se apresenta como portador de sentidos. Mais do que sentidos, os textos produzem experiências. Despertam nos leitores sensações e emoções que favorecem o desenvolvimento de um comportamento (e pensamento) mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. Também as dificuldades de leitura não devem ser apenas resolvidas, mas sim experimentadas:

“A literatura, quando escolarizada, implica em uma prática de leitura significativa capaz de proporcionar ao leitor uma apropriação da experiência do outro em uma época distinta da sua, mesmo que não compartilhe da visão de mundo apresentada no texto. Tal percepção permite uma transformação da perspectiva da realidade, quer pelo estranhamento quer pelo deslumbramento do que está escrito no texto. A prática contribui para que cada aluno se sinta instigado em acionar sua imaginação a compreender a intervenção do ser humano no meio ambiente e seu poder de transformar o cenário em que ele vive.” (NÓBREGA, 2012. p. 240)

Com fins de registro, ao final dos quatro encontros de leitura, foi solicitado que os alunos respondessem a um questionário (ver anexo 2). As perguntas se direcionavam a buscar depoimentos dos alunos que ajudassem a explicitar ainda mais as respostas às perguntas de Compagnon. Algumas delas, com suas respectivas respostas, são apresentadas a seguir.

A primeira pergunta buscava entender um pouco mais da metodologia do ensino de literatura recebido pelos alunos nas escolas em que estudaram, sistematizando as semelhanças e as diferenças da metodologia proposta nessa pesquisa.

Pergunta 1 (parte I)

1. a) O modo como a leitura dos quatro contos do livro *Primeiras Estórias* foi conduzida difere de suas experiências de leitura feitas durante os anos escolares ou se assemelha a elas?
- b) Aponte pontos de convergência e pontos de divergência, evidenciando os benefícios de cada um deles.

Resposta

“Se diferenciam, nas escolas o objetivo das aulas consistem (*sic*) em ensinar os alunos o contexto histórico em que os textos estão inseridos, os principais autores e suas obras mais famosas. Já na leitura orientada, o prazer por ler e compreender o texto é muito mais válido do que datas e nomes, esse tipo de leitura transforma, vicia, muda perspectivas e visões do mundo, acrescentando muito mais as (*sic*) sociedades do que notas nos boletins escolares.”

Não muito surpreendente, as respostas sistematizaram que as metodologias se diferenciavam, principalmente, pelo uso do texto literário original no lugar de estudos históricos sobre ele e seu autor. O surpreendente foram os relatos com relação aos benefícios trazidos pela metodologia que destaca o texto literário. Conforme pode ser lido na resposta aqui reproduzida, o aluno os ressalta de maneira muito próxima ao que já foi anteriormente teorizado, confirmando a ideia de prazer e transformação: “já na leitura orientada, o *prazer por ler e compreender o texto* é muito mais válido do que datas e nomes, esse tipo de *leitura transforma, vicia, muda perspectivas e visões do mundo*.”.

Ainda sobre o ensino na atualidade, a terceira pergunta queria que os alunos expressassem sua sugestão para o trabalho do professor.

Pergunta 3 (parte I)

3. a) Como você acha que devem ser as aulas de literatura nas escolas de Educação Básica?

b) O que o professor pode fazer para despertar nos alunos o gosto pela leitura?

Resposta

“Que não devem transformar a literatura em uma matéria cheia de regras, maçante, com diversos elementos para serem decorados. E sim, que os professores conduzam as aulas de uma forma que os estudantes consigam enxergar o universo que cerca os textos literários, a sua proximidade com a vida real, para que consigam alcançar os notórios benefícios que ela proporciona.”

A sexta solicitação não era exatamente um questionamento. Foi solicitado que os alunos descrevessem um pouco da experiência da leitura conjunta.

Pergunta 3 (parte II)

3. Descreva, abaixo, sua experiência de leitura dos contos, apontando os elementos que você julga relevantes para a pesquisa em questão.

Resposta

“A leitura conduzida dos contos mostrou o quanto a literatura é rica e maravilhosa revelando que aquilo ensinado na escola não representa nem um terço do que foi ensinado nesta experiência. Sobre o modo como os contos foram explorados, foi o que fez toda diferença, todas as peculiaridades dos textos foram discutidas e compreendidas. Qualquer pessoa é capaz de gostar, ler e se apaixonar por literatura, a maneira a qual é apresentada é o que pode dificultar a compreensão, porém se tiver orientação tudo flui naturalmente.”

A resposta reproduzida confirma a postulação inicial desse trabalho, “qualquer pessoa é capaz de gostar, ler e se apaixonar por literatura, a maneira a qual é apresentada é o que pode dificultar a compreensão”. Com uma mediação adequada, qualquer leitor pode ler, compreender e sentir o prazer do texto literário.

A última pergunta desejava saber sobre a motivação dos alunos a dar uma possível continuidade à descoberta de novos textos.

Pergunta 5 (parte II)

5.a) Você se sente motivado(a) a buscar outros textos literários para ler?

b) Por quê?

Resposta

“Sim. A leitura desses contos me permitiu “limpar os óculos” para realmente conseguir enxergar a essência dos textos literários. Agora, muito mais receptiva, sinto-me capaz de compreender melhor a verdade das obras, o que motiva a buscar novos livros e novas histórias, à procura de novas mensagens.”

A resposta reproduzida foi bem parecida com a de todos os outros alunos, afirmando que dariam sim continuidade a sua formação como leitores. Agora, numa caminhada autônoma.

Buscou-se, ao longo deste trabalho, mostrar que não há melhor método de ensino de literatura senão por meio do próprio texto literário. Através das experiências aqui narradas com os contos de Guimarães Rosa, espera-se ter mostrado também que alunos da Educação Básica podem ser bons leitores de autores consagrados da literatura brasileira e de seus textos já considerados clássicos, a depender da mediação que recebem nos primeiros contatos com eles.

Um fator, entretanto, (e portanto) ainda precisa ser revisto: o tempo destinado ao estudo da literatura na grade curricular das escolas de Educação Básica. Não se pode esperar até o Ensino Médio para que a literatura ganhe realmente um espaço em sala de aula, bem como é quase impossível realizar um trabalho de leitura conjunta em apenas cinquenta minutos por semana, quando se chega ao Ensino Médio. Faz-se necessária uma reformulação na grade curricular, dando maior destaque para os estudos literários como uma disciplina formadora e não meramente informativa, juntamente com uma formação adequada para o professor.

Referências

- ABDALA JÚNIOR, Benjamin. A cidade mais levantada no mundo. In: *Fronteiras múltiplas, identidades plurais. Um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7ª edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- ANDRADE, Dênia Moreira. *A Poética Cognitiva e o universo infantil rosiano: o processo de leitura das primeiras histórias*. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.
- ANDRADE, Dênia Moreira. *A Hora e Vez do(a) Menino(a), em contos de Primeiras Histórias, de Guimarães Rosa*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.
- ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade*. Cad. Pesqui. [online]. 2001, n.113 [cited 2013-08-03], p. 51-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf> Acesso em: 9 set. 2013.
- ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. Prefácio Esquisito. In: *Outros achados e perdidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.
- BARTHES, Roland. *O grão da voz*. Trad. Teresa Meneses e Alexandre Melo. Lisboa: Signos 37, 1981.
- BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BARTHES, Roland. Da leitura. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BOSI, Alfredo. Céu, inferno. In: *Céu, Inferno – ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: *Céu, Inferno – ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Os postulados do paradigma interpretativista. In: *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 31-40.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. As rotinas da pesquisa qualitativa. In: *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 51-64.

BLOOM, Harold. *Leio, logo existo*. Entrevista cedida à Revista Veja de janeiro de 2001. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/310101/entrevista.html> Acesso em: 11/10/2013

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTAGNINO, Raúl Héctor. *Que é literatura?: natureza e função da literatura*. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

COLLIGARIS, Contardo. *Qual romance você está lendo?* Folha de São Paulo. Outubro/2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/contardocalligaris/2013/10/1357485-qual-romance-voce-esta-lendo.shtml> Acesso em: 07/11/2013

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In. *Vários escritos*. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro sobre Azul, 2004.

CICERO, Antonio. *Enquanto fazemos poesia*. Folha de São Paulo. Ilustrada. Julho/2009

CICERO, Antonio. *Os estudos literários e o cânone*. Folha de São Paulo. Ilustrada. Fevereiro/2009

COLI, Jorge. *Leitura e leitores*. Folha de São Paulo. Caderno Mais. Fevereiro/2007.p.2

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

COMPAGNON, Antonie. O leitor. In: *O demônio da teoria – literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

CONDE, Miguel. *Renúncia ao prazer*. Prosa e Verso. O Globo. Janeiro/2009

DUARTE, Lélia Parreira Duarte. Não já e ainda não: a leveza do humor em Guimarães Rosa. In: *Outras margens – Estudos da obra de Guimarães Rosa*. Belo Horizonte: Autêntica/PUC Minas, 2001.

DURÃES, Aline. *O Cânone Literário – Conceito e Contexto*. Disponível em: <http://literamidia.blogspot.com.br/2011/08/o-canone-literario-conceito-e-contexto.html> Acesso em 11/10/2013

ECO, Umberto. O leitor-modelo. In: *Lector in fabula*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002. 2ª edição

ECO, Umberto. Entrando no bosque. In: *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani Machado. (org.) *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FIGUEIREDO, Maria do Rosário. *Da tragédia ao mito – um caminho de volta na leitura de Primeiras Estórias*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa Belo Horizonte, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1994. 29. ed.

GUIMARÃES, Raquel Beatriz Junqueira. A leitura, o leitor e a criação literária. In: *Rastros da leitura, trilhas da escrita*. Belo Horizonte: Editora RG, 2012.

GOULART, Audemaro Taranto. *Poética e gênese literária*. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.iel.unicamp.br%2Frevista%2Findex.php%2Fremate%2Farticle%2Fdownload%2F3114%2F2593&ei=OR15UrXMG6iusATOsYHgAQ&usq=AFQjCNG5huBZ9Xux_oRxTsJ99JjnDBOfbQ&sig2=cmepFtEq0iGRLVh4UZxOgw&bvm=bv.55980276,d.cWc Acesso em 05/11/2013.

GOULART, Audemaro Taranto. *A dimensão estética em textos das literaturas brasileira e portuguesa*. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQU I20121011174750.pdf?PHPSESSID=6f68231162773639d99362597576a8e1 Acesso em 05/11/2013

GRAMMON, de Guiomar de. Ler devia ser proibido. In: PRADO, J. & CONDINI, P. (Orgs.) *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro – Argus, 1999. 71-73.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 2ª edição.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: *A literatura e o leitor – textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JONES, Lloyd. *O Sr. Pip*. Tradução Léa Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. 1ª edição.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7ª edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. (org.) 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário da psicanálise*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEÃO, Angela Vaz. *O ritmo em “O Burrinho Pedrês”*. In: *Fortuna crítica de Guimarães Rosa*.

LIMA, Aldo de. *O direito à literatura*. (org.) Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

LIMA, Luiz Costa. *Hermenêutica e abordagem literária*. In: *Teoria da literatura em suas fontes*. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LOURES, Antonio Tomé. *Literatura e Educação*. Estado de Minas. Caderno Opinião. Julho/2009.p.9

MENESES, Adélia Bezerra de. *Vermelho, Verde e Amarelo: tudo era uma vez*. In: *Cores de Rosa – Ensaios sobre Guimarães Rosa*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

MORAIS, Márcia Marques de. *Ensino de/com literatura*. Belo Horizonte: PUC Minas. Acesso em 27/02/2013. Disponível em:
http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQU I20121019154328.pdf?PHPSESSID=954a673a163199262c515ec79306aaee

MOREIRA, Terezinha Taborda. *Literatura infantil: brincadeira de criança*. Dissertação de mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa apresentada ao curso de Pós-graduação da faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1994.

NÓBREGA, Maria Martha dos Santos Silva. *Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jauss*. In: *Ensino de língua e literatura – políticas, práticas e projetos*. Campina Grande: Bagagem/UFCEG, 2012.

OLIVEIRA, Cássia Jacqueline Fernandes. *A hipertextualidade em “As margens da alegria” e “Os cimos” – dois contos de Primeiras Estórias, de João Guimarães Rosa*. In: *Revista eletrônica de divulgação científica em língua portuguesa, linguística e literatura – ano 04 n.09 – 2º semestre de 2008*. ISSN 1807-5193

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. *Concepções sobre literatura, cânone, texto literário e ensino: um confronto entre os discursos docente e discente*. Texto apresentado como comunicação individual no V SELESIGNO e VI Simpósio de leitura da UEL, realizado no CCH-UDEL, em Londrina, PR, agosto de 2006. Disponível em:
http://www.faficp.br/centros/d_letras/voliveira/txt/ar-vo13.htm Acesso em: 11/10/2013

Presidência da República. *Estatuto da Criança e do adolescente*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm - Acesso 21/02/2013

PASSOS, Cleusa Rios Pinheiro. *Guimarães Rosa: ver, lembrar, reinventar....* Scripta: revista do Programa de Pós-graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas, Belo Horizonte, v.9, n.17 , p.100-110, 2º sem. 2005.

PASSOS, Cleusa Rios Pinheiro. *Guimarães Rosa: do feminino e suas histórias*. São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2000.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (org.) *Teoria da Literatura na Escola: atualização para professores de I e II graus*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura – uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PIGLIA, Ricardo. O que é um leitor? In: *O último leitor*. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

PORTO, Ana Paula Teixeira; CALEGARI, Lizandro Carlos. *Clarice Lispector & Guimarães Rosa*. (org.) Frederico Westphalen: URI - Frederico Westph, 2012.

RAMOS, Maria Luiza. *Análise Estrutural de Primeiras Estórias*. O Estado de São Paulo, 30 nov. 1968 (Supl. Lit.)

ROCHA, João Cezar de Castro. *Retorno à literatura*. Folha de São Paulo. Caderno Mais. Novembro/2004.p.4

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

ROSA, Vilma Guimarães. *Relembraimentos: João Guimarães Rosa, meu pai*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-92

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 4ª edição. Rio de Janeiro: DIEL, 2012.

VERISSIMO, Luis Fernando. ABC. In: *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura na escola*. In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7ª edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 1991.

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

WALTY, Ivete Lara. *O Pensamento Lógico/Mágico em “A Menina de Lá”*. Belo Horizonte, 2 jun. 1979. Suplemento Literário. p. 6-7.

WISNIK, José Miguel. *O Famigerado*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 177-198, 1º sem. 2002.

Anexos
Anexo 1



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Programa de Pós-graduação em Letras

Questionário de Pesquisa

Série/ano: _____

Nome da Escola: _____

Como são as aulas de literatura em sua escola? Há um horário específico para elas ou ocorrem juntamente com as aulas de português?

Quantos livros a escola solicita, em média, que os alunos leiam por ano? Cite os títulos solicitados para esse ano.

Faça um breve comentário, explicando como são as aulas de literatura (ou as que envolvem os livros de literatura).

Cite nomes de livros e autores que você lembra ter conhecido através da escola.

Você gosta de ler? Se sim, o que mais te agrada?

Anexo 2

Primeiras Leituras com *Primeiras Estórias*: a participação do leitor na construção de sentidos do texto literário

Questionário (após a leitura dos quatro contos)

Parte I – Questões sobre os “encontros” de leitura

1. a) O modo como a leitura dos quatro contos do livro *Primeiras Estórias* foi conduzida difere de suas experiências de leitura feitas durante os anos escolares ou se assemelha a elas?
b) Aponte pontos de convergência e pontos de divergência, evidenciando os benefícios de cada um deles.
2. a) Após a experiência de leitura dos contos feita interativamente (com condução do professor), você considera que sua percepção sobre o texto literário mudou?
b) Se sim, em quais aspectos?
3. a) Como você acha que devem ser as aulas de literatura nas escolas de Educação Básica?
b) O que o professor pode fazer para despertar nos alunos o gosto pela leitura?

Parte II - Sobre os quatro contos lidos

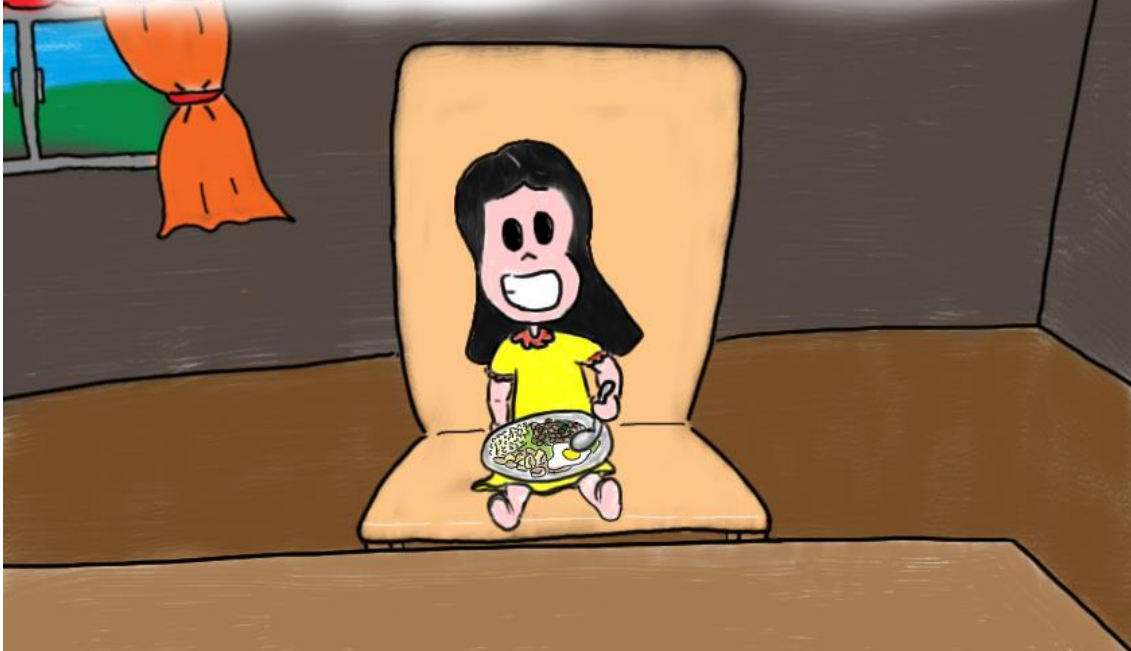
1. a) De qual deles você mais gostou?
b) Por quê?
c) Aponte motivos claros para justificar sua resposta.
2. a) Estabeleça uma ordem para classificar os contos (do que você mais gostou, para o que menos gostou).
b) Eles possuem algo em comum?
c) O quê?
3. Descreva, abaixo, sua experiência de leitura dos contos, apontando os elementos que você julga relevantes para a pesquisa em questão.
4. Sobre cada um dos contos, aponte elementos marcantes em sua leitura.
 - a) A Menina de Lá
 - b) As Margens da Alegria
 - c) A Partida do Audaz Navegante
 - d) Os Cimos
5. a) Você se sente motivado(a) a buscar outros textos literários para ler?
b) Por quê?

Anexo 3

Material didático elaborado no projeto de pesquisa “Primeiras Leituras de *Primeiras Estórias*: o leitor-criança diante de contos de Guimarães Rosa”.



Botavam para ela a comida, ela continuava sentada, o prato de folha no colo, comia logo a carne ou o ovo, os torresmos, o do que fosse mais gostoso e atraente, e ia consumindo depois o resto, feijão, angu ou arroz, abóbora, com artística lentidão. Nada a intimidava. Não se preocupava com os acontecimentos.



Estava no quintal, vestidinha de amarelo. O que falava, às vezes era comum, a gente é que ouvia exagerado. Outra hora, falava-se de parentes já mortos. Ralhei, dei conselhos, disse que ela estava com a lua.



Nunca mais vi Nhinhinha. Sei, porém, que foi aí que ela começou a fazer milagres. Nem Mãe nem Pai acharam logo a maravilha, repentina. Mas Tiantônia. Parece que foi de manhã. Nhinhinha, só, sentada, olhando o nada diante das pessoas:



Se bem a ouviram, pensaram fosse um de seus disparates de sempre. Mas, aí, aos pulinhos, o ser entrava na sala, para aos pés de Nhinhinha, a bela rã brejeira, a rã verdíssima. Os outros se pasmaram; silenciaram demais.

Dias depois, com o mesmo sossego, sussurrou:



e, nem bem meia hora, chegou uma dona, de longe, que trazia os pãezinhos da goiabada enrolada na palha.

Aquilo, quem entendia? Nem os outros prodígios, que vieram se seguindo. O que ela queria, que falava, súbito acontecia.

Quando a mãe adoeceu de dores, que eram de nenhum remédio, não houve fazer com que Nhinhinha lhe falasse a cura. Mas veio, vagarosa, abraçou a Mãe e a beijou, quentinha. A Mãe sarou-se então, num minuto.



Decidiram 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. E logo aparecia, sobressaído em verde e o vermelho. Nhinhinha se alegrou fora do sério, à tarde do dia, com a refrescação. Fez o que nunca se lhe vira, pular e correr por casa e quintal.



Mas houve que, a certo momento, Tiantônia repreendesse a menina, muito brava, muito forte. E Nhinhinha tornou a ficar sentadinha, inalterada que nem se sonhasse, ainda mais imóvel.

E, vai, Nhinhinha adoeceu e morreu. Diz-se da má água. Houve muitas diversas dôres, de todos, dos de casa. A Mãe, o Pai e Tiantônia davam conta de que era a mesma coisa que se cada um deles tivesse morrido por metade.



Agora, precisavam de mandar recado, ao arraial, para fazer o caixão e aprontarem o enterro. Aí, Tiantônia tomou coragem, carecia de contar: que naquele dia, do arco-íris da chuva, Nhinhinha tinha falado despropositado desatino, por isso com ela ralhara. O que fora: que queria um caixãozinho cor-de-rosa, com enfeites verdes brilhantes...

AS MARGENS DA ALEGRIA

Ia um menino com os Tios, passar dias no lugar onde se construía a grande cidade. Era uma viagem inventada no feliz; para ele, produzia-se em caso de sonho. Saíam ainda com o escuro, o ar fino de cheiros desconhecidos. A Mãe e o Pai vinham trazê-lo ao aeroporto. A Tia e o Tio tomavam conta dele. O avião era da Companhia, especial, de quatro lugares. Respondiam-lhe a todas as perguntas, até o piloto conversou com ele. Mesmo o afivelarem-lhe o cinto de segurança virava forte afago, de proteção.



Davam-lhe balas, chicles, à escolha. O Tio ensinava-lhe como era reclinável o assento. Seu lugar era o da janelinha. Entregavam-lhe revistas de folhear, quantas quisesse, até um mapa, nele mostravam os pontos em que ora e ora se estava, por cima de onde. Sentava-se, inteiro, dentro do macio rumor do avião: o bom brinquedo trabalhoso. Ainda nem notara que, de fato, teria vontade de comer, quando a Tia já lhe oferecia sanduíches. O menino tinha tudo de uma vez, e nada, ante a mente.



Chegavam. O campo de pouso ficava a curta distância da casa - de madeira, sobre estações, quase penetrando na mata. O Menino via, vislumbrava. Ele queria poder ver ainda mais vívido - as novas tantas coisas - o que para os seus olhos se pronunciava. A morada era pequena, passava-se logo à cozinha, e ao que não era bem quintal, antes breve clareira, das árvores que não podem entrar dentro de casa. Altas, cipós e orquidezinhas amarelas delas se suspendiam.



Quando avistou o peru, no centro do terreiro, entre a casa e as árvores da mata. O peru, imperial, dava-lhe as costas, para receber sua admiração.



Estalara a cauda, e se entufou, fazendo roda: o rapar das asas no chão se proclamara. Grugulejou, sacudindo o abotoado grosso de bagas rubras; e a cabeça possuía manchas de um azul-claro, raro, de céu. Completo, torneado, redondoso, todo em esferas e planos, com reflexos de verdes metais em azul-e-preto. Satisfazia os olhos, era de se tanger trombeta. O Menino riu, com todo o coração.



Já o chamavam para passeio. Iam de jeep, iam aonde ia ser um sítio de Ipê. O Menino repetia-se em íntimo o nome de cada coisa. Todas as coisas, surgidas do opaco. Sustentava-se delas sua incessante alegria, sob espécie sonhosa. E em sua memória ficavam, no perfeito puro, castelos já armados. Pensava no peru, quando voltavam. Só um pouco, para não gastar fora de hora o quente daquela lembrança, do mais importante, que estava guardado para ele, no terreirinho das árvores bravas.

Tinham fome. Servido o almoço, mal comeu dos doces, a marmelada, da terra, que se cortava bonita, o perfume em açúcar e carne de flor. Saiu, sôfrego de rever o peru. Não o viu: imediatamente. Só se via umas penas, restos, no chão. - "Ué, se matou. Amanhã não é o dia-de-anos do doutor?" Tudo perdia a eternidade e a certeza; num lufo, as mais belas coisas da gente se roubavam. Como podiam? Por que tão de repente? Soubesse que ia acontecer assim, ao menos teria olhado mais o peru. O Menino recebia em si um miligrama de morte.



Já buscavam o Menino. Num cansaço e numa renúncia a curiosidade. Ia. Teria vergonha de falar do peru. Talvez não devesse, não fosse direito ter por causa dele aquele doer, de dó, desgosto e desengano. Sentia-se sempre mais cansado. Mal podia com o que agora lhe mostravam. O encantamento morto.



De volta, não queria sair mais do terreirinho, lá era uma saudade abandonada. Nem ele sabia bem. Seu pensamentozinho estava ainda na fase hieroglífica. Mas foi, depois do jantar. E - a nem espetaculosa surpresa - viu-o, suave, inesperado: o peru, ali estava! Oh, não. Não era o mesmo. Menor, menos muito. Faltava em sua penosa elegância a beleza esticada do primeiro. Sua chegada e presença, em todo o caso, um pouco consolavam. Tudo se amaciava na tristeza. O Menino se doía e se entusiasmava.



Trevava.

Voava, porém, a luzinha verde, vindo mesmo da mata, o primeiro vagalume. Sim, o vagalume, sim, era lindo! Tão pequenino, no ar, um instante só, alto, distante, indo-se. Era outra vez em quando, a Alegria.

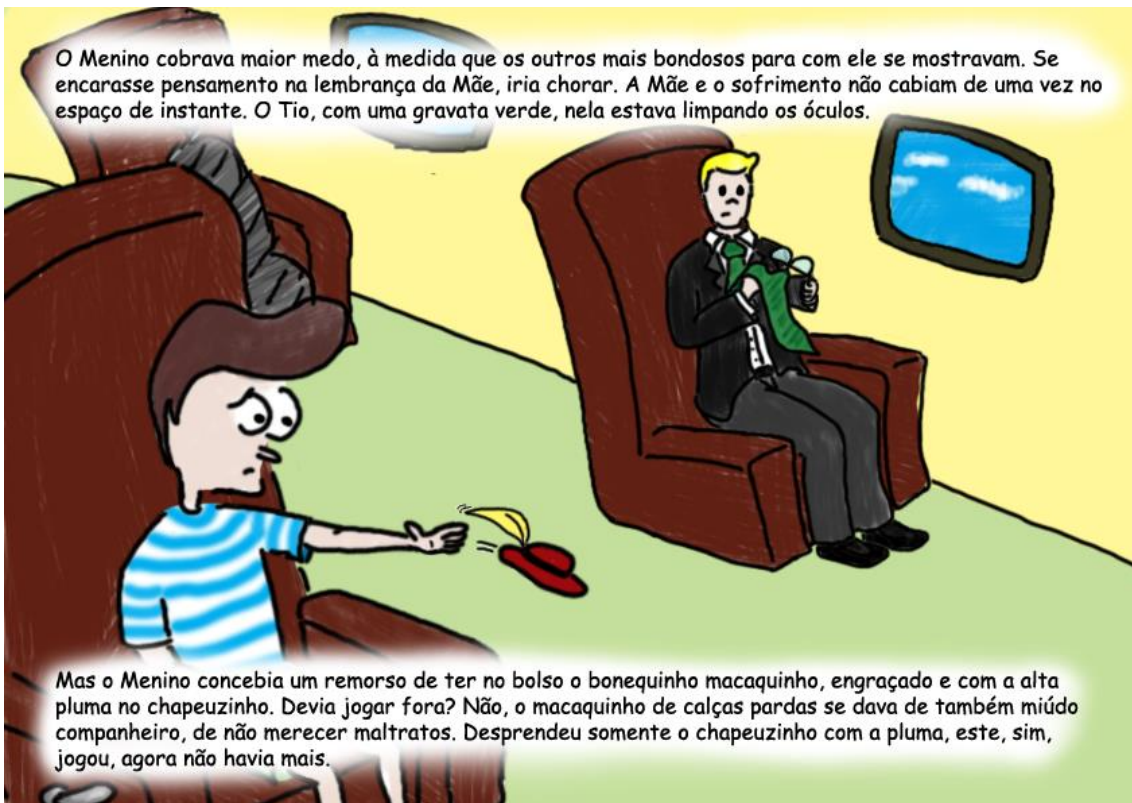


OS CIMOS

Outra era a vez. De sorte que de novo o Menino viajava para o lugar onde as muitas mil pessoas faziam a grande cidade. Vinha, porém, só com o Tio. Entrara aturdido no avião, fingia apenas que sorria, quando lhe falavam. Sabia que a mãe estava doente. Por isso o mandavam para fora por demorados dias porque era preciso. Por isso tinham querido que trouxesse os brinquedos, a Tia entregando-lhe em mão o preferido, o de dar sorte: um bonequinho macaquinho, de calças pardas e chapéu vermelho, alta pluma.



O Menino cobrava maior medo, à medida que os outros mais bondosos para com ele se mostravam. Se encarasse pensamento na lembrança da Mãe, iria chorar. A Mãe e o sofrimento não cabiam de uma vez no espaço de instante. O Tio, com uma gravata verde, nela estava limpando os óculos.



Mas o Menino concebia um remorso de ter no bolso o bonequinho macaquinho, engraçado e com a alta pluma no chapeuzinho. Devia jogar fora? Não, o macaquinho de calças pardas se dava de também miúdo companheiro, de não merecer maltratos. Desprendeu somente o chapeuzinho com a pluma, este, sim, jogou, agora não havia mais.

E o Menino estava muito dentro dele mesmo, em algum cantinho de si. Estava muito para trás. Ele, o pobrezinho sentado. O quanto queria dormir. A gente devia poder parar de estar tão acordado, quando precisasse, e adormecer seguro, salvo. Mas não dava conta. A vida não parava nunca, para a gente poder viver direito, concertado? Soubesse que um dia a Mãe tinha de adoecer, então teria ficado sempre junto dela, espiando para ela, com força.



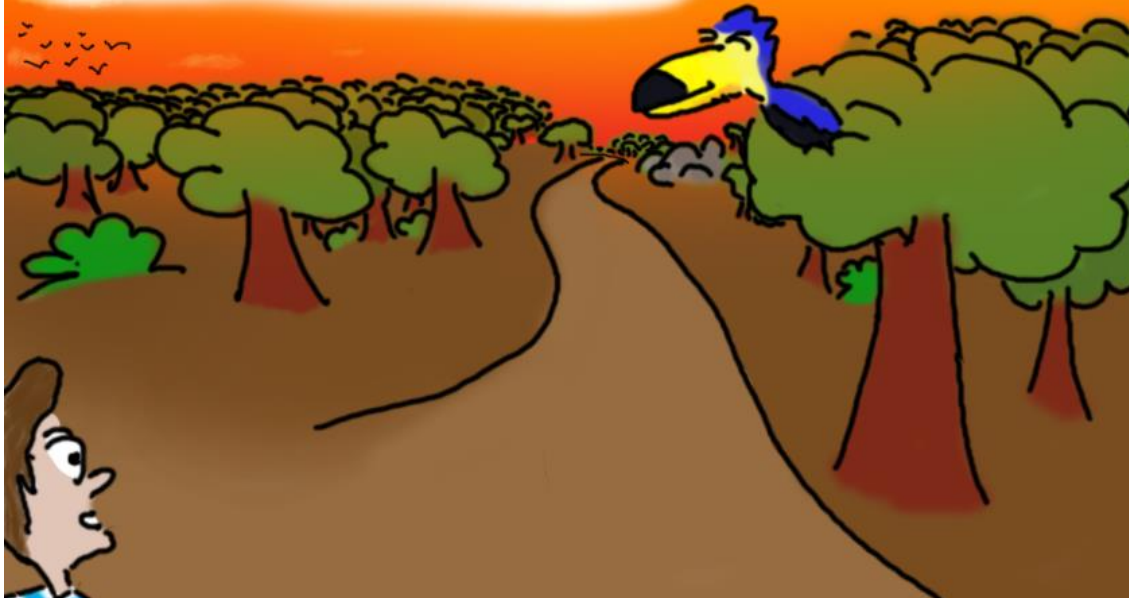
Na casa, que não mudara, todos começaram a tratá-lo com qualidade de cuidado. Diziam que era pena não haver ali outros meninos. Sim, daria a eles os brinquedos; não queria brincar, mais nunca. Enquanto a gente brincava, descuidoso, as coisas ruins já estavam armando a assanhação de acontecer: elas esperavam a gente atrás das portas.



À noite, não começava a dormir. O ar daquele lugar era friinho, mais fino. Deitado, o Menino se sentia sustoso, o coração dando muita pancada. O calado, o escuro, a casa, a noite - tudo caminhava devagar, para o outro dia. Ainda que a gente quisesse, nada podia parar, nem voltar para trás, para o que a gente já sabia, e de que gostava. Naquele raiar, ele sabia e achava: que a gente nunca podia apreciar, direito, mesmo, as coisas bonitas ou boas, que aconteciam. Mesmo enquanto estavam acontecendo, a gente sabia que elas já estavam caminhando, para se acabar, roídas pelas horas, desmanchadas...



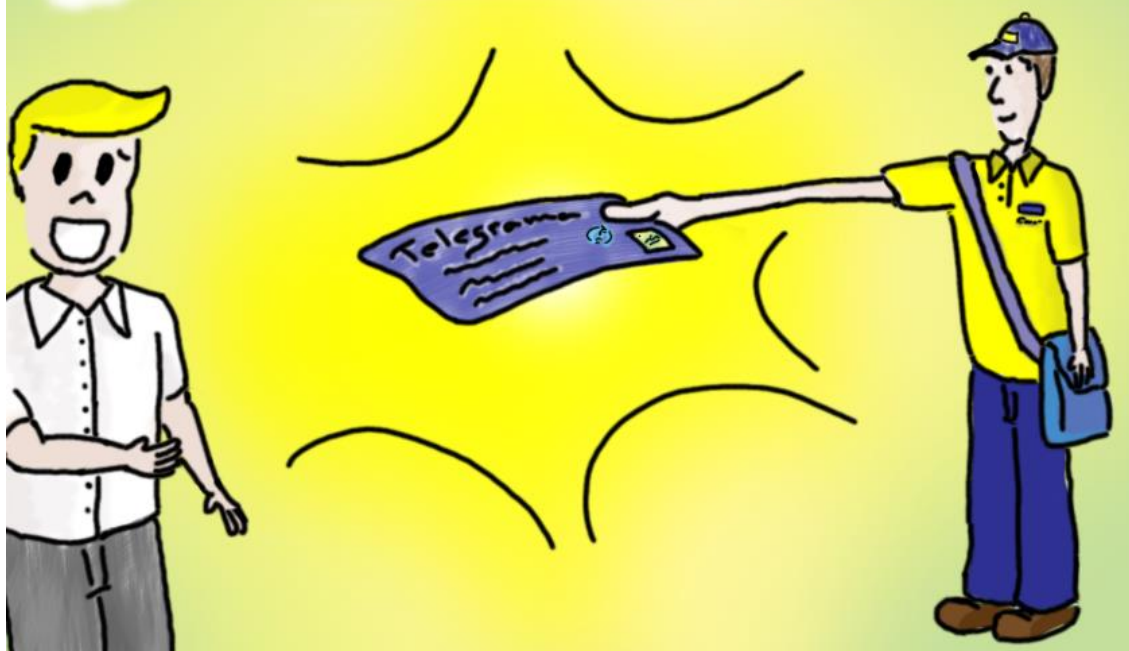
O Menino não podia ficar mais na cama. Estava já levantado e vestido, pegava o macaquinho e o enfiava no bolso, estava com fome. O sol ainda não viera. Mas a claridade. Os cimos das árvores se douravam. As altas árvores depois do terreiro, ainda mais verdes, do que o orvalho lavara. Da cozinha, traziam café. E: - "Pst!" - apontou-se. A uma das árvores, chegara um tucano, em brando batido horizontal. Tão perto! O alto azul, as frondes, o alumiado amarelo em volta e os tanto meigos vermelhos do pássaro - depois de seu vô. Saltava de ramo em ramo, comia da árvore carregada.



O tucano, sem falta, tinha sua soência de sobrevir, todos ali o conheciam, no pintar da aurora. Fazia mais de mês que isso principiara. Primeiro, aparecera por lá uma bandada de uns trinta deles, vozeantes, mas sendo de dia, entre dez e onze horas. Só aquele ficara, porém, para cada amanhecer. A tornada do pássaro era emoção enviada, impressão sensível, um transbordamento do coração.



Assim, o Menino, entre dia, no acabrunho, pelejava com o que não queria querer em si. Temia pedir notícias; temia a Mãe na má miragem da doença? Ao quarto dia, chegou um telegrama. O Tio sorriu, fortíssimo. A Mãe estava bem, sarada! No seguinte - depois do derradeiro sol do tucano - voltariam para casa.



E, com pouco, o Menino espiava, da janelinha, as nuvens de branco esgarçamento, o veloz nada. Entretempo, se atrasava numa saudade, fiel às coisas de lá. E, quase num pulo, agonizou-se: o bonequinho macaquinho não estava mais em seu bolso! Não é que perdera o macaquinho companheiro!... Como fora aquilo possível? Logo as lágrimas lhe saltavam. Mas, então, o moço ajudante do piloto veio trazer-lhe, de consolo, uma coisa: - "Espia, o que foi que eu achei, para Você." - e era, desamarrotado, o chapuzinho vermelho, de alta pluma, que ele, outro dia, tanto tinha jogado fora! Sorria fechado: sorrisos e enigmas, seus. E vinha a vida.

