



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Teoria Literária e Literaturas
Programa de Pós-graduação em Literatura

**NESTA ÁGUA QUE NÃO PARA:
LEITURA DE JOÃO GUIMARÃES ROSA NO VALE DO URUCUIA**

Rosa Amélia Pereira da Silva

Orientadora: Hilda Orquídea Hartmann Lontra.

Brasília, 2014.



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Teoria Literária e Literatura
Programa de Pós-graduação em Literatura

**NESTA ÁGUA QUE NÃO PARA:
LEITURA DE JOÃO GUIMARÃES ROSA NO VALE DO URUCUIA**

Rosa Amélia Pereira da Silva

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do grau de doutora pelo Programa de
Pós-Graduação em Literatura da Universidade de
Brasília.

Orientadora: Hilda Orquídea Hartmann Lontra.

Brasília, 2014.



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Teoria Literária e Literaturas
Programa de Pós-Graduação em Literatura

**NESTA ÁGUA QUE NÃO PARA:
LEITURA DE JOÃO GUIMARÃES ROSA NO VALE DO URUCUIA**

Rosa Amélia Pereira da Silva

Componentes da banca avaliadora

Professora Doutora Elga Perez-Laborde
Presidente

Professora Doutora Hilda Orquídea Hartmann Lontra
Orientadora

Professor Doutor Dagoberto Buim Arena
Examinador externo

Professora Doutora Stella Maris Bortoni
Examinadora externa

Professora Doutora Elizabeth Andrade Hazin
Examinadora interna

Professor Doutor Fabrício Monteiro Neves
Examinador interno

Brasília, 2014.

Dedico

*a meus pais, **Maria e Constantino** †, sempre presentes.
a meu irmão **Paulo Pereira da Silva**, urucuiano de coração, que, carinhosamente,
me abriu o coração e o olhar para as riquezas e as alegrias do Vale do Urucuia.*

Agradeço a Deus,

que governa grandeza em minha vida.

Agradeço, enormemente e sempre, às grandes mulheres que me compuseram:

*à professora Hilda Lontra, que, entre a razão e o coração, entre o ão e o vãõ, me ensinou
muitos saberes, entre eles a pesquisa;*

*à professora Elizabeth Hazin, que me mostrou, durante suas aulas magistrais, toda a
realeza de ler João Guimarães Rosa;*

*à professora Aparecida Guimarães, que, faz tempo, em um curso nunca findo, me incentivou
para as Letras;*

*à professora Ivonilde Veloso, que, durante o seu e o meu magistério, me inspirou para o
exercício da docência;*

*à professora Maria Piedade, que, ainda na infância, com rigor, me desenvolveu a disciplina
para o estudo;*

*à professora Dona Bezinha, meu exemplo primeiro, mais terno e inesquecível de professora,
que me ensinou o prazer de ler literatura e que, antes de tudo, me ensinou a ler;*

à minha irmã Inandina, que foi a minha primeira e mais atenta aluna;

*às minhas irmãs maternas, Ângela, Joana e Maristela, que me incentivaram desde sempre e
acreditaram na minha capacidade de ir além, oportunizando-me leituras:
a base de tudo.*

Delas tenho minha maior riqueza: ser professora.

Por toda esta vida, igualmente agradeço

*a meus filhos, Thiago e Marcus, frutos de minha mineiridade e razão maior do meu
empreendimento intelectual;*

*a todos os meus irmãos e a todos os familiares, que me dedicaram confiança, destacando o
apoio do Fernando e do Marcus, meus orientadores em assuntos tecnológicos;*

à Veruska Machado, amizade e gratidão eternas.

Agradeço de coração

aos professores Marcos Paulo Salgado, Ilza Corrêa, Juliana Amaral, que embrenharam juntamente comigo nesse mundo fabuloso de ensinar aprendendo a ler literatura;

a todos os professores que participaram do curso de Formação do Professor-leitor, com os quais aprendi demais da vida e das pessoas: Alessandra R. Oliveira, Antonia P. Valadares da Silva, Cristiane R. de Jesus, Elizete R. Souza de Oliveira, Ilza Correa Silva, Juliana A. Amaral, Marcos Paulo P. Salgado, Maria Claudia F. da Mota, Maria José A. de Souza, Sheila Elias Teixeira, Terezinha Rodrigues Melo;

à Maria Aparecida Silva Santos e à Keila Pires, que, representando a Prefeitura Municipal de Arinos – Administração 2008-2012 –, apoiaram o projeto, dando suporte técnico para a sua realização;

aos diretores das três escolas que acreditaram na pesquisa e abraçaram-na dentro de suas unidades: professor Alessandro da Silva Rezende, da Escola Estadual Professor Benevides; professoras Maria Teresinha de Siqueira e Maria Cláudia Figueredo da Mota Alves, da Escola Municipal Vasco Bernardes de Oliveira; professoras Edvânia Moreira Pimentel e Cheila Andrade de Souza, da Escola Santos Reis;

ao Senhor Almir Paraca Cristovão Cardoso, que, igual a mim, acredita no poder transformador da literatura, crê na beleza das palavras e na poesia; por isso confiou na pesquisa e não mediu esforços para que ela fosse publicitada;

a todos os príncipes e princesas, que principiaram o real: Willian Cristof, Michele Ramos, Déborah Barbosa, Andreiza Araújo, Eliza Batista, Guilherme Henrique, Bruno Montijo, Anderson Valério, Bárbara Valadares, Thauane Ariel, Axcel Carvalho, Mayallu Mendes, Carol Crisóstomo, Gabriel Cassani, Camila Romualdo, Gerson Neto, Douglas Valadares, Justiniano Diogo, Luiz Gustavo Zica, Raian Estrela, Alana Boza, Camila Tombini, Djesihre Rippel, Pamela Costa, Alana Mendes; eles coloriram o meu mundo urucuiano e fizeram, inúmeras vezes, a minha mais perfeita alegria de professora de leitura no Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Arinos;

a todos os príncipes e princesas do Ensino Fundamental e Médio, e aos reis e rainhas da EJA, alun@s das três escolas que participaram do projeto, e que deram luz a esta pesquisa e enfeitaram-na de leituras;

à banca examinadora da qualificação que tanto contribuiu para o avanço desta reflexão e à banca avaliadora de defesa que se dispôs a contribuir nesta etapa final.

*a tod@s amig@s, que me ensinaram, entre tantas belezas, a lê-las no traço único de cada um@, lembrando que **amizade dada é amor**: Andrea Alcântara, Bernadete Carvalho, Clara Etiene Souza, Edith Peixoto, Edna Freitas, Elen Kaliany, Elisângela Agostini, Fábio Borges, Fabrício Neves e cia, Fernando Freitas, Guilherme Guimarães, Ivone Almeida, Jullie Borges, Ludmilla Pontes, Luís Diogo, Liliam Rangel, Maria Alice Costa, Miriam Mota, Rafael Barbosa, Roselene Constantino, Renzo Chaves e cia, Vânia Souza.*
Para sempre.

RESUMO

A atividade de ler o mundo é imprescindível para a atuação do ser humano em sociedade. Aplicada a contextos sociais específicos, a leitura da palavra escrita é necessária à ampliação das leituras de mundo. Ler literatura é recurso que contribui para a transformação do sujeito-leitor e de seu mundo. A partir do confronto entre essas premissas e a constatação de que não há recepção da obra de João Guimarães Rosa no Vale do Urucuia, originou-se o problema desta pesquisa: não se lê a obra do Autor, apesar de ele ser vulto importante na região, por ter explorado em sua obra a paisagem e os valores urucuianos e por se constituir um importante ator nas relações sociais do Vale. A partir disso, buscamos demonstrar que ler João Guimarães Rosa, na educação básica, é possível. Embasados na dialogia bakhtiniana, na teoria do efeito estético iseriana e no letramento literário, propusemos um projeto de intervenção, cuja metodologia, centrada na pesquisa-ação, demonstra estratégias de leitura dos textos rosianos para as escolas de educação básica situadas na região. Dessa forma, objetivamos desmistificar a ideia de que os textos do Autor são difíceis e herméticos; evidenciar que os leitores no vale do Urucuia se reconhecem nos textos, identificam a paisagem local explorada nas obras. Visamos também despertar nos leitores o sentimento de pertencimento e a necessidade de assunção cultural por meio da valorização da identidade urucuiana a partir da leitura da obra de JGR. Nesse processo, destacamos o papel fundamental do professor, na posição de mediador de estratégias de leitura, sobretudo quando elas constituem eventos dialógicos que devem ser planejados e flexibilizados considerando o público que lê e o texto a ser lido. A proposta aponta para uma concepção de leitura necessária e uma práxis decisiva para formação de leitores autônomos, que contribuem para o alargamento da visão do urucuiano acerca de si mesmo e acerca da obra de João Guimarães Rosa.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Dialogia. Mediação. João Guimarães Rosa. Vale do Urucuia.

ABSTRACT

The Reading activity of world is indispensable for the performance of human being in society. Applied to specific social contexts, reading the written word is necessary for the expansion of world peruse. Read literature is a fundamental resource that contributes to allow the subject-reader to transform himself and to transform the world. This research explored the importance of literature in people's life contrasting with the absence of reading in schools activities, specifically reading works of João Guimarães Rosa. The problem is that people, located in the Urucuia Valley do not read books of this author despite he be an important figure in this region, plays a main role in the social relations of this community and describes values and landscapes of Urucuia Valley in his books. This study tries to demonstrate that it is possible and important to read João Guimarães Rosa in secondary schools of this region. Based on Bathkin's dialogy, as well as on Iserian aesthetical effect theory and literary literacy, an intervention project is proposed using Research–Action methodology suggesting reading strategies for schools located on that region. The aim was to demystify the belief that this author's texts are hermetic and difficult to students. We looked for moments when the readers of Urucuia Valley recognized themselves and local landscapes described in texts of João Guimarães Rosa, raising their feeling of belonging and identity as citizen of Urucuia Valley. We highlighted the fundamental role of the teacher, mediator of reading strategies when it is constituted of dialogic events that should be planned and adapted, considering the reader and the text to be read. This research pointed to a necessary concept of reading and a decisive praxis for training autonomous readers, contributing to broaden the view of citizens of Urucuia about themselves and the work of João Guimarães Rosa.

Keywords: Reading. Literature. Dialogism. Mediation. João Guimarães Rosa. Urucuia Valley.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto da balsa de Arinos	28
Figura 2 – Fotos da construção da ponte de Arinos	29
Figura 3 – Foto de João Guimarães Rosa - criança	32
Figura 4 – Foto do rio Urucuia	39
Figura 5 – Folders de divulgação Festival de Sagarana	48
Figura 6 – Folder de divulgação Caminho do sertão	49
Figura 7 – Mapa do Circuito Turístico Urucuia Grande Sertão	53
Figura 8 – Foto Placa - Rodovia MG 181	54
Figura 9 – Mapa da proposta da E. Parque João Guimarães Rosa	56
Figura 10 – Framework - rede urucuiana 1	64
Figura 11 – Diagrama da rede urucuiana 1	65
Figura 12 – Representação em espiral do movimento cultural	66
Figura 13 – Framework - Rede urucuiana 2	72
Figura 14 – Diagrama da rede urucuiana 2	73
Figura 15 – Representação do Ato de ler: teoria do efeito estético	97
Figura 16 – Representação do ponto de vista em movimento	99
Figura 17 – Representação do preenchimento dos espaços vazios	101
Figura 18 – Releitura “Boiada” 1	137
Figura 19 – Releitura “Boidada” 2	138
Figura 20 – Releitura “A Terceira Margem do Rio” 1	152
Figura 21 – Releitura “A Terceira Margem do Rio” 2	153
Figura 22 – Haicais “A Terceira Margem do Rio” 1	154
Figura 23 – Haicais “A Terceira Margem do Rio” 2	156
Figura 24 – Haicais “A Terceira Margem do Rio” 3	157
Figura 25 – Haicais “A Terceira Margem do Rio” 4	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Respostas dadas pelos entrevistados	78
Quadro 2 – Respostas dadas pelos entrevistados	79
Quadro 3 – Respostas dadas pelos entrevistados	81
Quadro 4 – Quadro comparativo entre a linguagem de JGR e dos entrevistados	84
Quadro 5 – Quadro comparativo entre a linguagem de JGR e dos entrevistados	85
Quadro 6 – Produção de texto a partir da ciranda “Boiada”	139
Quadro 7 – Produção de texto a partir da ciranda “Boiada”	139
Quadro 8 – Fragmento da produção de texto a partir da ciranda “Famigerado”	141
Quadro 9 – Fragmento da produção de texto a partir da ciranda “Famigerado”	141
Quadro 10 – Fragmento da produção de texto a partir da ciranda “Famigerado”	141
Quadro 11 – Produção de texto “O Menino da Capa Preta” realizada a partir da ciranda “Fita Verde no Cabelo”	144
Quadro 12 – Produção de texto “Santa Nhinhinha” realizada a partir da ciranda “A menina de Lá”	148
Quadro 13 – Produção de texto “Nhinhinha Milagrosa” realizada a partir da ciranda “A menina de Lá”	148
Quadro 14 – Produção de texto “O Menino de Cá” realizada a partir da ciranda “A menina de Lá”	150

SUMÁRIO

ÁGUAS PASSADAS	13
NOS RASOS DO MUNDO	15
1- NA PRIMEIRA MARGEM: O PÉRPETUO	19
1.1 O DESVÃO PERENE E ENREDADO DAS ÁGUAS DA PRIMEIRA MARGEM	19
1.2 OS CAMINHOS DO SERTÃO	22
1.3 ROSA E O SERTÃO	32
1.4 ROSA E O RIO	37
1.5 ROSA E O SERTANEJO	41
2- NA SEGUNDA MARGEM: O DEMORAMENTO	45
2.1 A PERMANÊNCIA	45
2.1.1 Sagarana e Estação Ecológica de Sagarana	46
2.1.2 CRESERTÃO	47
2.1.3 ADISVRU	49
2.1.4 COPABASE	51
2.1.5 Circuito Urucua Grande Sertão	52
2.1.6. Parque Nacional Grande Sertão Veredas e Estrada Parque João Guimarães Rosa	55
2.2- AS ÁGUAS PROFUNDAS QUE VÊM À MARGEM	57
2.3- DA VEREDA À MARGEM: AS ÁGUAS EM MOVIMENTO	69
2.4- O RECONHECIMENTO DAS ÁGUAS	74
2.5- O DIÁLOGO COM AS ÁGUAS SILENTES	77
3- DE MEIO A MEIO: A TRANSFORMAÇÃO	89
3.1 RUMO À TERCEIRA MARGEM	89
3.2 O IDEÁRIO QUE SUSTENTA A TERCEIRA MARGEM	94
3.3 VIVENDO A TERCEIRA MARGEM	101
3.3.1 Passos aplicados nas cirandas dialógicas de leitura	106
3.3.1.1 Preparação do professor para a ciranda	107

3.3.1.2 Exposição dos objetivos	107
3.3.1.3 Motivação	109
3.3.1.4 Leitura e releituras	111
3.3.1.5 A ciranda dialógica mediada pela leitura	114
3.3.1.6 Produção escrita	118
3.4 A IMPORTÂNCIA DA DIALOGIA	120
3.5 UM MERGULHO NAS ÁGUAS DA TERCEIRA MARGEM	122
4- RIO ABAIXO, RIO AFORA, RIO A DENTRO: AS ÁGUAS TRANSFORMADAS	133
4.1 COMPREENDENDO A TERCEIRA MARGEM	133
4.1.1 A leitura e a produção a partir do texto “Boiada”	136
4.1.2 A leitura e a produção a partir do texto “Famigerado”	140
4.1.3 A leitura e a produção a partir do texto “Fita Verde no Cabelo”	142
4.1.4.A leitura e a produção a partir do texto “A Menina de Lá”	146
4.1.5 A leitura e a produção a partir do texto “A Terceira Margem do Rio”.	151
4.2 O REFLEXO DO MERGULHO	161
DA CORRENTE DAS ÁGUAS: O TRANSBORDAMENTO	165
UM CHAMANDO JOÃO - DRUMMOND	171
<i>E AGORA, PROFESSOR?</i>	173
REFERÊNCIAS	175
ANEXOS	193

ÁGUAS PASSADAS

No ano de 2009, fui agraciada com várias conquistas, após o término do mestrado. A vida labutada com trabalho em escola privada, até então plena de inconstâncias ou de constâncias de instabilidade, chegava ao fim: entre tantas oportunidades e vários percalços, surgiu-me um concurso para docente em Minas Gerais. Questiuínculas diversas, geradas e trazidas de minha experiência anterior em Minas, agora com um retorno acrescido de teses, ideais e intelectualismos, construídos na maior universidade da capital, Brasília, repercutiam benefícios e acrescentamentos. Aprovada.

Agora, o regresso, de fato, após doze anos de proveitosa (des)estabilidade laboriosa. Nada fácil deixar para trás dois filhos e toda uma estória de lutas e de conquistas. Assumir o desapego é doído. O fato é que se deve permanecer lutando, mesmo com os novos alcances, porque as pessoas mudam e (re)significam seus sonhos num crescente de conquistâncias. Nas palavras de João Guimarães Rosa: “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”. Nos meus (des)compassos, mudando, vou procurando me aperfeiçoar.

Arinos, cidade escaldante situada no limiar entre o norte e o noroeste mineiro, recebeu-me de braços abertos na figura de meu irmão Paulo. Vi-me professora, lotada no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG. Cheia de medos e expectativas: o futuro assegurado? Uma vontade imensa de contribuir para e com as minhas Minas Gerais.

Um novo velho mundo se (re)entrebria diante dos meus olhos. Lágrimas de alegria e de tristeza se misturavam em meu coração, afligiam-me e até me confundiam. Sentimentos antagônicos se combinavam dentro de mim: a certeza de ser concursada e a distância dos meus filhos; a necessidade de ampliar o horizonte de atuação, a vontade de aplicar todo o conhecimento aprendido nesses últimos anos e o medo do incerto; a saudade. Um conflito interno: o enfrentamento, o desapego, o desejo pelo novo, o choro compelido. Durante as inúmeras viagens que fiz para lá estar, o horizonte que se descerrava diante dos meus olhos era pura esperança, muitas dúvidas e lances de choro convulsivo, certo descontentamento misturado a um contentamento descontente.

Nas idas e vindas, a estrada oblíqua, feito caracol, no meio da serra tão longa, fazia estremecer o meu coração, fazia-me arder em hesitações, mas também em confianças. A serra

salpicada de buritis: imagem apaixonante que me enternecia, abrandava o meu coração, me reportava ao paraíso descrito por João Guimarães Rosa em sua vasta obra. De repente, o que era seco, ganhava brilho. O buriti alto, solitário flamejava na serra, como se pedisse: veja-me, estou aqui, solitário, à tua espera. A obliquidade do caminho, sempre, mais parecia um mundo encantado: estradas dos contos lidos e relidos, por onde os heróis – mineiros ou não – passaram em busca de suas heroínas. Era eu, mesma, uma heroína, assim me sentia. Tudo encantado, recontado num mundo colorido, que merece ser mais enfeitado. Amarelos e rosas, lilases eram os ipês, tudo revelava novos horizontes. Até a serra, que de mata seca em tempos anteriores, mostrava uma lindeza incomparável de verde, um verdejante que, assim igual a esperança, nascia em meu coração.

Esse caminho, durante dois anos e meio, percorri, fiz e refiz, incontáveis vezes. Aos poucos, fui reconhecendo o que tudo intuía este lugar. Este mundo revela a alma sertaneja de João Guimarães Rosa. O Rio Urucuia me fez mergulhar em suas obras, em suas ideias, e as pessoas do lugar, da mesma forma, me fizeram alma sertaneja. Estar em Arinos e poder trabalhar às margens do Rio Urucuia é fazer parte de sua obra, é ser – mesmo que imaginariamente – uma personagem de seus textos. Além do Rio Urucuia, as paisagens e os acontecimentos locais lembram o nome e o universo deste Autor.

Viver no Vale do Urucuia é disseminar os personagens dos textos rosianos, que estão incrustados em nós. E não houve como não me envolver e me tornar uma protagonista nessa grande teia que se construía em minha imaginação. Encontrei alunos fantásticos, revestidos de sertanejos, de contadores de histórias, muitos Miguilins e Ditos, alguns Manuelzões, lindas Doraldas e belíssimas Diadorins, Riobaldos quantos, muitos jagunços, tantos velhos do rio. Todos, jovens entusiasmados com a descoberta do poder da leitura e suas possíveis (re)significações.

Tudo me fez refletir acerca da força da leitura. Eram fantásticas as ideias, os projetos, tudo parecia mágico... Em meio a esse mundo maravilhoso, nasceu o projeto. Desenvolvido, resultou nesta Tese de Doutorado.

NOS RASOS DO MUNDO

O presente texto, consubstanciado em tese com vistas ao doutoramento, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, apresenta e consolida uma pesquisa levada a efeito desde 2011, com cidadãos do Vale do Urucuia, cidade de Arinos, Minas Gerais. A investigação, na área de Letras, situada na linha de pesquisa recepção e práticas de leitura, tem como fio condutor a recepção por estudantes e docentes, nesse contexto, da obra do expoente da literatura brasileira João Guimarães Rosa¹.

O fato de eu² haver convivido, na condição de professora, com jovens do Vale do Urucuia, fez-me convicta de que, além de ministrar aulas de literatura brasileira e, por consequência, de leitura, deveria proporcionar aos estudantes a experiência ímpar de conhecer os textos desse Autor mineiro que transubstancia em linguagem poética a paisagem telúrica e humana do local onde os aprendizes vivem, a fim de eles se reconhecerem na literatura, pela leitura.

Esse contexto desencadeou várias indagações e favoreceu algumas constatações: João Guimarães Rosa é vulto importante na região, referido em diferentes instâncias e estâncias; contudo, as pessoas não o identificam pela leitura da obra, mas chegam a seu universo a partir da leitura de mundo de outros sujeitos. Situam-no de ouvir dizer, das festas, da relação metonímica que o seu nome tem com o rio e com o distrito de Sagarana. A maioria da população reconhece que o nome do distrito está associado à obra de JGR. Embora tão divulgado, não há

¹ Sempre que as iniciais JGR forem empregadas, estarão se referindo ao cidadão, autor, artista, prosador, contista, poeta, João Guimarães Rosa e à sua vasta obra literária. Quando essas palavras aparecerem em maiúscula também será referência ao Autor. Todas as vezes em que for citada a obra Grande Sertão: Veredas, cuja indicação será feita pelas iniciais GS-V, será usada a edição de 1994, publicada pela Editora Nova Aguilar, escolhida como fonte de pesquisa. As passagens em itálico, partes de trechos deste texto, estarão identificadas por um número entre parênteses, correspondente à(s) página(s) em que se encontram as transcrições.

² A opção pela primeira pessoa do singular ressalta que, deliberadamente, faço tal uso para marcar as minhas convicções de pesquisadora; todavia, às vezes, escolho o plural, fundamentada no pensamento de Mikhail Bakhtin (2003 - 2012), para quem o discurso individual é perpassado por inúmeras vozes que ecoam significativamente na linguagem coletiva. Além disso, sendo a pesquisa uma atividade plural, em alguns momentos, o “nós” é usado para evitar a impessoalidade de um discurso artificial aos ouvidos dos leitores. Ainda em determinadas ocasiões aplicarei o discurso impessoal para destacar as ações, e não o agente delas.

a leitura da sua obra. A comprovação, infelizmente, era de que apenas pequena parte da elite intelectual³ lia a obra de JGR.

Sendo o Autor tão citado, quais seriam os motivos para não lerem sua obra nessa região? Naquele momento, estando em sala de aula, questionei-me a respeito do que seria uma aula de leitura e, mais especificamente, como deveria ser conduzida uma experiência de ensino-aprendizagem de leitura do texto literário. Questionei-me também acerca do papel da escola – responsável, historicamente, pela formação de leitores – no cumprimento de sua função política e pedagógica de participar do processo de construção da cidadania. Esses foram os primeiros questionamentos, decorrentes da primeira constatação: há a institucionalização do nome de JGR, mas não há a leitura de sua obra.

Outras indagações permaneciam como forma de inquietação: qual é o impedimento para que a leitura desse grande Escritor se realize? Qual é o papel das instituições de ensino em relação ao Autor, nesse contexto? Por que professores e estudantes que vivem em um espaço privilegiado na obra do grande escritor JGR não se comprometem em conhecer e difundir a literatura de autoria de JGR a partir da leitura?

Essas inquietações e outras me fizeram uma aprendiz, uma investigadora preocupada em entender as formas de ler o Autor na região. Comprometida em promover a formação do cidadão urucuiano pela apreensão dos textos de JGR, em participar da formação do professor-leitor, desenvolvi e apliquei, a partir da teoria da recepção, práticas pedagógicas relacionadas à leitura da literatura, levando os possíveis leitores a reconhecerem (ou não) as influências da cultura urucuiana na obra deste Escritor. Assim, nasceu a ideia de compreender as formas de interação do Autor num plano socialmente mais abrangente: a obra com a região, o Autor e o Rio dentro de um contexto histórico, geográfico e humano em que eles se tornam atores na rede social urucuiana.

Muitos estudos relacionados à literatura rosiana são realizados fora do contexto regional, sem trazer retorno para a população local. São pesquisas de cunho teórico, acerca da poética rosiana, fora do contexto local do Vale do Urucuia, que tanto inspirou o Autor. Por isso, sentiu-se a necessidade de destacar a importância da obra de JGR no panorama da literatura

³ Napoleão Valadares, crítico literário, escritor e pesquisador da obra, foi citado como leitor e estudioso de JGR.

brasileira, focando, sobretudo, a região do Vale do Urucuia, porque ainda não há pesquisa explorando a recepção dos textos rosianos relacionados à cultura local.

Devido a essas inquietações, traçamos nossos objetivos para defender que é possível ler JGR na região. Para tanto destaca-se a importância do professor⁴ na posição de mediador de leitura, considerando que, para ler, é imprescindível a mediação. Acreditamos ainda que a leitura pode ser desenvolvida em projetos que visem a capacitar, nos domínios dos recursos expressivos, do vocabulário e da estrutura composicional, os receptores da obra. Com tal horizonte, realizaram-se práticas que aprofundassem a compreensão dos contos e que cativassem maior número de leitores de JGR. Tais atividades, inseridas em estabelecimentos de ensino, podem se constituir de modelos de aula, oficina, laboratório, ciranda – ou qualquer outro nome – que se comprometa à formação do leitor literário.

A intervenção no contexto produziu insumos na análise da pesquisa: as entrevistas realizadas, as estratégias aplicadas e o alcance da fundamentação teórica, os efeitos produzidos pela leitura revelados em textos escritos. Visando à organização deste percurso, o primeiro capítulo “Na primeira margem: o péripetuo”, centra-se numa análise de cunho social, com vistas a descrever as relações históricas e literárias entre rio, povo e JGR e a apontar o dinamismo social caracterizado pelo protagonismo desses atores.

O capítulo seguinte “Na segunda margem: o demoramento” descreve o trabalho das organizações locais e regionais, as quais dão visibilidade às vozes que contribuem para a institucionalização do nome de JGR na região e sustentam o imaginário coletivo acerca do Autor e de sua obra. Este capítulo amplia a visão que temos das organizações e justifica a inclusão da escola entre as instituições responsáveis pela consolidação da rede em torno do nome de JGR. Esses dois capítulos iniciais fundamentam-se nas ideias de Latour (1996, 2012), de Benjamin (1985) e de Bakhtin (2012, 2010).

O terceiro capítulo “De meio a meio: a transformação” apresenta as teorias literárias e pedagógicas que fundamentam a metodologia proposta: a estética da recepção segundo Jauss (2002) e a teoria do efeito estético na propositura de Iser (1996 e 1999) foram convertidas em

⁴ Buscamos um diálogo esclarecedor e ao mesmo tempo desafiador, dessa forma realiza-se um discurso estruturado em um código simples, reiterativo, mesclado, às vezes, de construções vocabulares assemelhadas às empregadas por JGR. O nosso propósito é construir um diálogo com o professor, aquele que trabalha incansavelmente e precisa ser apoiado pelas pesquisas.

práticas, aliadas à pedagogia dialógica de Bakhtin (2003 - 2012) e Paulo Freire (1987, 1991, 1997) e à perspectiva interacionista da leitura de Isabel Solé (1998).

No último capítulo “Rio abaixo, rio afora, rio a dentro: as águas transformadas”, debruço-me na análise de textos produzidos a partir das estratégias aplicadas, para demonstrar tanto a competência dos leitores quanto os feitos experimentados a partir da leitura, ou seja, a transformação do leitor. Tal análise sustenta-se em Bakhtin (2003), Machado (2010), Solé (1998), Orlandi (2012) entre outros.

Acreditamos que em “Da corrente das águas: o transbordamento”, encontram-se sistematizados os resultados da pesquisa: a leitura de JGR no contexto do Vale conduz o olhar do leitor para a própria cultura, transformando-o. Cremos ter realizado, também, uma investigação e uma prática que ampliaram o horizonte do professor, principal formador de leitura, a quem desejamos atingir com este trabalho. Assim fez JGR, quando, em sua obra, se propôs dar ao urucuiano um primado: o som da sua voz para que este desse o tom de seus sentidos, de seus valores e o mais bonito nisso tudo: sem nenhum caráter reducionista.

1. NA PRIMEIRA MARGEM: O PERPÉTUO

Mas cada um só vê e entende as coisas dum seu modo
(16).

Situadas à primeira margem, as pequenas e fortes veredas alimentam os grandes rios numa corrente d'água que se move sempre para a mesma banda, sem relutar contra o seu destino de cair no mar. Na margem das veredas, irrompem o Vale, o Rio Urucuia e a palavra poética de JGR, perpetuando-se. Com o propósito de observar as possíveis ilações dialógicas da obra com a conjuntura social, tracejando uma rede que se movimenta, este capítulo desenvolver-se-á numa perspectiva geo-histórica e social. Neste primeiro tópico, reflete-se acerca das riquezas do Vale Urucuia, do Rio e de algumas reverberações desta paisagem na obra de JGR: as circunstâncias espaciais – geográfica, física e econômica –, temporais – do presente e do passado –, sociais e literárias.

1.1 - O DESVÃO PERENE E ENREDADO DAS ÁGUAS DA PRIMEIRA MARGEM

Sem a pretensão de desenvolver princípios da Sociologia, faz-se necessário destacar alguns conceitos, a partir das ciências sociais e seus métodos, para dar clareza ao que se deseja demonstrar. Segundo Latour, social

é o movimento peculiar de reassociação e reagregação com uma lógica interna cujo processo é que pode explicar a durabilidade de um grupo e a sua formação. Ser social não é uma propriedade segura e simples. (Latour, 2012: 25-6).

Na formação social do Vale do Rio Urucuia, na dinâmica geográfica, econômica, política e cultural, o rio e JGR são mediadores no processo de reassociação dos grupos. Na perspectiva deste teórico, mediador é a gente social que, em sua dinâmica, cria vínculos e deixa rastros imprescindíveis na grande teia social, ou seja, é um ator-rede. A nossa reflexão analisa o papel de protagonista de JGR dentro de uma grande rede de fatos sociais que envolvem o Vale do Urucuia. O uso do termo protagonista, referendado por Latour, refere-se às ações do sujeito que agrega, interage, movimenta a rede social; está associado ao conceito de actante, ator, mediador, tradutor, ou seja, é o sujeito que medeia ações, interpretações e outros interesses e os conduz, dentro dos grupos, a outras direções.

Tomamos como ponto de partida a ideia de que as sociedades existem pelo dinamismo que as faz reunidas. O social não é um *status*, coisa dada, “é um movimento peculiar de reassociação e reagregação” (Latour, 2012: 25). Desse movimento participam elementos humanos e não-humanos na construção dos grupos, da coletividade e da cultura, que é

o conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas (Morin, 2000, 56).

Quando Latour (2012) propõe a Teoria do Ator-Rede (TAR), ele a sistematiza para analisar a relação entre ciência e sociedade, considerando a simetria entre as ações humanas e não-humanas. As circunstâncias científicas importam neste estudo, pelo fato de eu – na posição de pesquisadora, considerar-me parte constituinte da rede, no papel de mediadora e, por isso, sinto-me na posição de fazedora de ciência, ciência aplicada à leitura da literatura; pedagogia da leitura literária ou do letramento literário. Assim, o laboratório é muito amplo devido à sua diversidade: a sala de aula.

A rede social, nas palavras de Latour, é a maneira de associar os agentes humanos e não-humanos; pode ser construída de diferentes maneiras, a depender da atuação dos diferentes mediadores, estes deixam rastros: “transformam, traduzem, distorcem, modificam os significados que veiculam” (2012: 65), e serão seguidos por outros atores, numa imensa teia, a qual se denomina sociedade. Dessa perspectiva, o social consubstancia-se pela organização dinâmica que se dá a partir da atuação e da interação dos atores. Nas palavras de Latour, a materialidade relacional, cuja definição baseia-se na ideia de que tudo é interação, define a existência dos grupos.

Constatamos, no contexto em análise – Vale do Urucuia – a constituição de uma rede de protagonismos em torno do nome de JGR e também do Rio Urucuia. Em decorrência da produção literária, existe, hoje, uma relação inerente entre ele, JGR, e o espaço geográfico, cujos laços contribuem para a institucionalização do nome do Escritor, na posição de um importante ator. O Rio Urucuia e JGR são mediadores: o primeiro atua geo-histórica e economicamente na região. O segundo atua em duas posições: uma política e outra literária. O papel político de seu nome e de sua obra apresenta mais destaque que o literário. No contexto

pesquisado, o traçado do Rio Urucuia e o traço rosiano se entrelaçam. JGR surge ora com reverência cultural, ora com alusão ao grande vulto da literatura, explorado com fins políticos e econômicos. Há a institucionalização do nome de JGR; no entanto, isso ocorre em detrimento da leitura literária.

Considerando a teoria do ator-rede, “um bom relato é uma narrativa, uma descrição ou uma proposição na qual todos os atores fazem alguma coisa” (Latour, 2012: 189); eles transformam efeitos ao invés de apenas transportá-los. “Cada um dos pontos no texto pode se transformar em uma encruzilhada, um evento ou a origem de uma nova translação” (idem, *ibidem*). Assim, a rede social também pode ser descrita por um texto. Na medida em que é texto, explora linguagens e se constitui na alteridade, na relação recíproca com o outro. Nessa perspectiva, a descrição que se realiza é a tentativa de demonstrar a rede que se instaura.

A história aponta vários rastros do rio na sociedade urucuiana. Assim também não é difícil constatar os rastros de JGR na sociedade do Vale: o primeiro passo importante do Autor nasce de suas ações – a sua obra literária – e disso decorrem outras. Em relação ao rio, não se pode apontar o primeiro passo, devido à sua remota e permanente existência, mas, observando o crescimento das cidades ribeirinhas, pode-se constatar muitas travessias, algumas marcadamente mais significativas.

Em “Aletria e Hermenêutica”, JGR (1969: 10) conceitua rede como “uma porção de buracos, amarrados com barbante”. Esta forma poética e irreverente pode ser, numa perspectiva social, relacionada ao conceito de rede proposto por Latour (2012: 80), quando diz que “uma rede é uma série de fluxos, de alianças, movimentos, a partir dos quais se formam vínculos de concentração em grupos sociais”.

Assim, os nós compostos pelo barbante, na metáfora de JGR, são os pontos de concentração, numa coletividade, a partir dos quais emanam forças que se vinculam a outros nós, a outros pontos de concentração, formando a extensa rede social, na qual as pessoas, na posição de protagonistas/mediadoras ou mesmo intermediárias, se movimentam. Na posição de intermediárias, as ações humanas não possuem dignidade ontológica, não criam vínculos, não deixam rastros, não reverberam na teia social, não sustentam uma rede.

Destaca-se o papel fundamental de JGR no contexto urucuiano, na posição de exímio mediador: ele valoriza o homem sertanejo e a paisagem do sertão. Sua produção literária consubstancia um fato social, nascido da interação entre o humano e o não-humano, entre o

Escritor – o seu senso poético, estético e ético⁵ –, o sertanejo e a geografia local, sobretudo no que diz respeito à bacia hidrográfica.

1.2 - OS CAMINHOS DO SERTÃO

Vou lhe falar. She falo do sertão. Do que não sei. Um grande sertão! Não sei. Ninguém ainda não sabe. Só umas raríssimas pessoas – e só essas poucas veredas, veredazinhas (134).

O resgate da história regional e local comprova, na região fronteira norte/noroeste mineiro, onde se situa o rio Urucuia, a existência de muitos atores. O Rio Urucuia tem se revelado um ator na rede social, peça chave, agregando pessoas, num movimento associativo constante. JGR é homem que veio, pelo menos poeticamente, banhar-se nas profundezas das águas do Rio Urucuia. Nas palavras do Autor:

Amo os grandes rios, pois são profundos como a alma do homem. Na superfície são muito vivazes e claros, mas nas profundezas são tranquilos e escuros como os sofrimentos dos homens. Amo ainda mais uma coisa de nossos grandes rios: sua eternidade. Sim, rio é uma palavra mágica para conjugar eternidade (em entrevista a Lorenz, 1991: 72).

Segundo Vasconcelos (1974), a região do Vale do Urucuia, apesar de pouco habitada, foi ponto estratégico, a partir do século XVII, para a picada⁶ que ligava Bahia a Goiás. Esse movimento desbravador realizado por bandeirantes, exploradores e colonizadores buscava, depois da descoberta do ouro, novas riquezas pelo interior do Brasil. Na perspectiva de Latour (2012), concebe-se tal fato situado no Vale como um dos nós, na rede social, pontos de intersecção para e entre os humanos.

⁵ A concepção de ética, na perspectiva de Bakhtin (2010), diz respeito à filosofia moral: o ato de pensar responsiva e responsabilmente do ponto de vista em que o sujeito se encontra no mundo, em relação ao outro.

⁶ Estrada real instituída pela corte, pela qual se movimentavam tropeiros, exploradores, bandeirantes paulistas. Durante o processo de exploração do interior do Brasil, as estradas reais – entre elas a picada da Bahia e a picada de Goiás – tornaram-se pontos de intersecção entre mercadores/exploradores.

O Vale do Urucuia situa-se na parte geralista⁷ do Estado. O nome Minas Gerais, em forma de locução, é composto a partir da união de duas realidades geoeconômicas: as minas e os gerais. Combinam-se as minas ricas em jazidas e os campos gerais, que, segundo Ribeiro (2006), compõem a cultura naturalmente brasileira. Nessa esteira, entendemos que a natureza dessa cultura deve-se à sua característica interiorana, que apresenta uma tendência a preservar a sua originalidade.

Semanticamente, o nome do Estado foi formado e significado a partir da interação entre o homem – suas práticas sociais, por exemplo, a economia, o comércio – e os elementos não-humanos, entres eles, o aspecto geográfico da região, a relação com as riquezas minerais e a topografia local. Percebe-se que a geografia múltipla do território mineiro prolifera-se dentro da própria natureza heterogênea dos gerais: há chapadas, vales, caatingas, paredões, cerrado, veredas que se fundem de forma tão complementar ao humano, que o sertanejo urucuiano só é devido às características intrínsecas a si mesmo, engendradas pela geografia local. Tal ambiência foi retratada, nos textos de JGR, sobretudo na sua obra GS-V, em que ele coloca na voz do narrador, poeticamente, “o sertão aceita todos os nomes: aqui é o Gerais, lá é o Chapadão, lá e acolá é a Caatinga.” (701).

O vale do Urucuia está na banda esquerda do Alto Médio⁸ São Francisco, situa-se na área menos habitada do rio; é um dos mais importantes afluentes dessa bacia. No contexto

⁷ A palavra geralista se refere à topografia de Minas Gerais. Segundo João Batista de Almeida Costa, em seu estudo (2003), “geralista, em termos geográficos, compõe uma região onde se articulam o cerrado, a caatinga e a mata atlântica, constituindo-se um espaço de transição entre essas diversas formações ambientais.” Destaca-se ainda a especificidade da cultura regional descrita como tradicional e apoiada nos costumes dos negros que historicamente ocuparam a região e, por último, o fenótipo que era distinto daquele dos mineiros das minas, por ser a população nativa, quase toda ela, constituída por mamelucos.

⁸ A bacia aquífera do São Francisco é dividida em quatro regiões: Baixo, Médio, Alto Médio e Alto São Francisco. De acordo com a classificação geomorfológica do relevo brasileiro, regiões altas são aquelas que apresentam relevo bastante montanhoso, onde se situam os nascedouros dos rios, os quais ainda não são caudalosos, mas apresentam forte correnteza em decorrência dos declives acentuados. As regiões médias apresentam relevo com áreas montanhosas, intercaladas a chapadões e vastas áreas de planaltos com alta densidade de drenagem, o que favorece a presença de rios caudalosos. As regiões baixas apresentam relevo formado de planícies e geralmente são as áreas onde os rios confluem, compondo-lhes a desembocadura. Infere-se, a partir da leitura de *História Média de Minas Gerais* de Diogo de Vasconcelos (1974), que a região do Alto Médio São Francisco é a menos habitada quando contraposta ao Alto e Baixo São Francisco, regiões de alta densidade demográfica. Isso se deve ao fato de essa região não ter tido, no passado, grande infraestrutura: eram poucas estradas ligando as cidades e verificava-se a ausência de pontes que facilitassem o trânsito na região.

urucuiano, JGR, a partir de sua obra, principalmente em GS-V, destaca e valoriza a paisagem do sertão e do homem sertanejo.

O Vale do Urucuia⁹, devido ao seu grande alcance territorial, foi ponto estratégico: local de convergência entre tropeiros, pecuaristas, mineradores, exploradores e aventureiros que, no interior do Brasil, buscavam enriquecimento tanto pela procura e exploração de minérios, quanto pelo estabelecimento nas regiões com fins de explorar a agropecuária em lugares ainda não dominados.

À medida que as guerras entre nativos e exploradores se acirraram, os povoados se estabeleceram, o comércio se intensificou e, assim, originaram-se algumas comunidades e vilas da região, que mais tarde se tornaram cidades, a exemplo de Januária, São Francisco, Pirapora e São Romão à beira do rio São Francisco; Buritis, Urucuia e Arinos à beira do rio Urucuia. Destaca-se, neste presente relato, não a formação histórica da região, apesar de se reconhecer que ela está intimamente ligada à constituição social. Deseja-se, sobretudo, enfatizar a importância do rio para a constituição das sociedades que se fizeram em torno dele.

O Rio Urucuia percorre uma área de drenagem de 25.135 km²; é a quarta mais extensa bacia do Estado de Minas Gerais, com nascente no Estado de Goiás, num local denominado Pouso Alto, município de Formosa. O Vale do Urucuia abrange, atualmente, 11 municípios, dos quais dez estão situados no Estado de Minas Gerais percorrendo o noroeste e o norte mineiros: banda esquerda do rio estão os municípios de Formoso (1962), Arinos (1962), Chapada Gaúcha (1996) Urucuia (1996) e Pintópolis (1996); na banda direita, Buritis (1962), Uruana de Minas (1996), Riachinho (1996), Bonfinópolis de Minas (1962) e São Romão (1923)¹⁰. Fazendo divisa entre os municípios de Pintópolis e de São Romão, o Urucuia deságua no São Francisco.

O Urucuia vem dos montões oestes. Mas, hoje, que na beira dele, tudo dá – fazendões de fazendas, almargem de vargens de bom render, as vazantes; culturas que vão de mata em mata, madeiras de grossura, até ainda virgens dessas lá há. O gerais corre em volta. Esses gerais são sem tamanho (4).

⁹ Considera-se vale a região rebaixada e entre serras, banhada pelo rio Urucuia, que se estende pelo noroeste, fronteira com o norte de Minas Gerais, situada entre os rios Paracatu e Carinhanha, habitada, inicialmente, pelos índios caiapós e, mais tarde, por pessoas oriundas da região da Bahia: negros, pardos e descendentes de índios.

¹⁰ As datas entre parênteses correspondem aos anos em que as cidades foram emancipadas.

Pela verve poética de JGR, deduz-se o rio como mediador das relações sociais, uma vez que, ao seu derredor, cidades foram, lentamente, erigidas, num movimento de associações¹¹, partindo da produção pecuarista e da agricultura de subsistência, abastecida pelo rio. Tal fato justifica a importância indiscutível do rio para a região. Tal qual a tessitura e a tecitura de uma rede, o rio vai tracejando laços, unindo pessoas, impulsionando ações, tudo num entrelaçamento de forças sociais e metafísicas, de pessoas, sonhos e geografias.

Essa perspectiva confirma que o Rio Urucua é um ator na dinâmica social; ele promove associações e agregações que formam as sociedades, uma vez que, ao seu redor, se construiu e ainda se constrói um movimento cultural, “um processo sem fim constituído por laços incertos, frágeis, controvertidos e mutáveis”, segundo o que assegura Latour (2012: 50). Acerca dessa dinâmica afirma Dayrell (2009: 14):

neste contexto surge a agricultura geraizeira, oriunda da ocupação de camponeses migrantes, ora salpicados e/ou misturados com indígenas e africanos aquilombados, os geraizeiros desenvolveram a habilidade de produzir e conviver com os Gerais.

O rio Urucua tem sido, desde os primórdios, palco e agente de transformação, de modificação do *ethos* sertanejo, de sua cultura, seus significados e valores mais intrínsecos. Não há registros, mas, certamente, o Rio Urucua foi fundamental para os autóctones, no processo de alimentação de suas tribos, por meio da pesca, além de rota de fuga e de esconderijo aos que não se sujeitavam à escravidão.

Na época da colonização, o rio foi valorizado pelos bandeirantes, que o utilizaram como meio para chegar a outros lugares, ponto de intersecção para efetivar o comércio ainda primitivo, na base de trocas. O rio, mais tarde, para aqueles que se dispuseram a se estabelecer na região e fincar raízes, foi ponto de convergência para confluências políticas, com consequente aumento de poderio e domínio de terras. Exemplo é o caso dos primeiros pecuaristas e fazendeiros que se estabeleceram na região e elevaram os seus povoados à condição de cidade. Inclui-se, nesse panorama, a constituição da cidade de São Romão, Vila

¹¹ Na concepção de Latour (2012), as associações constituem o processo organizacional de uma sociedade, é o próprio movimento social.

Risonha¹², cidade ribeirinha, que se originou e cresceu sob as ordens da família dos descendentes da família de Matias Cardoso, e a de Arinos, que nasceu da força e do trabalho da família Valadares.

O comércio intensificou-se sobretudo depois da descoberta de ouro, em Minas Gerais, na região de Paracatu e em Goiás. Dessa forma, ressalta-se o valor do rio por ser desencadeador de inúmeras ações, transformador delas e estabilizador da grande rede social, cíclica e dinâmica, que se tece no Vale do Urucuia, perceptivelmente. Todo esse processo durou longos três séculos, e ainda perdura sob a interferência de muitos atores, algumas vezes mediadores, outras, intermediários, valendo-se do rio como área de convergência, de apoio e de assentamento em seus vales.

Por consequência, o vale e o rio foram locais de afirmação dos pioneiros, de seus domínios, da exploração dos campos gerais, na condição de fazendeiros, coronéis generalistas, proprietários de grandes extensões de terra, produtores de gado em escala comercial, enriquecedores e mantenedores da nação brasileira. Nas palavras de Bolle (2004: 53),

surgida à sombra da economia de exportação de açúcar, dos minerais e do café, a economia de abastecimento, que às vezes regrediu ao estágio de mera atividade de subsistência, fez com que o sertão se configurasse com o duplo perfil de região atrasada e de espaço portador de uma brasilidade específica.

Ousamos afirmar que essa brasilidade está relacionada justamente à tradição, cujo valor, nas palavras de Benjamin (1985), vem da importância dada, pelo homem camponês, ao seu passado, às suas formas de contar suas experiências, ao saber e conhecimentos adquiridos ao longo da vida, ao apego aos valores, às raízes culturais, às histórias¹³ protagonizadas pelo sertanejo. Tudo isso é desvalorizado, atualmente, quando contraposto ao movimento de urbanização, fator indispensável para as transformações sociais.

¹² Na versão romanceada de GS-V, Vila Risonha é o primeiro nome da cidade de São Romão. De acordo com a história oficial, a designação de Vila Risonha de Santo Antônio da Manga de São Romão é em homenagem ao Santo do dia da sua fundação.

¹³ Para João Guimarães Rosa, o grande mentor intelectual que perpassa este estudo desde o título, “a estória não quer ser história. A estória, em rigor, deve ser contra a História. A estória, às vezes, quer-se um pouco parecida à anedota”. Assim, neste texto, faz-se a opção, em respeito à obra *Aletria e Hermenêutica* de João Guimarães Rosa, pela palavra “estória” quando esta estiver se referindo à invenção, à narração ficcional ou memorialística. A palavra história só será usada quando estiver se referindo ao conjunto de conhecimentos relativos ao passado da humanidade e a sua evolução, segundo o lugar, a época e o ponto de vista escolhido pelo historiador.

O urucuiano, gestado da mistura de índios, bandeirantes, negros, fez-se forte, corajoso, aguerrido. Em torno do rio, desenvolveu, para a própria subsistência, a agricultura e a atividade pecuarista, com destaque para a segunda. Buscou, no rio, um facilitador para o desenvolvimento do comércio. Antes da chegada do motor a vapor, as atividades comerciais entre as pessoas das circunvizinhanças demoravam dias, uma vez que o meio de transporte era a charrete, puxada por burros ou o carro de bois.

Ali o burro e o cavalo foram os meios de transporte de todos, o ganha-pão de muitos; por isso, os cursos d'água, porque representam a servidão da bebida para a tropa ou para o viajante escoteiro, desenham o mapa dos caminhos que cruzam os cerrados e campos abertos (Proença, 1973: 157).

O advento do motor a vapor, outro agente não-humano, aumenta a força do rio: um corredor, onde passaram a acontecer, de forma mais rápida, as transações comerciais e onde, na medida em que se amiadavam, iam fazendo surgir e ascender uma vila, um distrito, uma cidade. Esta situação se aplica a Arinos: primeiro foi uma vila localizada na vereda chamada Barra da Vaca, que deságua no Rio Urucuia; mais tarde, transformou-se em distrito de Morrinhos. Depois disso, em meados do Século XIX, tornou-se cidade, que se edificou com a coragem perseverante das famílias Valadares, Santana, Estrela, entre outras. Estas, diferentemente dos primeiros colonizadores, vieram para cravar raízes, para se estabelecer, construir riquezas e transformar a região em *locus* produtivo.

Ressalta-se que o processo de urbanização da região do Vale do Urucuia teve forte influência de elementos não-humanos; foi lento, tendo em vista à localização geográfica interiorana, às condições climáticas que dificultavam a povoação: verões muito quentes e úmidos e invernos extremamente frios e secos. Contavam, também, para o despovoamento da região, a ausência de rodovias inter-regionais no Estado, a falta de infraestrutura na ligação dos municípios entrecortados por inúmeros rios e a carência de investimentos governamentais.

Porque esta pesquisa está circunscrita à região de Arinos, vale destacar que, segundo Mello (2005), Saint-Clair Fernandes Valadares, neto de Pedro Cordeiro Valadares, pioneiro na região, navegava o Rio Urucuia em uma lancha a motor diesel construída por ele mesmo e transportava de Arinos até São Romão, São Francisco e Pirapora, algodão, açúcar, rapadura e cachaça e, dessas localidades, trazia café, sal, querosene. Segundo Valadares (2013), à beira do rio, "Saint-Clair montou um pequeno comércio, do qual era encarregado Crispim Rodrigues

Santana¹⁴”. Marcam-se, assim, outros agentes humanos na sociedade urucuiana: as famílias que, à beira do Rio Urucuia, se estabeleceram e produziram o comércio. Nessa rede, destaca-se a importância dos portos, devido à presença de rios. Até 1962, a travessia no antigo porto de Barra da Vaca era feita em canoas e barcos de madeira; nesse ano uma balsa foi instalada a serviço da população. Tal veículo funcionou até o ano de 1978.



Figura 1

Balsa do porto do Rio Urucuia situado nas proximidades de Barra da Vaca

Fonte: arquivo Particular de Antonio de Oliveira Mello

Com o desenvolvimento da região, a população elegeu Barra da Vaca como sede do distrito, retirando de Conceição de Morrinhos tal privilégio. Em 1962, o vilarejo emancipou-se, tornando-se cidade independente; recebeu o nome de Arinos, em homenagem a Afonso Arinos de Melo Franco, professor de história e famoso literato mineiro, nascido em Paracatu, pioneiro nas tendências regionalistas da literatura brasileira, pela orientação de sua obra¹⁵, decorrente de vivências em contato com o sertão.

¹⁴ Crispim Santana, pioneiro na região, recebeu, em sua homenagem, o nome de um dos bairros da cidade de Arinos, local em que há a Escola Estadual Professor Benevides, a qual participou ativamente da intervenção proposta nesta pesquisa.

¹⁵ Suas mais importantes publicações foram: *Pelo sertão* (1898), *Os jagunços* (1898) e a coletânea de artigos *Notas do dia* (1900). Postumamente foram publicadas as seguintes obras: *O contratador de diamantes* (1917), *A unidade da pátria* (1917), *Lendas e tradições brasileiras* (1917), *O mestre de campo* (1918) e *Histórias e paisagens* (1921).

A construção da ponte Israel Pinheiro¹⁶, sobre o Rio Urucuia, em 1978, também agencia novas associações e protagonismos. Segundo Mello (2005), facilitou o comércio e estreitou os laços entre Arinos e os outros municípios, sobretudo entre aqueles da região geoeconômica de Brasília. Essa ideia é confirmada pela voz de um dos entrevistados¹⁷ durante a pesquisa, que afirmou: “Tem dúvida não, né, sô, com a construção de Brasília [Arinos] melhorou bastante. O reflexo foi muito grande aqui, né? Sô!?! Melhorou pra zona toda, né?”.



Figuras 2

Sequência de fotos que registra a construção da ponte do Rio Urucuia na Barra da Vaca e a reunião de pessoas para a inauguração dela. Fonte: arquivo Particular de Antonio de Oliveira Mello

¹⁶ Israel Pinheiro, mineiro, foi político importante no Brasil, primeiro administrador de Brasília, autoridade responsável pela construção da capital do país.

¹⁷ Senhor JS (Entrevistado 4), nasceu em Arinos, é filho de um dos pioneiros da cidade, foi um dos entrevistados para o desenvolvimento desta pesquisa. A entrevista completa faz parte do anexo 1.

Com o progresso nacional, as cidades da região também avançaram, o processo político de democratização se constituiu, novas formas de associar pessoas, lugares, objetos culminaram no que se tem hoje: cidades de pequeno e médio porte – se comparadas às de outras regiões do país. Nessas cidades, o debate acerca da importância da cultura local urucuiana se acirra, reunindo organizações não-governamentais, com o apoio popular e político de grupos que trabalham para a valorização do urucuiano, inclusive visando ao resgate do valor do Rio Urucuia. Todo esse processo decorre de associações, aparentemente, tão estáveis no passado, quanto no presente.

Não podemos deixar de destacar, nessa rede social, que, nas décadas de 60, 70 e 80, iniciava-se, no Brasil, a luta pela reforma agrária. O país, devido à forma de colonização, apresentava enormes faixas de terras sob o domínio de grandes coronéis. A riqueza, quando produzida, era concentrada nas mãos de poucos proprietários rurais, os quais tinham o controle político, social e econômico das regiões. Isso culminava na grande diferença social: muita pobreza por um lado e poucos fazendeiros ricos por outro. Assim, nasceram os projetos realizados pelo Ministério da Agricultura em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Insere-se, no referido movimento, a população das extensas e improdutivas terras de Minas. Interessam-nos o norte e o noroeste Mineiros, a partir da década de 70, em que os assalariados sazonais, trabalhadores das áreas rurais, contrapõem-se aos donos de grandes faixas de terras improdutivas numa luta pela terra; embate que se acirra nas décadas subsequentes e movimenta os grupos.

Segundo Neto e Doula (2003), os assentamentos rurais em Minas Gerais, apesar da precariedade da infraestrutura em vários aspectos, tais como moradia, produção e transporte, impulsionaram a geração de renda, contribuíram para diminuir e controlar, pelo menos em tese, o fluxo migratório, aumentaram a oferta de produtos agrícolas nos municípios e regiões onde foram realizados, incluíram a demanda por produtos industrializados e insumos agrários, bem como interferiram na estrutura de uso e de posse da terra.

Na região de Arinos, a partir de 1972, a população passa por esse processo e sente as consequências em relação à luta que se trava pela terra, sobretudo por aquelas situadas ao longo do Rio Urucuia e de seus afluentes, as áreas ribeirinhas. Nesse processo de mudança cultural, insere-se o segundo assentamento realizado pelo INCRA, em terras brasileiras. O local escolhido foi as terras da fazenda Boi Preto, pertencente à família Estrela, uma das pioneiras. Registra-se que o projeto objetivava

contribuir para o povoamento da região do noroeste de Minas Gerais, permitir o acesso à terra a uma população de tradição agrícola, marginalizada pela estrutura fundiária e sistema de uso da terra, criar novas oportunidades ocupacionais para a população, transformar a economia de subsistência da área em economia de mercado, contribuir para o abastecimento dos mercados vizinhos, inclusive Brasília e Belo Horizonte, criar um polo de desenvolvimento microrregional (Projeto oficial do PICS¹⁸).

Nesse sentido, destaca-se a importância promissora desta luta: abrir caminhos para a entrada de novos protagonistas, possibilitando conexões variadas, as quais – não temos a pretensão de abarcar, mas, reconhecemos – foram indispensáveis para a inserção política do homem sertanejo da região em questões sociais necessárias ao crescimento do país.

As circunstâncias que engendraram a cidade de Arinos, provavelmente, são muito parecidas com as que geraram outras sociedades do grande sertão brasileiro, considerando as peculiaridades de cada local e as particularidades sócio-políticas em que estiveram inseridas durante o processo de exploração e de colonização do interior do Brasil. Vale ressaltar que a ausência de políticas governamentais, aliada às circunstâncias geográficas e naturais – elementos não-humanos –, impuseram ao sertanejo uma condição de vida diferente daquela vivida por brasileiros de outras regiões. Tais condições circunscreveram a formação do espírito sertanejo.

Nas palavras de Euclides da Cunha (1984: 66 e 69),

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. (66)

Atravessa a vida entre ciladas, surpresas repentinas de uma natureza incompreensível, e não perde um minuto de tréguas. É o batalhador perenemente combalido e exausto, perenemente audacioso e forte; preparando-se sempre para um reencontro que não vence e em que se não deixa vencer; passando da máxima quietude à máxima agitação; da rede preguiçosa e cômoda para o lombilho duro, que o arrebatava como um raio pelos arrastadores estreitos, em busca das malhadas. Reflete, nestas aparências que se contrabatem, a própria natureza que o rodeia — passiva ante o jogo dos elementos e passando, sem transição sensível, de uma estação à outra, da maior exuberância à penúria dos desertos incendiados, sob o reverberar dos estios abrasantes. É inconstante como ela. É natural que o seja. Viver é adaptar-se. Ela talhou-o à sua imagem: bárbaro, impetuoso, abrupto. (69)

¹⁸ Projeto Integrado de Colonização de Sagarana proposto e instituído pelo INCRA.

1.3 - ROSA E O SERTÃO

Sertão: é dentro da gente (435).

Em um contexto de instabilidade política e de formação da cultura sertaneja, nasce, em Cordisburgo, região metropolitana de Belo Horizonte, capital do Estado de Minas Gerais, no dia 27 de junho de 1908, o menino JGR, mais conhecido, na meninice, por Joãozito. Ele vive até os 9 anos de idade em sua cidade natal, da qual gostava e a qual chamava de “burgo do coração”. Segundo Costa (2006: 10), Joãozito cresceu ouvindo estórias contadas pelos frequentadore(a)s da venda de seu Fulô – seu pai.



Figura 3 disponível em www.elfikurten.com.br

Conviveu com ambulantes, garimpeiros, praças de polícia, fazendeiros, caçadores e, principalmente, vaqueiros, que chegavam com boiadas provenientes do alto sertão para embarque nos trens-de-ferro que dali partiam para Belo Horizonte e São Paulo. Além disso, contribuíram, para o universo fantasioso do menino, algumas ações de seus pais¹⁹.

Quando menino, no sertão de Minas, onde nasci e me criei, meus pais costumavam pagar a velhas contadeiras de estórias. Elas iam à minha casa só para contar casos. E as velhas, nas puras misturas, me contavam estórias de fadas e de vacas, de bois e de reis. Adorava escutá-las (Em Dantas, 68: 1).

¹⁹ Quando transcrevemos palavras de JGR, respeitamos a grafia e a sintaxe das fontes consultadas.

Tais relações podem explicar a paixão que JGR nutriu, durante toda a sua vida, por bois, boiada, sertão, *aonde tanto boi berra*²⁰ (36). Elas contribuíram para alimentar a imaginação de Joãozito.

JGR foi um menino estudioso, apaixonado por geografia e história e pelo estudo de línguas, era um menino de “memória prodigiosa e que estava sempre grudado num livro” (Costa, 2006: 11). Enquanto criança, seu passatempo favorito era ouvir estórias. Dos 10 aos 22 anos de idade, viveu em Belo Horizonte, estudou e se formou médico. Mesmo assim, não se distanciou das estórias sertanejas que alimentavam a sua imaginação. Viveu na capital, num período marcado por histórias de jagunços e por violentas disputas políticas no interior de Minas Gerais.

JGR ouvia histórias de Antônio Dó, Andalécio, Felão, João Duque, coronel Hermógenes, Ricardo Gregório, capitão Melo Franco, pessoas que viveram conflitos grandiosos no sertão; mais tarde elas compuseram personagens extraordinários, sobretudo em GS-V. Por esta razão, nas palavras de Starling (1999), GS-V é considerado um romance de formação, em que o personagem, ao se construir pela narrativa, apresenta fragmentos que constituem o social. As suas lembranças individuais e sociais se misturam na construção do romance. Segundo Bolle (2004), GS-V é uma narrativa desenvolvida em forma de pensamento labiríntico, ou seja, narração em forma de rede. É uma narrativa enredada a partir da memória do personagem que revela a memória coletiva do sertão Brasil mineiro.

JGR exerceu a medicina em Itaguara, na região de Itaúna, no oeste mineiro. No exercício da profissão, registrava em uma caderneta as histórias e as estórias dos mineiros.

Aproveita suas conversas com moradores da roça, ciganos, doentes de malária, trabalhadores da estrada São Paulo – Belo Horizonte, para escrever alguns contos, que mais tarde foram retrabalhados e reunidos no Volume *Sezão* ou Contos, primeira versão de *Sagarana* (Costa, 2006: 14).

²⁰ A expressão “aonde tanto boi berra”, construção de JGR, recorrente em GS-V, aparece nas páginas 36 e 639. Nas páginas 95 e 628, registra-se “onde tanto boi berra” e, na página 540, registra-se “em que tanto boi berra”. Acreditamos que JGR registra a expressão “aonde” para destacar a ideia de mobilidade das boiadas. A recorrência desta expressão dentro da obra, acreditamos, relaciona-se ao fato de, nos Gerais das Minas, a economia estar centrada na cultura do boi. Além disso, a recorrência em suas variáveis registra a flexibilidade linguística que tanto JGR explora poeticamente em seus textos.

JGR conta que foi médico, rebelde e soldado. E que essas foram etapas sucessivas, importantes e paradoxais em sua vida. A tal respeito ele informa:

Como médico conheci o valor místico do sofrimento; como rebelde, o valor da consciência; como soldado, o valor da proximidade da morte. Mas estas três experiências formaram até agora meu mundo interior; e, para que isto não pareça demasiadamente simples, queria acrescentar que também configuram meu mundo a diplomacia, o trato com cavalos, vacas, religiões e idiomas (em entrevista a Lorenz, 1991: 67).

Dedica-se com afinco aos estudos de leis, a fim de realizar concurso para o Itamaraty. É aprovado e, em 11 de julho de 1934, é nomeado cônsul de terceira classe. Assim, realiza o seu sonho de tornar-se diplomata. Nessa época, JGR já tinha se revelado um excelente escritor de contos e de “estudos especializados de antropologia, ethnografia e lingüística” (Costa, 2006: 15).

Em 1938, JGR é nomeado cônsul adjunto em Hamburgo. Permanece por 4 anos na Alemanha. Mesmo distante da terra natal, não perde o contato com o povo do sertão; continua escrevendo seus contos e organizando seus livros. Ele sempre solicitava ao pai, exímio contador de histórias, que lhe enviasse cartas contando fatos sobre a vida no sertão, com as palavras pronunciadas pelos sertanejos. Apaixonado por línguas, especialmente pela língua nacional, JGR buscava resgatar a palavra em seu sentido original para conferir-lhe poeticidade. À época, escrevia novos livros e queria ambientá-los no sertão. Planejava, ao voltar para o Brasil, realizar uma viagem pelo sertão, navegar pelo rio das Velhas, conhecer de perto a geografia. Sempre foi um viajante e um excelente narrador. Em entrevista, JGR declara que

Os homens do sertão são fabulistas por natureza. No sertão, o que se pode uma pessoa fazer do seu tempo livre a não ser contar histórias? (JGR em entrevista a Lorenz, 1991: 69).

O que o distinguia dos outros sertanejos era que ele, escrevendo, contava as histórias artisticamente. Ele trazia sempre os ouvidos atentos, escutava tudo o que podia e depois transformava em lenda o ambiente que o rodeava, porque, “em essência”, ele – o ambiente – já “era e continua lenda” (JGR em entrevista a Lorenz, 1991: 69). Nas palavras de Rosa, acompanha-se o seu encantamento pelo sertão e pelas histórias sertanejas:

Eu carrego o sertão dentro de mim, e o mundo no qual eu vivo é também o sertão. As aventuras não têm tempo, não têm princípio nem fim. E meus livros são aventuras, para mim são a minha maior aventura. Escrevendo, descubro sempre um novo pedaço de infinito. Vivo no

infinito, o momento não conta (Viagens imaginárias – O sertão e as veredas de Guimarães Rosa. *Manchete*, 20.07.1991).

Dessa forma, enlevado pela empatia pelo sertão, pelo espírito sertanejo com o qual se assemelha, em meados do século XX, despontou na literatura do Brasil o prodigioso talento de JGR, o qual se tornou, pela essência de seus textos, pelo caráter sertanista de seus personagens, muito conhecido. A publicação de GS-V contribui para a divulgação do Vale do Urucuia, e o sertão brasileiro se torna conhecido, menos isolado. Com JGR, segundo Bolle (2004), o sertão irrompe com força total no cenário da historiografia e da literatura universal.

A partir de sua obra, reconhece-se, pelo discurso, o que ele considera a responsabilidade do escritor, mesmo colocando a política como supérflua, observa-se que ele é um mediador político pela literatura, ou vice-versa; revela-se um mediador literário a partir de questões sociais, culturais e políticas inseridas na obra, devido ao seu compromisso com o homem e com a sociedade.

A vida deve fazer justiça à obra, e a obra à vida. Um escritor que não se atém a esta regra não vale nada, nem como homem, nem como escritor. Ele está face a face com o infinito e é responsável perante o homem e perante a si mesmo (em entrevista a Lorenz, p 74).

A sua literatura apresenta uma força filosófica e sociológica bastante significativa. GS-V constitui o retrato do Brasil, explorando os vários discursos presentes no sertão, inclusive o do poder: Medeiro Vaz, Joca Ramiro, Zé Bebelo, Riobaldo, Diadorim, Hermógenes. Nas palavras do narrador, “Ah, a vida vera é outra, o cidadão do sertão. Política! Tudo política, e potentes chefias” (151). Segundo Barbosa (1981: 81), GS-V “é um documento – o grande documento, o documento definitivo – da realidade brasileira”.

O sertanejo foi, por muito tempo, discriminado pela sua condição social: vivia às margens da sociedade mineira e, por consequência, da nacional. JGR lança um novo olhar acerca do sertão e do sertanejo, a respeito do sertanejo em relação a si mesmo e ao mundo. Numa perspectiva filosófica, universalista, retira o sertanejo urucuiano do seu *locus vivendi* e o eleva à condição humanamente existencial.

Todos os meus livros são simples tentativas de rodear e devassar um pouquinho o mistério cósmico, esta coisa movente, impossível, perturbante, rebelde a qualquer lógica, que é chamada de realidade, que é a gente mesmo, o mundo, a vida. Antes o obscuro que o óbvio, que o frouxo. Toda lógica contém a inevitável dose de mistificação. Toda mistificação contém boa dose de inevitável verdade. Precisamos

também do obscuro (em correspondência com seu tradutor alemão Curt Meyer-Clason, 2003: 238).

Nesse contexto, JGR vale-se de aspectos reais da geografia social e física para valorizar, além do homem sertanejo, da sua cultura, o arranjo produtivo da região: ao fazê-lo prefere a obscuridade à clareza cegante. Ele mesmo afirma:

Todos os meus personagens existem. São criaturas de Minas: jagunços, vaqueiros, fazendeiros, pactários de Deus e do Diabo, meninos pobres, mulheres belas, moradores do Urucuia e redondezas (Rosa, 2006: 79).

Devido à relação estabelecida pelo conhecimento geográfico que JGR demonstra ter da região do Vale e pelo destaque dado ao urucuiano a partir de seus conflitos de ordem social, política e existencial em sua produção literária, perpassa o imaginário coletivo dos grupos que vivem na região a crença de que JGR tenha feito viagem pelo sertão mineiro, pelas bandas do norte e do noroeste. Realmente JGR realizou uma viagem pelo sertão mineiro, em 1952, ao longo de 10 dias. JGR acompanhou uma comitiva, partilhando o dia com boiadeiros – Zito, cozinheiro e batedor da boiada, Manuelzão, Bindóia – e realizando anotações que foram usadas em sua obra. Eles percorreram cerca de 240 km pelos campos gerais, passando por Andrequicé, Morro da Garça e Cordisburgo, além de diversas fazendas e belas veredas (Costa, 2006: 30). Registra-se o percurso: fazenda Sirga em Três Marias até a fazenda São Francisco no município de Araçaí, o primeiro situado na região central de Minas e o segundo na região metropolitana.

José Osvaldo dos Santos, popularmente conhecido como Brasinha, foi entrevistado por esta pesquisadora, durante uma visita a Cordisburgo em julho de 2012. Brasinha, morador de Cordisburgo, estudioso da vida e obra de JGR, conta que o Autor pode nunca ter margeado o Rio Urucuia, nas redondezas de Arinos. Brasinha reforça que, em decorrência do elevado conhecimento de JGR a respeito da geografia brasileira, o Autor soube tão bem expressar as belezas geográficas de toda a região pela qual se estende o rio. Tal hipótese também foi levantada pelo senhor Oliveira Mello, pesquisador da região do Noroeste de Minas, que também foi entrevistado por esta pesquisadora em novembro de 2012 e foi confirmada por Napoleão Valadares, Napoleão Valadares, descendente da família pioneira da região, estudioso da obra de JGR e historiador, também concedeu entrevista à pesquisadora, momento em que afirmou “JGR nunca esteve em nenhum lugar do Rio Urucuia”.

1.4 - ROSA E O RIO

*Urucuia é o meu rio – sempre
querendo fugir, às voltas, do sertão (825).*

O vínculo afetivo entre JGR e o rio levou-o, além de explorar o rio em sua magnitude, a estabelecer uma relação poética entre o personagem principal da obra GS-V – Riobaldo – e o rio. O Autor relaciona o personagem às características do rio, tanto é que ele traz, no nome, o lexema “rio”.

Segundo Hazin²¹ (1993: 330), nos registros preliminares de GV-S, o nome Riobaldo era, antes, Deodolfo; depois, passou para Riodolfo; para, finalmente, receber o nome de Riobaldo. Destaca também que o nome Riobaldo traz a desinência muito comum nos nomes germânicos, BALD, que significa “audaz – o que pode, corajoso, valente”. Em alemão moderno, BALD é um advérbio e significa “em breve, quase, logo”. Tanto o primeiro quanto o segundo significados são características reconhecíveis no personagem de GS-V, Riobaldo, que vive corajosamente o limite de seus conflitos.

Para Proença (1973: 182), “o rio é figura de primeira grandeza” nessa obra, e as fases da vida do personagem “encontram reflexo no rio” revelando o caráter mítico. O estado da alma do personagem Riobaldo oscila segundo as águas: “momentos de calma, para Riobaldo, são passados à margem do Urucuia”, *paz das águas* (31), embora, em outros momentos, *o rio tão as brabas vai* (30). Riobaldo, igual ao rio, atravessa o mundo, os dois são atravessados e enviesados pelas águas, às vezes calmas, às vezes turbulentas e escuras, às vezes, *claras certas* (431); movimentadas e represadas pelas margens, pelo chapadão, pelas montanhas.

“Em toda a longa narrativa do barranqueiro Riobaldo, os símiles se estabelecem entre homens e rios, sentimentos e emoções”. Reconhece-se “uma indistinção em que ele – o rio – e o herói se confundem, superpondo-se, ou correndo paralelos” (Proença, 1973: 182-4). O nome do personagem tem estreita relação com o significado mítico de rio: igual ao rio que corre às próprias margens, Riobaldo vive à margem de seus conflitos. O rio,

²¹ Elizabeth Hazin, professora doutora, é especialista da obra de JGR em crítica genética: desdobramento da teoria literária que analisa as diferentes versões por que a obra passa ao longo de sua gênese.

margeado pelas barreiras de ser rio; e o homem margeado pelos conflitos que o constituem humano.

Destacamos que, em GS-V, as metáforas existenciais relacionam os conflitos do homem aos aspectos da natureza do sertão, sobretudo à dos rios: há sessenta e seis referências ao Urucuia e ao povo que no vale (com)vive. Também há inúmeras alusões ao urucuiano e à sua região em vários contos do Autor, entre eles, *A Menina de Lá*, *Famigerado e Barra da Vaca*. Nessas referências, JGR destaca, além da cultura sertaneja, as belezas naturais do sertão brasileiro, sobretudo no que diz respeito às bacias hidrográficas. Nenhum rio foi tão citado, descrito, comparado quanto o rio Urucuia. O Rio Paracatu foi citado, em GS-V, dezenove vezes; o Rio São Francisco, trinta e oito vezes; o De-janeiro, onze vezes; o Rio Carinhanha, quatorze vezes e o Rio das Velhas, cinco vezes. Na obra, osso demonstra os objetivos implícitos na ação descritiva do Autor e revela o papel de mediador do Autor e da sua obra na teia sobre a qual se constrói a rede urucuiana.

A empatia pelo rio Urucuia e a identificação com o homem sertanejo – entre tantos, o urucuiano – levou JGR a escrever acerca das questões sociais e políticas da região, sentimento que pode ter motivado tamanha inserção do Rio Urucuia. Exímio conhecedor dos valores da região urucuiana, da linguagem, dos problemas sociais e existenciais vividos pelo homem sertanejo, sua voz indica que os conflitos vividos pelo homem do sertão, na sua simplicidade, apresentam a mesma essência existencial daqueles enfrentados por qualquer ser humano em qualquer lugar do mundo: o maniqueísmo entre o bem e o mal, entre o poder e a subserviência, entre o mando e o jugo, entre o amor e o ódio.

A ambiência, as condições físicas, materiais e sociais sob as quais vive o sertanejo, não o colocam em uma dimensão inferior à dos demais seres humanos. JGR reconhece o caráter do homem sertanejo e, numa relação altruística com seu semelhante e numa posição humanamente ética de pensar o seu dever de agir para o outro, destaca o rio e o sertanejo em sua mais valiosa obra.

Meu, em belo, é o urucuia – paz das águas, é vida (31)

Meu rio de amor é o Urucuia (94)



Figura 4

Foto retirada pela pesquisadora em novembro de 2012

Em GS-V, exalta-se o Vale do Urucuia por sua beleza, por sua extensão, *por ser lá onde houve matas sem sol nem idade. A Mata-de-São-Miguel²² é enorme – sombreia o mundo* (765). Exalta-se por ele situar-se numa região sem lei e sem limites, em que os seus habitantes estão (des)protegidos, justamente pela baixa densidade demográfica: *o sertão urucuiano é onde um pode torar dez, quinze léguas, sem topar com casa de morador; e onde criminoso vive seu cristo-jesus, arredado do arrocho de autoridade* (3); também pelo cheiro que a terra do rio exala, *onde brota do chão um vapor de enxofre, com estúrdio barulhão, o gado foge de lá, por pavor* (32).

Eleva-se o rio pela riqueza natural que ele guarda, *rio vadoso – rio de beira baixinha, só buriti ali* (434), pela beleza geográfica tão bem descrita: *O Urucuia é um rio, o rio das montanhas.* (620); pela relação comparativa entre a certeza de que Diadorim era mulher e o fato de *o sol não acende(r) a água do Rio Urucuia,* (861). Engrandece-se o rio pela cor, em comparação com a do mar e a de outros rios: *Carinhanha é preto, o Paracatu moreno; meu, em belo, é o Urucuia – paz das águas... É vida* (31). Exalta-se pelo sentimento de paz que o rio transborda e revela anseios muito misturados, diferentes, profundos, confusos, pois *só aos poucos é que o escuro é claro* (265). *O Rio Urucuia sai duns matos – e não berra; desliza: o sol, nele, é que se palpita no que apalpa. Minha vida*

²² Mata de São Miguel é a extensa região que é banhada pelo Ribeirão São Miguel, afluente da banda direita do Rio Urucuia.

toda... *E refiro que fui em alto* (764). Rio é existência: metaforiza-se o rio para desvendar as transformações da alma humana.

JGR exalta-o pelas veredas e pelos seus buritizais que *alimentam e o dão de beber, rebebe o encharcar dos brejos, verde a verde, veredas, marimbus, a sombra separada dos buritizais, ele – o rio* (620); exalta-o pelas flores *urucuiãs*, que, ao seu redor, nascem; pela comparação que se realiza entre o remanso do rio e Otacília, *Otacília sendo forte como a paz, feito aqueles largos remansos do Urucuia, mas que é rio de braveza* (438); entre a tororoma do rio e as quedas da vida, o rio adentro, rio a fora, *o rio-rio-rio*²³ correndo sempre, semelhante à vida, às certezas que se tem no simples existir: *confusa é a vida da gente; como esse rio meu Urucuia vai se levar no mar* (263); rio largo, profundo, no meio do mundo, é o próprio mundo, *o sertão é sem lugar* (501) e *está em toda parte* (4). O Urucuia está no sertão. “*O Urucuia não é o meio do mundo?*” – *assim ele se temperou* (695).

Rio dos sonhos, dos lugares sonhosos, sonhados e de sonhação. *Vida vencida de um, caminhos todos para trás, o Urucuia é ázigo* (856); singular, como foi JGR. O Urucuia compara-se à *vida ingrata no macio de si; mas transtraz a esperança mesmo do meio do fel do desespero. Ao que, este mundo é muito misturado* (308). Na vida, à semelhança do rio, tudo também é muito misturado: medos, incertezas, *uma poeira dessa dúvida empouou minha ideia – como a areia que a mais fininha há: que é a que o Rio Urucuia rola dentro de suas largas águas, quando as chuvaradas do inverno* (513). Misturam-se cores, sabores, cheiros, paixão, escuridão, riquezas, lassidão, guerras, devaneios, claridades, essências humanas, Deus e o diabo que o *transtraz. Ah, o meu Urucuia, as águas dele são claras certas* (431). *O Urucuia vem, claro, entre escuros* (437), igual à epifânica vida humana no sertão. *Urucuia – rio bravo cantando à minha feição: é o dizer das claras águas que turvam na perdição*²⁴ (448).

O que se pensa é o que se sabe. O Rio Urucuia é o rio de Riobaldo, *sempre, querendo fugir, às voltas, do sertão, quando e quando; mas ele vira e recai claro no São Francisco* (825). *O gerais corre em volta. Esses gerais são sem tamanho* (3). Ele, o rio,

²³ Referência ao texto “A Terceira Margem do Rio”, que explora o espaço, a forma do rio associando-o à vida humana.

²⁴ Essa passagem assemelha a um poema devido ao ritmo, às rimas internas e à melodia destacados pela aliteração. É um poema inserido num texto narrativo.

movimenta-se, significante para o homem que se torna urucuiano, que só o é por influência do Urucuia à sua margem. Homem margeia o rio. Rio margeia os homens. Rio, gerais e homens se constroem simultaneamente numa interação sem igual.

1.5 - ROSA E O SERTANEJO

Sertanejos, mire veja: o sertão é uma espera enorme (827).

Urucuia, gerais, geralistas, sertanejo, sertão: JGR. Não há como explorar toda a magnitude da obra no sentido de verificar as inúmeras possibilidades em que o Autor propõe um novo elo na (re)construção do valor em torno do homem sertanejo, principalmente daquele que vive às margens do Rio Urucuia. Ele, de fato, apresenta ao mundo o sertão urucuiano, agora descoberto; antes, desconhecido, descuidado, desabitado: hoje, entreaberto.

Nesse contexto, ressalta-se que o Rio Urucuia eleva-se de uma referência local para nacional, dessa para internacional, agregada à transcendência humana que pode acontecer pela leitura da literatura. A força da estética²⁵ literária de JGR, que associa prosa e poesia, ecoa tão distante que leva o nome do rio a se tornar conhecido mundialmente. Isso constata Tião Leite, ex-vaqueiro que acompanhou o Autor durante a expedição de 240 quilômetros pelo interior do país:

Nóis têm que dever muita obrigação a Guimarães Rosa. Muita gente fala: - mas por quê? Ele não deu nada a vocês. Falei: - Deu, se não fosse ele, na... na entremédia dele, nós não éramos conhecidos no Estado de Minas igual nós somos. Com esse negócio, nós tá no mundo todo, né? É um prazer que a gente tem²⁶.

²⁵ JGR associa, em sua estética literária, aspectos estruturais tanto da prosa quanto da poesia. Assim, para destacar igualmente as duas formas de manifestação, Lontra (em manifestação oral, durante o curso) caracteriza o seu fazer literário de poesia: a junção das características dos textos em prosa e em poesia, que JGR soube tão bem burilar.

²⁶ Depoimento extraído do documentário “O caminho de Guimarães Rosa no sertão mineiro: o grande sertão veredas”, financiado pelo Banco do Desenvolvimento de Minas Gerais - BDMG, divulgado pela Rede Minas TV, presente, atualmente, em <https://www.youtube.com/watch?v=NfkR45rWih8>

Num movimento em rede, cíclico, em que se encontram novos atores, mediadores e, às vezes, apenas, intermediários, a referência ao Urucuia torna-se, por extensão metonímica, alusão a JGR. Nesse processo, o Rio Urucuia, por suas características, é um elemento estabilizador da organização social que se estende pelo Vale, função social que também se estende ao Autor.

Homem, brasileiro, mineiro, sertanista, exímio ouvinte de estórias, ficcionista, escritor, JGR não foge ao compromisso que o convoca a pensar e agir em prol do outro, numa postura ética e estética, num diálogo responsável, segundo as palavras de Bakhtin. Nas palavras de Britto (2012: 137-8) “a dimensão ética da literatura consiste em pensar e construir a condição do humano”. JGR demonstra, em sua obra, tal comportamento ético subsumido à sua estética. Ele destaca aos outros sertanistas a necessidade de ser e pensar acerca de si mesmos; e aos outros – fora do contexto do sertão das Minas Gerais – alerta que, mesmo o homem mais modesto, apresenta, em sua singularidade, as premissas universais do humano: o conflito.

Em relação à sua produção, ele afirma a Lorenz (1991: 87), que fez da língua “a arma com a qual defendeu a dignidade e os direitos do homem”. Tal ideia reforça, para nós, que o caráter político da obra de JGR está centrado nessa responsabilidade com o humano. Para Facó, em JGR, “o estético e o ético se confundem na clássica procura do bem, do belo e da verdade. Esta ascese estética, no entanto, não o impediu de escrever o mais brasileiro texto de nossa literatura” (Facó, 1982: 18).

Bakhtin (2010) advoga que ações e atos são fatos distintos²⁷. O ato é sempre responsável, único e irrepetível. Na prática do ato, o sujeito revela uma atitude responsiva em relação ao outro e à sua atuação. Tal atitude constitui a integridade do ser humano. Reconhece-se em JGR a efetiva prática do ato responsável, responsivo eticamente consigo próprio e com o sertanejo. Somente o Autor poderia escrever poeticamente, partindo de aspectos culturais da sociedade mineira, da forma em que escreveu. A isso, Bakhtin, denomina de ato responsável sem alibi. Observa-se, em sua obra literária, o respeito às leis universais de ser do humano: o dever de pensar, associado à necessidade

²⁷ Neste estudo, apesar de compreendermos que o ato é responsivo e responsável, diferente da ação que é um comportamento mecânico, impensado, destacamos que não fazemos distinção para essas palavras. Quando usarmos a palavra ação, estaremos aplicando o conceito de ato pensado.

de pensar o *ethos* sertanejo, simplesmente por se sentir evocado, a partir do seu lugar, a pensá-lo.

Cada homem tem seu lugar no mundo e no tempo que lhe é concedido. Sua tarefa nunca é maior que sua capacidade para poder cumpri-la. Ela consiste em preencher seu lugar, em servir à verdade e aos homens. Conheço meu lugar e minha tarefa; muitos homens não conhecem ou chegam a fazê-lo, quando é demasiado tarde (em entrevista a Lorenz, 1991: 73-4).

A obra literária é uma atitude responsiva em relação ao mundo em que o Autor se encontra e com o qual se identifica, em relação àquilo que pensa acerca do homem. Tal ato é resultado de uma convocação ética à reflexão acerca do pensar. Assim, JGR, considerando Latour (1994), transfigura-se em mediador – ou seja, é capaz de traduzir aquilo que transporta, de redefinir ações, desdobrá-las – manifestando a dignidade ontológica do ser que constitui poeticamente. Este ato aprofunda o filósofo poeta que reside em JGR.

Quem cresce em um mundo que é literatura pura, bela, verdadeira, real deve algum dia começar a escrever, se tiver uma centelha de talento para as letras. É uma lei natural, e não é necessário que atrás disto haja ambições literárias (em entrevista a Lorenz, 1991: 69)

Seu pensamento encontra ressonância em filósofos importantes da modernidade. A Bakhtin relaciona-se no que diz respeito à participação de seus atos no e para com o mundo sertanejo, evocando inúmeras vozes que se coadunam na edificação do homem. A Benjamin, relaciona-se pelo fato de sua composição literária não se dissociar da composição do mundo contextual, no qual viveu e em que também se inspirou.

2. NA SEGUNDA MARGEM: O DEMORAMENTO

Dedera-se se vê que o viver da gente não é tão cerzidinho assim? Artes que foi (200).

As forças que emanam da primeira margem fundam-se na segunda margem. Esta estende-se rio afora, para chegar ao mar ou a um entre-lugar. Agora, as margens, acrescidas de novas veredas, lagos, ribeirinhos, se juntam à primeira, ganhando forças para se perpetuarem e realizarem os desdobramentos. Nas margens do Rio Urucuia, a presença de JGR toma vulto em iniciativas culturais que se propõem a valorizar o sertanejo, suas lides e matizes, até o *erguimento* da identidade do urucuiano. Os agentes humanos, atuantes nas instituições, constituem pequenos nós da grande rede que se expande no Vale do Urucuia, buscando atingir o progresso, transcendendo o espaço pelo potencial criativo da imaginação. O demoramento se dá a partir da reconstrução e da perenização da primeira margem. Segue-se num enfoque descritivo, sócio-cultural.

2.1 - A PERMANÊNCIA

JGR, o homem e a obra, participa da memória e do imaginário coletivos no Vale do Urucuia, agregando valor ao capital simbólico da região. Na segunda metade do século XX, ocorre o surgimento de uma rede social em torno do nome do Autor que se amplia. Surgem agências do Estado e alguns organismos não-governamentais que realizam um trabalho de divulgação do nome de JGR na região do Vale do Urucuia, para valorizar a cultura regional, a produção e a economia locais e resgatar os valores do homem sertanejo, empoderando-lhe.

Uma síntese dessas organizações sociais que constituem os nós de uma grande teia cultural vai desenovelar um dos fios de Ariadne²⁸ do complexo de atos em torno do

²⁸Ariadne, segundo a mitologia grega, apaixonou-se por Teseu quando este foi mandado a Creta como sacrifício ao Minotauro que habitava o labirinto construído por Dédalo. O labirinto foi tão bem projetado, que quem se aventurasse por ele não conseguiria mais sair e era devorado pelo Minotauro. Teseu resolveu enfrentar o monstro. Ariadne deu-lhe uma espada e um novelo de linha (Fio de Ariadne), para que ele pudesse achar o caminho de volta, uma vez que ela ficaria segurando uma das pontas. Teseu encontrou o Minotauro e saiu vitorioso do labirinto. Dessa forma, O Fio de Ariadne é a descrição, das várias possíveis, de uma situação.

nome de JGR na região do Vale do Urucuia. O fio de Ariadne metaforiza a possibilidade descritiva de cada projeto, diante dos inúmeros existentes que se entrelaçam, simultânea e reciprocamente, para promover o crescimento da região. Apresentamos as principais organizações.

2.1.1 - Sagarana e Estação Ecológica de Sagarana

O primeiro assentamento realizado pelo INCRA, em Minas Gerais, no ano de 1974, recebeu o nome de Sagarana. Os responsáveis técnicos²⁹ pelo projeto na região, após estabelecerem a relação, sobretudo espacial, do Rio Urucuia com a fazenda Boi Preto, e reconhecerem a relação literária existente entre o Rio Urucuia e JGR, fizeram a proposta de que o assentamento tivesse o nome de uma obra do Autor: Sagarana. Nasce, então, o Projeto Integrado de Colonização de Sagarana – PICS.

Segundo fala de assentados, o PICS contribuiu bastante para o desenvolvimento da região, inclusive no que se refere à infraestrutura local. Antes, a região era de difícil acesso, e recursos básicos, como abastecimento de água tratada e energia elétrica, eram praticamente inexistentes. Com a implantação de duzentas e oito famílias em glebas de terra, a vida dos sertanejos, na região, em alguns aspectos, melhorou. Por exemplo: em 1972, construiu-se a primeira escola; em 1975, o primeiro posto de saúde.

Embora a nova associação que se formava recebesse investimentos do governo para a sua implementação e subsistência, isso não foi suficiente ao desenvolvimento pleno da região. Para solucionar esse impasse, surgiram outros projetos nesse distrito, destacando a presença da “Estação Ecológica de Sagarana”, instituída em 21 de outubro de 2003 (Valadares, 2013: 141), com a finalidade de preservar a fauna e flora locais e ainda de promover pesquisa e educação ambiental, sob a gestão do Instituto Estadual de Florestas – IEF. Além da Estação, há as organizações comunitárias que fortalecem o traçado da rede social.

A comunidade local se orgulha de fazer parte desse núcleo social, de ser propagadora de uma cultura divulgada na obra de JGR. Muitas questões – sobretudo políticas que ainda a deixavam no esquecimento, à margem de uma vida social politizada

²⁹ Compuseram a equipe técnica Afonso Damásio Soares, engenheiro agrônomo; Túlio Cesar Lenti Trubbiano, engenheiro agrônomo; Vera Lúcia Batista Martins, socióloga; Rogério Tomas de Magalhães, economista; Maria Glória Queiroz, economista doméstica; Maria da Glória de Sousa, assistente de organização rural; Roberto Dias Pinheiro, agrimensor desenhista; Maria Inês de Lima Dias, datilógrafa.

– foram minimizadas com o tempo. Nesse sentido, as relações dialógicas – entre os sertanejos do Vale do Urucuia; entre eles e os órgãos de controle do Estado; entre eles e o governo – se construíram de forma responsiva. Destaca-se, para a edificação desse diálogo, a presença da organização não-governamental CRESERTÃO.

2.1.2 - CRESERTÃO

O CRESERTÃO, um organismo não-governamental, situado dentro do distrito de Sagarana, trabalha para a elevação do *ethos* do sertanejo, para a qualificação daqueles que moram na região e para a permanência dos que não têm muitas condições de migrar para crescer, tanto intelectual quanto profissionalmente. Além disso, apresenta propostas de sustentabilidade em relação ao meio ambiente.

O nome da instituição reporta ao resgate e à elevação do valor do sertanejo. Isso se verifica em documento apresentado por seu representantes:

CRE simboliza a crença de que vale apostar no sertão; SER simboliza a identidade do sertanejo – individual e coletivo: talentoso, competente, responsável, sensível que pode mudar a sua própria condição de sujeito e de coletividade marginais; CRESER (graficamente crescer) simboliza o crescimento integral do homem sertanejo em todas as suas potencialidades para construir um mundo melhor para si e para os outros; SERTÃO simboliza o espaço geográfico, cultural e existencial no qual vive o homem dos gerais; CRESERTÃO sintetiza esse conjunto de ideias para que se possa construir um espaço onde se crê no sertanejo e se cresce com o sertão³⁰.

No projeto, a justificativa dada ao nome do Instituto CRESERTÃO apresenta o valor de JGR como fonte inspiradora, reforçando a tese de que, no espaço urucuiano, o Autor é vulto de excelência e tem importante papel na agregação dos grupos. Além disso, objetiva, pelo reforço discursivo, embasar as ações³¹ políticas da coletividade, corroboradas pelo nome de JGR.

³⁰ Texto extraído de entrevista feita à ONG por meio de formulário de pesquisa.

³¹ Entre essas ações, pode-se citar, conforme nos informou a responsável à época pela ONG, vários projetos que visam à formação tanto profissional quanto intelectual dos moradores de Sagarana e circunvizinhanças. São eles: dentro do núcleo de produção, lutheria e marcenaria, fábrica de vassouras ecológicas, bambuzeria, viveiro de mudas e ajardinamento, serigrafia; dentro do núcleo da educação, educação ambiental e escola agrícola de Sagarana; dentro do núcleo da cultura, projeto de música, oficina de teatro “O sertão em cena”, a travessia no Vale do Urucuia – “de Sagarana ao Grande Sertão”, cine sertão, mobilização e visitação das escolas da região, estação digital – teia tecnológica. Muitos desses projetos já estão implantados e são autossustentáveis Outros precisam de investimentos e de recurso humano para serem implementados.

Ressalta-se que, nesse contexto, a mais famosa realização do CRESERTÃO é o festival de Sagarana, momento em que, a partir de debates realizados entre moradores e políticos, elaboram-se projetos de sustentabilidade ambiental, realizam-se acordos políticos que beneficiem a região, ocorrem apresentações culturais no sentido de valorizar a identidade do urucuiano. O evento divulga a região partindo da obra de JGR, dos valores nela expressos; chama atenção tanto para a cultura quanto para os problemas vividos pela população numa tentativa de apresentar-lhe soluções. Ocorrendo desde o ano de 2008, coincidindo com o centenário de nascimento de JGR, intitulou-se “Guimarães Rosa retorna a Sagarana”. Destaca-se, assim, a alusão não somente à obra, como ao ato de escrever a respeito da cultura mineira do sertão-geralista. O retorno de JGR à região ocorre de diversas formas: pelo avivamento de suas ideias e pelo saudosismo que se lhe impõe.



Figuras 5 – Folders de divulgação do Festival de Sagarana

Na segunda edição, ocorrida em 2009, e também nas seguintes, que ocorrem anualmente, o evento resgata a cultura local, a identidade do sertanejo e organiza projetos de sustentabilidade. O trabalho realizado é nobre; busca a sustentação para os movimentos sociais e a valorização da cultura urucuiana, promovendo o desenvolvimento do Vale e a compreensão da identidade local. Nesta segunda margem, tal organismo contribui para a produção de subjetividade dos sujeitos e colabora para a edificação do imaginário coletivo em relação à obra de JGR, transformando a vida das pessoas.

Em 2014, o Cresertão, apoiado por outras agências, propôs a realização de uma caminhada pelo Sertão: foram sete dias de caminhada, para percorrer 150 km, partindo de Sagarana até o Parque Nacional Grande Sertão Veredas. A proposta centra-se na valorização da cultura urucuiana e sintetiza os esforços de todos os atores e agências para o empoderamento do povo sertanejo.



Figura 6 – Folder de divulgação da proposta do Caminho
<https://www.facebook.com/sagaranafestival/photos/>

2.1.3 - Agência de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Vale do Rio Urucuia – ADISVRU

A delimitação, em 1989, da área de preservação ambiental denominada de Parque Nacional Grande Sertão Veredas, conforme José Idelbrando³², despertou, na população urucuiana, os sentimentos de pertencimento territorial, de assunção da regionalidade e de valorização das raízes culturais.

³² José Idelbrando Ferreira de Souza foi prefeito de Arinos na gestão de 1997 a 2000. Também foi vereador, por dois períodos consecutivos, de 2005 a 2012. Foi presidente da ADISVRU. Concedeu entrevista à pesquisadora em junho de 2014, após várias tentativas de se obterem informações acerca da Agência.

Disso nasceram alguns movimentos locais: a Associação Comunitária de Arinos, a Associação dos Amigos de Arinos e o Clube da Maior Idade. Algumas dessas organizações, devido à alternância de governos locais, não foram bem-sucedidas; outros movimentos vingaram e foram considerados exemplos para a institucionalização da ADISVRU. Esta, criada em 2000, se espelhou em trabalhos já realizados no município de Arinos, ampliados para toda a região do Vale do Urucuia.

Devido ao reconhecimento da necessidade de se preservar e desenvolver sustentavelmente o Vale, a ADISVRU trabalhou a partir de dois eixos: consolidar a base social e diversificar a base produtiva. José Idelbrando destacou que, com a implantação da ADISVRU, muda-se a lógica de busca de recursos para a região: em vez de se ir aos governos estaduais ou federais para apresentar projetos e trazer recursos para fomentar os trabalhos na cadeia produtiva, a Agência torna-se um instrumento para angariar e para gerir os recursos disponibilizados em editais por vários órgãos do governo federal e estadual.

A principal função social da Agência, na formação da rede em torno do Vale, é a articulação de projetos, que visem à promoção da interação entre as pessoas e a integração delas na rede social, tornando-as protagonistas no processo de desenvolvimento, a fim de empoderá-las para que elas compreendam a necessidade da valorização da cultura local e que se engajem de forma participativa nessa luta.

O trabalho desta Agência resultou, por exemplo, na criação da Cooperativa Agricultura Familiar Sustentável com Base na Economia Solidária Limitada – COPABASE, na proposta para a implementação do *campus* do Instituto Federal de Educação Técnica e Tecnológica – IFNMG na região, na implantação do Circuito Urucuia Grande Sertão, na articulação para a criação do Central Veredas – a partir da produção de artesanato de cada município do Vale –, na criação do Consórcio dos municípios, na implantação da Escola de Sagarana, que, mais tarde, se tornou o CRESERTÃO, mais recentemente, na promoção da caminhada de Sagarana ao Parque Nacional Grande Sertão Veredas.

Além do estímulo à criação desses empreendimentos na região do Vale, destacamos o trabalho de formação dos cidadãos, centrado na diversificação da base produtiva da região, com incentivo e fomento à apicultura, à mandiocultura e à piscicultura. Para exemplificar, José Idelbrando informou que, antes do trabalho da ADISVRU, mapearam-se nove apicultores na região, os quais trabalhavam sem qualificação específica à atividade. Com a atuação da

Agência, foram formados um mil e cem apicultores, dos quais duzentos e noventa atuam na região, contribuindo para a solidificação da base produtiva.

2.1.4 - COPABASE

No contexto do Vale do Urucuia também se destaca o trabalho da COPABASE, fundada em 2008, pela ADISVRU. A COPABASE, Cooperativa da Agricultura Familiar Sustentável com Base na Economia Solidária, realiza, em parceria com outros órgãos, um trabalho de exploração dos produtos regionais, no sentido de valorizar os arranjos produtivos locais e, assim, resgatar o valor das mercadorias do cerrado. Objetiva, assim, “promover a defesa econômico-social por meio da ajuda mútua” (Valadares, 2013: 69). São cooperadores da COPABASE, entre outros, a Agência Vale do Urucuia, a Fundação Banco do Brasil, a Embrapa, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e a Emater – MG.

Os documentos oficiais da cooperativa apresentam, como epígrafes, trechos da obra de JGR. Além disso, a justificativa em que se baseia o projeto e que serve para a divulgação dos trabalhos realizados é a de que a cooperativa está situada no território “que tem forte influência do pensamento de Guimarães Rosa, tem municípios que serviram de cenário e inspiração para a produção de algumas de suas mais importantes obras” (Cf. Folder de divulgação/2011).

Os idealizadores do projeto não vislumbraram que ocorre o contrário do que eles informam: a literatura de JGR é que sofre influência da cultura sertaneja, sobretudo da urucuiana. Isso, de modo geral, revela o caráter ingênuo dos idealizadores, pelo desejo de ver a região consagrada por estar associada ao nome de um escritor importante. Graças a esses movimentos tem estado em ascensão a confiança do sertanejo no sertão e na sua cultura.

Vale destacar a importância econômica para a região desse projeto, uma vez que alavanca a produção, inclusive manufatureira, dando-lhe o merecido valor cultural e econômico. Entre as atividades desenvolvidas pela COPABASE, situa-se o “Central Veredas”, com o apoio à produção de artesanato. Além disso, tem relevância a “Alfabetização de jovens e adultos”, com o apoio do BBEducator, que se desenvolve rumo à capacitação das pessoas que estiveram à margem da educação formal. A COPABASE ainda desenvolve trabalho de assistência técnica aos agricultores, em relação à produção de mudas frutíferas nativas e à exploração dos frutos para a alimentação; incentiva a produção de compostagem, para a redução de lixo na zona rural, e trabalha, com afinco, para a preservação das nascentes e veredas situadas na região.

2.1.5 - Circuito Urucuia Grande Sertão

A Secretaria de Turismo de Minas Gerais, por meio de organismos não- governamentais e de entidades civis, organiza, regula e acompanha o turismo na região. Com base no Decreto Estadual 43.321/2003, propôs, como política pública, eixos norteadores para os turistas, subdivididos em 51 circuitos³³ distribuídos em nove regiões de Minas Gerais, de acordo com as suas características sócio históricas e geográficas. Sabe-se que o

circuito turístico é o conjunto de municípios de uma mesma região, com as comunidades culturais, sociais e econômicas unidas para organizar e desenvolver a atividade turística regional de forma sustentável, por meio da integração contínua dos municípios, consolidando uma identidade regional. (Emmendoerfer, 2008. III Oficina dos Circuitos Turísticos – Piumhi – MG, 2002)

Segundo Emmendoerfer (2008), a estratégia de organização de circuitos turísticos foi concebida para estruturar a atividade turística municipal e regional, descentralizar as ações realizadas, atrair mais pessoas a determinadas regiões do Estado, bem como estimular permanência delas por mais tempo e, assim, movimentar o comércio e os serviços locais, melhorá-los em sua infraestrutura, trazendo benefícios para a vida das pessoas das comunidades.

Para disseminar as ideias do projeto, o governo do Estado, representado pela Secretaria de Turismo, realizou, a partir de 2001, várias oficinas, envolvendo 400 municípios e aproximadamente 3 mil pessoas. O objetivo central foi sensibilizar o poder público e as comunidades locais para a elaboração de estratégias turísticas para a região, incluindo a organização das entidades gestoras de cada circuito: se associação, se agência de desenvolvimento ou organização não-governamental.

³³ Citamos apenas alguns exemplos: Circuito do Ouro composto pela região que realizou a exploração do ouro em Minas Gerais; Circuito Velho Chico - região banhada pelo São Francisco; Circuito Três Marias - região de Três Marias, onde foi construída a hidrelétrica de Três Marias; Circuito da Canastra – região do Parque Nacional da Serra da Canastra, onde predomina cerrado; Circuito das águas, região ao sul de Minas rica em reservas de água; Circuito Vale mineiro do São Francisco - região pertencente ao Médio São Francisco; Circuito Veredas de Paraopeba - engloba uma região abundante em águas minerais, cercada por um "mar de montanhas", vales e rios; Circuito Caminho Novo - localizado nos contrafortes da Mantiqueira, rota das antigas trilhas de migração indígena; Circuito Lago de Furnas, próxima à hidrelétrica de Furnas; Circuito do Norte de Minas Gerais – região bem ao norte do Estado, fronteira com a região da Bahia; Circuito das Grutas inclui grutas famosas, a de Maquiné, em Cordisburgo; a da Lapinha, em Lagoa Santa e a do Rei do Mato, em Sete Lagoas; Circuito Guimarães Rosa - formado pelos municípios de Araçá, Cordisburgo, Corinto, Curvelo, Lassance, Morro da Garça e Três Marias, baseado em literatura; é destinado àqueles que querem ver com os próprios olhos, no sertão mineiro, os cenários da obra e vida de JGR.

Atualmente, consta na lista dos circuitos apenas 42 deles. Em 2012, o Circuito Urucua Grande Sertão fazia parte do rol. A instituição do Circuito ocorreu em 2005, pela ADISVRU, com a finalidade, entre outras, de promover e valorizar a região como destino turístico e histórico-cultural. O circuito apresenta a configuração que está no mapa seguinte. Assim, para avançarmos, destaca-se a caracterização dos circuitos. Todos, com exceção do Circuito Guimarães Rosa, apresentam nomes e justificativas associados a algum aspecto geográfico relevante da região: por exemplo, a caracterização pelo relevo, pela bacia hidrográfica, pelos minérios; ou, ainda, associados a questões históricas, por exemplo, o Circuito do Ouro, alusão tanto à riqueza mineral presente na região quanto ao processo histórico de exploração.



Figura 7 - Mapa do Circuito Urucua Grande Sertão³⁴

<http://www.minastour.com.br/website/index.php?centro=vercircuito.php&referente=-2&circuito=76>
 Municípios que compõem o circuito: noroeste de Minas – Arinos, Formoso, Riachinho, Uruana de Minas, Bonfinópolis de Minas. Norte de Minas – Chapada Gaúcha, Pintópolis, Urucua, e São Romão.

A denominação “Circuito Urucua Grande Sertão” expande as justificativas expostas: apresenta referência direta a aspectos geográficos – o rio e o sertão – e também faz referência explícita à obra de JGR. Tal fato se constata pela associação dos substantivos rio e sertão ao

³⁴ No mapa não aparece a indicação da cidade de Arinos. O ponto vermelho situado acima das indicações dos municípios Urucua e Uruana de Minas representa tal município.

adjetivo “grande”. Na descrição dos circuitos, o único que alude, na justificativa, à cultura literária é o Circuito Guimarães Rosa. A justificativa apresentada para o Circuito Urucua Grande Sertão está circunscrita à caracterização geográfica. Considerando tal ideia, vê-se que era bastante denominá-lo de Circuito Urucua, assim como foi feito com o Circuito Velho Chico ou o Circuito do Ouro, com referência ao aspecto geográfico e/ou histórico da região.



Figura 8 – Foto Placa Rodovia MG 181 em 10/2012 - retirada pela pesquisadora.

Destacamos que o maior atrativo do Circuito Urucua Grande Sertão é a presença do Parque Nacional Grande Sertão Veredas que se estende por vários municípios em referência à obra de JGR. Além disso, a presença das palavras Grande e Sertão, na denominação, inquestionavelmente, aproximam o circuito da obra de JGR. Ressalta-se que os sertões, no contexto brasileiro, abrangem uma área muito maior que aquela restrita ao sertão que compreende o Vale do Urucua. Observamos que a denominação do circuito vai além dos aspectos geo-históricos, reafirma a relação que há entre JGR e o Rio Urucua. Assim sendo, o circuito turístico “Urucua Grande Sertão”³⁵ também situado na segunda margem é uma forma de contribuir para a permanência e subsistência do homem sertanejo no seu *locus*, avança no

³⁵ Apesar de se ter conhecimento da proposição desse circuito, ele, atualmente, não consta na lista dos 42 atuais, regulamentado e regulado pela Secretaria de Turismo. De qualquer forma, julgamos necessário manter aqui tal apresentação, uma vez que o circuito, se não existe regulado atualmente, já existiu e hoje, enquanto proposta, gera reflexos na região, inclusive no sentido de levar o sertanejo urucuiano à assunção de si, de sua coletividade, do seu ser situado histórica e geograficamente, importante para a região e para o país.

sentido de resgatar e confirmar valores sertanejos e levar o homem a se identificar com o universo descrito por JGR. Constitui mais um elemento na grande rede em torno do rio e de JGR.

2.1.6 - Parque Nacional Grande Sertão Veredas e Estrada Parque João Guimarães Rosa

Além dos projetos citados, que se situam no espaço geográfico de Arinos, destaca-se o diálogo que se constrói entre os municípios que abrangem a área do Parque Nacional Grande Sertão Veredas – Arinos, Chapada Gaúcha, Formoso e, na Bahia, Cocos– a fim de fortalecer a cultura, valorizar e preservar a região, sob fiscalização do IBAMA. A área do parque³⁶ abrange dois estados da Federação e faz parte das áreas brasileiras de preservação ambiental. Os 8.875 hectares que estão situados ao norte do município de Arinos influem nas relações entre o sertanejo e natureza e entre o sertanejo e a sua cultura.

Dentro desse contexto, há a proposta de reconhecimento oficial da “Estrada-Parque Guimarães Rosa, uma via de benefício do turismo ecocultural”, que visa ao “fortalecimento da identidade territorial do Mosaico Sertão Veredas-Peruaçu”³⁷, que abrange o Parque Nacional e também outras regiões do norte do Estado e do país, conforme se observa no mapa da figura 9. Esse projeto constitui um elo na rede de associações, com o objetivo de resgatar valores e fortalecer a identidade da região.

Destaca-se a homenagem ao grande Autor que imortalizou a região, pela descrição das paisagens e pela narração da cultura vivida pelo homem sertanejo. Isso se verifica nas palavras retiradas da Revista que propaga a necessidade de oficialização da estrada-parque:

No sentido de fortalecer as atividades relacionadas ao turismo, a Estrada-Parque Guimarães Rosa está sendo proposta com foco na valorização dos aspectos naturais e culturais da região do Mosaico, e conseqüentemente, nas possibilidades de atrativos turísticos que possam beneficiar as comunidades com infraestrutura de transporte. Contribuirá, também, com a melhoria dos acessos, com o deslocamento, a circulação de mercadorias e a integração das unidades de conservação, bem como com a comunicação e inter-relação das cidades, elevando o padrão de qualidade de vida das populações rurais e tradicionais inseridas no território. (Santos e Moscoso, 2012: 30)

³⁶ O Parque Nacional Grande Sertão Veredas situa-se na divisa dos estados de Minas Gerais e Bahia, com sede localizada no município de Chapada Gaúcha. Possui uma área de 230.671 ha. O perímetro do parque é de 282.341,956 metros.

³⁷ Extraído da Revista que divulga a proposta.

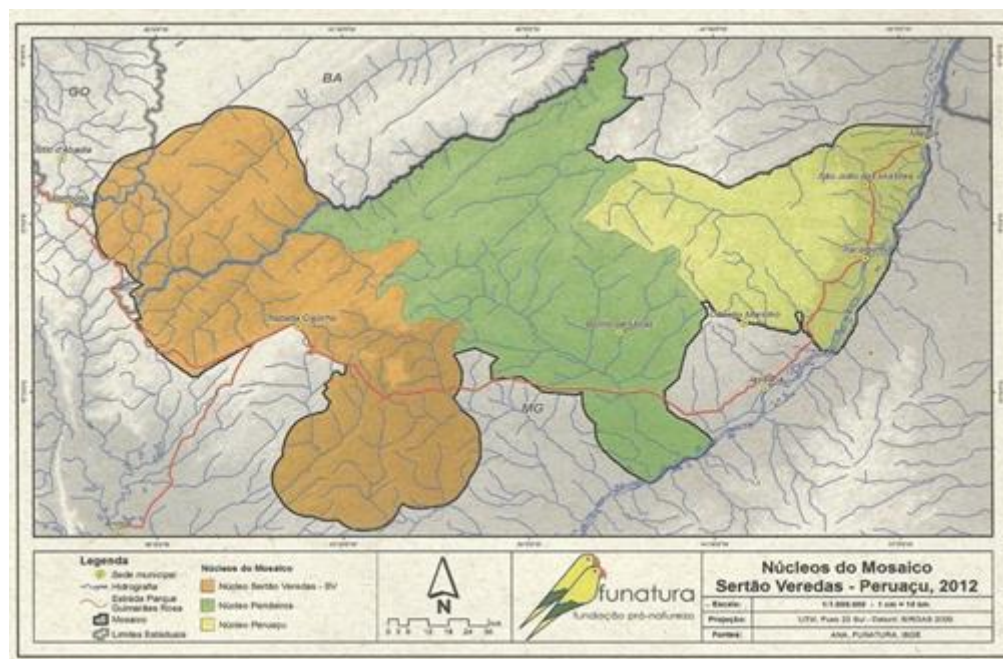


Figura 9 - *ESTRADA-PARQUE GUIMARÃES ROSA*. Proposta de Reconhecimento Oficial.

O grupo responsável pela elaboração do projeto apresenta várias justificativas, além daquelas de cunho social, tais quais a composição e a consolidação do patrimônio turístico, a promoção de turismo sustentável e a geração de trabalho e renda para os moradores do sertão. Há uma justificativa de importância cultural:

Um dos mais fortes argumentos para o fortalecimento da cultura local é o nome da Estrada-Parque, em homenagem ao escritor mineiro João Guimarães Rosa, que descreveu e popularizou as paisagens da região, nacional e internacionalmente, na sua famosa obra, o livro *Grande Sertão: Veredas* (idem, *ibidem*: 31).

O Autor eleva a autoconfiança dos moradores da região ao descrever os locais, ao apresentar a relação do sertanejo com a natureza, as características peculiares da cultura regional. Segundo os autores do documento, tais fatos seriam a motivação para homenagear JGR.

Nada mais coerente e justo, uma vez que na estratégia de se ressaltar a importância cultural e ambiental do lugar, várias passagens do livro e a sua correlação com a realidade serão utilizadas (idem, *ibidem*: 52).

Acrescenta-se, ainda, que o Parque Nacional Grande Sertão Veredas e o projeto da Estrada-Parque revelam uma preocupação com as questões ambientais. O primeiro, já instituído por lei, preocupa-se com a preservação da região, a partir do qual se aplicam práticas de fiscalização, por meio da atuação de alguns órgãos do governo, a exemplo do IBAMA e do

Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio. O segundo, além da preocupação com o meio ambiente, propõe a exploração do ecoturismo como fonte de renda, caminho necessário para a permanência do sertanejo na região.

As condições econômicas sob as quais o sertanejo urucuiano vive obrigam-no, quase sempre, a evadir-se do sertão à procura de melhores condições para a própria sobrevivência. A proposta de oficialização da estrada apresenta a necessidade de situar o sertanejo na sua verdadeira margem, retirando-o do entre-lugar e levando-o a valorizar o seu espaço cultural. Procura dar-lhe condições de viver bem, a partir da correta exploração dos aspectos naturais, geográficos e culturais do seu lugar.

2.2 – AS ÁGUAS PROFUNDAS QUE VÊM À MARGEM

Constatamos que os vários projetos da região destacam o rio e o nome de JGR. O destaque dado ao Autor comprova a tese de que ele é um importante mediador político na região, um nome de referência pela sua grandiosidade, que abona as ações daqueles que trabalham para (re)apreciar a cultura local, resgatando valores urucuianos. Não se tem conhecimento de que tal fenômeno aconteça com outro vulto da literatura no contexto brasileiro, de forma tão dialética: a região inspira a criação poética de JGR, JGR orienta e ratifica ações políticas e culturais na região; mito e espaço se transformam, desdobramentos sociais ocorrem decorrentes dessa dinâmica de trocas.

Tais fatos institucionalizam³⁸ o mito rosiano. Observando que o nome JGR perpassa várias instituições sociais, observamos duas formas de conhecer o Autor no espaço urucuiano: uma delas diz respeito à leitura na concepção usual, pela interpretação do texto. Essa é realizada por uma pequena parte da comunidade local: uma elite que teve acesso à cultura literária. A outra é uma forma de leitura diversa da primeira, definida por Calvino (1981) quando discute a leitura dos clássicos:

Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da

³⁸ Instituição é, nesta pesquisa, estrutura material e humana que serve à realização de ações de interesse social ou coletivo; pode ser concebida por costumes ou estruturas sociais estabelecidas por lei ou por hábito que vigoram num determinado estado ou povo. Em decorrência, institucionalização é o efeito de instituir, é transformar-se em instituição.

memória, mimetizando como inconsciente coletivo ou individual. (Calvino, 1981: 10-1)

Podemos dizer que a população, em geral, “lê JGR” sem ter tido contato com o texto do Autor. Realiza a leitura do universo literário que compõe a sua obra, por intermédio de informações alheias. As pessoas leem para além das escrituras do Homem e, com isso, elevam-no à categoria de mito. Parafraseando Calvino (1981), a obra de JGR chegam até esses leitores trazendo as marcas das leituras que antecedem a concepção que eles têm da obra, com os traços que atravessam a cultura, ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes.

A consubstanciação de seu nome em um mito³⁹ acontece na rotina diária, no entre-lugar de que é visto, lido pela leitura do outro, (re)conhecido: a maioria conhece JGR só de ouvir dizer⁴⁰. A autoridade do seu nome nasce em decorrência de sua obra, que, mesmo não lida, estabelece uma relação mítica entre os universos representados e o da cultura local. Isso é confirmado por meio das conquistas que se alcançam em decorrência do uso de seu nome e de sua obra para designação de projetos.

Em torno do nome de JGR se constrói uma série de associações, as quais têm interesses coletivos, humanitários, econômicos e ambientais. Tal fato apresenta, para a comunidade local, um caráter positivo. Provavelmente, se vivo, JGR aprovasse tais mediações, já que a sua preocupação era com o homem concreto e culturalmente situado. Por continuidade, paradoxalmente, observam-se poucos leitores da obra do Autor. Sem embargo, referir-se a JGR representa, para o homem local, o status de intelectual e conhecê-lo, mesmo que só de ouvir dizer, é quase uma obrigação social.

Compreendemos que a mitificação do Autor é uma forma de superar os conflitos humanos, cristalizados e generalizados entre a população, internalizados ao longo de sua história. O fenômeno em torno do nome de JGR sintetiza o conflito que permeia os sentimentos do homem da sociedade mineira do norte e do noroeste: a necessidade de ser reconhecido na sua condição sertaneja e de ser respeitado em sua origem social. Elevar JGR a posição de mito,

³⁹ Um mito, numa perspectiva antropológica, é uma narrativa de caráter simbólico-imagético, relacionada a uma dada cultura, que procura explicar e demonstrar, por meio da ação e do modo de ser, a origem das coisas.

⁴⁰ “Guimarães Rosa? Conheço, só de ouvir dizer.” Resposta dada à pesquisadora por um senhor do grupo de entrevistados quando perguntado se conhecia o Autor. A ideia foi recorrente em outros modos de respostas.

por meio da exaltação de seu nome – e de sua obra – constitui um forma de engrandecer a estrutura social vigente e suas relações.

Reconhece-se que as intenções das organizações é beneficiar a região. Acredita-se que acrescentamentos, de fato, ocorram, contribuindo para o desenvolvimento político e econômico. Se a leitura da obra for realizada, de fato, pelo povo urucuiano, além dos benefícios políticos já existentes, muito mais se conquista. Com a leitura da palavra de JGR, o sertanejo ouvirá a sua voz representada, verá os seus conflitos ficcionalizados, (re)conhecerá a sua índole e o seu caráter, retratados em personagens. Sem a leitura da obra, o homem urucuiano perde humana e culturalmente. Do ponto de vista coletivo, a leitura de JGR contribui para reconstruir uma representação acerca do sertanejo, antes mutilado pela necessidade de sustentar a ideia de que o país era voltado, predominantemente, para a população litorânea. Se tal representação tem se transformado diante do mundo por intermédio da obra de JGR, ela precisa se transformar para o próprio sertanejo.

Não se pode esquecer que muitos anos foram necessários para a edificação da identidade urucuiana: discrição, simplicidade, esperteza (matutez), espírito taciturno e observador; são pessoas agradáveis e receptivas. Todas essas características estão relacionadas com a história coletiva do mineiro da região urucuiana e são representadas na obra de JGR. A discrição e o espírito contido estão relacionados ao fato de esse povo ter vivido, no início da colonização, forte opressão; foi reprimido, daí nasce o espírito observador com o intuito de conhecer, para depois, com sensatez, se expor; ponderando acerca de qualquer assunto. *Povo prascóvio* (3), nas palavras do personagem Riobaldo; contudo, muito rigoroso na conduta ética para com o próximo; feliz na sua simplicidade, pouco exigente de luxo, mas de incontestável retidão moral em relação ao que considera ser um valor na tradição mineira.

Costa (2003) corrobora essas ideias quando afirma que

o mineiro é sóbrio, homem de bom senso por ser um sujeito do meio termo, voltado para o passado, um sujeito apegado ao essencialismo, derivando daí sua moderação, seu idealismo e suas utopias. Seu *ethos* também se define pela falta de confiança em si, pelo seu cepticismo, pela indolência e sedentarismo exagerados, por sua hipercrítica, seu recalque, sua desconfiança e sua suscetibilidade (Costa, 2003: 13).

JGR representa o sertanejo em sua singularidade. Vale ressaltar que, ao fazê-lo, o Autor mostra ao próprio homem sertanejo a sua condição identitária, com isso, dá-lhe certa autonomia e confiança em si mesmo, senso crítico em relação ao outro, à sociedade em que vive e a si

mesmo, desenvolvendo-lhe uma voz que talvez nunca tenha tido. A obra de JGR liberta o sertanejo de si para que ele encontre consigo mesmo, desperta-lhe a criticidade, a conscientização, a mutabilidade, numa atitude altruística e transformadora a que se refere Paulo Freire em diversas obras.

Em decorrência da assunção dessa voz, entre outros fatores sociais, por exemplo, advém a luta por uma distribuição de terras mais justa, por um cidadão mais politizado, mais ativo consigo e com o seu meio social. Essa mudança acontece lenta e gradativamente, com o sertanejo olhando-se no espelho rosiano, tomando as rédeas de sua vida social e enfrentando as lutas nas quais se insere e em que acredita. A assunção da sua condição pode ser apreendida melhor a partir da leitura.

Devido a esses fatores, devem-se buscar meios para que sejam proporcionais os avanços das relações políticas aos benefícios pedagógicos a partir do trabalho realizado com a leitura da obra de JGR. O conjunto de ações mediadas pelos organismos formam elos que se associam e constituem outros maiores que vão estabelecendo a grande rede no Vale do Rio Urucuia - Grande Sertão: JGR, Rio e Vale do Urucuia. Quase sempre a leitura da obra de JGR dá-se pelo engessamento de leituras realizadas por organismos que se apropriam do nome de JGR, sem nunca tê-lo lido.

O movimento das pessoas que trabalham nos organismos dinamiza a estrutura social, tornando o sistema cíclico e estável. Uma simples tentativa de rastreamento das ações mediadas, graficamente ordenada, compõe a possibilidade de desenovelar o fio de Ariadne. A rede social que habita o Vale movimenta-se pela engrenagem de dois grandes mediadores – O rio e o Homem. Das bacias hidrográficas do solo nacional, destacou-se o Rio Urucuia; do sistema literário brasileiro (cf Candido, 2000), destacou-se a obra de JGR. No entrelaçamento dessas duas forças motoras, outros mediadores se cruzam desenvolvendo suas ações (A= agências acompanhadas de seus atores políticos) entre as quais se destacam:

A.1 SAGARANA – ESTAÇÃO ECOLÓGICA DE SAGARANA

Prefeitura de Arinos

Distrito

A.2 CRESERTÃO

Fundação Banco do Brasil

Embrapa

Ministério do Desenvolvimento Agrário,

Emater – MG

Instituto Alfa

Funatura

Instituto Estadual de Florestas - IEF

Projetos no eixo produção:

Lutheria e marcenaria

Fábrica de vassouras ecológicas

Bambuzeria

Viveiro de mudas e ajardinamento

Serigrafia

Projetos no eixo da educação:

Educação ambiental

Escola agrícola de Sagarana.

Projeto no eixo da cultura:

Música

Oficina de teatro “O sertão em cena”

A travessia no Vale do Urucuia

Cine sertão

Mobilização e visitação das escolas da região

Estação digital – teia tecnológica.

Festival de Sagarana

Caminho do sertão: de Sagarana ao Grande Sertão Veredas

A.3 ADISVRU

Ministério da Integração Nacional

Ministério do Desenvolvimento Agrário

Ministério do Trabalho – Secretária da Economia Solidária

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Consad – Conselho Nacional de Secretários da Administração

Prefeituras Regionais

Sebrae

Fundação Banco do Brasil

Copabase

Central Veredas

Funatura

Consórcio público entre as prefeituras.

Projetos

Articulação para a arrecadação e gestão de recursos

Articulação e empoderamento de atores

A.4 COPABASE

Agência de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Vale do Rio Urucua

Fundação Banco do Brasil

Embrapa

Ministério do Desenvolvimento Agrário,

Emater – MG

Projetos no eixo produção:

Agricultura familiar

Central Veredas - produção de artesanato

Assistência técnica aos agricultores

Produção de mudas frutíferas nativas

Produção de compostagem

Redução de lixo na zona rural

Projetos no eixo educação:

Alfabetização de jovens e adultos

Preservação das nascentes e veredas da região.

A.5 CIRCUITO URUCUIA GRANDE SERTÃO

Divisão de Minas em regiões turísticas

Governo Estadual

Secretaria de Turismo

Prefeituras Municipais

A.6 PARQUE NACIONAL GRANDE SERTÃO VEREDAS

Governo Estadual

Prefeituras

Instituto Chico Mendes de Conservação da biodiversidade ICMBio

IBAMA

Projetos:

Preservação e fiscalização

A.7 ESTRADA PARQUE GUIMARÃES ROSA

Governos Estaduais

Prefeituras

FUNATURA - Fundação Pró-natureza

PPP- ECOS - Programa de Projetos Ecosociais

Projetos:

Criação

Preservação

Valorização cultural

Divulgação

Outra perspectiva do fio de Ariadne em *framework*: JGR e o Rio Urucuia

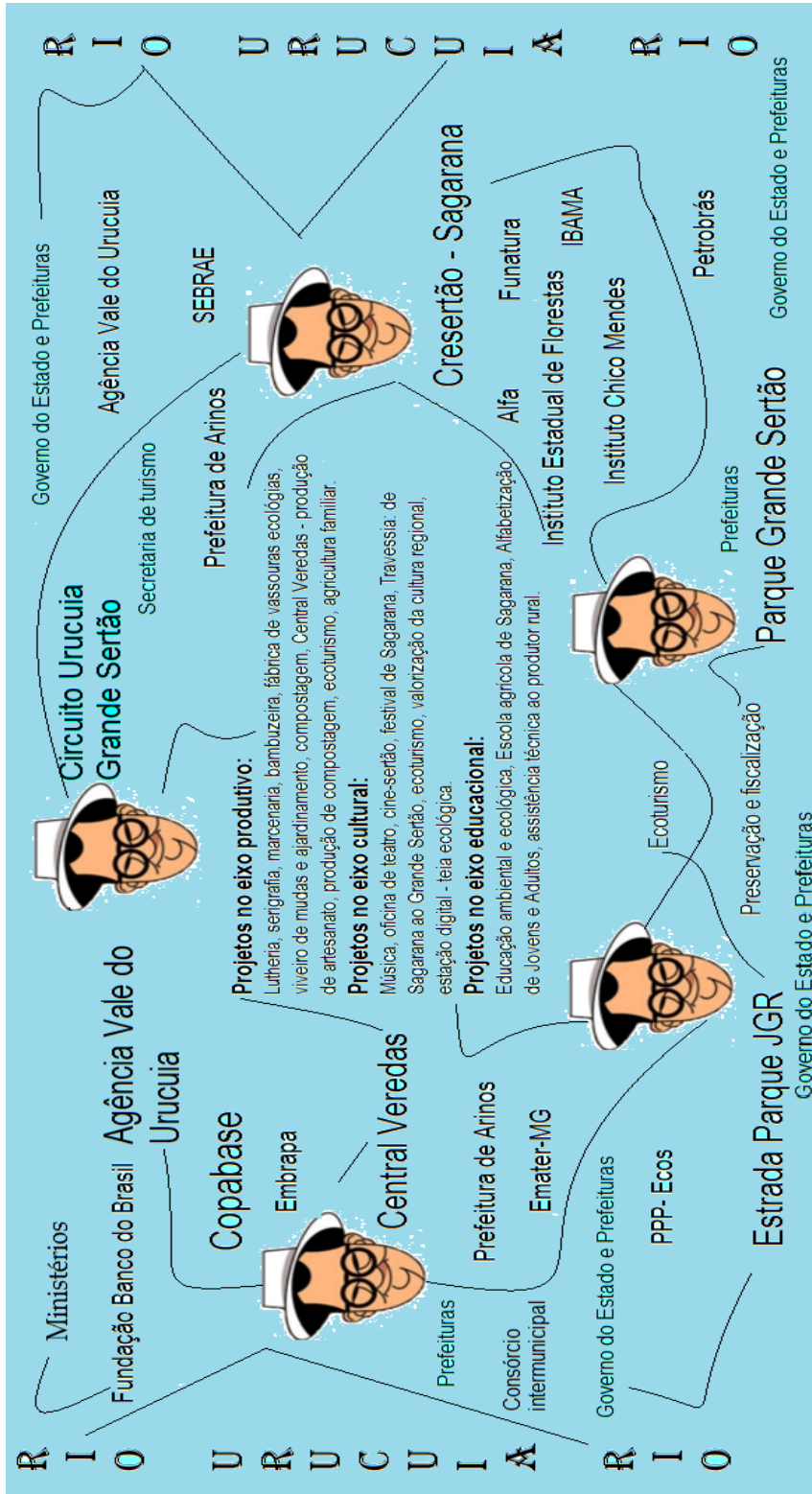


Figura 10 – Rede urucuiana construída pela pesquisadora na tentativa de representar a rede que se instaura a partir do nome de JGR. A caricatura de JGR foi extraída do site www.elfikurten.com.br

Para representar outra compreensão da possível teia, expõe-se em forma diagramática, mas lembrando que os pontos, os nós da rede podem ser conectados em qualquer perspectiva:

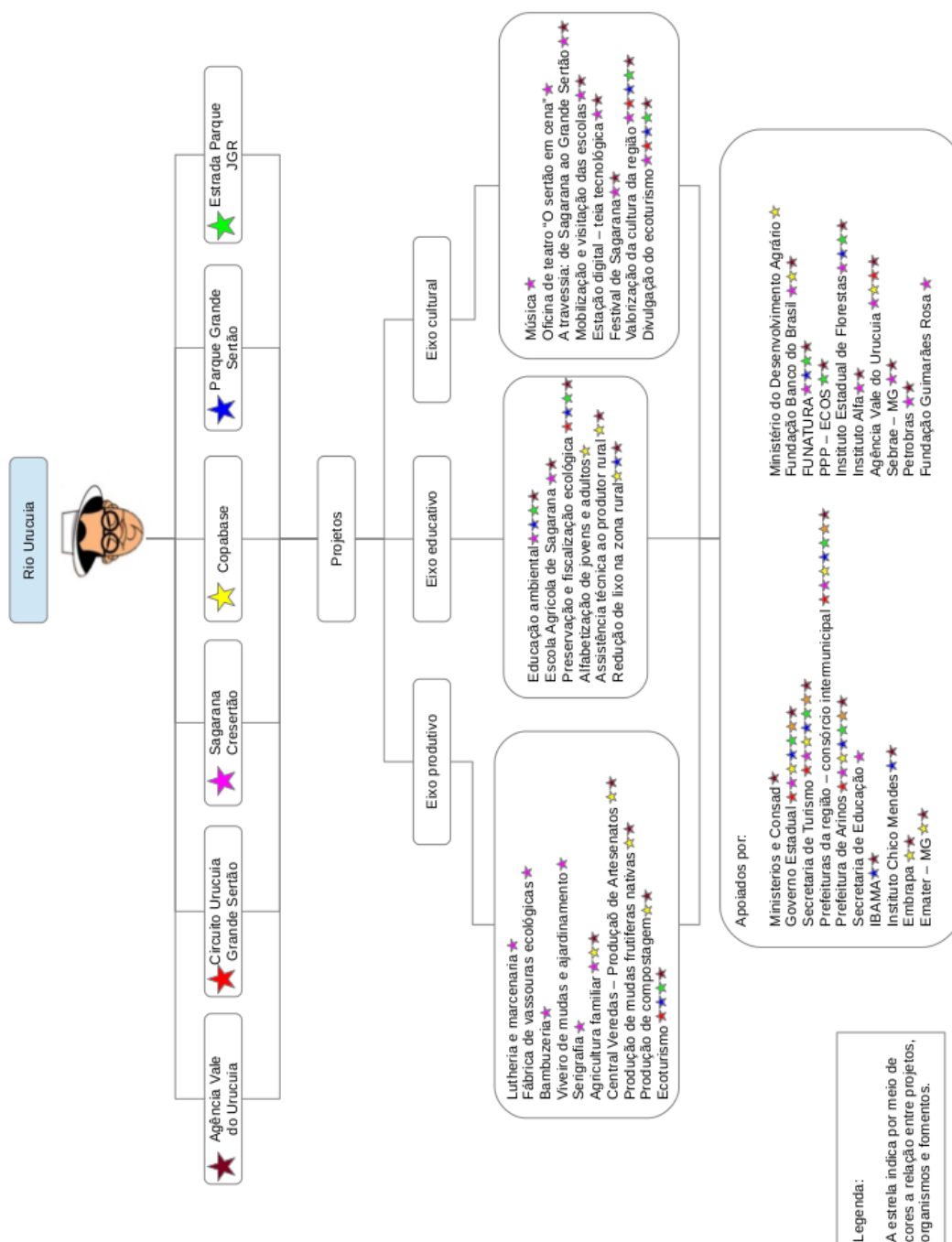


Figura 11 – Diagrama da rede urucuiana. Criação de edição de Fernando Oliveira sob orientação da pesquisadora. Caricatura presente no endereço www.elfikurten.com.br

Nas relações sociais, os fios de Ariadne – “rede de práticas e de instrumentos, de documentos e traduções” (Latour 1994: 119) – dão condições ao homem de transitar entre o local e o universal. A tecnologia é um instrumento que, nas últimas décadas, aproxima culturas, propiciando o diálogo entre local e o global; o trânsito de ideologias e informações acontece. Nesse trânsito, é preciso fortalecer o diálogo entre o homem e a literatura, instrumento transformador.

JGR foi insigne alinhavador desses fios; ele nos permite acessar o universal a partir da leitura do mundo do sertão e nos permite alcançar o sertão a partir da universalidade de sua obra. Em um percurso espiral, seus textos admitem o duplo movimento de dentro (o sertão) para fora (o universal) e de fora para dentro. As atuações literárias de JGR reverberam e repercutem ações de ordem política e social, no espaço local e global.

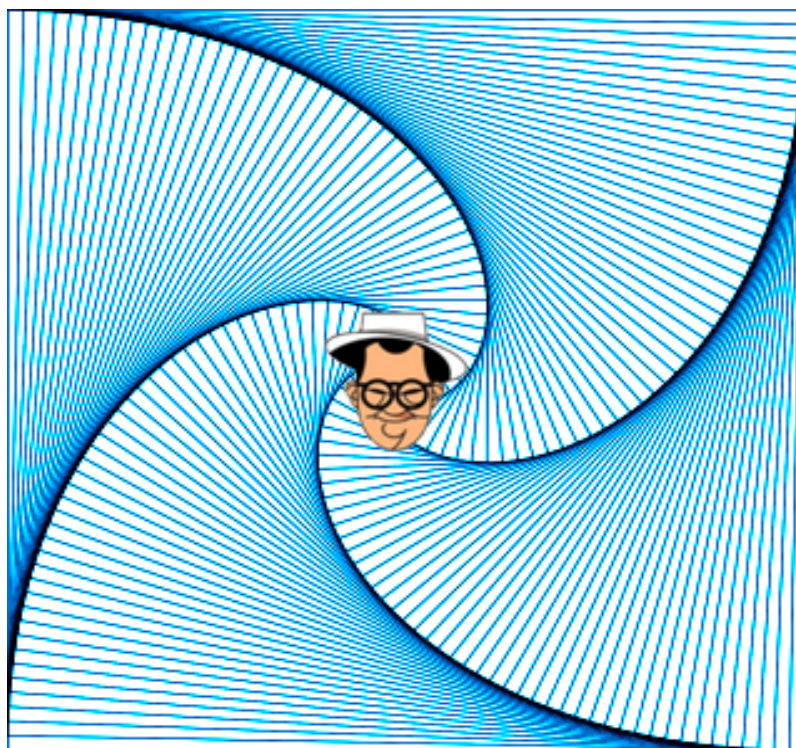


Figura 12 – Espiral que representa o movimento da cultura
Criação e edição realizada por Marcus da Silva Ferreira a partir das imagens presentes em
<http://individual.utoronto.ca/marshall/images/whirl.jpg> e www.elfikurten.com.br

O dito hermetismo ou a complexidade que dificulta a leitura da obra, o enveredar-se na obra se contrapõem a uma postura de responsabilidade social de terem lido a obra, muitas se

dizerem leitoras da obra rosiana. A leitura da obra pode fortalecer esse movimento entre o local e o global, entre o particular e o coletivo, fortalecendo o movimento localização, que, nas palavras de Rojo, é

visível tanto no campo político-econômico, nas “novas” formas de organização da sociedade civil em organizações não-governamentais (ONGS), associações, cooperativas, dentre outros, como principalmente, no campo cultural e das identidades, por meio das identificações comunitárias agregadas a interesses comuns ou a produção das culturas locais (Rojo, 2009: 113-114).

Nesse complexo social, político, econômico, observa-se a ausência da escola na posição de formadora do leitor de JGR. As escolas não participam dessa rede: não há instituições de ensino, na região, que realize um trabalho de leitura, interpretação e compreensão dos textos rosianos. Esse fato lastimável demonstra a posição das instituições de ensino no sentido de não aderir a “nenhum discurso político”, a nenhuma luta pela identidade social do grupo.

Cogitamos que essa pseudo neutralidade do discurso pedagógico advenha da ausência de formação docente no que diz respeito à pedagogia da leitura. Esta afirmativa, aparentemente categórica, fundamenta-se numa leitura das grades curriculares dos cursos de Letras de 4 universidades exemplares do Brasil. A partir desta pesquisa, constata-se que, em nenhuma delas, há disciplina que oriente o graduando para a pedagogia da leitura. As disciplinas de responsabilidade do departamento de Educação centram-se no ensino das didáticas tradicionais, da psicologia da aprendizagem e do ensino, na metodologia do português, do inglês e de outras disciplinas.

Não se reconhece nenhuma disciplina centrada na metodologia da leitura como arquivocompetência, necessária, sobretudo, nos tempos atuais, em que as formas de ler se ampliam à medida que se ampliam as formas de comunicação. A afirmativa contundente acerca da ausência de formação do professor em relação à pedagogia da leitura durante a licenciatura foi ratificada, em palestra acerca do *Movimento por um Brasil literário*, pela presidente da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, Elizabete Serra, durante o 19º COLE em 2014. Ela aponta a ausência de formação do professor em relação à pedagogia da leitura como um dos problemas atuais no que se refere ao desenvolvimento da leitura no âmbito da escola de educação básica.

Ressaltamos, entretanto, que há pesquisas significativas na área da leitura e do letramento a nível de pós-graduação. Tais pesquisas precisam chegar às licenciaturas como

disciplinas, a fim de favorecer o trabalho pedagógico do futuro licenciado. Consideramos que uma disciplina denominada “pedagogia da leitura”, com uma ementa centrada em teorias e em metodologias para a leitura, deveria ser obrigatória para os cursos de licenciatura.

Chama-se a atenção para a necessidade de formação literária dos professores de Português, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e, conseqüentemente, do vínculo com a universidade em percurso de mão dupla já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica (OCEM: 75).

Retomando o papel social da escola na rede urucuiana, destacamos que a sua ausência nessa teia social representa a exclusão permissiva de uma instituição que, exercendo efetivamente o seu papel de educar para a cidadania, pode contribuir para desvelar e desfazer as relações de poder opressor que, comumente, se instauram. Julgando trabalhar pela cultura, a instituição escolar cumpre os programas constantes na sua organização interna, mas isenta-se de objetivos formadores de maior abrangência. Em relação aos organismos que agenciam o nome do Autor, não há o que se cobrar muito deles no que se refere à leitura, mesmo porque o seu papel não é pedagógico no sentido estrito do termo.

Em depoimento, Paraca⁴¹ informou que a implementação de um *campus* da Rede de Educação Federal de Ciência, Técnica e Tecnológica – IFNMG, na região do Vale do Urucuia, em dezembro de 2008, especificamente na cidade de Arinos, foi decorrente, entre outros fatores, da luta dos grupos populares e políticos da região ao reconhecer a necessidade de investimento na área educacional. Entre tantos propósitos que promoveram a implantação de um *campus* do IFNMG em Arinos, destaca-se a política de valorização da cultura local, por meio do resgate da obra de JGR. À educação compete, no processo formativo dos jovens, atribuir maior valor àquele que os representou na literatura nacional. Contudo vale ressaltar que não há projetos, dentro da rede federal de ensino, e mesmo fora dela, que trabalhem com a orientação e a mediação⁴² da leitura dos textos de JGR de forma a dar significação aos conteúdos explorados poeticamente pelo referido Autor.

⁴¹Almir Paraca Cristovão Cardoso, deputado estadual de Minas Gerais desde 1997, é o idealizador dos projetos que são desenvolvidos pelo CRESERTÃO.

⁴²Exceção deu-se com esta iniciativa de pesquisa que teve a sua origem no IFNMG, Campus Arinos, onde esta pesquisadora atuou.

Considerando o papel social das escolas, observa-se que as mesmas relações de poder permanecem em contraposição ao que se pode construir por meio da leitura. A implementação de um *campus* da rede federal de ensino na cidade de Arinos apenas reforça, na perspectiva desta pesquisadora, a ideia de que há grupos que trabalham pela valorização da cultura local, mas que, na educação, tais grupos não têm voz ativa. Assim, a despeito da importância que é dada ao nome de JGR na região, apesar das inúmeras instituições de ensino, o que se confirma é a ausência de projetos que ensinem e incentivem a leitura de sua obra.

Considerando o panorama analisado, surgiu a iniciativa particular de movimentação da rede, por meio deste projeto de pesquisa centrado em entender as relações a partir do nome de JGR e de promover a leitura de seus contos. O meu interesse, na posição de pesquisadora, inserida na rede social de Arinos, consistiu em traduzir ações, realizar interações, no sentido de inscrever novos protagonistas na rede em torno do nome do Autor. Formar leitores, a partir de um metodologia centrada na perspectiva interacionista, definir ações, seguindo a fabricação anterior dos fatos, promover novas alianças entre atores diversos foram ações desenvolvidas para que tanto os leitores de JGR quanto o JGR literário fossem inseridos na rede redefinidos e transformados. Dessa forma, acreditamos fortalecer a rede, sobretudo por meio da leitura. Partindo da perspectiva latouriana, a pesquisadora considera-se uma mediadora, que participa da invenção de um elo, de um nó, antes não consolidado, mas que, ao ser proposto, engajou inúmeros protagonistas e revelou ao mundo urucuiano que JGR é actante literário tanto quanto é actante político, ou seja, a pesquisa modificou a rede social no que se refere-se à pedagogia da leitura⁴³ literária.

2.3 – DA VEREDA À MARGEM: AS ÁGUAS EM MOVIMENTO

Candido (2000) defende que o sistema literário se completa e se sustenta a partir da existência, simultânea, de três polos: o autor, a obra e o público leitor. Reconhecemos essa tríade no sistema literário no Vale: O autor JGR, a obra de JGR e o público. O autor e a obra já estão consagrados. O público que legitima a obra é representado por vários agentes já descritos, com exceção do leitor da comunidade. Dessa forma, essa exceção demarca uma

⁴³ Expressão cunhada e difundida pela pesquisadora doutora Stella Maris Bortoni para defender a necessidade de um trabalho, nas escolas, centrado na compreensão leitora, para além dos princípios da alfabetização.

lacuna no sistema literário urucuiano, no que se refere à legitimação do nome de JGR. A sua obra não é legitimada pela leitura. Tal lacuna ocorre pela ausência dos leitores da comunidade, decorrente do trânsito não eficiente entre o sistema literário e o sistema social. A literatura revela-se um bem elitista, ao alcance de alguns poucos.

Para tornar o sistema literário completo, e legitimar JGR e sua obra, de fato, como referentes literários significativos e significadores, é necessário o conhecimento de sua obra a partir da leitura. Acreditamos que a leitura, no contexto em análise, dá um novo caráter ao texto e amplia os horizontes do leitor, sobretudo no que diz respeito à identificação entre os fatos narrados e os vividos pelo povo sertanejo. Há, no cotidiano do povo arinense, a identificação entre o universo descrito por JGR e o que ele vive; há o (re)conhecimento de que ideias, valores, fatos, causos, tão bem trabalhados poeticamente pelo Escritor, tiveram origem e inspiração na cultura urucuiana. Ocorre a apropriação do nome dele, porque as pessoas ouvem dizer que ele foi importante; alguns mais esclarecidos da cultura literária divulgam o fato de que ele escreveu, literariamente, acerca da região.

Segundo Latour (2012, 191), na teia social, “um ator que não faz diferença não é um ator”. JGR faz muita diferença conquanto suas obras não sejam lidas. A ausência de leitura e, por consequência, de leitores da obra se instala principalmente pelo fato de a escola não estar inserida na rede social, como ator relevante. A sua função deveria ser a de desenvolver uma consciência crítica em relação ao papel social de cada sujeito. Tal concepção de processo educativo reporta à pedagogia freiriana de que a escola deve formar para a autonomia e criticidade; ela deve ser a promotora do sentimento de pertencimento do sujeito à cultura local. Deve levar o sujeito a assumir sua condição social e a desejar de mudança. O desejo de mudança, de crescimento e de elevação é característica natural do ser humano.

A posição das instituições de ensino revela as comprometidas relações de poder que imperam na sociedade: a escola não tem voz, atua apenas como transmissora de informação. A escola, em um novo exercício, é capaz de imprimir um outro caráter às relações de poder, ao se colocar como imprescindível protagonista e promotora da valorização da cultura local, do desenvolvimento regional, do nome de JGR e da inserção dos grupos minoritários da rede nesse desenvolvimento.

As instituições de ensino devem resgatar JGR enquanto um ator literário real, nessa rede de interações, tornando-se, também, elas, protagonistas no exercício de sua função: educar para o exercício da cidadania pela leitura da palavra e do mundo, expandido para o exercício da

leitura literária. A escola torna-se uma importante mediadora na construção do valor em torno do nome do Autor, se retirá-lo do vazio significativo em que se encontra. Formar leitores críticos, conscientes da realidade em que se vive e das relações que se pode estabelecer entre realidade e mundo ficcional – literatura – é uma das suas funções educativas da educação básica que tem por finalidade o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996).

Acreditamos que, pela leitura da obra, o nome de JGR passará a ter outro significado social, a que ele faz jus pela sua linguagem literária. Propomos a inserção das escolas de educação básica na rede em torno do Rio Urucua e de JGR, de forma compromissada culturalmente com a formação literária e política dos cidadãos. Assim, projeta-se mais um “nó” na descrição da rede, anteriormente exposta.

A.8 Educação e cultura – Pedagogia da leitura – letramento literário

Governo Federal e do Estado

Prefeitura de Arinos

Secretarias de Educação: Estadual e Municipal

Instituições de Ensino Médio: federais, estaduais e particulares

Instituições de Ensino Fundamental: estaduais, municipais e particulares

Projetos⁴⁴:

Formação continuada para os professores centrada na pedagogia da leitura (Projeto de formação do professor leitor)

Projetos de leituras em forma de oficina para a leitura da obra de JGR inseridos nas escolas.

Projeto de ressignificação de leituras a partir de outras linguagens – multissemiótico.

⁴⁴ Os projetos com diferentes abordagens foram desenvolvidos por esta pesquisadora, como forma de intervenção. Acrescenta-se que o objetivo desta pesquisa é ampliar a rede. Assim é imperioso que eles – os projetos – tenham continuidade com outras pessoas compromissadas com a rede social do Vale do Urucua.

Uma nova rede se propõe

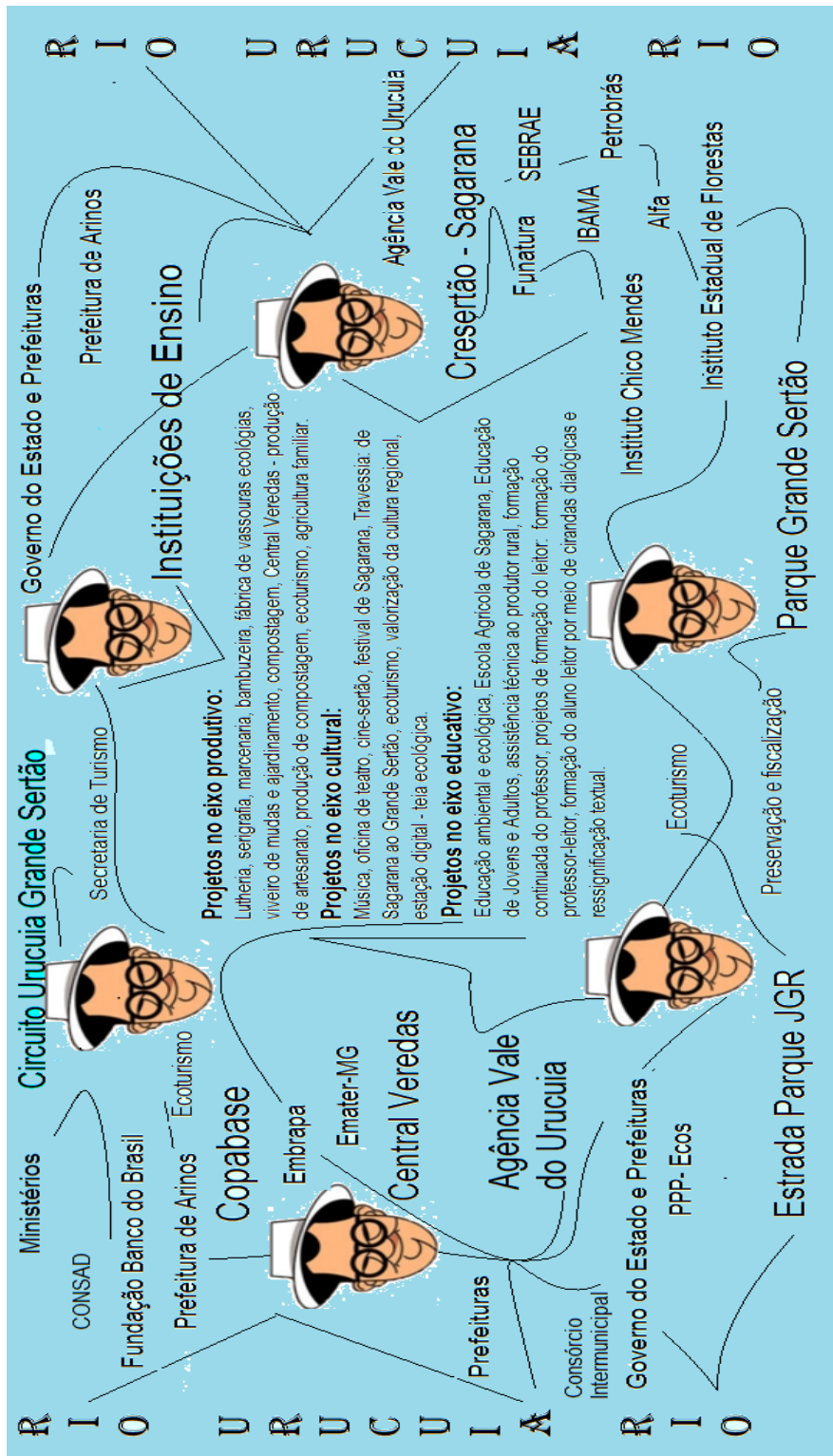


Figura – 13 – Rede Urucuiana 2

Criação e edição realizada pela pesquisadora, caricatura extraída do site <http://www.elfikurten.com.br>

PERMANECENDO COM A ESTRUTURA DE BASE ANTERIOR, SEGUE-SE UM NOVO DIAGRAMA, ACRESCIDO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO.

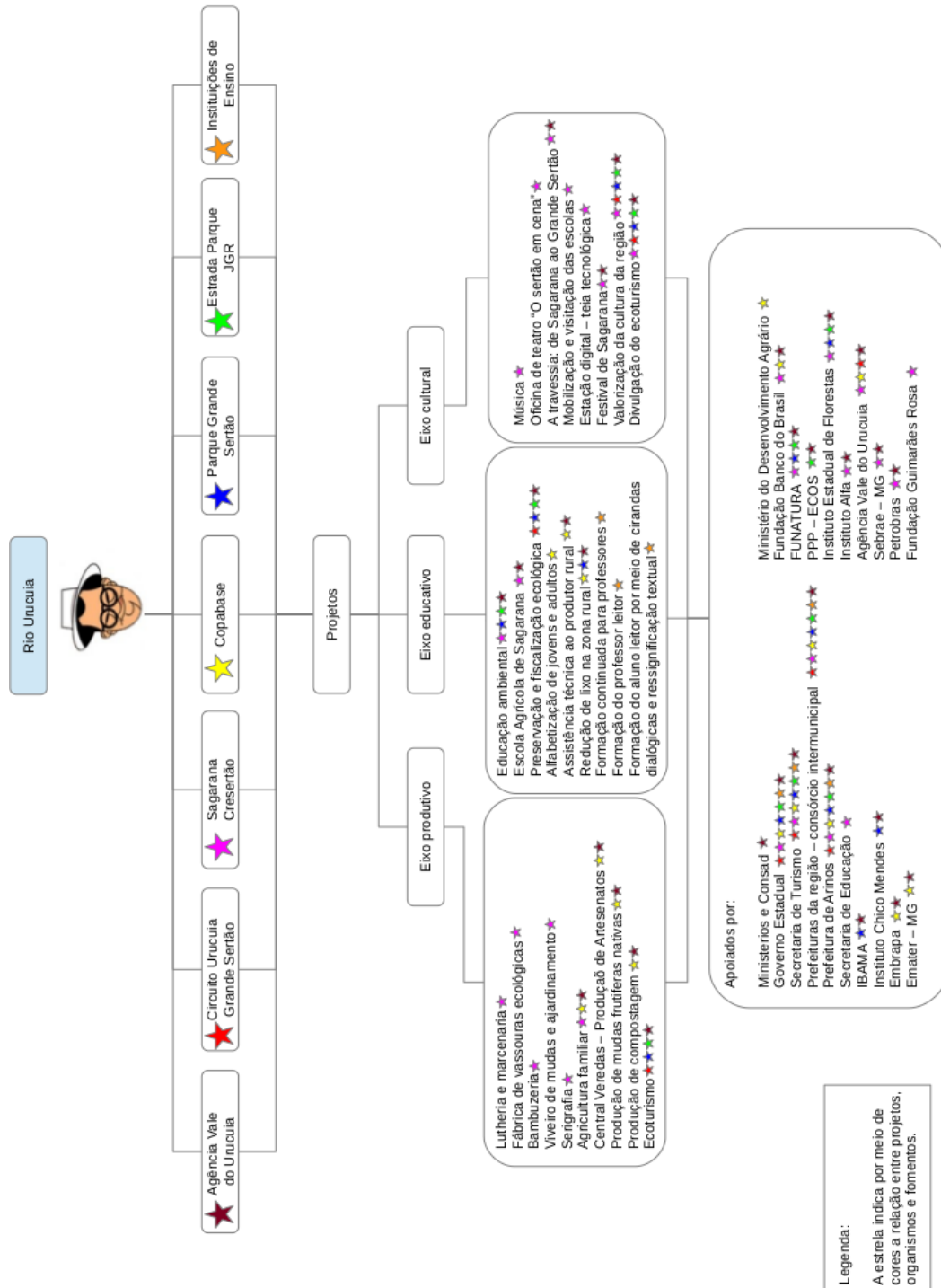


Figura 14 – Diagrama da rede urucuiana 2. Criação e edição de Fernando Oliveira sob orientação da pesquisadora. Caricatura extraída do endereço www.elfikurten.com.br

2.4 – O RECONHECIMENTO DAS ÁGUAS

Depois de efetuado o percurso das margens que confirmaram a presença de JGR como um protagonista, realizou-se outra fase da pesquisa, a partir de questionários aplicados a moradores da região para constatar a ausência do leitor comum como legitimador da obra de JGR dentro do sistema literário que no Vale se impõe. O questionário consistiu em perguntas abertas e/ou direcionadas para identificar o perfil do leitor, suas preferências de leituras, as obras literárias lidas, se JGR aparece como escritor lido ou apenas conhecido, a forma pela qual tomou conhecimento da Autor, se considera a sua obra difícil, importante, com espaços para justificativas. Um grupo de 60 pessoas alfabetizadas, entre 10 e 60 anos, microcosmo selecionado aleatoriamente, indica questões macroestruturais relacionadas às questões da educação brasileira, à formação do leitor e de seu perfil, às formas de se ensinar a literatura e a leitura.

Do grupo de informante, apenas dez por cento não declararam a escolaridade; mais de setenta por cento declaram ter concluído o Ensino Médio; e aproximadamente dez por cento cursaram o Ensino Superior. Mesmo aqueles que não declararam escolaridade, são alfabetizados e dominam algum tipo de letramento⁴⁵, porque foram capazes de responder ao questionário por si sós. Com essa estatística, verifica-se que a população da região⁴⁶, apesar de todos os problemas educacionais existentes – análogos aos da conjuntura nacional – tem oportunidade de escolarização.

Observa-se, assim, que a educação tem sido democratizada; conquanto questões relacionadas ao ensino e à leitura mereçam maior atenção e dedicação. No contexto nacional em que não há a cultura da leitura da literatura, a leitura de mundo pela população urucuiana pode ser a única forma de o leitor comum entrar em contato com o universo literário de JGR.

⁴⁵ Letramento, na perspectiva de Magda Soares (2000), diz respeito à condição ou ao estado de quem saber ler, escrever e aplica essas habilidades nas suas práticas sociais. Assim, o letramento literário é o estado, a condição de quem é capaz de ler um texto literário e se apropriar dele sentindo os efeitos estéticos, ou deixando fruir a capacidade criadora no sentido de ressignificá-lo para a vida.

⁴⁶ A cidade de Arinos tem hoje uma instituição de ensino técnico e tecnológico, quatro escolas estaduais de Ensino Médio e uma particular e ainda conta com 17 escolas de Ensino Fundamental em todo o município, inclusive a maioria delas situada na zona rural, algumas com estrutura multisseriada. Conta também com 6 estabelecimentos de educação infantil.

Os muitos leitores de mundo mostram-se tão envolvidos com o universo literário do Autor, que apontam a sua importância, mesmo sem ter lido a obra.

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*⁴⁷ tenta expor as nuances dos leitores dos diversos “brasis”, que inclui o leitor mineiro, o leitor urucuiano e qualquer outro no nosso contexto educacional. Um dos perfis apresentados, no Brasil, é o do leitor que tem preferência por textos curtos e objetivos; por exemplos, textos de jornais e revistas. Esse tipo de leitura é, inclusive, desconsiderado para categorizar o sujeito leitor, na referida pesquisa.

Na nossa pesquisa, também a maioria dos leitores aponta essa preferência: suas escolhas centram-se em leituras rápidas de jornais e revistas. A leitura literária quase não é privilegiada; isso revela a dificuldade que temos, no Brasil, de inserir a literatura na vida do estudante e de desenvolver um trabalho com essa cultura, de forma a mostrá-la necessária para a formação do humano. Destacamos que o leitor mineiro, urucuiano, tem uma vantagem sobre os outros leitores do Brasil, no que diz respeito à apreensão dos textos de JGR: eles estão inseridos no panorama telúrico explorado por JGR em algumas de suas obras. Levá-lo a ler e a compreender os textos de JGR engrandeceria a sua experiência e traria muitos benefícios para a sua condição humana.

A maior parte do grupo de 60 pessoas pesquisadas informou que gosta de ler; menos de cinco por cento dos entrevistados afirmaram o contrário. Entre os que não gostam de ler, destaca-se uma informante que disse que é professora de Ensino Fundamental – anos iniciais. Apesar de ser um percentual pequeno, num recorte também pequeno, considerando toda a extensão do Estado de Minas Gerais e do Brasil, tal informação é relevante, pois demonstra a importância dada à leitura por alguns atores da educação brasileira. Tal situação pode ser um reflexo do que acontece em todo o Brasil.

De início, nos cursos de licenciatura, nas universidades não se verifica preocupação com a pedagogia da leitura. Muitos professores aprendem a desenvolver um bom trabalho a partir da prática: de experiências bem-sucedidas que são repetidas e de experiências malsucedidas que são abortadas numa segunda aplicação, ou seja, os professores, em questões relacionadas à

⁴⁷ *Retratos de leitura no Brasil* são duas obras realizadas a partir da pesquisa promovida pelo Instituto Pró-Livro. “A periodicidade do estudo torna possível o acompanhamento da evolução do hábito de ler dos brasileiros, suas preferências e motivações e também os fatores que dificultam o acesso ao livro e à leitura” (*Retratos de Leitura*3, 2012). A segunda edição foi organizada por FAILLA e a terceira, por AMORIM.

leitura, aprendem pela tentativa e erro. Acrescentam à situação outros fatores: a ausência de formação continuada em serviço, a ineficiência de políticas públicas que fomentem a leitura enquanto prática de valor cultural.

Acrescenta-se que, no conjunto de entrevistados, quase vinte e cinco por cento dos informantes afirmaram que foi na escola que tomaram conhecimento do nome de JGR e, aproximadamente, quarenta por cento responsabilizaram os professores pelo fato de eles conhecerem o nome do Autor. Em segundo lugar, eles indicaram as festas da região e as ONGs como fonte de conhecimento de JGR. Mesmo nesse contexto, a maioria dos informantes reconhece a escola como uma mediadora do nome de JGR e a respeita por isso.

Retratos da Leitura no Brasil, em sua terceira edição, aponta ser o professor ser a maior influência para as leituras literárias realizadas e destaca o papel fundamental das escolas. Mesmo num contexto em que não se privilegia o trabalho do professor, em sua ação pedagógica, exercida sem apoio de políticas públicas e sem a formação adequada, ele é o principal ator na mediação das informações acerca da literatura. Ousamos afirmar que o contexto da leitura seria outro, caso houvesse uma política de formação continuada do professor formador de leitores.

Do grupo que informou conhecer a obra de JGR, a maioria não declarou qual foi o texto lido. Os textos declarados foram o conto *Famigerado* e *Grande Sertão: Veredas*. Nenhum entrevistado soube resgatar e apresentar elementos dos enredos desses textos. Em relação a última obra, os informantes disseram não ter terminado de ler, por ser extensa e de difícil compreensão. Um deles, inclusive, afirmou, literalmente, “ter vergonha de não ter terminado de ler a obra”, uma vez que, sendo urucuiano, nasceu em Arinos, sente-se “na obrigação de ter lido”; julga ser uma responsabilidade social. Tal percepção, na voz desse informante, inserido no conjunto de respostas dadas, indica que esse sentimento é coletivo.

Além desses fatos, vale acrescentar que, na lista de autores ou livros mais citados pelos informantes mais jovens, JGR é apontado tanto quanto Dan Brown, Stephen King e Stephenie Meyer⁴⁸. Outra parte dos informantes tem preferência por leitura religiosa; citam a *Bíblia* e os livros de autoajuda ou místicos. Tais fatos revelam que existe, realmente, interesse pela leitura; contudo, o desejo é por uma leitura que não se faz presente na escola: a leitura dos *best sellers*.

⁴⁸ Dan Brown, Stephen King e Stephenie Meyer são escritores populares na atualidade. Suas obras envolvem o leitor pela presença marcante e explícita do suspense.

Ressalta-se, a partir disso, a ineficiência da prática pedagógica no ensino de literatura, centrada no historicismo e nas características dos estilos de época e dos autores. Se o leitor é capaz de ler um texto informativo, um livro de Dan Brown, a *Bíblia*, ele pode e deve ser capaz de ler qualquer obra literária e não seria difícil ler JGR. A metodologia, aplicada ao ensino da literatura realmente não é atrativa, distancia-o da palavra poética, conquanto deveria ser o inverso; não convence o leitor que o texto literário escrito por grandes poetas ou prosadores vale a pena e que se aprende bastante com ele.

Destacamos a importância das informações obtidas nos questionários para a nossa pesquisa devido, exclusivamente, a dois fatores: primeiro, os resultados nos indicam uma concepção de literatura de JGR, da imagem que se tem da obra dele, além de nos informar o percentual baixíssimo de leitores nas comunidades locais. Segundo, faz-nos reconhecer a relação metonímica entre o quadro regional e o quadro nacional no que se refere às políticas de leitura, às concepções e valores em torno da leitura literária.

Lembramos, a partir disso, que se “a vida não nos basta”, conforme anuncia o poeta Ferreira Gullar, precisamos da arte; temos que, conjuntamente, lutar para que o ensino da literatura se sustente na leitura, pela leitura e para a leitura.

2.5 - O DIÁLOGO COM AS ÁGUAS SILENTES

Não bastasse o levantamento acerca da leitura da obra de JGR realizada com os cidadãos alfabetizados que convivem na região, julgou-se necessário ir um pouco além: ouvir a voz dos cidadãos mais experientes que acompanharam a constituição da rede urucuiana, alguns coetâneos de JGR. Para tanto, propuseram-se entrevistas, “através da mobilização do esquema autogerador” (Bauer, 2002: 96) para coletar dados quantitativos acerca do conhecimento da obra de JGR.

Ao realizar as entrevistas, percebeu-se que, além do conteúdo informativo, as entrevistas revelam a riqueza das histórias narradas, por meio das escolhas linguísticas e valorativas dos participantes muito semelhantes à poética de JGR. Apesar de alguns entrevistados não terem o conhecimento da transfiguração da atmosfera feita pelo Autor, reconhecem a proximidade entre o local, os eventos que ocorrem no município e o nome de JGR, conforme se verifica nas

transcrições das falas gravadas durante as entrevistas⁴⁹. Quando perguntados se já haviam lido alguma estória escrita por JGR as respostas variaram assim:

E1 – JGR? Já ouvi falar aí nos projetos da região. Mas ler não li nada.

xxx

E2 – Conheço sim, JGR é um nome muito lembrado. Mas não conheço de perto. O nome dele é muito falado na região. Conheço Guimarães Rosa só de ouvir dizer, só de ouvir dizer.

xxx

E3 – JGR? Eu num tô lembrando não. Eu conheci Arinos começando, Barra da Vaca, né? Começando, mas eu não tô lembrando desse homem não, dessa estória dele.

xxx

E4 – Ele é muito conhecido na região sim, andou essa região toda, a cavalo, tem estória dele com uns companheiros. De JGR já li sim, dele mesmo não, já li sobre ele.

xxx

E5 – Eu gosto de ler, mas não Guimarães Rosa.

xxx

E6 – JGR? Eu conheço, eu conheço, há muito tempo, é coisa muito importante, faz uma festa lá na Chapada Gaúcha e em Sagarana também, né? Grande descobridor disso aqui.

xxx

E7 – Estória de JGR eu só conheço as que correm na cidade. Esse pessoal velho já morreram quase tudo. Tá para acabar a estória de Arinos.

xxx

E8 – JGR? Lê, lê não li nada. Não conheci muita coisa dele, só de ouvi falar, fala-se muito nele por essas bandas.

xxx

E9 – JGR. Conheço não. O que conheço mais... é assim... é porque nós temos assim... associação da cultura. Guimarães Rosa é só divulgado. Lê coisa dele, eu nunca li, não li.

xxx

E10 – JGR. Não, eu não conheço... Eu só conheço de história. Eu aprendi umas coisas pouca quando eu casei.

Quadro 1 – Respostas dadas pelos entrevistados

Dessa feita, destaca-se o fato de as entrevistas apresentarem, a partir das vozes dos cidadãos, confluência com as vozes dos personagens rosianos. Isso aponta para o valor mimético da obra, em sua linguagem, nos valores que veicula. Algumas ideias acerca do Autor fazem parte do imaginário coletivo, como se verifica: *E4 - Eu sei que ele passou por aqui. Ele*

⁴⁹ As entrevistas foram feitas por essa pesquisadora em forma de conversa, para que se mantivesse a naturalidade do diálogo, embora os entrevistados tivessem consciência de que estava sendo realizada a gravação. Os entrevistados são apresentados pela ordem de realização de entrevistas. E1 equivale ao primeiro entrevistado; E2, ao segundo e assim sucessivamente. No corpo das entrevistas – anexo 1 – eles são identificados apenas pelas iniciais de seus nomes.

passou... uma tropona boniiiiita (E10). Se os urucuianos lessem, de fato, a obra de JGR, reconheceriam o quanto foram fundamentais na construção dessa produção literária.

Para realizar esta coleta, alguns entrevistados foram indicados por serem conhecedores da cultura da região, moradores antigos, filhos, netos dos pioneiros. Outros foram encontrados ao acaso e se dispuseram a contar os fatos gravados na memória e o que sabiam a respeito da cidade de Arinos e de JGR, a partir de uma conversa:

E8 - O senhor Zebão é uma das pessoas aqui que pode te informar sobre Guimarães Rosa. Ele foi o primeiro administrador do município. Ele sabe muito, é... ele sabe... E tem a Dona Zina que foi a diretora da escola aqui muito tempo, e acompanhou o pai dela que sabia tudo.

Quadro 2 - Respostas dadas pelos entrevistados

Para atender ao objetivo proposto inicialmente, que era identificar conhecedores da obra de JGR, foram elencadas sete perguntas básicas que se encontram, juntamente com as entrevistas (anexo 1). Os entrevistados revelaram-se verdadeiros contadores de histórias, à semelhança de JGR; as entrevistas duravam muito mais que o esperado, cerca de 1h20 minutos (ou mais) de conversa, ou melhor, de narração de histórias. Podia-se perceber, neste momento, que eles se sentiam valorizados em seu conhecimento experiencial.

Segundo Bauer (2002: 91), “contar histórias é uma forma elementar da comunicação humana e, independentemente da linguagem estratificada, é uma capacidade universal”. Referendamos a importância dessas narrativas, a partir da reflexão de Barthes que afirma:

a narrativa está presente no mito, na lenda, fábula, conto, novela, epopéia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura, vitrais de janela, cinema, histórias em quadrinhos, notícias, conversação. Além disso, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades. A narrativa começa com a própria história da humanidade e não há em parte alguma povo sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta. A narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: Ela está simplesmente ali, como a vida. (Barthes, 1976: 19-20)

Conforme se observa nas respostas dadas, confirma-se a lacuna em relação ao leitor das comunidades como legitimador da obra de JGR, o acesso à leitura dos textos rosianos, desde décadas passadas, é uma utopia. Democratizar esse acesso é uma necessidade.

Além dessa confirmação, o conjunto de entrevistas resultou algumas reflexões em relação à presença de JGR no sertão urucuiano e ao conhecimento que ele tinha da região. O

narrador de que nos fala Benjamin (1985) ainda está vivo, mesmo que escassamente, na voz de pessoas tão singulares como as entrevistadas, que carregam enorme sabedoria advinda de experiência de vida. Como exemplo dessa vivacidade para contar histórias, citamos um fragmento narrativo da entrevista concedida pelo Senhor Jaime Batista Filho:

Ele era jagunço de meu avô, tava velhin, tinha acabado o estudo, ela morava aqui no Ribeirão de Areia. E trabalhava aqui para o meu pai. E nós estávamos colhendo o arroz, cabemos e estava limpando, capinando com a enxada pra plantar um feijão... Rapaz, você bate o arroz, naquela palhada junta aquele trio de pássaro-preto, mas é muito. Era meio-dia e chegou a escurecer assim de pássaro-preto, né? E tinha acabado de almoçar, tava levantando, deitei um pouquinho pra descansar meio dia, né?, fomos amolar as enxadas para voltar a trabalhar, e juntou aquele tanto de pássaro-preto, tanto, tanto, tanto mesmo. E eu peguei o meu revólver e mirei no meio dos pássaros-pretos e rastei fogo: páá... Esse camarada que chamava Libâneo estava do lado assim, ele espantou... Ele tava dando um cochilo e no tiro do revólver ele espantou. Ele falou assim “Ara, rapaz, você é malandro” e passou só a mão no meu revólver assim... oh... E eu sp’rando os outros juntar, né?, “Agora ocê atira!” falou o Libâneo. “Ah, então cê espera juntar” eu com o revolver na mão. Hora que juntou eu tec... tec... nada... tec... quatro balas e não quis sair nenhuma. “Eu falei pra você respeitar eu, cê não tá vendo que eu estou dormindo não?”. “Tá bom, tá bom uai. Não houve meio para o revólver atirar. Só botou a mão assim no revólver e disse “agora não atira mais”. Ai fomos trabalhar de tarde naquele capim terra pra plantar feijão. Foi de tarde, de tardinha, né?, eu falei “Libâneo, se você não consertar o meu revólver, quando nós formos banhar no esgoto eu vou afogar ocê lá dentro d’água”. Água de lama, esgoto é água mananciada, né?, “Não, você não dá conta de nada”. Nós banhamos lá, banhamos, banhamos. E eu que esqueci, rapaz, quando nós voltamos, eu fui subir na cerca, né?, Botei o pé lá em cima, ele pegou no meu revólver assim, oh, botou a mão, tá... “Agora ele atira”. Desapiamos. Levei ele lá no cupim e foi “pá”, as quatro balas saíram tudo. “Não brinca comigo não, que depois faço besteira com ocê”. Eu falei “tá bom”.

Essa vivacidade também está na literatura de JGR, avivando-se quando se lê a sua obra. Dito de outra forma, o povo urucuiano e a sua cultura, presentes na obra, de forma bastante singular e valorativa, evidencia, na voz do Autor, a postura de quem valoriza o “patrimônio cultural” vinculado ao homem atual pela escrita e leitura da literatura.

Além da consonância de vozes, constata-se, pela atitude dos entrevistados, a necessidade de que as experiências pessoais sejam contadas, sejam ouvidas e sejam valorizadas. Tal fato reporta para a análise de Benjamin (1985), quando ele reflete acerca da importância de se contar experiências, do valor que elas revelam para a promoção da sabedoria humana. “O grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas mais artesanais” (idem: 214). Os entrevistados se revelaram exímios narradores, tanto que contaram suas histórias e experiências de forma muito espontânea, com argumentos de vida e conhecimento de mundo,

apesar de, num contexto mais amplo, a arte de narrar estar em crescente declínio, “está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (idem, 200-1), devido à desvalorização da experiência.

O registro de estórias tão próximas da oralidade revela a preocupação com o saber implícito das estórias que são contadas de geração em geração e que estão se perdendo pelo fato de não se cultivar essa estratégia de acessar o conhecimento: pelas narrativas das experiências do povo que compõem a sabedoria popular. Isso, nas palavras de Benjamin (idem), ocorre em detrimento da valorização excessiva da informação, decorrente do desenvolvimento da técnica e do capital.

Com a desvalorização das formas orais de narrar e contar estórias, denunciada por Benjamin (idem), o processo de desvalorização da experiência do ser humano mostra-se, também neste contexto, irredutível. Os narradores entrevistados têm muito para contar e gostam de se saberem narradores, contadores de estórias e histórias; porém seus ouvintes são tão raros, quanto à valorização das formas de narrar na atualidade.

Percebe-se, no teor das entrevistas, consciência semelhante à de Benjamin no que se refere à importância das narrativas e da experiência humana.

E8- Esse pessoal velho já morreram quase tudo. Tá pra acabar a história de Arinos. Eu me alembro muito bem do primeiro delegado, do primeiro escrivão.

xxx

E9- As pessoas velhas, de antigamente, eles tinham muita relação espiritual, muita... que hoje os novos não têm... As pessoas velhas tinham uma bússola, que era o céu comandado por lua, fases de luas, e vocês, novo, não olham para o céu, vocês não sabem quando planta, quando colhe, quando é tempo de plantar, quando é tempo de chuva, vocês não sabem. E as pessoas velhas são assim, as pessoas velhas como Guimarães Rosa, eu tiro o chapéu pela inteligência deles, é grandíssima e riquíssima para o bem-estar hoje. Infelizmente, ao jovem não se deu... Que que fazia isso? Não sei. Então, esse povo velho era cheio de alguma coisa que hoje os novos não sabem, né? Que era uma ciência?

xxx

E10 - O povo hoje tem educação para um lado e não tem por outro, tem escola, tem estudo, mas não tem educação.

Quadro 3 - Respostas dadas pelos entrevistados

Nota-se que o interesse pelo ato de contar, aliado ao saber oriundo da experiência, não é cultivado; o desinteresse pela audição dos mais velhos está explícito na fala dos entrevistados, quase de forma denunciadora, conforme se verifica a seguir:

Esse pessoal velho já morreram quase tudo. Tá pra acabar a estória de Arinos.

(...) E outra coisa é jovem, jovem não sabe de nada. Só as pessoas de mais idade é quem sabe.

(...) Eu gosto muito é de conversar. E7

E as pessoas velhas são assim, as pessoas velhas como Guimarães Rosa, eu tiro o chapéu pela inteligência deles, é grandíssima e riquíssima para o bem-estar hoje. Infelizmente, ao jovem não se deu.... E8.

Em locais onde a técnica ainda não devastou o valor das experiências, por exemplo, as regiões menos desenvolvidas econômica e politicamente, ainda existe o desejo de contar vivências e de ser reconhecido a partir da sabedoria expressa nelas. Benjamin (1985) advoga que o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo tão antiquado, é porque as experiências estão deixando de comunicar. “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (idem: 200). O desejo de comunicar experiências foi reconhecido nas vozes dos entrevistados que fazem parte do sertão urucuiano; isto pode ser evidenciado na conduta deles: quando perguntados acerca de JGR e de suas histórias, tópico central da entrevista, desviavam suas respostas para os relatos de experiências mais variados, numa toada à moda rapsódica, rosiana, conforme exemplo, concedido em entrevista pelo Senhor José de Oliveira Carvalho, popularmente conhecido na região por Zé Bão.

Isso aqui (mostra e aponta para a foto) aqui tem uma estória, isso aqui é na praça lá em Buritis, eu conheço lá demais (aponta para foto), e que tinha uma família ali, a família de Saturnino, a estória é um irmão dele que o cara matou, tava na porta dessa casa aqui, aqui a calçada é alta, era irmão dele, gêmeo com outra mulher, chamava Emetério e Emetéria. E teve uma desavença entre eles, e o povo de primeiro era tudo na bala, né? Com os Rodrigues, aqui que tem uma fazenda pra lá de Buriti, que chamava... Camilo... o nome da véia Noberta era o nome da mulher lá. E cá embaixo aqui, nessa confrontação pra cá pra baixo assim num barrerito, tinha a casa do Marcol e a casa da outra irmã do Camilo Rodrigues. E ele entrincheirou lá na casa da irmã pra matar o outro lá na outra casa, e era uma distância enorme, rapaz, a praça que tinha a igreja, era transversal assim, aquelas casas que tem do lado de cima. E ele, o rapaz ficou lá e não saía de jeito nenhum e ele ficou lá na janela com a janela meia aberta, com a carabina esperando ele sair. E ele saiu e ele sabia que só quem fumava lá na casa era ele, né? e ele saiu fumando um cigarro e ele tirou o cigarro da boca dele na bala, mas não matou, só tirou o cigarro, já pensou como o nego era bom no gatilho, o Camilo Rodrigues, bom e aí montou na mula e trovejou no mundo, foi embora, mas teve notícia que não matou, voltou pra trás, veio e ficou lá, pra matar? pra matar, no mesmo lugar na casa da irmã, e ele saiu com uma menininha

no braço, o Emetério saiu um dia de tardinha com uma menina no braço aqui do lado daqui e ele atirou por riba do peito dele, e foi uma só, e não atingiu a menina, não atingiu a menina, atirou em cima do peito dele, é irmão do Saturnino. Mas era bom motivo? E aí passados muitos anos, muitos anos, ele veio de avião aí pra ver as irmãs, né? E ele, Saturnino, era um homem assim que era só chegar procurava, hora que via qualquer movimento, procurava quem tivesse alguma condução, que tinha uns caminhão, mas não tinha quase carro pequeno. Alcides Pimentel é que foi de caminhão mais ele, chegou lá era o archi-inimigo dele, que matou o irmão dele, mas ele ficou prali, mandou Alcides levar ele e ficou sozinho lá no campo. Buritis é um lugar muito perigoso, de povo matador...

Às perguntas objetivas eles respondiam de forma rápida e passavam a relatar estórias que julgavam importantes; elas tornavam-se, no contexto da entrevista, um elo para outra estória que se estendia por longo tempo. Assim, a partir de uma resposta, eles davam a conhecer várias estórias com algum valor, com algum ensinamento religioso, moral ou conhecimento advindo de observações e experiências, num movimento narrativo em rede.

Esse procedimento narrativo, quase um *brainstorming* dos informantes, aproxima-os da conduta do narrador de GS-V: inúmeras estórias entrelaçadas, a partir de um mesmo laço filosófico, às quais o leitor deve ater-se, com muita atenção, para entender tantos causos enredados. Eles revelam-se intrincados pela meada valorativa, pelo desejo de ensinar, a partir da experiência, os valores religiosos, morais e éticos sobre os quais vive o sertanejo.

Os causos, as experiências contadas durante as entrevistas, demonstram também que o sertanejo, em sua simplicidade, compreende que os tempos mudam, as formas de educar se transformam, as sociedades também. Dentro da sequência de perguntas, as ideias sustentam-se a partir de reflexões semanticamente comuns a todos os cidadãos do mundo, tal qual se observa nas reflexões de Riobaldo. Relacionam-se à crença em Deus, à educação formal, à valoração do conhecimento experienciado, à pequenez humana diante do mundo e do outro.

Apresentamos um quadro comparativo para revelar tal confluência semântica:

JGR na voz de Riobaldo	Entrevistados
Existência de Deus	
<i>Como não ter Deus?! Com Deus existindo, tudo dá esperança: sempre um milagre é possível, o mundo se resolve. Mas, se não tem Deus, há-de a gente perdidos no vaivem, e a vida é burra. (77)</i>	<i>Deus não mudou. Os homens é que mudaram. Eu acredito nisso... Eu mesmo sou testemunho de Deus. (E5)</i>
<i>Deus existe mesmo quando não há. (78)</i>	<i>As pessoas velhas de antigamente, eles tinham muita relação espiritual, muita... que os novos não têm. (E8)</i>
Consciência do inacabamento humano	

<i>As pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. (24)</i>	<i>É moça, porque você nunca é a metade do que você precisa aprender. Tudo o que você aprender, aprender, aprender mesmo é pouco. Porque nunca que você chega no seu estudo e diz “eu estou satisfeito”, não tá, e isso incomoda, fico paradinho... está... (E8)</i>
Educação/moral	
<i>Mestre não é quem sempre ensina, mas de repente quem aprende. (436) Eu gosto muito de moral. Raciocinar, exortar os outros para o bom caminho, aconselhar a justo. (13)</i>	<i>Hoje tem ensino, né? Você dá conta de ensinar na escola, não dá? Mas a educação quem dá é pai e mãe, né? (E7) Antigamente, existia um professor que lumiava ocê vinte e quatro horas: o sol e a lua. (E8)</i>
Conhecimento	
<i>Mesmo o que estou contando, depois é que eu pude reunir lembrado e verdadeiramente entendido – porque, enquanto coisa assim se ata, a gente sente mais é o que o corpo a próprio é: coração bem batendo. Do que o que: o real roda e põe diante. (190)</i>	<i>As pessoas velhas tinham uma bússola, que era o céu comandado pela lua, fase de lua, e vocês, novo, não olham para o céu, vocês não sabem quando planta, quando colhe, quando é tempo de plantar, quando é tempo de chuva, vocês não sabem. (E8)</i>

Quadro 4 – Quadro comparativo entre a linguagem de JGR e dos entrevistados

Destacamos, também, a partir das entrevistas, a parença da linguagem de JGR com a dos entrevistados. Frisa-se o pensamento de Proença (1973), com quem concordamos, de que a semelhança entre a linguagem literária de JGR e a linguagem sertaneja “não implica em reprodução documental da linguagem falada. O que existe é a estilização dos processos expressivos que a caracterizam e de suas tendências para a intensificação dos sentidos” (Proença, 1973: 217).

JGR afirma que “o idioma é a única porta para o infinito, mas infelizmente está oculto sob as montanhas das cinzas (Rosa, 2006:81)”. Assim, podemos deduzir que para cultivar o valor expressivo da língua, o Escritor explora as minúcias dos processos de (re)elaboração das palavras a fim de retirá-las da cristalização que as enuviam. Citamos alguns exemplos comparativos⁵⁰ em que se podem reconhecer interrogações retóricas e observar os paradoxos presentes tanto na escrita de JGR quanto na fala dos entrevistados.

⁵⁰ Outros exemplos de fenômenos linguísticos da fala sertaneja elevados à prosa poética de JGR encontram-se no anexo 2.

JGR via Riobaldo	Entrevistados
Interrogações retóricas	
<i>Acho que esse menino não dura, já está no blimbilim, não chega para a quaresma que vem... Uê-uê, então?! Não sendo como compadre meu Quelemém quer, que explicação é que o senhor dava? (12)</i>	<i>Por acaso, meu avô botava 50 cangaceiros e fazia um risco no chão. E Antônio Dó fazia de lá e Jucão de cá. E traçava nas balas os dois. As balas caíam tudo no risco. Que é aquilo? Ah qual? Por que que era assim? (E5)</i>
Paradoxo	
JGR	Entrevistado
<i>Mas só se sai do sertão é tomando conta dele a dentro. (392)</i>	<i>É de pouco interesse, só que é de muita precisão, não é pouca precisão da gente ler não. (E8)</i>

Quadro 5 - Quadro comparativo entre a linguagem de JGR e dos entrevistados

Esses recursos caracterizam a linguagem cotidiana dos entrevistados no seu mais leve prosaísmo. Na voz de JGR, depois de burilados, passam a ter um valor poético, “capaz de refletir a enorme carga afetiva de seu discurso” (Proença, 1973: 215), “a densidade semântica” (idem, 226), como “instrumento de ênfase” (idem, 216) para a “expressão da afetividade” (idem, ibidem) que ele nutriu a partir do e pelo sertão.

Na voz de JGR, em GS-V, tais recursos elevam a linguagem sertaneja, retirando-a da simplicidade, da condição de menos erudição sobre a qual se manteve e ainda se mantém, por questões sócio-políticas. Quem lê JGR consegue compreender a riqueza das construções da linguagem sertaneja, mesmo que tenha vivido anos com o sertanejo e nunca tenha se dado conta de que a forma como o povo do sertão – sobretudo o mineiro – se expressa; suas escolhas, suas construções são extremamente originais e criativas, revelam a alma do sertanejo em sua singularidade.

O sertanejo encanta o outro por sua fala. Pela oralidade, ele se distingue; pela linguagem ele se torna e é. Por meio da linguagem sertaneja é que JGR revela-se, segundo Facó (1982: 18), “o grande amante da língua nacional”. Segundo Ele mesmo afirma em entrevista a Lorenz,

A língua e eu somos um casal de amantes que juntos procriam apaixonadamente, mas a quem até hoje foi negada a bênção eclesiástica e científica. Entretanto, como sertanejo, a falta de tais formalidades não me preocupa (1981: 83).

Reconhece-se, tanto em JGR quanto nos entrevistados, a presença de dois tipos de narradores, denominados por Benjamin (1985): o marinheiro e o camponês. Para este filósofo, o marinheiro, a partir de sua experiência de viajante, distante do seu *habitat* natural, aprende

estórias diversas e ricas de conhecimento e sabedoria, “tem o que contar” (idem, 198); assim torna-se sábio na arte de narrar. O camponês, enraizado no passado, tem o que contar a partir da sua estória de vida, do conhecimento das tradições de sua comunidade, questões que contribuem significativamente para a competência na arte de narrar.

Ainda segundo Benjamin, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem da narrativa oral contada por inúmeros narradores anônimos. À medida que eu transcrevia as entrevistas, reconhecia esse caráter nas estórias, relacionava-as ao romance de JGR, ao narrador Riobaldo e às estórias que ele contou por 3 dias ao seu interlocutor – doutor. Observei as semelhanças tanto no aspecto discursivo, próximas à linguagem oral, quanto na forma narrativa. Constatei, por exemplo, a repetição da negação, a ênfase em uma palavra pela repetição, para reforçar o conflito existencial do ser humano.

Tanto os entrevistados quanto JGR, na voz de Riobaldo, compreendem que a matéria sobre qual versam é muito além da *vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente* (134). Assim, as vozes dos entrevistados e a de JGR se assemelham na arte de contar estórias, uma vez que encarnam a sabedoria das viagens pelos rios do sertão; eles se revelam conhecedores da tradição: aprenderam-na pelas andanças no sertão e pela experiência de vida.

À semelhança de Benjamin, que propôs dois tipos de narradores, propõe-se dois tipos de leitores: um que lê sem ter lido, associa-se ao leitor dos clássicos definido por Calvino, pois apropria-se do conhecimento coletivo, internaliza-o transformando em verdade para si e para todos. É o caso dos leitores de mundo, representados pelos entrevistados em sua imensa sabedoria, que dizem conhecer JGR, mas nunca leram a sua obra, nem sequer um conto. Outro tipo de leitor é aquele que lê, inquieta-se, investiga, informa-se, toma nota, pede informações, solicita o outro no sentido de conhecer o mundo lido e as experiências sertanejas; sensibiliza, recria, imita, coteja, questiona-se; este é o representado por JGR, exímio leitor e recriador da cultura mineira. Este é o leitor que desejamos ver nascer em cada brasileiro.

Nesse sentido, partindo da ideia de Benjamin, no que se refere à grandiosidade da narrativa, de que “ela não se entrega, conserva as suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (1985: 204), na pesquisa, pretendeu-se colher dados informativos; contudo, recolheram-se inúmeras estórias, envolventes e reveladoras de que a arte de narrar do sertanejo, tão bem expressa e reconhecida por e em JGR, ainda existe, e pode, a partir de um trabalho de leitura e resgate, ser desenvolvida entre os mais jovens.

Benjamin afirma que “independente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos” (idem, 214). Assim, defende-se a ideia de que a leitura e a releitura, associadas a outras linguagens, é uma forma frutífera de se promover novos narradores, estimular outros para que apareçam, numa diálogo constante, entre a realidade vivida e a ficcionalizada.

No que se refere à polifonia bakhtiniana⁵¹, lendo o percurso das entrevistas, observa-se a diversidade e a confluência entre as vozes entrevistadas e a de JGR. Acrescenta-se que a convergência das vozes, seja no nível geracional, social, seja cultural, poderá ser constatada pela leitura, pelo reconhecimento do ser sertanejo na obra, numa relação dialógica, com destaque ao conflito interno do ser humano: o ser particular, em diálogo intrínseco e constante, combativo ou harmonioso, pelo autoconhecimento e reconhecimento como ser universal.

Esta ênfase parece ter sido uma das preocupação de JGR ao escrever sua obra, num processo de interlocução abrangente, em que a dialogia ocorre em várias instâncias: do ser humano consigo próprio, do ser humano com o outro, dele com o seu passado, com o seu tempo e com o seu espaço social, além das possíveis prospectivas com a arte, com os valores, com a cultura.

Por esta pesquisa dizer respeito, principalmente, às formas de leituras, vale ressaltar que não há registro de leitor da palavra, do sertão e do sertanejo tão perspicaz quanto foi JGR. Ele soube apreender e interpretar o sertão em suas minúcias e complexidades. Assim, para lê-lo, não se deve fazê-lo somente na superfície do texto. Deve-se buscar entender as águas profundas que estão em cada jogo de linguagem, em cada estrutura irreverente. Só assim, o seu texto se abre *claro entre escuros* (436) tal qual as águas de um rio que, em tempo de chuva, escurecem, derramam, escoam, mas depois vêm a calmaria e a limpidez, que dão condições de enxergar para além daquilo que está às margens.

Para destacar o leitor encontrado no processo de pesquisa, podemos afirmar que ele se distingue daquele que a escola prioriza e deseja formar. Não é um leitor da palavra literária escrita, mas é um leitor de mundo, perspicaz, que se apropria do que ouve dizer,

⁵¹ Para Bakhtin (2003 – 2012), a quem recorreremos reiteradamente, os discursos sociais são carregados de diversas vozes, que podem ser contratuais ou conflitantes. Na polifonia, os discursos se constroem no cruzamento (dialógico) de pontos de vistas, que se deixam entrever por meio das vozes enunciadas.

reproduz e efabula em torno de JGR, contribuindo para a construção de uma memória coletiva interessante e real na medida em que acredita nela.

Partindo da reflexão de Candido (2004), a literatura deve ser vista entendida enquanto um bem incompreensível⁵², ou seja, não deve faltar ao ser humano; é um direito inalienável por ser uma necessidade universal. A escola, portanto, deve repensar o seu papel na formação de leitores e, em decorrência, desenvolver propostas de pedagogia da leitura centradas na mediação dialogal, no sentido de elevar o humano e torná-lo, de fato, um leitor da palavra escrita, uma vez que leitor da palavra falada e do mundo ele já é.

A leitura literária da palavra escrita é importante; desenvolve no e para o leitor autonomia. O contato do leitor com a literatura contribui para a sua humanização, pois é uma relação construída a partir da linguagem e seus significados, que expressa sentimentos, levando-o a se conhecer e a conhecer o outro. A negação desse direito, em uma situação em que o Autor é (re)conhecido, idolatrado, mitificado, reificado, institucionalizado torna-se um perversão, na medida em que ocorrem, por um lado, a idealização do Autor e, por outro, a exclusão dos leitores na rede de atores.

⁵² Antonio Candido, em “O direito à literatura” (2004: 174-5) caracteriza os direitos do ser humano em bens compreensíveis e incompreensíveis. Estes referem-se aos bens indispensáveis à sobrevivência humana, aqueles referem-se às aos bens supérfluos. O teórico ressalta que é muito difícil fixar as fronteiras entre ambos e isso depende de critérios sociais; contudo, afirma que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas o que garantem a integridade espiritual, tais como a alimentação, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.

3. DE MEIO A MEIO: A TRANSFORMAÇÃO

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende (436).

Este tópico reflete o entrecaminhar teórico e pedagógico: uma possibilidade para a criação de uma terceira margem, rumo à transcendência, pela leitura da literatura de JGR. A terceira margem existe para além; visa, a partir de outros ribeirões e de novas trilhas, a um enveredar-se numa outra postura em relação à leitura do mundo, da palavra e, sobretudo, da palavra literária rosiana; visa somar ideias para compreender a significância da primeira margem e transformar a segunda. As veredas, simbolicamente, representam uma nova orientação para a vida, para uma ação; um rumo, uma direção, um caminho, uma oportunidade que se tem, quando se está à margem. Crê-se que o sujeito, na posição de leitor, mergulha nas veredas para retornar a si mesmo, fazendo relações, energizando-se e entregando-se ao outro, numa constante busca da terceira margem. As águas dos textos de JGR tornaram-se corredeiras vivas entre os antigos nebulosos dias de chuva. Assim, visa discutir a possibilidade metodológica de transformação da prática pedagógica relacionada à leitura, que transforme o leitor, que o torne vanguarda de si mesmo.

3.1 - RUMO À TERCEIRA MARGEM

Eu, professora-pesquisadora, cônica do dever de democratizar a leitura e de desencadear alguma transformação no ambiente em que atuava, desenvolvi, durante o ano de 2010, dentro das aulas de língua portuguesa que ministrei no Instituto Federal do Norte de Minas – campus Arinos, um projeto de leitura com um grupo de alunos de diversos cursos técnicos e séries a fim de ler os contos de JGR. A opção por esse gênero, em detrimento do romance, ocorreu por reconhecermos que o conto, para eventos de leitura em ambiente de ensino, é mais atrativo, por ser se tratar, geralmente, de estória curta, fluida e por não perder em complexidade para outros gêneros textuais. O trabalho com o microcosmo do conto pode representar a entrada do leitor em outros gêneros mais densos estruturalmente.

Tal projeto⁵³ consistia na leitura dos contos de JGR dinamizada em cirandas dialógicas, com a ressignificação e a recriação dos textos em outros gêneros ou em outras linguagens. Denominamos de cirandas as oficinas e as rodas de leitura. Optamos por essa palavra uma vez que, além de ela reportar para algo que se movimenta, implica o sentido de que todos, no processo de leitura, têm voz. Importada da cultura popular, ela remete às rodas de canto ou de dança. Aponta para a organização e a participação de todas as vozes que entoam o canto e dançam. Não se faz uma ciranda de canto com apenas uma voz. Da mesma forma, nas cirandas de leitura, a voz de todos os participantes – texto e leitores – deve ser ouvida e respeitada. Desse trabalho de leitura e ressignificação textual obtivemos bons resultados.

De posse dos dados levantados acerca da região e da compreensão de que JGR, naquele contexto, se constituía em um mito ou em um ícone⁵⁴, de que o sistema literário em torno do nome do Autor não era completo, o projeto de incentivo e de ensino da leitura que estava circunscrito ao Instituto Federal foi reelaborado, tornando-se uma proposta de formação do professor-leitor (anexo 5) para, como efeito, levar a leitura de JGR às escolas da região. Assim, além de promover a leitura desencadearíamos um processo de legitimação do Autor pela leitura. Apresentado à Secretaria Municipal de Educação, o projeto foi aprovado e desenvolvido em 15 encontros, durante o período de 2011 a 2012, distribuídos em 15 meses. Os encontros, destinados aos professores, estavam estruturados em dois tempos: primeiro consistiu em refletir acerca de uma base teórica e, depois, em apropriá-la em uma proposta metodológica.

Segundo a perspectiva da pesquisadora, a fundamentação teórica era necessária para ampliar o repertório dos professores participantes. A parte metodológica, mais importante e imperativa, considerando o perfil docente, consistia em vivenciar aulas de leituras com o propósito de levar os professores a conhecer uma pedagogia aplicada à leitura para que eles pudessem desenvolvê-la com os seus alunos.

Começou-se então o curso de formação do Professor-leitor, inicialmente, com vinte e dois professores da rede estadual e municipal de ensino, de Ensino Fundamental e Médio, tanto da zona urbana quanto da zona rural, dos quais permaneceram, até o final do curso, dez. Durante

⁵³ O projeto desenvolvido no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – campus Arinos encontra-se no anexo 3, com o resultado no anexo 4.

⁵⁴ Ícone, palavra derivada do grego “eikon”. Neste contexto está relacionada à idolatria, ou seja, o ícone é uma figura, um ídolo, para os que dão sentido à imagem.

o curso de formação, foram trabalhadas teorias que sustentam o fazer pedagógico com a leitura, centrada na metodologia com um viés didático na perspectiva de se ensinar e se motivar a leitura do texto literário.

Resumidamente, as teorias trabalhadas durante o curso de formação centradas na formação do professor partiram da concepção de leitura em perspectiva interacionista, cognitivista e psicológica. Primeiro, numa perspectiva freiriana, desenvolvemos estudos relacionados ao ato de ler como atividade que desenvolve a autonomia, a crítica e o senso político, para ampliarmos as reflexões no que diz respeito ao letramento literário, demonstrando que, durante a leitura do texto literário, o leitor deve ter participação consciente para a construção dos sentidos. Nesse sentido, deve se fugir de leituras ingênuas centradas no senso comum para desvelar as ideologias subjacentes ao texto.

A partir das propostas de leituras para cada encontro, buscamos aplicar a concepção interacionista de leitura para desenvolver estratégias de leitura do texto literário, considerando o planejamento de uma aula de leitura em sequências didáticas. Dessa forma, acreditamos aperfeiçoar o trabalho centrado no texto literário, no nosso caso do texto literário rosiano. Segundo depoimento dos docentes que desistiram do curso, o que os fez abandonar o curso foi a densidade dos textos teóricos que estavam subjacentes às práticas pedagógicas. Isso me levou a reestruturar o curso, oferecendo uma releitura facilitadora da fundamentação teórica proposta inicialmente.

Para aplicar as cirandas aos professores, vale lembrar que algumas teorias da literatura perfizeram o trabalho realizado: a fenomenologia, a narratologia estruturalista, alguns conceitos da simbologia, a análise do discurso. Destacamos que elas são necessárias para que o professor possa entender e explorar com os leitores todos os estratos da linguagem, seja no campo sonoro, no morfológico, no sintático e sobretudo no semântico. Assim, eles poderão reconhecer que a construção do sentido que se dá no nível extralinguístico parte das relações entre os estratos linguísticos. Além disso, durante os encontros, porque o conto é uma estrutura milenar, fizemos um trabalho com a narrativa do ponto de vista estrutural, levando o leitor a reconhecer que alguns elementos, conforme apontam os estruturalistas, são universais. Por exemplo, a intriga que se distingue do enredo, os tipos distintos de narrador e de personagem.

Exploramos os textos também em nível alegórico, figurado, partimos da premissa de que o professor deverá estabelecer o valor conotativo das palavras quanto o seu valor simbólico, advindo da cultura milenar. As concepções do fantástico e do maravilhoso também foram

exploradas durante a aplicação das oficinas. Tais conhecimentos contribuem para que o mediador abra, a partir de suas reflexões, caminhos para a ampliação do repertório e iluminem a interpretação realizada pelos leitores, ou seja, o mediador ensina a ler além de motivá-lo. Além disso, vale destacar que o texto sendo uma prática discursiva deve ser entendido em suas mínimas estruturas, seja de escolhas linguísticas, seja de escolha de modo/gênero, para que o leitor entenda as posições ideológicas nele presentes e que possa compreender os valores impressos e expressos em cada ideia. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária (OCEM: 75).

Assim, não deixamos de apontar essas questões durante as cirandas com os professores, apesar de elas não serem o foco, deixamos claro que elas devem ser trabalhadas com os alunos apenas no plano de atividades e de reflexões, sem adentrar nas teorias. Elas apenas iluminam as reflexões trazidas à baila durante o processo de leitura. O professor deve dispor desses conhecimentos para poder encaminhar o diálogo profícuo durante as cirandas, que se baseiam em atividades a partir das quais o leitor será direcionado a reconhecer a literariedade do texto e o seu conteúdo informativo, valorativo, ideológico. Ressaltamos novamente que o importante não são as teorias em si, mas como elas contribuem para que o professor, com segurança, realize a mediação da leitura e proponha metodologias que desenvolvam a competência leitora de seus alunos.

A partir desse trabalho, o objetivo era que a metodologia aplicada a cada conto lido fosse levada às escolas de cada professor e que eles trouxessem de volta resultados decorrentes das cirandas aplicadas em seus ambientes de ensino. A proposta era que o retorno acontecesse em forma de relatório. Considerando as dificuldades encontradas pelos professores para a realização dos relatos de forma livre, foi proposto um relatório específico em forma de *checklist* para que eles assinalassem, a partir das atividades previstas, quais tinham sido executadas e quais tinham sido os resultados. Todavia, apesar dessa proposta de relatório facilitadora, somente por ela, eu não tinha condições de acompanhar e aferir os resultados das atividades de leitura aplicadas pelos professores.

Dessa feita, eu fui às escolas da rede pública acompanhar o trabalho já dinamizado com os professores e adaptado à realidade de cada escola. Contudo, reconheci que a minha presença na escola desencadeou uma série de expectativas tanto dos alunos quanto dos professores. Assim, eu mesma apliquei a metodologia de leitura desenvolvida nas experiências de cirandas.

De tal trabalho, resultou a publicação de dois livros (anexos 6A e 6B) com os textos recriados pelos estudantes.

A prática das cirandas, durante dois anos e seis meses, foi realizada com o grupo de professores-leitores e com os alunos de três desses docentes que se dispuseram a avançar na proposta de intervenção. Acrescenta-se, ainda, que, no primeiro ano, os encontros⁵⁵ foram realizados mensalmente com os professores e duas vezes por semestre com os alunos dos três professores. No segundo ano, os encontros aconteceram apenas com os alunos de dois professores. As reuniões com os professores, neste período, resumiram-se a momentos para redimensionar e para adequar as oficinas planejadas às novas turmas.

A perspectiva metodológica adotada provocou um novo processo de leitura. Mesmo que os textos fossem considerados “difíceis”, a metodologia de leitura dos contos tornou-os acessíveis; os leitores se identificaram, em alguns aspectos, com a linguagem explorada, cujos jogos linguísticos revelam as brincadeiras sérias do Autor para obscurecer o que é claro, ou clarear o que é obscuro. O efeito de sentido da obra passa a ser experimentado. Dessa forma, JGR transmuta-se de ícone a símbolo literário significativo, participando ativamente da construção da subjetividade de seus leitores.

A subjetividade é construída de maneira dialética nas relações entre indivíduo e sociedade. Enquanto a sociedade, com suas instituições, estabelece modelos e regras, é a subjetividade que inventa, imagina e cria, promovendo o processo de transformação da própria sociedade (Souza, 2009: 82).

A leitura da literatura é relevante no processo de subjetivação dos sujeitos. Por meio da dela, aquele que lê se coloca na posição dianteira: é capaz de jogar-se, numa forma questionadora, adiante e além de seus sentimentos, de seus valores, da sua condição existencial e de seus conhecimentos.

Acima de tudo, o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos, pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante, estruturante, constituinte, mas mutante, estabilizante, no processo de apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural (Arena, 2010: 17).

⁵⁵ O diário dos encontros apresenta uma leitura subjetiva do curso de formação do professor-leitor e consta no anexo 8.

É importante discorrer acerca da proposta de intervenção realizada, a qual se fundou em um aporte teórico baseado nas concepções de leitura interacionista de Solé (1998), na teoria do efeito estético de Iser (1996 -1999), na estética da recepção de Jauss (2002), associadas ao dialogismo de Bakhtin (2003 - 2012). Pressupôs uma metodologia desafiadora, “centrada na criatividade e na experimentação⁵⁶” (Marinho, 2009: 51).

3.2 - O IDEÁRIO QUE SUSTENTA A TERCEIRA MARGEM

A concepção de leitura que permeia esta reflexão é a interacionista, dialógica. Partilhamos com o pensamento de Solé (1998: 22): “compreende-se o ato de ler como um processo de interação entre o leitor e o texto”. Nesse processo, o leitor decodifica as palavras, relaciona-as umas às outras, liga-as aos seus significados já internalizados, ativa conhecimentos adquiridos acerca do assunto/tema lido, processa estratégias que vão construindo os sentidos do texto. Este apresenta importante atuação sobre o leitor: aciona-lhe os conhecimentos, contribui significativamente para a construção das previsões, modificando-as provocativamente, para que ele – o leitor – permaneça, ou não, na leitura.

Pode-se dizer que o processo de leitura é bastante particular, “irrepetível”, na palavras de Solé (idem). Tanto o leitor quanto o texto são universos singulares de conhecimento, de experiência e de expectativas. Ademais, tudo contribui para a construção dos sentidos: desde o (des)conhecimento das palavras decodificadas, das estruturas sintáticas relacionadas, das estruturas semânticas e textuais ressignificadas, passando pelo conhecimento experiencial e enciclopédico, ativado pela memória, até os caminhos escolhidos pelo leitor-receptor para dar significado ao texto durante o ato de ler.

Nessa perspectiva, a leitura caracteriza-se pelo cruzamento de (inter)subjetividades, por mais que, às vezes, em contextos específicos de aprendizagem, ela se contextualize pelo pragmatismo e objetividade coletiva. O texto perpassa o leitor, assim como o leitor atua sobre o texto numa dinâmica inseparável e ímpar. Nessa interação estabelece-se a comunicação entre leitor e texto; a partir dos correlatos de consciência, constituem-se os atos imaginativos, as representações mentais do texto.

⁵⁶ O entendimento de “experimentação”, nesta pesquisa, refere-se à vivência do método, à experiência vivida pelo leitor enquanto lê. Experimentação, no caso da pesquisa, é a experiência da leitura.

A atitude receptiva se inicia com a aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui (Bordini e Aguiar, 1993: 84).

O ato de ler, para se processar, parte da integração de atividades contínuas e/ou simultâneas. Estas constroem a rede de processamento que desencadeia a construção do sentido. Isso se dá de acordo com a competência do leitor e com o que o texto ativa em sua memória.

Nessa integração, o resultado da leitura tende a ser, inicialmente, a compreensão superficial, avançando para a compreensão profunda e, na sequência, para a compreensão crítica. Ressalta-se, porém, que esses níveis de compreensão podem ocorrer de forma linear, ou de forma simultânea ou, ainda, aleatoriamente, a depender das circunstâncias que engendram a leitura e do amadurecimento do leitor. Decorrente do processo de leitura, a interpretação é o “correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto” (Bakhtin, 2003: 401). Isso ocorre em etapas complementares em que o ponto de partida – um dado texto, de onde emana o movimento retrospectivo – origina o movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto.

Nesse mesmo sentido, Iser (1996 e 1999) propõe, também em perspectiva interacionista, a fenomenologia da leitura do texto ficcional, partindo do princípio de que o efeito estético da obra literária ocorre a partir da interação entre texto e leitor e, ainda, de que o ponto de vista do leitor é construído ao longo da leitura, num processo de ir para frente, elucubrando “protensões” e vir para o momento presente da leitura, a partir das “retenções”, associando ideias, confirmando expectativas e descartando outras numa constante construção de unidades significativas, que se tornam prospectivas para novas perspectivas compondo novas significações, que são a produção de sentido. Na concepção de Iser (1999: 20-1) “perspectiva” é determinado ponto de vista, com algo em mira. Em outras palavras, é o fato que se vislumbra, que pode se concretizar ou não, a partir de um ponto do vista do leitor.

No sentido de representar a perspectiva interacionista da leitura proposta por Iser (1996), elaboramos o desenho abaixo, apresentando a ideia de que a leitura é processo, articulação de conhecimento, interação entre a experiência do leitor e o texto; um atua no outro simultaneamente para a criação dos sentidos. Tal processo gera uma abertura na forma de pensar. A perspectiva, inicialmente, é pontual, mas amplia-se à medida que se compreendem

as ideias com as quais se dialoga e se cria o efeito estético num processo dinâmico, contínuo e inacabado na perspectiva de Bakhtin, devido à propriedade de poder ampliar o pensamento.

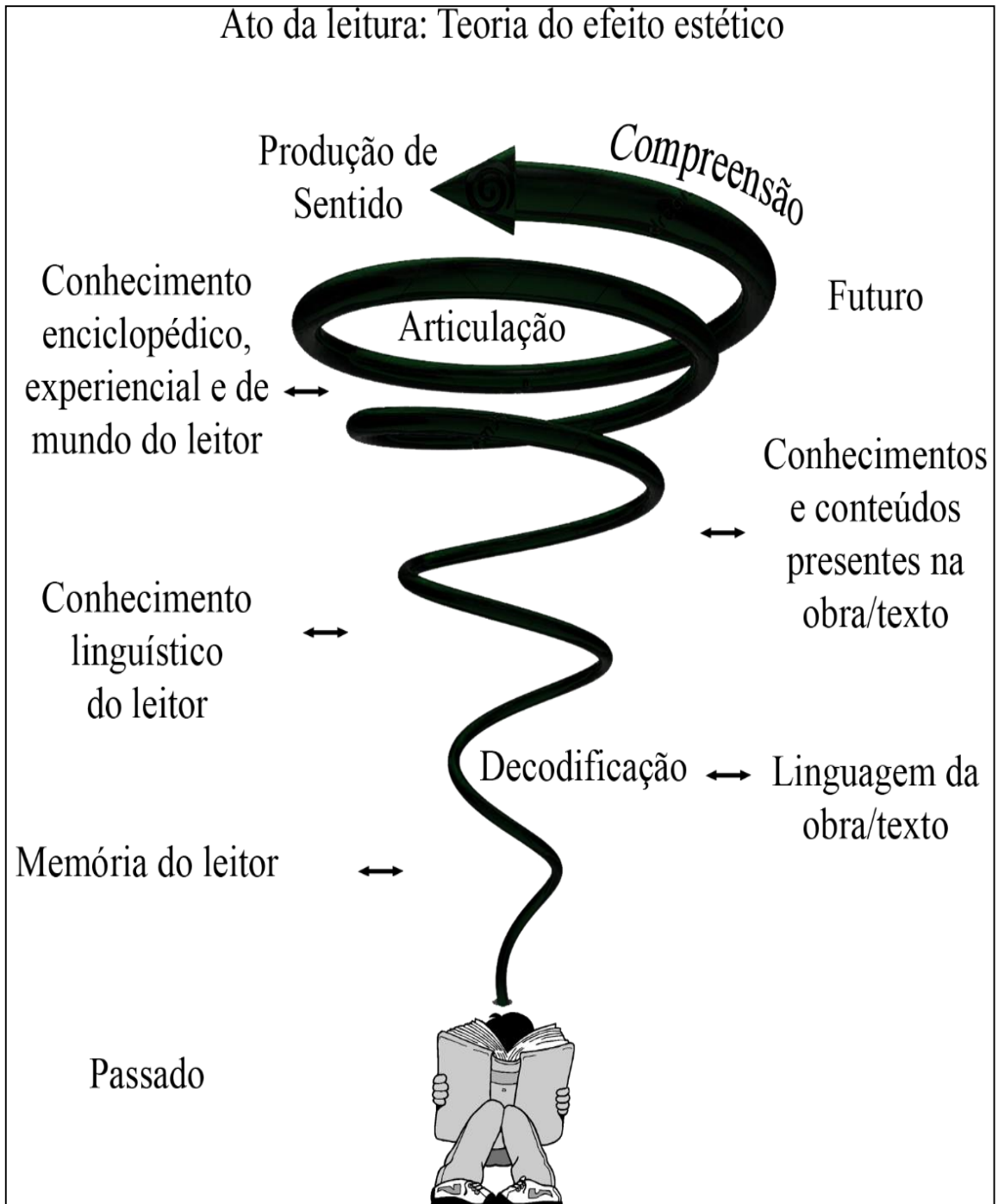


Figura 15 – Representação do Ato da leitura – Teoria do Efeito Estético. Edição de imagem: Marcus da Silva Ferreira

Resgatando Bakhtin, para quem o texto só tem vida em contato com outro texto (contexto). “Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (Bakhtin, 2003: 401), esse processo dinâmico contribui significativamente para o exercício da capacidade criadora e libertadora do leitor.

Nesse movimento, concretiza-se a obra literária em “objeto estético”, que, chama da leitura, de acordo com Iser (1996: 50), “constituía-se apenas objeto artístico”. Assim, tanto o leitor quanto o texto agenciam estratégias que promovem a leitura. Dessa forma, “a interpretação ganha nova função: em vez de decifrar o sentido, ela evidencia o potencial de sentido proporcionado pelo texto” (idem, ibidem: 54).

Considerando a ideia de que o texto, em destaque o literário, apresenta estratégias que vão conduzir o leitor para o engendramento de uma ou outra representação mental, Iser (1996) propõe o conceito de leitor implícito, cuja existência ocorre apenas dentro do texto, durante a realização da leitura. De fato, “o leitor implícito não tem existência real, pois ele materializa o conjunto de pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis” (idem, ibidem: 73-4).

A dinâmica processada durante a leitura, de natureza psíquico-física-social, é denominada, por Iser (1996), de “ponto de vista em movimento”, uma vez que, à medida que o leitor avança em expectativas, sintetiza perspectivas, retrocede a partir de experiências e conhecimentos. Aplicados ao texto, são vários os saberes ativados pelo leitor. Este retém possibilidades, elabora prospectivas numa dinâmica constante; tal construção e reinterpretação vão consolidar o sentido do texto lido pelo receptor; o ponto de vista em movimento é que desencadeia o processo de leitura, o diálogo entre o leitor e o texto e os efeitos de sentidos experimentados.

Nesta imagem, representamos, na perspectiva interacionista, o processo pelo qual o ponto de vista do leitor se movimenta no texto: o movimento retrospectivo estabelece relação com o conhecimento passado e o movimento prospectivo estabelece relação com as ideias provocadas, futuras, numa dinâmica em que a síntese sempre abre o horizonte para novas perspectivas, a partir dos espaços vazios presentes no texto.



Figura 16 – Representação do ponto de vista em movimento
Edição de imagem: Marcus da Silva Ferreira

Observa-se que o leitor, na concepção iseriana, não é o único protagonista no processo da leitura. Durante o ato da leitura, atuam juntos os repertórios do texto e do leitor. Caso o leitor esteja aberto às provocações do texto, à medida que se dedica à leitura, (re)constrói suas projeções a partir dos estranhamentos e das coincidências de expectativas, das lacunas e das pistas deixadas no texto deliberadamente pelo autor, a serem inferidas pelo leitor.

O texto ativa no leitor seus conhecimentos e suas experiências; o leitor participa com liberdade da (re)criação dos sentidos; preenche, ao reconhecer os vazios do texto, os espaços indeterminados; antecipa prospectivas; reorganiza-as num movimento contínuo de (re)elaboração de sínteses, que se tornam novas expectativas a partir dos limites do texto. Segundo Iser (1999: 157), “o lugar vazio permite que o leitor participe da realização dos acontecimentos do texto”. Tal participação diz respeito à ação do leitor sobre as posições manifestas no texto.

O processo de leitura parte inicialmente dos espaços vazios. O leitor não conhece ainda a obra. Ela é toda uma incógnita. O leitor, ao mergulhar no texto, entre prospectivas e retrospectivas, movimenta-se cuidadosamente entre os espaços vazios, articulando os conhecimentos dentro de sua experiência leitora para preenchê-los e construir sentido para o texto.

Assim, como num funil – representado na figura que se segue –, à medida que se avança na leitura, os espaços vazios que limitam e estimulam a leitura não se dissipam, mas se restringem a partir da atuação do leitor. Se se mantiver grande quantidade de espaços vazios, entende-se que o leitor não foi cooptado pelo texto, não houve interação entre o texto e os horizontes do leitor.

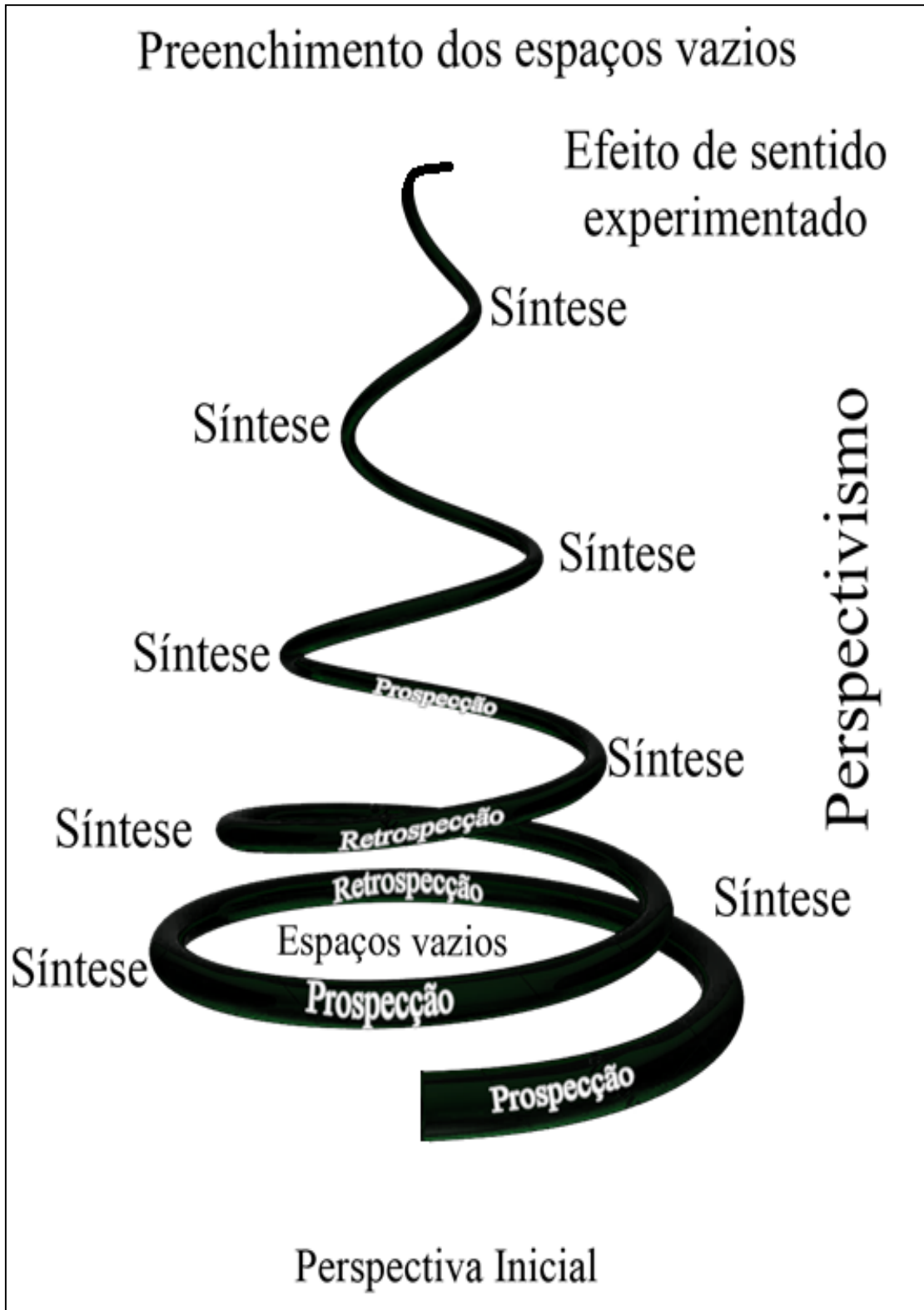


Figura 17 – Representação do preenchimento dos espaços vazios
 Edição de Marcus da Silva Ferreira

Em resposta à provocação do texto literário, o horizonte que limita o leitor pode abrir-se continuamente.

Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam e explicam tais vivências. Munido dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizontes de valores. (Bordini e Aguiar, 1993: 87)

A qualidade da leitura, quando o leitor é inexperiente, vai depender da atuação de um mediador. Não sendo o leitor capaz de realizar as transferências e os atos de imaginação, cabe ao professor, na posição de mediador de leitura, desenvolver estratégias que minimizem a distância entre texto e leitor, estratégias que aproximem os horizontes desses dois polos e que deem condições ao leitor de realizar os atos imaginativos: “o texto postula a cooperação do leitor como condição própria da sua actualização” (Eco, 1983: 57). Tal cooperação se dá a partir do cabedal linguístico e do capital cultural articulados para a sua realização.

Destaca-se que o repertório cultural de JGR e o do leitor brasil-mineiro cruzam-se nas histórias que compuseram o imaginário do Autor, nas brincadeiras, nos valores, na cultura sertaneja. São dois repertórios bem próximos, um encarna o outro. Isso dá condições desse leitor ser mais capaz do que qualquer outro sujeito de desenvolver atos de imaginação dentro de “quadros de referência” (Iser, 1996) comuns tanto ao Autor quanto ao leitor mineiro. Materializa-se, nesse intercruzamento de vozes, a concepção iseriana de leitor implícito.

A concepção de ponto de vista em movimento é um conceito que permeia as atividades planejadas e aplicadas nas cirandas de leitura. Entendemos que

a leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política (Nunes, 1994: 14).

3.3 - VIVENDO A TERCEIRA MARGEM

Partindo desses princípios teóricos, desenvolveram-se sequências didáticas centradas na prática efetiva da leitura, com o objetivo de levar professores e alunos a vivenciarem o efeito estético da obra literária de JGR. Além da leitura, desenvolveram-se atividades de recriação, no sentido de despertar a capacidade inventiva do leitor. Reconhecemos que a leitura e a escrita são atos complementares.

Considerando os níveis de compreensão, aplicaram-se atividades⁵⁷ (anexo 7) centradas em algumas teorias da literatura; por exemplo: a da estrutura do texto, a narratologia, a dos estratos textuais. Vale destacar que as teorias não foram propostas como conteúdo de aprendizagem, contudo subsidiaram a pedagogização do processo da leitura em sala de aula; serviram para o embasamento das reflexões, dos questionamentos propostos durante a leitura.

Ao realizar as ações cognitivas de decodificar as palavras, decifrar o código, interpretar o texto e realizar inferências, o leitor deve acrescentar a si todo o conhecimento linguístico que o texto lhe transmite, ampliando o conhecimento que já possui. Por isso, reconhece-se que o processo de leitura, atividade bastante dinâmica, envolve várias ações cognitivas e metacognitivas, estas relacionadas ao controle da leitura, à compreensão do modo que se preenchem os espaços vazios, às dúvidas a respeito das ideias do texto e ao entendimento acerca das atividades realizadas para preenchê-los e saná-las respectivamente. Na associação entre as atividades cognitivas e as metacognitivas, engendram-se os sentidos, construídos na linguagem, que, ao se constituírem, moldam a maneira de o leitor ver o mundo.

Constata-se que há, no repertório enciclopédico da pesquisa brasileira, inúmeras publicações acerca da “crise da leitura” vindas à luz após a democratização das escolas no Brasil – sem a real democratização do conhecimento, diga-se de passagem – a partir da década de 40 do século XX. Há reflexões teóricas acerca da leitura enquanto processo de alfabetização e da leitura como processo de letramento e tais reflexões avançam satisfatoriamente, devido aos estudos de grandes pesquisadores. Contudo, o professor, de modo geral, desconhece os fundamentos teórico-metodológicos que devem consubstanciar sua prática (cf Maia, 2007: 42); por isso a ciranda metodológica aplicada aos professores foi antecedida de reflexões teóricas relacionadas às pesquisas atuais acerca da leitura, do letramento e, especificamente, da leitura e do letramento literário.

Destaca-se ainda que as concepções teóricas estiveram, durante o curso, a serviço das práticas metodológicas desenvolvidas, pois compactuamos com Morin (2000: 29), quando ele afirma que “uma teoria deve ajudar e orientar estratégias cognitivas que são dirigidas por sujeitos humanos”. Nesse sentido, vale ressaltar que as concepções teóricas e as reflexões

⁵⁷ Trata-se de atividades centradas nas estruturas do texto, seja na linguagem em sua camada sonora, seja na sua organização sintática, no vocabulário, na estrutura narrativa, na caracterização dos personagens, na organização dos fatos de cada conto trabalhado.

acerca da leitura não foram negadas; elas sustentaram o trabalho realizado com professores durante o curso de formação do Professor-leitor e ainda ampararam a realização do trabalho que foi levado às salas de aulas, dinamizado pela presente pesquisadora.

Ao decorrer da pesquisa-ação⁵⁸, verificaram-se inúmeras dificuldades, impedindo o desenvolvimento do processo de leitura: falta de formação continuada de docentes, ausência de biblioteca e, por extensão, de livros, inexistência das políticas públicas aplicadas à educação literária, ineficiência de iniciativa de fomento à leitura, entre outras. Ainda assim, é possível a leitura da literatura.

É possível ler, no Ensino Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), autores considerados difíceis e herméticos, tal qual JGR. É possível (re)criar-se a partir da leitura; é possível, na perspectiva da teoria do efeito estético, tornar leitores (co)autores de textos literários. É possível fazer muito do que se diz impossível quando se trata de leitura da literatura em sala de aula. Para tanto, é necessária a formação de professores, aliada à boa vontade, à organização e ao planejamento⁵⁹, além de perseverança para entender que a aprendizagem acontece processualmente e é um projeto inacabado de médio e longo prazo.

Demonstramos a possibilidade de se desenvolver um trabalho com a leitura da literatura sem as práticas tradicionais das fichas de leituras, das provas, dos resumos. Com o envolvimento do leitor, motivado a “ler, ver, observar, admirar, contemplar, examinar, considerar, discernir, analisar, reconhecer, interpretar, assimilar, nomear, devanear, levantar âncoras, içar velas, desfazer amarras, navegar” (Perissé, 2006: 129-30), participar, debater, compreender, pode-se realizar uma nova prática pedagógica centrada na participação do leitor, ou seja, numa prática interacionista e recepcional.

A prática das “cirandas dialógicas” evidencia que a verdade do texto encontra-se na dinâmica efetiva da leitura, na construção dos sentidos realizada pelos leitores em eventos dialógicos, para que se consiga, de acordo com Magnani (1989: 43), “realizar um trabalho de criação em que a pessoa inteira mergulhe [no texto] e do qual saia diferente”. Acrescenta

⁵⁸ Moreto (2006) caracteriza a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social, de base empírica, concebida e realizada com estreita participação dos pesquisadores e dos participantes representativos, de modo cooperativo e participativo, no problema envolvido estão envolvidos.

⁵⁹ Nesse sentido não vamos nos ater às dificuldades encontradas, uma vez que a metodologia para o trabalho com a leitura é o nosso foco.

Magnani (idem, ibidem) que o prazer “nasce no combate, na luta pela busca de significados”. E esse combate, a contenda pela compreensão do texto, ocorre durante as cirandas, a partir de diversas atividades, em que o efeito de sentido é experimentado pelo leitor considerando o que o texto literário lhe diz.

O professor, nesse processo, é fundamental, por exercer a função de mediador na maioria das ações, entre as quais se destacam as seguintes: motivar para leitura, ler em voz alta, promover a discussão em torno do que se lê, elaborar questionamentos, favorecer a escuta atenta de todas as vozes que se propuserem a expor seus “atos imaginativos”. Além disso, o professor deve levar o leitor a discutir o texto, expondo os “quadros de referência”, elaborando “prospectivas”, negando “sínteses” já constituídas, para avançar com os estudantes na compreensão textual, na capacidade criadora a partir do texto e na escrita (re)criadora⁶⁰.

A mola propulsora do trabalho com a leitura é o envolvimento, o compromisso profissional do professor. Sem isso, tudo é desnecessário, tudo é em vão, tudo é absolutamente inútil. E cabe a esse professor abrir caminhos para o leitor, sem apresentar uma leitura pronta, sem colocar obstáculos no meio, permitindo que o diálogo entre o texto e o leitor se processe de modo mais natural possível. Mediar a leitura é ler com o leitor, construindo uma experiência de significação que seja a soma de todas as significações, a soma de todas as leituras individuais (Garcia, 1992: 36-7).

Na dinâmica interacionista entre leitor e texto, de acordo com a perspectiva de Miguel *at alii* (2012), as atividades desenvolvidas durante a mediação da leitura se organizam em processos frios e processos quentes. As tarefas relacionadas aos processos frios são aquelas em que o leitor atua diretamente sobre o texto, retirando dele todas as informações necessárias para a compreensão; equivalem ao processo cognitivo da leitura. As tarefas relacionadas aos processos quentes referem-se às atividades metacognitivas de compreensão, de direcionamento e de alargamento da competência leitora, ou seja, consiste na atuação do leitor sobre si mesmo no sentido de ampliar a sua competência leitora, num movimento de autoconhecimento durante o ato da leitura. Vale lembrar que a leitura, realizada por meio de atividades cognitivas e metacognitivas, nas palavras de Solé (1998), “é um processo interno, porém deve ser ensinado”.

⁶⁰ Todas essas ações compõem, dentro da metodologia proposta, os procedimentos desenvolvidos durante as cirandas dialógicas.

Miguel *et alii* (2012) destacam, como atividades em que o leitor atua sobre o texto, as habilidades de decodificar, de extrair informações, de integrá-las e relacioná-las linearmente para não perder o fio da interpretação, de identificar ideias principais, de ordená-las por ordem de importância, de gerar resumos, paráfrases, de realizar inferências, de reconhecer pistas, de pensar metas e planos para a atividade da leitura, de detectar erros de compreensão e corrigi-los.

Nas cirandas, todas essas habilidades são desenvolvidas pouco a pouco, sem pressa, sem a ênfase mecânica na realização de determinado exercício. Destacam-se, também, como tarefas em que o leitor atua sobre si mesmo, autocontrolando o seu processo de compreensão do texto, as habilidades de valorizar e desejar a atividade da leitura, de viabilizar o projeto de ler, de se comprometer com as metas iniciais no sentido de cumpri-las, de controlar as emoções que ameaçam o processo de ler, de reconduzir a leitura no momento em que se detecta uma ruptura ou lacuna, de explicar-se em relação aos resultados obtidos e em relação às mudanças de raciocínio. Tais atividades são desenvolvidas por meio da argumentação acerca do texto. Propõe-se que isso ocorra, mediado pelo professor, no processo coletivo da leitura em ambiente de ensino.

Acrescenta-se o fato de que essas atividades parecem ser lineares e graduais em relação às dificuldades que os textos apresentam; contudo, da mesma forma em que os níveis de compreensão não são necessariamente graduais, a sequência dessas atividades pode ser, ou não, linear em relação aos níveis de dificuldade que apresentam. A forma em que elas devem ser organizadas depende da necessidade do leitor e da sua competência em articular conhecimento e controlar, por meios de prospecções e retrospectão, a compreensão. Para esses aspectos, o professor deve ter sensibilidade e estar atento.

Aquiescemos com a ideia de que a leitura é uma atividade complexa, que envolve muito além do reconhecimento e associação de sinais sonoros e gráficos, ultrapassa as fronteiras da decodificação, “já que suas normas são reinventadas a cada novo exercício” (Pereira, 2007: 34). Nesse movimento, o professor, mediador dos processos, pode e deve ensinar tanto as tarefas que se enquadram nos processos quentes, quanto as dos processos frios, ou seja, ensinam-se atividades cognitivas e metacognitivas, considerando que é sempre possível ler um texto literário e que as possibilidades de leituras são interativas.

O professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro,

estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos dos textos (Orlandi, 2012: 59).

Marinho (2009: 30) adverte que a leitura de textos literários “não pode ser uma atividade preconcebida”, considerando que os sentidos sejam uma interpretação *a priori*; ressaltamos que ela deve ser planejada. No planejamento das atividades e, na posição de leitor que tem maior conhecimento, o boom mediador deve prever as relações que se podem estabelecer a partir da estrutura superficial do texto, para organizar estratégias que estimulem cada vez mais o leitor a mergulhar na camada textual profunda, numa postura de quem busca descobrir todos os segredos, todas as nuances ditas secretamente em cada palavra, em cada organização sintática, em cada parágrafo. Ou, talvez, explore apenas uma nuance, mas que a busque como se desejasse encontrar para além do que lê, pois, conforme orienta Marinho (idem: 56), “a literatura é sempre mais”.

Assim, organizam-se as cirandas dialógicas a partir de uma metodologia, valorizando a relatividade que informa Perissé, ao definir método como

um caminho a ser trilhado uma e outra vez, pois é de sua natureza ser caminhado. Pode tornar-se velha rotina, se descuidamos do passo, mas pode renovar-se se soubermos, a cada caminhada, descobrir (parafrazeando a antiga máxima de Heráclito) que ninguém entra no mesmo caminho duas vezes. Ou ainda: no mesmo caminho aprendemos que o logos, em sua dinâmica, levamos a fazer descobertas que dependem de nossa sensibilidade, de nossa capacidade pessoal de renovar-se como observadores e intérpretes do mundo (Perissé, 2006: 49).

Assim, é conveniente destacar que a metodologia aplicada não foi rígida. A natureza dos leitores e o caminho trilhado durante as cirandas variaram e variarão de acordo com a criatividade dos envolvidos e dos conhecimentos ativados durante o processo.

3.3.1 Passos aplicados nas cirandas dialógicas de leitura

Durante a aplicação da metodologia desenvolvida na pesquisa-ação, foram trabalhados os seguintes passos: primeiro, uma atividade circunscrita ao professor: a elaboração das oficinas começando pela proposição dos objetivos. Após, realizou-se o trabalho com os estudantes, mediado pelo professor em sala de aula: a exposição do assunto e a proposição dos objetivos; a motivação, na forma de problematização, de contextualização ou de levantamento de conhecimentos prévios; a leitura silenciosa, a leitura coletiva, a leitura dialogada – não necessariamente nessa ordem; o momento do debate compondo as cirandas de ideias, em que

conversam leitores e texto, também conversam leitores entre si acerca do texto. Nesse momento, realizam-se atividades a partir das estruturas formais do texto, no sentido de buscar a compreensão profunda. Por último, houve a produção, a recriação, por meio da escrita ou de outras linguagens.

3.3.1.1 – Preparação do professor para a ciranda

Ao planejar as cirandas dialógicas, o professor deve realizar, primeiro, a leitura dos textos. A leitura prévia pelo professor, mesmo que pareça um procedimento óbvio, é necessária para que seja constituído o planejamento das possíveis atividades a serem dinamizadas junto aos estudantes, para se pensar na forma de motivar o estudante a ler, a estabelecer uma relação afetiva com o objeto a ser lido e a facilitar a compreensão.

Assim, o primeiro passo, na construção do planejamento, deve propor, para a ciranda de leitura, um objetivo final que esteja relacionado a um efeito estético: a estesia, a poesia e/ou a catarse. Segundo Jauss (2002), esses são os estágios pelos quais passam o leitor na busca da hermenêutica literária, os quais dizem respeito, respectivamente, ao fazer, ao sentir e ao refinar-se a partir e pela palavra poética. Partindo de tais ideias, apontamos exemplos de objetivos de atividades com o texto: a exposição de algum sentimento despertado pela leitura, a (re)criação do texto em outra linguagem, tal qual a pintura; a (re)criação de outros gêneros literários ou até mesmo de outro conto com personagens (des)semelhantes. Assim, pode-se, a depender das atividades pensadas para atingir tal objetivo, elencar outros objetivos específicos e pensar estratégias cognitivas e metacognitivas mais direcionadas para se alcançá-los.

Vale destacar que o resultado do trabalho com a leitura deve estar claro para os envolvidos nas cirandas dialógicas: ler pelo prazer de ler, para o devaneio; ler para escrever referencialmente a respeito do texto; ler para escrever poeticamente; ler para discutir as ideias do texto; ler para descobrir informações referentes ao mundo ao qual o texto reporta, entre outros. Os possíveis leitores precisam saber por que motivo lerão, no sentido de compreender a movimentação estratégica pela qual passarão, inclusive para poderem, em outras circunstâncias de leitura, aplicar o mesmo processo (meta)cognitivo.

3.3.1.2 - Exposição dos objetivos das cirandas

As cirandas dialógicas, inicialmente, são pensadas com o intuito de desenvolver o gosto pela leitura, promover a leitura da literatura – no nosso caso de JGR –, demonstrar que a literatura é acessível a todos, desmistificar a ideia de que ler determinados autores é somente

para intelectuais, desenvolver a verve poética e estimular a autoconfiança na capacidade (re)criadora do leitor, levando-o a escrever novos textos. Esses objetivos, em nossa concepção, são essenciais ao processo de ler literatura. Contudo, vale destacar que não há, de maneira alguma, a pretensão de que todas as intenções enumeradas sejam plenamente desenvolvidas de um só lance. Acredita-se, assim tal qual Bakhtin e Freire, que o homem, ser inacabado, constitui-se de mudanças e, a partir delas, aprende e dá sentido à vida, a si mesmo, ao mundo, num processo de transformações graduais.

Ainda assim, vale apontar que, para cada texto, devido às suas singularidades e características estruturais e literárias, pode-se desencadear objetivos específicos, a depender do que ele provoca no leitor e da necessidade instaurada no momento da leitura, por exemplo: levar o leitor a entender o conflito existencial dos personagens, a partir da estrutura do texto; instrumentalizar o leitor para identificar a polissemia e a simbologia das palavras, por meio de um trabalho com vocabulário; realizar atividades específicas para a ampliação do léxico; provocar o leitor para identificar a intertextualidade⁶¹; fazer com que o leitor relacione texto verbal e não verbal; analisar os recursos que constituem os diversos tipos de linguagem; compreender o jogo entre realidade e imaginário; identificar valores do imaginário coletivo etc. Tais objetivos não são esgotáveis, são apenas sugestões, lembrando que

é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (PCN - Ensino Fundamental - segundo ciclo, p 29).

Partindo da ideia de que o leitor, na posição de recriador da obra, durante a leitura, tem necessidade de revelar a sua capacidade (re)criadora, propõe-se que, além da escuta atenta da voz que lê e interpreta, a produção escrita seja incluída na lista de objetivos. É importante destacar que não se espera que o leitor escreva sobre o texto, mas a partir dele, do que o texto lhe diz e lhe provoca, das sensações que ele promove.

⁶¹ Na concepção bakhtiniana (2003), a intertextualidade consiste na incorporação de um texto por outro, assimilando ou transformando o sentido primeiro.

O fato de o aprendiz se colocar na posição de produtor de textos verbais ou não verbais, orais ou escritos, a partir da leitura, contribui para que essa coautoria seja, de fato, efetiva e construtiva. O leitor deve sentir, desde o início do processo, que tem capacidade (re)criadora, da qual discorre Iser (1996), quando orienta acerca dos atos imaginativos do leitor. Dar autonomia ao leitor na criação desses atos imaginativos contribui para motivá-lo a mergulhar no texto.

Assim, a promoção da leitura do texto literário converge para que se atinjam inúmeros objetivos, muitos deles indescritíveis, devido à subjetividade da leitura e dos modos de subjetivação que o texto exerce em cada leitor específico. Pode-se ler um texto literário sem nenhum objetivo e, mesmo nessas condições, sentir os efeitos provocados por ele; contudo, reforçamos, o professor deve planejar a aula para que a leitura cumpra o seu papel de promover a reflexão, o crescimento intelectual e afetivo do leitor.

3.3.1.3 - Motivação

Segundo Morin (2000: 20), o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade. Nessa perspectiva, um passo em todas as cirandas dialógicas para a leitura é a motivação. Nesse instante, o professor deve estabelecer uma relação de afetividade entre o leitor e o objeto do conhecimento, no nosso caso, o texto literário. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção, “sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (idem, *ibidem*: 95). O primeiro passo estratégico para o estabelecimento de afetividade é uma conversa, com linguagem adequada ao grupo para o qual se realiza a mediação, acerca do escritor do texto que se pretenda ler. No nosso caso, ao serem perguntados se conheciam JGR, os participantes afirmaram já terem ouvido falar dele. Por isso, antes de todas as cirandas, realizou-se uma pequena exposição a respeito da vida de JGR, da sua verve poética, do sertão e do sertanejo urucuiano, fontes de inspiração, da sua linguagem simples e complexa simultaneamente, mas não menos criativa, da forma como ele escreveu valorizando a cultura regional e sobretudo a do Vale do Urucuia e do destaque poético dessa região na sua obra. E também do quanto ele valorizou o sertanejo, inclusive por se caracterizar como tal.

As atividades motivadoras, geralmente, estão ligadas aos temas abordados nos textos pelo autor, à linguagem poética praticada, à proximidade humana do autor com os leitores comuns, as razões e as inspirações pessoais para a escrita do texto. Destaca-se que a conversa acerca do autor, como estratégia de motivação, deve fugir do biografismo, prática

comprovadamente ineficiente. Essa conversa diminui consideravelmente a distância entre o texto e o leitor, uma vez que o aprendiz começa a perceber que os seus horizontes de experiências, de linguagem, de conhecimento empírico, seus “quadros de referência” podem estar representados nos textos literários, sejam eles contos, poemas, haicais, romances. Tal reconhecimento cria um vínculo de afetividade importante para o início das cirandas, uma vez que se começa a desconstruir a ideia de que a literatura e seus escritores são de difícil compreensão.

Ademais, reconhece-se, conforme Alves (2011: 20), que “toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva”, a proximidade entre escritor e leitor cria um encontro e uma relação afetiva, nas palavras de Morin, “a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais” (2000: 20-1). Ainda, para destaque, considera-se que, no contexto de leitura em sala de aula, um dos papéis do mediador de leitura é

promover a iniciação nos ritos necessários para a escuta de uma história – pois, ao mesmo tempo que a história cativa, ela só é acolhida quando já ocorreu previamente o encontro da voz que narra com aquele que a escuta (Amarilha, 2010: 90).

Outro passo para a motivação diz respeito à apresentação do texto a ser lido. Para o leitor se inserir no mundo do texto, é necessário que ele seja provocado por uma expectativa em relação ao que será lido, mesmo que ela seja negada posteriormente; deve existir um vínculo. Acreditamos nas palavras de Silva (2009a: 26) quando diz que “a maneira mais eficaz de formar novos leitores é pela via do contágio”.

As estratégias para motivação podem ser pensadas de várias formas, a depender do texto, mas destacamos algumas que consideramos bastante efetivas, as quais, segundo Machado (2009), determinam o sucesso da leitura: a contextualização, a problematização, o levantamento de conhecimento prévio, a predição, o incentivo para que o leitor assuma responsabilidade diante do texto.

O procedimento da contextualização consiste em o mediador destacar alguma situação do cotidiano reconhecível pelo leitor, criando um cenário para ilustrar o tema do texto. A problematização leva o mediador a criar uma situação problema a partir do que será lido para que o leitor resolva o impasse, considerando o conteúdo do texto. O levantamento de conhecimentos prévios emerge por meio de perguntas ou de qualquer outro instrumento; é uma

pesquisa do que o leitor já conhece acerca do tema a ser tratado no texto e, a partir daí, instaurar a relação com o conteúdo dele. O procedimento da predição decorre da apresentação de alguns elementos textuais, por exemplo: título, ilustração, capa, nome de personagens, para realizar elucubrações acerca da temática do texto.

Para estimular o leitor a assumir responsabilidade diante do texto, o mediador deve promover perguntas levando-o a “interrogar sobre o texto” (Machado, 2009) e perguntar-se de que forma ele compreende o texto. Nessa postura, o leitor reconhece as suas dificuldades de compreensão e, diante delas, autoanalisa-se para buscar solução no sentido de passar a compreender o objeto da leitura. Não reconhecendo dificuldades, os questionamentos podem levá-lo a realizar inferências para além do que está escrito, a partir da conexão entre o seu capital cultural e os conhecimentos expressos. Tais estratégias de motivação⁶² são necessárias e, se bem desenvolvidas, são o primeiro passo para o leitor imergir no texto.

3.1.3.4 - Leitura e releituras

De acordo com Garcia (2010), o importante não é o que se lê, mas como se lê, o que se faz das leituras realizadas e como elas são transformadas em convicções próprias; em síntese, a maneira pela qual o leitor é formado por suas leituras, constituindo-se sujeito e alicerçando a sua identidade.

Para avançarmos na apresentação da metodologia, destacamos que todos os momentos são constituídos por atividades mediadas pelo diálogo: seja a dialogia interpessoal, entre professor e aluno e entre os próprios alunos; seja a dialogia intertextual, entre o texto vivente – o leitor – e o texto escrito pelo escritor; seja pela dialogia intercultural e histórica, que destaca

⁶² No decorrer das cirandas dialógicas, foram empregadas as seguintes estratégias de motivação. Para o texto *A Terceira Margem do Rio*, problematizou-se com uma conversa, perguntando aos participantes se eles concordavam com a ideia de que o ser humano muda o seu comportamento, com a passagem do tempo. Se sim ou se não, solicitou-se que eles explicassem. Ainda para a contextualização dos leitores acerca do rio, propôs-se aos participantes que apresentassem oralmente a imagem de um rio e, ao se depararem com o título, eles sentiram estranhamento com o valor do número três. Para o texto *Famigerado*, problematizou-se questionando acerca do sentido da palavra famigerado e fez-se a simulação de um teatro para constatar que a palavra muda de sentido a depender do contexto. Indagou-se aos participantes qual dos sentidos simulados na encenação estaria presente no texto. Em *A menina de lá*, realizou-se o levantamento prévio acerca da palavra milagre, quais concepções de milagre os alunos possuíam e compararam-se os conceitos apresentados com os do dicionário. Ainda realizou-se a estratégia da predição, ao indagar aos participantes se no título havia alguma palavra que fizesse referência a milagre. Para o texto *Fita Verde no Cabelo* entregaram-se fichas coloridas – verde, vermelha e amarela – aos participantes e solicitou-se que eles escrevessem o que cada cor simbolizava. Para o texto *Boiada*, a contextualização deu-se por meio de apresentação e leitura de imagens variadas do sertão.

a importância da cultura, da relação entre o conhecimento passado e o futuro, do linguajar na construção dos sentidos e dos significados. Assim, amplia-se o horizonte de expectativas do leitor a partir dos procedimentos vividos.

Nessa perspectiva, realizam-se as leituras do texto, silenciosa ou compartilhada, não necessariamente nessa ordem. Lembramos que

o sujeito que lê em voz alta o faz agregando à sua experiência leitora o esforço físico de produzir os sons do texto. A integração desse aspecto físico do leitor à atividade mental de ler como que duplica a sua coautoria. Não somente o ponto de vista das possíveis significações que a leitura provoca, mas de fato esse leitor-mediador faz emergir a voz que todo texto narrativo traz em sua estrutura (Amarilha, 2010: 91).

Por isso, a leitura oral deve ser muito bem planejada, uma vez que é pela sonorização das palavras e frases que se dá a primeira interação do leitor aprendiz com o texto escrito, mesmo em forma silenciosa. Acrescenta-se que “a prosódia permite criar a significação do texto pela oralidade. Ainda que as palavras já tenham sido escritas, que a história já tenha sido narrada, o leitor mediador [aquele que lê em voz alta] carrega os sons, o ritmo, o silêncio do novo texto que se realiza pela oralidade” (Idem: 98, acréscimos nossos).

Nessa esteira, acreditamos que a leitura oral agencia a escuta reflexiva, proporcionando

a quem ouve o refinamento de sua condição de ouvinte e o exercício libertário de leitor/ouvinte criativo. Esse cuidado com uma civilização da voz e da escuta é fundamental para o convívio e o aproveitamento criativo da leitura de literatura em qualquer situação social (idem: 99).

Considerando positivamente tais ideias, propõe-se, primeiramente, a realização das leituras orais, compartilhadas. Acreditamos que, na prática oral e coletiva, os leitores “tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições” (Cosson, 2014: 139). Tais práticas contribuem para que o leitor avance no processo da leitura, facilitando o alcance do que Machado (2009) denomina de leituras literal e inferencial, e Orlandi (2012) chama de leituras parafrástica e polissêmica.

Na leitura literal ou parafrástica, acontece a interpretação do que está dito explicitamente na estrutura superficial do texto; na leitura inferencial ou polissêmica, a compreensão ocorre no sentido de reconhecer os subentendidos do texto. Uma vez sendo literário, o texto é carregado de conotações; as palavras e suas relações abarcam diversos significados, a depender do

caminho interpretativo que o leitor realizar dentro dos limites do texto. Disso advém a necessidade de várias leituras, pois “o sentido que se concretiza durante a segunda [a terceira e as demais] leitura nunca poderá coincidir totalmente com o da primeira, ele é diferente ou abre mais possibilidades” (Iser, 1999: 78, acréscimos nossos).

Sugere-se que, caso o texto exija uma leitura mais acurada e apresente construções de difícil entendimento, o professor, por estratégia, realize a primeira leitura de forma bem dramática, ressaltando os estratos do texto, a sonoridade decorrente do estrato fônico, a dramaticidade dos diálogos, a poeticidade da linguagem, os jogos linguísticos, para depois solicitar uma segunda leitura realizada coletivamente pelos estudantes. Caso o texto apresente linguagem e estrutura mais simples, presente no cotidiano dos leitores, o professor pode recomendar que a leitura seja realizada pela turma, de forma colaborativa, um ajudando o outro na composição da dramaticidade do texto.

Há que se destacar que os aspectos sonoros, por exemplo, as rimas, as aliterações, as assonâncias, os discursos direto, indireto, indireto livre, o ritmo da narrativa – lento, gradual, acelerado – devem receber ênfase no momento da leitura, porque o jogo sonoro contribui significativamente para a construção das imagens do texto. O professor, conhecedor de antemão do texto, deve ser o responsável pela leitura interpretativa, momento em que a modulação da voz, a expressão corporal e facial tornam-se importantes para a construção dos atos imaginativos e o estabelecimento dos quadros de referência do leitor.

Em relação à leitura literal, destaca-se, segundo informa Machado (2009), que deve ser realizada de forma minuciosa: seguindo passo a passo o texto, detendo-se no vocabulário, nas expressões metafóricas, no reconhecimento e na sequência dos fatos, na caracterização do espaço, dos personagens, na determinação do tempo. Depois disso, é possível caminhar para a leitura inferencial, a partir da qual se reconhece o que está nas entrelinhas do texto, compreendendo as metáforas, as alusões, num exercício de apreensão das analogias, das relações intertextuais e extratextuais. Nesse momento, o leitor aplica o conhecimento de mundo e sua experiência na leitura de textos.

Para o trabalho do texto literário, construído em estrutura polissêmica, são necessários todos os tipos de leitura: a desenvolvida no passo a passo do texto, a leitura acurada nas relações lógicas que se podem realizar a partir das estruturas textuais. Para esta leitura, ressalta-se a importância da mediação com vistas ao reconhecimento das palavras conotativas, palavras de mesmo campo semântico que reportam ao significado comum na composição do tema. Ainda

é necessário que o mediador contribua para que o leitor ative o seu conhecimento de mundo acerca do assunto/tema e estabeleça relação entre ele e o que está dito. Tal procedimento colabora para o preenchimento das lacunas que se apresentam; todavia, não é garantia de compreensão da totalidade do texto.

Nesse momento, é importante a participação ativa do professor na posição de leitor. É necessário que ele leia e revele tanto envolvimento com o texto quanto desenvoltura no ato de ler. É necessário que ele ensine pelo exemplo, que leia junto.

3.3.1.5 - A ciranda dialógica mediada pela leitura

Partindo da concepção iseriana de que o texto também atua na construção dos sentidos elaborados pelo leitor, o aspecto duplo da obra literária – “a estrutura verbal e estrutura afetiva” (Iser, 1996: 56) – deve ser trabalhado para a construção do sentido. Salienta-se que a afetividade cumpre-se a partir do que está “preestruturado verbalmente pelo texto” (Idem: 51). A estrutura verbal comanda as reações do leitor e impede-lhe a arbitrariedade imposta pela emoção. Nem tudo pode ser compreendido no texto, a superfície textual garante ou refuta algumas significações.

Na perspectiva de Iser (1996), ao ler um texto, cria-se um correlato de consciência, a imaginação começa a processar o efeito de sentido. Assim, dentro do texto, um enunciado se enlaça em outro enunciado, num movimento cíclico para frente e para trás, e ao mesmo tempo sequente, construindo expectativas em relação ao lido. O enunciado subsequente, exigido pelo primeiro, modifica-lhe e acrescenta-lhe sentido, alterando, por consequência, o correlato construído na consciência do leitor em um movimento progressivo de atos de imaginação.

A leitura é uma atividade processual e de síntese. No ato de ler, processam-se e sintetizam-se enunciados, expectativas e horizontes simultânea e incessantemente. Pode-se dizer, por essa característica, que a leitura é uma atividade dialética, uma vez que o ponto de vista do leitor em movimento “não cessa de abrir horizontes interiores do texto [que são inúmeros] para fundi-los depois” (Iser, 1999: 17, acréscimos nossos).

Pode-se propor um quadro de estratégias argumentativas centradas na superfície verbal dos textos para que o participante, ao ser questionado, tenha condições de, pela estrutura das palavras, pela organização sintática das frases, das escolhas lexicais, da sequência narrativa, reconhecer e comprovar os efeitos de sentidos constituídos em sua consciência. Na perspectiva de Bakhtin (2003), para compreender o conteúdo, não se pode descartar as formas pelas quais

as ideias são expostas. De acordo com Carreter (s/d), “o conteúdo é sempre expresso por meio de palavras (forma). Não há como separá-los para efeitos de estudo”. Assim, para se alcançar o conteúdo de texto literário, tem-se que considerar a forma, ou seja, as palavras torneadas em estruturas sintáticas que alcançam um valor semântico no nível extralinguístico, social, (inter)subjetivo.

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se detém, [ou não], em [alguma] parte, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (Kleiman, 2001: 49 acréscimos nossos).

O leitor deve ter consciência de seu processo de compreensão do texto. Se não o tiver, deve aprendê-lo. Para testar a compreensão do leitor, o professor deve encaminhar questões (orais de preferência), pelas quais ele poderá reconhecer as possíveis falhas de compreensão e os avanços realizados pelo leitor na apreensão do texto. A seguir, destacam-se algumas estratégias – em forma de exercício oral ou escrito, a depender da necessidade e da maturidade do grupo – no plano do conteúdo, da estrutura e do discurso do texto:

- Interpretação de palavras, reconhecimento daquelas de mesmo campo semântico, das suas relações metafóricas, metonímicas, antitéticas e outras figuras a partir do contexto do texto lido.
- Inferência dos sentidos das palavras a partir dos horizontes de cada texto.
- Reconhecimento do caráter polissêmico das palavras e apreensão e escolha de um dos significados para construir os sentidos do texto, a partir das relações estabelecidas entre elas.
- Apreensão e descarte dos significados e, caso seja necessário, resgate deles para a construção dos horizontes do texto.
- Identificação do tema a partir das sínteses realizadas durante o processo de leitura.
- Identificação do sentido implícito das palavras e expressões a partir da estrutura superficial e reconhecimento da forma pela qual os sentidos implícitos se constroem pelo explícito.
- Identificação das imagens realizadas pelas aliterações e pelas assonâncias.

- Compreensão da estrutura do texto: os elementos e as partes da narrativa, com ênfase para o fato desencadeador do conflito e do clímax, bem como as transformações dos personagens.
- Identificação da evolução temporal da narrativa a partir de palavras e suas conotações.
- Identificação e distinção dos personagens e do narrador.
- Reconhecimento das diferentes vozes presentes no texto.
- Identificação das relações de causa e consequência entre os fatos narrados.
- Compreensão dos valores sociais (axiológicos, na perspectiva de Bakhtin) representados na obra e dos quais ela não se exime, com destaque para as palavras/fatos que os compõem.
- Identificação da progressividade do texto a partir da relação entre os significados das palavras, expressões e sentido atualizado por elas.
- Escolhas interpretativas a partir das relações estabelecidas entre palavras, expressões e conhecimento prévio.
- Explicação das escolhas realizadas e exposição das mudanças relacionadas ao conhecimento alcançado a partir da leitura.

Esse momento da análise do texto, de suas estruturas, se efetiva na segunda ou terceira leituras. A separação desse momento do anterior apresenta caráter meramente didático, uma vez que a leitura e o debate para análise se entranham. Há liberdade para que o diálogo, de preferência argumentativo, questionador, ocorra de maneira espontânea e quando o leitor sinta necessidade.

Assim, dependendo da maturidade da turma com a qual se realiza a ciranda dialógica, solicita-se que sejam anotadas (anotações simples) as impressões iniciais acerca do texto, da temática explorada, dos personagens, da composição da narrativa, das dificuldades encontradas para a compreensão, por exemplo, vocabulário, estruturas inversas e outras figuras de linguagem de desconhecimento do leitor.

Tais anotações podem vir à tona para fomentar o debate. Se a turma com a qual se realiza a ciranda não tiver maturidade para desenvolver as anotações, o professor deve, à medida que se realiza a segunda ou a terceira leitura, entremeá-la de interrogações acerca de todos os aspectos que julgar necessário destacar para que se realize a compreensão inferencial ou crítica do texto ou ainda solicitar que o leitor elabore perguntas acerca do que é lido.

Um bom formador de leitores já relativamente formados ou em fase de formação é aquele que traz a sua leitura pessoal, não por acaso bastante

iluminadora da obra [texto], mas sobretudo acolhe, ilumina e elege as diversas outras leituras individuais como diálogo que realiza e se forma pelo sentido comunitário do encontro com as diversas leituras pessoais (Marinho, 2009: 56, *acréscimos nossos*).

Durante a leitura, o diálogo, a conversa acerca do texto, a participação dos leitores para interrogar o texto e discutir a forma de se compreender, além de dar-lhes voz autônoma, são processos importantes para que o professor possa reconhecer, na perspectiva da teoria do efeito estético, as sínteses que os leitores realizam e, durante o processo, possa questionar a partir das ideias do texto e das apresentadas pelos leitores, levando-os a (des)construir perspectivas, fazendo o ponto de vista do leitor se movimentar.

As cirandas dialógicas, entremeadas de perguntas, ensinam o leitor a se questionar, a indagar ao texto. Além disso, ressalta-se que “ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre permanece também para si” (Bakhtin, 2003: 394). De acordo com Perissé (2006: 29) “uma educação verbal precisa, entre suas metas, explorar a importância crucial da pergunta”, cuja resposta não se deve ater às opiniões. Nas palavras de Cosson (2014), as respostas devem ser comprovadas no texto, ultrapassando a leitura literal e contribuindo para que se aprofunde a compreensão.

Nesse ínterim, considerando a proposta, ainda é possível reconhecer as dificuldades do leitor para compreender o texto e interferir de forma menos invasiva, uma vez que, no diálogo, na interação, não há uma voz de autoridade. Há vozes que partilham ideias despertadas pela leitura, complementam-se, umas com mais conhecimentos de mundo e experiências, mas não mais importantes que as menos experientes.

Nessa relação, o professor-mediador deve ser capaz de pôr em movimento o ponto de vista inerte do leitor, de intervir de maneira a dinamizar o processo de construção de sentido, desenvolvendo a leitura agradável e levando o leitor ao sentimento de completude por se reconhecer inacabado. “A leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na nossa vida é salutar” (Proust, 2011: 39).

Acrescenta-se, também, que, ao realizar esse processo, ficam claros para o participante da ciranda quais caminhos o mediador realizou: ele colabora, pelo exemplo, para que o leitor aprenda a pensar o texto. A performance do professor no ato de ler e interpretar na condição de modelo para o aprendiz é denominada por Cosson (2014) e Solé (1998) de modelagem. Isso

pode contribuir para que o leitor aprenda, na perspectiva de Miguel *et alli*, (2012) um processo metacognitivo.

Nessa fase da aprendizagem, quando o leitor já se apropriou do código escrito, ensinar estratégias metacognitivas revela-se tão importante quanto ensinar a ler a superfície do texto. Ao aprender como pensar as ideias do texto, de que forma se realizam prospectivas e se as negam, ao aprender a explicar a negação, ou ratificá-la e fundamentar a retificação, o leitor é capaz de aplicar essas estratégias a qualquer texto. O diálogo facilita a compreensão desses processos.

Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem que aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional (SOLÉ, 1998: 116).

Esse momento também é oportuno para que se realizem atividades escritas de forma compartilhada, centradas na composição do texto, na organização da linguagem, em seus aspectos semânticos. O professor apresenta uma proposta, a partir do objetivo a ser alcançado, e torna a sua realização não somente uma tarefa, mas uma maneira de direcionar a discussão acerca do texto, para a compreensão das estruturas profundas.

A partir desse direcionamento e do acompanhamento, todos realizam a atividade de forma compartilhada, respeitando sempre as posições dos participantes, de forma a não desconsiderar nenhum ponto de vista. Ressaltando a importância de todas as perspectivas, o professor também pode propor raciocínios de resolução dos exercícios, de descarte de ideias não oportunas para a interpretação do texto, considerando a conduta da modelagem (Solé, 1998).

3.3.1.6 - Produção escrita

Assim como a leitura é uma questão de investimento, a escrita também é e precisa de condições adequadas para se realizar, a começar pela motivação, pela autoconfiança na capacidade criativa e (re)criadora, na habilidade de expor ideias. “Tais condições seriam, por exemplo, a valorização das experiências de cada um, mas ao mesmo tempo o contínuo desafiar para o seu alargamento e conscientização de seus limites” (Dionísio, 2009: 83).

Nessa perspectiva, para desenvolver a última etapa de um processo de leitura em bases dialógicas no que se refere à produção escrita – momento em que o leitor se torna concreta e socialmente um (re)criador da obra literária –, é necessário que todo o processo de leitura conduza para a necessidade de escrever, momento revelador da catarse atingida pela leitura do texto. O mediador deve, ao realizar perguntas, estimular a produção de sentidos para a produção escrita. Concordamos com Perissé (2006: 29), quando ele diz que, “ao escrevermos literariamente, relemos a palavra, relemos o mundo e lhes conferimos novos sentidos mediante a sempre séria brincadeira verbal”. Nas palavras de Petit, (2009: 228) “escrever é esclarecer”, esclarece-se o mundo compreendido por meio da leitura. Escrever é revelar-se para o outro na sua mais íntima relação interpretativa.

Nesse processo, as produções de textos, durante as cirandas dialógicas, podem ser propostas de duas formas: a primeira delas de forma intermitente, por exemplo, a produção escrita já se inicia no momento da motivação; avança, depois da leitura do texto literário, com o intuito de unir as duas visões de mundo, a do leitor e a do texto, momento em que o leitor escreve baseado na leitura do texto, mas de forma a dar continuidade à ideia inicial proposta no momento da motivação. É uma escrita a conta-gotas, durante o percurso da ciranda.

A segunda realiza-se de forma pontual, ou seja, num momento específico das oficinas, geralmente, ao final, após a leitura e a compreensão de alguma modalidade/gênero textual específico. O mediador motiva a escrita, a partir do texto literário. Pode sugerir sua ressignificação em outros gêneros, por exemplo, de um conto pode nascer uma música, um poema, um haicai; ou, ainda, pode motivar a reescrita do conto explorando algum aspecto intertextual, por exemplo, a escrita de um novo conto com o mesmo mote mas com personagens diferentes, ou com os mesmos personagens vivendo conflitos distintos aos do texto lido.

Essa atividade leva os aprendizes à produção de paráfrase estilizada ou de paródias. Tais atividades devem ser planejadas, partindo do princípio de que, “quando o leitor recria o texto, identifica sua melodia profunda, reproduzindo-a com uma voz pessoal, com uma visão de mundo pessoal, e confere ao texto a chance de viver” (Perissé, 2006: 50). Espera-se, assim, contribuir para estimular a imaginação como “parte integrante da nossa atividade intelectual” (idem, *ibidem*:115). De acordo com Amarilha (2010: 94), as reproduções das narrativas “desencadeiam o verdadeiro exercício de imaginação”.

Dar condições aos participantes de criar, sobretudo, narrativas permite-lhes se inserirem na sociedade pela divulgação constante da própria experiência. Nas palavras de Amarilha

(idem, ibidem) “a invenção da narrativa representou para o homem mudanças de atitude sobre a própria experiência de viver”. Mudar está no cerne do indivíduo, na sua capacidade de recriar.

Cumprido destacar que as cirandas necessitam de ser realizadas partindo do princípio de que a leitura é uma arquivcompetência necessária à atuação do leitor em vários estágios discursivos. Sendo a leitura um processo que inclui a decodificação, supõe-se que a escrita seja a codificação; assim, a escrita também se torna importante para a atuação do leitor em todas as esferas sociais. “A noção de letramento, que trabalha a leitura como prática social, inclui a escrita como ponto de partida e decorrência da experiência leitora, tornando indissociáveis as duas experiências” (Cunha, 2012: 90).

Assim sendo, o objetivo de todas as etapas da dinâmica das cirandas dialógicas é o envolvimento do leitor com o texto literário, desde a produção até o consumo em forma de leitura, num processo inverso, da leitura até a produção. Para tanto, é bom que se organizem e proponham estratégias visando ao desenvolvimento de habilidades com o intuito de refletir acerca do texto literário: as ideias, os jogos linguísticos, a estrutura textual, além de respeitar a experiência do aluno, tomando-a sempre como ponto de partida.

3.4 A IMPORTÂNCIA DA DIALOGIA

Conforme se observa, é essencial que o professor atue como mediador, nunca como dono da verdade acerca das ideias do texto. Na sua atuação, deve ter uma atitude provocativa para levar o leitor a pensar os limites do texto, as ideias contidas nele e as formas nas quais ele está estruturado, ou seja, explora-se o conteúdo, a estrutura e o discurso sobre o qual o texto se organiza. Dessa forma, acredita-se trabalhar com a leitura tutorial, que é

aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto (Machado, 2009: 10).

Portanto, o professor pode estimular o senso crítico e ainda colaborar para a construção de um perfil autônomo de sujeito leitor, que questiona o conteúdo aprendido, põe em destaque o seu modo de aprender, reflete a respeito de si mesmo, do outro e da visão de mundo inserida nos textos com os quais dialoga.

As cirandas dialógicas se estabelecem em oposição frontal com a prática com a qual estamos acostumados, nos raros momentos de leitura nas aulas de língua portuguesa e literatura.

Tradicionalmente, a dinâmica se assenta na escuta da leitura do professor e na compreensão da exposição de processo de leitura proposto pelo livro didático. À medida que o docente lê e explica o processo pelo qual um especialista X propõe a elaboração dos sentidos do texto, o aluno apenas assiste a uma exposição dos aspectos cognitivos e metacognitivos pelos quais se orienta o professor.

Nesse modelo de leitura, o aluno aprenderá apenas o modo de representar do professor, ficará restrito a esse modelo. Observa-se que, nessa conduta, o professor e o aluno não têm autonomia na construção dos significados do texto, que já são dados *a priori*. Essa situação gera no leitor um desconforto, levando-o a não acreditar na sua competência leitora, uma vez que o seu capital cultural e sua experiência são, totalmente, desprezados.

No desenvolver da presente pesquisa, ocorre o contrário: quem realiza todos as estratégias cognitivas e metacognitivas na construção dos sentidos do texto é o leitor. O professor, na postura de quem participa da leitura e de quem tem mais experiência e conhecimento, realiza as mediações necessárias, por meio de perguntas, para o avanço da compreensão do texto e das habilidades de ler e de escrever de seus alunos, pois acreditamos que “pôr em prática interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento” (Morin, 2000: 31).

Assim, a experiência com as cirandas dialógicas destaca a importância do diálogo como fator de motivação, de compreensão do texto, de produção a partir da leitura. Ressaltamos, conforme afirma Bakhtin (2003: 410), que

não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende do passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento dialógico existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (Bakhtin, 2003: 410).

3.5 UM MERGULHO NAS ÁGUAS DA TERCEIRA MARGEM

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas (588).

A partir de agora, visando dinamizar o diálogo com o leitor-alvo desta pesquisa, realiza-se, um mergulho na prática pedagógica⁶³, por meio da descrição e análise dos passos durante as cirandas, explicitando a aplicação das teorias subjacentes à metodologia. Esclarece-se que os passos da sequência são compostos por perguntas. Acreditamos, tal qual JGR, nas palavras de Riobaldo, que *vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas (588)*.

Inicialmente as questões são elaboradas e propostas pelo professor, para que, depois, numa relação compreensiva de base dialógica, o leitor possa aprender a realizar as próprias perguntas acerca do texto e acerca da sua compreensão; “as perguntas formuladas inicialmente pelo educador são necessárias como modelo para que os estudantes aprendam a formular as suas próprias perguntas” (Alliende e Codemarin, 2005: 139). Destacamos a perspectiva socrática⁶⁴, cujo ponto de partida é a postura maiêutica, ou seja, a da pergunta. Aplicada à leitura literária, o texto é o objeto da compreensão; sobre ele recaem as questionamentos que o leitor deve fazer e fazer-se no intuito de entendê-lo e entender-se.

Ressaltamos que, embora possam parecer espontâneas, sem terem uma elaboração intencional prévia, as perguntas são planejadas na perspectiva de que a primeira gere a segunda e da segunda gere a terceira. Nesse processo, o leitor, primeiro, interroga as suas possibilidades textuais, depois passa a interrogar a si mesmo acerca da forma como compreende o texto e questiona se há outros caminhos que levam a uma interpretação plausível, coerente. Concordamos com a ideia de que “ler é perguntar. A leitura é um diálogo que começa com uma pergunta e uma resposta que gera outra pergunta e outra resposta” (Cosson, 2014: 43), em um

⁶³ Para a construção deste tópico, realizamos uma leitura horizontal de todas as sequências didáticas propostas, efetuando o cruzamento entre as questões, os procedimentos, as estratégias e a teoria subjacente, com o objetivo de explicar a dinâmica de uma aula de leitura literária produtiva. As sequências didáticas trabalhadas neste tópico estão no anexo 7, contudo ressaltamos que não se trata de modelos prontos, acabados. São orientações para se desenvolver, pela modelagem, outras práticas pedagógicas de acordo com o contexto de ensino em que professor-mediador esteja inserido.

⁶⁴ Sócrates acreditava que a verdade não era patrimônio da humanidade e que cada um poderia buscá-la dentro de si e a partir de si, bastava colocar em cheque as próprias convicções.

questionar interminável para a atribuição de sentidos. A pergunta é o primeiro sintoma de inquietação, permite a realização de uma troca durante a leitura; o diálogo que se estabelece na construção dos sentidos das palavras, expressões, dos significados do texto torna-se, certamente, mais profícuo, conduz o leitor para o exercício do efeito estético da obra em seus diferentes estágios.

Partindo da ideia de Fiorin (2008b) de que a leitura literária rompe com a mesmice do cotidiano e instaura outra realidade, vivida pelo leitor, e de que o conteúdo manifesta-se por meio de um plano de expressão, o diálogo questionador revela, na perspectiva da teoria do efeito estético e da concepção interacionista da leitura, a construção dos sentidos e significados do texto, além de evidenciar a forma em que se dão as rupturas no processo de leitura.

Isso desmistifica a ideia de que a literatura, no Ensino Fundamental, limita-se ao lúdico e, no Ensino Médio, é apenas exigência para o vestibular. Compreendemos a necessidade da literatura no vestibular, pois é evidente que a humanização deve acompanhar os sujeitos em todo seu processo de escolaridade e concordamos que

a instituição de ensino deve ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Objetivos que podem ser alcançados pelo ensino da literatura, em outras palavras, pela leitura da literatura. A literatura é fator indispensável para a humanização (Abreu, 2006: 54).

Destacamos a necessidade de uma pedagogia da leitura que seja aliada à leitura literária e não contrária a ela. A rejeição ao processo que vem sendo feito se comprova em depoimentos de leitores que participaram da pesquisa: “Ler literatura? Pra quê? Não tem importância, é só pra passar no vestibular, aí eu leio os resumos e as explicações dadas”, “Não gosto de ler esses autores, a leitura é chata e difícil⁶⁵”. Acredita-se que

Literatura não se ensina, aprende-se com ela. Mas, à medida que se aprende, é possível passar para os outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós. Essa operação intersubjetiva equivale ao aprendizado que é o de compartilhar modos de compreender a vida, o mundo, a existência, a identidade, a relação com o outro, não percebidos ainda. A leitura do texto literário possibilita que apenas uma palavra de conto, romance, novela ou poema, colocada no discurso do leitor, condense para ele próprio e para o

⁶⁵ Respostas apresentadas por dois estudantes do IFNMG quando perguntados se gostavam ou não de ler literatura.

outro essa experiência ímpar, porque única, mas que se quer par na partilha (Martins, 2008b: 19).

Tal crença nos conduz a uma prática de leitura em que as perguntas acerca dos sentidos de palavras ou expressões compõem um jogo instaurado em um trabalho minucioso com a linguagem. Esse jogo leva o leitor à compreensão do assunto desenvolvido no texto. A pergunta acerca dos significados, engendrada pelo conjunto de ilações de sentido no todo da obra, pode levar o leitor à compreensão do tema. Acrescenta-se, ainda, que o leitor pode não ser capaz de compreender e abarcar todas as perspectivas imanentes ao texto. Não há problema nisso. A ciranda, associada às atividades orientadas, alarga o processo interpretativo, elevando a compreensão do leitor.

Segundo Iser (1999), no percurso temporal da leitura – passado, presente e futuro –, o leitor realiza escolhas a partir de seu repertório de conhecimento e do que lhe é dado pelo texto; sintetiza, no momento presente, os esquemas.

Um esquema é uma estrutura de dados para representar os conceitos genéricos armazenados na memória; representa nosso conhecimento sobre todos os conceitos: aqueles subjacentes a objetos, situações, eventos, sequências de eventos, ações e sequências de ações. Os esquemas ficam na memória e se modificam à medida que se aumenta ou se altera o conhecimento de mundo (Machado, 2009: 64).

A partir desses esquemas, constroem-se novas expectativas visando ao futuro horizonte do texto. O horizonte do passado passa a ser uma perspectiva superada e serve como pano de fundo para a compreensão do tema atual ou se transforma, modificando-se em outra perspectiva. Realizar um caminho de interpretação dentro do texto e se apropriar dos meandros de realização desse caminho revela-se, durante o processo de aprendizagem, tão importante quanto compreender as perspectivas do texto, que se fecha no final, abrindo novas possibilidades de compreensão do mundo. Ler, interpretar e compreender são processos intermináveis na vida do ser humano.

Destacamos, ainda, a ideia de Iser (1999: 64) de que “durante a leitura de um texto ficcional, a formação de representações atravessa várias fases em que o leitor cria sínteses passivas”. À medida que o professor realiza a mediação, ele é capaz de observar as produções de sínteses e a elaboração de novas perspectivas que avançam no processo da leitura. Quando tais sínteses e perspectivas não forem produzidas, devem ser estimuladas por meio da mediação,

pois “o sentido de um texto emerge no decurso da leitura, não pode ser separado da extensão plena da leitura (idem, 77).

Ao começar as cirandas, os momentos de motivação são sempre importantes para fisgar o leitor e aproximá-lo da temática do texto, ou pelo menos da temática que se deseja explorar, uma vez que o texto literário, sendo polissêmico, apresenta, a depender dos conhecimentos que o leitor articula, várias possibilidades interpretativas. Então, o professor, na posição de mediador – que conhece os seus alunos, o texto e já fez o seu percurso de leitura, elaborou suas perspectivas e construiu um horizonte temático para o texto, formulando as perguntas pertinentes – deve encaminhar a leitura de forma a não determinar os caminhos, mas a facilitar a entrada do leitor-aluno, inexperiente naquele texto, instigando-o a buscar respostas que sempre reportem a novos caminhos interpretativos.

Os questionamentos são exemplos propostos para a entrada do leitor no texto, para que ele consiga elaborar suas perguntas e ser independente ao ler um texto. Assim, segundo Morin (2000: 94), inicialmente “compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, compreender, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno)”. O processo de elaboração de perguntas durante as cirandas manifesta o empreendimento coletivo no intuito de compreender o texto.

Ao se proporem perguntas para levar o leitor a se interessar pelo texto, criam-se pontos indeterminados na imaginação, aos quais ele passa a desejar preencher, quando se levantam hipóteses para suprir os espaços vazios em sua consciência imaginativa. A esses procedimentos Allende e Condemarín (2005: 141) denominam “atitude de busca, que desenvolve a leitura crítica”. Arena (2010: 38) declara que a leitura só será intensa “se fizer parte dos projetos de vida do leitor”. A pergunta deve ser uma forma de levar a leitura a ser um projeto. Arena (idem) alerta que tal projeto não necessita ser grandioso, pode consistir apenas em compreender.

Citamos alguns exemplos de perguntas realizadas nas cirandas para os textos trabalhados⁶⁶: Para o conto “A terceira Margem do Rio”, realizamos perguntas tais quais “Existe uma terceira margem para um rio? “Dá para imaginar um rio com três margens?”. Para o texto “Fita Verde no Cabelo”, perguntamos “Pode haver algo de diferente em se ter uma fita

⁶⁶ Os cinco textos trabalhados nas cirandas constam no anexo 10. São os contos *Famigerado*, *A Menina de Lá*, *Fita Verde no Cabelo*, *A Terceira Margem do Rio* e o poema *Boiada*.

verde no cabelo? O que representa uma fita verde?”. O texto “A Menina de Lá” motivou “Como a menina de lá consegui chegar lá?”, “Onde é o lá da menina?”, “Quem é essa menina e por que ela é de lá e não de cá?”, “O que significa ser uma menina de lá?”. “O que significa ser famigerado? Eu posso ser uma pessoa famigerada? Como eu me torno uma pessoa famigerada?” antecederam o texto “Famigerado”. Para o texto Boiada, perguntou-se a respeito da imagem de uma boiada.

Mesmo que as hipóteses formuladas a partir das perguntas não sejam confirmadas, a curiosidade do leitor é aguçada. A curiosidade, segundo Alves (2011: 8), “é uma coceira que se põe nas ideias”. E o professor precisa ensinar os leitores a coçar ideias, a provocá-las para que a coceira cresça. As hipóteses assemelham-se à escalada de uma escada: à medida que se escala, alguns degraus passam a pertencer ao passado, são deixados para trás, e outros devem ser superados para que se alcance o último degrau, que abre a perspectiva do leitor para novos horizontes. O processo da leitura consiste em ascender a escada da interpretação. Na perspectiva de Iser (1999), é um contínuo levantar e descartar de hipóteses.

Ainda em relação aos questionamentos iniciais, durante as cirandas dialógicas, destacamos a estratégia da predição, ou seja, o mediador realiza questionamentos no intuito de levar o leitor a imaginar do que trata o texto. Mesmo que esse ato imaginativo depois seja negado, a predição cria um vínculo entre o leitor e o texto, por aproximar um do outro, embora de forma temporária. Garcia (2010) esclarece que, nas experiências com leitura, deve-se buscar a gratuidade, ler pelo prazer de ler, bem como o desejo de que essa atividade permita que os leitores exponham suas fantasias e necessidades. A autoconfiança na capacidade leitora é instigada pela proposta de predição, que é uma forma de motivar o leitor a mergulhar no texto sem medo de não compreendê-lo ou apenas numa tentativa de encontrar aquilo que se predisse.

Outro passo importante, durante a realização das cirandas, diz respeito à leitura e à releitura do texto: é necessário que o mediador realize e solicite que o leitor faça a leitura de forma a dar ênfase necessária à prosódia. As intervenções para revelar o tom, a carga emotiva, sobretudo, dos discursos dos personagens, são necessárias para que o leitor construa seus horizontes a partir dos esquemas do texto. Por exemplo, no conto “Fita Verde no Cabelo”, ao ler a frase “Vovozinha, eu tenho medo do lobo” sem a ênfase necessária para revelar o medo que a personagem do conto passa a ter, a produção dos atos imaginativos do leitor fica, significativamente, prejudicada. No conto “A Terceira Margem do Rio”, ao ler “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!”, sem a tonalidade necessária para revelar a insatisfação da

personagem, o leitor não consegue compreender, de fato, o sentido implícito na gradação autoritária que compõe a frase.

É necessária a expressividade na forma oral, ao ler “— Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é: fasmisgerado... faz-megerado... falmisgeraldo... famílias-gerado...”, para revelar a postura autoritária do jagunço diante daquele que sabe mais, mas tem medo do poder instaurado pelo império da guerra, ainda revela a insegurança do personagem por não conhecer a palavra mas intuir que ela apresenta um caráter negativo. Ainda, ao ler “E, vai, Nhinhinha adoeceu e morreu”, sem a dramaticidade necessária para revelar o impacto que a morte da personagem, no conto “A menina de lá”, causa à família, o leitor fica aquém da experiência de dor e de pasmo expresso da frase. Também a leitura do texto “Boiada”, sem a devida acentuação prosódica, ressaltando as rimas e as aliterações, faz o texto perder a sua musicalidade e a relação que se pode estabelecer entre os sons do texto e as imagens de uma comitiva.

Assim, é necessário que o mediador explicita a prosódia do texto, reforce a dramaticidade que há nele, por meio da sua leitura, demonstrando ao aluno o quanto a interpretação oral é importante para a construção dos horizontes do texto, ou ainda intervenha na leitura do outro, de forma a demonstrar a importância do aspecto interpretativo e dramático, para dar vida ao texto. Para este caso, sugere-se que o mediador, numa segunda leitura, distribua as partes do texto entre os aprendizes e que os incentive na interpretação prosódica. A partir de entonação adequada, “a habilidade da mente para criar quadros mentais e para gerar o pensamento imaginativo se integra ao pensamento, à previsão, à lembrança e à compreensão de ideias” (Alliende e Condemarín, 2005: 181).

Com a mediação, o leitor avança na interpretação do texto, sobretudo em relação à compreensão do vocabulário, da identificação de palavras de mesmo campo semântico, da relação (substitutiva, anafórica) de um termo com outro. Vale lembrar que a compreensão dos significados das palavras ou de expressões determina ou limita o repertório do entendimento do texto e as expectativas do leitor. Assim, é conveniente ao mediador realizar perguntas acerca do vocabulário, uma vez que, conhecendo os seus alunos, pode inferir que palavras ou estruturas dentro do texto representem dificuldades de compreensão. É preciso, à medida que se lê, indagar para esclarecer as dúvidas que possam obscurecer o processo de compreensão do texto.

Ao reconhecer a relação semântica entre uma palavra e outra, o leitor pode confirmar as suas elucubrações acerca do texto, elaborar sínteses e compor os atos imaginativos, construindo

um horizonte significativo. Dessa forma, o mediador contribui para que o leitor aprenda a realizar a estratégia metacognitiva, a partir dos esquemas estruturais do texto e construa, na consciência leitora, atos imaginativos, ou seja, interpretar.

A título de exemplo, o mediador pode fazer isso, durante a leitura do conto “Fita Verde no Cabelo”, quando solicitar ao leitor que aponte o sentido da palavra “inventada” que compõe a ideia “saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo”. Ainda é possível avançar solicitando aos alunos que apontem no texto todas as palavras ou expressões que reportem para o mesmo campo de significação, tais como “moinho que a gente pensa que vê”, “saiu correndo com suas asas ligeiras”. No texto “A Menina de Lá”, o mediador pode pedir ao leitor que aponte, após a compreensão do advérbio, as palavras e/ou expressões que reforcem a ideia contida no “lá” como o lugar da transcendência. Em “A Terceira Margem do Rio”, o mediador pode sugerir que o leitor destaque todas as palavras que remetem para o indeterminado, as expressões paradoxais que simbolizam, metaforicamente, o conflito vivido pelo protagonista; ou, em “Famigerado”, o mediador convida o leitor a indicar e a comparar as palavras que revelam a força e a fraqueza de Damázio e do médico-narrador.

Considerando que a arte de narrar provoca a capacidade criativa e “permite ao homem inserir-se em um tecido social, pela divulgação contínua de experiências” (Amarilha, 2010: 94), é importante que o mediador oriente os leitores a resumirem, oralmente, os fatos constitutivos do texto ou a organizarem-nos de acordo com a sucessão deles dentro da narrativa. Pode ainda sugerir aos estudantes que apontem as características dos personagens, no sentido de constituir-lhes, na consciência, os atos imaginativos. Se a exposição oral ou escrita, por meio da indicação de resumo, não revelar a compreensão global dos fatos, a intervenção com perguntas faz-se também necessária.

Tais atividades contribuem para que o leitor entenda o percurso temporal da narrativa, compreenda quais fatos constituem a problematização, componha o perfil dos personagens e consiga constatar, por ele mesmo, e por meio das perguntas acerca dos fatos, o que está dito, o que pode ser inferido a partir da relação de um fato com o outro. Assim, acredita-se que o leitor seja capaz de verificar os vazios deixados no texto e preenchê-los a partir da experiência, da imaginação, do conhecimento de mundo e de seu conhecimento enciclopédico. As atividades orientadas devem, com a intervenção do professor, ampliar o repertório cultural do leitor, no sentido de este reconhecer outras vozes e novos conhecimentos no texto além dos que ele imediatamente articula.

Os espaços vazios são a mola que impulsiona os atos imaginativos do leitor. Quando não preenchidos, a partir dos esquemas do texto, há uma ruptura da compreensibilidade; assim, o leitor é chamado a atuar criativamente, com suas representações para além do que está no texto, mas partindo sempre dele. Os espaços vazios do texto podem ser preenchidos quando se relaciona uma palavra ou expressão a outra, uma ideia a outra, um imagem a outra e quando os pontos de indeterminação passam a ser determinados pela criatividade do leitor.

Para os contos de JGR, são exemplos de perguntas para preencher os espaços vazios: no texto “A Terceira Margem do Rio”, “o que pode ter levado o homem a se embrenhar e passar a viver, à deriva, no rio?”; no texto “Fita Verde no Cabelo”, “o que se pode entender a partir da expressão “entra e abre”, conjugada num termo só “entreabre?”, “em que outra expressão do texto pode-se reconhecer o mesmo jogo?”; no texto “A Menina de Lá”, “Qual o sentido para o texto do fato de a menina ser miúda, cabeçudota e, na sequência, revelar-se cheia de saúde?”; no texto “Famigerado”, “o que revela a resposta do médico ao jagunço Damázio, quando ele diz que o seu desejo maior era, naquele momento, ser um famigerado?”.

A inserção de um conhecimento novo, por parte do professor-mediador, acelera a movimentação do ponto de vista, dá-lhe novos contornos, antes não vistos. Por isso, julga-se tão importante a atuação dele, para inserir novos argumentos, ampliando a interpretação e, por consequência, a compreensão do texto pelo estudante. O ponto de vista em movimento – retratado pelo ir e vir de expectativas – pode ser explicitado pelos questionamentos realizados durante a segunda leitura, na qual se desencadeiam possibilidades de cruzamento de horizontes. Todavia, é necessário destacar que as propostas de perguntas expostas não é roteiro definitivo e único para qualquer texto.

No desenrolar das cirandas dialógicas, reconhece-se que a compreensão de um texto não é um evento isolado; ela se dá a partir da elaboração de esquemas do texto.

A compreensão está comprometida com a construção de inferências que o leitor é capaz de realizar formando e comprovando hipóteses acerca do que o texto trata. Para isso, o leitor deve possuir esquemas de conhecimento que apoiem ou desmentem a matéria sobre a qual está trabalhando. Para compreender um texto, é necessário que o leitor possua esquemas mentais que lhe permitam relacionar a mensagem do texto com seus conhecimentos prévios, uma vez que os esquemas guiam a compreensão do texto mediante pergunta sobre o próprio texto à medida que se avança na leitura. (Machado, 2012: 54)

Para entender o processo de compreensão dos leitores, o professor deve estar atento às ilações realizadas por eles quando se posicionam; deve acompanhar a evolução das expectativas e argumentar a partir da estrutura do texto para que eles cheguem aos implícitos, alcancem o não-dito pelo dito, nos jogos da linguagem.

Assim, descortina-se uma aula de leitura verdadeiramente produtiva. E não aquela em que a voz da autoridade, por exemplo, ordena: “leiam João Guimarães Rosa”.

Acredita-se que a estratégia pedagógica da pergunta ensina exemplificando a forma de o leitor pensar o texto, ensina-o a realizar estratégias de ir e vir dentro das expectativas provocadas, rompendo com elas e elucubrando a possibilidade de novas e, de repente, elaborando as próprias perguntas acerca do texto, a partir das iniciais. É comum, no desenrolar das cirandas, que a resposta a uma pergunta seja outra pergunta e que os leitores se questionem a respeito das questões realizadas e das respostas dadas, peçam contraprova no texto, duvidem e revelem-se bons questionadores, contribuindo todos para que a compreensão se realize coletivamente.

Quando o leitor enxerga que o texto literário é uma brincadeira de esconde-esconde, que as estruturas textuais dizem, nas entrelinhas, muito mais do que nas linhas entrecortadas de palavras retilíneas, ele simplesmente mergulha no encantamento das palavras sem ter medo de se perder; sabe que ali pode descobrir e se (des)cobrir.

Ao trabalhar com a linguagem no contexto social da educação básica, o professor precisa perceber a situação psíquica do aluno adolescente, incentivando o processo de escrita (Vinhais, 2009), até por ser uma maneira de dar vazão aos seus conflitos. O exercício de produção de texto, seja na forma intertextual – parafrástica, estilística ou paródica –, seja em outras linguagens intersemióticas, desenvolve a imaginação, uma vez que o leitor articula tanto os conhecimentos advindos de sua experiência individual e escolar quanto a sua capacidade criativa, inventiva.

A produção escrita, conforme proposta na metodologia, pode acontecer de forma intermitente, ou seja, durante a ciranda dialógica, para irem-se registrando os avanços criativos do leitor. O mediador realiza tal proposta quando solicita ao leitor que leia imagens relacionadas ao tema do texto que será lido e registre, em forma sintética, num verso, numa frase analítica ou numa narrativa, as suas impressões. À medida que se desenvolve a ciranda dialógica, pode se solicitar que o leitor continue escrevendo, na forma em que optou, para acrescentar à ideia inicial as sensações promovidas, os efeitos experimentados pela leitura e pelo debate do texto.

Tal prática, desenvolvida para os textos “Boiada” e “Fita Verde no Cabelo”, teve excelente êxito.

Para textos semelhantes a “Famigerado”, sugere-se que, à medida que se desenvolve a ciranda, o professor enfoque os diálogos e os contextos particulares de cada enunciação. Após isso, o mediador pode solicitar aos participantes que reescrevam a narrativa, partindo da descrição dos contextos em que ocorre cada diálogo e registrando os discursos presentes na narrativa. Para tanto pode valer-se de exemplos de rubricas do gênero dramático – para deixar claro aos participantes o que eles devem realizar. Com isso, exploram-se tanto a estrutura do texto narrativo quanto a do texto dramático.

Para o texto “A menina de lá”, sugere-se que o professor enfoque os elementos da narrativa, com ênfase no personagem protagonista e no seu poder sobrenatural de prever o futuro. Assim, o mediador pode orientar os participantes no sentido de recriarem uma estória em que a personagem tenha outro dom ou que tenha outro destino que não a morte. Além disso, pode oportunizar aos participantes, envolvidos pela temática da sobrenaturalidade, que escrevam um texto em forma de oração, pertencente ao jaculatório, para homenagear a personagem principal do texto, já que no final, ela é considerada santa.

Para o texto “A Terceira Margem do Rio”, o mediador pode propor, tal qual foi realizado na ciranda, a leitura de alguns haicais escritos por JGR ou outro tipo de poema, explicando aos participantes as suas principais características e apontando em cada um deles a temática principal. Porque é um gênero novo no repertório dos participantes, a leitura e as explicações do primeiro poema devem ficar por conta do professor-mediador, mas, à medida que eles se apropriam da estrutura textual, passam a ter condições de eles mesmos apontarem as características do gênero lido e realizarem a leitura da ideia condensada no texto. Após, pode-se solicitar aos participantes que sintetizem o efeito de sentido experimentado a partir do conto em um haicai ou outra forma de poema.

Observa-se que, nessas três últimas propostas, a escrita acontece ao final da ciranda dialógica. Tal exercício é tão eficaz quanto o primeiro, desde que o diálogo, durante a oficina, tenha sido otimizado no sentido de levar o leitor a experienciar as palavras, a se sentir provocado pelo texto. Quando se lê, a ideia que se tem é que o texto é parte de um processo comunicativo. O leitor é comunicado acerca de algo. Na condição de escritor, o leitor ativa outras habilidades, entre elas a de comunicar-se. Na posição de comunicante, além de entender que o texto literário

é jogo de descobertas, o aprendiz entende que ele pode ser o inventor do jogo, aprende que pode (des)velar o seu mundo pela palavra de forma poética.

Na escrita, o leitor acrescenta a si mesmo os efeitos experienciados nos textos lidos e dá(se) a conhecer e, “embora seja uma relação indireta, é aí – [na produção] – que se pode verificar a história do leitor em relação às significações, aos modelos (etc.) de que ele tem domínio” (Orlandi, 2012: 121 acréscimos nossos). É na e pela escrita que se pode reconhecer o percurso realizado e o entendimento alcançado pelo leitor.

Nesse *continuum*, entre leitura e escritura, entre engravidar-se de ideias para engendrar outras, entre perguntar e responder, o leitor, descobrindo e velando, cria significados a partir do texto e a sua existência toma significância, *meditando sobre a palavra, se descobre a si mesmo. Com isto repete o processo da criação* (JGR em entrevista a Lorenz, 1991: 83).

Vale lembrar Orlandi, para quem “os sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm passado e se projetam num futuro” (Orlandi, 2012: 137). Essas relações devem ser consideradas no momento em que se medeia a leitura; e o professor deve incentivar e ensinar a pergunta, instigando a procura das respostas, para levar o leitor a uma postura de *cão mestre* (14), rastreador de ideias, imitando o comportamento de leitores vorazes, tal qual Riobaldo e JGR. Este na voz daquele afirma: *o senhor solte em minha frente uma idéia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém!* (14) .

4. RIO ABAIXO, RIO AFORA, RIO A DENTRO: AS ÁGUAS TRANSFORMADAS

Mas foi aquele grão de idéia que me acuculou, me argumentou todo. Ideiazinha. Só um começo. Aos pouquinhos, é que a gente abre os olhos; achei, de per mim (211).

A metodologia mostra que as águas paradas sob as quais vige o nome de JGR podem descer rio abaixo, abrindo-se para novas margens, realizando cheias nas vazantes, enchentes; rio afora, podem formar novas correntezas, outros lagos, ilhotas de águas; rio adentro, alimentar-se de veredas diversas de conhecimento. A prática aplicada colocou o leitor na posição de protagonista. Ele configurou os sentidos; concretizou a obra literária. No efetivo exercício da leitura, os leitores protagonizaram a própria existência e constituíram, mais ricamente, o imaginário coletivo, revelando a transcendência vivenciada. Esse tópico discute os efeitos de sentidos experimentados a partir da leitura dos textos rosianos, além de revelar a competência leitora dos participantes das cirandas por meio da sua produção recriadora.

4.1 - COMPREENDENDO A TERCEIRA MARGEM

Analisa-se, à luz das teorias da leitura e do dialogismo, as produções realizadas pelos participantes durante as cirandas com o propósito de evidenciar os resultados obtidos com a pesquisa. Parte-se de uma reflexão acerca do processo de compreensão dos textos de JGR considerando os aspectos imanentes e a transcendência a qual o leitor pode alcançar. Por meio da ressignificação dos textos em outros gêneros e em outras linguagens, mostra-se o alcance da metodologia aplicada.

Os leitores da educação básica, pela apropriação da palavra e dos sentidos explorados poeticamente por JGR, levados à escritura, apresentam a qualidade de sua produção na condição de receptores e produtores de texto, ou seja, agentes em processo de letramento literário. É importante destacar, nesta situação, que não estará em julgamento o valor artístico do texto do aluno, uma vez que, em uma sala de aula, há manifestações de diferentes níveis qualitativos. O que realmente importa é que o aprendiz, provocado pela ciranda, sinta-se capaz de ler e seja bem-sucedido ao ler um texto poético e produzir outro como consequência da leitura.

O trabalho de reescrita impõe novo dinamismo às águas, movendo a terceira margem que se pretendeu alcançar desde o início desta pesquisa. As visões da realidade geo-histórico-cultural urucuiana, transfigurada por JGR, visão inacessível aos cidadãos, agora surgem transformadas nas vozes de jovens sertanejos, reconhecidos no processo poético do Autor e consubstanciando seu próprio projeto artístico. Além disso, legitima-se o autor com a presença do leitor da comunidade.

Antes de avançarmos para uma análise dos efeitos experimentados a partir da leitura literária, julga-se necessário esclarecer o conceito de “compreensão” neste estudo. Nas palavras de Bakhtin (2003, 271-2) “toda compreensão plena real é ativamente responsiva” (seja qual for a forma que se dê)” e é “preche de resposta”, o que pressupõe a dialogia. Assim, compreender é dialogar responsivamente.

A compreensão na leitura é

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual [oral ou escrito] e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução (Machado, 2012: 48, acréscimos nossos).

À medida que se lê um texto ficcional, o leitor precisa constituir uma totalidade que é dada pelo conjunto de esquemas que estimulam e dirigem a representação do que é lido. Isso constitui o processo de compreensão, que inicia pela assimilação literal e/ou parafrástica do que o texto diz, para, chegando à interpretação dos sentidos, conceber uma apreensão inferencial e/ou polissêmica. A leitura parafrástica ou literal diz respeito à atividade de identificação das ideias básicas e dos dados explícitos, a partir dos quais o leitor é capaz de responder a perguntas imediatas acerca do texto. A leitura polissêmica, que não é característica apenas do texto literário, mas relaciona-se mais diretamente com a literatura em seus variados gêneros, constitui-se em determinar, pelo contexto do texto e a partir dos conhecimentos aplicados a ele, um sentido para uma palavra ou expressão e referendá-lo por meio de outras palavras e expressões de mesmo campo semântico ou, ainda, por meio dos vazios do texto, à medida que se avança na leitura.

Vale lembrar que a leitura inferencial constitui-se de elos que se realizam a partir das pistas postas no texto para estabelecer o sentido; constitui-se de informações novas a partir

daquelas dadas. Tanto a compreensão inferencial quanto a polissêmica podem se relacionar aos efeitos de sentido experimentados a partir do texto ficcional. Na perspectiva de Iser,

o que a linguagem diz é transcendido por aquilo que ela revela, e aquilo que é revelado representa o seu verdadeiro sentido. Assim, o sentido permanece relacionado ao que o texto diz, mas não é fruto arbitrário do leitor, pois este o produz na representação, uma vez que os esquemas textuais são apenas aspecto desse sentido (Iser, 1999: 66-7).

A sequência de esquemas textuais cumpre função dupla: sendo os aspectos de uma totalidade, eles indicam como ela deve ser representada pelo leitor; simultaneamente, eles fixam o lugar perspectivístico (Iser, 1999: 65). Por totalidade entende-se a compreensão do conteúdo, que nunca se exaure, numa relação com o passado de conhecimentos aplicados ao texto enquanto aponta para o futuro dos sentidos concebidos, numa relação perspectivística.

Nessa mesma esteira de pensamento, Bakhtin (2003) afirma que, na compreensão efetiva, real e concreta, há quatro atos particulares e autônomos que se fundem indissolivelmente:

- 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial).
- 2) Seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua.
- 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante).
- 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção do contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão seu grau de profundidade e de universalidade (Bakhtin, 2003: 398).

Seguindo esse princípio, para Miguel *et alli* (2012: 42), “a leitura e a compreensão dos textos podem levar a diferentes tipos de resultados”, a depender da interação entre leitor e texto, do contexto e do conhecimento enciclopédico, de mundo e dos valores articulados para a compreensão. Assim, aproximam-se as ideias de Iser (1996) e de Bakhtin (2003), para os quais só no ponto de contato entre leitor e texto dá-se o diálogo, que liberta pela construção de sentidos.

Jauss (1994) nos propõe uma hermenêutica centrada em três etapas: a compreensão, a interpretação e a aplicação dos sentidos da obra literária. Destacamos, de modo pedagógico, que compreender, interpretar e aplicar são atividades indissociáveis no processo de leitura. Compreensão, interpretação e aplicação estão relacionadas às atividades de leitura num *continuum* da leitura literal à inferencial, da parafrástica à polissêmica. Destaca-se que, na

aplicação, etapa final da leitura, as generalizações que o leitor realiza também podem ser contempladas.

Partindo dessas concepções convergentes acerca do que seja compreensão, realizamos a análise de textos produzidos pelos participantes das cirandas dialógicas. Apontamos o sucesso dos envolvidos ao lerem e escreverem apresentando bom nível de compreensão e dos efeitos experimentados. Além disso, tal análise corrobora e convalida a pesquisa, um processo bem-sucedido, enquanto prática metodológica, que contribui para a formação do leitor e, como consequência, para o reconhecimento da obra de JGR no sistema literário urucuiano. Sem a pretensão de construir uma interpretação exaustiva, passamos à análise dos textos produzidos.

4.1.1 - A leitura e a produção a partir do texto *Boiada*

O poema *Boiada* foi o primeiro escolhido para desenvolver as cirandas⁶⁷. É passo elementar para que a leitura de um texto (verbal) se efetive decodificar as palavras e identificar o sentido delas no texto. No poema *Boiada*, não houve grande dificuldade, pois as palavras exploradas pertencem ao cotidiano do sertanejo, apesar de algumas, atualmente, serem consideradas arcaicas; por exemplo, as palavras “úbere”, “marrueiro”, “verga” “refugos”.

Como exemplo, citamos o fato de, ao ler o poema, um leitor não conseguir relacionar a palavra úbere ao seu repertório nem depreender o sentido pelo contexto. Assim, ele perguntou o que ela significava. Esclarecido que a palavra úbere é o conjunto de tetas da vaca, ele mostrou-se surpreso e continuou a questionar: “Os peitos da vaca? Por que o escritor não colocou peito da vaca murcho? A mediadora solicitou a ele que lesse a estrofe em que aparece “úbere” substituindo-a pela palavra “peito” e refletisse sobre qual delas concede mais sonoridade ao verso. Tal reflexão deu condições de o leitor compreender que a palavra escolhida concede musicalidade e ritmo ao texto.

O segundo passo em direção à compreensão é que o leitor aplique os seus conhecimentos textuais. Assim, entre várias atividades a partir das quais se pode explorar esse tipo de conhecimento, encontra-se a de reconhecimento, pelo leitor, do gênero ao qual pertence o

⁶⁷A proposta foi dinamizada durante o curso de Formação do Professor-leitor. Também foi aplicada na E. E. Professor Benevides por uma das professoras participantes do curso de formação. Foi aplicada, pela pesquisadora, a um grupo de alunos de Sagarana. Os textos presentes sob análise nesse tópico foram produzidos nesta última circunstância.

material lido. Em decorrência, observa-se um raciocínio gradativo, partindo da compreensão do vocábulo até a compreensão da sintaxe, ao enunciado do texto, à estrutura do texto poético.

É necessário, ao trabalhar com o texto literário, que o professor-mediador explore as características do gênero: se poema, se conto, se crônica etc., a fim de que o leitor possa identificá-las e discerni-lo em outras leituras. É necessário fugir do exercício meramente classificatório, porque esse tipo de atividade não garante a apropriação do discurso desenvolvido num determinado gênero.

Geralmente o poema, em sua estrutura estrófica, compõe uma imagem que abarca uma reflexão de caráter existencial do individual ou da coletividade. Depois da exploração do poema em seus estratos fônicos, das unidades de significação, das construções sintáticas, com implicações semânticas – discurso direto a partir do qual se dá a sequência narrativa –, os participantes da ciranda foram levados a expressar o produto de suas leituras, por meio de desenhos que, relacionados à boiada, apresentassem a síntese do texto. Destacam-se algumas imagens elaboradas a partir de “Boiada”, construídas a partir dos elementos formais, textuais, contextuais e interacionais presentes no texto.



Figura 18 – Releitura de Boiada I

Na recriação deste texto não verbal, produzido pelas participantes Anny e Nívia, observam-se alguns aspectos predominantes no sertão: o sol quente que estala e queima, a árvore sem folhagem, característica da mata seca. A ilustração, síntese da leitura do poema, associada ao conhecimento de mundo do leitor, expressa e reforça a imagem constituída nos versos “– Que terra brava!...”, “Que sol!... Que poeira!...”, “Sol de fornalha... poeira

vermelha...” caracterizando o sertão. Lembramos que, pelo desenho, o autor-leitor conta um fato. Reconhece-se o raciocínio do leitor ao ler o poema.

Neste outro desenho, a releitura, criada pelo participante Ronaldo, revela-se simultaneamente mais ampla e mais circunscrita ao texto. Dados como o sol quente, céu límpido, as aves sobrevoando, a serra em tom marrom tal qual a mata seca, presente no sertão durante a estação não chuvosa, a boiada caricaturada, tudo aponta para a compreensão parafrástica ou literal da parte descritiva do poema.



Figura 19 – Releitura Boiada 2

Este texto não-verbal apresenta, se comparado ao anterior, uma leitura mais ampla no sentido de que abarca muitos elementos do poema e também mais circunscrita em função de apresentar um retrato fiel do espaço em que se desenvolve o tema. O texto não-verbal, como ressignificação de uma das imagens exploradas no poema, evidencia que a parafrase pode ocorrer de forma intersemiótica, explorando outras linguagens.

No poema, há a apresentação de um diálogo em que o boiadeiro, por meio de suas respostas a perguntas que lhe são feitas, reconstrói fatos importantes e trágicos de sua vida. Ao final, o eu-lírico deixa a mensagem de que é necessário continuar cantando para viver e superar os problemas da vida. Tal passagem também consta na releitura de alguns participantes das cirandas que se dispuseram a realizar a atividade de síntese das ideias do poema em outros versos. É o exemplo de Amanda:

*O boiadeiro toca sua boiada
Pelo sertão
Ele é feliz por fazer sua trajetória
No deserto.*

Quadro 6 – Produção de texto a partir da ciranda “Boiada”

Para desenvolver a leitura profunda de um texto, é necessária a articulação de vários conhecimentos, os quais podem apontar para a diversidade de inferências. Assim, observa-se, pela relação entre o conhecimento de mundo e a organização das palavras na composição de determinado tipo de texto, a semântica que se estabelece, por exemplo, entre o sentido da palavra “deserto” na síntese proposta por Amanda e a ideia de sofrimento presente no poema de JGR. Variadas são as inferências que se podem construir, considerando a polissemia do texto. Exemplificamos com os versos abaixo em que a palavra “procissão” sintetiza tanto o aboio quanto a vida humana sobre a qual o texto fala. O leitor-autor realiza uma inferência, nascida da polissemia em que se engendra o poema:

*Oh, cowboy, no estradão, guie esta boiada brava através deste sertão.
As barreiras que encontra são apenas mais uma procissão.
O barulho estridente do berrante toca a imensa boiada através desse mundão.*

Marcos

Quadro 7 – Produção de texto a partir da ciranda “Boiada”

A semântica da palavra “procissão” carrega o sentido de marcha solene, cortejo, comitiva. Associada ao conhecimento religioso, soma-se o sentido de dor e de sacrifício. Constata-se que, no trecho de Marcos, a compreensão deu-se em nível inferencial, partindo da relação semântica entre os termos presentes nos textos.

O leitor-autor, ao usar “procissão”, relaciona-a à comitiva, ao cortejo de animais. A palavra “barreiras” refere-se ao sofrimento tanto dos animais que são aboiados quanto ao do boiadeiro. Tanto a boiada quanto a vida de João Nanico, personagem do poema de JGR, permanecem e avançam; essa ideia reflete-se na última frase “O barulho estridente do berrante toca a imensa boiada através desse mundão”. Além disso, destacamos o uso da palavra “cowboy”, uma vez que, sendo uma palavra estrangeira, associada, no *locus* sertanejo, ao boiadeiro, na produção escrita, pode ser um elemento que caracterize a universalização e o transbordamento do sertão pela linguagem. Com isso, confirma-se que o leitor-autor da síntese proposta realizou uma leitura inferencial.

4.1.2 - A leitura e a produção a partir do texto “Famigerado”

O conto “Famigerado” foi o segundo escolhido para desenvolver as cirandas⁶⁸. Antes de avançarmos na análise do produto, convém destacar a semelhança de leitura parafrástica e a paráfrase enquanto estilização na recriação de textos. Observa-se que há uma proximidade entre os conceitos, mas quando nos referimos à leitura parafrástica (Orlandi, 2012) estamos nos reportando à leitura literal, aquela em que o leitor revela ter compreendido o que está na superfície do texto.

Sant’Anna (2002) afirma que *para-phrasis* – do grego – significa continuidade ou repetição de uma sentença, cópia, imitação. Tal concepção se associa à postura do leitor que se detém nas informações do texto. Contudo ele lembra que a paráfrase, como forma de recriação artística, no processo de composição intertextual, participa de um *continuum* no processo estilístico, cujo aspecto semântico positivo se atrela à paráfrase e o negativo, à paródia. A paráfrase tem, em relação ao texto recriado, um efeito pró-estilo e a paródia contra estilo. Para ressaltar esse *continuum*, o referido teórico ainda acrescenta outra reflexão: a paráfrase participa juntamente com a estilização e a paródia de uma tríade gradativa em relação à produção artística que advém de outra obra: a paráfrase conforma, a estilização reforma e a paródia deforma o texto original.

De qualquer modo, acredita-se que, para realizar a paráfrase – enquanto estilo de recriação –, o criador parte de uma leitura profunda do texto original, jogando com as palavras, com as formas sintáticas, com os sentidos, para produzir algo (des)semelhante. Assim, destacando a semelhança entre leitura parafrástica e paráfrase com efeito estilístico, analisamos o texto produzido por uma estudante, em que, reconhece-se, a compreensão do conto *Famigerado* ocorreu de forma efetiva.

A proposta, depois da leitura, foi a da recriação do texto em gênero dramático, cuja estrutura textual descreve e orienta a representação; não há narrador, geralmente a linguagem gestual, a sonoplastia e os jogos de iluminação endossam a representação. A proposta era de

⁶⁸ A proposta foi desenvolvida, primeiramente, durante o curso de Formação do Professor-leitor. Foi aplicada também ao grupo de alunos de Sagarana, ligados ao movimento de produção artística do Cresertão. O único texto que resultou dessa proposta nasceu desta última ocasião e se encontra completo no anexo 9.

que se inserissem, para cada fala, as indicações cênicas (didascálias). Optou-se pelo gênero dramático, pois conhecer os fundamentos da organização do texto para teatro era de interesse do grupo. Durante o processo de recriação, a primeira atividade referiu-se à transcrição das sequências dialogais. Exemplo:

Médico: Tarde, estejam à vontade, vamos entrando!

Damázio: Eu vim de longe para perguntar-lhe uma coisa que não entendi e que vosmecê pode me dar sua opinião explicada.

Fernanda

Quadro 8 – Fragmento da produção de texto a partir da ciranda “Famigerado”

Contudo, ao serem retirados do contexto da narrativa, os diálogos perderam parte de seu significado que advém da composição do enredo; de tal fato o leitor, ao reler o texto original e as partes dialogadas descontextualizadas, tomou consciência.

Para avançar no processo de recriação e de leitura, a atividade seguinte foi a inserção do contexto situacional de cada fala, dando relevo ao espaço e às circunstâncias da narrativa, sem a presença do narrador. As orientações centraram-se na estrutura do gênero dramático: o autor-leitor deveria recriar o texto para que ele fosse presentificado no exercício da fala. O fragmento a seguir revela que o leitor foi competente em sua leitura para recriar o contexto para cada fase dialogal, a partir da interação com os dados do texto original.

O médico olha para Damázio, presta atenção nele, mostra-se desconfiado, revela uma postura que não entende o que Damázio explica. Está confuso.

Idem

Quadro 9 – Fragmento da produção de texto a partir da ciranda “Famigerado”

Cumpridas essas etapas, solicitou-se a inserção de orientações para os personagens dentro das sequências dialogais. Dessa atividade, pode-se depreender que houve boa compreensão no que se refere ao comportamento dos personagens:

Médico (Olhando para os acompanhantes de Damázio com expressão de medo): Famigerado?

Damázio (em tom explicativo e impaciente): Sim, senhor, famigerado... Fale-me logo, sem embromação, esses aí (aponta para os companheiros que estão montados nos cavalos) não são de nada vieram comigo só de testemunha!

IDEM

Quadro 10 – Fragmento da produção de texto a partir da ciranda “Famigerado”

Considerando a recriação deste conto, em uma adaptação para o teatro, a leitura foi fiel ao texto original (confira o anexo 9), revelando uma apreensão literal ou parafrástica com finalidade estilística.

Todo o processo durante essa ciranda esteve centrado na questão da linguagem, justamente porque o texto é uma brincadeira jocosa que JGR faz com os sentidos da palavra famigerado e com a situação em que se enquadram os personagens. Ficou claro, na exposição das indicações cênicas e comportamentais que aparecem na recriação do texto, que o leitor em questão conseguiu avançar na leitura de modo inferencial.

4.1.3 - A leitura e a produção a partir do texto “Fita Verde no Cabelo”

Obtiveram-se resultados positivos com a dinâmica da leitura do conto “Fita Verde no Cabelo”⁶⁹. Segundo Costa, o conto se distingue de outros gêneros por manter a unidade temática em sua curta extensão, a partir de um número reduzido de personagens, de um esquema temporal restrito e de um grupo de ações também simples. Tais características tornam esse gênero um tanto intrincado e podem dificultar tanto a compreensão quanto a produção escrita.

Apesar disso, este texto, por apresentar um alto grau de intertextualidade com o conto popular “Chapeuzinho Vermelho”, não ofereceu grandes dificuldades para a compreensão, uma vez que cita tanto palavras quanto estruturas sintáticas semelhantes a esta estória. Produzidos e selecionados a partir da prática pedagógica, os textos do gênero conto, presentes nos livros (cf anexo 6A e 6B), evidenciaram a competência leitora dos participantes.

Acreditamos que o fato de o conto estar enraizado na tradição oral dos falantes contribuiu para a apropriação do texto de JGR. No intuito de levar os aprendizes a compreenderem a estrutura do conto, fez-se necessário articular conhecimentos formais, relacionar expressões, reconhecer os jogos linguísticos, para identificar e interpretar as metáforas, as ironias, os efeitos paródicos e parafrásticos, os não-ditos que ocorrem pela forma organizativa em que está o dito e pela rapidez na exposição da intriga, além das situações sociais em que se inserem esse gênero.

Durante as cirandas, além de ativar todos esses conhecimentos, foi necessário explorar as características deste gênero. Na medida em que se conhece o gênero com o qual se trabalha,

⁶⁹ Esta ciranda foi trabalhada, primeiramente, no curso de Formação do Professor-leitor, depois foi levado a duas escolas (A de Sagarana e a de Arinos), em turmas de séries diferentes.

o sujeito, ao entrar em contato com o discurso alheio, seja pela escrita ou pela oralidade, tem condições de identificá-lo, a partir de suas características, dialoga com eficiência, antecipando as conclusões discursivas.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2003: 285).

Os efeitos experimentados a partir do trabalho com o gênero conto evidenciam que houve a compreensão de sua função, de seu estilo, de sua linguagem e de sua complexidade temática e estrutural, tanto na leitura do conto de JGR, quanto na produção recriadora a partir da ressignificação textual durante as cirandas.

A partir das atividades propostas dentro da ciranda, centradas no reconhecimento do conflito, da caracterização dos personagens, da identificação dos fatos que constituem o enredo e o clímax, observa-se, na recriação dos textos, a competência leitora dos aprendizes no sentido de ressignificar as estruturas lidas e apropriadas de outro conto. Além disso, a ressignificação de um texto, em que o leitor-escritor explora um conflito interno do personagem, aponta para o entendimento do conflito existente no conto de JGR e também em outras estórias da cultura popular.

Podemos dizer que os textos recriados a partir da leitura de Fita Verde no Cabelo, presentes no livro *Ser Tão de Rosa* (anexo 6A), demonstram a prática ancestral de ensinar (re)contando estórias que encerram um valor moral. Além disso, ressaltam o valor do produto, como a possibilidade de os discursos presentes nas recriações trazerem à tona aquilo que está latente no ser humano: o desejo de contar experiências. Mesmo que elas sejam inventadas, estão ligadas às questões socioculturais de cada sujeito que se propõe a contar e recriá-las. Para recontá-las, recriá-las com originalidade, é preciso tê-las lido ou tê-las ouvido e, principalmente, tê-las compreendido.

Observa-se o texto que se segue:

O Menino da Capa Preta

Por Bruno Vieira dos Santos

Era uma vez um menino que vivia em uma aldeia, ele era chamado de menino da capa preta. Sua mãe muito boazinha e caridosa. Certo dia, a mãe do menino da Capa Preta pediu para que ele fosse à casa de seu avô. Ele era um menino muito extrovertido, ele sonhava em ser um super-herói. Ele era doido para dar uns cascudos no tal do lobo mau que por ali rondava.

Um dia, ele falou:

- Eu ainda vou olhar aquele danado do lobo-bobo.

Então, ele partiu a caminho da casa de seu avô. O caminho era sombrio, escuro, entre becos e árvores deformadas. Quando algum perigo aparecia, ele subia em uma árvore e escondia dentro da sua capa. De repente, surgiu o lobo com tênis no pé, luvas nas mãos e um carro automotivo.

O menino se perguntou:

- O quê? O que é isso?

Ele desceu da árvore e perguntou ao lobo se ele havia se cansado de ser vilão.

- Seu lobo, o senhor se aposentou?



- Pois é! – disse o lobo – Meu sonho, na verdade, era ter um carro cheio de som e me vestir na moda. Não gosto de correr atrás da Chapeuzinho, nem da Fita Verde no Cabelo. E você, menino da Capa Preta – perguntou o lobo – qual é o seu sonho?

- Na verdade, respondeu o menino, eu queria ser um super-herói para dar uns cascudos no vilão que corria atrás das mocinhas. Não vou citar o nome, mas estou, neste exato momento, conversando com ele.

O menino caiu na real e continuou dizendo:

- Já que não tem mais vilão, porque ele se aposentou, também aposentarei a minha ideia de querer dar-lhes cascudos.

Quadro 11 – Produção de texto “O menino da Capa Preta” a partir da ciranda “Fita Verde no Cabelo”

Constata-se que o texto de Bruno apresenta todas as características significativas do gênero conto: há uma linguagem específica, que revela o estilo do leitor-escritor – simples e engraçado –, numa estrutura organizacional tipicamente explorada nesse tipo de narrativa. Organiza-se de uma forma relativamente estável, de acordo com os discursos vigentes em torno dessa estrutura discursiva que, nas palavras de Bakhtin (idem: 269), revela-se um ato estilístico: é uma estória curta, um quadro dramático – um menino que deseja vingar Chapeuzinho Vermelho e Fita Verde no Cabelo; contudo, ao confrontar com a possibilidade da vingança, verifica que ela não é mais necessária, devido à mudança de postura do lobo mau perante as estórias com as quais dialoga.

A estória se desenvolve em um espaço delimitado – numa aldeia onde há uma floresta sombria e escura, com árvores deformadas, pela qual o protagonista passa para chegar à casa do avô. Da mesma forma também é o tempo, verificável pela expressão “era uma vez” que se refere a um momento indefinido num passado remoto. O autor da estória realiza a tarefa de recriação com a destreza de quem se já tinha se apropriado da estrutura do conto e entendido o

enredamento do texto de JGR. Faz também referência à *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque, a partir da expressão “lobo-bobo”, reiterando o diálogo intertextual.

É interessante a forma com que o recriador (leitor e escritor) aborda a temática, sem apresentar um conflito com uma intriga consideravelmente dramática. Ele, além de condensar a temática que deseja explorar – o desejo de vingança e a mudança de comportamento dos personagens –, joga com características e ações dos personagens das histórias antigas, reformulando os seus papéis: Chapeuzinho e Fita Verde de protagonistas passam a meninas que devem ser salvas pelo herói; o lobo que era mau passa ser bom por ter, de antemão, seus sonhos realizados; o protagonista da história que se propõe a ser herói não se torna, por não haver mais necessidade de um ato heroico. Além disso, observa-se que o feminino continua na posição subalterna em relação ao masculino, mas agora o masculino toma o papel de protagonista tanto na posição do menino da capa preta, quanto do lobo que deixou de ser mau e do avô, que é apenas citado. Tudo isso associado às escolhas lexicais e à organização estrutural traz ao texto um caráter bem espirituoso, divertido.

Em relação às inferências que se pode realizar a partir dos ditos, destaca-se, por exemplo, um exame do caráter consumista do lobo em detrimento de sua condição primitiva. No conto “O menino da Capa Preta”, há alusão ao super-herói Batman, a partir do adereço – capa preta – que o protege dos perigos que se encontram na mata sombria e escura.

Isso confirma que o trabalho realizado durante a ciranda, além de levar o estudante a compreender mais profundamente as estruturas desse gênero, inspirou-o à produção de um texto na mesma linha estilística, desenvolvendo-lhe a criatividade, mobilizando seus conhecimentos prévios. Também argumenta-se que o jogo com os personagens aponta para a compreensão dos papéis ideológicos vividos nos contos. Dessa forma, considerando as ideias de Sant’Anna acerca da estilização, como um recurso em que a recriação de um texto se dá pela reformulação de seu tema, de sua estrutura, pode-se dizer que o texto “O menino da Capa Preta” é uma estilização, a partir da leitura do conto de JGR, porque, a partir do diálogo intertextual, mantém o estilo próprio do recriador.

Destacamos também os textos⁷⁰ “O menino do boné alaranjado” e “O menino da sombra roxa”, em que o diálogo com conto de JGR é praticamente nulo. Contudo, os autores revelam

⁷⁰ Textos presentes no livro *Ser Tão de Rosa*, anexo 6A, páginas 59-60 e 63-4 respectivamente.

competência na arte de compor a narrativa dentro dos limites do gênero, por explorarem o encerramento da estória com um valor moral: a aceitação de si mesmo, a bondade, a conduta ética frente ao objeto alheio.

Em “O menino do boné alaranjado”, o autor relata a estória de um menino pobre, sonhador. Diante da possibilidade de ter o seu sonho realizado, por ter encontrado um objeto que não teria condições financeiras de adquirir, não hesita em refletir acerca da condição do outro e devolve-lhe o objeto. Assim, recebe o mesmo objeto como gratificação, por ter tido uma conduta ética, aprovada socialmente. A estória acontece no interior de Minas Gerais, o tempo é indefinido, marcado dentro do texto por elementos co-textuais, como “um dia”, e as ações no passado.

Em “O menino da sombra roxa”, o leitor-autor escreve uma estória também situada no interior de Minas Gerais. Nela, o tempo é vago, mas está cronologicamente delimitado dentro do texto a partir das expressões também co-textuais, “um dia”, “com o passar do tempo”, “dias depois”, “num outro dia”. Há um número reduzido de personagens. A intriga da narrativa se dá a partir de um conflito interno do protagonista: a não-aceitação de uma característica que lhe é própria e distintiva, a sua sombra roxa. À medida em que se desenrolam as ações, verifica-se uma proximidade do conto recriado com o conto popular. Traços como o bem em detrimento do mal, a presença e ausência de uma característica física que determina a existência do bem ou do mal, a não aceitação e depois a aceitação da característica física que distingue o personagem das outras pessoas e que lhe dá o dom de ser bom reportam para a função pedagógica dos contos populares no sentido de explorar a narrativa para trabalhar a aceitação das diferenças entre as pessoas.

4.1.4 - A leitura e a produção a partir do texto “A Menina de Lá”

A ciranda com o conto “A Menina de Lá”⁷¹ foi aplicada, destacando sobretudo os elementos que exploram a questão da religiosidade. Os textos produzidos pelos estudantes, de forma criativa, demonstram, além da sua condição religiosa, a sua competência leitora.

⁷¹ Esta oficina foi aplicada, primeiro, aos professores do curso de formação, depois levada às escolas, desenvolvida em turmas de diferentes séries, entre elas um grupo de Educação de Jovens e Adultos, cujo repertório experiencial revela-se muito mais elevado do que o dos alunos de cursos regulares. Tal fato facilita a compreensão do texto rosiano, sobretudo o que explora a questão da religiosidade.

Sabe-se que o sujeito atua em várias esferas sociais, aplicando diversos registros da língua, elaborando uma infinidade de gêneros textuais para poder socializar o seu discurso. Isso exige dele um domínio dos diversos gêneros discursivos nas várias esferas da atividade, ou seja, o sujeito deve, para comunicar o seu discurso, abarcar a cultura em que está inserido e, a partir dela, escolher o modo mais adequado para realizar a prática discursiva. Esse domínio diz respeito aos letramentos do sujeito. Nota-se que o leitor-estudante não chega à escola com grau de letramento zero. Ele domina algumas formas de discurso e diferentes registros verbais, os quais, muitas vezes, não são aceitos, nem trabalhados na escola.

A oração religiosa evidencia uma forma de letramento. Excetuando o momento inicial da aula, em que, às vezes, se realiza uma oração já conhecida pela comunidade, não há registros de práticas pedagógicas em que se trabalhe esse gênero discursivo enquanto expressão ideológica, estrutura, forma e linguagem. Pertencente à esfera do sagrado, os estudantes dominam esse gênero discursivo, desde a instrução familiar. O fato de eles conhecerem as características do conto e terem no seu horizonte de experiência as estruturas da oração contribuiu para que eles se sentissem mais livres à transposição de um gênero para o outro, pois não precisaram aprender uma nova organização textual. Transpuseram o que compreenderam do texto para outra situação comunicativa.

Essa atividade, na perspectiva de Rojo (2009) consubstancia a prática de letramento que o sujeito traz com a sua experiência. Rojo destaca que o letramento é plural: alguns dominantes e outros locais ou vernaculares, mas todos interdependentes. O conto, por exemplo, é um gênero discursivo explorado tanto na prática social local quanto em esferas dominantes: a escola.

Observa-se, por exemplo, no texto a seguir, a realização de uma leitura parafrástica do conto “A menina de Lá”, com alguns aspectos do gênero oração: primeiro, a recriadora do texto descreve a menina de lá, resgata alguns fatos, talvez aqueles que ela tenha apreendido como mais importantes. Além disso, destaca-se a presença de um personagem “a mulher nela acreditava” fazendo referência ao narrador da estória original presente em “E Nhinhinha gostava de mim”. A confiança apontada pela autora do texto aponta para a identificação desse elemento importante do texto e para a sua importância dentro do texto como a voz que se identifica enquanto narra.

Com tal estrutura, tece-se uma oração semelhante àquela mais conhecida na religião Católica: a Ave Maria. O rogo acontece ao final, quando se fecha o texto com a ideia de que a Santa Nhinhinha fez milagres pequenos, e pode do homem apiedar-se.

SANTA NHINHINHA

Por Marli Monteiro Carvalho

*Uma criança muito diferente, miúda, cabeçudota, com olhos enormes, mas bem religiosa.
Não gostava de brincar como qualquer outra criança.
Comia, primeiro, as coisas mais gostosas, depois os acompanhamentos.
Seus pais, nisso tudo, não encontravam maravilha.
Muito quieta, sempre respeitava os seus pais.
Uma outra mulher nela muito acreditava.
Santa Nhinhinha um sapo fez aparecer e a todos fez também surpreender.
Doente sua mãe ficou, mas perto de uma santa, para que se assustar?
Curou sua querida mãe com um simples abraço e com um amoroso beijo, num minuto isso aconteceu.
Para que guardar segredo de seu dom divino? Os curiosos iriam se surpreender e a menina todos iriam adorar.
Santa Nhinhinha, santa milagrosa, acudiu sua mãe e com todos é muito piedosa. Fez pequenos milagres e pode de nós se apiedar. Amém.*

Quadra 12 - Produção de texto “Santa Nhinhinha” realizada a partir da ciranda “A menina de Lá”

Nhinhinha milagrosa

Por Josilene Teixeira de Carvalho

*Creio em Nhinhinha muito poderosa
Milagreira de acontecimentos divinos
Uma menina cabeçudota
Com olhos enormes e muito pequena
Que adivinhou a sua morte.
Creio em seus poderes
E também na Serra do Mim
Creio em Santa Maria
O seu nome verdadeiro
Creio na Menina de Lá.
Ó nossa Nhinhinha, poderosa
Que faz milagres divinos
Que sempre ajudou a sua mãe
Que agora ajuda no céu
Tu és milagrosa Maria.
Creio no Temor de Deus
Lugar onde tu moravas
Tu és calma e silenciosa
E sempre gostou de todos
Bendita sê tu,
Amém.*



Quadro 13 – Produção de texto “Nhinhinha Milagrosa” a partir da ciranda “A menina de Lá”

Nesse outro exemplo (quadro 13), observa-se a exposição dos fatos principais do conto expostos na oração “Nhininha Milagrosa” em que a linguagem, a estrutura organizativa e o conteúdo revelam o fervor e a manifestação singular, lírica e exaltosa de uma entidade divina, dialogando, a partir da estrutura tanto textual quanto linguística, com a oração católica “Credo”.

O caráter lírico do texto é reforçado pela linguagem poética, com os jogos linguísticos, as rimas e a função apelativa reunidos ao modo descritivo predominante. Em alguns textos, na recriação em forma de oração, a única referência ao conto de JGR foi a presença o nome Maria, que também pode ser uma referência à oração católica. Além desses exemplos, houve retextualizações, que se distanciaram da temática do texto original, não se reconhecendo nem mesmo uma leitura parafrástica, por exemplo, nos textos⁷² “A boneca de pano” e em “O profeta”. O primeiro é influenciado pela experiência de vida da estudante e o segundo decorre das histórias televisivas muito em voga na nossa cultura.

As retextualizações do conto de JGR em forma de oração evidenciam a competência escritora dos estudantes quando eles organizaram uma história relacionada ao aspecto místico, que está presente em “A menina de Lá”. Se não se pode reconhecer a compreensão realizada por eles em todos os aspectos estruturais e semânticos do texto, ressalta-se que, pelo menos, eles foram capazes de identificar a temática: a presença do misterioso.

No texto “O menino de cá”, o diálogo com o texto de JGR começa com a exploração do antônimo de lá. Toda a narrativa é construída a partir da inversão dos papéis: o protagonista que tem o dom especial de prever contrários, não realiza milagres. É masculino. O “cá” em oposição ao “lá” remete ao mundo natural, difícil de se viver. À medida que se avança na leitura, reconhece-se a compreensão do conto de JGR, expressa pelas oposições e por algumas similaridades, sobretudo na caracterização do protagonista: José, em oposição à Maria; o morro no lugar da serra; o pai trabalhador. A imitação da mãe religiosa e nervosa, cuja ideia deve ter nascido da compreensão do fato de, no conto original, a mãe sempre estar com o terço na mão e ralha com as pessoas passando-lhes descomposturas. A falta de entusiasmo do menino se dá pela inversão do seu papel; tudo o que ele deseja não acontece: o mingau, as flores no jardim, a ausência do sol, a cura da mãe, a própria vida. Tais fatos o levam a viver sem entusiasmo.

⁷² Conforme já foi explicitado, o conjunto de textos está nos anexos 6A e 6b. Foram destacados apenas alguns exemplos para, no corpo deste trabalho, efetuarmos a leitura. Os indicados neste momento encontram-se em *Ser Tão de Rosa II*, páginas 61-2

O MENINO DE CÁ

Por Maysa Aparecida Gomes de Souza

Certa vez, um menino que morava atrás de um morro, perto de um rio de águas cristalinas, surpreendia as pessoas.

Seu pai cuidava da agricultura e da pecuária. Sua mãe era uma mulher muito religiosa mesmo sendo muito nervosa. Ele, o meninozinho, de nome José, muito miúdo, que fazia dó, era muito quieto e observador, pouco falava, apenas curtas palavras... monossílabos.

– Não sabemos o que ele fala... Só sabemos que ele é um menino muito parado, que não gosta de brinquedos, diz coisas estranhas, que quase não dá pra entender.

José já estava com quase quatro anos, não causava nenhum incômodo a ninguém. Era tranquilo. Ele não era igual às outras pessoas, quando seus pais iam chamá-lo para contar-lhe novidades, ele nem se importava, nem se entusiasmava, não ligava para os acontecimentos, mesmo quando eles eram para o seu divertimento.

Um dia, José descobriu aos pouquinhos que tudo o que ele não desejava acontecia. Ele não desejava comer mingau e logo, logo aparecia alguém com um prato de mingau e lhe servia. Ele não queria flores no jardim, elas apareciam. Ele não queria sol, ele no céu aparecia.

Num dia, a mãe adoeceu, ele quis que ela se curasse. E logo depois ela morria.

Ele queria chuva e a chuva não acontecia. Ele sonhou um dia que morreria, e que seu caixão seria preto e vermelho. Ele, muitos anos, sempre quieto, observador, pequeno, contra as suas vontades vivia.

Quadro 14 - Produção de texto a partir da ciranda “A menina de Lá”

Por esses traços, observa-se que o processo de recriação ocorreu a partir de uma leitura inferencial; o jogo que o leitor-autor realiza na composição nos leva a acreditar que, além de reconhecer a estrutura profunda da arte de contar estórias curtas e complexas, ele se apropriou da temática da narrativa num jogo para além da paráfrase, beirando à paródia, a recriação estilística em que, segundo Sant’Anna (2002), a estória, a partir da qual se origina outro texto, é satirizada.

Vale lembrar que o jogo narrativo em “O menino de cá” respeita uma série de elementos necessários à narrativa literária. Pode-se, perfeitamente, associar o texto de Maysa ao que expõe Marinho:

A narrativa literária conta uma história – [sic] tem enredo que é o encadeamento dos fatos, personagem que é aquele que movimenta a história, espaço que é o lugar onde se dá a intriga e tempo linear ou psicológico através do qual transcorre a trama. Todos esses elementos estão cuidadosamente combinados para que a narrativa tenha verossimilhança que não é necessariamente verdade de fato, porque o que importa mesmo é que ela, de alguma forma referencial ou sugestiva, realista ou fantástica, figurativa ou alegórica, represente ou espelhe o real. Isto significa que a ficção das narrativas, sejam elas fantásticas ou [sic] realistas, é muitas vezes mais real do que a própria realidade, tendo em vista que desvenda as aparências, implode o moralismo falso das relações humanas, revela o absurdo dos costumes perpetuados e a hipocrisia do poder (Marinho, 2009: 45).

Além do aspecto intertextual, a autora do texto em questão expressa algo conflitivo para o ser humano: viver sem realizar os seus desejos, a falta de entusiasmo na vida do sujeito que não protagoniza a própria história, em detrimento de uma força maior. A leitora-autora consegue recriar, a partir de uma leitura polissêmica, um texto também com características polissêmicas e com jogos linguísticos que remetem à poesia. Quanto ao sobrenatural, recria-o, mesmo que tal sobrenaturalidade esteja implícita.

4.1.5 - A leitura e a produção a partir do texto “A Terceira Margem do Rio”

Consideramos a ciranda⁷³ com o conto “A Terceira Margem do Rio” a mais gratificante, uma vez que, a partir dela, se desenvolveram os resultados mais significativos. Este texto parece o mais difícil, porque explora, desde o título, a intriga, até o enredo, um conflito que gera certo estranhamento. Mas tal dificuldade não foi empecilho para a leitura; aliás, pareceu-nos mais instigadora. A proposta de produção de haicais, a análise da linguagem literária e do conflito existencial que vivem os personagens, acredita-se, contribuíram para o excelente resultado da ciranda com esse conto.

Souza (2009: 98) defende que “o momento da leitura da obra de arte deve ser um momento intenso de produção da subjetividade, uma vez que ao leitor são impostas categorias que carecem de preenchimento” para que a obra se realize. Nessa esteira, lembramos, conforme informa Eco (1983), que o texto é uma máquina preguiçosa, sobre a qual o leitor tem um árduo trabalho: fazê-la funcionar, ou seja, produzir significados e significâncias. Durante as cirandas com o conto “A Terceira Margem do Rio”, observaram-se a necessidade e o desejo, por parte dos leitores, de colocar a máquina do texto em movimento e, por consequência, entendemos que a máquina interpretativa de cada leitor também se envolveu na dinâmica e mobilizou a subjetividade deles.

Esta ciranda foi marcada pelo estranhamento, que é o modo particular da percepção e da expressão artística (Facó, 1982). Os questionamentos iniciaram-se desde o título; as respostas para o conflito proposto eram buscadas em cada palavra, expressão, linha, parágrafo,

⁷³ A ciranda foi aplicada ao grupo de professores no curso de Formação do Professor-leitor; depois foi adaptada à realidade das turmas com faixa etária menor. Realizadas as adequações quanto à sua extensão e ao nível de algumas atividades, redimensionamos ao tempo disponível para a ciranda e levamos às escolas em diferentes turmas do Ensino Fundamental e Médio.

no sentido de compreender o que compunha a terceira margem do rio e quais os motivos levaram o personagem-pai a embrenhar-se no rio para nunca mais voltar.

Observamos que o estranhamento movimentou o leitor, levando-o a mergulhar no texto para compreendê-lo, buscando relacionar os seus esquemas mentais aos esquemas a partir dos quais se estrutura a narrativa, na tentativa de interpretar a expressão da obra de arte e também de reconhecer o processo artístico realizado na composição. Nas palavras de Souza (2009), a leitura do texto literário provoca um desprendimento das limitações do cotidiano, renova a percepção do leitor, transforma-o enquanto sujeito, ativando um “fluxo imaginário intenso” (Idem, *ibidem*: 104). Consequentemente, a posição e a condição social do intérprete também são alteradas.

Apontamos algumas propostas de recriação do conto “A Terceira Margem do Rio” realizadas pelos participantes das cirandas, no sentido de demonstrar a efetividade da compreensão, em seus diferentes estágios. Destacam-se inicialmente duas ilustrações, inspiradas na leitura, que expressam os atos imaginativos. Reconhecemos, na figura 20, uma leitura literal de um fato do texto: o personagem-pai que se embrenha no rio para não mais voltar. Exceto pelo título do conto que se situa no centro da imagem, nada mais remete para a semântica profunda do texto.

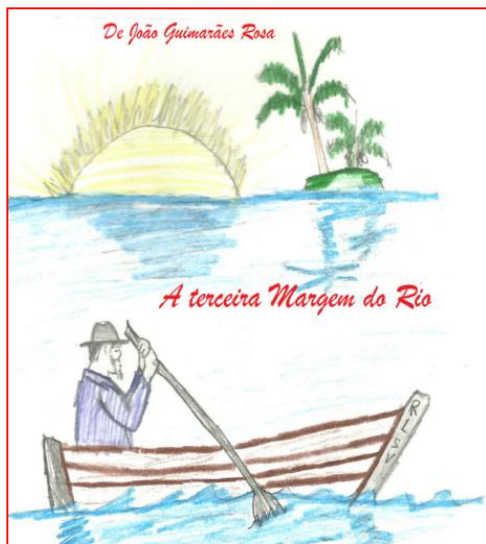


Figura 20 – Releitura A Terceira Margem do Rio 1
Rodrigo Lourenço de Souza Vaz

Na figura 21, reconhecemos a ideia expressa para além dos fatos narrados: a imagem de uma pessoa curvada sobre as próprias pernas, numa atitude de quem chora diante do rio, onde permanece o pai dentro de uma canoa remete para o sofrimento do filho. Tal sentimento, claro na voz do narrador, ao contar, com pesar, a sua estória. Assim, entendemos que, para esse leitor-

autor, a compreensão do texto deu-se de forma mais profunda, caminhando para a leitura inferencial.



Figura 21 - Releitura A Terceira Margem do Rio 2
Valdison Duarte

Ainda, cabe destacar que a imagem foi construída em três planos. No primeiro, destaca-se a presença de sete borboletas; no segundo, a imagem do pai; e, no terceiro plano, a imagem do filho. Numa primeira análise, reconhece-se uma leitura literal e sintética do enredo do texto, a partir da apresentação do espaço e dos personagens que compõem a narrativa. Considerando que, para ler, o leitor, muitas vezes, acessa conhecimentos que estão entranhados na mente, simbolicamente, as borboletas, além de representarem a transformação o ser humano, ligada à metamorfose, à libertação do corpo físico, podem exprimir a ideia de inconstância. O voo representa a procura da harmonia; realizado pelas borboletas, reúne tal busca harmônica à transformação. Tal imagem associada ao número sete, que representa o fechamento de um ciclo, a totalidade, aponta para a interpretação da ideia central do conto: a transformação advinda do conflito existencial, que move o homem, que o transforma e o eleva.

Nesse mergulho mais detalhado na imagem, observamos que a presença de sete borboletas, pela sua significação simbólica, situadas num primeiro plano em relação às outras partes da imagem aponta para uma leitura inferencial. Acrescentamos, ainda, que a escolha do leitor-autor, ao trabalhar com a imagem em três planos, tem relação com a estrutura formal do haicai. Isso aponta para a compreensão da estrutura desse gênero textual.

Considerando a proposta de recriação do texto no gênero haicai⁷⁴, observa-se que, centrados nos fatos do conto, os leitores evidenciam, na forma escrita condensada e por meio das ilustrações, uma compreensão literal e parafrástica ou polissêmica e inferencial do texto, além de demonstrarem ter se apropriado, se não totalmente, pelo menos em parte, durante a ciranda, das características do gênero textual haicai. Esse gênero não é comum no cotidiano e demanda do criador uma capacidade de síntese bastante desenvolvida.



Figura 22 – Haicais – “A terceira Margem do Rio” 1

⁷⁴ O haicai é uma estrutura poética que prima pela concisão e objetividade das ideias, dispostas em três versos de 5, 7, 5 sílabas poéticas, explorando o tema a partir de um dado relacionado à natureza.

No conjunto de textos (figura 22), o primeiro haikai revela a necessidade de encontrar a terceira margem, apontando para a primeira expectativa do leitor em relação ao comportamento do pai; o segundo apresenta a visão que o leitor constrói da mãe, de mulher brava, comportamento que é ignorado pelo filho na sua travessia; o terceiro, a imagem do pai ao relento do rio; o quarto, o fato de maior tensão do texto, o momento em que o filho se propõe a tomar o lugar do pai.

Destaca-se também a capacidade do leitor-criador em sua recriação do haikai, cuja escrita demonstra a apropriação das características desse gênero, inclusive para a estruturas dos versos curto, longo, curto e com títulos. Acrescentamos que a releitura caminha para a leitura inferencial quando podemos inferir a ideia da travessia presente no conjunto dos haicais.

Em relação aos haicais, observa-se que eles respondem à expectativa no que se refere à paráfrase narrativa; apesar de alguns fatos não terem sido contemplados, os principais constituintes do enredo se encontram presentes. É possível identificar, pelas imagens e no texto, o roteiro interpretativo do leitor. O rio, a partida, a tentativa da mãe para trazer o pai de volta, o filho e a teimosia do pai, que parte (mas não parte) são recorrentes na maioria dos haicais, revelando leituras de caráter parafrástico.

No próximo conjunto de haicais (figura 23), o primeiro discorre sobre a decisão do pai de mandar fazer uma canoa e ir-se; no haikai seguinte, há uma tentativa de síntese do comportamento dos três personagens: a tristeza do filho, a não resistência da mãe e a permanência do pai no rio; no último haikai, retoma-se a resistência da mãe e a solidariedade do filho em relação ao pai.

Na impossibilidade de se desenhar a terceira margem, de compô-la em uma ilustração, porque ela não figura um espaço; mas, sim, um conflito transformador, entendemos que a ilustração desses haicais é uma tentativa de registrar a partir de uma perspectiva aérea as duas margens do rio. O registro de tal perspectiva evidencia, se não de forma completa, pelo menos uma reflexão contemplativa acerca das margens, entre as quais não se enquadra a terceira, devido ao fato de ela existir apenas no plano da imaginação, do conflito, do mistério.

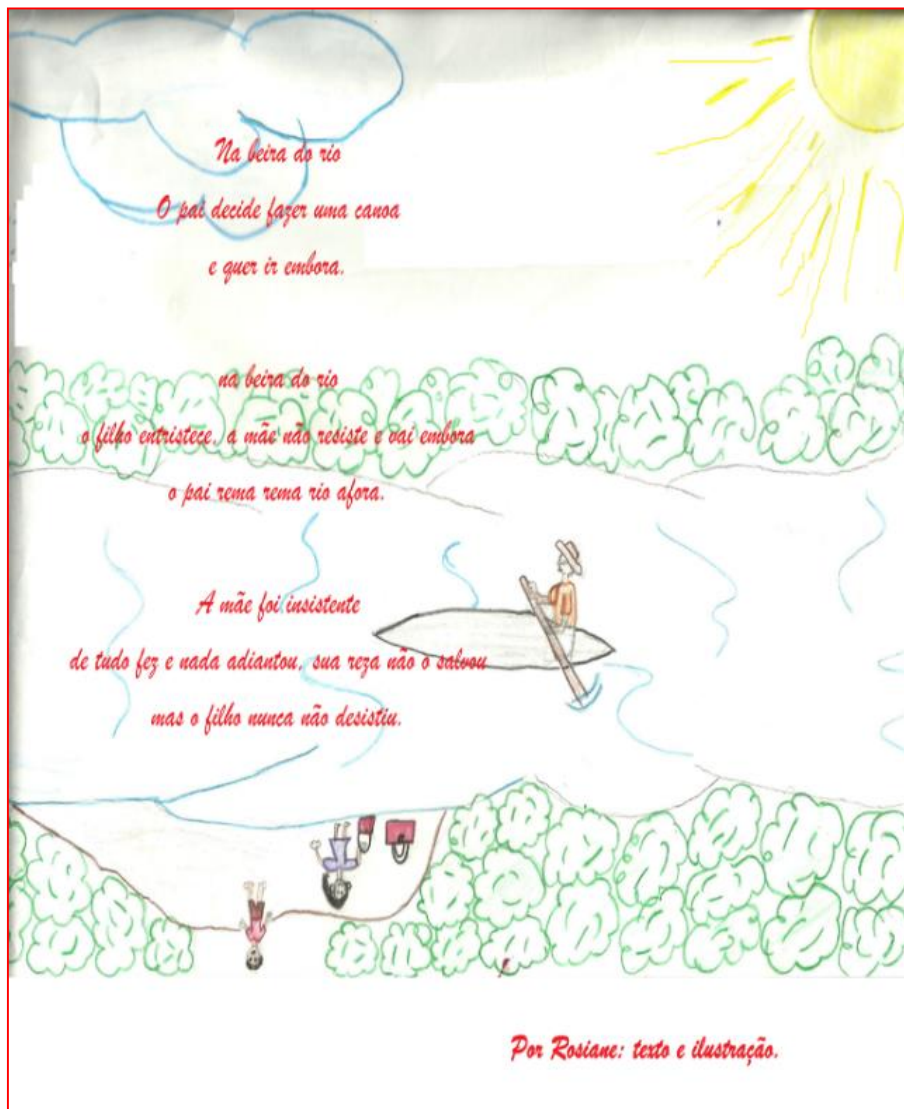


Figura 23– Haicais – “A terceira Margem do Rio” 2

O momento mais intrigante do texto, que também causa estranhamento, é a fuga do filho, depois de ter solicitado ao pai que trocassem de lugar. O desejo de tomar o lugar do pai revela a necessidade que o personagem-narrador – o filho – reconhece de entender a proximidade com o falimento humano ou de estar consigo mesmo e de buscar o autoconhecimento. A fuga nos remete para o medo que o filho sente ao ver a possibilidade do enfrentamento de si mesmo, do qual ele não consegue escapar: o remorso lhe remói a alma. A partir disso ele conta com a ajuda dos outros para que a sua travessia aconteça seja para o falimento humano, seja para o autoconhecimento. Assim, deduz-se, pela metáfora e pelo caráter insólito do texto, que a

travessia humana desperta no outro um sentimento altruísta. O filho se revela importante para a travessia do pai e remete aos outros a responsabilidade de contribuir com ele na própria travessia. A relação entre pai e filho é constante na maioria dos haicais, seja a partir da relação amorosa, da obediência ao pai, seja a partir da relação que os dois – pai e filho – estabeleceram com a mãe. Tal fato demonstra que os leitores foram capazes de entender o conflito instaurado na família sobre a qual discorre o conto.

No segundo haicai do conjunto da figura 24, a organização em versos condensados em verbos de considerável valor polissêmico revela a realização de uma leitura inferencial e também polissêmica: a permanência do rio, a autoridade da mãe, a teimosia do pai e a obediência do filho; ou a fluência do rio, a insistência da mãe, a permanência do pai, a constância do filho.



Figura 24 –
Haicais – “A
terceira Margem do
Rio” 3

Ainda destaca-se, nesse haicai, a demonstração da competência do leitor-criador, mesmo que intuitiva, a partir das escolhas lexicais, do jogo sonoro e da organização sintática do texto, marcando a ideia de que, na poesia, forma e conteúdo apresentam o mesmo valor.

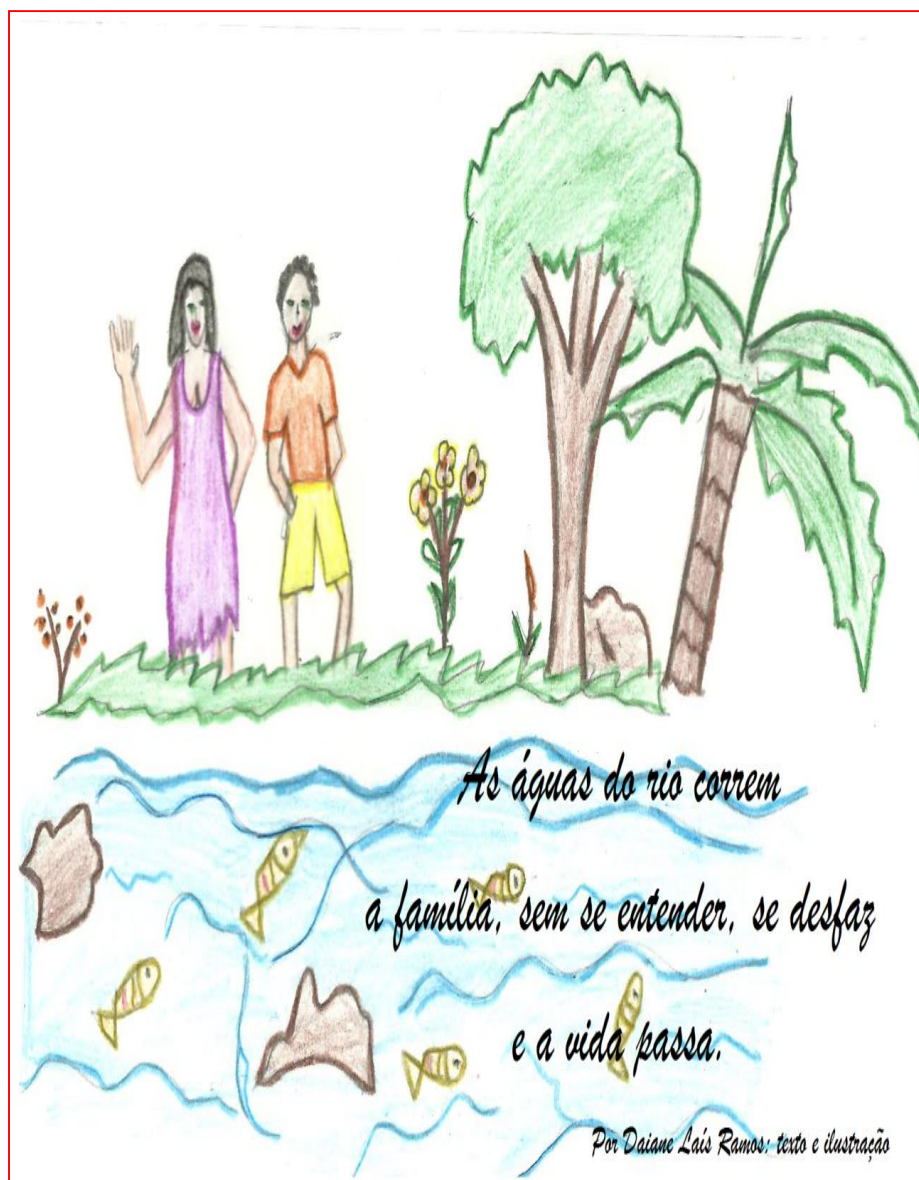


Figura 25 – Haicai - A terceira Margem do Rio 4

No haicai da figura 25 O leitor explora o entendimento do conflito que a família vive; ela, centro organizador da sociedade, perde a ordem, é desfeita em função de uma atitude de rebeldia do pai. A falta de entendimento vigora e a passagem da vida, mesmo em circunstâncias difíceis, é fato reconhecido pelo leitor.

Durante a aplicação da ciranda, um momento especial deve ser ressaltado: após várias elucubrações acerca dos fatos expostos no texto, um aluno de oitava série, hoje nono ano, numa tentativa de elaborar uma justificativa para o título do conto relacionada aos fatos vividos pelo personagem-pai, afirmou: “eu penso que ‘a terceira margem’ é a crise que esse homem, o pai, está vivendo, será que não?”.

A solicitação para que ele justificasse a sua ideia a partir de elementos do texto veio acompanhada da resposta: “é o que combina com a terceira margem, o rio só tem duas margens, essa terceira está pra além, o jeito do pai também é”. O pequeno-leitor de JGR entendeu, a partir dos questionamentos realizados, que a terceira margem é o não-lugar, não é a primeira, muito menos a segunda; a terceira margem não é espacial, é existencial, do tempo psicológico e do conflito humano. A resposta dele está em nível inferencial, derivada da vasta simbologia da linguagem presente no texto; é uma leitura polissêmica.

De todas os momentos das cirandas, com todos os textos, para a pesquisadora esse foi o mais gratificante e revelador. A postura do aluno demonstrou que a compreensão é construída e que, mesmo no ensino fundamental, é possível que se realizem inferências e leituras polissêmicas, desde que mediadas.

4.2 O REFLEXO DO MERGULHO

Acreditamos, tal qual Bakhtin (2003), que o ato de ler exige que o sujeito-leitor responda com a própria vida por aquilo que experimentou e compreendeu da arte, de maneira que tudo que ele tenha vivenciado não permaneça inativo na sua vida. Em outras palavras, a compreensão deve promover no sujeito uma atitude simultaneamente responsável e responsiva, marcada pelo aspecto intersubjetivo. Assim, entende-se que os objetos artísticos produzidos pelos estudantes, cujas leituras foram expostas nesta seção e nos anexos, expressam e evidenciam tanto os efeitos estéticos dos sentidos experimentados a partir da leitura quanto uma atitude responsiva dos sujeitos leitores em relação à obra de JGR.

Representam também o envolvimento dos participantes nas cirandas, o desejo de eles expressarem as suas ideias, as suas habilidades criativas. Com a possibilidade dos livros (anexos 6A e 6B), observamos um movimento empolgante e valorativo dos participantes das cirandas, pois eles sentiam, além da possibilidade de se tornarem sujeitos da e pela leitura, que lhes foi proporcionada a condição de se aproximarem de JGR e também de participarem da história de Arinos, na sua forma mais perene: pela registro escrito.

Vale destacar, também, o entusiasmo com que fui recebida nas escolas por esses alunos, a forma agradecida por termos desenvolvido o projeto com eles, além do reconhecimento da eficiência da proposta. Entre vários depoimentos escritos, após se realizarem as cirandas, destacamos apenas dois: “nós agradecemos muito a Rosa Amélia pela oficina de leitura, valeu a pena, divertimos muito porque a aula foi bem interativa, aprendemos bastante” (Daniel). “Lemos o texto, lemos e comentávamos, ela ajuda a gente a interpretar o que havíamos lido. Eu entendi e interpretei o texto” (Jorge). Eles expressaram, ternamente, o agradecimento por estarem participando de um projeto de leitura com a obra do mais famoso Autor da região. Tal fato revela a consciência que eles passaram a ter acerca da necessidade de ler JGR.

Em relação ao trabalho realizado com os professores, tivemos condições de observar que eles são interessados em aperfeiçoar a sua prática pedagógica, são profissionais dedicados ao processo educativo. Alguns demonstram certo descontentamento às normas e às práticas educacionais presentes em suas escolas. Em seus discursos, identificamos a necessidade de serem valorizados e respeitados. Todos apresentaram boa vontade e interesse pelas reflexões propostas e pelas estratégias desenvolvidas.

Em seus depoimentos, verificamos que a concepção de leitura presente nas escolas, de forma geral, está circunscrita à alfabetização. O professor realiza práticas pedagógicas para a leitura, mas sem que a sua voz na posição de mediador e iluminador interpretativo seja considerado. O livro didático ainda é a voz que determina, *a priori*, as interpretações “corretas”, sem se respeitar o trabalho hermenêutico do leitor.

Além disso, observamos que o professor que atua na região já está impregnado pela ideia de que ler JGR é difícil. Essa impregnação é decorrente tanto da ausência de práticas de leituras literárias em sua formação, quanto do discurso que vigora em relação ao Autor, que deixa o professor oprimido em sua capacidade leitora. Nesse processo, percebemos que houve crescimento do professor, na condição de leitor e mediador, ele, de alguma forma, se envolveu com o projeto. Reconhecemos que a troca de experiências vivida durante o curso proposto trouxe mudanças em relação à sua forma de tratar a leitura, de compreender o processo necessário à pedagogia da leitura, e a necessidade de se explorar com mais afinco a literatura rosiana, inclusive por questões ideológicas.

Desenvolver as cirandas, nesse contexto, está para além de provar a tese de que ler JGR é possível e transformador. É um trabalho para que JGR, petrificado, mitificado, produto de um discurso elitizado, seja lido, transformado em escritor de alma sertaneja, como ele mesmo se declarava, “*esse ‘homem do sertão’, está presente como ponto de partida mais do que qualquer outra coisa*” (Em entrevista a Lorenz, 1991: 65).

Infelizmente, não há uma cultura, no Brasil, para a educação básica, que estimule o professor para o domínio da mediação das diferentes vozes que compõem os discursos acerca e a partir dos textos de JGR no sentido de desenvolver tal competência, dentro das escolas, com os aprendizes. Precisamos, pela formação continuada e em serviço, dar condições de o professor aprender e desenvolver tal autonomia diante do texto, diante da sala de aula, diante do mundo. O professor, do ponto de vista social, é a voz que pode mediar a mudança nas formas de ler o texto e o mundo: a leitura transformadora.

Para fechar esta parte substancial da pesquisa, recorro a ideia bakhtiniana (2003 - 2012) de que os discursos do sujeito são formados por meio de inúmeras vozes sociais, que são internalizadas, aceitas e vividas, contrariadas e transformadas. Acrescento que, por meio deste trabalho com a leitura e com a escrita, enriquecemos e fomos enriquecidos pelos discursos que participaram da pesquisa, ampliamos as nossas experiências, pois ler a palavra – que é linguagem - e compreendê-la, sobretudo a escrita, é dar prolongamento à leitura de mundo, é

alargar a compreensão da realidade e é ampliar o mundo interior. Nesse processo, a literatura é um direito de todo ser humano, sem exceção. E ele, também sem exceção, é capaz de usufruir desse bem universal.

O rio não quer ir a nenhuma parte, ele quer é chegar a ser mais grosso, mais fundo (620).

Nesta pesquisa, navegamos por ribeirões piscosos e percorremos distintas veredas, em que refresquei minha alma; junto a muitos buritis e à tororoma enredei-me pela corrente de novas águas. Primeiro, imergimos nas águas do contexto do Urucuia e dos textos de JGR. Nesse mergulho, constatamos o enredamento social do Autor, um ator que atravessa as águas urucuianas, levando ao mundo, por meio de sua obra, a palavra poética do urucuiano. Na consciência de Riobaldo, *o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (85).*

As travessias realizadas no Vale foram variadas, causaram grande repercussão, porque engendraram o real urucuiano: passadas, paragens e passagens no Vale. Entre a travessia de todos – os índios, os colonizadores, os fugitivos, os posseiros, os fazendeiros, os trabalhadores, os políticos, os escritores, os leitores, os estudantes, os ouvintes, enfim, o sertanejo – o traço constante: o humano, que, no espaço fluvial do não-humano, compõe e concretiza o social.

A existência do Rio Urucuia determina a essência do homem daquela região e seu sentimento de pertencimento. JGR contribui com a sua obra para a reafirmação desse sentimento. Nessa rede de ações e intenções, os estabelecimentos de ensino participam, apenas no sentido informativo. Isso constatado, lancei-me nas águas urucuianas, para buscar vestígios relativos à leitura e ao conhecimento de JGR.

Nessa busca, no contexto do Vale, entrei em contato com dois grupos: pessoas alfabetizadas de idades variadas, na maioria jovens, e pessoas acima de sessenta anos. Do primeiro grupo, apliquei questionários a 60 pessoas, e, do segundo, entrevistei 10 pessoas idosas. Com elas estabeleci um diálogo produtivo, mergulhando mais profundamente no espaço, no tempo e na alma urucuianos.

A partir desse mergulho, confirmei que, infelizmente, nas águas doces do Urucuia, a comunidade local não lê, efetivamente, a obra de JGR, apesar de o seu nome referendar e incentivar projetos e festas na região: o sistema literário não se completa. Tornou-se evidente o fato de as escolas, cuja função precípua é amarrar os nós das teias sociais, não participarem da

rede que se institui em torno de JGR e do Rio. Apesar de ser o ambiente propício para o desenvolvimento da habilidade leitora dos sujeitos que passam por ela, apesar de ser reconhecida pelo seu influente papel social, a instituição escola não se revela protagonista da ação de mediar a leitura da literatura rosiana. Assim, do mergulho inicial houve muitos desdobramentos, imergi-me em outras veredas.

Durante os mergulhos, percebi que há, no contexto nacional, pesquisas realizadas na área de letras e do letramento, literário ou não; observei também que as práticas relacionadas à educação libertadora, à leitura reflexiva e construtiva ainda não se realizam, de fato, nas escolas. Muitos anunciam que a Literatura está em perigo. O preciosismo com o qual é tratada, a permanência do historicismo e da perspectiva intencionalista têm distanciado o leitor, cada vez mais, da leitura da palavra literária.

Acreditando que pesquisar é, além de detectar problemas, buscar e propor soluções – mesmo que parciais e incompletas –, resolvi executar a intervenção política, pedagógica e poética, na região de Arinos, a partir da leitura de JGR. Este processo desdobrou-se em duas fases: primeiro qualificando professores (e a mim mesma) para que tenha confiança em mergulhar na palavra artística; depois, com os professores que se dispuseram, experimentamos os sabores e os saberes encontrados nas águas lidas. Comprovamos a hipótese de que é possível a leitura significativa da obra de JGR. Todo o ser humano precisa mergulhar na efabulação da palavra. Ele tem necessidade e condições de desfrutar da literatura erudita; nossa experiência mostra que o obstáculo para a leitura erudita é a falta de oportunidade, não é a incapacidade.

Isso tanto é válido que, com esta pesquisa, comprovamos que os cidadãos menos escolarizados, no Vale do Urucuia, tal qual os do Brasil inteiro, se e quando não leem JGR, não é porque sejam incapazes, mas porque a vida lhes impõe obrigações para a sobrevivência, e não lhes oportunizou a leitura, lembramos o narrador Rodrigo S M, em *A hora da estrela*, que nos afirma que a leitura é um bem “supérfluo para quem tem uma leve fome” (38). Pela prática da leitura de mundo – condição necessária para a sobrevivência – chegam, se e quando podem, ao desenvolvimento da leitura da palavra escrita, também necessária e, talvez, até, da palavra literária.

A leitura da palavra é um prolongamento da leitura de mundo. Por tal constatação, concluímos e afirmamos a nossa crença de que a escola tem o dever político de formar para além dos conteúdos; deve assumir seu papel de protagonismo na grande teia social,

contribuindo para o desenvolvimento da consciência de pertença de todas as pessoas das comunidades em que elas se situam.

Creemos e afirmamos, em consonância com Paulo Freire, que o processo pedagógico está intrinsicamente ligado à ação política. Assim, a mudança necessária para que o ensino da leitura da literatura se efetive antecede a inserção da escola nos processos sociais: a mudança deve primar pela formação continuada dos professores, no sentido de levá-los a compreender o seu papel de protagonistas nessa grande rede, atores necessários que devem marcar significativamente o outro com e pela sua passagem.

Advogamos que é urgente a formação dos professores no que se refere às pedagogias, sobretudo à pedagogia do letramento e da leitura do texto literário. Observamos que aulas de leitura não existem. Sendo uma arquivcompetência, perpassa todo o fazer pedagógico, é responsabilidade de todos os docentes, independente da disciplina que ministra; mas não é domínio de ninguém. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de que exista a aula de leitura, planejada no diálogo construtivo, em que a voz do mediador ilumine as reflexões, numa posição acolhedora de todas as vozes que se propõem a realizar a leitura de forma coletiva, ampliando a compreensão do texto literário realizada pelos estudantes.

Tal conduta associada ao planejamento pedagógico resulta numa aula produtiva, bem-sucedida. Nessa condição, o texto literário deixa de ser apenas pretexto para o ensino de conteúdos, que podem ser e são ensináveis a partir da leitura. Temos certeza de que, a partir deste relato e de outros similares, centrados na leitura, possa-se desencadear novas atitudes, aprimradoras de caracteres, na consolidação de subjetividades singulares.

Sem a presunção de colocar o galardão desta pesquisa nos efeitos produzidos, ressalto que eles são decorrentes, necessariamente, do contato que o leitor teve com a obra de arte, o texto literário. A nossa recompensa advém não apenas do efeito; mas, sim, da possibilidade do encontro entre o sujeito e a arte, águas que marcam e fazem (re)nascer o humano. O encontro entre o homem e a arte literária reverbera efeitos estéticos.

O efeito estético, derivado da leitura da literatura, é capaz de organizar e construir discursos em perspectivas individuais e coletivas. Nisso consiste a dimensão ética da literatura. A leitura literária é discurso: um ato de interlocução entre o autor, o texto e os leitores, todos socialmente situados. A compreensão da obra de arte, a partir seus efeitos estéticos, desenvolve uma ética relacionada ao dever humano para com a comunidade. Ética e estética estão

intimamente ligados: o dever ético está subsumido ao estético, até na estrutura da palavra. Acreditamos que a leitura da literatura é um ato humanizador.

Temos a consciência de que, em relação ao caráter estético, tanto na perspectiva pós-estruturalista quanto na focalização discursiva, considerando a imanência dos textos e a transcendência da leitura, os trabalhos resultantes das cirandas não têm grande tratamento artístico, no sentido que nos informa Jauss, poeticamente desejável. Alegrou-nos observar que os participantes das cirandas vivenciaram uma atitude responsiva em relação ao texto rosiano e em relação ao ato de ler a palavra literária; sentiram-se provocados e estimulados a escrever e fizeram do ato da escrita uma comunidade de iguais nas suas diferenças. Pela escrita literária, promovida pela leitura, os leitores também tiveram condições de socializar e perenizar o sentimento emanado do ato de ler, que, para alguns, é singular e efêmero.

Acreditamos que, por meio da leitura, enriqueceram-se os discursos dos estudantes, levando-os a produzir uma escrita criativa, menos engessada pelas categorias escolares. Os textos lidos e a produção escrita compõem a história dos leitores, enriquecendo-os e levando-os a viverem a experiência estética. As releituras e ressignificações dos textos rosianos fizeram-lhes se inscreverem nas obras, dando-lhes a possibilidade de (re)conhecerem a própria individualidade e a identidade coletiva.

Destacamos a relevância dos efeitos experimentados pelos leitores: a compreensão, traduzida diretamente na ação original de cada participante ao produzir seus textos. Pela leitura, o leitor urucuiano de JGR se transforma. As cirandas ascendem outra perspectiva acerca de si enquanto leitor e enquanto escritor, pois proporcionam a identificação, o espelhamento do leitor urucuiano real com o urucuiano transfigurado na obra de JGR.

Nesta navegação e nos reiterados mergulhos, a pesquisa mostrou o transbordamento das águas, com ancoragem no porto esperado. Confirma-se a tese de que o professor tem de ser um mediador de qualidade e eficiência para ampliar os horizontes dos aprendizes e leitores da literatura. Confirma-se a tese de que a leitura da literatura é possível e necessária; é um direito.

Esperamos que o perpétuo que se instaura pelo nome de JGR continue movendo as águas da segunda margem, alargando os rios, ampliando as veredas, agregando mais águas nessa correnteza de ideias rosianas. Que as escolas, transformadas pelo processo pedagógico e pela vibração da palavra literária, contribuam significativamente para o demoramento e a expansão da literatura, constituindo a margem que JGR iluminou pela palavra poética. Que as pessoas transbordem-se em palavras e, pela palavra do Autor, reconheçam-se em sua prosa e, por meio

de sua poética, transcendam para além de si mesmas. Que as reflexões propostas e os resultados colhidos em cada mergulho sejam divulgados e possam guiar os caminhos de muitos outros navegadores em suas travessias.

A JGR nós, professores, devemos a leitura prazerosa e reveladora de nós mesmos. O povo urucuiano deve a ele todo o louvor que o conduz, nessa travessia, por protagonizar estórias e a própria história. A palavra literária é energia e, na voz de JGR, ela vibra contagiando a todos cujo contato ocorra a partir da leitura.

O que muito lhe agradeço é a sua fineza de atenção (134).

UM CHAMADO JOÃO

*João era fabulista
Fabuloso
fábula?
Sertão místico disparando
no exílio da linguagem comum?*

*“Projetava na gravatinha
a quinta face das coisas
inenarrável narrada?
Um estranho chamado João
para disfarçar, para farçar
o que não ousamos compreender?”*

*Tinha pastos, buritis plantados
no apartamento?
no peito?
Vegetal ele era ou passarinho
sob a robusta ossatura com pinta
de boi risonho?*

*Era um teatro
e todos os artistas
no mesmo papel,
ciranda multívoca?*

*João era tudo?
tudo escondido, florindo
como flor é flor, mesmo não semeada?
Mapa com acidentes
deslizando para fora, falando?
Guardava rios no bolso
cada qual em sua cor de água
sem misturar, sem conflitar?*

*E de cada gota redigia
nome, curva, fim
e no destinado geral
seu fado era saber
para contar sem desnudar*

*o que não deve ser desnudado
e por isso se veste de véus novos?*

*Mágico sem apetrechos,
civilmente mágico, apelador
de precípites prodígios acudindo
a chamado geral?
Embaixador do reino
que há por trás dos reinos,
dos poderes, das
supostas fórmulas
de abracadabra, sésamo?
Reino cercado
não de muros, chaves, códigos,*

*mas o reino-reino?
Por que João sorria
se lhe perguntavam
que mistério é esse?
E propondo desenhos figurava
menos a resposta que
outra questão ao perguntante?*

*Tinha parte com... (sei lá
o nome) ou ele mesmo era
a parte de gente
servindo de ponte
entre o sub e o sobre
que se arcabuzeiam
de antes do princípio,
que se entrelaçam
para melhor guerra,
para maior festa?
Ficamos sem saber o que era João
e se João existiu
de se pegar.*

21. XI. 1967

Carlos Drummond de Andrade

E AGORA, PROFESSOR?

☺ *que é pra ser – são as palavras! (60).*

A pesquisa acabou. E agora, professor?

Aqui a pesquisa se acaba

Aqui, a pesquisa acabada.

Aqui a pesquisa acaba?

E agora, professor?

O diálogo?

A mediação da leitura?

Podem nos dizer se João existiu?

E agora, professor?

A luz veio?

Testadas e confirmadas

Teses servem para quê, professor?

Para algo?

E se não forem desafiadas?

E ampliadas.

E agora, professor?

Você que tem muitos nomes!

Você que vive para aprender!

Estórias deve contar!

Inventar, efabular

Para o outro envolver

Das de João deve se apropriar.

Manter aceso o diálogo

Para o conhecimento ascender.

E, agora, professor?

Você que está a ler

Dá para mediar?

Ler o mundo fabuloso de João?

*Será florível ou não?
E agora, professor?
Você que ama os seus alunos
Que por eles protesta,
Que transformação advirá
Desta proposta?
E o diálogo, professor?
Por meio dele, faça acontecer,
Se João existiu? De se pegar?
Se já se foi?
Pode, pela leitura, reviver
E, em cada leitor, renascer.
Aqui a pesquisa reverbera. Aqui a sua estória, professor,
Engrandece!
Façamos JGR permanecer! ∞*

23.VII.2014

Rosa Amélia P. Silva

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. (Org.) *Leituras no Brasil: antologia comemorativa do 10º Cole.* Campinas, SP: Mercado da Letras, 1995.

_____. (Org.) *Cultura Letrada: Literatura e leitura.* São Paulo: Unesp, 2006.

_____. (Org.) *Leitura, história e história da leitura.* São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil, Fapesp, 1999.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação.* Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1995.

AGUIAR, Vera Teixeira. “Construindo um jogo de escolhas”. In: *Escolhas literárias em jogo.* Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2009.

ALLIENDE, Felipe. CONDEMARÍN, Mabel. *A Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.* Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, CASTRO. “O livro e a América” In: *Poetas Românticos Brasileiros*, vol. I, Editora Lumen, SP, s/ano

ALVES, Rubens. *O desejo de ensinar e a arte de aprender.* Fundação Educar Dpaschoal, 2011.

AMARILHA, Marly. “Literatura e oralidade: escrita e escuta”. In: DAUSTER, Tânia. FERREIRA, Lucelena. *Por que ler?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p 89 a 110.

AMORIM, Galeno (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3.* São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, Instituto Pró-livro, 2008.

ARENA, Dagoberto Buim. “A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita” In: SOUZA, Renata Junqueira de (*et all*) (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas; SP: Mercado das Letras, 2010.

BAKHTIN, Michael Mikhailovitch. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance.* Tradução de Equipe de Aurora Fornoni Bernadini. São Paulo: Anna Blume, 2002.

_____. *Estética da criação verbal.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Para a filosofia do ato.* Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.* Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. *Questões de estilística no ensino de língua.* Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes, 2008.
- BARBOSA, Alaor. *A epopéia brasileira ou: para ler Guimarães Rosa*. Goiânia: Editoração Imery publicações Ltda., 1981.
- BARBOSA, Waldemar de Almeida. *Dicionário Histórico-Geográfico de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1971.
- BARROS, Diana Pessoa de. FIORIN, José Luiz. Dialogia, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- BARTHES Roland. et al. *Análise estrutural da narrativa*. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Rio de Janeiro: Ed. Vozes. Limitada. 1976.
- _____. *A aventura semiológica*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes 2001.
- _____. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. *Crítica e verdade*. Tradução de Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BAUER, Martin. W. Jovchelovitch. “Entrevista narrativa”. In: GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petropolis: Vozes, 2002, p. 90 - 113.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BENJAMIN, Walter. “Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura”. In: *Obras escolhidas: Volume 1 – Tradução de Sérgio Paulo Rouanet*. Editora Brasiliense, 1985.
- _____. *Escritos sobre mito e linguagem*. Coleção Espírito Crítico. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas cidades; 2011.
- _____. *O anjo da história*. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BERTRAN, Paulo. *História da Terra e do Homem no Planalto Central. Eco-história do Distrito Federal – do indígena ao colonizador*. Edição Revista e atualizada.
- BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Tradução de Myrian Ávila [et al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOLLE, Willi. *Grandesertão.br: o romance de formação do Brasil*. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2004.
- BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *et all. Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

BRAIT, Beth. *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Leitura e política*. In: Evangelista, Aracy Alves M.; Brandão, Heliana, M. B.; Machado, M. Zélia V. (Org.) *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 77-91.

_____. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

BRANCO, António. "Da leitura literária escolar à leitura escolar de/da literatura: poder e participação". In: PAIVA, Aparecida *et all. Leituras Literárias: discursos transitivos*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. In: p. 85 - 110

BRANT, Leonardo. *O poder da cultura*. São Paulo: Ed. Peirópolis. 2009.

BRASIL, Ministério da Agricultura. PROJETO INTEGRADO DE COLONIZAÇÃO DE SAGARANA. Ministério da Agricultura. Maio/1974.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996 <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> (Consulta em 28/07/2014)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/Educação Básica. Ministério da Educação, Educação, Brasília: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Secretária de Educação Básica. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretarira de Educação Básica. Literatura: ensino fundamental. Coleção explorando o Ensino; vol 20, Brasília: 2010.

BUBNOVA, Tatiana e outros. "Voloshinov: a palavra na vida e a palavra na poesia". Em: BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

CABRAL, Ana Beatriz. *O texto, o contexto e o pretexto: Ensino de literatura após a reforma do Ensino Médio*. Universidade Federal de São Carlos UFSC/ Centro de Educação e Ciências humanas do programa de pós-graduação em Educação – São Paulo: Fevereiro – 2008.

CALVINO, Ítalo, *Seis propostas para o novo milênio: lições americanas*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.

_____. Por que ler os clássicos. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1981.

CAMARGO, Flávio Pereira. “A prática social da leitura literária e a formação do sujeito leitor: desafios e perspectivas”. In: COENGA, Rosemar. *Leitura e literatura infanto-juvenil: Redes de sentido*. Cuiaba, MT: Carlini & Caniato, 2010. p. 253 a 270.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Tradução de Maurício Santana Dias. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

_____. *Culturas Híbridas*. São Paulo. Tradução de Ana Regina Lessa, Heloísa Pezza Cintrão. Editora da Universidade de São Paulo Edusp, 2003.

CANDIDO, Antonio. “O homem dos avessos” In: COUTINHO, Afrânio. COUTINHO Eduardo F. (Org.) *Guimarães Rosa. Coleção Fortuna Crítica*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1991.

_____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia Ltda, 2000.

_____. “O direito à literatura” In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2004.

_____. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2008

CARRETER, Fernando Lázaro. LARA, Cecília de. *Manual de explicação de textos*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

CASSIRER, Ernest. *Linguagem e mito*. Tradução de J. Guinsburg, Mirian Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2011

CASTRO, Antonio Manuel. *O homem provisório no grande ser-tão*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Brasília, INL, 1976.

CATÁLOGO – *no vão do Urucuia: fios que entrelaçam saberes*. Brasília: Ministério da Cultura, 2010.

CEIA, Carlos. Dicionário eletrônico de termos literários. <http://www.edtl.com.pt/>

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. *Dicionários de símbolos*. Tradução de Dictionaire des symboles. Rio de Janeiro: Editora José Olympio. 2009.

COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COENGA, Rosemar. *Leitura e literatura infanto-juvenil: Redes de sentido*. Cuiaba, MT: Carlini & Caniato, 2010.

_____. “O professor leitor: suas identidades e suas histórias de leitura”. In: COENGA, Rosemar. *Leitura e literatura infanto-juvenil: Redes de sentido*. Cuiaba, MT: Carlini & Caniato, 2010. P 271 a 284.

COHEN, Jean. *Estrutura da Linguagem Poética*. Tradução de São Paulo: Editora Cutrix, 1974.

_____. *A plenitude da linguagem: teoria da poeticidade*. Coimbra: Livraria. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2007.

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

COSTA, Ana Luiza Martins. “Memória seletiva: veredas do Viator.” In: *Cadernos de Literatura Brasileira: João Guimarães Rosa*. Instituto Moreira Salles, 2006. p 10 a 55.

COSTA, João Batista de Almeida. *Mineiros e baianos: Englobamento exclusão e resistência* - 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COUTINHO, Afrânio. *Conceito de literatura brasileira*. São Paulo: Ediouro s/d.

COUTINHO, Eduardo F. “Guimarães Rosa e o processo de revitalização da linguagem” In: COUTINHO, Afrânio. COUTINHO Eduardo F. (Org.) *Guimarães Rosa*. Coleção Fortuna Crítica. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1991.

CRUVINHEL, Maria de Fátima. *A literatura infantil ao alcance da mão*. Revista Solta Voz. CEPAE/UFG, Goiânia, v. 19, nº 1, 2008, p. 125-30.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. São Paulo: Três, 1984 (Biblioteca do Estudante).

CUNHA, Maria Antonieta Antune. “O acesso à leitura no Brasil – os recados dos ‘retratos de leitura’”. In: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, Instituto Pró-livro, 2012.

DANIEL, Mary L. *João Guimarães Rosa: Travessia Literária*. São Paulo: José Olympio Editora, 1968.

DANTAS, Paulo. *Sagarana Emotiva* in: Suplemento Literário, O estado de São Paulo, 29/06/1968, ano 12, no 583, p. 1.

DAUSTER, Tânia. FERREIRA, Lucelena. *Por que ler?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

DAYRELL, Carlos Alberto. “Agricultura Geraizeira”. In *Diálogos Sociais: Caminhos para o Desenvolvimento Territorial: novas abordagens*. CidDurtra Wildhagen (Org.) Série. 1ª Ed. SEDVAN/IDENE. Belo Horizonte: Crisálida, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2008.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. “Construindo condições para escolhas: as oficinas de literacia do Vale do Minho”. In: *Escolhas literárias em jogo*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2009.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. “Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção de leitor cosmopolita”. In: PAIVA, Aparecida *et all.* *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. p. 71 – 84

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *A ideia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp 2011.

ECO, Umberto. “Obra aberta”. Tradução de João Rodrigo Narciso Furtado. In: *Estética*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. *Leitura do texto literário: lector in fábula*. Tradução de Mário Brito. Porto: Editorial Presença, 1983.

_____. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EIKEHBAUN e at. *Teoria da Literatura – formalistas russos*. Tradução de Ana Maria Ribeiro [et al.]. Porto Alegre: Globo, 1971.

EITERER, Carmem Lúcia. “Democratizando a leitura estética: cinema e educação”. In: PAIVA, Aparecida *et all.* *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. P 149 a 156.

Elis Angela Franco Ferreira SANTOS. SOUZA Antônio Gabriel Evangelista de. *Entre permanecer e partir: uma leitura do conto A terceira margem do rio*. http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/046.pdf (Data da consulta: 05/03/2014)

EMMENDOERFER, Luana. “A Política Pública de Regionalização do Turismo em Minas Gerais: os circuitos turísticos”. In: *Turismo em Análise*, v.19, n.2, agosto 2008.

SANTO, Espírito C. V.; MOSCOSO, M. C. ESTRADA-PARQUE GUIMARÃES ROSA. Proposta de Reconhecimento Oficial – uma via em benefício do turismo ecocultural e do fortalecimento da identidade territorial do Masaico Sertão Veredas-Peruaçu, Brasília-DF: Funatura, 2012.

EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana, M. B. MACHADO, M. Zélia V. (Org.) *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FACÓ, Aglaeda. *Guimarães Rosa: do ícone ao símbolo*. Rio de Janeiro: Editora Livraria José Olympio, 1982.

FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, Instituto Pró-livro, 2012.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. “Enunciação e semiótica” *In: Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008a. p 15 a 36.

_____. “Fruição artística e catarse” *In: Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008b. p 38 a 57.

FISCHER, Luis Augusto. *Literatura Brasileira: Modos de usar*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2008.

FISCHER, Roger Steven. *História da Leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez e Associados, 1991.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURTADO, Felipe. “A subversão do real” *In: A construção do fantástico na narrativa*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1980.

FURTADO, Odair. REY, Fernando L. Gonzáles. *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GADAMER Hans-Georg. “Linguagem e compreensão”. *In: Verdade e Método II Complementos e índice*. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2010, p. 216-233.

_____. “Semântica e Hermenêutica”. *In: Verdade e Método II Complementos e índice*. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2010, p. 204 -215.

_____. “Texto e Interpretação”. *In: Verdade e Método II Complementos e índice*. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2010, p. 381-417.

GALVÃO, Walnice Nogueira. “Rapsodo do sertão: da lexicogênese à mitopoese” *In: Cadernos de Literatura Brasileira: João Guimarães Rosa*. Instituto Moreira Salles, 2006. p

GARCIA, Edson Gabriel. *A leitura na escola de 1º grau*. São Paulo: Loyola, 1992.

GARCIA, Pedro Benjamin. “Literatura e identidade: tecendo narrativas em rodas de leituras”. In: DAUSTER, Tânia. FERREIRA, Lucelena. *Por que ler?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 67 a 87.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAZIN, Elizabeth. “Os nomes ‘ocultos’ de Riobaldo e Diadorim”. In: *III encontro de Ecodótica e Crítica Genética*. João Pessoa, 1993.

INGARDEN, Roman. *A bidimensionalidade da estrutura da obra literária*. Tradução de Maria Aparecida Pereira. Cadernos do Centro de Pesquisa Literários da PUCRS – Série Traduções. Vol. Número 1. Porto Alegre, 1995.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Krestschmer. Vol 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol 2 Tradução de Johannes Krestschmer São Paulo: Editora 34, 1999.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein, José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2007.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____. “A estética da recepção: colocações gerais”. Em: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. “O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis”. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOHNSON, Richard. ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Schulman Norma. *O que é, afinal, os estudos culturais*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

JOUVE, Vicent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. *Oficina de leitura*. Teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. “Os segredos da leitura e da redação”. In: *Língua Portuguesa*. nº 23 ano II. São Paulo: Segmento, 2007. p. 52 – 56

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Ensaio de Antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

_____. *Ciência em ação*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. *Reagregando o social*. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa Salvador Edufba, 2012. Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

LEAHY-DIOS, Ciana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Rio de Janeiro: EduFF, 2000

LEITE, Dante Moreira. *Psicologia e literatura*. São Paulo: Unesp, 1987.

LEONEL, Maria. SEGATTO, José Antonio. *O regional e o universal em Guimarães Rosa*. XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências. 13 a 17 de julho de 2008. USP – São Paulo, Brasil

LIMA, Alceu Amoroso. *Voz de Minas*. Ensaio de sociologia regional brasileira. São Paulo: Abril Editorial, 1983.

_____. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e terra. 2002.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LIMA, Luiz Costa. “O mundo em perspectiva: Guimarães Rosa” In: COUTINHO, Afrânio. COUTINHO Eduardo F. (Org.) *Guimarães Rosa*. Coleção Fortuna Crítica. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1991.

LONTRA, Hilda. O. H. *Tropicalismo e Vanguarda Poética Brasileira*. Dissertação de mestrado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 1983.

LORENZ, Günter. “Diálogo com Guimarães Rosa” In: COUTINHO, Afrânio. COUTINHO Eduardo F. (Org.) *Guimarães Rosa*. Coleção Fortuna Crítica. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1991.

LAROSSA, Jorge. “A experiência da leitura.” In: Costa, Maria Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MACHADO, Ana Maria. *Ilhas no tempo: algumas leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *Escolhas literárias em jogo*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2009.

MACHADO, Veruska Ribeiro. *Leitores e Leituras*. 2011. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material Didático – CESPE/UnB).

_____. *Compreensão leitora no PISA e práticas escolares de leitura*. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo. Ed. Paulinas, 2007.

MAGALHÃES, Rosineide. MACHADO, Veruska Ribeiro. “Leitura e interação no enquadre dos protocolos verbais” *In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et all. Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MANCHETE. *Viagens imaginárias – O sertão e as veredas de Guimarães Rosa*. *Manchete*, 20.07.1991.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

_____. *O livro e os dias*. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

MARCUSCHI, Luís Antonio. *Gêneros Textuais e Produção escrita*. Curso de especialização em Letras: Módulo III. Brasília: UnB, 2004.

_____. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. Em: DIONÍSIO, Ângela Paiva e outros (Org.) *Gêneros textuais & ensino*, Editora Lucerna, Rio de Janeiro – 2002. Páginas 19 a 35.

MARINHO, Jorge Miguel. *A convite das palavras: motivações para ler, escrever e criar*. São Paulo: Editora Biruta, 2009.

MARTINS, Aracy. *Democratizando a leitura*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale/FaE/UFMG, 2008a.

_____. VERSIANI, Zélia. “Leituras literárias: discursos transitivos”. *In: PAIVA, Aparecida et all. Leituras Literárias: discursos transitivos*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008b. p. 09-28

_____. *et all. Livros e telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

MAZZOTTI, Tarso. “Ler filosofia sem recorrer a uma filosofia primeira”. *In: DAUSTER, Tânia. FERREIRA, Lucelena. Por que ler?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p 49 a 65.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterian Vólkova Américo. Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

- MELLO, Antonio Oliveira de. *A igreja de Paracatu. Nos caminhos da história*. Paracatu: Edição da Mitra Diocesana de Paracatu, 2005.
- MELLO, Maria Cristina. RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *Letramento: significados e tendências*. Rio de Janeiro. Ed. Wak, 2004.
- MIGUEL, Emilio Sanches *et all*. *Leitura na sala de aula: como ajudar professores a formar bons leitores*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MILLES, J. Hillis. *A ética da leitura*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- MIOTELLO, Valdemir. *Discurso da ética e a ética do discurso*. São Carlos: Editores Pedro e João, 2011.
- MORATO, Sheila. *Que é literatura?* <http://letraessencia.blogspot.com.br> (acesso em junho de 2012)
- MORETO, Marco Antonio Palermo. *A leitura na prática do professor reflexivo*. São Paulo: Espaço Editorial, 2006.
- MORIN, Edgar. *Sete saberes necessários à educação no futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília: UNESCO - Cortez Editora, 2000.
- NASPOLINI, Ana Tereza. *Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa*. São Paulo, FTD, 2010.
- NETO, José Ambrósio Ferreira. DOULA, Sheila Maria. *Assentamentos Rurais: Organização, Mobilização e Imaginário Social*. Visconde do Rio Branco: 2003.
- NUNES, José Horta. *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino*. São Paulo: Edições Paulinas, 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: *Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2012.
- OSAKABE Haqira. “Poesia e indiferença”. In: PAIVA, Aparecida *et all*. *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. In: p. 37 - 54
- PAIVA, Aparecida *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale/FaE/UFMG, 2007.
- _____. *et all*. *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008.

_____. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008.

_____ & SOARES, Magda. *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008.

PAIVA, Jane. “Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no currículo?”, *In: PAIVA et all. Literatura: saberes em movimentos*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2007.

PAIVA, Aparecida. COSSON, Rildo. *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. JUNQUEIRA, Renata de Souza. CORRÊA, Hércules Tolêdo (Orgs.) *Literatura e ensino médio: acervos, gêneros e práticas*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2011.

PARREIRAS, Nínia. *Confusão de Línguas na Literatura: o que o adulto escreve, o que a criança lê*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PAULINO, Graça. WALTY, Ivete. CURY, Maria Zilda. *Intertextualidades: teoria e prática*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.

PAULINO, Graça. . *Tipos de textos: modos de leitura*. Belo Horizonte. Formato Editorial, 2001.

_____. “Algumas especificidades da leitura literária”. *In: PAIVA, Aparecida et all. Leituras Literárias: discursos transitivos*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. *In: p. 55 – 70*

_____. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPeL, 2010.

PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PEREIRA, Maria Antonieta. “Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias”. *In: PAIVA et all. Literatura: saberes em movimentos*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2007. p. 31 a 46.

PEREIRA, Gilson R. de M. CATANI, Afrânio Mendes. *Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social*. Revista Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 107-120, jul./dez.2002. <https://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10279/9551>

PERISSÉ, Gabriel. *A arte da palavra: como criar um estilo pessoal na comunicação escrita*. Barueri: Manole, 2003

_____. *Ler, aprender e escrever*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

_____. *Literatura e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia da Letras: 1988.
- _____. "Considerações intempestivas sobre o ensino da literatura". Em: *Inútil Poesia*. São Paulo: Companhia da Letras: 2000.
- PIETRI, Émerson. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- PIGLIA, Ricardo. *O último leitor*. Tradução de Heloisa Jahn. Companhia da Letras. 2006.
- PLATÃO. Teeteto - Crátilo. In: *Diálogos de Platão*. Tradução de **Carlos Alberto Nunes**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001.
- PORTELA, Eduardo. "A estória cont(r)a a História" In: COUTINHO, Afrânio. COUTINHO Eduardo F. (Org.) *Guimarães Rosa*. Coleção Fortuna Crítica. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1991.
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Tradução de Augusto dos Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, s/d.
- PROENÇA, M. Cavalcanti. "Trilhas no Grande Sertão". In: *Augusto dos Anjos e outros ensaios*. Rio de Janeiro, Grifo. Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1973. (Coleção Littera 3)
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Tradução de Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 2011.
- QUEIRÓS Bartolomeu Campos. "Literatura: leitura de mundo, criação da palavra". In: YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo. Edições Loyola, 2005.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Interação e mediação de leitura literária para a infância*. São Paulo: Global, 2011.
- RANGEL, Egon de Oliveira. "Literatura e livro didático no Ensino Médio: caminhos e ciladas na formação do leitor". In: PAIVA, Aparecida et al. *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. p. 128-144
- RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.
- REY, Fernando González. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- RICOUER, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- _____. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- ROCHA, Ruth. *Contado histórias, formando leitores*. Campinas, SP: Papyrus 7 mares, 2011.

- RODRIGUEZ, Virginia Jiménez. *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Tese (doutorado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2004.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Editorial, 2010.
- _____. & MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012
- ROSA, João Guimarães. *Tutaméia – Terceiras Estórias*. Editora José Olympio, 1969.
- _____. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- _____. *Sagarana*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1981.
- _____. *Magma*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.
- _____. *Ave Palavra*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.
- _____. *Correspondência Com Seu Tradutor Alemão Curt Meyer-Clason*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003
- _____. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008.
- _____. “Guimarães Rosa por ele mesmo” *In: Cadernos de Literatura Brasileira: João Guimarães Rosa*. Instituto Moreira Salles, 2006. p 77 a 143
- SANT’ANNA, Afonso Romano. *Paródia, paráfrase e cia*. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- SANTOS, Francisco Venceslau dos. *Subjetividades da ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Europa, 2004.
- SANTOS, Maria Veloso Motta. MADEIRA, Maria Angélica. *Leituras brasileiras. Itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- SECCHIN, Antonio Carlos, *et all*. *Veredas no sertão rosiano*. Rio Janeiro: 7letras, 2007.
- SCHÜLER, Donald. *A palavra imperfeita*. Petrópolis, Vozes, Porto Alegre, Instituto Estadual do Livro, 1979.
- _____. *A teoria do romance*. São Paulo: Ática, 1989.
- SCHÜTZE, Fritz. “Pesquisa biográfica e entrevista narrativa”. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org). Metodologia da pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2011, p.210 -222.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Criticidade e leitura: Ensaios*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de leitura do Brasil, 2010

SILVA, Jaqueline Luzia da. *Letramento: uma prática em busca da (re)leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2009.

SILVA, Maurício. *Repensando a Leitura na Escola*. Um outro mosaico. 3ª ed. Niterói: EduFF, 2002.

SILVA, Teresinha V. Zimbrão da. *A terceira margem*. <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/03/artigo-1a1.pdf> (Data da consulta: 05/03/2014)

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009a.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

SNOWLING, Margaret J. HULME Charles. *A ciência da Leitura*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. “Leitura e democracia cultural”. In: *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. P 17 a 32.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. CORTI, Ana Paula. MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de et all (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas; SP: Mercado das Letras, 2010.

SOUZA, Clara Etienne Lima de. *Entre as linhas do texto e o brilho da tela: uma rede e o leitor*. Tese de doutorado defendida no Departamento de Teoria Literária. UnB – 2009.

STARLING, Heloisa Maria Murgel. *Lembranças do Brasil: teoria política, história e ficção em Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Revan: UCAM, IUPERJ, 1999.

SUASSUNA, Ariano. *Iniciação à estética*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

TEIXEIRA, Marlene. “É possível a leitura?” In: SILVEIRA, Regina da Costa da (Org.). *Nonada*. Letras em revista. Dossiê Érico Veríssimo. Nº8. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 1997.

- TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- TEZZA, Cristovão. *Entre a prosa e poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2003.
- TINOCO, Robson Coelho. *Leitor real e a teoria da recepção: travessias contemporâneas*. São Paulo: Ed. Horizonte, 2010.
- TODOROV, Tzvetan. *Memória do mal, tentação do bem: indagações sobre o século XX*. Tradução de Joana Angélica D'Avila. São Paulo: Arx, 2002
- _____. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- TOLEDO, Marcelo de Almeida. *Grande Sertão: Veredas – as trilhas de amor e guerra de Riobaldo Tatarana – Seleção de textos e levantamento fotográfico*. Rio de Janeiro: Masso Ohno – M. Lydia Pires e Alburquerque Editores, 1982.
- TURCHI, Maria Zaira. SILVA, Vera. M. Tietzmann. *Leitor formado, leitor em formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- VALADARES, Napoleão. *Os personagens de Grande Sertão: Veredas*. Brasília: André Quicé Editor, 1982.
- _____. *Urucuia*. Brasília: Thesaurus, 1990.
- _____. *História de Arinos*. Brasília: André Quicé, 2013.
- VALÉRY, Paul. “Discurso sobre estética”. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. Volume I. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.
- VASCONCELOS, Diogo de. *História Média de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.
- VELOSO, Mariza. MADEIRA, Angélica. *Leituras brasileiras: itinerário do pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- VINHAI, Ione. *Literatura, leitura e produção textual no ensino médio*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- YUNES, Eliana. & OSWALD, Maria Luiza. *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola. 2003.
- _____. *Prática de Leitura e ensino de Literatura*. Apresentação e organização de Hilda O. Hartmann Lontra. Brasília: UnB, 2004.
- _____. *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo. Edições Loyola, 2005.
- WARD, Terezinha Souto. *O discurso oral em Grande sertão: veredas*. São Paulo: Duas cidades. INL - Fundação Nacional Pró-memória, 1984.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. “Memória entre oralidade e escrita”. In: PAIVA, Aparecida *et all.* *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. p. 165-184

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

SÍTIOS DA INTERNET

http://pt.wikipedia.org/wiki/Auguste_de_Saint-Hilaire (data da consulta 15/10/2012)

<http://www.brasiliana.com.br/obras/viagem-as-nascentes-do-rio-sao-francisco-e-pela-provincia-de-goias-1-v/pagina/35/texto> - (data da consulta 15/10/2012)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Urucuia (data da consulta 25/09/2012)

http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4403/1/Clarisse%20Lacerda%20Mata_ate_pag_32.pdf pag. 22. (data da consulta 25/09/2012).

<http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n58/01.pdf> (data da consulta 25/09/2012).

http://www.festivalsagarana.com.br/?page_id=581 (data da consulta 30/07/2013).

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mandioca> (data da consulta 10/07/2012).

<http://www.ifcs.ufrj.br/~lemetro/pesquisadores/Leticia%20de%20Luna%20Freire/latour.pdf> (data da consulta 30/07/2013).

http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagin%C3%A1rio_coletivo (data da consulta 14/07/2013).

<http://www.suapesquisa.com/historia/bandeirantes/> (data da consulta 28/10/2013).

http://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est_recep_teorias_efeito.pdf (data da consulta 16/10/2013).

http://www.dgz.org.br/out12/Art_04.htm (data da consulta 23/10/2013).

<http://www.minastour.com.br/website/index.php?centro=vercircuito.php&referente=-2&circuito=76> (data da consulta 15/10/2012).

<http://armonte.wordpress.com/tag/literatura-lusofona/page/9/> (data da consulta 06/01/2014).

<http://www.estadao.com.br/noticias/arteelazer,romance-entre-o-arcaico-e-o-moderno,918111,0.htm> (data da consulta 06/01/2014)

<http://www.elfikurten.com.br/2011/01/dialogo-com-guimaraes-rosa-entrevista.html> (data da consulta 16/02/2014).

<http://bravonline.abril.com.br/materia/tzvetan-todorov-literatura-nao-teoria-paixao> (data da consulta 28/02/2014).

<http://www.turismo.mg.gov.br/> (20/04/2014).

<http://www.portaldecidades.net/circuito-turistico-urucuia-grande-sertao/> (data da consulta 20/04/2014).

www.youtube.com/watch?v=NfkR45rWih8 (data da consulta 20/06/2013).

ANEXO 1 ENTREVISTAS

Entrevista I

P. Qual é o seu nome e sua idade?

R. FFV, tenho 71 anos. Nasci em 1941.

P. O senhor é de Arinos?

R. Nasci em Arinos. Vivi em Brasília por algum tempo, mas depois voltei.

P. O senhor estudou em Arinos?

R. Sim, fiz até a 4ª série no grupo escolar, naquela época a gente aprendia muita coisa.

P. O senhor já ouviu falar de João Guimarães Rosa?

R. Já ouvi falar aí nos projetos da região.

P. Então o senhor não leu textos de João Guimarães Rosa?

R. Já ouvi falar sim, mas lê não li nada.

P. Obrigada pela atenção e pelas respostas.

(Essa entrevista foi realizada dentro de uma loja)

Entrevista II

P. Qual é o seu nome e sua idade?

R. UCM, tenho 72 anos. Nasci em 1940

P. O senhor é de Arinos?

R. Não, nasci em Januária, mas moro em Arinos desde 72, me considero de Arinos. Sou comerciante aqui há muito anos.

P. O senhor estudou em Arinos?

R. Sim. Estudei até a 4ª série. Naquela época 4ª série era muito... Não era pra qualquer um.

P. O senhor conhece João Guimarães Rosa.

R. Conheço sim, é um nome muito lembrado, mas não conheço de perto. Conheço por causa do assentamento, da reserva de preservação ambiental em que as pessoas falam muito nele. O nome dele é muito falado na região.

P. O senhor já leu alguma obra, algum texto de João Guimarães Rosa?

R. Não li, porque não tive oportunidade. Caso meu, a gente só se vê falar, vê dizer, não tive oportunidade de leitura, se tivesse... talvez tivesse lido, mas só ouço dizer. Conheço Guimarães Rosa só de ouvir dizer, só de ouvir dizer.

P. Obrigada pela sua atenção.

Entrevista III

P. Qual é o seu nome e idade:

R. LPS, estou com 77 anos.

P. A senhora nasceu onde?

Eu não nasci aqui Arinos, mas nasci aqui por perto.

P. A senhora conhece João Guimarães Rosa ou conhece alguma estória dele? Inclusive há uma estória de que ele tenha passado aqui por perto acompanhando uma tropa, parece até que ele pousou aqui por perto, se conhece a estória dele, se sabe da viagem dele acompanhado.

R. Eu num tô lembrando não. Eu conheci Arinos começando, Barra da Vaca, né, começando, mas eu não tô lembrando desse homem não, dessa estória dele.

P.A senhora nunca ouviu falar dele? De João Guimarães Rosa. Nem nas festas da cidade?

R. Eu não tô lembrada não.

P. Geralmente as pessoas que moram mais tempo no lugar costumam lembrar de alguma estória ou do nome dele. A senhora já leu alguma obra, algum texto de João Guimarães Rosa, ou já ouviu contar alguma estória dele?

R. Bom, eu, até 12 anos, quando vim morar em Arinos, que era Barra da Vaca, até os 18 anos, eu casei aí eu afastei uns tempos, uns 20 anos, eu morei na Chapada da Cidersa. Aí fiquei uns 20 anos fora, depois... eu fiquei uns 20 anos. Depois é que vim pra... Nesses vinte anos, eu trazia meus filhos aqui pra estudar, pra consultar, sim, trazia, né? Mas eu trazia, mas era rápido, não tinha muito conhecimento, não ficava muito ligada, sabendo as coisas direito. Assim eu fiquei uns 20 anos assim, mas desligada. Depois de 20 anos eu voltei traveis. Eu casei em 1953. Voltei para cá eu tinha depois de 20 anos, aí é que eu fiquei mais entrosada das coisas daqui. Mas a gente lembra mais do tempo de mais de mais nova, né? Já dos tempos de mais idade pra cá, a gente já esqueceu muito. Agora a gente lembra demais das coisas um pouco, tempo de mais nova, a gente tava com a cabeça boa, gravava tudo, alembrava de tudo. Eu sou assim, eu lembro de tudo para trás, agora de uns tempos para cá, aí agora deu um problema de esquecimento. Eu tenho, eu ganhei 12 filhos, os 10 eu lembro da era, da idade, do mês de tudo, já os dois da frente pra cá eu não lembro, os derradeiros eu não lembro, não precisa falar que eu não lembro de era, mal mal o mês eu lembro, só lembro do mês, as vezes assim a data, mas a era não lembro de jeito nenhum.

Os meninos pelem, pelem, mas não entra mais na cabeça, arranji um esquecimento. A caçula minha eu ganhei com 42 anos, eu já tava bem fraca da cabeça um pouco. Os mais novos a cabeça não guardou mais nada, fiz exame de cabeça, não deu nada.

Era a época que eu tava na chapada, eu não lembro de Guimarães Rosa. Às vezes, Vadu lembra, o que ele lembra, o que ele viu ele lembra de tudo. Ele tá lá na Santa Paula... O vêi não pode ficar quieto de jeito nenhum... é de uma impaciência horrorosa, se não tiver serviço pra fazer ele levanta cedo e varre o quintal todinho.

Quantas pessoas chegar aqui e tomar café ele toma, eu gosto que ele saia aí disfarça mais, eu vou pensar se eu lembro, mas agora tô lembrada não...

P- Obrigada pela boa conversa, Dona L.

Entrevistas IV e V (realizada conjuntamente)

P. Qual é o seu nome e sua idade?

R. Meu nome é JOC, mas todo mundo me conhece por (diz o apelido). Hoje eu tenho 87 anos.

P. E qual é o nome completo da senhora e a sua idade?

R. ATVC, tenho 84 anos.

P. O senhor é de Arinos?

R. Sou de Arinos, fui o primeiro prefeito de Arinos e hoje sou fazendeiro aqui na região.

P. E a senhora? É de Arinos?

Sou natural de Arinos. Nasci e cresci aqui, sou neta de Joaquina do Pompeu, já ouviu falar dela? Foi uma fazendeira poderosa aqui, dona de muita terra.

Sim, claro...

P. O senhor e a senhora estudaram em Arinos?

R. Estudei em Januária, fiz até o 4º ano do grupo escolar, participaram da banca da minha diplomação três professores, pessoas muito importantes na região. (o senhor busca o diploma e mostra para provar que houve banca na sua diplomação de 4º ano do grupo escolar).

P. O senhor já ouviu falar de João Guimarães Rosa.

R. Ele é muito conhecido na região sim, andou essa região toda, a cavalo, tem estória dele com uns companheiros. Eu conheço só através das estórias de Napoleão que divulga muita coisa, ele fez muita coisa sobre Buritis e Arinos. Ele divulga, teve o negócio de... de, muié me dá uma luz aqui, uma sociedade dos Urucuianos em Brasília. Ele fala dessas coisas

tudo. Aquele negócio que Napoleão fez sobre os urucuianos em Brasília, como é que é? (A esposa trouxe um jornal antigo e mostrou para demonstrar o trabalho de Napoleão Valadares)

P. O senhor já leu alguma obra, algum texto de João Guimarães Rosa?

R. Já li sim, dele mesmo não, já li sobre ele. Já li os livros de Napoleão que fala sobre ele. Eu não sei o que... que fala sobre ele. Os livros de Napoleão fala sobre isso. Ele andou esse sertão tudo aqui, daqui para Chapada Gaúcha, andou esses trens, fazendo pesquisa de sertanejo, no município de São Francisco, Chapada Gaúcha, por exemplo, tá na confluência de 4 municípios, município de Januária, Arinos, ou 3 municípios, São Francisco né, aí a confluência, né, tá na cabecerinha do município, compreende 3 municípios, pertencia a Serra das Araras, Serra das Araras que é a vila mais velha não conseguiu se transformar em cidade, os gaúchos vieram ali para Chapada para trabalhar, pra fazer, para produzir né, que a intenção dele era essa e é até hoje, né? Ele tem fazenda aí, mas mora em Brasília.
(pausa)

Guimarães passou aqui, mas não é daqui. Ele é de Codisburgo, que não é muito diferente daqui, é um sertão só. (Pausa)

O Napoleão é muito inteligente e tem a cabeça boa, por isso ele escreve sobre o Guimarães Rosa. A mãe dele queria que ele fosse médico. Eu conheci o pai dele.

P. O senhor acha que ele tem a importância que dão para ele aqui na região?

R. Que tem tem, né. Tem placa nessa região toda nas beiras de estradas sobre “sertão vereda”.

P. Napoleão é uma pessoa importante na região, é viva, estuda, pesquisa e poucas pessoas conhecem, aí e Guimarães? Guimarães está lá no passado, provavelmente só as pessoas mais velhas e que moram aqui há mais tempo e fazem parte da história de Arinos é que devem conhecê-lo. O que o senhor acha disso?

R. Z não é de lê essas coisas assim não.

P. E a senhora? Gosta de ler o quê?

R. Eu gosto de ler, mas não Guimarães Rosa.(risos) Eu não gosto de ler essas coisas assim não, eu gosto é de romance.

P. Que tipo de romance a senhora gosta de ler?

R. Romance de amor (risos).

(O senhor Z B busca a foto de Benevides e mostra para revelar o quanto ele é feio.)

R. Mas diz que ele era feio, mas era bão. Os velhos daqui da cidade quase todos são discípulos de Benevides, o pai de Napoleão foi aluno dele, Teté foi... (Daí resgata um texto no mesmo jornal em que havia a foto do senhor Benevides) e pede para que leia um texto em que se explora a narração de um diálogo entre uma pessoa jornalista e um caipira... o qual se encerra com a ideia de que “ Daí que cada um tem as suas ignorâncias”. (Nesse mesmo jornal há várias reportagens sobre a cidade de Buritis e daí surge a pergunta abaixo)

P. Buritis tem uma cultura muito parecida com a daqui, né?

Isso aqui (aponta para a foto) aqui tem uma estória, isso aqui é na praça lá em Buritis, eu conheço lá demais (aponta para foto), e que tinha uma família ali, a família de Saturnino, a estória é um irmão dele que o cara matou, tava na porta dessa casa aqui, aqui a calçada é alta, era irmão dele, gêmeo com outra mulher, chamava Emetério e Emetéria. E teve uma desavença entre eles, e o povo de primeiro era tudo na bala, né? Com os Rodrigues, aqui que tem uma fazenda pra lá de Buriti, que chamava... Camilo... o nome da véia Noberta era o nome da mulher lá. E cá embaixo aqui nessa confrontação pra cá pra baixo assim num barrerito, tinha a casa do Marcol e a casa da outra irmã do Camilo Rodrigues. E ele entrincheirou lá na casa da irmã pra matar o outro lá na outra casa, e era uma distância enorme, rapaz, a praça que tinha a igreja, era transversal assim, aquelas casas que tem do lado de cima. E ele, o rapaz ficou lá e não saía de jeito nenhum e ele ficou lá na janela com a janela meia aberta, com a carabina esperando ele sair. E ele saiu e ele sabia que só quem fumava lá na casa era ele, né? e ele saiu fumando um cigarro e ele tirou o cigarro da boca dele na bala, mas não matou, só tirou o cigarro, já pensou como o nego era bom no gatilho, o Camilo Rodrigues, bom e aí montou na mula e trovejou no mundo, foi embora, mas teve notícia que não matou, voltou pra trás, veio e ficou lá, pra matar? pra matar, no mesmo lugar na casa da irmã, e ele saiu com uma menininha no braço, o Emetério saiu um dia de tardinha com uma menina no braço aqui do lado daqui e ele atirou por riba do peito dele, e foi uma só, e não atingiu a menina, não atingiu a menina, atirou em cima do peito dele, é irmão do Saturnino. Mas era bom motivo? E aí passados muitos anos, muitos anos, ele veio de avião aí pra ver as irmãs, né? E ele, Saturnino, era um homem assim que era só chegar procurava, hora que via qualquer movimento, procurava quem tivesse alguma condução, que tinha uns caminhão, mas não tinha quase carro pequeno. Alcides Pimentel é que foi de caminhão mais ele, chegou lá era o arqui-inimigo dele, que matou o irmão dele, mas ele

ficou prali, mandou Alcides levar ele e ficou sozinho lá no campo. Buritis é um lugar muito perigoso, de povo matador...

P- O senhor é um verdadeiro contador de estórias, tem que registrar para essas estórias não se perderem. O senhor pensa nisso?

Pensar a gente até que pensa... Mas é muita dificuldade...

Entrevista VI

P. Qual é o seu nome e sua idade?

R. JS, 78 anos em agosto, pela idade eu estou mais ou menos, né? (risos)

P. O senhor é de Arinos?

R. Eu nasci em Arinos em 1934, eu nasci na fazenda Barra da Vaca, sou pioneiro. Pai veio pra aqui em 1925 e pôs um comércio, eu não tinha nascido ainda.

P. Então o senhor conhece muita coisa aqui da região?

R. Mais ou menos, né?

P. O senhor estudou em Arinos?

R. Eu estudei só aqui e em Formosa. Estudei só um pouco.

P. O senhor já ouviu falar de João Guimarães Rosa?

R. Eu conheço, eu conheço, há muito tempo, é coisa muito importante, faz uma festa lá na Chapada Gaúcha e em Sagarana também, né? Grande descobridor disso aqui, dessa zona nossa aqui. Eu não sei bem contar não a estória de Guimarães, mas essa estória é muito bonita, né? Não me recordo a época. O comércio em Chapada divulga muito o nome dele.

P. O senhor já leu alguma obra, algum texto de João Guimarães Rosa?

R. Quase que não, moça. É uma coisa muito importante, né? Deu muito nome aqui, ajudou muito, né? Coisa muito valiosa, merece mesmo ser comemorada. Existe muita comemoração. Aquele Napoleão Valadares, a senhora conhece ele? Ele sabe essas estórias todas. Você já entrevistou ele já?

Em relação algum fato importante sobre a estória de Arinos, o senhor pode nos contar alguma coisa interessante?

R- Isso aqui é o seguinte, quando nasci aqui era... era, podemos dizer, era um deserto, né? Não tinha estrada para lugar nenhum, ir a São Romão, a Formosa para estudar tem que ser a cavalo, né, sô. Só em 1952 nós compramos um caminhão, mas mesmo assim não tinha estrada, acesso a estrada. Depois de 6 meses com machado, com enxadão foi feito estrada inicialmente, aqui realmente era muito difícil, mas hoje, graças a Deus, hoje tá..., com

Brasília aí, melhorou bastante. Tem dúvida não, né, sô, com a construção de Brasília melhorou bastante. O reflexo foi muito grande aqui, né? Sô? Melhorou pra zona toda, né? Sobre uma pessoa? Tem a Joaquina do Pompéu? Aqui foi uma pessoa muito importante, na época, ela tinha muita autoridade, ele mandava nisso aqui, ela era uma autoridade muito grande, ela era muito forte.

Entrevista VII

P. Qual é o seu nome e sua idade?

R. AMJP, tenho 73 anos.

P. O senhor é de Arinos?

R. Moro aqui desde antigamente, sou pessoa tradicional daqui, tenho 73 anos que moro aqui, nasci aqui pertinho. Não, 71 anos, porque 2 anos eu morei em Uberaba. Sou o funcionário mais velho inativo da prefeitura, o funcionário mais velho da prefeitura sou eu. Abri essas primeiras portas da prefeitura. Eu fiz um livro de minha autoria, da minha vida, do meu trabalho

P. O senhor estudou em Arinos?

R. Estudei pouco, mas estudei. Fiz um livro de minha autoria, do meu trabalho, da minha vida. Vou pegar para você ver. (Pega o livro e mostra)

P. O senhor já ouviu falar de João Guimarães Rosa.

R. Estória de Guimarães Rosa eu só conheço as que correm na cidade. Esse pessoal velho já morreram quase tudo. Tá pra acabar a estória de Arinos. Eu me alembro muito bem do primeiro delegado, do primeiro escrivão. Até porque o primeiro delegado que tinha aqui era um Pernambucano, chamava Zé Viana. A cadeia aqui era um pau, era uma árvore. Amarrava dois presos na árvore. E tinha um radiozinho na casa dele, não tinha delegacia né? Ele ligava pra São Romão pra trazer dois soldados pra levar esses, esses... eles vinham a cavalo. E os presos iam algemados um no outro, eu via assim oh... eu tinha 10 anos de idade, era menino, mas menino não esquece de nada. Aí ia pra São Romão, aqui era distrito de São Romão. Aqui chamava Barra da Vaca, porque é... derivado de uma vereda que tem logo ali na frente, e atolava muito vaca. Então puseram o nome de vereda da vaca e através dessa vereda da vaca virou a população Barra da Vaca. Depois na hora de registrar, registrou Arinos, que é derivado daquele deputado Afonso Arinos. Eu mesmo não conheço nada de Guimarães, quem vai conhecer isso aí, conhece dona Zina? Não me lembro de estória dele não. Futuramente, vocês não vão saber de nada daqui, porque só tem gente de

fora, que não conhece e não conheceu aqui. E outra coisa é jovem, jovem não sabe de nada. Só as pessoas de mais idade é quem sabe. O senhor Zebão é uma das pessoas aqui que pode te informar sobre Guimarães Rosa. Ele foi o primeiro administrador do município. Ele sabe muito, é... ele sabe... E tem a Dona Zina que foi a diretora da escola aqui muito tempo, e acompanhou o pai dela que sabia tudo... Não, era taxista, eu fui de 86 pra cá... Eu fui vítima de bandido. Eu fui vítima. Eu ganhei uma bala na nuca, ela entrou aqui e saiu aqui (apontou para a cabeça). No mato, no cerrado, de noite. Por conta de assalto, ele me puxou pro cerrado, eu e meu filho. Meu filho ele atirou no mesmo lugar, amarrado e eu caí já morrendo. E eles pegaram o carro e sumiram. Aí, meu filho me chamou, chamou... eu deitado, só respirando, eh, meu pai tá morrendo. Por ordem de Deus, eu mexi com a perna, eh, meu pai tá vivo ainda. Continuou chamando. Hoje eu acho graça da estória; mas, antes, não. Aí eu fui arrastando, segurei na calça dele e, olha, a corda estava solta. A senhora é evangélica ou católica? Que eu sou católico, mas daquele de muita fé. Aí eu pedi a Nossa Senhora Aparecida para interceder a Deus para me livrar, eu e meu filho para não morrer. Antes de levar o tiro! E aí, eu fiquei morrendo lá e ainda dei conta de levantar. A corda soltinha nele, só que ele não desatava. Procê ver, ele era forte igual eu, eu abracei ele, peguei a corda, desatei não, peguei a corda e ela saiu. O milagre foi tão grande que a corda tava solta, solta. Era um pedaço, fina. E aí, Pai o senhor tá atirado. Que eu olhei em mim, tava sangrando. Aí ele segurou no meu braço e nós fomos andando pela estrada, caçando carona. Até que eu arranjei uma, evinha da fazenda e me trouxe até aqui. Eu atirado, daí pra cá, meus filhos falaram: pai, vende esse carro e não mexe com isso mais não. Aí eu vendi, mas eu demorei. Recuperou o carro. A polícia foi e buscou o carro. Eu larguei, vendi o carro e comprei esse outro daí, para eu andar e não ficar quieto. Tô aposentado, mas não estou satisfeito, porque não é meu costume ficar assim... Eu dirigi 53 anos... Eu tenho que ficar agora quietinho... Tive 8 filhos e um neto que tá homem e que eu criei. Minha esposa teve 9 filhos, mas nós perdemos uma com 5 anos de idade. Sofreu câncer, eu também sofri câncer, quase que eu vou. Quatro tumores. Queimou. Eu estou em observação, e tem mais de 5 anos, é capaz de não ter mais nada. Eu tô fazendo os exames constante, o médico manda ou não manda eu faço por minha conta.

P. O senhor já leu alguma obra, algum texto de João Guimarães Rosa?

R. Estórias da cidade eu até conheço algumas coisas, mas não dá pra refletir. De Guimarães? Não, não, eu não conheço. Na minha época que eu estudei não falava nele.

P. Das festas que homenageiam Guimarães, o senhor costuma participar?

R. Não, nunca fui. Não gosto de festa. Não gosto de bebida, se tiver álcool ou refrigerante, passo longe. Eu sou assim todo fora de... de... Eu gosto muito é de conversar, até porque eu tenho 55 anos de volante andando para todo lado: Uberlândia, Belo Horizonte, Montes Claros, Goiânia, Patos, Brasília, eu sou acostumado é com gente, né?

Entrevista VIII

P. Qual é o seu nome e sua idade?

R. JBF, tenho 61 anos, faço agora em 27 de maio faço 62.

P. O senhor é de Arinos?

R. Nasci em Serra das Araras. Vivo há muito tempo na fazenda Boa esperança desde 75. Moro em Arinos desde 76.

P. O senhor estudou em Arinos?

R. Estudei em Januária até o 4ª ano primário, no Caio Martins. A 4ª série era do ginásial. Entrava no ginásio pela prova de admissão, aí a gente fazia o ginásio.

P. O senhor já ouviu falar de João Guimarães Rosa?

R. Já ouvi? Já, só que eu sei pouco dele, ou quase nada. Na escola nunca estudei. No Caio Martins estudei, depois saí e adeus. No Caio Martins eu estudei, não foi pelos meus pais. Eu nasci aqui perto onde também fui criado.

P. Então o senhor não leu nenhuma obra ou texto de João Guimarães Rosa?

Lê, lê não li nada. Não conheci muita coisa dele, só de ouvi falar, fala-se muito nele por essas bandas. Mas não, só... só... assim, assim... como vocês falam, vocês fazem muito trabalho, um trabalho bom, efetivo, trabalho muito... mas não é assim... do meu interesse de eu buscar alguma coisa para o meu viver não, sei que são muito boas coisas, tem muitos livros, muitos ensinamentos. As pessoas velhas, de antigamente, eles tinham muita relação espiritual, muita... que hoje os novos não têm... As pessoas velhas tinham uma bússola, que era o céu comandado por lua, fases de luas, e vocês, novo, não olham para o céu, vocês não sabem quando planta, quando colhe, quando é tempo de plantar, quando é tempo de chuva, vocês não sabem. E as pessoas velhas são assim, as pessoas velhas como Guimarães Rosa, eu tiro o chapéu pela inteligência deles, é grandíssima e riquíssima para o bem-estar hoje. Infelizmente, ao jovem não se deu.... Ele escreveu textos sobre a região de Arinos, sobre Barra da Vaca que é essa vereda aqui, mas eu nunca li. Se eu já li também foi muito pequeno assim, sem nenhuma... que a gente sempre compra os livrinhos, folhetos, mas... é de pouco

interesse, só que é de muita precisão, não é pouca precisão da gente ler não, tinha que ser muito mais para poder colocar em prática para chegar ao final com uma estória boa, para os jovens, mas infelizmente, eu sou um falho. É moça, porque você nunca é a metade do que você precisa aprender. Tudo o que você aprender, aprender, aprender, aprender mesmo é pouco, porque você é capacitado. Às vezes, a gente descapacita a gente por ignorância, mas quem sai perdendo é a gente, porque nunca que você chega no seu estudo e diz “eu estou satisfeito”, não tá... e isso incomoda, fico paradinho... está. Eu conheço várias estórias de pessoas velhas, que tira assim umas coisas que não dá pra acreditar, mas na realidade era. Muitas, muitas, muitas, assim de cangaceiro, de tempo de chuva... Sim, eu falo: Meu avô era cangaceiro e lutava contra outro cangaceiro. Antônio Dó e Jucão. Eu sou neto de Jucão. Antônio Dô era da galera de baixo: Montalvânia, São Joaquim pra li. E Jucão, que é aqui de São Francisco, José de Souza Lessa é meu avô. Por um acaso, meu avô botava 50 cangaceiros e fazia um risco no chão. E Antônio Dó fazia de lá e Jucão de cá. E traçava nas balas os dois. As balas caíam tudo no risco. Que é aquilo? Ah qual?, por que que é assim?

Um cangaceiro de meu avô, eu estava mais ele, velhinho, nós estávamos trabalhando, isso foi em setenta e quatro... setenta e quatro, setentão, foi em setenta? Eh? a setenta e quatro, eu não sei. Ele era jagunço de meu avô, tava velhin, tinha acabado o estudo, ela morava aqui no Ribeirão de Areia. E trabalhava aqui para o meu pai. E nós estávamos colhendo o arroz, cabemos e estava limpando, capinando com a enxada pra plantar um feijão... Rapaz, você bate o arroz, naquela palhada junta aquele trio de pássaro-preto, mas é muito. Era meio-dia e chegou a escurecer assim de pássaro-preto, né? E tinha acabado de almoçar, tava levantando, deitei um pouquinho pra descansar meio dia, né?, fomos amolar as enxadas para voltar a trabalhar, e junto aquele tanto de pássaro-preto, tanto, tanto, tanto mesmo. E eu peguei o meu revólver e mirei no meio dos pássaros-pretos e rastei fogo: páá.... Esse camarada que chamava Libâneo estava do lado assim, ele espantou... Ele tava dando um cochilo e no tiro do revólver ele espantou. Ele falou assim “Ara, rapaz, você é malandro” e passou só a mão no meu revólver assim... oh... E eu sp’rando os outros juntar, né?, “Agora ocê atira!” falou o Libâneo. “Ah, então cê espera juntar” eu com o revolver na mão. Hora que juntou eu tec... tec... nada... tec... quatro balas e não quis sair nenhuma. “Eu falei pra você respeitar eu, cê não tá vendo que eu estou dormindo não?”. “Tá bom, tá bom uai”, não houve meio para o revólver atirar. Só botou a

mão assim no revólver e disse “agora não atira mais”. Aí fomos trabalhar de tarde naquele capim terra pra plantar feijão. Foi de tarde, de tardinha, né?, eu falei “Libâneo, se você não consertar o meu revólver, quando nós formos banhar no esgoto eu vou afogar ocê lá dentro d’água”. Água de lama, esgoto é água mananciada, né?, “Não, você não dá conta de nada”. Nós banhamos lá, banhamos, banhamos. E eu que esqueci, rapaz, quando nós voltamos, eu fui subir na cerca, né?, Botei o pé lá em cima, ele pegou no meu revólver assim, oh, botou a mão, tá... “Agora ele atira”. Desapiamos. Levei ele lá no cupim e foi “pá”, as quatro balas saíram tudo. “Não brinca comigo não, que depois faço besteira com ocê”. Eu falei “tá bom”. No outro dia, eu cabeí de amolar a enxada, quando eu levantei, menina, eu sentia uma doença que não tinha médico que curava eu, diz que era uma tal de solitária, eu olhava assim só via uma banda dele, se eu via a pessoa eu só via pela metade, mas não era toda hora não. Eu fui levantando de cá, o mundo escureceu, e eu só via uma banda, né? Eu tô é ruim... “Jaimin, você tem é verme demais, eu vou onde taí arrumar um remédio procê. Eu pesava nessa época quarenta cinco, quarenta e sete quilos. “Rápido vamos ali rapar um pau”. Peguei uma cuinha. E lá nos fomos, pra debaixo dum pau, jacarandá, né? “Não, não é esse não, tem que rapar um pau que não tem galho seco”. Foi lá, rapei o pau, mas assim um pouquinho, talvez assim umas cem gramas. E botei uma aguinha e botei lá pra dormir no sereno. No outro “Oh, Jaime, ocê vai beber o seu remédio, antes de você beber outra coisa”. Cheguei lá, escorri assim no copo, deve ter dado um meio copo. Eu fui beber, só bebi um gole, moça, o trem é tão apertante, que fechou a garganta. Não consegui beber mais não. “Não, só isso tá bom, não vai demorar tempo nenhum ocê vai colocar ela pra fora tudin”. Menina, não demorou nem duas horas, eu fui no mato, ocê vê o cascavel que eu botei pra fora, você não é capaz de pensar. Dava muito mais do que uns dois copos de vidros, inteirin, inteirin. A cabeça dela parecia uma aranha assim. Chamei ele “Vem cá, Libâneo”. “Que é moço, quero ver porqueira não, cê já tá são”. Num instantin, eu fui pra setenta quilos. Jacarandá, foi dito e certo, já ensinei isso pra um bocado de gente e foi valido. Pai, ocê se tivesse a cavalo duas léguas do Galho Alto e ele passa pra lá e ocê tá pra cá, procê topar na estrada só se ele quisesse. Se ele não quisesse ocê não via não. Não, eu vou aqui e eu topo com Jaime na estrada pra resolver alguma coisa, né?, “cadê o Jaime”, lá pro Pacari, outra fazenda, eh... ocê ia, quando você chegava que não você dava com o rastro do burro, “ué, eu não encontrei com esse burreiro”, hora que você chegava lá na fazenda “cadê Jaime?”. “Não ele foi almoçar, ocê não topou com ele aí não?”. “Não”. Ocê

só topava com pai no dia em que ele quisesse. Que q fazia isso? Não sei. Então, esse povo velho era cheio de alguma coisa que hoje os novos não sabem, né? Que era uma ciência? Meu pai? Meu pai não curava bicheira de animal no curral não. Era no mato. Bastava ele olhar, os bichos caíam tudo. Quantas vezes, me ensinou. Cansei de fazer também, quantas vezes curava bicheira de vaca no mato, o curral era aqui, né?, eu topava com ela lá, não trazia aqui não... Fazia uma cruz nela lá, os bichos caíam tudo, né, que que é isso? Não sei. É uma força que o povo velho tinha e hoje o jovem não tem. Desde quando perdeu o respeito, você sabe que o povo perdeu o respeito pelo ser humano, né? Ocê, por acaso, seu pai conversava com você pelo olho, não era? Hoje você fala com seu filho, ele te xinga, né? Dentro de você tem um sentimento nisso. Você sabe que foi nascida e criada como mulher. E hoje não sei se isso se chama educação, que hoje acabou, né?, a educação. Hoje tem ensino, né? Você dá conta de ensinar na escola, não dá? Mas educação quem dá é pai e mãe, né?, então eu acho que... será que não é isso? Então, quando você tava comendo, não tinha ordem de comer? Não tinha ordem de falar? Não tinha ordem de pedir?, você por acaso era comandada assim: você queria ir para uma festa? Pedia uma semana antes, conforme fosse, no dia liberava, né?, E hoje? “Tô saindo”. Você já pensou: antigamente minha filha ficou perdida com fulano, era uma coisona, tinha um negócio de casar na marra, o delegado... Hoje não, os colégios andam distribuindo camisinha e ensinando “pode cruzar, você não poder fazer é fiiiio (filho), mas pode fazer amor adoidado aí...” Os valores mudaram, e quando os valores mudaram a certeza deve ter sido retida, né?, Os jovens são totalmente indecisos, né?, O respeito pelos pais antigamente era diferente, já pensou se ocê fizesse uma conta e num pagasse? Era filha de fulana... Como não cumpriu com a palavra? O desrespeito tá muito grande... Porque igualar os direitos, eu conformo, viu?, mas igualar o direito do errado com o certo é que é difícil, né? Difícil, né? Hoje se você for justo, ocê é preso. Se, por um acaso, ocê quer cotar um pau, se for lá tirar a licença ocê corta. Se você não tirar a licença você corta e é multada, se ocê pagar a multa ocê tá liberado? Não é difícil? A lei mudou e muita gente pegou a embarcação errada. Muitas pessoas reteram assim, parou, cabou... Veja assim, no Brasil, muitos milionários são analfabetos!!! Pegaram o diploma depois de milionário, mas pra ganhar a fortuna, eles ganharam sem ter estudo, cê sabia disso? Vou te falar pra você: há pouco tempo a Santo Antonio era uma milionária, você sabia que o senhor Dalmo, o dono, era amarrador de vassoura. Ele cortava palha de coco pra fazer vassoura pra vender, foi pra Brasília, numa caçamba vermelha, vendendo

palha de coco, entrou na Terracap e foi comprando caminhão, mais caminhão e depois outro... enricou, emilhonou... E o Antonio Ermírio de Moraes? Você sabia que ele é analfabeto? Ele formou depois, pegou o diploma depois que enricou. Paulo Octávio era analfabeto, o homem mais rico de Brasília e é milionário. Olha pra você ver: por que esse povo ganhava dinheiro?, a formatura já nasce na cabeça, o cara quando tem um dom, ninguém segura ele. A tecnologia ajuda demais, mas os caras que estudam para economistas trabalham para os analfabetos, estudam, estudam, estudam, mas não têm o dom, trabalham de empregado. Uns homens de Januária ricos, como Oscarbeir, os Correias são tudo analfabetos, são tudo milionários. Eram inteligentes e tinham bens materiais. Antigamente, existia um professor que lumiava ocê vinte e quatro: o sol e a lua. Cara que planta na lua certa e colhe na lua certa e, não adianta, sabe até o tempo que vai chover... colocavam-se pedras de sal e tampar com prato no sereno, e um prato para cada mês, o mês que ia chover a pedrinha derretia... tudo num lugar só. Você já viu os camaradas procurar água sem aparelho? O camarada pega dois raminhos que seja finin, tira a folha e pega ele na parte mais grossa, anda com ele, onde tiver água ele vira para baixo. E não adianta, eles pegam uns ferros feito L com araminho, na posição assim, o ferro traça um no outro, sem querer, onde tiver água. Eu peço “me dá esses ferro aí”, passo, chiiiiiiiiip, não dá nada. Isso é um dom que as pessoas têm... Eu não sei como explicar... Sinceramente, os velhos sabiam, e o tempo conversava com os velhos... conversava... eu falo que conversava, eu não sei se é o moral, se é a fé. Deus não mudou. Os homens é que mudaram... Eu acredito nisso... Eu mesmo sou um testemunho de Deus. Tudo o que eu fiz na minha vida, em noventa e sete eu perdi tudo o que eu tinha. Tudo, tudo, tudo, até a minha roupa. Eh... eu disquitei. Fizeram uma covardia comigo, mas hoje eu acho que foi benção. Até a minha roupa tá presa... Eu perdi tudo, tudo, tudo... até meus filhos, fiquei num barraquin que eu dei pra eles, mas que é de meu usufruto. Tomaram tudo de mim, mas eu peguei com Deus e conheci Deus... Encontrei essa mulher... morei com ela 6 meses, casei com ela e Deus não dobrou eu não, Deus triplicou eu... É uma benção, nesse Deus que é o mesmo de ontem, de hoje e de sempre. Nós estamos bem se tamos do lado dele... Você precisa de religião para ser feliz? Não, você precisa ter Deus... em você não saber é melhor do que você saber... Mas é o contrário: se você trabalha honestamente em tudo, num tem pra onde dar errado, porque o inimigo de nossa alma, de nosso bolso tá cortado, tá cortado, tá cortado. Hoje eu estou bem, como eu não sei... o pois eu não estudei... Eu moro aqui, pra mim isso aqui é

tudo... eu comprei isso quando eu tava na pior... comprei por três mil pra mim pagar 100 reais por mês. Comprei, vim praqui, fui chamado de doido... Tudo o que tem aqui eu plantei... a terra antes tava limpinha... O cara, no ano passado, me dava um milhão e meio. Pra que que eu vou vender? É a minha morada... Com um pouco de sabedoria, dinheiro você faz... As pessoas velhas ensinam muitas coisas pra gente, principalmente meu pai, não fui criado com ele, mas considero ele um bom pai... Você pode ser o que ser, mas se te respeitar.... a pessoa que te respeita é seu amigo... Eu tenho muito a agradecer a meu pai... “se algum dia prender ocê, não manda atrás de mim não, porque a polícia só prende errado, a polícia tá é me ajudando a educar ocê, é melhor a polícia te prender do que um amigo seu te matar”. Sabe que ele tá certo? “É melhor a polícia embargar ocê que tá errado”...

P. Das festas que homenageiam Guimarães, o senhor costuma participar?

Você fala assim? Qual motivo? São boas coisas... ótimas, é uma aprendizagem muito grande. Eu fico admirado por saber que as pessoas novas que não tem nenhuma mente, vê as coisas que foram feitas. Será que sem aparelho técnico e que tá aí servindo para eles, que emoções né?, por acaso,

Eu nasci em 51, no Sítio Pequeno, mudei para Galho Alto que é município aqui, hoje, da fazenda Boa Esperança em 53. Em 53, quando eu mudei praqui, com dois meses, três meses que eu mudei, pai me deu pra Orlando me criar. Eu fiquei lá em Buritis. Era Orlando de Souza Prado. Eu fiquei em Buriti de 53 até 57. Em cinquenta e sete, um moço que era amigo de meu pai, que era Salvaquim, que era José Martins Vieira, me viu eu lá e por qualquer preço queria eu. Aí Orlando falou “Se Jaime deixar”, eu te dou o menino. Aí deixou... Aí deu eu pra ele lá. Eu fiquei mais ele lá de cinquenta e sete a sessenta e três... não... é? sessenta e três... Depois ele me internou no Caio Martins, eu entrei em 64, fiquei em 65 e 66. Eu saí em 66 do Caio Martins e fui trabalhar mais um homem que se chama Antonio Nicolau, o maior empresário de Januária. Ele tinha eu como filho também. Zoinho, zoinho só patrão mesmo. Eu? Com catorze anos, ele me vendeu o primeiro caminhão para mim trabalhar mais ele, menino... E eu trabalhei até setenta. Em setenta, meu pai já me interessou e eu vim ser vaqueiro de meu pai, meu pai legítimo. Eu casei em setenta e quatro. Aí morei mais dois anos lá na fazenda e mudei pra Arinos. E de Arinos nunca dei conta de sair, residência não, já tive várias fazendas fora, mas a residência é em Arinos.

Entrevista IX

P. Qual é o seu nome e sua idade?

R. VBO, tenho 72 anos. Eu tive internado o ano passado e quais morro, foi feita três cirurgia, perdi um pulmão

P. O senhor é de Arinos? O senhor participou da construção de Arinos... Lembra quando Arinos se chamava Barra da Vaca?

R. Eu moro em Arinos desde 56. Quando nasceu Arinos. Primeiramente, o primeiro recenseamento para mancipar Arinos quem fez foi eu. Ainda não era cidade. Era para mancipar com 1000 casas, tinha 600 antes de pai. O meu pai era de São Francisco. Só que depois eu trouxe ele praqui. Eu sou de São Francisco, mas moro aqui... trouxe meu pai praqui também.

P. O senhor estudou em Arinos?

R. Eu estudei até a 4ª série lá em São Francisco. Voltei pra estudei lá... Naquela época... naquela época para sair do be-a-bá até chegar na quarta série nós estudava mais que os hoje. Nós estudava mais que os de hoje, aprendia mais que os de hoje.

P. O senhor já ouviu falar de João Guimarães Rosa.

R. Já.

P. O senhor já leu alguma obra, algum texto de João Guimarães Rosa?

R. Não. O que conheço mais... é assim... é porque nós temos assim... uma associação (Associação de dança e cultura de Arinos) da cultura, que eu sou conselho fiscal dela, além disso eu tenho até o estatuto da... da... nossa associação da cultura, mas quem é o cabeça do... do... desse Guimarães Rosa, aqui... é Hidelbrando, que é vereador, que criou o que criou a cultura, que criou tudo isso, a associação, nós vamos para Granja do do torto... vamos pra Bonito de Goiás, porque aqui... que Guimarães Rosa é diretamente daqui de Sagarana, né. Então nós vamos pra Chapada Gaúcha acompanha fazendo a divulgação. Agora nós, para fazer uma entrevista de Arinos, as primeiras coisas de Arinos, casou eu mais ele (falando de Hidelbrando) que uma coisa ele sabe outra coisa eu sei... então juntou os dois e fizemo o apanhado pro prefeito, né? As primeiras coisas foi... nós fizemos a caminhada manifestando todo ponto que foi importante aqui. Guimarães Rosa é só divulgado. Hildebrando é que sabe dele. Hidelbrando sabe muita coisa sobre esse Guimarães Rosa, ele sabe... ele entende... Todo lugar que nós vai tocar, Hidelbrando senta com o povo, com todo mundo, prefeito... e o povo conversa sobre Guimarães Rosa. Mas lê coisa dele, eu nunca li, não li...

P. O trabalho da associação é só de divulgação ou há trabalhos de criação e recriação a partir da obra dele?

Não, é só pra divulgar mesmo. O que nós faz é cantar São Gonçalo. O que é de dança e cantiga é nós. São Gonçalo é com nós, Folia é com nós, Canavera é com nós... Batuque é com nós. Qualquer tipo de folia nós canta (risos).

P- As folias que o senhor canta, toca é só na época de Santo Reis? Ou não?

Não, agora mesmo nós vamos pra Chapada Gaúcha... São Gonçalo é qualquer sábado... A dança que mais ocupa gente é a de São Gonçalo. A dança de São Gonçalo ocupa 24 pessoas pra dançar. Ela ocupa 3 cavaleiro, o guia e mais 2, e 12 muié. Essa só pra dançar. Aí ocupa mais 5 para tocar e mais 4 quatro pra cantar.

P A folia canta em homenagem a São Gonçalo?

R. Não... a folia já é diferente.... porque a folia de 4 voz, só canta 3. Tem aquela folia que sai 12 mais só canta 4. A folia tradicional mesmo tem 12 folião. A folia de Patos é de 5 voz, eles falam que é de 7, mas não é, é só de 5 voz... A folião de Goiás e de 7 voz... Um canta, dois faz o rebaixo... dois faz a 6ª e 5ª voz...

P O senhor faz qual voz?

R. Não, que aqui nós num canta nem 5, nem a 6, nem a 7. Nós só canta a 4 voz: 2 canta e 2 responde.

Folia de Reis? Ela... tem vários sistemas, só eu conheço 14 tipo de folia de Reis: porque cada um local...tem... ela tem a bumba meu boi, ela tem o reis da andorinha que tem 15 moças vestida dum vestuário sozin... é... o Reis dos cacete, dos cacetes tem dois, (faz demonstrando) tem um que bate assim... o pau é desse tamanho (mostra com a mão) e a dos cacete (demonstra como se faz) essa que é a legítima do cacete, o cacete vai passando de um para o outro companheiro... essa que é a legítima dos cacetes. A dança de Reis das moças.

(Ele – senhor Valdir - explica como funciona demonstrando como se faz a folia de Reis do cacete)

P O senhor acompanha as festas todas da região fazendo folia?

R. Sim, todo lugar... todo lugar... onti mesmo tinha uma festa lá em Sagarana. O guia me ligou... me chamando Eu acompanho pra divulgar a cultura da região. Eu não fui porque um parente meu casou ontem, por isso que num fui. Mas eu toco qualquer instrumento: violão, viola, pandeiro, cavaquinho, qualquer um nós toca...

P. O senhor está ensinando isso pros netos?

R. Eu cabei de falar pouca hora aqui... no caso da folia, Nós mexe é com São Gonçalo. Nós tem 8 guias que se o chefe não for tudo toca. Tem 14 meninas que sabe... Aqui tem 15 mocinhas, desse tamanin, que já aprendeu, tudo dança. O povo aqui não é muito de São Gonçalo para promessa não. O São Gonçalo dança com os arcos. Aqui quem dança nós... O povo de São Francisco pra lá, vixi... é só promessa...

P. História de Arinos? Importante? O senhor julga importante?

Aqui teve muita gente, a criação de Arinos mesmo veio de muitas gentes. O primeiro nome de Arinos conhecido lá pra nós (povo de São Francisco) lá conhecido por Urucuia. (Eu vou pro Urucuia, eu vou pro Urucuia). Mas aqui é conhecido como Barra da Vaca, mas Barra da Vaca é o nome dessa vereda, a cidade não... Barra da vaca é Vereda... na verdade o nome é Pata da Vaca... mudou... O nome é Pata da vaca... tem uma ave que chama Pata da Vaca... Então... O primeiro nome era foi dado pra Arinos foi Aruanópolis... Aruanópolis era pra ser o nome de Arinos. Eu esqueci... o nome de Arinos é o nome de um homem que tem 4 nomes. Cada lugar que trais aquele nome teve um acontecido para aquele nome. Agora tem uma placa lá na vereda perto da prefeitura que é Pata da Vaca.

Eu morei com Sival Santana, delegado aqui... morei com ele desde os 16 anos... nunca ouvi estória de que barra da vaca... é porque as vacas atolava lá não...

Quando a associação quando completar três anos para receber ajuda do governo federal, municipal, estadual.

Entrevista X

P. Qual é o seu nome e sua idade?

R JRS... Estou dentro de 87 anos. Não tá completo, mas faço em em 09 de agosto se Deus permitir.

P. O senhor é de Arinos?

R. Eu não nasci aqui dentro, mas sou dessa região aqui... Nunca sai daqui, nunca mudei daqui... Já tive em Goiânia uns tempos, dois anos, mas minha região é aqui. Eu conheci aqui com 3 casas de teia.. Nessa época que eu vim aqui, eu era menino, em 1934. Eu era menino. Uma casa era do veio Crispim, outra do veio Zeca aqui em cima, outra... uma de escola... A de escola passou a ser posto de saúde, hoje lá é prédio. A primeira casa construída aqui foi 1938... Depois outra que foi construída foi a de Sival Santana, Pombo Veio, conhecido como Pombo, em 1948 foi a de Sival Santana... A primeira vez que vim

por aqui atravessava o Rio Urucuia com uma canoa, chamava pau furado. Cortava o pau, furava e passava. Ai, depois foi um barco que chamava barca (balsa, penso eu), duas canoas empariadas, com as tabas amarradas por cima, passava boiadeiro, passava cavaleiro, passava tudo. O primeiro caminhão que eu vi aqui nessa terra, fio dessa terra, fio da terra, foi o de Preto Santana, GMC, ligado a manivela que o nome dele é Salustiano, que foi prefeito aqui 3 vezes. Primeiro prefeito foi Francisco Fernandes Valadares... que veio de Pompéu, o avó dele veio de Pompéu... chegou aqui tinha uma família muito inteligente... Zébão foi o intendente... Quando emancipou aqui colocaram ele como intendente, um prefeito indicado até eleger o prefeito. Ele é marido de Anatécia. Naquele tempo aqui mas ela agora ela tá 200 poucos anos de... nós saímos aqui de a cavalo... demora 4 dias, unai carro de boi... Morrinhos... tomem... lá tem uma coroa de prata muito bonita Mataram lá...

Sobre Guimarães Rosa, a Zi deve saber,

A família Valadares... Santana... é misturado... o veio nasceu aqui. Crispim Salustiano Santana que é o pai... O preto é irmão de Joaquim Santana... Filho dele... Dona Maria, Otilia, Silvia e Ana

P. O senhor estudou em Arinos?

Eu entrei na escola e estudei 4 meses contadin... naquela época as férias eram em junho... Aprendi pouca coisa, eu nem escrevo, mas na matemática eu desafio qualquer um que tem estudo, mas essas equações besta de hoje eu não entendo. Quando eu comecei a estudar, não tinha nada... o governo só pagava a escola. Hoje não... as coisas são diferentes. Naquele época, o povo era mais unido. O povo hoje tem educação para um lado e não tem por outro, tem escola, tem estudo, mas não tem educação. Tem jovem que passa por gente nem cumprimenta... passa por riba da gente e não cumprimenta, é uma falta de educação. Naquele tempo, você respeitava o pai... hoje se pai corrige o filho ele vai para cadeia. Nós caminhava duas léguas pra cá e duas léguas pra poder aprender alguma coisa, pra aprender a assinar o nome. Naquele época o governo não dava nada, não dava caderno, não dava lápis, não dava comida. Nós comia antes de sair de casa e só comia na volta quando. Hoje não.

P. O senhor conhece João Guimarães Rosa?

R. Não, eu não conheço... Eu só conheço de história. Eu aprendi umas coisas pouca quando eu casei. Eu sei que ele passou por aqui... Ele passou... uma tropona bonita. Agora os

fazendeiros mais velhos, eu conheci todo mundo. O primeiro prefeito foi o primeiro Francisco Fernandes Valadares. Ele veio corrido de Pompéu, porque devia muito, isso ele é que conta, né? Aí como ele era muito inteligente, ele ajeitou aí e casou e firmou aqui.

P. O senhor já leu alguma texto de João Guimarães Rosa?

R. Aquela estória de Guimarães Rosa, eu conheço demais, aquela dos tropeiros... já ouvi demais na televisão... mas não me alembro de muita coisa, porque minha leitura é pouca.

P. O senhor acompanha as festas da região?

R. Não, quando eu era novo eu ia na festa de Morrinhos, da serra das Araras, de Bonfinópolis, Laje... Naquele tempo aqui, tinha uma festa, não, tem até hoje, uma festa tradicional, já tá com uns 200 e poucos anos, a da Serra das Araras... A gente ia de cavalo, 4 dias de cavalo. A gente ficava 4 dias, umas vezes a gente ia de carro de boi, ou pegava a mochila, punha nas costas e ia. A festa de Morrinhos... ????

P. E a festa de Sagarana?

R. Sagarana deve ter uns 40 anos, a sede. Agora a festa é nova. Sagarana chamava antigamente boi preto. O dono de lá se chamava Martinho Estrela. Diz que lá tinha jagunço. Diz que tinha. Mas eu não posso provar. Diz que tinha, mas eu não posso provar... Martin Bueno também foi dono... Depois o Incra tomou... lá tem uma roda de pau de lembrança. O nome de Sagarana é por causa de um lugar lá do Rio de Janeiro aí trouxeram o nome pra aí.

P. Por que Arinos se chamava Barra da Vaca?

R. Dizem que tinha uma mulher que morava lá perto, e uma vaca dela morreu lá atolada... Aí passou a chamar de Barra da Vaca.

P. E por que essa região se chama Urucuia? O senhor sabe?

R. A região é chamada de urucuia, porque antigamente, dizem que aqui tinha muito ouro... panhava na cuia... ouro na cuia... aí veio urucuia... ouro... na cuia... Mas era pra chamar Uruanópolis... Dizem que tinha muito ouro... A gente vai vendo as coisas e aprendendo. O primeiro nome de Montes Claros é arraial da formiga, porque devia ter muita formiga lá, né??? O importante é saber como começou... O nome de Arinos é por causa de um senador lá de Belo Horizonte. Afonso Arinos

P. Muito obrigada ao senhor pela conversa

Obrigado a senhora, dona minina, por escutar palestra de quem não sabe nada na vida...

ANEXO 2

Quadro comparativo realizado a partir das entrevistas para comprovar a relação de semelhança entre a linguagem de JGR e a linguagem dos urucuianos nos usos da linguagem coloquial. Observa-se que JGR eleva à categoria poética os recursos da linguagem oral. De acordo com as suas palavras, ele foi um reacionário da língua, gostava de buscar na essência primeira da palavra o sentido original, que carrega em o real valor da palavra.

Dupla negação	
JGR	Entrevistados
Ah, tu: tem medo <i>não nenhum?</i> (142) Solto, por si, cidadão, é que <i>não</i> tem diabo <i>nenhum</i> (8) <i>Nem</i> cavalo eles <i>não</i> têm...(118)	Eu <i>num</i> tô lembrando <i>não</i> . Mas eu <i>não</i> estou me lembrando desse homem <i>não</i> , dessa estória dele Mas a era eu <i>não</i> lembro de jeito <i>nenhum</i> (E3)

Epêntese	
JGR	Entrevistados
Eu não tresmalho!15	Enricou, emilhonou... (E7)

Sufixação	
JGR	Entrevistados
Só se, companheiros <i>sobrantes</i> , a gente já miúda no ajuizar o <i>desonroso</i> assunto, isto sim, rança o descrédito de se ser tornadoço covarde (91-2). Todos estavam lá, os brabos, me <i>olhantes</i> – tantas meninas-dos-olhos escuras repulavam Gostei, em cheio, de escutar isso, <i>soprante</i> (106.) O vacilo da canoa me dava um <i>aumentante</i> receio (140). Tudo errado, <i>remedante</i> , sem <i>completação</i> ...(61).	Eu fui beber, só bebi um gole, moça, o trem é tão <i>apertante</i> , que fechou a garganta. (E5) Ele passou.. uma <i>tropona</i> bonita. (E9)

Aférese	
JGR	Entrevistados
Apre, por isso dizem também que a besta pra ele <i>rupeia</i> , nega de banda, não deixando, quando ele quer amontar... Superstição. (5)	<i>Tava</i> na porta dessa casa aqui... aqui a calçada é alta. (E4) Tá pra acabar a estória de Arinos. No outro dia, eu cabeí de amolar a enxada, quando eu levantei, menina, que sentia uma doença que não tinha médico que curava eu.(E7) Então <i>cê</i> espera juntar.(E7) <i>Panhava</i> na cuia (E9)

Prótese	
JGR	Entrevistados
Nanja não queria me <i>alembrar</i> , de nenhum, nenhuma. Com meia-légua andada, por um trilho.283	Agora a gente lembra das coisas um pouco, tempo de mais nova, a gente tava com a cabeça boa, gravava tudo, <i>alembrava</i> de tudo. (E3)

Diadorim, Diadorim – será que <i>amereci</i> só por metade? Com meus molhados olhos não olhei bem – como que garças voavam. (861) Não deixando, quando ele quer <i>amontar</i> ... Superstição. (5) Com meu amigo Diadorim me abraçava, sentimento meu <i>iavoava</i> reto.para ele...(23)	Eu me <i>alembro</i> muito bem do primeiro delegado, do primeiro escrivão. (E5) Até que eu arranjei uma, <i>evinha</i> da fazenda e trouxe até aqui.(E7)
--	---

Inversão – anteposição	
JGR	Entrevistados
E a alegria de amor – compadre <i>meu</i> Quelemém, diz. Família. Deveras? É, e não é. O senhor ache e não ache.(10) Ah, medo tenho não é de ver morte, mas de ver nascimento. Medo mistério. O senhor não vê? (77)	Caso <i>meu</i> , a gente só se vê falar, vê dizer, não tive oportunidade de leitura (E2) Sei que são <i>muito boas coisas</i> . (E8)

Epíteto/redundância	
JGR	Entrevistados
Nu <i>por falta de roupa</i> .(70) Eu não <i>queria querer</i> contar. Sete voltas, sete, dei; <i>pensamentos eu pensava</i> .(280) Eu tinha medo de <i>homem humano</i> . (578)	<i>Eu fiz um livro de minha autoria</i> .(E6)

Aliteração	
JGR	Entrevistados
Se vai lá aceitar rixa assim de graça? Mas o sujeito não queria pazear. Se levantou, e se mexeu de modo, fazendo xetas, mengando e castanhetando, numa dança de furta-passo.(220)	Mas teve notícia que não matou, voltou pra trás, veio e ficou lá, pra matar?(E4)

Aglutinação e justaposição	
JGR	Entrevistados
Agora esse se <i>prespiritava</i> por lá, sabível mas invisível; e ele estava se rindo de mim, meu próximo. (680) Entremeio, Diadorim se <i>maisfez</i> , avançando passo. 106-7	Depois de 20 anos eu voltei <i>traveis</i> . (E3) quando eu mudei <i>praqui</i> (E7)

Prefixação	
JGR	Entrevistados
“Sou barranqueiro!” – o canoeirinho <i>tresdisse</i> , repontando de seu orgulho. (verificar outro exemplo)	Às vezes, a gente <i>descapacita</i> a gente por ignorância, mas quem sai perdendo é a gente. (E8)

Diminutivo	
JGR	Entrevistado

<p>Aos <i>pouquinhos</i>, é que a gente abre os olhos; achei, de per mim.(211) Quem acudiu e falou foi um <i>velhozinho</i>, já santificado de velho, só se apareceu no parapeito da varanda – parece que estava receoso de nossa forma; não solicitou de se subir, nem mandou dar nada de comer.216 Novidade nenhuma, o senhor sabe – em roda de fogueira, toda conversa é <i>miudinhos</i> tempos (218) Assim <i>loguinho</i>, começaram, aí, gandaiados. (219)</p>	<p>Num <i>instantin</i>, eu fui pra setenta quilos (E7) O cara pega dois raminhos que seja <i>finin</i>, tira a folha....</p>
--	--

Repetição	
JGR	Entrevistado
<p>O que induz a gente para más ações estranhas é que a gente está pertinho do que é nosso, por direito, e <i>não sabe, não sabe, não sabe!</i>(134)</p>	<p>Tudo o que você aprender, aprender, aprender, aprender mesmo é pouco. (E7) Juntou aquele tanto de pássaro preto, <i>tanto tanto tanto mesmo</i>. (E7) Mas os caras que estudam para economistas trabalham para os analfabetos, <i>estudam, estudam, estudam</i>, mas não têm o dom (E7).</p>

ANEXO 3
Projeto piloto

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – CAMPUS ARINOS

Projeto de Língua Portuguesa e Literatura: leitura e ressignificação textual

Leitura e releituras

LENDO E RECONTANDO JOÃO GUIMARÃES ROSA

Grupo responsável: “Ser tão de Rosa: palavras de sertanejo”

FOCO: Leitura e ressignificação dos textos de João Guimarães Rosa. O texto literário, suas características e estratégias de funcionamento. O processo de produção do texto literário, explorando diferentes gêneros textuais: contos, crônicas, novelas, causos, partindo dos textos mais simples e cotidiano até os mais complexos. As propriedades linguísticas do texto rosiano, os aspectos formais e coloquiais da linguagem literária do autor.

CONTEÚDO: Não há especificamente um conteúdo, o projeto de leitura e releituras de histórias é fundamental para o reconhecimento da cultura local, pode contribuir para a organização do mundo interior e exterior, para a ressignificação do ser humano diante de si e do seu mundo, a partir do conhecimento da literatura local.

JUSTIFICATIVA: A necessidade de se valorizar a cultura local, a produção da literatura da região e de autores que explorem aspectos culturais da região justificam a propositura desse projeto.

Duração 18 a 24 meses, a depender do engajamento do grupo.

OBJETIVOS:

Desenvolver a competência da leitura e, por consequência, da contação e da audição de estórias.

Desenvolver a habilidade de declamar em público, marcando na expressão oral particularidades do texto escrito.

Reconhecer as características marcantes da literatura que explora aspectos da região.

Refletir sobre o funcionamento da linguagem escrita e sua maior ou menor proximidade com a linguagem oral a partir do texto literário.

Ressignificar os textos literários em outros gêneros ou outras linguagens multissemióticas.

Desenvolver a leitura e ressignificação dos textos como uma espécie de reescritura pessoal dos textos literários rosianos, na medida em que, a partir deles, se confrontam valores e perspectivas.

Trabalhar a ressignificação textual na busca da expressão particular, dos valores coletivos e pessoais, da expressão da sensibilidade e da criatividade.

Tratar a leitura e as releituras como momentos indissociáveis de um mesmo processo, já que quem lê torna-se co-autor da obra, não é mero decodificador, e quem reconta – sob qualquer forma – uma estória interfere na realidade pessoal, coletiva quanto na realidade do texto lido.

Reconhecer o lugar histórico e social da produção escrita do texto literário.

PERSPECTIVA TEÓRICA

O projeto tem como embasamento teórico a teoria da estética da recepção proposta por Jauss e a teoria do efeito estético proposta por Iser Wolfgang. O primeiro defende a supremacia do leitor para a concretização da obra literária, ou seja, o texto literário só o é se lido. O segundo, numa perspectiva interacionista, defende a ideia de que o sentido, o obra literária se concretiza na leitura, ou seja, na interação entre texto e leitor. Assim, parte-se da ideia de que a compreensão ocorre na estrutura formal do texto, contudo deve-se ter uma preocupação com o olhar do leitor para que se compreenda o processo de recepção. A leitura só se realiza no embate entre leitor e texto. O texto é o caminho pelo qual o leitor constrói expectativas. Os vazios do texto suscita no leitor o desejo de ler.

METODOLOGIA

1º MOMENTO

Sensibilização

Duração: aproximadamente 2 meses, ou seja, os primeiros encontros.

O professor, durante esses dois meses, conta e lê várias estórias, explorando as circunstâncias locais explorada por alguns escritores regionais, por exemplo, João Guimarães Rosa. A leitura, nesse momento, prevê apenas o envolvimento do aluno no projeto, explora-se o efeito estético da leitura por meio da leitura dramática sem adentrar na formalização e caracterização dos textos.

O professor elencará os textos de acordo com o público, ou seja, de acordo com a idade e com os interesses dos participantes. Dessa forma, os textos só serão determinados após realizado o contato com os alunos e de se reconhecer o interesse.

2º MOMENTO

Apresentação de João Guimarães Rosa e de suas obras.

No segundo momento, depois de ter verificado o envolvimento dos alunos com os textos do autor, o professor deve, à medida que conta e lê suas estórias, contar fatos de sua vida, para que se verifique a sua mineiridade e que desmitifique a ideia de que autores literários são diferentes das pessoas comuns, além de demonstrar que é possível ler textos literários e compreendê-los. A ideia é mostrar

o autor como uma pessoa igual a qualquer outra, inclusive nos valores culturais: religião, geografia, história. O que o distingue dos outros é a questão da sensibilidade estética, que pode ser desenvolvida a partir do contato com a arte, no caso, a literatura.

3º MOMENTO

Apresentação da obra de João Guimarães Rosa.

Palestra sobre a vida do referido autor.

Depois de firmado o grupo de leitores, elencam-se as regras para a permanência no grupo e elege-se nome para o grupo – no caso, foi eleito o nome “Ser Tão de Rosa: palavras de sertanejo”. Como o projeto avançou o segundo grupo que se formou teve o nome de “Rosas do sertão”.

4º MOMENTO

Encontros semanais para leitura e releituras dos textos de João Guimarães Rosa

Durante esse momento, realizam-se leituras coletiva e compartilhada, para construir o debate acerca das ideias do texto. Realiza-se a exposição das ideias. Todos têm o direito de se pronunciar em relação ao texto, todos devem justificar o pronunciamento realizado com base no texto e todos devem respeitar a ideia posta, podendo criticá-la, refutá-la a partir de pronunciamento respeitoso e embasado no texto. Dessa forma, objetiva-se contribuir de forma coletiva para a compreensão do texto.

5º MOMENTO

A partir da apropriação do texto e depois do debate, escolhe-se a forma de ressignificar o texto: outros gêneros, outras linguagens, a depender da criatividade do grupo.

Os encontros continuam semanais para que se possa, coletivamente, elaborar a releitura do texto.

Nesse momento, com o grupo já consolidado, elege-se um nome para o grupo, a fim de que possa ser divulgado e reconhecido. Além disso, o grupo pode estabelecer algumas normas para a organização e permanência dos participantes.

6º MOMENTO

Depois de finalizado o processo de recriação, deve-se realizar a divulgação do trabalho na escola, em feiras, congressos, praças, eventos sociais.

Arinos, 26 de Fevereiro de 2010.

ANEXO 4

Sequência de textos produzidos a partir das oficinas realizadas com o grupo de Alunos do IFNMG⁷⁵

Chegou a minha vez

Releitura realizada a partir da leitura do texto

“A hora e a vez de Augusto Matraga”

Composição: Tauane Ariel

Co-autoria Michelle Rodrigues, Willian Cristhof
E.B.

Orientação: Profa. Rosa Amélia

Eu nada mais era que um carrasco;
Um homem desregrado, aproveitador;
Um homem sem limites,
Que causava, nos outros, dor.
Um dia meu pai morreu,
Isso me fez sofrer.
Diônora, cansada de mim,
Com Ovídio foi viver.
Como se tudo não fosse bastável,
Ainda fui abandonado.
Perdi todos os meus bate-paus
Que me deixaram enrolado.
Eu, que não sou eu, Matraga
Na verdade, não sou nada
Junto com Joãozim Bem Bem
Acabei-me na vida malvada.
“Chegou a minha vez...”
Quis bancar o valentão,
Enfrentando o Major;
Ganhei uma grande surra
Que até dava dó.
Fui marcado como um boi
S’tava todo quebrado e manco

Para chegar logo ao meu fim,
Me jogaram num barranco.
Já estava quase morto
Sozinho, sem companhia
Por sorte, fui acolhido
Uma nova vida eu teria
E eu tinha muita esperança.
Vivia pagando penitência;
Não queria cumprir vingança.
Diante de Deus, vivia minha sentença.
Além de Deus, só Quim recadeiro
Comigo foi verdadeiro
Eu, que não sou eu, Matraga
Na verdade, não sou nada
Junto com Joãozim Bem Bem
Acabei-me na vida malvada.
“Chegou a minha vez...”
“Volta para a vida, homem!”
João Bem Bem me aconselhou
“ –Você não é homem de religião,
Você é homem do sertão.”
Bem Bem, homem sem coração,
Queria vingar a morte de um peão.

⁷⁵ Todo o material exposto nessa seção de anexo está disponível no blog <http://www.sertaorosa.blogspot.com.br/>

O pai-velho pediu comiseração
E o meu apoio teve, sem discussão.
Eu, que não sou eu, Matraga
Na verdade, não sou nada

Junto com Joãozim Bem Bem
Acabei-me na vida malvada.
“Chegou a minha vez...”

Veze e hora, Deus sem demora?
Releitura realizada a partir da leitura do texto
“A hora e a vez de Augusto Matraga”

Por Elisa Batista
Orientação: Profa. Rosa Amélia

Procissão entrou, reza esbarrou
Uma multidão ao leiloeiro rodeou
E um bando de bate-paus
Por ali se mostraram, mais ainda, maus
Entre muitos bêbados
Angélica e Sariema estavam
Eles realizavam o leilão
E nele, Sariema disputavam
Ouvindo o lance inicial
Nhô Augusto mostrando valentia
Deu o lance de 50 mil réis
Pra mostrar que com ele ninguém competia
Arrastando Sariema pelo braço
Daquele lugar Nhô Augusto se retirou
Caminhou para o Beco do Sem-Ceroula
Onde ali ele Sariema despachou
Esbarrando em Quim mensageiro
Que um recado da esposa trazia
Disse que ela, Diônora, o esperaria
Nhô Augusto não esperou nem o pobre falar
E foi dizendo que pra casa não iria voltar
Nhô Augusto tinha combinado
Pra Morro Azul viajar
Com Diônora e sua filha

Assim que o dia clarear
Nhô Augusto se recusou
Com sua esposa e filha viajar
Mandou Quim arrear os cavalos
E mandou que ele fosse em seu lugar
Quando da boa nova ficou sabendo
Diônora feliz se jubilou
Pois com Ovídio fugiria
Ela não mais amava o marido
A pobre, já cansada, queria alforria
Já não tinha mais alegria
Assim, com Ovídio se salvaria
Os bate-paus de Nhô Augusto
O traíram com crueldade
Juntaram-se com os capangas do Consilva
E lhe deram uma surra sem piedade
Os homens com muita maldade
Nhô Augusto com ferro quente foi marcado
Logo em seguida caiu em uma ribanceira
E por um casal de negros foi encontrado
O casal cuidou muito bem dele
E ele os retribuía com muita gratidão
Até chamaram um padre
Para que Nhô Augusto fizesse confissão

Assim passou a viver
Pagando por todos os erros
Nhô Augusto só tinha um lema
P'ra o céu ele ia nem que fosse
Abaixo de porrete
Quando da surra já estava curado
Nhô Augusto resolveu sair sem destino
Levando consigo o casal que o acolheu
Contando de sua vida sem desatino
Nessas andanças sem rumo
Um dia encontrou com Tião de Tereza
Que ao reconhecê-lo lhe botou ao prumo
De que Quim havia morrido em sua defesa
E que sua filha estava na vida de safadeza
Quando ficou sabendo da notícia
Nhô Augusto ficou assim triste, assim vingativo
Deseja voltar e mostrar de a sua valia
Pela promessa de a Deus seguir, persistiu pensativo
Quando numa pequena vila chegou
Onde o povo mal se mexia
Com Joãozinho Bem-Bem encontrou
Tira-prosa e mostrando valentia
Joãozin Bem-Bem, ao cumprimentar,

Nhô Augusto
Disse-lhe que só estava de passagem
Só queria descansar um pouco
Para seguir adiante a viagem
A partir de um desentendimento
Começaram a se contestar
Ao golpear João Bem-Bem
Este caiu no mesmo lugar
Nhô Augusto, também, todo ensanguentado
Desejou o último pedido
Põe a benção na minha filha
E de todos os meus pecados tô arrependido
Quando estava quase desfalecido
Nhô Augusto fez a revelação
Todos ali ficaram espantados
Quão grande foi a sua transformação
Nhô Augusto era Matraga,
Matraga não é Matraga, não é nada.
Matraga é Esteves. Augusto Esteves,
filho do Coronel Afonso Esteves
Era homem forte convalescido
E por Deus perdoado.

A terceira margem do rio

Releitura realizada a partir do texto A terceira margem do rio

(Adaptado para teatro ou para curta-metragem)

Deborá Antônia Rodrigues Barbosa. e Gabriel .M.Cassani.
Orientação: Profa. Rosa Amélia

PERSONAGENS:

Padre

Pai

Mãe

Filho mais novo

Filho mais velho

Filha

O recém nascido

Vizinhos

Construtor de barcos

Jornalistas

Soldados

Narrador

Figurantes

Figurino: Todos os participantes devem estar vestidos de roupas simples e surradas, conforme a cultura de Minas: mulheres com lenço na cabeça e homens com chapéu de palha.

Roupas de padre e de soldados.

Guarda chuva

CENÁRIO: uma casa no meio do cerrado, região ribeirinha – rio,

Material: uma canoa.

1º QUADRO

1ª CENA

Narrador (off)

- O pai entra calado, cabisbaixo, andando devagar.

- Aparece a imagem da mãe e dos filhos (a mãe ralhando com os filhos)

2ª CENA

Pai conversa com o marceneiro, construtor de canoas, na beira do rio.

Pai: Vim encomendar uma canoa

Marceneiro: (Apontando para as madeiras) Qual a madeira o senhor vai querer: vinhático, iburama, pau d'óleo, pau ferro?

Pai: Vinhático, para durar uns 20, 30 anos.

Fecham-se as cortinas ou apagam-se as luzes (para revelar passagem de tempo)

Abre-se nova cena

3ª CENA

Entra o marceneiro e entrega a canoa ao pai, o pai faz gesto de pagamento e o marceneiro faz gesto de agradecimento

4ª CENA

Perto da casa

Mãe: (Apontando para o pai) Será que depois de véio, depois de nunca vadiar por essas artes, ocê vai se propor a pescarias e caçadas?

Pai: (Ouve silenciosamente, com o olhar a ermo, encalca o chapéu na cabeça, acena com a mão um adeus)

Filho: (Entra com matula e trouxa na mão)

Mãe: (Dirige-se ao pai, com cara de quem vai ralhar) Cê vai, ocê fique, você nunca volte.

Pai: (Não responde, olha somente para o filho, chama-o com a mão, ao mesmo tempo caminhando)

Filho: (Aproxima-se do pai, puxa a barra da sua camisa, como que chamando) Pai, o senhor me leva junto nessa sua canoa?

Pai: (Não diz nada, põe a mão na cabeça do filho, e o abençoa, gesticula mandando que ele volte)

Filho: (Volta e se esconde atrás de uma moita e observa o pai)

(Na beira do rio)

Pai: (Entra na canoa e rema para o meio do rio, permanece calado, quieto, dentro da canoa)

(Fecha-se as cortinas ou fecha-se o quadro para indicar passagem de tempo)

5ª CENA

Narrador (off): (O pai dentro da canoa, no meio do rio)

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para. estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.

Fecha-se o primeiro quadro.

2º QUADRO (NA BEIRA DO RIO)

1ª CENA

(A mãe demonstra serenidade, sensatez, silente, contudo mostra-se desconsolada)

Entram os figurantes na posição de vizinhos

Figurante 1 (falam olhando e apontando para o homem dentro da canoa no rio) É doido, é doido?

Figurante 2: O que fica fazendo dentro daquela canoa?

Figurante 3: (Com balde na mão, enche o balde de água) Falta de serviço !!! Tá doente da cabeça, como faz pra comer? A comida na canoa vai acabar e ele vai voltar, uma hora ele volta!!!

Figurante 4: Temos que rezar pra ele!

2ª CENA (em casa, na cozinha, à beira de um fogão à lenha)

Mãe: (Mexendo com as panelas no fogão à lenha)

Filho: (Entra sorratamente, pega a comida, faz uma matula e sai correndo em direção ao rio)

3ª CENA

Filho: (Aparece na beira do rio, mostra a matula para o pai e a coloca na beira do rio) Pai, aqui ó, a comida.

Mãe: observa de longe

4ª CENA

Figurantes: (Entram, com vela acesa e terço na mão)

Padre: (Faz o nome do pai)

Todos rezam a Ave Maria e o Pai Nosso em conjunto e de joelhos na beira do rio.

Padre: (Acenando para o homem na canoa) Homem, venha homem para cá, venha!

Aparece a imagem da canoa com o homem dentro cabisbaixo e silencioso

Todos saem desconsolados com o comportamento do homem.

5ª CENA

Filho (Entra novamente com a matula e a deixa na beira do rio) Pai, a comida!

Mãe (Olha acompanhada com o olhar a ação do filho, olha para o filho expressando consentimento)

6ª CENA

Soldados: (Entram e acenam para o homem dentro da canoa)

Soldado 1: Ei, você, volte para casa, senhor.

Soldado 2: Atenda, é a voz da autoridade.

Desistem e vão se embora

Pai: (Rema para outras paragens do rio)

7ª CENA

Repórter (com câmera e microfone) Boa tarde, telespectadores da TV Grande Sertão, a nossa TV, preocupada com o homem do rio, apresenta o seu modo de vida com o intuito de mobilizar a sociedade para que esta possa trazê-lo de volta ao seio da família. Jornal da Tarde. Repórter Paola Rodrigues, direto do Rio Urucuia.

Pai: (Rema para outras paragens do rio, escondendo-se das câmeras)

8ª CENA

Narrador (off)

Foca-se a imagem do velho no rio, barbado, com o chapéu na cabeça, braços cruzados, olhar a ermo.

(Fala do narrador, durante a focagem da imagem do velho no rio e o filho à beira do rio, sendo solidário ao pai)

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele agüentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros,

calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

3º QUADRO

1ª cena

(Entram a mãe, a filha, vestida de noiva, com uma criança nos braços, acompanhada do marido, que carrega um guarda sol, protegendo a criança de colo)

Filha: Pai, pai (mostra o filho para o pai que está no rio dentro da canoa e grita) vem ver seu neto, por favor, pai, volta pai, volta, seu neto, vem ver o seu neto.

Pai (Aparece com os cabelos grandes e brancos, não faz nenhuma menção em resposta ao pedido da filha).

Saem mãe e filha, (a última chorando, a primeira com expressão de aceitação dos fatos)

Aparece o filho andando pelos trilhos do sertão e o narrador (off):

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrengue de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranqüilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando idéia.

5ª CENA

Narrador (off): Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes.

Filho: (aparece na beira do rio, gritando) Oh, pai! O senhor está velho já fez o seu tanto, agora o senhor vem, não carece mais. Eu agora mesmo, quando que seja a ambas vontades, eu tomo o seu lugar na canoa.

Pai (Levanta e faz menção de atender ao pedido do filho)

Filho: (Sai correndo assustado com medo da resposta do pai)

6ª CENA

O filho volta com remorso, encontra a canoa que está vazia e toma o lugar do pai. (Ao som de uma música triste e sob a voz da narrador)

Narrador (off): (Enquanto o filho corre por entre os trilhos sem direção).

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.

Fecham-se as cortinas, escurece e aparecem os créditos ao som da canção “Saga de um canoeiro” (O CD que acompanha a tese faz parte deste anexo)

ANEXO 5 – PROJETO DE CURSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR



UnB

Universidade de Brasília
Instituto de Letras



Projeto de formação de professores leitores.

Nome da curso	Turma Única	Carga horária
PROJETO FORMAÇÃO PROFESSORES LEITORES	DE ÚNICA DE	150 horas 64 h distribuídas em 18 encontros presenciais e 86 h de atividades domiciliares.
Certificação	SEMEC Arinos	Secretaria Municipal de Educação e cultura de Arinos Convênio com a Universidade de Brasília

Professores Responsáveis

HILDA ORQUÍDEA HARTMANN LONTRA –SUPERVISORA
ROSA AMELIA PEREIRA DA SILVA – COORDENADORA E MEDIADORA

Ano	Horário do curso
2011/2012	Presencial –64 horas distribuídas em 16 sábados: 6 sábados em 2011 e 10 SÁBADO de cada mês – exceto em 2012). Exercícios domiciliares (86 h)

Justificativa do projeto

.....Tendo em vista a necessidade local de desenvolvimento da capacidade leitora tanto dos profissionais da Educação quanto dos estudantes e da população de um modo geral, propõe-se este projeto na tentativa de levar os professores a realizar uma reflexão quanto à prática de leitura relacionada ao ambiente escolar no Vale do Urucuia.

Tal reflexão já teve início no Seminário de Professores de Leitura do Vale do Urucuia, em 2010, quando a professora Hilda Orquídea Hartmann Lontra e suas alunas, componentes do grupo de pesquisa LER – Leitura, Ensino e Recepção - vieram a Arinos numa atividade de extensão do III Congresso Latino Americano de Compreensão Leitora. Apesar de promover uma reflexão sobre a prática pedagógica docente local, sabe-se que atividades isoladas não surtem o efeito desejado e necessário.

.....Dessa forma, por reconhecer a necessidade de mudança de postura em relação à prática de leitura adotada nas escolas, sobretudo, nas séries iniciais, as quais são a base para o desenvolvimento do hábito da leitura, fazemos a proposta desse projeto na tentativa de dar condições ao professor de Arinos de ter uma formação continuada, e assim também melhorar a sua prática pedagógica, a fim de que se conquistem os estudantes para a leitura, seja ela referencial ou literária. Tal projeto visa à formação do professor para que ele se torne verdadeiramente um leitor, descubra o valor da prática leitora na escola.

Objetiva-se que o professor conheça algumas teorias acerca da leitura e para que todo esse estudo seja benéfico para o estudante, que é o maior prejudicado em ambiente escolar, quando não se estimula a leitura, quando não se realiza a leitura como prática de construção de cidadania.

Ementa e metodologia do curso

Caracterização do curso

Por ser curso que visa à Formação do Professor Leitor, a prática, de 150 horas, comporta, além dos trabalhos e leituras domiciliares, quatro horas mensais de atividades presenciais. O Laboratório de Literatura para o Ensino Fundamental e Médio será dinamizado por intermédio de oficinas aos sábados (quatro horas de atividades semanais), uma vez por mês, pela manhã e de leituras e produção de textos, extraclasse, correspondentes às demais horas que complementam a carga horária.

I – Objetivo geral

Capacitar os professores, pela qualificação do processo de formação de professores/mediadores de leitura, a partir da assistência, participação e avaliação de aulas modelares.

II – Objetivos específicos

Planejar, aplicar, discutir e avaliar aulas para professores-estudantes de ensino fundamental e médio, em uma situação real de aprendizagem.

Ler e resenhar textos de (in)formação teórica, e construir, a partir deles, um trabalho de sua própria reflexão a respeito do tema e a partir dessa leitura reconstruir a sua prática pedagógica sobretudo no que se refere a prática de leitura.

III – Conteúdo programático

Diversas concepções de Leitura
Leitura e a prática escolar
Estratégias de leitura na escola
Intertextualidade
Leitura de imagens e intertextualidade
Outros gêneros textuais e leitura
Leitura da literatura

IV - Metodologia

O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR LEITOR de Literatura para o Ensino Fundamental e Médio será dinamizado pela professora doutoranda Rosa Amélia Pereira da Silva, sob a coordenação da professora responsável Dra. Hilda Orquídea Hartmann. A primeira será responsável pela aplicação das atividades de leitura teórica e responsável também por orientar os professores-participantes na construção de oficinas, sequências didáticas e/ou projetos que privilegiem a leitura como uma prática de aprendizagem e de atuação no mundo. Para tanto, após cada leitura e discussão teórica, apresentam-se propostas pedagógicas que revelem uma nova postura diante dos textos lidos.

Metodologia das oficinas;

Na parte presencial, as oficinas terão a forma de módulos de atividades, direcionadas à educação básica (ensino fundamental e médio), em que o professor-leitor deverá apresentar uma proposta pedagógica sob o foco da teoria estudada, revelando uma prática pedagógica mais construtiva e menos mecânica e repetitiva, mais interessante e significativa para o aluno. A domiciliar consistirá de elaboração de resenhas que darão o fundamento teórico e metodológico do ensino.

V - Avaliação

A avaliação será contínua e terá como indicador a frequência e a avaliação das aulas modelares assistidas, as resenhas das obras destacadas, o plano de aula elaborado pelo professor leitor, com os anexos, e a avaliação geral e final da disciplina.

VI – Bibliografia Básica

Obras para ler, resumir, resenhar e construir uma nova proposta pedagógica de leitura centrada na reflexão pessoal a partir das leituras abaixo

Leitura: Fundamentos Psicológicos de Ezequiel Theodoro da Silva.

A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam de Paulo Freire

Como um romance, de Daniel Pennac.

Estratégias de Leitura. Solé Isabel

Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores, de Luzia de Maria.

Leitor real e Teoria da Recepção, de Robson Coelho Tinoco.

Criticidade e Leitura: ensaios, de Ezequiel Theodoro da Silva

Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido, Rosemar Coenga

Letramento literário de Rildo Cosson.

Literatura e Educação de Perissé Gabriel.

A literatura em perigo de Tzvetan Todorov

Os limites da Interpretação de Umberto Eco.

O prazer do texto de Roland Barthes.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES:

Data	Tema do encontro	Leitura extraclasse/Autor
Abril/11	Período de Inscrição	
Mai/11	Reflexão acerca da leitura em ambiente escolar	Leitura dos textos Fundamentais
Junho/11	Reflexão acerca da leitura em ambiente escolar	Leitura dos textos Fundamentais
Agosto/11	Fundamentação psicológica do processo mental do leitor	Ezequiel Theodoro da Silva
Setembro/11	Teorias sociais acerca da leitura	Paulo Freire
Outubro/11	Leitura: ato solitário ou ato solidário? E os direitos do leitor	Daniel Pennac
Novembro/11	Estratégias de leitura em ambiente escolar	Isabel Solé
Fevereiro/12	Compreensão do ato de ler como atividade pedagógica	Luzia de Maria
Março/12	O ato de ler como atividade estética	Robson Coelho Tinoco
Abril/12	O ato de ler e a construção da criticidade	Ezequiel Theodoro da Silva
Mai/12	A leitura e na literatura como atividade escolar	Rosemar Coenga
Junho/12	O letramento literário	Rildo Cosson
Agosto/12	A compreensão da literatura como atividade educativa	Perissé Gabriel..
Setembro/12	Processo de construção e avaliação da leitura na escola	Tzvetan Todorov
Outubro/12	Os limites da interpretação de um texto	Umberto Eco
Novembro/12	O texto referencial, o texto fruição e o texto com efeito estético	Roland Barthes

Ficha de Inscrição

Projeto de Formação do Professor-leitor – Arinos

Realização Semec – Secretaria Municipal de Educação de Arinos

em parceria com a Universidade de Brasília durante pesquisa de doutoramento

Ficha de inscrição

LEITURAS FUNDAMENTAIS ACERCA DA LEITURA

Sumário da apostila proposta para o curso

A importância do ato de ler – resenha
 Leitura ativa: O caminho das habilidades metacognitivas - Denize Elena G. da Silva
 Reflexões a respeito do ensino de linguagem, seus códigos e tecnologias – Hilda O. H. Lontra
 A construção social da leitura – Lucília Helena do C. Garcez.
 Apropriação da palavra escrita como condicionante do sucesso escolar num enfoque psicanalítico
 – autoria desconhecida
 Ainda a crise da leitura – Lígia Marrone Averbruk
 Professor Mediador de leitura – Jornal Mundo Jovem
 Ler, Pensar e Escrever – Gabriel Perissé
 Sobre a Lição (ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade) – Jorge Larossa
 Enciclopédia e hipertexto – Livro e leitura no novo ambiente digital - José Afonso Furtado
 O prazer do texto – Roland Barthes
 Os discursos transculturais – Hermenegildo Bastos
 Os limites da interpretação – Umberto Eco

ALTERAÇÕES NA BIBLIOGRAFIA INICIAL DO PROJETO PARA ATENDER À
 NECESSIDADE DO GRUPO DE PROFESSORES PARTICIPANTES

VI – Bibliografia Básica

Nome completo:			
CPF:		RG:	
Escola:			
Endereço:			
Cidade	UF	País	CEP
E-mail	Tel.	Cel.	
Indique sua Categoria:			
<input type="checkbox"/> Professor de Educação Infantil - creches <input type="checkbox"/> Professor Alfabetizador <input type="checkbox"/> Professor de Ensino Fundamental – séries iniciais <input type="checkbox"/> Professor de Ensino Fundamental – séries finais <input type="checkbox"/> Professor de Ensino Médio			
Obras para ler, resumir, resenhar e construir uma nova proposta pedagógica de leitura centrada na reflexão pessoal a partir das leituras abaixo Leitura: Fundamentos Psicológicos de Ezequiel Theodoro da Silva. (lido) A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam de Paulo Freire (próximo encontro) Como um romance, de Daniel Pennac. Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido, Rosemar Coenga (somente alguns textos) Letramento literário de Rildo Cosson. Literatura e Educação de Perissé Gabriel.			

VII – Bibliografia Complementar

A literatura em perigo de Tzvetan Todorov
 Os limites da Interpretação de Umberto Eco.
 O prazer do texto de Roland Barthes.
 Estratégias de Leitura. Solé Isabel
 Leitura e colheita: livros, leitura e formação de leitores, de Luzia de Maria.

Leitor real e Teoria da Recepção, de Robson Coelho Tinoco.
 Criticidade e Leitura: ensaios, de Ezequiel Theodoro da Silva

IX - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES:

Data	Tema do encontro	Leitura extraclasse/Autor
Mai/11	Reflexão acerca da leitura em ambiente escolar	Presente na apostila dos textos Fundamentais
Junho/11	Reflexão acerca da leitura em ambiente escolar	Presente na apostila dos textos Fundamentais
Agosto/11	Fundamentação psicológica do processo mental do leitor	Ezequiel Theodoro da Silva
Setembro/11	Teorias sociais acerca da leitura	Apostila e Theodoro da Silva
Outubro/11	Compreensão do ato de ler	Paulo Freire
Novembro/11	Compreensão do ato de ler X letramento	Texto – Veruska Machado
Fevereiro/12	Leitura: ato solitário ou ato solidário? E os direitos do leitor	Daniel Pennac
Março/12	Leitura: ato solitário ou ato solidário? E os direitos do leitor	Apostila e Danniell Pennac
Abril/12	A leitura e na literatura como atividade escolar	Rosemar Coenga
Mai/12	A leitura e na literatura como atividade escolar	Apostila e Rosemar Coenga
Junho/12	A leitura e na literatura como atividade escolar	Apostila e Coenga
Agosto/12	A compreensão da literatura como atividade educativa	Perissé Gabriel..
Setembro/12	A compreensão da literatura como atividade educativa	Apostila e Perissé
Outubro/12	O letramento literário	Rildo Cosson
Novembro/12	O letramento literário	Apostila e Rildo Cosson

Para efeitos de avaliação, depois de aplicar cada oficina proposta nos encontros, o professor (leitor) deverá realizar um relatório de como a atividade ocorreu em sua sala de aula, tal qual aconteceu. Esse será o produto do trabalho.

ANEXOS 6

LIVROS PRODUZIDOS A PARTIR DA PRODUÇÃO DOS ALUNOS ESTÃO ANEXADOS AO FINAL.

ANEXO 6A SERTÃO DE ROSA – (encontra-se ao final dos anexos)

ANEXO 6B SERTÃO DE ROSA II – (encontra-se ao final dos anexos)

ANEXO 7

Cirandas de leitura aplicadas aos professores durante o curso de formação do leitor e aos alunos dos três professores que se dispuseram a desenvolver o projeto em suas turmas.

(Uma vez centradas na pedagogia dialógica, interacionista, as oficinas apresentam momentos de questionamentos que estão negritadas para se dar o destaque necessário a essas partes).

CIRANDA DE LEITURA I

Por Rosa Amélia P. Silva

Pesquisadora e proponente de mediação de leitura em JGR

Texto a ser lido

ROSA, João Guimarães. “Famigerado” *in*: Primeiras Estórias. São Paulo: Nova Fronteira.

Indicada para séries finais do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio.

Objetivo:

A partir da leitura do texto, identificar-lhe a temática, ampliar o vocabulário e confrontar os elementos da narrativa com os do texto dramático.

1º passo

Problematização

Com o propósito de refletir acerca do conceito de uma palavra desconhecida (o título do texto, por exemplo) usar a estratégia de, no grupo, separar três participantes e convidá-los a se retirar do recinto. Orientar o grupo que ficou a representar as seguintes situações, à medida que eles forem convidados a retornar ao grupo:

Quando o participante retornar, outro participante interpela-o e começa a simular uma agressão física e verbal e, em certo momento, ele deve olhar para o suposto agredido e dizer a palavra “famigerado” várias vezes em tom grosseiro.

_ Você é um famigerado!!!

O participante alheio não entenderá a interpelação do colega.

Após a simulação perguntar aos participantes:

Como você interpreta a palavra famigerado nesse contexto?

Quando o outro participante retorna, ele deve ser abordado por uma pessoa do sexo oposto que vai dizer em tom bastante sensual, várias vezes, a palavra “famigerado”.

Ou se pode sugerir a seguinte questão:

_ Você é um famigerado!!!!

Após a simulação perguntar aos participantes: Como você interpreta a palavra famigerado nesse contexto?

Combinar com o grupo todo que, quando o terceiro participante retornar, todos devem se dirigir a ele dizendo em coro e gritando:

FAAAAMIIIIIIIGEEERAAAAAAAADOOOOOOOOOO....

Após a simulação perguntar ao participante:

Como você interpreta a palavra famigerado nesse novo contexto?

Reflexão acerca dos sentidos da palavra “famigerado” em cada contexto.

O mediador de leitura, deve fazer os direcionamentos, por exemplo, no primeiro contexto, a palavra famigerado é um elogio ou uma ofensa? E na segunda? Solicitando sempre que as respostas sejam dadas com justificativas. Tal exercício explora tanto a participação quanto a habilidade da expressão oral.

2º passo

Ampliação vocabular

Apresentar (separadamente) os dois núcleos da palavra

FAMI e GERADO

Solicitar que os participantes façam relação dessas palavras com outras pela proximidade, pela semelhança de forma e de som. A partir disso, pressupor um sentido para a palavra famigerado.

Com quais outras palavras estes dois núcleos de palavras têm semelhança?

A união desses dois núcleos de palavra formando uma nova aponta para que sentido? Pode-se relacionar com algum sentido expresso na dinâmica realizada anteriormente?

3º passo

Contextualização

Apresentar os sentidos dicionarizados da palavra FAMIGERADO

Famigerado:

Sentido formal: **afamado**, **celebrado**, **célebre**, **famoso** e **notável**. Aquele que tem fama; bastante conhecido.

Sentido popular: Desgraçado, maldito, aquele que tem má fama.

Qual das situações representadas no exercício anterior realizado pode se relacionar com o sentido formal? E com o sentido popular?

Que expectativas podem-se criar a partir de um texto com o título “famigerado”?

4º passo

Leitura

Propor a leitura do texto de G. Rosa.

Ler o texto coletivamente e, à medida que se realiza a leitura, num processo de diálogo com os participantes, solicitar que exponham as suas ideias acerca do texto e realizar a construção das imagens exploradas no texto.

Questões orientadoras

Este inventário de perguntas é apenas sugestivo, dentro do grupo podem aparecer outras questões diferentes, as quais devem ser consideradas.

Quem conta a estória? Que sentimentos esse contador revela? Medo, aflição? De onde nasce esse sentimento? O que causa tal sentimento?

Que palavras do texto comprovam as suas respostas?

No primeiro parágrafo, que imagem pode-se construir? As ideias expostas revelam-se mais descritivas ou narrativas? Justifique. Que palavras do texto reforçam a imagem construída?

O que caracteriza Damázio? Qual era o papel dos companheiros de Damázio? Comprove com passagens do texto.

Como o narrador se comporta diante da situação em que se vê envolvido? Ele agiu inteligentemente?

Quando o narrador diz querer ser um famigerado, o que na verdade ele quis dizer? O que foi entendido por Damázio?

Quando Damázio faz as considerações finais acerca de suas desconfianças, o que se deduz acerca de sua interpretação? Ele se convenceu da resposta dada?

As expectativas criadas a partir do título se confirmam?

Em qual sentido foi usada a palavra “famigerado” no texto?

5º passo

Análise e escrita

Nesse ponto, o professor estará mediando a escrita do texto dramático, o professor poderá ainda ampliar o repertório do participante, explicando o que é um texto dramático, o que é e qual a função de uma rubrica no texto dramático. Pode inclusive marcar as diferenças entre o texto narrativo e o dramático de forma sistemática, construindo paralelos que apontem para as diferenças e semelhanças entre esses dois gêneros textuais: o conto e o drama.

Solicitar aos participantes que marquem no texto as partes que constituem os diálogos entre os personagens.

Solicitar que reescrevam os respectivos trechos – descrevendo entre parênteses os gestos dos personagens, a expressão de sentimentos deles, a forma como se dão os movimentos, os gestos, as posições dos personagens enquanto falam.

Solicitar que os participantes escrevam a situação em que ocorre cada fato.

6º passo

Aplicação

Solicitar que os participantes realizem uma apresentação em forma de esquete.

7º passo

Reflexão

Refletir sobre a temática do texto

De que trata o texto?

Porque é importante ser um conhecedor dos sentidos das palavras?

Qual é a consequência, no contexto de Damázio, de ele não conhecer o sentido das palavras?

De que forma podemos trazer essa temática para o nosso contexto?

O que podemos concluir acerca da leitura a partir das ações de Damázio e do médico com que ele dialoga?

CIRANDA DE LEITURA II

Texto a ser lido:

ROSA, João Guimarães. A menina de lá in: Primeiras Estórias. São Paulo: Nova Fronteira.

Indicada para todas as séries do Ensino Médio

Objetivos:

Ler o texto, reconhecer os elementos da linguagem na composição do sentido; compreender as imagens apresentadas no texto, identificando as que fazem parte do mundo real e as que constituem o mundo sobrenatural; compreender a ideia principal do texto e construir personagem a partir das imagens expostas no texto.

1º passo

Motivação

O mediador de leitura pode começar a ciranda com alguns questionamentos acerca do local, do que significa o lá e o cá.

Onde vocês moram; onde estão; para onde pretendem ir; se pretendem ir, quais as causas de se querer mudar de um lugar para outro? O que há antes do rio e do outro lado do rio, o que caracteriza cada lado, como alguém sabe se está antes ou depois do rio?

No plano social, o que caracteriza o fato de estar do lado de cá e do lado de lá do rio? No plano espiritual, o que caracteriza o lá e o cá? Seria o mundo físico e o mundo espiritual? Existem mesmo esses dois mundos? A partir de quem esses mundos existem?

2º passo – ainda como motivação

Apresentar vídeo do conto como forma de incentivar a leitura do conto

<https://www.youtube.com/watch?v=Fzk6RnzQi58> ou

<https://www.youtube.com/watch?v=xB7X7BKlxag>

O que nos conta o vídeo? Quais fatos são narrados? São compreensíveis? Se não, justifique.

O que os fatos narrados revelam acerca dos personagens? Dá para identificá-los e caracterizá-los?

3º passo

Leitura

Realizar a leitura silenciosa, e solicitar que os leitores façam anotações nas passagens do texto considerando as impressões iniciais.

4º passo

Realizar a leitura associada à discussão acerca do texto

Realizar a leitura coletiva, dramatizada, registrando, no quadro abaixo sugerido, as impressões de cada aspecto textual: (estrutura, estratos do texto e o efeito produzido pelo texto) que foram provocadas no leitor.

Palavras que caracterizam?	
Personagens	
Local	
Tempo	

5º passo

Diálogo sobre a estrutura e os elementos da estória

Quem é o narrador da estória?

Que expressões reportam para a presença do narrador?

As impressões iniciais acerca da expressão “lá” no texto se concretizam?

Que palavras confirmam a interpretação dada à expressão “lá”?

Quais fatos desenvolvem o texto? Qual é o fato que apresenta o momento de maior tensão do texto?

De que trata o texto?

6º passo

Escrita.

Solicitar aos participantes que escrevam um texto, cujo personagem principal tenha aspectos similares à Nininha, mas que viva em um mundo diferente do apresentado no texto.

Solicitar aos participantes que se coloquem na posição da Tia de Nininha e proponham uma oração (reza) em que ela, no momento em que tem certeza de que tudo o que é desejado pela menina se realiza, inclusive a morte, suplique a Deus para que Nininha não morra.

CIRANDA DE LEITURA III

Obras a serem lidas

ROSA, João Guimarães. “Fita Verde no cabelo” *in*: Ave Palavra. São Paulo: Nova Fronteira;

Irmãos Grimm. “Chapeuzinho Vermelho” (apenas em forma de contação);

Holanda, Chico Buarque. “Chapeuzinho Amarelo”. Rio de Janeiro: José Olympio;
Proposta indicada para séries finais do Ensino Fundamental e para 1ª e 2ª séries do Ensino Médio

Nessa proposta, é bom que o professor tenha conhecimento tanto

Objetivos:

Ler as histórias e reconhecer as semelhanças e as diferenças tanto em termos de sequência narrativa quanto em caracterização das personagens.

1º passo

Motivação

Entregar fichas coloridas (vermelho, verde e amarelo) para os participantes da oficina. Solicitar a eles que escrevam o que representa as cores para cada um (ou seja, o valor simbólico, semântico, semiótico de cada cor apresentada). Fazer um mural com essas fichas cheias de palavras. Deixar que os participantes justifiquem as suas escolhas.

2º passo

Contextualização

Para situar os alunos no texto que será lido, pergunta-se:

Que história popular já ouvimos que explora cor?

Recontar a história de Chapeuzinho Vermelho – de preferência fazer uma contação coletiva: cada um conta um pedaço da história. Ao final continua-se o diálogo com perguntas

Por que a história se chama Chapeuzinho Vermelho?

Que sentindo apresenta o vermelho na história?

3º passo

Leitura e reflexão

Apresentar o texto “Fita Verde no cabelo”.

Ler o texto para a turma.

Esse texto deve lido primeiramente pelo mediador de leitura, com bastante ênfase e dramatização na voz. Tal sugestão se justifica uma vez que o texto de JGR não se enquadra nas estruturas comuns de narração, causando, no primeiro momento, um certo estranhamento. O texto parece ser difícil de ser entendido, sobretudo, em uma leitura individual e silenciosa. A leitura em voz alta facilita a compreensão do texto, uma vez que aproxima o leitor do conteúdo do texto pela prática de ouvir histórias. Se o mediador julgar conveniente e mais fácil para o leitor, poderá realizar o próximo momento intercalando-o à leitura.

5º passo

Análise dos textos – debate (Nesse momento, explora-se a estrutura da narrativa)

Sugestões de questões para o debate

Partindo do título, Fita Verde no Cabelo: uma nova velha história”, o que significa a junção entre o novo e o velho para caracterizar a história? O que o autor pretendeu ao associar uma palavra à outra?

Quem é Fita Verde no Cabelo? Qual a relação se pode especular acerca de Chapeuzinho Vermelho e Fita Verde no Cabelo? (Nesses momentos, sugere-se que o mediador de leitura peça aos alunos que, ao proporem suas respostas, elaborem justificativas com argumentos)

Toda história é uma sucessão de fatos, vividos por personagens em um determinado lugar e num determinado tempo. A história de Chapeuzinho supostamente acontece há muitos anos, porque iniciamos com um “Era uma vez”, o que indica que essa vez já não é mais, que é passado. Onde se passa a história de Fita Verde? Acerca do modo de vida dos personagens o que se pode concluir? Se esta história se passasse em outro ambiente, os personagens teriam o mesmo comportamento? Justifique. O que isso demonstra em relação ao poder que uma sociedade exerce sobre as pessoas? Nos contos de fada, acontece a clássica luta entre o bem e o mal. Geralmente há personagens que representam o bem e outros que representam o mal. Na história de Chapeuzinho, qual personagem

representa o bem e qual representa o mal, e quais ações deles dentro da narrativa apontam para tal comportamento? E na estória de Fita Verde, pode se reconhecer o bem e o mal?

Para entender bem uma estória é bom conhecer bem a sua estrutura. Sabe-se que boa estória se desenrola em torno de um problema que vai culminar em clímax bem instigante. Qual é fato gerador da problematização da estória de Fita Verde?

Simbolicamente, o lobo, na nossa sociedade, pode representar o quê? O que representa o vermelho? Seria o perigo que ronda a cabeça de Chapeuzinho? A desobediência? A morte que espreita as nossas vidas? O que significa o lobo em Fita Verde no Cabelo? Ela revela ter medo dele desde o início? Por que ela passa a temer o lobo?

Quais fatos promoveram a mudança em Fita Verde no Cabelo? Quais fatos levaram-na a passar ter medo?

Os personagens (Chapeuzinho, a mãe e avó da menina e o lobo) se repetem nas duas estórias? Qual a diferença entre ser Chapeuzinho e ser Fita? Qual desses adereços se adéqua melhor à cabeça? Ser Fita apresenta relação com o comportamento da personagem? De que forma?

Ao ler e ouvir a estória de Fita Verde no Cabelo, a forma como são dispostas as palavras causa algum estranhamento? Por quê? O que se observa? A estória parece contada do avesso? Que fatos comprovam a sua resposta?

Logo no início da estória, o narrador apresenta Fita Verde no Cabelo como uma menina que saiu do seu lugar com uma fita inventada no cabelo. Qual a importância da palavra INVENTADA no contexto da estória? Qual conotação essa palavra associa ao comportamento da menina? À medida que a estória se desenrola, a menina perde a fita verde INVENTADA que tinha no cabelo? O que esse fato, simbolicamente, representa? Qual fato da estória confirma a sua ideia?

Comparando as duas personagens, pode-se afirmar que elas têm a mesma faixa etária (tem a mesma idade)? Que argumentos/fatos do texto comprovam a sua resposta? Qual delas se revela mais madura? Que relação tem as cores com a faixa etária de cada uma?

Resgatando a ideia de que toda estória se passa num espaço físico e em um tempo, qual é tempo e o lugar da estória de Fita Verde no Cabelo? Esse lugar existe de fato? Ou faz parte da imaginação do autor da estória?

A forma como o narrador expõe o espaço em que acontecem os fatos reporta para um lugar em que a vida acontece, tudo se desenrola, se desenvolve. Isso, simbolicamente, é representado pelas ações de Fita Verde no Cabelo. Fita Verde é o todo simbólico para o amadurecimento humano. Como podemos comprovar tais questões a partir da partes/expressões/palavras do texto “Fita Verde no Cabelo”?

6º passo

Comparação dos textos e sistematização

Solicitar aos participantes que preencham o quadro para reconhecer as diferenças e realizar associações entre as três estórias.

Elementos e partes da Narrativa	Chapeuzinho Vermelho	Fita Verde no Cabelo	Valores/sentimentos reconhecidos em cada estória
Personagens			
Lugar/espaço			

Tempo da estória			
Narrador : Participante ou observador?			
Fato gerador da problematização			
Fato que determina o clímax da estória			

7º passo

Ampliação da compreensão da temática dos textos

Apresentar aos leitores o sentido simbólico das palavras “Vermelho, Amarelo e Verde”, retirados do dicionário de símbolos de Jean Chevalier.

Vermelho significa

É o princípio fundamental da vida. O vermelho vivo incita a ação, imagem de ardor e beleza, força impulsiva e generosa, de juventude, saúde, de riqueza.

Verde significa

Cor que simboliza alternância, valor médio, entre o frio e o calor, o alto e o baixo, entre o azul celeste e o vermelho, cor tranquilizadora, refrescante, associa-se ao fato de homem provando a sua solidão, e sua precariedade, sair do inverno e passar a primavera, ou seja, sai de um momento árido, triste e segue para o momento de alegria. O verde é o despertar da vida, o desencadear da vida parte do vermelho e desencadeia no verde.

A partir de tais sentidos apresentados pelo dicionário, de que forma pode se compreender cada personagem protagonista das duas estórias e o tema de cada uma delas?

8º passo

Ler o texto “Chapeuzinho Amarelo”. Deixar que os alunos reflitam acerca dessa personagem e de suas ações.

9º passo

Escrita

Solicitar aos participantes que criem uma estória curta – apenas um problema e um clímax – com um Chapeuzinho/Fita de cor diferente, por exemplo, rosa, azul, laranja, de forma que a cor escolhida represente, simbolicamente, um aspecto presente na cultura local.

10º passo

Ampliação da compreensão do texto e de outros aspectos da literatura.

Exercícios de leitura e de literatura (que podem ser aplicados em sala e realizados coletivamente) O dicionário de símbolos registra alguns sentidos para as cores. Por exemplo, o vermelho vivo significa o principio fundamental da vida; reporta para a ação, lembra imagem de ardor e beleza, força impulsiva e generosa, de juventude, saúde, de riqueza. O amarelo remete para a luz do ouro, cor quente; simboliza o veículo a juventude, do vigor, da eternidade divina; associa-se ao mistério da renovação. O verde é o despertar da vida, o desencadear da vida que parte do vermelho e

desencadeia no verde. Considerando os conceitos dados às cores, aponte, nos sentidos expostos, aquilo que eles se assemelham às personagens que têm a respectiva cor no nome. E diga o porquê e como isso acontece.

O verso é cada uma das linhas de um poema, caracterizando-se por possuir certa linha melódica ou efeitos sonoros, além de apresentar unidade de sentido. É a linguagem literária característica das obras poéticas, nas poesias; em oposição à prosa. E a rima é a repetição de um som em mais de uma palavra de um mesmo verso (p.ex.: um canto santo de tão raro amor), é a uniformidade de sons na terminação de dois ou mais vocábulos, ocorre no vocábulo que possui a terminação idêntica ou similar a outro, parecido com outro.

Em qual dos dois textos lidos percebe-se, claramente, o uso da rima? Dê exemplos.

Releia o texto, marque com barras onde você considera que seja o início e o fim de cada verso.

Segundo o Houaiss, a prosa é o modo pelo qual acontece a expressão natural da linguagem escrita ou falada, sem metrificacão intencional e não sujeita a ritmos regulares. Apesar de “Fita Verde no Cabelo” ser um texto em prosa, alguns aspectos do texto apontam para as características da poesia, por exemplo, as inversões, os ritmos regulares, ou seja, as rimas dentro do texto. Dessa forma, pode-se dizer que o texto “Fita Verde no Cabelo” é um texto em prosa com características de poesia. Dê exemplos, retirados do texto, que confirmem tal afirmativa.

Considera-se, na literatura, o conto como uma narrativa breve e concisa, contendo um só conflito, uma única ação (com espaço limitado a um ambiente), unidade de tempo e número restrito de personagens. Alguns desses elementos já foram identificados no exercício anterior. Agora responda, o conflito de Chapeuzinho Amarelo é o mesmo conflito de Fita Verde no Cabelo? Explique.

CIRANDA DE LEITURA IV - A

Texto a ser lido:

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio in: Primeiras Estórias. São Paulo: Nova Fronteira.

Indicada para 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

Objetivos:

Reconhecer os elementos e as partes da narrativa; identificar as figuras de linguagem (metáfora e paradoxo); refletir acerca da condição humana expressa a partir dos jogos de linguagem de JGR presentes na cultura mineira.

1º passo

Motivação

Apresentar o título do texto e indagar aos participantes se eles conseguem imaginar uma terceira margem para um rio, se por isso o título do texto não remete para algo inexistente; se o título revela-se coerente com a realidade; se é coerente em outro plano que não seja o real. Ouvir as impressões dos alunos e registrar, se possível, no quadro, de forma que todos possam visualizar.

2º passo

Problematização

Apresentar o significado – retirado do dicionário de símbolos - da palavra três – ternário – terceiro – o prefixo tri e discutir com os participantes o significado, levantando a possibilidade de se fazer uma incursão nesse sentido para aferir a ideia principal do texto.

Sugestão retirada do dicionário de símbolos de Jean Chevalier

Três – ternário – tri – terceira – triângulo

Número fundamental universalmente. Exprime uma ordem intelectual e espiritual, em Deus, no cosmo, no homem. Sintetiza a triunidade do ser vivo, ou resulta na conjunção de 1 e 2, produzido, neste caso, da união de pares: deus, terra – bem, mal – deus, diabo – alegria, tristeza – vida, morte – homem, mulher – é o resultado dos pares, a síntese. 3 é a expressão da totalidade, da

conclusão, nada lhe pode ser acrescentado. Para os cristãos, a manifestação divina é tripla, a perfeita trindade: Deus é um em três pessoas - pai, filho e espírito santo. O tempo é triplo: passado, presente, futuro.

Considerando que a margem descrita no título não é a primeira e não é a segunda, mas sim a terceira, associada ao significado do número três proposto no dicionário de símbolos, ainda causa estranhamento o título? Pode-se conceber uma terceira margem para um rio? De que forma?

3º passo

Leitura

Realizar a leitura coletiva, sugere-se que a primeira leitura seja feita coletivamente, com pausa, de forma dramática, inclusive com interferências do mediador no sentido de apontar os pontos mais dramáticos do texto.

4º passo.

Compreensão da estrutura do texto.

O mediador retoma o texto. Elabora no quadro, com a ajuda dos participantes, a sequência do enredo, os fatos que se sucedem e dão forma à narrativa. Neste momento, solicita-se que os participantes listem os fatos ocorridos na estória:

O homem revela-se ordeiro.

Manda fazer a canoa.

O homem recebe a canoa e revela o seu objetivo.

A mulher reprime o marido.

6-

7-

8-

9-

Tais fatos são normais na vida do ser humano? Qual é o fato que revela o momento de maior suspense da estória? Por que esse é o momento de maior suspense? Que fato é o mais provocativo durante a estória?

Neste momento, o professor pode explorar as partes da narrativa, momento inicial, momento em que começa a problematização, em que acontece o clímax – fato determinante do clímax e o desfecho.

Determine, a partir da leitura do texto, os momentos da narrativa. Considerando o exercício anterior, no qual se listaram os fatos da narrativa, determine quais compõem o início da narrativa, a situação de equilíbrio. Destaque-os com a cor azul ou escreva número 1.

Determine os fatos que compõem a problematização, momento em que ocorre a ruptura do equilíbrio. Destaque-os com a cor laranja ou escreva número 2.

Determine os fatos que caracterizam o clímax, momento de maior tensão. Destaque-o com a cor vermelha ou escreva número 3.

Determine os fatos que compõem o desfecho, retorno à situação de equilíbrio. Destaque-os na cor amarela ou coloque número 4.

Explique o que caracteriza cada momento.

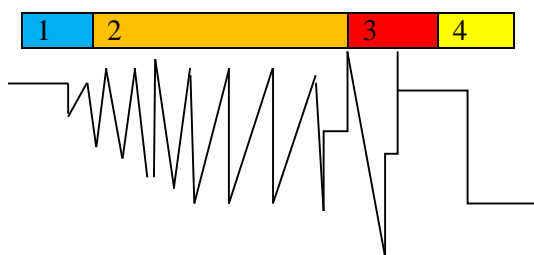
O mediador neste momento poderá construir um gráfico explorando a gradação da problematização do texto

Início situação de equilíbrio

Problematização – ruptura do equilíbrio

Clímax – Ponto máximo de tensão

Desfecho – retorno ao equilíbrio



O professor poderá ainda explorar os elementos da narrativa:

Quem participa da estória? Quem conta a estória? É um narrador personagem ou um narrador observador? Apontar indícios no texto que determinam a presença ou não do narrador. Quando acontece a estória? Onde acontece a estória?

5º passo

Ampliação da compreensão do texto

Nesse momento, deve-se apresentar os sentidos das palavras “rio”, “casa” e “canoa”, espaços onde acontece a estória. Instigar os participantes que apontem a confluência entre os significados dos termos e o sentido depreendido do texto.

De acordo com o dicionário de símbolos de Jean Chevalier

Casa: centro do mundo é a imagem do universo. Significa o ser interior, seus ambientes simbolizam o estado da alma, símbolo feminino, com sentido de refúgio, de mãe, de proteção.

Rio – água: O rio significa renovação, o curso das águas é a corrente da vida e da morte, em relação à corrente das águas, pode-se dizer que remete para a travessia de uma margem à outra. Acesso ao nirvana, retorno ao divino, ao princípio, e a travessia representa o obstáculo que separa dois domínios, dois estados: o ser e o não ser. Purificação e fertilidade.

Canoa: é o símbolo da viagem, de uma travessia realizada seja pelos vivos, seja pelos mortos. A barca/canoa simboliza a expulsão das enfermidades, dos demônios, é o transporte para o além. É o símbolo para passagem.

Analisar com os participantes como a compreensão dessas palavras, considerando o sentido simbólico, pode ocorrer a ampliação o da compreensão do texto.

Sugestão de questões para o debate:

Se se aplicam esses sentidos ao texto, como se pode compreender os espaços da narrativa? São importantes? Contribuem para a construção das imagens e dos sentidos do textos? De que forma? Considerando os sentidos das palavras, como se verifica a confluência desses sentidos no texto? Como interpretar esses símbolos dentro da narrativa?

6º passo

Análise da linguagem do texto.

Além do título, há no texto muitas estruturas que se distinguem das usuais, do uso comum do dia a dia, ou que exploram os aspectos sonoros na construção do sentido. Pedir aos participantes que apontem pelo menos três estruturas que lhes causem estranhamento e que justifiquem a escolha realizada.

O mediador da leitura poderá selecionar algumas metáforas e paradoxos para discutir com os participantes, caso eles não apresentem nenhuma construção. Nesse caso, realiza-se a distribuição aleatória dos fragmentos de discute-se a ideia presente, lida e compreendida, se conseguem compreender as ideias que se contradizem ou que assemelham a ideias maiores dentro do texto,

nas frases. Solicitar aos participantes que anotem as reflexões ou se faça a anotação em conjunto, no quadro branco.

Algumas passagens do texto que podem suscitar o debate

Nosso pai suspendeu a resposta.

A sombra dela (canoa) por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte.

Aquilo que não havia acontecia.

Nosso pai (...) desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele.

Nossa mãe muito não se demonstrava.

A gente teve que se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade.

Tiro por mim, que, no que queria e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos.

Sem fazer conta do se-ir do viver.

Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento, e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no salto de outros sobressaltos.

Por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, o não-encontrável.

Os tempos mudaram, no devagar depressa dos tempos.

Eu permaneci, com as bagagens da vida. (...) agora me antelembro...

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa?

O rio rio – rio pondo perpétuo.

Eu estava muito no meu sentido. Meu coração bateu no compasso do mais certo.

Sofri o grave frio dos medos. Adoeci.

Sou o que não foi. Sou homem depois desse falimento?

Nessa água que não pára, de longas beiras: e eu, rio abaixo, rio afora, rio adentro – o rio

8º passo Relação entre linguagem do texto e sua estrutura

Compreensão do sentido do texto.

Após o debate acerca da linguagem e da estrutura do texto, dos sentidos expressos pelo dicionário de símbolos acerca dos elementos mais importantes – casa, canoa, rio – quais hipóteses formuladas anteriormente, a partir da leitura do título, se confirmam?

De que trata o texto? Sintetize a ideia em um Haikai: poema estruturado em 3 versos de 5, 7, 5 sílabas respectivamente e que tem como tema a natureza ou as estações do ano e sintetiza uma ideia geral.

As propostas que seguem abaixo nasceram a partir dos encontros particulares com os professores que se prontificaram a realizar as oficinas em suas turmas. Depois de realizadas as oficinas com eles durante o curso e discutidas as dificuldades que poderiam ter os alunos e as habilidades deles em suas séries, foram adaptadas as oficinas para torná-las mais acessíveis aos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

CIRANDA DE LEITURA IV - B

O diário de uma família em: A Terceira Margem do Rio

(com texto adaptado para séries iniciais)

Texto a ser lido:

ROSA, João Guimarães. “A Terceira Margem do Rio” (adaptado) *in*: Primeiras Estórias. São Paulo: Nova Fronteira.

Indicada para 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

Objetivos:

Reconhecer os tempos – passado, presente e futuro – dentro da narrativa. Refletir acerca da condição humana em relação aos tempos da vida, a partir dos jogos de linguagem de JGR; produzir texto sintetizando a ideia principal compreendida no texto.

1º passo

Motivação – momento de conversa para motivação da leitura

Questionamento para a motivação da leitura

O homem se comporta sempre da mesma forma em todos os momentos da vida?

O que leva o ser humano a mudar de comportamento na vida?

Como você se comportava nas aulas de português, na escola, em casa, ou em qualquer lugar quando tinha 07 anos de idade ou 11 anos de idade?

Como você se comporta hoje?

De que forma você acha que se comportará quando tiver 23, 30, 45 anos?

Será sempre da mesma forma?

2º passo

Momento de motivação/descontração e envolvimento com o tema do texto.

Desenhe você no futuro, como você acha que vai ser no futuro ou descreva com palavras a sua expectativa em relação a quem você será no futuro.

Entregar papel branco e lápis de cor para que os alunos possam desenhar.

3º passo

Realizar a leitura do texto adaptado para esta ciranda (com recortes):

A terceira margem do rio de João Guimarães Rosa

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas (...) Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a idéia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai enalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beíço e bramou: — "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!" Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para. estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia.

(Minha mãe) Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não

se entender, de maneira nenhuma, como ele agüentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim.

Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, (...) de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

Minha irmã se casou. (...) Minha mãe não quis festa. (...) Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi. (...) Minha mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã. (...) Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito.

Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. E fui tomando idéia. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que meurgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — "Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!..." E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão, adoeci.

Sei que ninguém soube mais dele. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.

Texto extraído do livro "Primeiras Estórias", Editora Nova Fronteira - Rio de Janeiro, 1988, pág. 32, cuja compra e leitura recomendamos.

4º passo

Momento de análise e compreensão dos elementos e partes do texto:

Solicitar aos alunos que preencham o quadro abaixo:

(Elaborar uma ficha com essa atividade)

Sobre a estória:	Preencher o quadro abaixo
Quem conta?	
Quem participa dela?	
Onde ela se passa?	
Quando ela ocorre?	
Qual é o fato principal do enredo?	
Por que tal fato acontece?	

5º passo

Solicitar aos participantes que marquem, no texto, todas as passagens que remetem ao tempo da vida narrado e vivido pelos personagens.

De amarelo, circule os fatos da infância.

De azul, sublinhe os fatos da vida adulta.

De vermelho, marque com um quadrado os fatos da velhice.

Depois de ser relido o texto e realizadas as marcações, pedir aos alunos que preencham o quadro abaixo com as suas ponderações em relação às ações do narrador-personagem:

Em relação às ações, como os personagens se comportam?

(Colocar estas atividades relacionadas abaixo na mesma ficha de exercício)

Pai	Preencha com as ações dos personagens diante fato principal da estória		
	Antes dele	durante	depois
Mãe			
Filho			

Em relação à vida do filho, cada fato corresponde a uma etapa de sua vida. Relacione comportamento do filho com as etapas de sua vida.

Antes do principal fato	Durante do principal fato	Depois do principal fato
<input type="checkbox"/> infância	<input type="checkbox"/> infância	<input type="checkbox"/> infância
<input type="checkbox"/> vida adulta	<input type="checkbox"/> vida adulta	<input type="checkbox"/> vida adulta
<input type="checkbox"/> velhice	<input type="checkbox"/> velhice	<input type="checkbox"/> velhice

6º Passo

Identificação e compreensão das palavras que determinam a progressão do texto

Palavras que marcam a progressão da narrativa, os momentos da vida do narrador. Transcreva palavras que remetam à		
Infância	vida adulta	velhice

6º Passo

Momento para reflexão acerca das ideias do texto: Este momento é apenas dialogado.

As atitudes do filho mudam ao longo da estória?

Em qual momento de sua vida, o filho revela ter mais atitude?

Qual é a relação entre a vida do homem, do filho e o rio, ambiente em que ocorre a estória?

7º Passo

Momento de ampliação do conhecimento para a produção escrita

Ler com os alunos os haicais abaixo, os quais podem estar escritos em slides, cartazes ou como preferir o mediador/professor.

À medida que for lendo, chamar a atenção para as estruturas do texto: versos curtos, geralmente o segundo verso é maior, o primeiro e o terceiro são relativamente simétricos. Todos eles exploram um aspecto da natureza e abarca a compreensão de algo amplo.

Haicais de primavera

da janela o azul

na manhã de primavera

e os jatos e a lua

Montada na folha

voa a abelha solitária

zunzum na janela

demora-se a paz

no branco da magnólia —

tardinha cinzenta

A tarde cai —

no alto da árvore morta

gorjeia o melro

pela claraboia
anuncia o fim de tarde
o cantar do melro

Finda-se a estação
um caracol adiantado
anda no jardim

Apresentar os slides com os haicais escritos por JGR

Ler com os alunos e mostrar-lhes as formas inovadoras que o autor tem de escrever os seus haicais. Mostrar que apesar de encerrar um ideia ampla, os textos não apresentam uma estrutura fixa, como foi observado nos Haicais de Primavera.

Imensidão



**Cheiro salgado
de um cavalo suado
quem galopa o mar?**

Romance I



**No cinzeiro cheio
de cigarros fumados
os restos de uma carta**

Turbulência



**O vento experimenta
o que irá fazer
com sua liberdade...**

Turismo sentimental



**Viajei toda a Ásia
ao alisar o dorso
da minha gata angorá...**

Mundo pequeno



**O albatroz prepara
breve passeio
de Pólo em Pólo**



**Se fosse só eu
a chorar de amor,
sorriria.**

8º Passo

Momento da escrita – produção do aluno.

Solicitar aos alunos que escrevam um haicai tendo como tema o rio e o problema humano explorado no conto *A terceira margem do rio* e reconhecido por eles.

Solicitar a eles que ilustrem o texto produzido.

CIRANDA V

Texto a ser lido

ROSA, João Guimarães. Boiada in: *Magma*. São Paulo: Nova Fronteira.

Indicada para séries finais do Ensino Fundamental ou 1ª série do Ensino Médio.

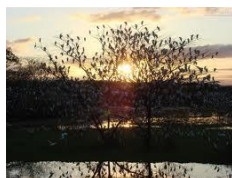
Objetivos:

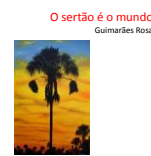
Ler poema, compreender as ideias do texto; relacionar as imagens postas no texto ao cotidiano; reconhecer o sertanejo como elemento deflagrador da poesia; enxergar-se representado no texto; (re)significar o texto lido em outro gênero; relacionar texto verbal ao não-verbal.

1º passo

Problematização e contextualização

Apresentar slides com imagens do sertão.





Solicitar aos participantes que realizem a leitura das imagens, destacando nelas o que se relaciona com o cotidiano local. Pedir a eles que apontem a imagem que mais lhes agrade, lhes suscite lembrança ou qualquer outro sentimento e digam a razão.

Solicitar que cada um elabore uma frase ou um verso que resuma o sentimento despertado pela imagem ou a própria imagem escolhida.

2º passo

Leitura silenciosa do texto “Boiada”

Leitura coletiva em voz alta

Leitura dramatizada realizada pelo mediador.

3º passo

Reflexão

Sugestão de questões para o debate

Ao iniciar a leitura do texto, que imagem se pode construir? Essa imagem é recorrente no seu cotidiano?

As imagens apresentadas contam uma história? Justifique sua resposta.

De que forma podemos construir a sequência das imagens que estão no texto?

Ao final do texto, pode-se observar que ele conta a história de um homem. Que homem é esse? Que fatos marcaram a sua vida? E para que servem as imagens apresentadas ao longo do texto?

Levante hipóteses: qual teria sido o objetivo do eu-lírico ao expor as imagens e dar a elas maior destaque ao texto?

O destaque dado às imagens diminui a importância dos fatos relatados? Justifique.

4º passo

Escrita

Solicitar aos participantes que elaborem frases/versos que resumam a ideia do poema lido, associando-as a primeira ideia já construída (aquela relacionada à imagem)

5º passo

Ressignificação do texto em outra linguagem

Entregar telas e tinta guache aos participantes e pedir a eles que pintem, na forma de imagens, o texto produzido, a partir das leituras dos textos verbais e não verbais já apresentados.

6º passo

Leitura e aplicação da leitura

Após a produção do texto não-verbal, o professor deve expor as telas pintadas e os textos produzidos separadamente. Deve solicitar aos alunos que identifiquem qual imagem exposta retrata do texto lido (Esse exercício é bastante interessante, porque se verifica as diversas possibilidades de relação entre imagens e textos).

ANEXO 8

Diários dos encontros com os professores durante o curso de formação

Diário do 1º encontro - 2011

Aos 25 dias do mês de maio, demos início ao curso de formação de professores em Arinos, com o objetivo de desenvolver atividades de leitura literária – da obra de JGR - juntamente com docentes da região e de contribuir para o letramento literário dos leitores/estudantes da região, ideia central desta pesquisa de doutorado proposta por mim como mediadora do curso. Para a realização do curso, contarei com o apoio da Prefeitura Municipal de Arinos, representada pela secretária de educação Maria Aparecida Silva Santos. Esta foi responsável pela inscrição dos professores e a reprodução do material selecionado por mim, cuja orientação é realizada pela professora Doutora Hilda Orquídea Hartmann Lontra.

Na referida data, ao chegar à escola, eu e professora Hilda Orquídea Hartmann Lontra, acompanhadas do deputado Almir Paraca, fomos recebidos pela Secretária de Educação e pelos professores inscritos no curso, os quais estavam reunidos, tomando o café que foi servido como boas-vindas. Nós também participamos do café.

O curso se iniciou com a presença de 22 professores, tanto da rede municipal, quanto da estadual. O deputado Almir Paraca e o senhor José Hildebrando estiveram presentes, os quais parabenizaram a Secretária de Educação e a nós pela iniciativa. Depois de composta a mesa, eu fui convidada a iniciar a apresentação do curso. Nesse momento, eu demonstrei estar muito nervosa, esqueci-me das formalidades necessárias ao momento, por exemplo, cumprimentar a todos os que compunham a mesa. Fui, de chofre, dirigindo-me aos professores, tratando-os como colegas de trabalho; primeiro, porque é dessa forma que eu os vejo e, segundo, porque, na verdade, tinha necessidade de esclarecer os propósitos do curso. Naquele momento disse a eles que o objetivo do curso era formar leitores e formar formadores de leitores, considerando uma concepção mais ampla de leitura, a fim de desenvolver o letramento literário a partir da leitura de JGR. Ressaltei que o grande entrave da escola, atualmente, está no fato de não se desenvolver a leitura. Os professores estiveram o tempo todo atentos e, com certeza, devem ter percebido o meu embaraço no que diz respeito às formalidades.

A palavra foi dada também aos políticos que, no momento, estavam presentes. Eles falaram da importância do trabalho, do desenvolvimento da Educação, da necessidade de formação de leitores, da importância da promoção da leitura na construção de uma sociedade mais consciente de seu papel. Depois de dar início ao curso, a secretária passou a palavra para a professora Hilda, conduziu uma reflexão sobre a importância da leitura no contexto da educação básica. Inclusive fez uma ressalva a minha palavra, quando afirmei que a leitura é um problema de ordem nacional, sendo este o motivo de estarmos ali reunidos. A ressalva foi a seguinte: a leitura não é um problema, a leitura é a solução para os problemas nacionais, tanto os de ordem educacional, políticos, quanto os sociais.

Depois de desfeita a mesa, ela prosseguiu apresentando uma reflexão acerca da importância da formação do professor leitor e deste na formação do leitor estudante, associando à necessidade de promover a leitura dos autores que escreveram a respeito da cultura local, por exemplo, JGR. Concluiu sua apresentação conclamando todos os professores a serem participantes pró-ativos nesse projeto de investigação e pesquisa-ação que contribui também para formação do professor leitor de literatura. Todos os participantes ouviram silenciosamente a exposição. Não fizeram comentários. Assistiram à palestra como se assistissem a uma missa..

No segundo momento, eu tomei a palavra, pedi aos professores que respondessem a um questionário, com perguntas simples. Depois apresentei algumas reflexões acerca dos modos de se ler, numa tentativa de verificar as estratégias de leitura realizadas por eles mesmos. Nesse momento, eles se posicionaram e colocaram algumas insatisfações em relação à profissão, em relação ao governo tanto municipal quanto estadual, devido à pouca valorização, aos baixos salários, a excessiva carga horária. Eu me positionei, dizendo: “cada um é responsável pelas

escolhas que faz. Se você não trabalhar 2 ou 3 turnos por dia, não terá condições de manter um determinado nível de vida. Mas se alguém faz a opção de trabalhar 3 turnos, a falta de qualidade de vida continua, e ainda pior, porque nesse contexto não haverá possibilidade de parar e refletir acerca da vida, do trabalho, de sua condição, não haverá tempo para o desenvolvimento de uma consciência crítica, muito menos haverá condições de se participar de cursos de formação continuada, iguais a estes; não há tempo de se dedicar à leitura, de se promover intelectualmente, mesmo que de forma individual e autônoma. Nesse caso, o professor se torna um operário, um mero repetidor de ações pré-estabelecidas nos manuais didáticos. Ressaltei que só a partir da mudança interior e individual, pode se promover uma mudança social. E, mais importante lembrar que toda escolha, toda opção que fazemos apresenta consequências e tem-se que ter consciência disso para assumi-las. E, às vezes, é bom realizar escolhas que diminuam o nosso salário, mas que de alguma forma contribuam para o acréscimo do tempo, para se dedicar na construção da própria intelectualidade, da própria experiência de vida.

Apresentei uma sequência de slides, explorando a concepção de leitura que se deseja trabalhar no curso. Esclareci acerca da importância de se respeitar a leitura realizada pelo leitor comum, uma vez que toda leitura – a compreensão e o entendimento do texto/objeto lido – é fundamentada na experiência do leitor, no horizonte de conhecimento do leitor, no modo de articulação desses conhecimentos com o mundo e nas estratégias na realização da leitura. A leitura de quaisquer textos se realiza a partir das relações que se podem estabelecer e articular entre as experiências do leitor e as apresentadas no texto, e no mundo. Se não há articulação entre esses conhecimentos, não haverá ativação do conhecimento para a realização da leitura. Todos os professores participaram de forma bem passiva, leram os slides, sorriram quando os textos apresentavam ambiguidades.

Tentei construir com os professores os caminhos das interpretações possíveis, numa tentativa de mostrar a plausibilidade das diversas leituras para o mesmo texto e os caminhos que se deve percorrer no mundo do conhecimento para desenvolvê-las. Durante esse momento, observei certa parcimônia dos professores em se posicionarem, talvez devido à insegurança deles em relação à própria leitura. Os slides apresentavam textos com possibilidade de, pelo menos, duas leituras, decorrentes da ambiguidade semântica, lexical, sintática e fônica.

Finalizou-se esse encontro após essa explanação, com a determinação de algumas leituras da apostila a serem realizadas para o próximo encontro. Percebi muito entusiasmo, em muitos professores, com o curso. Durante a exposição, a professora Hilda, cuja fala ressaltou a importância estética e política do Autor JGR, apresentou a possibilidade de este curso de formação continuada se tornar uma especialização. Tal fato gerou expectativa para os professores.

Diário do 2º encontro - 2011

Diferentemente do primeiro encontro, não havia ninguém para me receber na data do segundo encontro. Apenas o porteiro que me entregou as chaves da cantina, disse-me que o material solicitado com antecedência para o encontro encontrava-se na cantina. Senti-me meio solitária. Tive que providenciar, de última hora, uma extensão para que pudesse usar o Datashow. O encontro se iniciou com a presença de 19 professores, no dia 22 de junho de 2011. Apresentei, de modo bem sucinto, algumas concepções de leitura: a cognitivista, a psicológica e a interacionista. Após essa apresentação, demonstrei uma sequência didática de leitura do texto *Famigerado* de JGR, explorando o passo a passo dessa ciranda⁷⁶. Neste momento, a participação dos professores foi ativa, envolveram-se com o desenvolvimento da dinâmica proposta, realizaram todas atividades, e quando não entendiam, questionavam. Tais questionamentos foram bastante proveitosos, porque me fizeram repensar alguns passos da oficina no sentido de adequá-la às necessidades e ao entendimento do grupo. Para mim, o trabalho com os professores dava

⁷⁶ As cirandas estão expostas nos anexos, conforme o desenvolvimento do curso.

início a um processo de entendimento das práticas pedagógicas mais efetivas para atender ao grupo.

Alguns professores, ao final, se apresentaram a mim dizendo que, devido à dificuldade de deslocamento e de aquisição dos livros, queriam desistir do curso; contudo, após perceberem a qualidade desse encontro, desejariam muito continuar no curso. Antes de iniciar a apresentação, fui cobrada pelos participantes em relação à proposta da professora Hilda de transformar o curso de aperfeiçoamento – formação continuada – em especialização. Fiz alguns esclarecimentos do tipo: para que um curso seja uma pós, ele deve conter uma carga mínima de 360 h, e não é o caso do nosso curso. Um curso de pós-graduação deve ter, no mínimo, 4 professores. No nosso caso, há uma supervisora, doutora Hilda Lontra e uma coordenadora que realiza a mediação dos trabalhos: eu. Além do mais, o que havia sido proposto à Secretaria de Educação do Município era um curso de formação do professor leitor com o objetivo de ampliar as práticas pedagógicas no que se refere à realização de leituras da literatura em sala de aula.

Entristeci-me, porque percebi que os professores, na verdade, estavam mais interessados no título do que na formação, do que na aprendizagem de novas práticas de leituras que poderiam melhorar o fazer pedagógico no dia a dia da escola, tornando-os reflexivos acerca do seu fazer docente. Poucos professores apresentaram, em forma de texto, o resultado das leituras propostas para o interstício entre os encontros. Esses textos se encontram arquivados. Mas não foram todos que realizaram as atividades... Aliás, foi a minoria. Nesse dia, propus algumas atividades relacionadas à leitura da resenha do texto *A importância do ato de ler*. - primeiro texto da apostila, com a orientação de que eles construíssem, com as próprias palavras, definições para os termos “alfabetização” e “leitura”, estabelecendo um paralelo de causa e consequência entre esses dois processos, determinando as semelhanças e as diferenças existentes entre elas.

E a partir do texto *Leitura Ativa: a caminho das habilidades metacognitivas* - segundo de Denize Elena Garcia da Silva - segundo texto da apostila – deveriam compará-lo com texto I, apontando as idéias convergentes à concepção de leitura. E apresentar exemplos, a partir de sua realidade, de realização de leitura e de processo de alfabetização. Tais tarefas foram designadas para o próximo encontro.

Diário do 3º encontro - 2011

Iniciou-se o curso com a presença de 16 professores, no dia 19 de agosto de 2011. Ao chegar à escola, fui avisada de que o curso, naquele dia, aconteceria na Secretaria de Educação, porque a escola estava sendo ocupada por religiosos que ali realizavam uma festividade. Contudo, a chegar à Secretaria encontrei-a fechada. Fiquei, juntamente com dois professores, esperando por mais de 15 minutos, até que resolvi ligar para o telefone da secretária de Educação para verificar o ocorrido. Dessa forma, fui informada de que a servidora Keila estaria, a partir da nove horas, na secretaria para nos auxiliar naquilo que fosse preciso.

Neste encontro, (re) apresentei, resumidamente – e numa tentativa de resgate do encontro anterior – as ideias acerca da leitura, ressaltando a perspectiva interacionista, cuja epistemologia sustenta o trabalho desejado. Continuando, explorei o conceito de sequência didática, de forma prática, demonstrando as etapas de uma sequência didática, na perspectiva interacionista. Entreguei, com anotações e correções, os textos realizados pelos professores, como exercício de leitura das teorias, atividade proposta ainda no primeiro encontro, alguns entregues no segundo encontro, outros enviados por e-mail e os recolhi de volta, numa perspectiva de avaliar o crescimento dos professores que se propuseram a realizar a tarefa.

Discuti a dificuldade na aquisição dos livros para a realização das leituras, então eu sugeri deixar o livro do Ezequiel Theodoro *O ato de ler: fundamentos psicológicos da leitura*, para a cópia dos dois últimos capítulos. Após essa conversa bem informal, apresentei uma sequência didática – a qual havia sido preparada para o grupo - e discuti o seu passa-a-passo. Essa sequência apresentou como tema gerador a questão do alcoolismo, distancia-se daquilo que se pretende trabalhar com os professores, que é, na verdade, a leitura literária, especificamente os textos produzidos por JGR. Contudo, apesar de se explorar vários gêneros textuais, entre eles a

propaganda, finalizou-se a oficina com textos literários. O objetivo final era trabalhar o texto O cavalo que bebia cerveja de JGR, mas isso não foi possível.

Essa oficina foi aplicada na tentativa de facilitar a compreensão de professores acerca do que é uma sequência didática para a leitura. E também porque, nela, exploram-se diversos gêneros textuais, desde o literário ao jornalístico; diferentes tipos/modos de textos, desde o dissertativo até o narrativo, da prosa ao verso, dos gêneros intersemióticos e híbridos.

A dinâmica proposta estava muito extensa e com a participação efetiva do grupo para entender o desenvolvimento da sequência didática, delongou-se demais e somente os primeiros gêneros textuais. Refleti acerca da necessidade de se realizar oficinas mais curtas e também acerca de deixar mais claros os três grandes momentos da dinâmica: motivação e realização da leitura, produção a partir da leitura

Apliquei a oficina aos professores colocando-os na posição de alunos. Desenvolvi cada etapa, passo a passo, discutindo cada uma delas. Realizava-se a etapa da oficina, depois se discutia. Essa atividade demorou muito, uma vez que a oficina partia de propaganda, cujas ideologias deviam ser discutidas. O fazer pedagógico com textos intersemióticos, híbridos, multimodais demanda um pouco mais de tempo, porque todos os textos devem ser lidos, compreendidos, explorados para que o leitor possa ficar atentos às variantes que devem ser consideradas na interpretação de um texto e, no momento dessa tarefa, os professores participaram bastante.

Solicitei que os professores entregassem a avaliação do curso que havia sido enviado por e-mail. Apenas uma professora entregou o exercício da avaliação, afirmando que o curso estava tomando o rumo desejado: menos teoria e mais prática pedagógica. Foram cobradas as atividades propostas no encontro anterior. Somente alguns professores as realizaram. Na verdade bem poucos.

Diário de 4º encontro/setembro - 2011

Aos 23 do mês de setembro, ocorreu mais um encontro entre os professores da região do Vale do Urucuaia, especificamente de Arinos, com o objetivo de se realizar a mediação da leitura. Participaram desse encontro, efetivamente, 10 professores. Iniciei a discussão com as ideias de Ezequiel Theodoro acerca da leitura, cujo livro tinha sido colocado à disposição como leitura prévia e obrigatória para este encontro. Apresentei slides cujas expressões sintetizavam as ideias principais de O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. Propus uma discussão em torno do subtítulo do texto: por que uma nova pedagogia? O que demanda uma nova pedagogia? O que Theodoro pretendeu com a obra? E quais são os eixos centrais de cada capítulo, como eles se desenvolvem e revelam a necessidade de uma nova pedagogia da leitura? Ao apresentar os slides e propor tal reflexão, constatei que apenas uma professora tinha lido, realmente, o livro. Fiquei um pouco decepcionada, mas tentei não revelar. Tal decepção se justifica, já que a leitura desse livro era uma demanda para o segundo encontro e esse já era o quarto encontro. Assim, a falta de tempo para adquirir o livro e a não realização da leitura do texto não eram mais convincentes. Esses fatos devem gerar uma reflexão tanto de minha parte quanto da parte deles.

Passamos a segunda parte do encontro, ao momento da prática. Os encontros, desde o início, foram pensados de uma forma que compreendessem dois momentos: um de reflexão teórica, outro de atividade prática. Desenvolvi a oficina com o texto “Boiada” de JGR. Foi um momento produtivo e gratificante, havia poucos professores; contudo, nesse momento, eles revelaram-se participativos, leram os textos não-verbais, escreveram quando solicitados, discutiram o texto, se pronunciaram fazendo relações entre o texto, a geografia e a cultura local. Foram bastante criativos no momento da produção do texto não-verbal, por meio de uma pintura na tela. Além disso, a sequência didática explorando menos a diversidade de gêneros contribuiu para a apropriação do conceito de sequência didática. Exploraram-se textos não verbais e verbais e realizou-se a produção de texto logo após a motivação e o debate a partir da leitura. A oficina foi desenvolvida. Ao final, alguns professores reafirmaram a dificuldade relacionada à leitura e à aquisição dos livros.

Senti um pouco de desânimo quanto ao desenvolvimento do curso. Observava a evasão de alguns, a baixa frequência de outros e a não realização das leituras propostas, justificadas pela dificuldade na aquisição dos livros. Contudo o que, de fato, pude observar era a dificuldade dos professores na realização das leituras. Na verdade os professores parecem não estar habituados com a leitura de textos teóricos, sentiam dificuldade de apreender as ideias dos textos e, ao invés de apontar isso como problema para a realização das atividades, justificam-se alegando a dificuldade de encontrar o livro e, quando o encontram, têm dificuldade financeira para adquiri-lo. Tudo se torna dificuldade, exceto a própria dificuldade de leitura: a de entender um texto, a de reconhecer que tem limitações para ler, entender e interpretar um texto. Tal constatação foi reforçada pelo fato de os professores não realizarem as atividades propostas a partir dos textos da apostila, o que me levava a deduzir que eles também não liam nem os referidos textos, que foram disponibilizados pela Secretaria de Educação.

Ao conversar com a secretária de Educação, esse desânimo se consolidou, uma vez que as assertivas dessa gestora confirmaram as minhas leituras, de que os professores não têm muito interesse pela leitura, não gostam de estudar, encontram dificuldade na maioria das situações para justificar o seu comportamento, para a ausência de leitura, a não realização das atividades propostas no curso. Num segundo momento, a secretária da Educação afirmou que foi procurada por alguns professores, os quais disseram que o curso apresenta um nível elevado de leitura, o que caracteriza a dificuldade dos docentes. Apoiada pela secretária de Educação, propus aos professores um (re)planejamento das leituras apresentadas para o curso e refiz o planejamento conforme já foi apontado. E relaxei em relação à cobrança das atividades propostas a partir das leituras dos textos da apostila, porque, por mais que eu insistisse, poucos realizavam-nas. Passei a repensar numa forma de aproveitar tais textos nos momentos dos encontros.

Diário do 5º encontro/outubro

Aos 21 de outubro de 2011, desenvolvi mais um encontro com alguns professores na cidade de Arinos. Esse encontro foi, de início, bastante desmotivador, porque, após esperar por mais de meia hora, compareceram para o encontro apenas duas professoras. Contudo, ao desenvolver o trabalho com estas duas professoras, concluí que não é a quantidade de professores, mas o interesse do professor que torna o encontro proveitoso. Sentamos as três professoras e discutimos alguns conceitos explorados nos encontros anteriores. Na verdade, não desenvolvi o que havia proposto para o encontro. Fiz uma revisão do encontro anterior. Uma delas, por estar participando de outro curso, não pode comparecer no encontro anterior.

Assim, realizou-se um resumo, para retomar os conceitos apresentados no encontro anterior. Neste momento, apresentei a nova proposta de curso, com um menor número de bibliografia, ressaltando a não-obrigatoriedade das leituras, a não-exigência dos trabalhos (resumos/resenhas) escritos, apenas com a obrigação do registro das oficinas e do produto delas.

Discuti-se o conceito de leitura, de sequência didática e de letramento. Propus a leitura do texto “Boiada” de Guimarães Rosa e (re)apresentei a sequência didática, explorando atividades bem lúdicas com as duas professoras. Foi um encontro bem proveitoso, porque, além da discussão, as professoras puderam tirar várias dúvidas, tanto das teorias já trabalhadas, quanto acerca da nova proposta e dos objetivos do curso. Ao final, apesar do número pequeno de participantes naquele encontro, senti-me satisfeita com o resultado do encontro, inclusive, disse à Keila que o encontro tinha sido bem gratificante. E ainda expus a minha preocupação com a crescente evasão. Se permanecesse avançando, no próximo encontro, provavelmente, não iria comparecer nenhum professor. Ela se solidarizou à minha preocupação e disse que iria confirmar com todos os professores a participação uma semana antes do próximo encontro.

Diário do 6º encontro/novembro - 2011

Aos 19 dias do mês de novembro, retornei a Arinos para mais um encontro com os professores, estava um tanto motivada pelo encontro proveitoso anterior, mas desmotivada pela evasão do curso. Na verdade, estava receosa, imaginando que, se ocorresse um movimento progressivo, a ausência nesse encontro seria de 100%. Reavaliei o meu discurso, o meu

desempenho como mediadora tanto de leitura quanto de teoria, refiz o percurso do curso e senti-me, verdadeiramente, desanimada. E, quando cheguei à Secretaria de Educação, ela estava fechada novamente; contudo, havia professores, não dois, mas alguns.

Avalei, rapidamente, o apreço e o preço que a pessoa responsável pelo curso estava destinando a todo o meu empenho e ao empenho de alguns professores. Eles não eram muitos; mas, enquanto esperávamos por alguém para abrir a secretaria e conversávamos, justificaram a ausência no encontro anterior. As justificativas eram plausíveis, já que o encontro de setembro tinha sido mudado de data, o de outubro ocorreu no antepenúltimo sábado do mês. Os professores estavam acostumados com o fato de o encontro ocorrer sempre no penúltimo fim de semana do mês e, devido à prova do Enem, não se realizou o encontro no penúltimo conforme o costume, o que gerou certa confusão. E por isso muitos professores não compareceram; aliás, a maioria. Durante a conversa, ressaltai que conforme se registra na apostila como programação é que os encontros aconteceriam sempre no terceiro fim de semana de cada mês, o que pode coincidir com fato de ele ser o penúltimo, mas não necessariamente. Tal confusão deixou claro que os professores nem mesmo leram a proposta do curso. E concluí: se não leram a proposta do curso que está escrita em linguagem bem acessível, não lerão de forma nenhuma os textos teóricos propostos. Analisei que fiz bem em mudar a proposta do curso, retirando a obrigatoriedade das leituras.

Repensei novamente se não é/seria melhor e necessário dar um enfoque apenas prático para o curso, apresentando, em cada encontro, apenas prática, somente prática, deixando a teoria para outro momento, ou somente para suas reflexões/indagações. Comprovadamente, a sensação era a de que os professores não estão e nem são preparados em seus cursos superiores; tem muitas dificuldades em ler; talvez sejam, do ponto de vista do letramento, menos capacitados que os seus próprios alunos. Sob essa suspeição, iniciou-se o encontro com 9 professores.

No primeiro momento, expliquei novamente o objetivo do curso. Refiz o meu discurso numa tentativa de estimulá-los. Coloquei-me na posição deles; contei um pouco da minha estória de estudante, das escolhas que fiz no passado; esclareci os fatos que motivaram as minhas escolhas, os questionamentos que eu me fazia enquanto professora R⁷⁷ em Minas Gerais, o meu percurso e a minha luta para me tornar estudante na Universidade de Brasília; após ter passado por um curso de graduação oriundo de um projeto do Estado de Minas, que objetivava formar professores, retirá-los da condição de professores não-habilitados para atuar em determinados níveis de ensino.

Contei-lhes da minha estória de estudante em Brasília, o meu trajeto, os meus interesses casados com o ensino e da minha preocupação com o trabalho do professor que atua no interior, desse professor no qual eu me vejo, me enxergo, porque já fui um dia, porque já estive na situação dele. Por isso me sinto na obrigação de devolver ao meu Estado um pouco daquilo que recebi. Quando voltei a trabalhar em Minas, especificamente em Arinos, pude observar que ali era o lugar ideal para que eu pudesse revelar a minha gratidão, levando aos professores um pouco do que aprendi. Ainda podia conciliar esse trabalho com a valorização da cultura local, partindo do letramento literário em Guimarães Rosa, escritor, cuja obra ressaltava a tradição mineira, explora enormemente o vale do Urucuia, e engrandece o povo urucuiano, recontando, na forma literária, o folclore da região.

Só depois desse desabafo é que eu tive condições de começar o encontro com aquilo que havia preparado, (re)apresentando a nova formatação do curso. O texto indicado como leitura para o encontro era o “Ato de ler” do Paulo Freire. Para isso, escolhi um capítulo (verificar o capítulo), para ser lido em voz alta, já que tinha certeza de que a leitura prévia do texto pelos professores não havia acontecido, em conformidade com o que ocorreu com a obra anterior. Tal capítulo, além de ser curto, apresenta um conteúdo bastante profícuo para uma discussão em relação ao

⁷⁷ Caracterização do professor, em Minas Gerais, que atua sem ser licenciado.

papel do professor e ao do estudante. Depois de discutir as ideias principais do fragmento de Freire, apresentei algumas frases de Guimarães Rosa e solicitei que cada professor lesse, degustasse os textos de Rosa, escolhesse apenas um em que se percebia relação com as ideias de Freire. E, na sequência, que cada um expusesse para os demais da turma a escolha do fragmento de Rosa e a relação estabelecida com Freire. Isso foi feito, cada professor apresentou o fragmento de Rosa escolhido e explicitou a relação que conseguiu estabelecer com as ideias de Freire, já discutidas.

Foi um momento bastante saudável, todos falaram; na verdade, eu nunca os senti tão à vontade durante todo o curso, quanto naquele momento. Talvez, eles tenham se sentido mais à vontade, a partir do meu desabafo inicial, momento em que eles tiveram a oportunidade de se identificarem comigo. Ao explicitar a relação entre as ideias dos dois autores, eles expuseram, com bastante ênfase, suas angústias em relação ao trabalho docente que realizam, a forma como são cobrados e acompanhados pelo setor pedagógico e pela gestão das escolas. Essa atividade demandou quase toda manhã.

No segundo momento, dei continuidade à oficina de leitura da poesia “Boiada”. Entreguei a todos o roteiro com os passos da sequência didática para aula de leitura, retomei cada passo, explicando, sobretudo para os faltosos, como se realiza cada momento da oficina. Realizei o último passo, cuja atividade era identificação dos textos: Entreguei digitados os textos produzidos por eles no quarto encontro. Apresentei as telas pintadas por eles também durante a oficina. A atividade consistia na identificação do texto verbal que representasse o texto não-verbal, produzidos a partir das leituras realizadas. À medida que os textos verbais eram lidos, eles indicavam com qual texto não verbal ele relacionava. Depois deviam justificar a indicação feita. Foi uma atividade bem divertida, porque alguns não se lembravam do que haviam escrito. Ao estabelecer as relações entre os textos, eles faziam relação com textos diferentes e não se reconheciam naquilo que haviam produzido.

Ficou combinado que, a partir desse encontro, os professores não seriam cobrados em relação a nenhum tipo de trabalho teórico. Mas era necessário que eles aplicassem as oficinas em suas escolas com seus alunos e apresentassem um resultado, um produto dessa aplicação; por exemplo, um relatório, depois de desenvolver uma oficina. Deixei o texto Letramento em leitura, escrito pela professora doutora Veruska Machado, como sugestão de leitura para o encontro seguinte.

Diário do 7º encontro/fevereiro - 2012

Aos 11 dia do mês de fevereiro, um novo encontro entre professores aconteceu em Arinos. Compareceram apenas 4 professores. Tal irregularidade na frequência dos professores levou-me a refletir acerca dos fatores que a causam, acerca da qualidade dos encontros e acerca da real necessidade que eles – professores – têm de formação continuada e do valor que eles dão ao projeto.

Mesmo reflexiva acerca dessa problemática em torno da assiduidade dos participantes, não me deixei abater e nem promovi com o grupo nenhuma reflexão acerca do assunto. Ao questionar sobre a leitura prévia do texto Letramento em leituras verifiquei, conforme costume, que nenhum dos professores havia lido o texto, nem mesmo a cópia trazia, dada no encontro anterior, ocorrido exatamente há 2 meses. O questionamento que veio, imediatamente, foi: a não-leitura revela o quê? Falta de interesse pela teoria da leitura? Ou falta de hábito de leitura mesmo? Falta de compromisso com o curso? Com a proposta do curso? O que esses professores realmente buscam no curso?

Considerando o número de participantes do curso e comparando ao comportamento da média nacional, um professor comprometido com um curso em todos os aspectos em um grupo que inicialmente era de 22 não é nada ruim. Porém, ficam algumas indagações, entre outras: o que leva o professor a não ter compromisso com um curso que visa a melhorar a sua prática? Será que o curso de formação do leitor, na verdade, está atendendo à necessidade do grupo? Entre outras.

Depois da sessão terapia, em que os professores expunham suas angústias em relação ao local de trabalho, uma delas nesse dia foi em relação ao fato de as turmas no Ensino Fundamental apresentarem caráter multisseriado, ao fato de o governo sugerir que não haja turmas com menos de 30 alunos, se uma escola tem 20 alunos para o sexto ano e 15 para o quinto ano, deve-se reunir as turmas, formando apenas uma turma de 35. Os professores colocaram que eles, enquanto professores, não podem fazer nenhuma resistência a esse processo, caso contrário ficam desempregados. Segundo uma professora, os governantes atuam em relação à educação do jeito que bem entendem, prometem mudanças durante a campanha. Quando são eleitos, realizam mudanças de acordo com o julgamento, colocando a educação sempre em segundo plano.

Solicitei que eles pegassem o texto Letramento em leitura. Quando perguntados se haviam lido, todos confirmaram que não haviam lido e que não haviam trazido o texto para o encontro. Assim, entreguei novas cópias do texto aos 4 professores presentes e, a partir das minhas marcações realizadas no texto, sugeri uma leitura compartilhada. À medida que se lia, exploravam-se as ideias do texto, com o objetivo de revelar que a realização da leitura em sala de aula também precisa de estratégia, de mediação. E, para isso, o professor revela um papel de suma importância. Explorou-se a ideia de que a escola tem responsabilidade na formação dos leitores e escritores, ou seja, é competência da escola formar sujeitos letrados, capacitados para atuar na sociedade pela prática da leitura e da escrita. Resgatou-se o conceito de letramento de Magda Soares. Destacou-se a diferença entre letramento e alfabetização, os tipos de letramentos exigidos na sociedade e formados pela própria vida.

A concepção de letramento é bastante ampla, dei exemplo de uma situação em que o sujeito precisa ativar o seu conhecimento acerca da matemática, da geografia para atuar no mundo, e a leitura e a escrita perpassam todo e qualquer tipo de letramento, em qualquer que seja a área, é uma arquicompetência interdisciplinar. Assim, a autora denomina a leitura uma arquicompetência. Uma das professoras colocou que o termo letramento é novo, por isso de difícil compreensão, uma vez que dentro da escola associa-o à concepção de alfabetização. Para o desenvolvimento do letramento em leitura, ser alfabetizado é pré-requisito fundamental. No texto, destacam-se os fatores que têm contribuído, no Brasil, para diminuir as taxas de analfabetismo, entre eles citam-se o processo de urbanização, desenvolvimento econômico, o tecnológico e a universalização das escolas.

Destaquei o conceito de letramento explorado dentro do texto, e ainda explorei a ideia de que para desenvolver o letramento em leitura há que se respeitar o horizonte de experiência do leitor. Não há como expandir a competência do leitor se não se realiza o resgate de seu conhecimento prévio, partindo dele para a ampliação da compreensão. Ainda deve se respeitar a multiplicidade de gêneros textuais com que se atua na sociedade. Discutiu-se o conceito do ato de ler, que implica a busca de significação; o resultado final do ato de ler é a compreensão do texto lido, obtida a partir de algumas tarefas que são mediadas pelo professor-tutor. Assim nasce a expressão leitura tutorial. Explorei a ideia de leitura tutorial a partir do texto e destaquei o importante papel do professor como mediador de leitura, proponente de estratégias e condutor do aluno durante o processo de aprendizagem do ato de ler com eficiência.

No momento da discussão acerca das ideias do texto, uma das professoras colocou o fato de que hoje em Minas Gerais o professor habilitado, por exemplo, para lecionar português ser obrigado a lecionar disciplinas para as quais não tem habilitação e nem habilidade. Outra professora colocou o fato de que, mesmo sem formação, antigamente, os professores conseguiam ser bem-sucedidos no ensino da leitura, os alunos saíam da escola sabendo ler, isso é fato. Então ela mesma se questionou: por que isso acontece hoje? Por que agora os professores não conseguem ensinar a ler? Outra professora colocou a contribuição da família. Acrescentou que, além disso, há a falta de respeito em relação ao professor; este perdeu sua autoridade, porque tudo o que ele faz está errado, ele tem que agir como os pais: passando a mão da cabeça do menino, atendendo os seus desejos. Finaliza-se essa parte, mais uma vez, com a sessão terapia. Na sequência, apresentei o texto A menina de lá de JGR. Desenvolvi a oficina com eles, explicitando passo a passo, considerando as estratégias de leitura expostas no texto Letramento em leitura. Deixei que eles realizassem as atividades propostas. Eles participaram ativamente, sobretudo do

momento da motivação/contextualização em que se discutiram os conceitos de “lá” e “cá”, considerando a relatividade de sentido dos termos, conforme a posição em que encontram o emissor ou o receptor.

Realizou-se a leitura a partir de três momentos: a motivação a partir dos aspectos pré-textuais, a leitura do texto e a realização de atividades conforme se verifica na oficina em anexo. Os professores, ao realizarem a penúltima atividade da oficina, julgaram-na complexa, difícil para os seus alunos. Tal atividade foi avaliada e modificada para atender à necessidade dos grupos de alunos, para os quais seria aplicada, uma vez que ficou decidido que cada professor aplicaria a oficina nas turmas em que atuam, com retorno em forma de relatório. Ressalto que o relatório, construído por meio de afirmativas que avaliam a mediação da leitura e o comportamento dos alunos durante a oficina, foi criado por mim, conforme ficha anexa, e entregue a eles para que eles pudessem avaliar a aplicação da oficina em sua sala de aula. Acrescentei que, se eles julgassem necessário, poderiam incluir outros itens ou descrever os pontos fracos e forte durante o desenvolvimento da oficina.

Diário do 8º encontro/março – 2012

Realizou-se, no dia 17 de março, o 8º encontro com o grupo de professores de Arinos. O encontro foi marcado pela participação de 8 professores. Nesse momento, resgatamos a discussão acerca dos conceitos de leitura e de letramento e aprofundamos a reflexão em torno do letramento literário. Entreguei cópias de artigo do livro *Mapeando Conceitos de letramentos*⁷⁸ a partir do qual aprofundamos a reflexão acerca do que é letramento, de onde surgiu o termo, como se desenvolve o letramento na escola, qual o papel do professor no processo de letramento do estudante, quais são os eventos e as práticas de letramento com as quais se convive na região. Na sequência, apresentei e li com os professores fragmentos da novela *Campo Geral* em que se exploram a doença e a morte do Dito, personagem da obra. Apresentei, para que eles assistissem, partes do filme *Mutum*, uma adaptação da obra, as quais correspondiam aos fragmentos do texto lido.

Depois, propus que construíssemos juntos uma nova oficina a partir dos textos já vistos. Perguntei como cada um deles exploraria os textos em sala de aula, o que cada um faria, considerando o perfil dos alunos, para realizar a mediação da leitura dos textos: a motivação, a contextualização, a leitura, a reflexão dos textos, a realização de exercícios e a produção escrita. Construiu-se coletivamente uma proposta de oficina. A professora Ilza propôs iniciar uma reflexão sobre o tétano, arrecadar material nos postos de saúde para instrumentalizar os alunos acerca da doença e conscientizá-los de que é preciso ter alguns cuidados preventivos em relação ao tétano. A ideia nasceu do fato de o Dito, personagem da obra *Campo Geral*, morrer em decorrência do tétano. Como as brincadeiras das crianças da região não se distinguem muito das brincadeiras do Dito e de Miguilim, propôs-se a temática de prevenção do tétano como reflexão inicial.

Verifiquei, nesse momento, a autonomia em criar e recriar estratégias de mediação de leitura por parte da professora Ilza. A ideia da professora Ilza foi apenas um embrião da discussão profícua que aconteceu na sequência. Eu rapidamente registrei todas as ideias, para, a partir delas, organizar a oficina para se desenvolver no próximo encontro e para que eles pudessem aplicar aos alunos. Somente a professora Ilza entregou o relatório confirmando a realização da oficina anterior na sua escola. Nesse dia, propus a eles que eu acompanhasse a aplicação das oficinas nas turmas deles. Fiz tal proposta depois de constatar que o relatório proposto como resultado de cada oficina desenvolvida na escola não apresentava todas as informações que certificassem a eficiência das oficinas propostas. Alguns professores relutaram contra a ideia, outros aceitaram-na de bom grado, dizendo que não haveria problema em eu acompanhar a aplicação das oficinas.

⁷⁸ Capítulo inicial do livro *Leitura e Letramento Literário: Diálogos* de Rosemar Coenga.

Diário do 9º encontro/abril – 2012

Aos 19 dias do mês de abril, realizou-se o 9º encontro com o grupo de professores de Arinos. Participaram, desse encontro, 9 professores; alguns deles, já afastados, haviam procurado à pessoa que secretaria o grupo durante os encontros e que intermedeia o diálogo entre mim e eles. Eles foram aconselhados a voltarem e conversarem comigo, a fim de justificar a ausência e de propor acompanhamento dos trabalhos.

De certa forma, senti-me satisfeita com isso, pois naquele momento intui que o retorno de alguns professores poderia ser decorrente da evolução daqueles que permanecem no grupo, promovendo inclusive, em suas escolas, aulas de leitura, diferentes, em que o professor tem o papel importante de mediador e não apenas fiscal da realização de leitura, ou poderia ser proveniente das falas entre eles, já que muitos se encontram com certa regularidade, pois trabalham na mesma escola.

Neste momento, trabalhei com algumas ideias do livro do Daniel Pennac *Como um romance*, cuja leitura era para o encontro anterior e que não fora realizada pelo grupo. Fiz uma reflexão com o grupo acerca dos 10 direitos do leitor propostos por Daniel Pennac. Mais uma vez, falamos acerca dos conceitos de alfabetização, de leitura e de letramento, reforçando e esclarecendo dúvidas, sobretudo, em relação ao último. Dividi a turma em dois grupos e propus a leitura de dois textos da apostila. Após, cada grupo deveria apresentar o texto ao outro grupo de forma a instigá-lo a ler o texto, como seria tal apresentação? Se se lê um texto do qual se gosta muito e se deseja que o parceiro de trabalho leia-o também, que comportamento deve-se ter para instigá-lo à leitura?

Foi estipulado um tempo de 20 min para leitura e realização da proposta. Os dois grupos foram bem-sucedidos. Os textos eram curtos, contudo centrados na temática da importância de se ler, de se formar bons leitores. Os dois grupos foram criativos na construção da proposta de instigação de leitura, promoveram uma discussão, inclusive, com a participação do outro grupo que não conhecia o texto. Os dois textos foram “Nossa nova geração” e “Qual é o perfil do leitor competente?” que fazem parte da apostila. Nesse momento, mais uma vez, concluí que os cursos superiores – licenciaturas – não preparam os professores para leitura, muito menos para a didática da leitura. Tal conclusão ocorre pelo fato de que os professores não leem o que é definido como leitura domiciliar, mas leem e produzem, quando solicitados, no momento do encontro. Outra conclusão que se pode deduzir é que os encontros são momentos em que se realiza a leitura de forma solidária. Ler em casa, só, sem a presença do outro que contribui para a minha compreensão, pode ser um fator impeditivo para a garantia da leitura. O leitor, na fase de construção do hábito de ler, precisa da parceria, precisa da compreensão do outro para realizar a sua compreensão.

Eu havia preparado as oficinas de fragmentos da novela de “Campo Geral” e “Fita Verde no Cabelo”, mas não as apliquei, a pedido dos professores que pediram mais esclarecimentos em relação à oficina do texto “A menina de lá”. Realizei, então, a reedição da oficina, momento em que a esclareci passo a passo, e os professores colocaram as possíveis dificuldades que os alunos poderiam ter em relação à execução da proposta e as próprias dificuldades na compreensão da oficina.

Alguns professores fizeram a avaliação da oficina “Boiada”, foram socializados os resultados – os textos verbais e não verbais dos alunos da professora Ilza – os quais foram produzidos durante aplicação dessa oficina. Combinamos algumas mudanças na oficina “A menina de lá” e ainda a aplicação nas escolas, garantindo o resultado dela no próximo encontro. Alguns materiais como textos, vídeos também foram socializados. Julguei esse encontro um dos mais produtivos devido à participação dos professores.

10º encontro/maio – 2012

Aos 19 dias do mês de maio, eu me encontrei com a equipe de professores de Arinos para realizar o décimo encontro de formação do professor leitor. Participaram deste encontro 12 professores, entre eles uma convidada, que tem formação, mas não atua com educação diretamente. O encontro foi bem proveitoso. Comecei a discussão, mudando novamente a

dinâmica. Em vez de iniciar pela leitura e discussão do texto teórico, inicie a exposição pela explanação das oficinas. Assim fiz, uma vez que, sempre, ao final, os professores ficam muito apreensivos para cumprirem os seus outros compromissos e, dessa forma, parece-me que a explicação das oficinas sempre fica a desejar. Inclusive, ao final, considerei que essa disposição é mais adequada. O texto indicado como leitura teórica foi Estratégias para o ensino da literatura de Rildo Cosson, o qual, já sem quebra de expectativa, não fora lido. Sabendo disso, fiz cópias de parte do livro para entregar ao grupo para que os professores lessem e elaborassem perguntas. Tais perguntas deveriam ser expostas para o grupo a fim de gerar um debate em torno das ideias apresentadas no texto. Foi bastante produtiva a dinâmica, porque todos fizeram perguntas e todos tiveram a possibilidade de responder a tudo o que foi posto. Além disso, pude observar que alguns professores eram mais atentos às especificidades do texto, liam os pormenores e conseguiam identificar as ideias principais exploradas. Outros, menos.

Iniciei pela explanação das sequências didáticas das oficinas realizadas, retomando a oficina do texto A menina de lá para apresentar as adequações na proposta, as quais haviam sido realizadas a fim de tornar a oficina mais clara. Na sequência, apresentei a oficina para a leitura dos fragmentos da novela Campo Geral, parte que corresponde à doença e à morte do Dito, personagem coadjuvante da narrativa, irmão do protagonista Miguilim. Expliquei passo a passo a oficina, começando pelos objetivos propostos, quais sejam: reconhecer o caráter mimético do texto literário; compreender, a partir da leitura dos textos, a importância da vacina antitetânica, dos cuidados com a saúde, sobretudo para as pessoas da comunidade local. Para o entendimento do primeiro objetivo, discutiu-se o conceito de mimeses na perspectiva de Aristóteles e Platão, tentando explorar esses conceitos em uma linguagem bem simples e acessível, mas fazendo-os entender que há diferença entre imitação e representação. Relacionei os conceitos aos fatos da narrativa para que eles percebessem que a palavra é representação. Assim, os textos literários são representação da realidade na qual as pessoas vivem ou da realidade que se pode viver pela leitura, que se pode apreciar, sentir e (re)viver ao ler, num processo de sentir e realizar a catarse.

Estabeleci relação do primeiro objetivo com o segundo para confirmar tal representação, já que ainda hoje, apesar da evolução tanto do lugar quanto da medicina, ainda há pessoas que, por descuido ou falta de conhecimento, não se antecipam à doença, não a previnem ou não zelam para que ela não aconteça. Na sequência, para explorar as funções da linguagem, em discurso bem simples, expus aos professores as três grandes funções da linguagem na perspectiva de Halliday(ano): a ideacional, a representacional e a interpessoal. Não se usaram tais palavras, mas expliquei que a palavra, as expressões, os textos que usamos, no dia-a-dia, servem para elaborar ideias, dar formas a elas e comunicá-las ao outro, que nos trará uma resposta, numa atitude dialógica. Por isso a importância da mediação da leitura, uma vez que, no texto, o leitor pode não conseguir aplicar essa atitude responsiva em relação à palavra lida, às expressões, às metáforas expostas.

Ao discutir a importância da mediação da leitura em sala de aula, os professores se posicionaram, expondo uma severa crítica ao sistema de ensino, que tira a autoridade do professor com o objetivo de alcançar números. O professor não é respeitado em suas decisões, a ele são delegadas várias funções, entre elas a de aprovar o aluno sem que ele tenha realmente crescimento e maturidade. Afirmaram ainda que tal contexto é determinante para que os estudantes cheguem praticamente analfabetos à segunda etapa do Ensino Fundamental.

Colocaram a dificuldade que eles encontram em ter que ensinar, na segunda fase do Ensino Fundamental, conteúdos determinados como obrigatórios na matriz curricular e ainda ter que alfabetizar, ensinar o estudante a ler, uma vez que ele ainda não desenvolveu tal competência, às vezes apresenta dificuldade de decodificar, ou seja, não tem habilidades suficientes para a competência da leitura. Ainda indicaram que tanto os professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental quanto os pedagogos (supervisores e orientadores) deveriam estar participando, obrigatoriamente, do curso de Formação do Professor Leitor. Entendi, naquele momento, que os professores, muitas vezes angustiados, fazem dos encontros um momento terapêutico, situação em que expõem todas as lamúrias que vivem em suas escolas, inclusive os problemas relacionados

à disciplina dos alunos, à falta de interesse e ao desânimo deles e aos currículos que devem ser cumpridos sem se respeitar o contexto e as necessidades locais.

Após, discutiram-se todos os passos da oficina, apresentaram-se os vídeos sobre o tétano, fez-se um pequeno debate em relação às duas propostas de vídeo, indicando para qual segmento da Educação Básica eles seriam mais adequados. Apresentei um vídeo intitulado Ler devia ser proibido. O conteúdo do vídeo também foi posto em debate, momento em que só indaguei a cerca da linguagem, do conteúdo do texto. Os professores compreenderam a ideia e reconheceram que, politicamente, não é interessante que se formem leitores, pois a leitura desperta o comportamento subversivo e retira o leitor do comportamento subserviente e acrítico. Eles ressaltaram a linguagem “avessa”, a partir da qual se realiza o vídeo. Fechou-se o encontro, direcionando o texto de como leitura para o próximo encontro. Apesar de todos os professores nunca me surpreenderem com a leitura do texto proposto anteriormente, eu não perdia a esperança de que eles lessem e sempre indicava uma leitura.

11º encontro/junho – 2012

Aos 16 dias do mês de junho, encontrei-me com a equipe de professores de Arinos. Participaram deste encontro 07 professores. Ao iniciar o encontro, resaltei como tinha sentido o encontro anterior, disse a eles que tinha gostado muito da estratégia invertida: de se trabalhar primeiro a oficina e depois o texto teórico. Conferi quem havia lido o texto indicado como leitura prévia. Mais uma vez certifiquei o já esperado: nenhum deles havia lido o texto, apesar de curto e de fácil compreensão. Logo, propus a realização da oficina com estratégia já aplicada nos encontros anteriores: leitura do texto teórico, discussão das ideias e depois a realização da oficina.

Os professores leram silenciosamente o texto *Margeando Conceitos de letramento* de Rosemar Coenga e, ao final, discutimos as seguintes questões: O que é letramento? A escola letra? Quem são os agentes letradores na sociedade? Quem são os responsáveis pelo letramento? O conceito de letramento coincide com o conceito de alfabetização? Ser alfabetizado é condição necessária para ser letrado? De que forma a escola contribui para o letramento e para o não-letramento? Qual é o papel social do professor na condição de agente letrador? Quais são as pessoas, no cenário nacional, responsáveis pela discussão em torno do letramento?

Essas questões foram colocadas no quadro e discutidas. Os professores, mais uma vez, colocaram as dificuldades que encontram no trato com o aluno, com a falta de autoridade e com a falta de formação que eles têm diante do caos em que se encontram as escolas. São muitos objetivos para se atingirem com a finalidade de atender às matrizes curriculares e pouca ação para resguardar o professor, que trabalha até três turnos para sustentar a família. Colocam como fator desmotivador o fato de o professor ganhar pouco, por isso ele não estuda, não tem interesse e acha que o que faz é o suficiente. Na discussão em relação à alfabetização e ao letramento, uma das professoras concorda que há coincidência entre ser alfabetizado e ser letrado. Outro professor discordou dessa ideia e disse que tais competências podem convergir, mas que o ser letrado pode ser muito mais abrangente. A escola é responsável pelo letramento com as práticas da leitura e da escrita, mas que nem sempre é bem-sucedida.

Durante a discussão, resaltei bastante a importância do papel do professor como agente letrador, explanei que se devem propor práticas pedagógicas que direcionem o trabalho do professor. Exemplifiquei que há várias formas de letramentos: o letramento digital, o letramento matemático, que também pode ser construído na escola, mas que pode ser construído pela vida (de comerciante, por exemplo), o letramento oralizado, o letramento literário. Ressaltei que o letramento literário é um dos mais difíceis de ser construído, mas que também pode ser um dos mais fáceis, a depender do professor ou da sensibilidade do sujeito a ser letrado. Esclareci que isso se dá em decorrência da riqueza do texto literário, da plurissignificação da linguagem. Nesse momento é que se reconhece a importância do papel do professor. Ele pode demonstrar que é fácil ler um texto literário e compreendê-lo, contudo ele também pode fazer o inverso quando engessa o sentido do texto e não se respeita a leitura inicial realizada pelo leitor, que é o primeiro passo para a leitura mais ampla e aplicada ao mundo.

Acertei com os três⁷⁹ professores que manifestaram interesse, Ilza, Juliana e Marcos Paulo, as entradas em suas turmas para a aplicação das oficinas do texto *A terceira margem do rio*, que seria explorado no próximo encontro. Antecipei com os referidos professores um encontro para discutirmos as adequações necessárias à proposta, já que ela seria aplicada em séries diferentes tanto do ensino médio quanto do ensino fundamental. Para tanto era necessário realizar ajustes tanto nos passos quanto na linguagem.

12º encontro/agosto – 2012

Aos 18 dias do mês de agosto, encontrei-me com a equipe de professores de Arinos. Participaram deste encontro 07 professores. Nesse encontro, não se realizou debate teórico. Deu-se início à oficina de leitura do texto *A terceira margem do rio*, que se revela um texto difícil, hermético, devido às construções inversas e os paradoxos presentes no texto. Passa-se agora, então, à transcrição da gravação feita da roda de leitura: Primeiro, apresentei o título do texto *A terceira margem do rio*. Questionei a que o título fazia referência? Se se é possível perceber de que se trata o texto somente pela leitura do título do texto? O que sugere o título? Se ele causa algum estranhamento? E por que o estranhamento? O que seria uma terceira margem do rio? De que trata o texto com esse título?

Os professores, de posse do texto, colocaram que não podiam fazer nenhum apontamento a respeito de que trata o texto, porque o título quebra as convenções, uma vez que um rio apresenta apenas duas margens, e o título reporta para três. Desenhei no quadro um rio, escrevi dos lados: primeira margem e segunda margem. Para aproximar do contexto local, escrevi ainda: primeira beira e segunda beira. E questionei? Onde fica a terceira margem do rio. Um professor sugeriu que fosse a cabeceira ou a foz, a nascente ou desembocadura. Questionei: mas esses pontos não são margem do rio, ou são? Os professores concordam com a ideia. O que significa “margem”? É a borda, o limite externo, a periferia, a fronteira, estar à margem significa estar de lado, abandonar, desprezar. E comecei a elucubrar acerca do texto. Mas e a palavra terceira? No título, o que causa estranhamento não é a palavra margem, mas sim a palavra terceira, porque todo rio tem duas margens, mas pensar a terceira? E o que será a terceira margem de um rio? O que representa “a terceira margem de um rio”?

Continuei a especulação apresentando o sentido do número três, em contraponto aos sentidos dos números um e dois. Explorei a ideia de que o número três é fundamental universalmente; exprime uma ordem intelectual e espiritual, em Deus, no cosmo, no homem; sintetiza a tri-unidade do ser vivo, ou resulta na conjunção de 1 e 2, produzido da união de pares: deus, terra – bem, mal – deus, diabo – alegria, tristeza – vida, morte – homem, mulher – é o resultado dos pares, a síntese, o três é a expressão da totalidade, da conclusão, nada lhe pode ser acrescentado. Para os cristãos, a manifestação divina é tripla, a perfeita trindade: Deus é um em três pessoas - Pai, Filho e Espírito Santo. O tempo é triplo: passado, presente, futuro. E considerando todos esses sentidos, o que se pode especular a cerca da terceira margem do rio?

A partir da discussão do título do texto, foi feita a leitura do texto, silenciosamente. Após, foi realizada a leitura coletiva em voz alta. Eu havia sublinhado no texto algumas expressões e termos. E à medida que eles liam o texto, chamava atenção para as possíveis interpretações que se podiam realizar a partir do texto. Propus o levantamento dos fatos que compõe a narrativa: momento inicial em que há equilíbrio em relação aos fatos, momento em que se inicia problematização, momento que culmina o clímax e o desfecho, o retorno ao equilíbrio, mas distante da situação inicial. Apresentou-se um quadro, a partir do qual os participantes da oficina recompuseram os fatos narrados e caracterizaram-nos quanto às partes da narração.

⁷⁹ Do grupo frequente de 11 docentes que participavam do curso de formação do professor-leitor, apenas os três acima relacionados se dispuseram a desenvolver as oficinas com suas turmas. Por isso, os encontros para adaptar detalhes da sequência didática eram realizados separadamente, a fim de que pudéssemos discutir as melhores possibilidades para cada turma.

Depois de feito esse resgate da estória, lancei mão de alguns significados dos espaços físicos importantes para os acontecimentos destacados dentro da narrativa. Por exemplo, a casa, de acordo com o dicionário de símbolos de Jean Chevalier pode significar o centro do mundo, converge para a imagem do universo, significa o ser interior, simboliza o feminino, com sentido de mãe, de proteção. Dentro da narrativa é o espaço onde a mãe atua e contra o qual o pai de revela, é o espaço da conformidade. Outro espaço físico que se deve destacar é rio, considerado um personagem devido à sua importância como locus de atuação do pai, significa renovação, travessia, retorno ao divino, acesso ao nirvana, a corrente da vida e da morte. Tão importante quanto o rio é a canoa, que é o meio pelo qual o pai realiza a travessia, se renova, é símbolo de passagem e a sua forma remete para a forma do corpo humano.

Considerando essas ideias, realizei, a partir das exposições interpretativas de cada um, as confluências dos sentidos desses termos aplicados ao texto para a construção de um significado: rio e casa? São contrapontos de que forma? Rio e canoa convergem? De que forma? Os professores participaram ativamente, colocando-se numa posição crítica. Destaquei no texto várias expressões metafóricas e paradoxais, para explorar os sentidos do texto. À medida que explorava as partes dos textos, solicitava aos participantes que comprovassem suas ideias a partir de fatos, frases, expressões dentro do texto. Ao final, depois de explorar a estrutura do Haikai, foi solicitado que cada um escrevesse um haikai para sintetizar, de acordo com a sua interpretação, a ideia principal do texto.

A partir disso, refiz a pergunta inicial: o que significa a terceira margem de um rio? Uns disseram que poderia ser a morte, destino de todos os seres vivos, outros disseram que poderia ser a reclusão do personagem no rio, a recusa à vida familiar, uma busca de Deus, por vias não convencionais. À medida que eles expunham as suas ideias, eu solicitava que eles apresentassem elementos dentro do texto – tanto estruturais quanto linguísticos - que comprovassem as suas assertivas. Bastante produtivas foram as reflexões. Após, fiz o resgate da oficina “A terceira Margem do rio” no seu passo a passo. Pontuei algumas questões sobre o que podia ser alterado para adequá-la ao nível dos alunos, uma vez que o texto apresenta bastante reflexão e as ações estão esmiuçadas pelo decorrer de toda a narrativa. Planejei, com os professores que estavam envolvidos com a aplicação das oficinas a organização de um livro com o produto das oficinas, reunindo: os textos produzidos pelos alunos ao final de cada oficina.

Nesse encontro, explorei, expositivamente, de maneira bem professoral, o texto de Rosemar Coenga “Mapeando conceitos de letramentos”, indicado como leitura prévia. Na sequência, solicitei, como atividade domiciliar, que os professores propusessem uma sequência didática a partir de um dos textos de JGR: “Sequência” ou “Desenredo”. Finalizei o encontro com essa proposta de atividade: a produção de uma sequência didática com algum texto de JGR. Foram sugeridos dois textos: Sequência ou Desenredo. Esclareceu-se que a realização dessas atividades era condição sine qua non para a obtenção do certificado de participação no curso, que seria emitido pela Secretaria Municipal, com a chancela da professora doutora Hilda Orquídea Hartmann Lontra.

Tal condição foi colocada, uma vez que as atividades de leitura propostas sempre foram malsucedidas. A maioria dos professores não tem o hábito de ler, sobretudo literatura de JGR, julgam de difícil compreensão, mas também não se compromete em mudar a sua rotina em relação à leitura. Nesse momento, eu já constatava quais professores apresentavam nova conduta em relação à leitura da obra de JGR e poderiam se tornar mediadores na grande rede em torno dele e do Rio Urucuia. Como já havíamos combinado, a realização de oficinas nas escolas com os alunos dos respectivos professores estava programada para a semana desse encontro. Assim, marquei um novo encontro com os professores que dispuseram a realizá-las para adequar as oficinas à realidade de suas turmas. Essas atividades foram bastante produtivas.

13º encontro/setembro – 2012

Aos 15 dias do mês de setembro, encontrei-me com a equipe de professores de Arinos. Participaram deste encontro 07 professores. Na mesma perspectiva, realizei primeiramente a oficina, para depois trabalhar o texto teórico que havia trazido no dia. Antes de iniciar, cobrei a

entrega da atividade de produção de uma sequência didática para aula de leitura de um dos textos “Desenredo” ou “Sequência” de JGR. Os professores não entregaram a atividade, justificando que não havia entendido o que era para ser feito, solicitaram mais explicações. Muito desanimada com a atitude dos professores, constatei que, não se sabe se por falta de interesse ou se por falta de hábito, os professores demonstraram com a atividade o mesmo compromisso que revelaram ter com as leituras propostas, a priori, para cada encontro. Mesmo assim, resgatei a dinâmica da sequência didática do texto “A terceira margem do rio”, na perspectiva da autonomia da leitura e da dialética, tão defendidas por Paulo Freire e demonstrei os seus passos, esclarecendo os momentos de motivação para a leitura, de realização da leitura, da discussão e da produção escrita. Refiz algumas atividades, relembrei as estruturas de uma sequência didática e estabeleci nova data para a apresentação da referida atividade.

Iniciamos a atividade do encontro, com a aplicação da sequência didática do texto “Fita Verde no Cabelo: uma nova velha estória”. Apresentei o título e realizei o levantamento de algumas questões acerca das prováveis inferências que se poderiam realizar a partir de sua leitura. Por exemplo, lendo o título, reportaríamos a um texto já conhecido? O que significa a antítese “velha nova” presente no subtítulo da estória? Nesse instante, houve quem dissesse que o subtítulo remete ao fato de a estória ser uma velha estória contada de forma nova, seria a recontextualização, a adaptação de uma estória antiga. Contudo, o professor participante não soube ainda indicar com qual texto tal estória constituía diálogo. Realizou-se a leitura do texto de forma silenciosa.

Antes mesmo de ocorrer a leitura coletiva em voz alta, alguns participantes observaram o diálogo explícito que o texto de JGR apresenta com o conto popular “Chapeuzinho Vermelho”. Realizamos o debate acerca do texto em que eu havia sublinhado algumas metáforas. A partir delas construímos uma linha de raciocínio explorando a ideia de que o personagem principal, à medida que cresce, perde a inocência, sendo a morte da avó crucial para o enfrentamento do mundo real, do mundo fora da fantasia em que a personagem principal viveu. Fizemos o resgate dos fatos e dos elementos e das partes que compõe a narrativa, relacionando cada um deles ao momento vivido pela personagem Fita Verde. Esse momento foi um pouco delongado, porque não houve consenso em estabelecer quais fatos constituíam o clímax da estória narrada.

Considerando o dicionário de símbolos de Jean Chevalier, resgatamos o significado da cor verde e fiz indagações acerca dos significados de outras cores. Por exemplo, o significado do vermelho, do azul, do marrom, do preto. Explorei a ideia de que esses significados estão associados à cultura, por exemplo, a cor preta no Japão dizem que significa paz, para a nossa cultura, essa cor apresenta um significado bastante diferente: o luto. O vermelho na nossa cultura apresenta significado de paixão ardente e pode representar também a guerra. Fizemos um levantamento dos significados das cores dentro da cultura mineira, especificamente para Arinos e solicitei que cada um escrevesse, no mínimo, três palavras que sintetizassem o sentido das cores e elegeisse um sentimento despertado por cada cor.

Ao final, solicitei que cada participante escrevesse uma narrativa curta, na estrutura de um conto (exploraram-se as características do conto) a partir das palavras escolhidas e do sentimento despertado. Foram explicadas todas as partes da oficina.

Combinei com os três professores que aplicaram a oficina anterior, o desenvolvimento da oficina Fita Verde no Cabelo nas turmas deles. Eles ficaram entusiasmados, sobretudo, porque apresentei o produto das oficinas. do texto A terceira margem do rio organizado em forma de um pequeno livro. Esse fato deixou-os bastante entusiasmados. Nesse encontro, foi trabalhado de forma expositiva o texto da coletânea de artigos relativos à leitura, compilados pela professora Hilda.

Tentamos ajustar os procedimentos para realizar o fechamento dos trabalhos. Ficou combinado que a cerimônia de entrega dos certificados aconteceria junto com o evento “Professor excelência”, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Arinos. Neste encontro, conversei com a Secretária de Educação acerca da possibilidade de a prefeitura financiar a publicação do livro, resultado das oficinas. Ela ficou de analisar a situação, pediu que eu fizesse o orçamento da impressão do material organizado. Argumentei dizendo que a publicação do material poderia ser um incentivo tanto para os alunos quanto para os professores que

participaram do projeto. Ela concordou com a ideia, mas salientou que o pequeno orçamento da secretaria poderia ser empecilho.

14º encontro/outubro – 2012

Aos 27 dias do mês de novembro, encontrei-me com a equipe de professores de Arinos. Participaram deste encontro 10 professores. Keila, a assistente do curso, veio discutir com o grupo a proposta de se realizar o fechamento das atividades no Festival de Sagarana. A maioria do grupo aceitou com a condição de ser oferecido o transporte. Nesse momento, a secretaria já estava em recessão de despesas, uma vez que o candidato da situação havia perdido as eleições e era necessário ajustar os gastos para entregar a contabilidade da prefeitura em dia. Assim, Keila não garantiu que houvesse ônibus para levar o pessoal. Nesse momento concluí que a possibilidade de se publicar os textos dos alunos em forma de livro era mínima. E, caso houvesse a publicação do material, seria necessário transporte para todos os alunos que participaram das oficinas e produziram textos.

Depois de me ter sido negado o recurso financeiro para a publicação do material produzido pelos alunos de três escolas que participaram das oficinas, busquei apoio de outras pessoas e outros órgãos a fim de publicar o material que já estava inicialmente organizado. Nesse momento, constatei o grande entrave que vive a educação brasileira, a cujos trabalhos não são resguardados recursos financeiros, muito menos reservas para situações de impasse, como a da transição de mandato político.

Apresentei o produto das oficinas organizado em forma de livro. Alguns professores que, anteriormente, não haviam demonstrado interesse pelo desenvolvimento das oficinas em suas turmas questionaram o fato de não saberem que teriam o produto publicado em livro, alegando que, se tivessem ficado sabendo, teriam participado, teriam levado o projeto para suas turmas. Afirmei que também não sabia que o produto do trabalho poderia ser publicado em livro, isso foi consequência de ideias que foram se frutificando e tornando real a possibilidade de o produto das oficinas se tornarem livro, uma vez que a participação dos alunos se revela de qualidade. Neste momento, comecei a refletir acerca dos reais motivos que levam um professor a participar de um projeto: a motivação não nasce da necessidade da reflexão acerca da prática pedagógica e das mudanças que se fazem necessárias para aperfeiçoá-la, mas sim da visibilidade que o projeto resultará para o papel do professor. Entristeci.

Esse encontro foi, na minha perspectiva, muito difícil em decorrência as constatações que pude realizar em relação ao comportamento dos professores, em relação às políticas públicas aplicadas à educação mesmo a nível municipal. Mesmo com desmotivada, não me deixei abater e realizei a última oficina com um fragmento do romance GS-V, que explora a vida de Maria Mutema, uma mulher que enlouquece depois de matar o marido e o padre da sua comunidade. Os professores realizaram a leitura do texto de forma coletiva. E, depois de finalizada a leitura, realizou-se o resgate dos fatos que constituem a narrativa e apontaram-se as partes da narrativa, determinando quais momentos caracterizavam o clímax, já que a estória havia muitos momentos de grande tensão. Depois disso, propus alguns questionamentos em relação ao papel da mulher na sociedade, a visão que se constrói do feminino, acerca do comportamento dela e também fiz questionamentos em relação ao papel da igreja, da religião, da religiosidade, uma vez que dentro do texto, a redenção de Maria Mutema ocorre dentro da igreja. Alguns professores fizeram relação da personagem Maria Mutema com o personagem Sassá Mutema da novela Roque Santeiro. Após explorar as partes da narrativa, os fatos explorados em cada parte, perguntei: de que tratava o texto? É, de fato, da vida de Maria Mutema? Qual é a simbologia dessa mulher em nossa cultura? Que fatos vividos por ela comprovam essa simbologia?

Nesse encontro, eu cobrei as sequências didáticas que deveriam ser entregues, como condição para a recepção dos certificados. Apenas a professora Ilza havia planejado a oficina. Os outros professores solicitaram mais uma semana para que o trabalho fosse enviado por e-mail. Como não havia nada a ser feito, tal pedido foi aceito. Este era o último encontro efetivo do grupo de professores que se dispuseram a aprender a ler JGR e aprender a relacionas as leituras com o mundo do sertão. O encontro, de certa forma, foi prazeroso, uma vez que tentamos organizar uma

comemoração, para fechar os trabalhos, apesar de ter ouvido de uma das professoras que já não agüentava mais ler JGR, que queria ficar tempo sem nem ouvir falar dele. Isso me deixou um pouco triste, por perceber que a referida professora não havia entendido o propósito de todo o trabalho durante os encontros de formação. Isso me fez refletir acerca da minha prática pedagógica, acerca da importância cultural superficial de JGR no local e acerca de muitas outras questões relacionadas ao ensino da leitura.

Nesse ínterim, o deputado Almir Paraca Cristovão Cardoso, que conhecia o projeto e que teve acesso ao material organizado, começou a articular a possibilidade de o material produzido ser publicado pela Câmara Legislativa de Minas. Com alguma esperança, terminei de organizar os textos produzidos pelos alunos, fiz um breve reflexão acerca das teorias que embasaram o trabalho e ainda fiz o relato de como foram realizadas as oficinas que culminaram com a produção de textos. A professora Hilda Orquídea Hartmann Lontra, mais entusiasmada que eu, neste momento, fez um epílogo destacando a importância político-pedagógica do trabalho desenvolvido. Todo o material foi entregue ao referido deputado 15 dias antes do evento de Sagarana, momento em que se realizaria a entrega dos certificados.

15º encontro/novembro – 2012

Aos 17 dias do mês de novembro, encontrei-me com a equipe de professores de Arinos em Sagarana. Participaram deste encontro 09 professores. Nesse encontro, realizou-se a entrega dos certificados, mesmo para aqueles que não obtiveram 70% de frequência e também para aqueles que não entregaram a atividade final de elaboração de proposta de sequência didática a partir de um dos textos de JGR. A entrega dos certificados aconteceu no Festival de Sagarana, momento em que destaco o deputado Almir Paraca a relevância do projeto, uma vez que se trabalha com adolescentes leitores e com a educação básica na formação do leitor autônomo, crítico, responsável dentro de sua comunidade. Ressaltou também a necessidade de dar continuidade ao projeto.

Como a articulação da publicação do material tinha sido bem-sucedida, realizou-se nesse mesmo dia o lançamento do livro “Ser Tão de Rosa”, com a produção dos alunos, fruto das oficinas aplicadas nas turmas dos três professores que se dispuseram a desenvolver o projeto em suas escolas. Participou da festa de lançamento toda a comunidade envolvida no projeto: professores, alunos, a Secretaria de Educação na pessoa da Keila Pires, os pais de alguns alunos, moradores de Sagarana. Foi um momento significativo, em que tive a oportunidade de apresentar o projeto e o resultado dele à comunidade de Sagarana, ressaltando a importância de JGR como escritor que deu destaque à região, tornando-a conhecida no mundo todo e, sobretudo, vista pelos políticos como local que precisa de investimento público.

ANEXO 9

Releitura do texto “Famigerado”

(Adaptação para o teatro)

De João Guimarães Rosa

Adaptação: Fernanda Oliveira.

Orientação de leitura e roteiro: Rosa Amélia

Personagens

Damázio

3 cavaleiros

Médico

Homem do governo (só citado)

1º ato

1ª cena

O médico em sua casa, tranquilo recebe uma visita inesperada. De repente, ele ouve cavalos trotando e vai até a janela para ver o que se passa, quem está chegando. Nisso ele vê Damázio com cara de bravo e três outros que o acompanhavam vindo em direção à sua casa.

O médico, dono da casa, responde ao cumprimento:

Damázio: Tarde (em tom de cumprimento).

Médico: Tarde, estejam à vontade, vamos entrando.

2ª cena

Damázio desce do cavalo, empunha o laço do cabestro ao alto e fala ao médico.

Damázio (com cara de bravo): Eu vim de longe para perguntar-lhe uma coisa que não entendi e que vosmecê pode me dar sua opinião explicada (carrega a celha).

O médico parece ter medo, fica vermelho, olha para os lados, para os acompanhantes de Damázio e não fala nada.

Damázio (Olha para o dono da casa) continua: Vosmecê não me conhece!!! (Em tom explicativo).

Sou Damázio das Siqueiras, estou vindo das serras. Eu vim perguntar um esclarecimento, uma explicação de vosmecê.

Médico (revelando um certo desconforto): Nunca ouvi falar de vossa pessoa.

Damázio (calmo): Voltando ao assunto que me trouxe aqui, quero lhe contar para vosso entendimento, esses dias um homem do governo lá na serra, com o qual estou por aqui (mostra com um gesto levando a mão à testa, indicando limite de paciência, falta de tolerância), não quero confusão com este governo, mas não sei não! (Fala de modo impaciente) esse tal reportou-se comigo.

3ª cena

O médico olha para Damázio, presta atenção nele, mostra-se desconfiado, revela uma postura que não entende o que Damázio está lhe explicando. Parece confuso.

Damázio (Retoma a palavra) – Você, agora (pensativo) me faz o favor de me esclarecer o que significa (coloca o dedo no rosto para demonstrar que está pensativo) fasmigerado... (pausa interrogativa) faz-me-gerado... fasmigerado... famílias Geraldo???

Médico: em silêncio faz gesto de pensativo.

Damázio (continua em tom explicativo): Saiba você que saí inda hoje da serra, e que vim sem parar por essas 6 léguas para perguntar ao senhor, pois, para lá, não tem gente muito inteligente, nem mesmo o dicionário. Se eu perguntasse pras gentes, elas me falariam meio por rumo (gesticula com as mãos, revelando pouco caso) não sabendo o verdadeiro significado. Que saberia isso para as bandas de lá? (tom questionador) É o padre (fala com desdém), mas com padre eu lá não me dou bem (fala em tom de raiva). Mas me diga sem enrolar, o que é que já lhe perguntei?

4ª cena.

Médico: (Olhando para os acompanhantes de Damázio com expressão de medo: Famigerado?
Damázio (em tom explicativo e impaciente): Sim, senhor, famigerado... Fale-me logo, sem
embromação, esses aí (aponta para os companheiros que estão montados nos cavalos) não são de
nada vieram comigo só de testemunha!

Médico (em tom de ameno): Famigerado é inóxio, célebre, notório, notável.

Damázio (com cara de quem não entendeu nada): Não me leve a mal, mas... não entendi! E a
mesma coisa que caçoável? Desaforado? E de arrenegar? Farsância, Nome de ofensa? (Pergunta
com preocupação)

Médico (com meio sorriso no rosto: não, de modo algum.

Damázio (impaciente): Então o que é em fala de pobre? Em linguagem de dia-a-dia de semana?

Médico: Famigerado? Bem (pausa, pensativo), é uma pessoa danada de importante, que merece
respeito.

Damázio (questiona sem acreditar) Você jura? Por Deus que está no céu? Com a mão na escritura?
Pela paz das mães?

Médico (fala com paciência): Olhe, sem vantagens, queria ser agora igual ao senhor,
simplesmente um famiiiiieerraaaadooo.

Damázio (aliviado): ah, beeeem!!!!

6ª cena

Damázio (se dirige aos companheiros, fala alto e acena as mãos): Vamos embora!!!! Vocês
ouviram a boa discriminação (ri alto). (Põe o braço sobre o ombro do médico) Não há como as
grandezas de uma pessoa instruída. Sei lá (fala pensativo), às vezes, é melhor mesmo esse moço
do governo era ir embora. A gente tem cada cisma de dúvida boba, essa desconfiança... Só para
azedar a mandioca.

Damázio aperta a mão do médico, monta o cavalo e vai embora.

Fecham-se as cortinas.

ANEXO 10

Contos de JGR trabalhados nas oficinas.

A Terceira Margem do Rio

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a idéia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beíço e bramou: — "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!" Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s'embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrependia, por uma vez, para casa.

No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a idéia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longe, sentado no fundo da canoa, suspendida no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, depositei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrindo de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava.

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem,

para esconjurar e clamar a nosso pai o dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmas, a escuridão, daquele.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele agüentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — "Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim..."; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estivam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem Noé,

que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrengue de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranquilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando idéia.

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — "Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!..." E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.

Texto extraído do livro "Primeiras Estórias", Editora Nova Fronteira - Rio de Janeiro, 2008.

Famigerado

Foi de incerta feita — o evento. Quem pode esperar coisa tão sem pés nem cabeça? Eu estava em casa, o arraial sendo de todo tranqüilo. Parou-me à porta o tropel. Cheguei à janela.

Um grupo de cavaleiros. Isto é, vendo melhor: um cavaleiro rente, frente à minha porta, equiparado, exato; e, embolados, de banda, três homens a cavalo. Tudo, num relance, insolitíssimo. Tomei-me nos nervos. O cavaleiro esse — o oh-homem-oh — com cara de nenhum amigo. Sei o que é influência de fisionomia. Saíra e viera, aquele homem, para morrer em guerra. Saudou-me seco, curto pesadamente. Seu cavalo era alto, um alazão; bem arreado, ferrado, suado. E concebi grande dúvida.

Nenhum se apeava. Os outros, tristes três, mal me haviam olhado, nem olhassem para nada. Semelhavam a gente receosa, tropa desbaratada, sopitados, constrangidos coagidos, sim. Isso por isso, que o cavaleiro solerte tinha o ar de regê-los: a meio-gesto, desprezivo, intimara-os de pegarem o lugar onde agora se encostavam. Dado que a frente da minha casa reentrava, metros, da linha da rua, e dos dois lados avançava a cerca, formava-se ali um encantoável, espécie de resguardo. Valendo-se do que, o homem obrigara os outros ao ponto donde seriam menos vistos, enquanto barrava-lhes qualquer fuga; sem contar que, unidos assim, os cavalos se apertando, não dispunham de rápida mobilidade. Tudo enxergara, tomando ganho da topografia. Os três seriam seus prisioneiros, não seus sequazes. Aquele homem, para proceder da forma, só podia ser um brabo sertanejo, jagunço até na espuma do bofe. Senti que não me ficava útil dar cara amena, mostras de temeroso. Eu não tinha arma ao alcance. Tivesse, também, não adiantava. Com um

pingo no i, ele me dissolvia. O medo é a extrema ignorância em momento muito agudo. O medo O. O medo me miava. Convidei-o a desmontar, a entrar.

Disse de não, conquanto os costumes. Conservava-se de chapéu. Via-se que passara a descansar na sela — decerto relaxava o corpo para dar-se mais à ingente tarefa de pensar. Perguntei: respondeu-me que não estava doente, nem vindo à receita ou consulta. Sua voz se espaçava, querendo-se calma; a fala de gente de mais longe, talvez são-franciscano. Sei desse tipo de valentão que nada alardeia, sem farroma. Mas avessado, estranhão, perverso brusco, podendo desfechar com algo, de repente, por um és-não-és. Muito de macio, mentalmente, comecei a me organizar. Ele falou:

"Eu vim perguntar a vosmecê uma opinião sua explicada..."

Carregara a celha. Causava outra inquietude, sua farrusca, a catadura de canibal. Desfranziu-se, porém, quase que sorriu. Daí, desceu do cavalo; maneiro, imprevisto. Se por se cumprir do maior valor de melhores modos; por esperteza? Reteve no pulso a ponta do cabresto, o alazão era para paz. O chapéu sempre na cabeça. Um alarve. Mais os ínvios olhos. E ele era para muito. Seria de ver-se: estava em armas — e de armas alimpadas. Dava para se sentir o peso da de fogo, no cinturão, que usado baixo, para ela estar-se já ao nível justo, ademão, tanto que ele se persistia de braço direito pendido, pronto meneável. Sendo a sela, de notar-se, uma jereba papuda urucuiana, pouco de se achar, na região, pelo menos de tão boa feitura. Tudo de gente brava. Aquele propunha sangue, em suas tenções. Pequeno, mas duro, grossudo, todo em tronco de árvore. Sua máxima violência podia ser para cada momento. Tivesse aceitado de entrar e um café, calmava-me. Assim, porém, banda de fora, sem a-graças de hóspede nem surdez de paredes, tinha para um se inquietar, sem medida e sem certeza.

— "Vosmecê é que não me conhece. Damázio, dos Siqueiras... Estou vindo da Serra..."

Sobressalto. Damázio, quem dele não ouvira? O feroz de estórias de léguas, com dezenas de carregadas mortes, homem perigosíssimo. Constando também, se verdade, que de para uns anos ele se serenara — evitava o de evitar. Fie-se, porém, quem, em tais tréguas de pantera? Ali, antenasal, de mim a palmo! Continuava:

— "Saiba vosmecê que, na Serra, por o ultimamente, se compareceu um moço do Governo, rapaz meio estrondoso... Saiba que estou com ele à revelia... Cá eu não quero questão com o Governo, não estou em saúde nem idade... O rapaz, muitos acham que ele é de seu tanto esmiolado..."

Com arranco, calou-se. Como arrependido de ter começado assim, de evidente. Contra que aí estava com o fígado em más margens; pensava, pensava. Cabismeditado. Do que, se resolveu. Levantou as feições. Se é que se riu: aquela crueldade de dentes. Encarar, não me encarava, só se fito à meia esguelha. Latejava-lhe um orgulho indeciso. Redigiu seu monologar.

O que frouxo falava: de outras, diversas pessoas e coisas, da Serra, do São Âo, travados assuntos, inseqüentes, como dificuldade. A conversa era para teias de aranha. Eu tinha de entender-lhe as mínimas entonações, seguir seus propósitos e silêncios. Assim no fechar-se com o jogo, sonso, no me iludir, ele enigmava: E, pá:

— "Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é: fasmisgerado... faz-megerado... falmisgeraldo... famílias-gerado..."

Disse, de golpe, trazia entre dentes aquela frase. Soara com riso seco. Mas, o gesto, que se seguiu, imperava-se de toda a rudez primitiva, de sua presença dilatada.

Detinha minha resposta, não queria que eu a desse de imediato. E já aí outro susto vertiginoso suspendia-me: alguém podia ter feito intriga, invencionice de atribuir-me a palavra de ofensa àquele homem; que muito, pois, que aqui ele se famanasse, vindo para exigir-me, rosto a rosto, o fatal, a vexatória satisfação?

— "Saiba vosmecê que saí ind'hoje da Serra, que vim, sem parar, essas seis léguas, expresso direto pra mor de lhe perguntar a pergunta, pelo claro... Se sério, se era. Transiu-se-me.

— "Lá, e por estes meios de caminho, tem nenhum ninguém ciente, nem têm o legítimo — o livro que aprende as palavras... É gente pra informação torta, por se fingirem de menos ignorâncias... Só se o padre, no São Âo, capaz, mas com padres não me dou: eles logo

engambelam... A bem. Agora, se me faz mercê, vosmecê me fale, no pau da peroba, no aperfeiçoado: o que é que é, o que já lhe perguntei?"

Se simples. Se digo. Transfoi-se-me. Esses trizes:

— Famigerado?

— "Sim senhor..." — e, alto, repetiu, vezes, o termo, enfim nos vermelhões da raiva, sua voz fora de foco. E já me olhava, interpelador, intimativo — apertava-me. Tinha eu que descobrir a cara. — Famigerado? Habitei preâmbulos. Bem que eu me carecia noutra ínterim, em indúcias. Como por socorro, espiei os três outros, em seus cavalos, intugidos até então, mumumudos. Mas, Damázio:

— "Vosmecê declare. Estes aí são de nada não. São da Serra. Só vieram comigo, pra testemunho..."

Só tinha de desentalar-me. O homem queria estrito o caroço: o verivérbio.

— Famigerado é inóxio, é "célebre", "notório", "notável"...

— "Vosmecê mal não veja em minha grossaria no não entender. Mais me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa?"

— Viltá nenhuma, nenhum doesto. São expressões neutras, de outros usos...

— "Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia-de-semana?"

— Famigerado? Bem. É: "importante", que merece louvor, respeito...

— "Vosmecê agarante, pra a paz das mães, mão na Escritura?"

Se certo! Era para se empenhar a barba. Do que o diabo, então eu sincero disse:

— Olhe: eu, como o sr. me vê, com vantagens, hum, o que eu queria uma hora destas era ser famigerado — bem famigerado, o mais que pudesse!...

— "Ah, bem!..." — soltou, exultante.

Saltando na sela, ele se levantou de molas. Subiu em si, desagravava-se, num desafogaréu. Sorriu-se, outro. Satisfez aqueles três: — "Vocês podem ir, compadres. Vocês escutaram bem a boa descrição..." — e eles prestes se partiram.

Só aí se chegou, beirando-me a janela, aceitava um copo d'água. Disse: — "Não há como que as grandezas machas duma pessoa instruída!" Seja que de novo, por um mero, se torvava? Disse: — "Sei lá, às vezes o melhor mesmo, pra esse moço do Governo, era ir-se embora, sei não..." Mas mais sorriu, apagara-se-lhe a inquietação. Disse: — "A gente tem cada cisma de dúvida boba, dessas desconfianças... Só pra azedar a mandioca..." Agradeceu, quis me apertar a mão. Outra vez, aceitaria de entrar em minha casa. Oh, pois. Esporou, foi-se, o alazão, não pensava no que o trouxera, tese para alto rir, e mais, o famoso assunto.

Texto extraído do livro "Primeiras Estórias", Editora Nova Fronteira - Rio de Janeiro, 2008.

Fita Verde no Cabelo

Nova velha estória

Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos meninazinha, a que por enquanto.

Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.

Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sôbre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas.

Daí, que, indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então, ela, mesma, era quem se dizia: — "Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou". A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são. E ela mesma resolveu escolher tomar êste caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vindo-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não

voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeíneas flôres, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. Vinha sobejadamente.

Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela, toque, toque, bateu: — “Quem é?”

— “Sou eu...” — e Fita-Verde descansou a voz. — “Sou sua linda netinha, com cesto e pote, com a fita verde no cabelo, que a mamãe me mandou”.

Vai, a avó, difícil, disse: — “Puxa o ferrôlho de pau da porta, entra e abre. Deus te abençõe”. Fita-Verde assim fez, e entrou e olhou.

A avó estava na cama, rebuçada e só. Devia, para falar agagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo: — “Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo”. Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almôço. Ela perguntou:

— “Vovòzinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!”

— “É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta...” — a avó murmurou.

— “Vovòzinha, mas que lábios, ai, tão roxeados!”

— “É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta...” — a avó suspirou.

— “Vovòzinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?”

— “É porque já não te estou vendo, nunca mais, minha netinha...” — a avó ainda gemeu.

Fita-Verde mais se assustou, como se fôsse ter juízo pela primeira vez. Gritou: — “Vovòzinha, eu tenho mêdo do Lôbo...”

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.

Texto **extraído** do livro “Ave Palavra”. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

A Menina De Lá

Sua casa ficava para trás da serra do Mim, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado o Temor-de-Deus. O Pai, pequeno sitiante, lidava com vacas e arroz; a Mãe, urucuiana, nunca tirava o terço da mão, mesmo quando matando galinhas ou passando descompostura em alguém. E ela, menininha, por nome Maria, Nhinhinha dita, nascera já muito para miúda, cabeçudota e com olhos enormes.

Não que parecesse olhar ou enxergar de propósito. Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia. — “Ninguém entende muita coisa que ela fala...” dizia o Pai, com certo espanto. Menos pela estranhez das palavras, pois só em raro ela perguntava, por exemplo: — “Ele xurugou?” — e, vai ver, quem e o quê, jamais se saberia. Mas, pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido. Com riso imprevisto: — “Tatu não vê a lua...” — ela falasse. Ou referia estórias, absurdas, vagas, tudo muito curto: da abelha que se voou para uma nuvem; de uma porção de meninas e meninos sentados a uma mesa de doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava; ou da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo. Só a pura vida.

Em geral, porém Nhinhinha, com seus nem quatro anos, não incomodava ninguém, e não se fazia notada, a não ser pela perfeita calma, imobilidade e silêncios. Nem parecia gostar ou desgostar especialmente de coisa ou pessoa nenhuma. 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. De vê-la tão perpétua e imperturbada, a gente se assustava de repente. — “Nhinhinha, que é que você está fazendo?” — perguntava-se. E ela respondia, alongada, sorrida, moduladamente: — “Eu... to-u... fa-a-zendo”. Fazia vácuos. Seria mesmo seu tanto tolinha?

Nada a intimidava. Ouvia o Pai querendo que a Mãe coasse um café forte, e comentava, se sorrindo: — “Menino pidão... Menino pidão...” Costumava também dirigir-se à Mãe desse jeito: — “Menina grande... Menina grande...” Com isso Pai e Mãe davam de zangar-se. Em vão.

Nhinhinha murmurava só: – “Deixa... Deixa...” – suasibilíssima, inábil como uma flor. O mesmo dizia quando vinham chamá-la para qualquer novidade, dessas de entusiasmar adultos e crianças. Não se importava com os acontecimentos. Tranqüila, mas viçosa em saúde. Ninguém tinha real poder sobre ela, não se sabiam suas preferências. Como puni-la? E, bater-lhe, não ousassem; nem havia motivo. Mas, o respeito que tinha por Mãe e Pai, parecia mais uma engraçada espécie de tolerância. E Nhinhinha gostava de mim.

Conversávamos, agora. Ela apreciava o casacão da noite – “Cheinhas!” – olhava as estrelas, deléveis, sobre-humanas. Chamava-as de “estrelinhas pia-pia”. Repetia: – “Tudo nascendo!” – essa sua exclamação diletta, em muitas ocasiões, com o deferir de um sorriso. E o ar. Dizia que o ar estava com cheiro de lembrança – “A gente não vê quando o vento se acaba...” Estava no quintal, vestidinha de amarelo. O que falava, às vezes era comum, a gente é que ouvia exagerado: – “Alturas de urubuir...” Não, dissera só: – “... altura de urubu não ir”. O dedinho chegava quase no céu. Lembrou-se de: – “Jabuticaba de vem-me-ver...” Suspirava depois: – “Eu quero ir para lá”. Aonde? – “Não sei.” Aí, observou: – “O passarinho desapareceu de cantar...” De fato, o passarinho tinha estado cantando, e, no escorregar do tempo, eu pensava que não estivesse ouvindo; agora, ele se interrompera. Eu disse: – “A Avezinha”. De por diante, Nhinhinha passou a chamar o sabiá de “Senhora Vizinha...” E tinha respostas mais longas: – “E eu? Tou fazendo saudade.” Outra hora, falava-se de parentes já mortos, ela riu: – “Vou visitar eles...” Ralhei, dei conselhos, disse que ela estava com a lua. Olhou-me, zombaz, seus olhos muito perspectivos: – “Ele te xurugou?” Nunca mais vi Nhinhinha.

Sei, porém, que foi por 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: – “Eu queria o sapo vir aqui.” Se bem a ouviram, pensaram fosse um patranhar, o de seus disparates, de sempre. Tiantônia, por vezo, acenou-lhe com o dedo. Mas, aí, reto, aos pulinhos, o ser entrava na sala, para aos pés de Nhinhinha – e não o sapo de papo, mas bela rã brejeira, vinda do verduoso, a rã verdíssima. Visita dessas jamais acontecera. E ela riu: – “Está trabalhando um feitiço...” Os outros se pasmaram; silenciaram demais.

Dias depois, com o mesmo sossego: – “Eu queria uma pamonhinha de goiabada...” – 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. Só que queria muito pouco, e sempre as coisas levianas e descuidosas, o que não põe nem quita. Assim, quando a Mãe adoeceu de dores, que eram de nenhum remédio, não houve fazer com que Nhinhinha lhe falasse a cura. Sorria apenas, segredando seu – “Deixa... Deixa...” – não a podiam despersuadir. Mas veio, vagarosa, abraçou a mãe e a beijou, quentinha. A Mãe, que a olhava com estarecida fé, sarou-se então, num minuto. Souberam que ela tinha também outros modos.

Decidiram de guardar segredo. Não viessem ali os curiosos, gente maldosa e interesseira, com escândalos. Ou os padres, o bispo, quisessem tomar conta da menina, levá-la para sério convento. Ninguém, nem os parentes de mais perto, devia saber. Também, o Pai, Tiantônia e a Mãe, nem queriam versar conversas, sentiam um medo extraordinário da coisa. Achavam ilusão.

O que ao Pai, aos poucos, pegava a aborrecer, era que de tudo não se tirasse o sensato proveito. Veio a seca, maior, até o brejo ameaçava de se estorricar. Experimentaram pedir a Nhinhinha: que quisesse a chuva. – “Mas, não pode, ué...” – ela sacudiu a cabecinha. Instaram-se: que, se não, se acabava tudo, o leite, o arroz, a carne, os doces, frutas, o melado. – “Deixa... Deixa...” – se sorria, repousada, chegou a fechar os olhos, ao insistirem, no súbito adormecer das andorinhas.

Daí a duas manhãs, quis: queria o arco-íris. Choveu. E logo aparecia o arco-da-velha, sobressaído em verde e o vermelho – que era mais um vivo cor-de-rosa. 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. – “Adivinhou passarinho verde?” – Pai e Mãe se perguntavam. Esses, os passarinhos, cantavam, deputados de um reino. Mas houve que, a certo momento, Tiantônia repreendesse a menina, muito brava, muito forte, sem usos, até a Mãe e o Pai não entenderam

aquilo, não gostaram. E Nhinhinha, branda, tornou a ficar sentadinha, inalterada que nem se sonhasse, ainda mais imóvel, com seu passarinho-verde pensamento. Pai e Mãe cochichavam, contentes: que, quando ela crescesse e tomasse juízo, ia poder ajudar muito a eles, conforme à Providência decerto prazia que fosse.

E, vai, Nhinhinha adoeceu e morreu.

Diz-se que da má água desses ares. Todos os vivos atos se passam longe demais.

Desabado aquele feito, houve muitas diversas dores, de todos, dos de casa: um de repente enorme. A Mãe, o Pai, e Tiantônia davam conta de que era a mesma coisa que se cada um deles tivesse morrido por metade. E mais para repassar o coração de se ver quando a Mãe desfiava o terço, mas em vez das ave-marias podendo só gemer aquilo de – “Menina grande... Menina grande...” – com toda ferocidade. E o Pai alisava com as mãos o tamboretinho em que Nhinhinha se sentava tanto, e em que ele mesmo se sentar não podia, que com o peso de seu corpo de homem o tamboretinho se quebrava.

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

Agora, era para se encomendar o caixãozinho assim, sua vontade?

O pai, em bruscas lágrimas, esbravejou: que não! Ah, que, se consentisse nisso, era como tomar culpa, estar ajudando ainda a Nhinhinha a morrer...

A Mãe queria, ela começou a discutir com o Pai. Mas, no mais choro, se serenou – o sorriso tão bom, tão grande – suspensão num pensamento: que não era preciso encomendar, nem explicar, pois havia de sair bem assim, do jeito, cor-de-rosa com verdes funebrilhos, porque era, tinha de ser! – pelo milagre, o de sua filhinha em glória, Santa Nhinhinha.

Texto extraído do livro "Primeiras Estórias", Editora Nova Fronteira - Rio de Janeiro, 2008.

Boiada

-Eh boi!... Eh boi!...

É gado magro,

É gado bravo,

que vem do sertão.

E os seus cascos pesados,

Atropelados

vão martelando o chão

na soltura sem fim do chapadão do Urucua...

- Boiada boa!...

Ancas cavadas,

Costelas à mostra,

Chifres pontudos de curraleiros,

Tinir de argolas de bois carreiros

Sol de fornalha... poeira vermelha...

Úberes murchos,

corcovas rombas,

berros, mugidos,

bafagem suada,

sangue de ferroada,

muita bicheira...

- Que sol!... Que poeira!...

E a manada corre,

cangotes baixos,

focinhos em baba,
sacolejando ossos e couros
num tropel de trovão...
- “Boiada boa!...”

- “Galopa, Joaquim,
Que o gado estoura
Por esse Goiás afora...”
Barbelas moles,
Lombos moles,
Cachaços brutos,
- “Eh caracu mocho, como ferra feio!...”
- “Eh boi!... Eh boi!...”

Golpe de raspa,
Refugos tontos, cornadas doídas,
Gado selvagem, gado sem ferro...
- “Olha a vaca malhada
Investindo nos outros!...”
Ferra a vara, Raimundo!...
- Que terra brava!...
- Que sol!... Que poeira!...

Cacundas ondulantes,
Desabaladas,
Como as águas de um rio...
- “Eh boi!... Eh boi!...”
Novilhos rajados,
Garrotes mateiros,
Zebus enormes,
Vacas turinas,
Cheiro de curral...
- “Corre, Zé Grande, cercar o boi preto
Que esparramou!...”
- “Olha o bicho atacando!...
Olha o bicho crescendo na vara!...
Firma a vara, mulato bom!...”
- “Põe pra lá, marrueiro!...”
- “Verga e não quebra,
Que é de pau-d’arco da beira d’água,
Seu coronel!...”
- “Boiada boa!...”
O gado agora rola cansado
E a trovoada trota
do fundo do chão...

- Ó, João Nanico, por que canta assim?...
Tem aumentado o seu gado miúdo?...”
- “Gabarro e peste mataram tudo...”
- “Está pensando será na crioula?...”
- “Fugiu que tempo, foi pra Bahia,
pra esse mundão de meu Deus...”
- “Está lembrando então do seu filho?...”

- “Morreu no eito, já faz um ano,
picado de urutu...”

- “Então, João Nanico,
por que canta assim?!...”

- “Ai, Patrão, que a vida é uma boiada
e a gente canta pra ir tocando os bois...”

- “Ó João Nanico, mineiro velho,
Quer vir comigo pro Paracatu?!

_ O gado é bravo? A pinga é boa?

Ai, Patrãozinho, vamos embora, vamos embora pro Paracatu!...”

Texto **extraído** do livro “Magma”. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

Rosa Amélia Pereira da Silva
Organizadora

Ser tão de Rosa:
RELEITURAS EM PERSPECTIVA
PEDAGÓGICA, ESTÉTICA E POLÍTICA

Textos produzidos a partir do curso de
Formação do Professor-Leitor

Ariños | Minas Gerais
Novembro de 2012

FICHA TÉCNICA

SILVA, Rosa Amélia. SER TÃO DE ROSA: RELEITURAS EM PERSPECTIVAS PEDAGÓGICA, ESTÉTICA E POLÍTICA – Brasília/Arinos, 2012.

(Organização: Rosa Amélia, pesquisadora da recepção da obra de João Guimarães Rosa no Vale do Urucua, encarregada de oficinas de texto na região e tutora do curso "Formação do professor-leitor", cujo objetivo contempla a intervenção pedagógica relacionada ao texto literário escrito por João Guimarães Rosa. Tal curso foi oferecido aos professores da região em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, como proposta de intervenção pedagógica, parte do seu projeto de pesquisa de doutorado)

COLABORAÇÃO:

Prefeitura Municipal de Arinos / Secretaria Municipal de Educação:
Professora: Maria Aparecida Silva Santos.

APOIO/SECRETÁRIA:

Keila Pires
Universidade de Brasília – Projeto de leitura da literatura de João Guimarães Rosa associado ao projeto de doutorado: João Guimarães Rosa: leitura, valores e impactos no Vale do Urucua.

ORIENTADORA:

Professora Doutora Hilda Orquídea Hartmann Lontra

PROFESSORES COLABORADORES:

Marcos Paulo Pereira Salgado – Escola Municipal Vasco Bernardes de Oliveira – Sagarana
Juliana Alves do Amaral – Escola Municipal Santos Reis – Barreiro
Ilza Corrêa de Andrade Silva – Escola Estadual Professor Benevides – Crispim Santana/ Arinos

APOIO:

Cresatório Feito Rosa para o Sertão/Centro de tecnologias sustentáveis do sertão.

*"Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende".*

Guimarães Rosa,
Grande Sertão: Veredas

AGRADECIMENTOS

Minha forma de agradecer a Guimarães Rosa pelo presente que são os seus textos é ler a sua obra e contribuir para que outras pessoas também a leiam.

Oferecer a leitura de Guimarães Rosa registra o meu singelo agradecimento a todos os participantes deste trabalho, desde os estudantes, professores, diretores das escolas, passando pelas Secretarias Municipal e Estadual de Ensino, até as mais altas autoridades e autoridades políticas que contribuíram para a materialização destes textos poéticos. Apenas para destacar, agradeço e dedico a Almir Paraca Cristovão Cardoso e Maria Aparecida Silva Santos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
A TERCEIRA MARGEM DO RIO	11
Relato de experiência	12
Texto original de Guimarães Rosa	14
RELEITURAS EM HAICAIS	19
Trabalhos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	20
Trabalhos de alunos do 1º ano do Ensino Médio	35
Trabalhos de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental	45
FITA VERDE NO CABELO	52
Relato de experiência	53
Texto original de Guimarães Rosa	55
RE-CONTOS – NOVAS E NOVAS ESTÓRIAS	57
Trabalhos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	58
Trabalhos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental	74
Contos de alunos da prof. Ilza Correa – 8º ano do EF e	
Contos de alunos da prof. Zulmira Valadares – 6º ano do EF	79
“A OUTRA MENINA” – Professor Marcos Paulo P. Salgado	89
CORAGEM VIVA – CONSIDERAÇÕES RECEPCIONAIS	92
RELAÇÃO DOS AUTORES, ILUSTRADORES E COLABORADORES	95

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto do trabalho realizado com os professores da região do Vale do Urucuia durante os anos de 2011 e 2012. A partir da constatação de que, na região, se propaga, contudo não se lê, a obra de João Guimarães Rosa, e da reflexão de que possível e extremamente válido promover a leitura do referido Autor nas escolas da região, desenvolveu-se o projeto, com o apoio da Prefeitura Municipal de Arinos e das escolas municipais Vasco Bernardo de Oliveira, Santos Reis e da Escola Estadual Professor Benevides.

Resultado do trabalho, esta obra demonstra a capacidade leitora dos alunos das referidas escolas e a atuação deles como protagonistas – leitores e escritores – nas comunidades em que experienciam a aprendizagem. Revela ainda que o trabalho pedagógico com a leitura demanda tempo, disponibilidade e competência técnica por parte do docente e disposição do discente. Ler não é uma competência aliada somente ao trabalho escolar. A leitura faz parte da vida humana.

Lê-se o mundo, leem-se pessoas, leem-se fatos, leem-se textos, leem-se palavras. Tudo é passível de leitura. O processo dinâmico da leitura, seja ela de mundo, seja ela da palavra, forma o humano, faz o homem crescer e o humaniza. Humaniza-o uma vez que a leitura está intimamente ligada à linguagem e, para lembrar G. Rosa, o grande inspirador deste trabalho, cita-o

*a linguagem e a vida são uma coisa só. Quem não
fizer do idioma o espelho de sua personalidade não
vive; e como a vida é uma corrente contínua, a lin-
guagem também deve evoluir constantemente.*

Nesse sentido, contribuir para a constante evolução – humanamente linguística – dos participantes do trabalho foi o principal objetivo de todo o caminho construído.

Os textos apresentados de autoria dos alunos dos estabelecimentos citados demonstram o importante papel das escolas na formação do leitor do mundo, dos fatos, das pessoas, das palavras. É necessário reconhecer o papel da escola: trazer aquilo que é experimentado fora dela para a realidade escolar e, por meio do diálogo, favorecer a construção coletiva dos sentidos dos textos literários ou não.

O sistema de trocas e de diálogos realizado para a construção deste livro – por meio de oficinas - demonstra o efeito estético da leitura da literatura em seus diferentes estágios: a poesia, a estesia e a catarse.

A arte de produção do texto, como um universo de sentido (a poesia) e a competência de usufruir seus efeitos a partir da leitura (a estesia), se for um do texto literário, com o conseqüente e maravilhoso benefício que é o produto da leitura (a catarse), serão descritas no relato de experiência, que vem a seguir:

Aos estudantes-autores, seus professores, à direção das escolas e aos órgãos superiores da educação em Arinos, manifesto o mais profundo agradecimento pela oportunidade de desenvolver essa pesquisa e de contribuir para a ampliação dos horizontes de experiência de tantos personagens poeticamente representados na obra do grande literato Guimarães Rosa.

Rosa Amélia Pereira da Silva
Proponente das oficinas
Organizadora da obra

De João Guimarães Rosa



A terceira Margem do Rio



Ilustração: Rodrigo Lourenço de Souza Vaz

RELATO DE EXPERIÊNCIA com "A Terceira Margem do Rio"

Oficina com o texto "A Terceira Margem do Rio"

A oficina, realizada de forma dialogada, é o momento em que o entendimento, a compreensão e a leitura dos textos se realizam a partir da conversa sobre os elementos paratextuais e textuais. Faz-se a análise das estruturas tanto da linguagem quanto do texto (das formas de narrar), tendo como eixo os estágios da Estética da Recepção, propostos por Jauss.

Para tanto, divide-se a oficina em três momentos: o da motivação, o da leitura e análise e o da produção. Num primeiro momento, a partir da leitura de elementos paratextuais, buscou-se inserir o leitor no mundo do texto, ou em algum aspecto que se deseja explorar dentro dele, uma vez que ele – o texto –, sendo literário, é abrangente e pode ser porta para inúmeras discussões. Dessa forma, uma vez que se trabalha com alunos do Ensino Fundamental e Médio, que ainda estão em processo básico de letramento, elege-se apenas um aspecto do texto para realizar o caminho da leitura e da discussão. Ressalta-se que, se ocorrerem reflexões fora do eixo escolhido, elas sempre são consideradas e valorizadas no plano da discussão.

A motivação para a leitura é a porta de entrada para que o leitor sinta necessidade de ler o texto. Tendo essa ideia como base, iniciou-se a oficina da "Terceira Margem do Rio" com os seguintes questionamentos: "O ser humano comporta-se sempre da mesma forma?", "Ele nunca muda?", "O que pode causar uma mudança de comportamento em uma pessoa?", "Você, com a idade que tem hoje, acha que se comporta hoje da mesma forma que se comportava quando era mais novo? Por que há mudanças?"

E, em relação ao título do texto, que foi lido, propôs-se a seguinte reflexão: "Quantas margens um rio tem? Pode-se conceber uma terceira margem para um rio? De que forma? O que pode ser a terceira margem de um rio?"

Nesse momento, a participação dos alunos foi bastante considerável, uma vez que, a partir da experiência de mundo deles, um rio tem apenas a margem esquerda e a direita. A maioria deles se posicionou em relação ao estranhamento causado pelo título do texto e também

em relação às formas de comportamento do ser humano. Realizou-se, então, a primeira leitura do texto de forma coletiva, e, por sugestão da mediadora, não se determinou quem devia realizar a leitura, cada um lia à medida que o outro parava e de acordo com a sua vontade. O texto foi lido num *continuum* e cada aluno escolheu o momento e a parte do texto que leu. No segundo momento, o professor realizou uma nova leitura, pausadamente e com questionamento acerca das estruturas do texto, dos significados das palavras, das expressões que validam o entendimento expresso por cada aluno, os quais eram incitados a participar todo o tempo.

Nesse momento em que aconteceu o debate, muitos se posicionaram e buscaram no texto sustentar as considerações expostas. Na verdade, o momento foi bastante rico, uma vez que a colocação de um aluno sempre engrandece a de outro. O professor neste momento foi responsável pelo encaminhamento dado à discussão, e sempre questionador, solicitava a comprovação da interpretação a partir de elementos do texto.

Na sequência, repassou-se todo o texto de forma a contemplar o aspecto eleito anteriormente para discussão: no caso o comportamento do ser humano. A partir da leitura do texto, discutiu-se o comportamento do pai, da mãe e do filho, realizaram-se as atividades propostas baseadas nas estruturas (linguísticas e narrativas) do texto, elencaram-se as características dos personagens, a partir de um quadro de atividades, resgataram-se os fatos que constituem o enredo da narrativa, construiu-se um sentido para texto.

Ressalta-se que a divisão da oficina em três momentos se justifica no sentido de contemplar os postulados da Estética da Recepção: a obra literária só se concretiza pela leitura, quem lê uma obra é o horizonte de experiência do leitor e, portanto, para avançar, deve-se respeitar esse horizonte, novas expectativas de leitura devem ser exploradas dentro do texto, para alargar o conhecimento do leitor e motivá-lo a ter comportamento ativo de leitor a partir do texto.

Nesse sentido, essa experiência explora a hierarquia da natureza estética, e amplia-se em três planos complementares e simultâneos: a poesia (atividade produtora de sentido tanto no plano da leitura quanto da produção de texto), a estesia (atividade de sentir os sentidos do texto), e a catarse (atividade de refletir acerca dos sentidos do texto, das ações imanentes aos personagens e à própria vida).

Ao final, para dar início ao momento de produção escrita, reallizou-se a leitura de alguns haicais do próprio João Guimarães Rosa, explicaram-se minuciosamente as características desse gênero textual e solicitou-se a produção de haicais centrados na temática do texto lido "A Terceira Margem do Rio". A qualidade os haicais revela a intensidade da leitura e o grau de absorção dos aspectos explorados a partir do texto, durante a leitura. Na sequência, expõem-se os haicais produzidos pelos alunos das escolas que participaram do projeto.

Texto original:

A Terceira Margem do Rio

João Guimarães Rosa

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me lembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a idéia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalcou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálda, mascou o beico e bramou: — "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!" Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me

animava, chega que um propósito perguntei: — "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo — a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para. estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho. Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrípulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s'embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrendia, por uma vez, para casa.

No que num engano. Eu mesmo cumprira de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a idéia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobreviver: só assim, ele no ao-longo, sentado no fundo da canoa, suspênda no liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, depusitei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrinde de não saber, ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava.

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o 'dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos ho-

mens do jornal, que trouxeram a lanchar e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmas, a escuridão, daquele.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele agüentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas frangens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarratção da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no desconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase, mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tanto na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo desses noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — “Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim...”, o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito,

minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei — na vagação, no rio no ermo — sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estavam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia maisinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta, vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, câ de baixo, cansaços, perrenquite de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborçasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranquilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando idéias. Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que meurgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — “Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...” E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.

Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto — o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado,

Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rastos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no ar-tigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.

Texto extraído do livro "Primeiras Estórias", Editora Nova Fronteira – Rio de Janeiro, 1988, pág. 32.

RELEITURAS EM QUADRAS



Escola Municipal Vasco Fernandes de Oliveira

Ilustração: Bruno Monteiro dos Santos
Participantes: Alunos da turma do professor Marcos Paulo Pereira Salgado – 9º ano do Ensino Fundamental

O rio de Minas

Fluxo rápido e manso

as belas rios de Minas nos espelham

a tranqüila margem dos arbor.

Mãe

Mãe, tu és brava

mas tudo isso ignora, pela margem

Eu e meu pai

comidos e não chora.

nos te procuram: Pai! Onde estás

no rio frio, nos te encontram.

Pai

Volta para o lado de cá,

pai, não chora, eu sou maior no barco

eu preciso ficar.



Por Emma Monteiro das Santos: texto e ilustração

Como o rio de vai

além das montes carregando

a vida e a dor de um pai

Com o rio de vai

carregando em volta a teimosia

da vida de toda família.



Por Raquelly Mendes Borges: texto e ilustração.

Na natureza

há pássaros belos

ótimos cantores.



A terceira margem

da bela ria habita

uma esperança.

O pai na cama

sempre na mesma lugar

e a filha a amá-lo.



O amor pela pai

é tão imenso sem igual

maior que oceano.



O rio é livre

e o pai procura

a liberdade.

Por Nicole Higazi da Pereira: texto e ilustração



As águas da ria correm

a família, sem se entender, se desfaz

e a vida passa.

Por Denise Lúcia Ramos: texto e ilustração

O velho pai

navega muito lentamente

no vale das águas do rio.

O filho vê o pai

na canoa e se sente triste

sem nada a fazer.



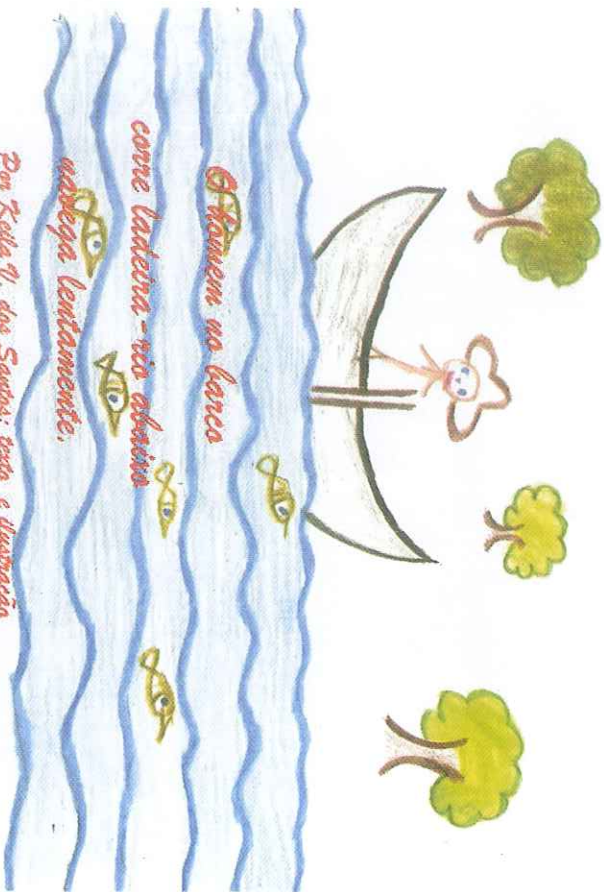
Por Vladimir Vieira dos Santos: texto e ilustração



O filho chora de dor

ao ver o pai viver na canoa toda a sempre
então leva - o a amor.

Por Miquelina Monteiro de Araújo: texto.



Por Tália M. dos Santos: texto e ilustração



O pai navega tão leve
igual ao vento, o filho sopra
com o pai no pensamento.

Na via dessa vida

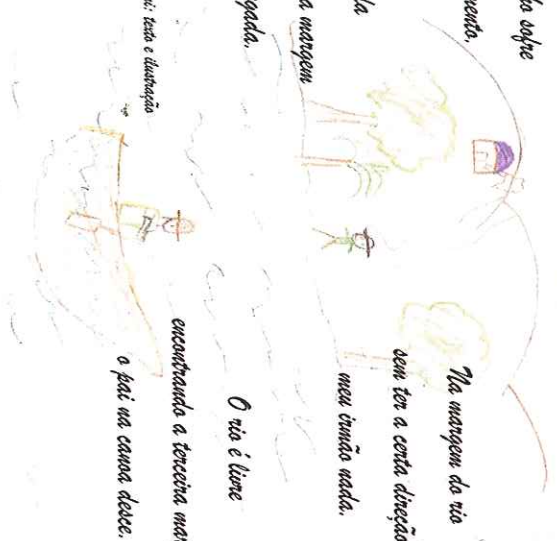
o pai navega na terceira margem
espera a tia e a chegada.

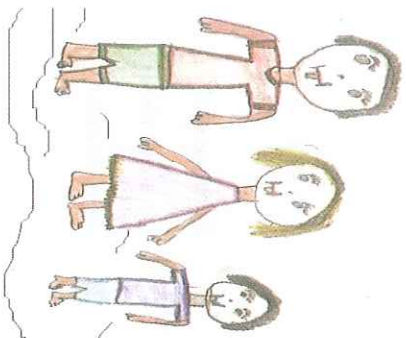
O via é livre

encontrada a terceira margem
o pai na canoa deite.

Por Maria Fátima da Silva Mesquita: texto e ilustração

Por Janylla Tábata S. Oliveira: texto





O pai era cumpridor

a filha apertada e muito amorosa

A mãe sem amor,

Por Zeneide Gomes de Oliveira: texto e ilustração

Nas margens do rio

as árvores, sobre, cobrem o pai

à beira, o filho.

Num rio, duas margens

ao meio o pai navega sobre as águas

à beira um filho.



Por Jorge Eric Ramos Rodrigues: texto e ilustração

O rio corre agora

o pai decide pela canoe

a filha corre com o rio.

Por Gabriela Cristina F. Soares: texto e ilustração



O rio que vai

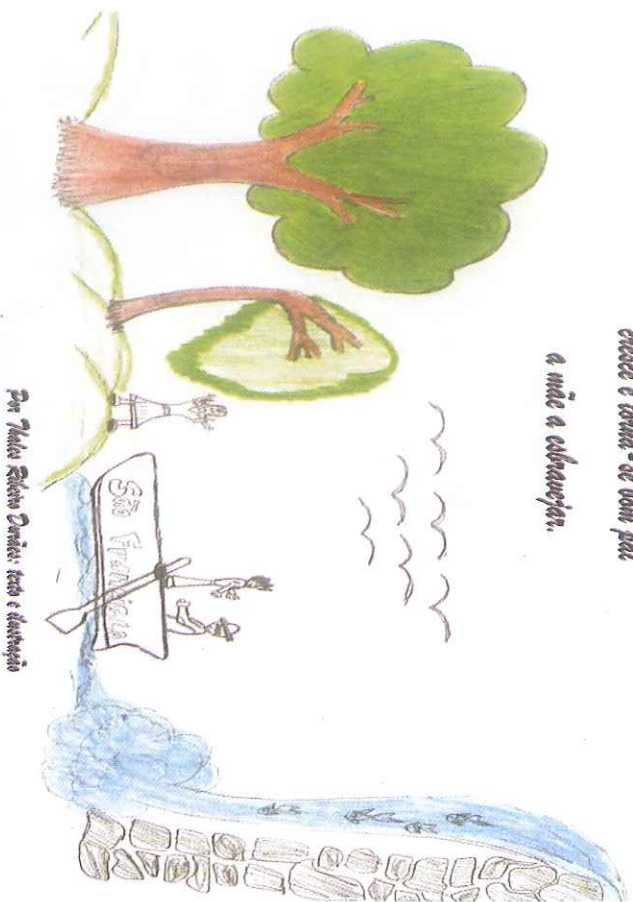
procura a grande velina

come no reparar.

O bom filho

cresce e torna-se bom pai

a mãe a abraçar.



Por Tadeu Ribeiro Oliveira: texto e ilustração

O pai navega livre

no rio envelhecendo e relutando

o filho nele pensando.

O pai foi embora

via adentro, via agora, o rio a navegar

e filho ali ficou a chorar.



Por André Felipe Ribeiro: texto e ilustração

Para o pai temeroso

*o tempo passou igual às águas da ria
nunca mais se volta atrás.*

The Brothers G. de Siqueira: texto



*O rio desce
a mãe enlanguece, o pai envelhece
e a filha dodoce.*

Por D. Luis Borges de Sousa: texto e ilustração

As pedras correm

*De contra o vento, em ventania
na beira da ria.*

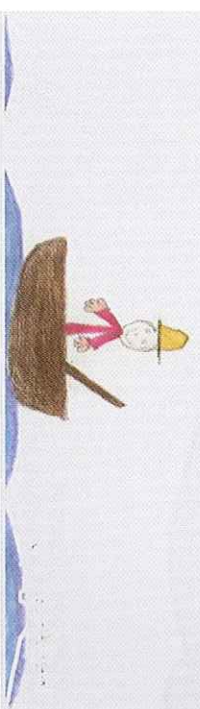
A água corre e desce

*de uma grande montanha, para alcançar
um destino a brilhar.*

O pai veio na barca

*sem ter vez e hora para voltar
sem destino a alcançar.*

*Por Daniel Francisco dos Reis: texto
Por Camilla F. P. Silva: ilustração*



O vis e a casa

uma pessoa, o pai, a mãe e o

avô da mãe e o avô da mãe?

Por Guedes Aguiar da Silva, texto.



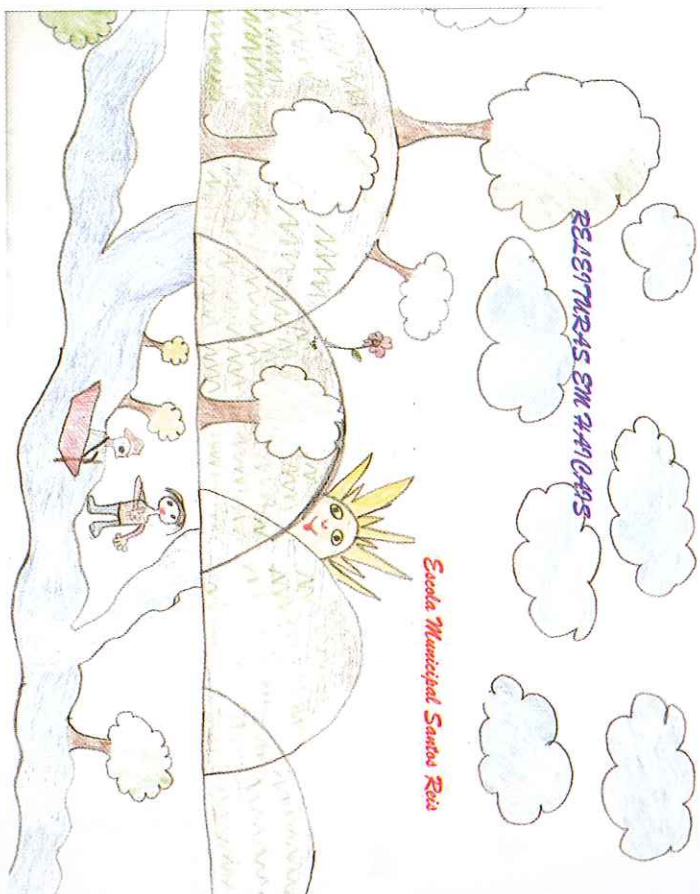
Grande V.

O filho é amoroso.

enquanto o velho pai navega sozinho

no vis maravilhoso

Por Bruno Vieira dos Santos, texto e ilustração.



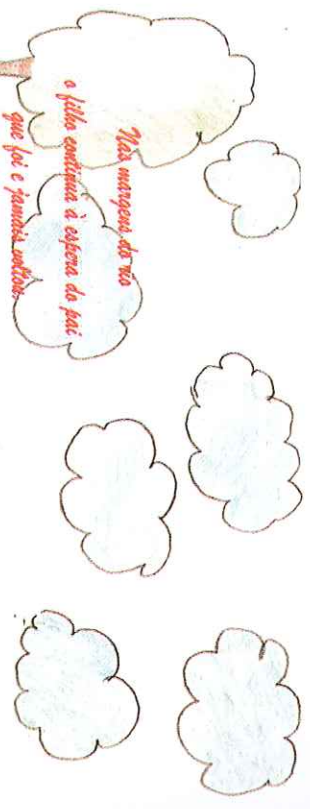
RELENTAS EM 2010

Escola Municipal Santos Reis



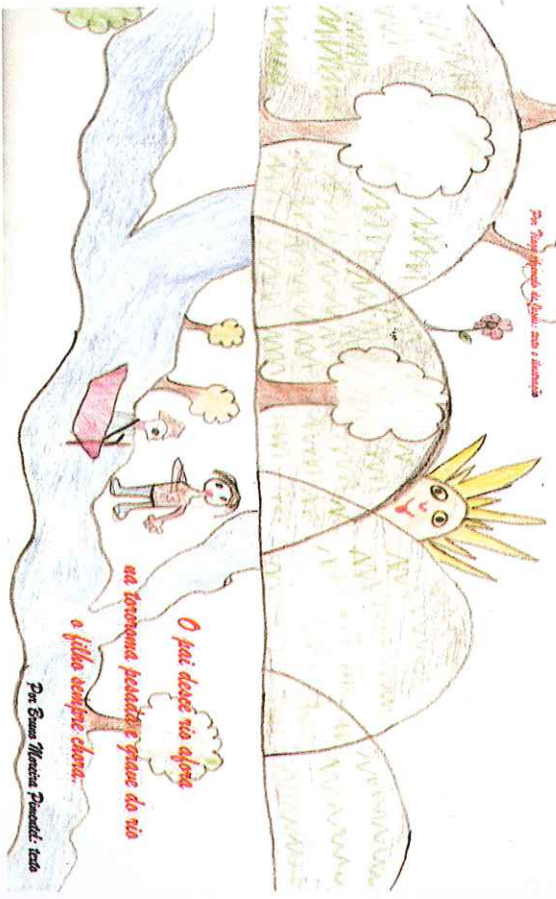
*É mãe reclama e lamenta
da forte resistência e teimosia do pai
da di um adona e vai.*

Por Maria do Sacramento: texto e ilustração.



*Mas ninguém do rio
o filho continua à espera do pai
que foi e jamais voltou.*

Por Domingos de Gusmão: texto e ilustração.



*O pai disse ao filho
na terrona parafite grave do rio
o filho sempre obedece.*

Por Emanoel de Gusmão: texto e ilustração.



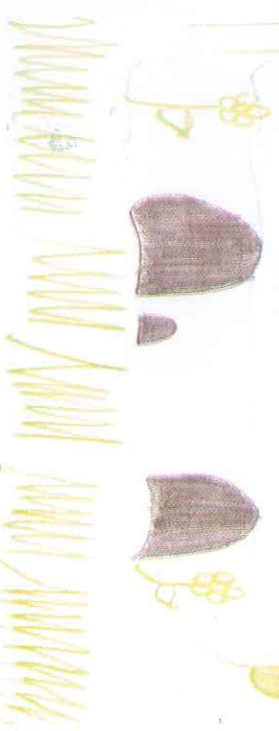
*No vô, está o pai
a mãe, muita rigida, com ele malha
o filho não a obedee mais.*

Por Santos Guita dos Santos: texto e ilustração



*Um homem antigo
pela mangone de um grande via
e por lá recebeu Jesus.*

Por Raulo Rodrigues Escobar: texto



*O filho implora
que o pai não vá embora
na beira de um rio.*

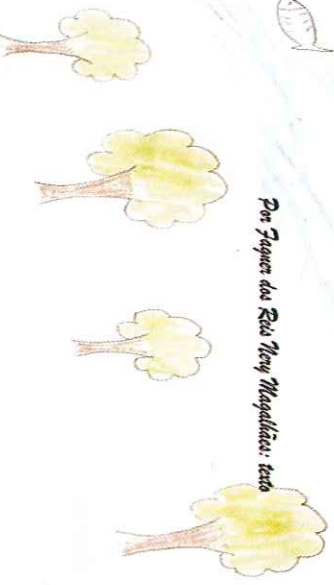
Por Sidmar dos Santos Gomes: texto e

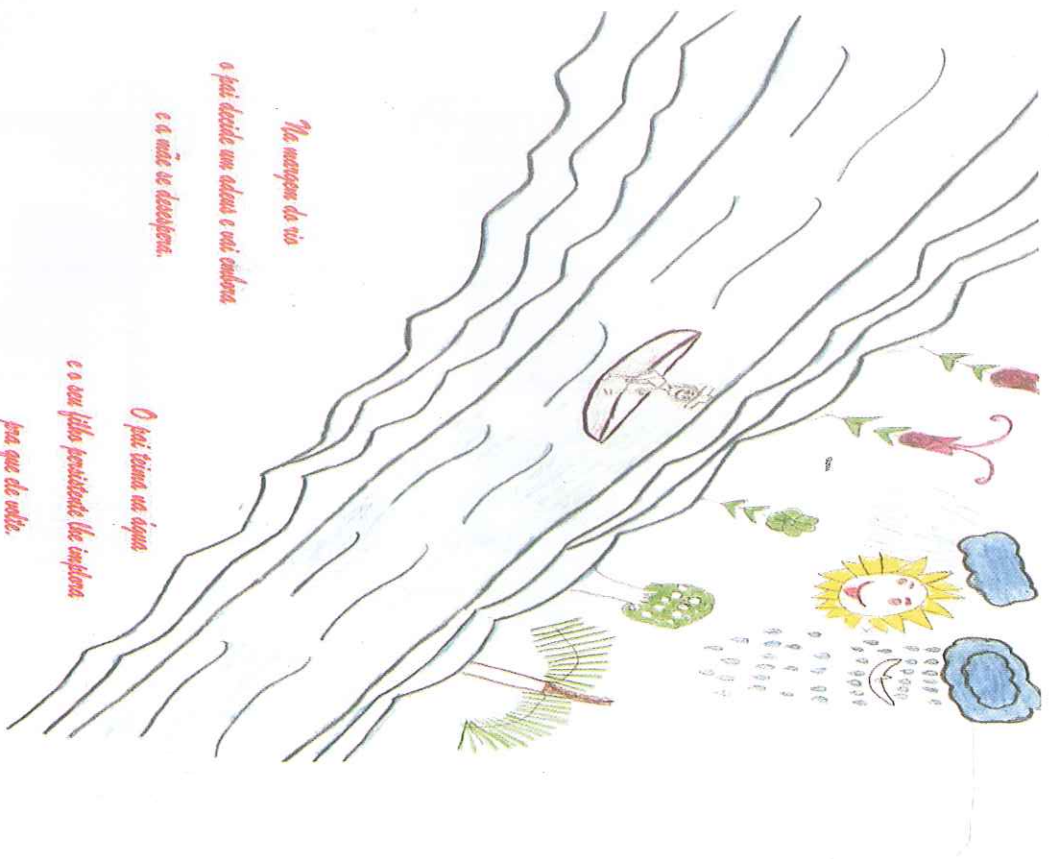
ilustração



*pai era persistente
o filho não abriu a sua mente
na corrente do rio.*

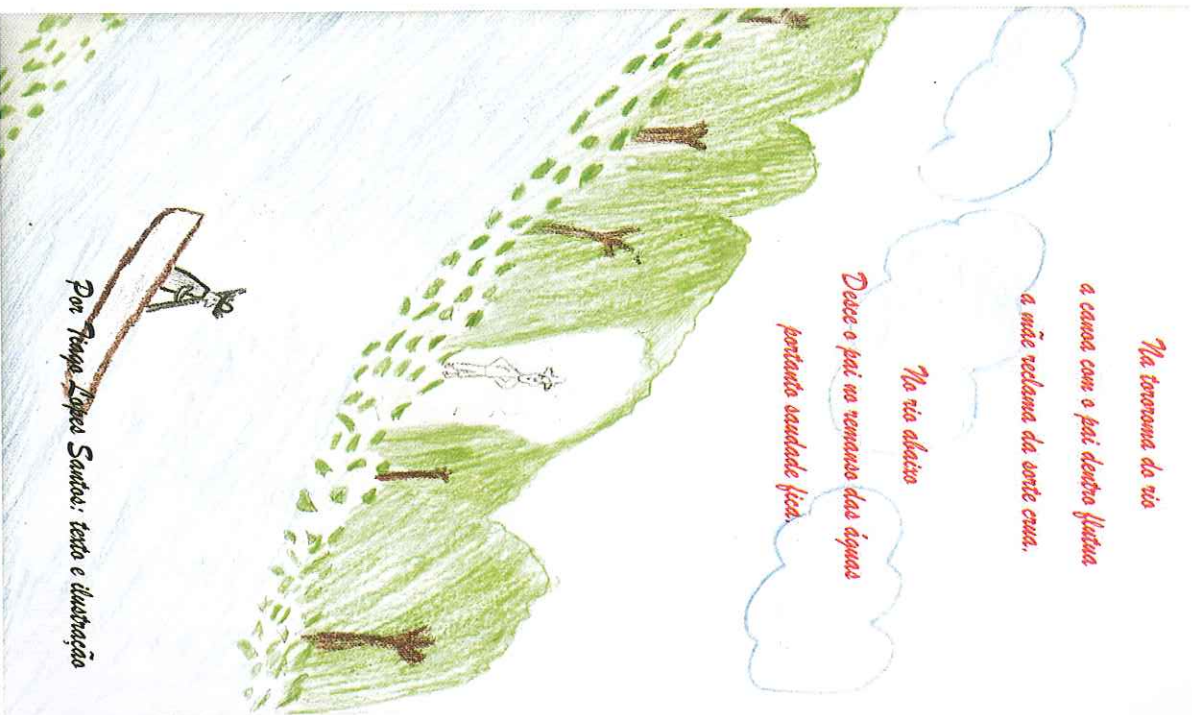
Por Faquir dos Reis Ney Magalhães: texto





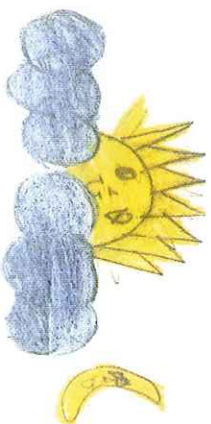
*Na margem da via
 o pai decide um adeus e vai embora
 e a mãe se desolamenta.
 O pai tirou um cigarro
 e o seu filho persistente lhe implora
 para que ele volte.*

Por Américo Ribeiro Santos. Texto e ilustração



*Na tonomania da via
 a canoa com o pai dentro flutua
 a mãe reclama da sorte sua.
 No via abateio
 Deite o pai no veneno das águas
 portanto saudade fica.*

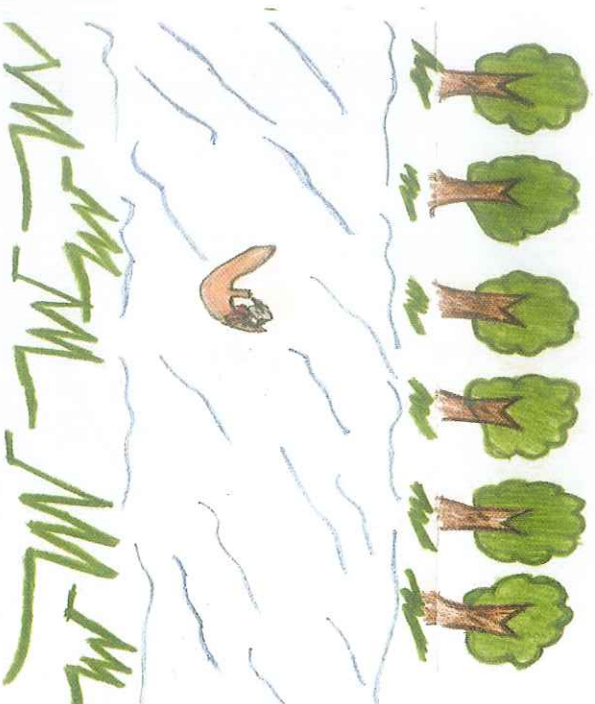
Por Tomaz Lopes Santos. Texto e ilustração



O pai permanece no rio

*No rio-rio, rio adentro, rio agora
a mãe vai embora.*

Por Juliana de Souza Alencar: texto e ilustração.

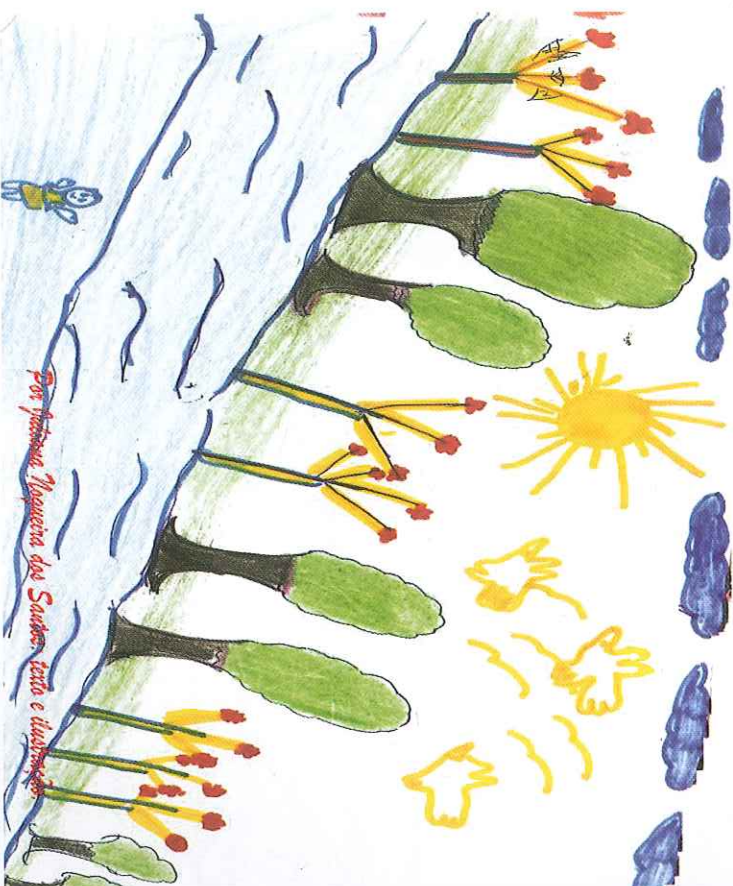


*Na margem do rio
o pai queria viver no barco
e o filho o culpava.*

*A filha se casou
trouxe o neto, pedindo o pai que voltasse
mas ele não ouviu.*

*A mãe no trabalho
o filho chorando e pensando
no que podia fazer.*

*O pai ouvia ao relento
sem comida e sem bebida, só, sem alento
será que ele se foi para sempre?*



Por Patrícia Marques da Sousa: texto e ilustração.

O velho numa canoa
e o filho amargurado, amargura
pensar numa vida boa

Amor da família
pelos cantos, ele ainda chora
a vida que o pai leva.

Por Crisla Vieira de Brito: texto
Por Gleison Oliveira dos Santos: ilustração

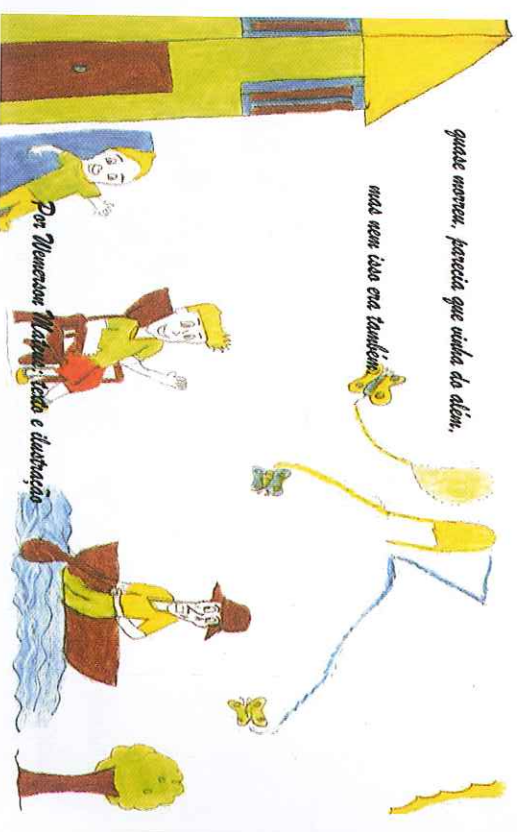


O via é um vizinho
Mas via não divide duas margens
O que se planta nos lados que o separa.

Nasceu, viveu e morreu
Era um menino paguinho e novinho
nunca perdeu a paixão do pai.

Ele conheceu, adoeceu
quase morreu, parecia que virava do além,
mas nem isso era suficiente

Por Oliveira Marques: texto e ilustração





O via come maradamente
o pai rema a canoa sozinho
o filho tem esperança.

Por Rubeira: texto

Por Gabriel Lucas e Rafael Gomes: ilustração



O via abacia come
O pai rema, oi, pelo via
O filho solitaria oi.

Por Jéssica: texto

Por Jéssica Bandeira: ilustração

*Na via que deise
O homem vai vagar nas penitências da via
na consciência desvaga da via.*

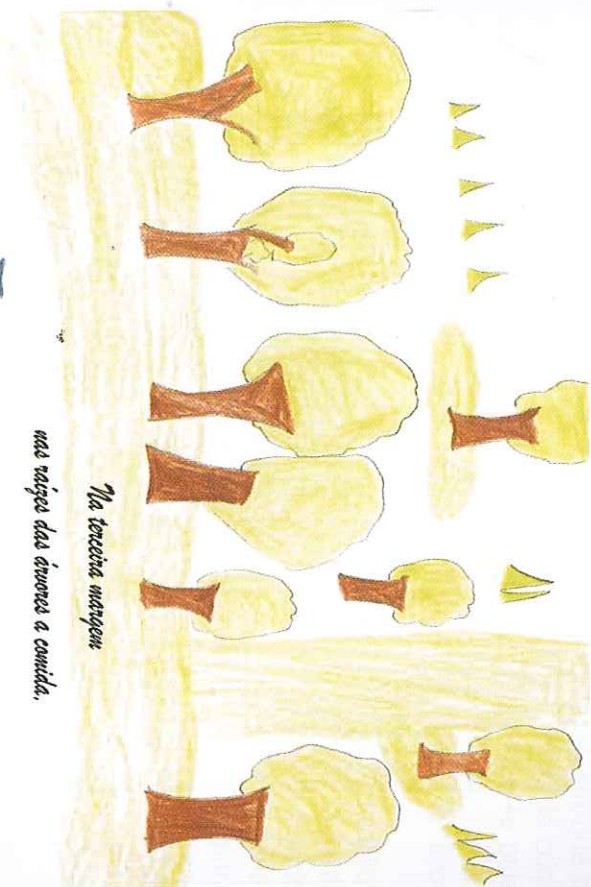
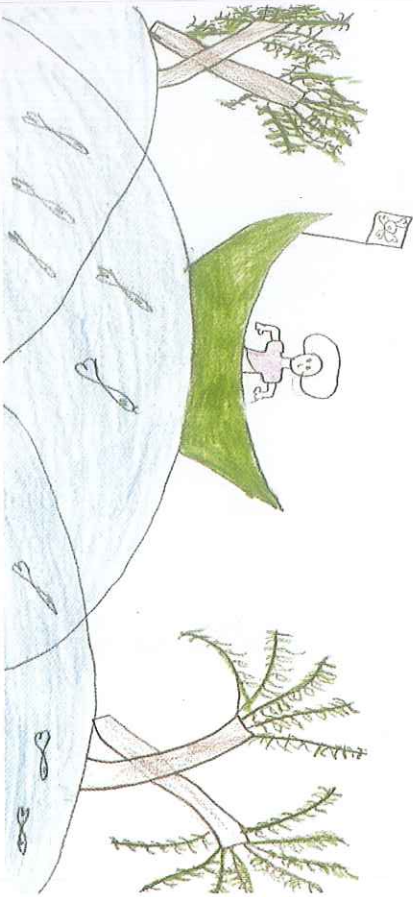
Por Nelli Correia da Silva

*Num via come
e canta encanecido bordado
o fillo deora o tempo.*

Por Valdivino: texto

*Num via come come
pela margem a fora, o homem
numa canoa velha.*

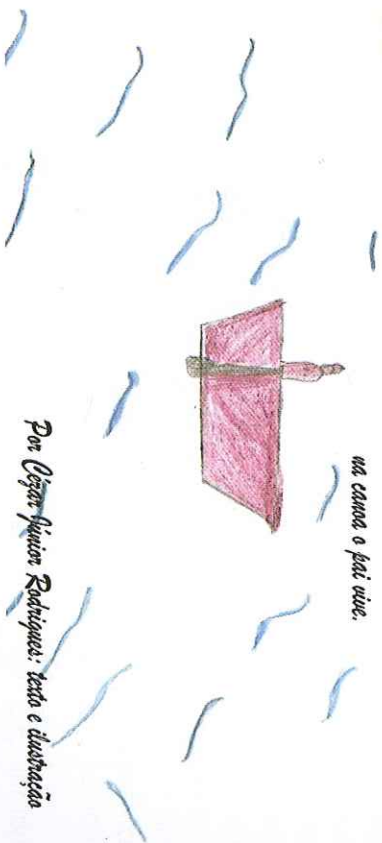
Por Maria Bandeira da Silva: texto e ilustração



na raíza das divores a comida.

na canoa o pai vive.

Por César Junior Rodrigues: texto e ilustração



RELATO DE EXPERIÊNCIA com “Fita Verde no Cabelo”

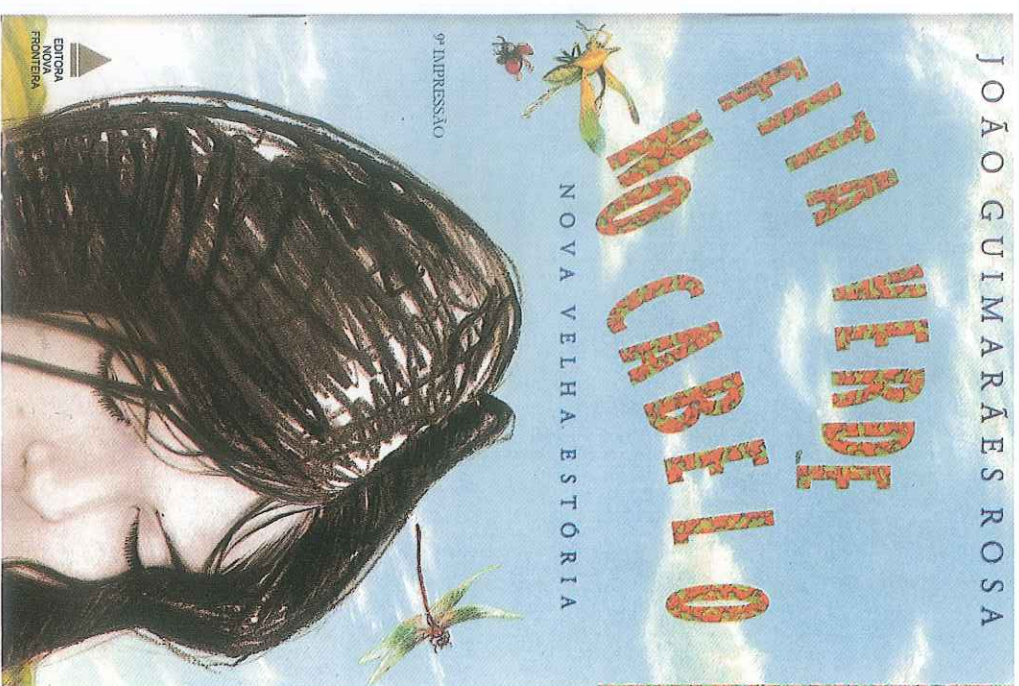
Aplicação da oficina com o Texto “Fita Verde no Cabelo”

A oficina foi realizada de forma dialogada, momento em que o entendimento, a compreensão e a leitura se realizam a partir da conversa sobre os elementos paratextuais e textuais e sustentam-se pela análise das estruturas tanto da linguagem quanto do texto (das formas de narrar), tendo como eixo os estágios da Estética da Recepção, propostos por Jauss.

Para tanto, divide-se a oficina em três momentos: o da motivação, o da leitura e análise e o da produção. Num primeiro momento, a partir da leitura de elementos paratextuais, busca-se inserir o leitor no mundo do texto, ou em algum aspecto que se deseja explorar a partir dele, uma vez que o texto, sendo literário, é abrangente e pode abrir-se para inúmeras discussões. Dessa forma, uma vez que se trabalha com alunos do Ensino Fundamental e Médio, que ainda não têm um conhecimento filosófico teórico, elege-se um aspecto do texto para realizar o caminho da leitura e da discussão. Ressalta-se que, se ocorrerem reflexões fora do eixo proposto, elas sempre são consideradas e valorizadas.

A motivação para a leitura é a porta de entrada para que o leitor sinta necessidade de ler o texto. Tendo essa ideia como base, iniciou-se a oficina da “Fita Verde no Cabelo” com os seguintes questionamentos: “O que sugere um texto que tem por título “Fita Verde no Cabelo”? Colheram-se todas as impressões e avançou-se com outros questionamentos: O título do texto lembra algo já conhecido, o título do texto reporta para alguma estória conhecida? O subtítulo do texto é “Nova velha estória”, o que significa isto: uma nova velha estória? Apresentou-se o livro com o objetivo de explorar a ilustração da capa. Leram-se todas as informações apresentadas na capa do livro.

Nesse momento, a participação dos alunos foi bastante apropriada, uma vez que eles fizeram uma leitura bem pertinente das imagens. Contudo nenhum participante conseguiu relacionar, somente pelo título, a estória a alguma estória já conhecida, apesar de terem dito que o subtítulo da estória reportasse para uma estória velha que se renovava. Nesse momento, realizou-se a apresentação do autor da obra, uma vez que essa informação está dada na capa do livro. Destacou-se a impor-



tância do autor do texto como um escritor mineiro, espirituoso, criativo e criador e recriador de estórias.

Realizou-se então a primeira leitura do texto de forma coletiva, e sem determinar quem devia realizar a leitura. O texto foi lido num contínuo e cada aluno escolheu o momento e a parte do texto que leu. Foi um momento bem participativo, muitos alunos demonstraram interesse em ler e, às vezes, formou-se um coro para ler um parágrafo. Ao final da primeira leitura, os alunos conseguiram fazer uma relação com o conto de Chapeuzinho Vermelho, estória com a qual dialoga, constituindo um intertexto.

No segundo momento, o professor realizou uma nova leitura, pausadamente e com questionamento acerca das estruturas do texto, dos significados das palavras, das expressões destacadas no texto e que validam o entendimento expresso por cada aluno. Associado a esta segunda leitura, aconteceu o debate, momento em que muitos se posicionaram e buscaram no texto sustentar as considerações expostas.

Na verdade, esse momento foi bastante rico. O professor foi responsável pelo encaminhamento dado à discussão e pela construção das interpretações, sempre baseado nas estruturas e na linguagem do texto. Nessa sequência, repassou-se todo o texto de forma a contemplar o aspecto eleito anteriormente para discussão: no caso, o fato de a Fita Verde no Cabelo ser uma menina inocente e, a partir dos fatos que vão ocorrendo em sua vida, por exemplo, a perda da fita, a morte da avó, ela vai amadurecendo e perdendo a ingenuidade. Tais fatos levam-na a compreender a realidade. Ao terminar de ler e discutir o texto reforça-se o caráter intertextual de Fita Verde no Cabelo.

Ao final, resgatou-se o conto Chapeuzinho Vermelho e realizou-se a leitura do poema escrito pelo autor Chico Buarque, o Chapeuzinho Amarelo. Discutiu-se qual o significado de cada cor dentro de cada estória: por que a fita é verde, por que a chapeuzinho é vermelho e a outra é amarela. Nesse momento, o professor solicitou que os alunos apontassem comportamentos, palavras ou expressões dentro do texto "Fita Verde no Cabelo", que deixassem marcada a cor.

Resalta-se que a divisão da oficina em três momentos se justifica no sentido de contemplar os postulados da Estética da Recepção: a obra literária só se concretiza pela leitura, quem lê uma obra é o horizonte de experiência do leitor e, portanto, para avançar, deve-se respeitar esse horizonte, novas expectativas de leitura devem ser exploradas dentro do

texto, para alargar o conhecimento do leitor e motivá-lo a ter comportamento ativo de leitor a partir do texto.

Nesse sentido, essa experiência explora a hierarquia da natureza estética, e amplia-se em três planos complementares e simultâneos: poesia (atividade produtora de sentido tanto no plano da leitura quanto da produção de texto), estesia (atividade de sentir os sentidos do texto), e catarse (atividade de refletir acerca dos sentidos do texto, das ações imanentes aos personagens e à própria vida).

Realizou-se um trabalho de interpretação das cores. A mediadora entregou uma folha com vários círculos de diferentes cores. Os participantes da oficina tiveram que elencar, para cada cor, três palavras que a representasse, dentro do contexto em que vivem. O exercício foi bem proveitoso, todos participaram no sentido de demonstrar porque, na perspectiva de cada um, o vermelho significa amor, porque o azul significa tranquilidade, o roxo, morte, e assim por diante. Solicitou-se a produção de minicontos. Eles teriam que, à moda de Guimarães Rosa, criar um personagem associado a uma cor e contar uma pequena estória. Na sequência, expõem-se os minicontos produzidos pelos alunos das três escolas que participaram do projeto.

Texto original:

Fita Verde no Cabelo Uma nova velha estória

"HAVIA UMA ALDEIA em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos uma menininha, a que por enquanto. Aquela um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.

Sua mãe mandara-a com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continuava doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar frambuesa.

Daí, que, indo no atravessar o bosque, viu só os lenhadores que por lá lenhavam, mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então, ela mesma era quem se dizia: "You à vovó com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou." A aldeia e a casa esperando-a acolá, de-

Re-contos

pois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente vê que não são.
E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra, também vindo-lhe correndo em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcancar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebéinhas flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. Vinha sobejadamente. Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela toque, toque, bateu:

— Quem é?

— Sou eu... — Fita-Verde descansou a voz — Sou sua linda netinha, com cesto e pote, com fita verde no cabelo, que a mamãe me mandou.

Vai, a avó, difícil disse:

— Puxa o ferrolho de pau da porta, entra e abre. Deus te abençoe. Fita-Verde assim fez, e entrou e olhou.

A avó estava na cama rebufada e só. Devia, para falar agagado e fraco e rouco assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo:

— Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo.

Mas agora Fita-Verde se assustava além de entristecer-se de ver que perdera sua grande fita verde no cabelo atada, e estava suada, com enorme fome de almoço.

Ela perguntou: — Vovozinha, que braços tão magros os seus, e que mãos tão trementes!

— É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta... — a avó murmurou.

— Vovozinha, mas que lábios tão arroxeados! — É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta... — a avó suspirou.

— Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado e pálido?

— É porque já não te estou vendo, nunca mais, minha netinha... — avó ainda gemeu. Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez...

Gritou: — Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.

(ROSA, Guimarães in Fita Verde no Cabelo)



Ilustração: Bruno Vieira dos Santos

Novas e novas estórias

Escola Bernardo Vasco de Oliveira

Alunos da turma do professor Marcos Paulo Pereira Salgado
9º ano do Ensino Fundamental

O Menino da Capa Preta

Por Bruno Vieira dos Santos

Era uma vez um menino que vivia em uma aldeia, ele era chamado de menino da capa preta.

Sua mãe muito boazinha e caridosa. Certo dia, a mãe do menino da Capa Preta pediu para que ele fosse à casa de seu avô. Ele era um menino muito extrovertido, ele sonhava em ser um super-herói. Ele era doído para dar uns cascudos no tal do lobo mal que por ali rondava.

Um dia, ele falou:

– Eu ainda vou olhar aquele danado do lobo-bobo.

Então, ele partiu a caminho da casa de seu avô. O caminho era sombrio, escuro, entre becos e árvores deformadas. Quando algum perigo aparecia, ele subia em uma árvore e esconde dentro da sua capa. De repente, surgiu o lobo com tênis no pé, luvas nas mãos e um carro automotivo. O menino se perguntou: – O quê? O que é isso?

Ele desceu da árvore e perguntou ao lobo se ele havia se cansado de ser vilão.

– Seu lobo, o senhor se aposentou?

– Pois é! – disse o lobo – Meu sonho, na verdade, era ter um carro cheio de som e me vestir na moda, não gosto de correr atrás da Chapuzinho, nem da Fita Verde no Cabelo. E você, menino da Capa Preta – perguntou o lobo – qual é o seu sonho?

– Na verdade, respondeu o menino, eu queria ser um super-herói para dar uns cascudos no vilão que corria atrás das mocinhas. Não vou citar o nome, mas estou, neste exato momento, conversando com ele.

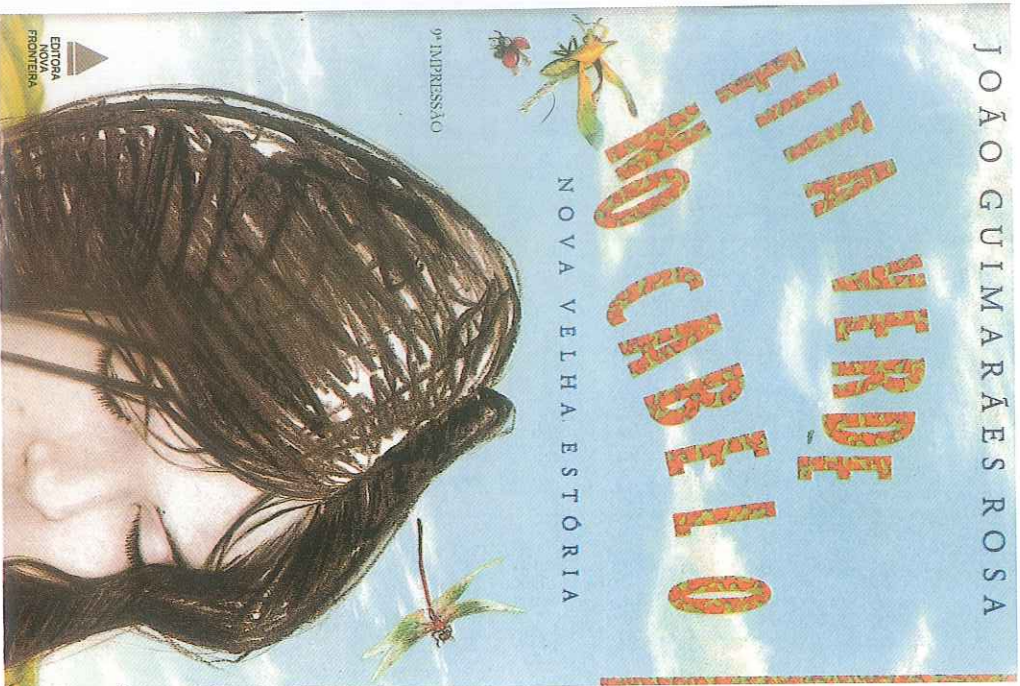
O menino caiu na real e continuou dizendo:

– Já que não tem mais vilão, porque ele se aposentou, também aposentarei a minha ideia de querer dar-lhes cascudos.

O boné alaranjado

Por André Felipe Ribeiro

Em uma cidade no interior de Minas, morava um menino que era muito pobre, muito pobre mesmo, sua família morava em uma casa muito velha, e ainda era de favor.



Trabalhos dos alunos do professor Marcos Paulo Pereira Salgado
9º ano do Ensino Fundamental

Esse menino queria muito ter um boné alaranjado, mas seus pais não podiam comprar, pois faziam no trabalho mal para se sustentar. Um dia, ele andando pelas ruas da cidade achou um boné e o que era melhor, ele era alaranjado. Esse foi o dia mais feliz da vida dele.

Ele se apegou ao boné da mesma forma que gostava de sua família. Não desgrudava do boné para nada, mostrava-o para todo mundo como o melhor presente dos céus.

Mas o que ele não sabia era que quem tinha perdido o boné era um menino muito rico, muito rico mesmo, também morador desta mesma cidade. E o pior era que o este menino também gostava muito, muito mesmo do seu boné perdido. Por isso, ele contratou pessoas só para procurar pela região o seu boné, espalho avisos por toda a cidade que estava à procura do boné.

O menino pobre vendo os avisos não quis devolver o boné. Mas pensou, pensou:

— Se o boné fosse meu, eu, realmente, ia querer que me devolvessem.

Pensando assim, ele devolveu o boné. E como prêmio, ganhou outro boné igualzinho de presente. A sua felicidade foi enorme. E ainda levou de brinde a amizade o outro menino.

O Menino do Boné Branco e a Onça Pintada

Por André José de Souza

Havia, em um lugar nem bem perto, nem mais distante, um menino que tinha um boné branco, e que era muito medroso. Era muito medroso mesmo, tinha medo até de sua própria sombra. E ainda tinha mais medo de uma onça pintada que morava em uma casa abandonada há décadas. Ele não tinha coragem nem de sair de casa.

Contudo, um dia, ele, de tanto pensar na onça, ele criou coragem, resolveu sair de casa e ir até a casa abandonada. Ao chegar lá, ele se deparou com uma onça muito, mas muito frágil. Eles conversaram e viraram amigos. Ele ajudou a pobre e frágil onça e ela se tornou forte.

As pessoas do lugarejo tinham inveja da amizade que existia entre onça pintada e o Menino do Boné Branco. Todos falavam que ele, o menino, era um bobo, se tornara amigo de uma onça e que poderia ser comido por ela.

Ele não deu ouvidos a ninguém, Permaneceram amigos e bem mais felizes. E o Menino do Boné Branco deixou de ter medo. Passou a não ter medo de mais nada. A onça pintada frágil, mas corajosa, transmitiu-lhe segurança.

A Menina Avermelhada

Por Miquéias Monteiro de Araújo

Era uma vez uma menina que gostava muito da cor vermelha, tudo o que ela tinha era vermelho; o chapéu, o cinto, o brinco, a fita e a sombrinha.

Ela gostava da cor vermelha porque ela tinha muito amor por todas as coisas. Ela tinha muito amor por sua mãe, sua irmã.

A menina avermelhada dizia que preferiria a cor vermelha, porque ela é símbolo do amor. E quem tem amor tem tudo na vida: fé, esperança, paz, alegria, amizade, tranquilidade.

Um dia, quando ia à casa de sua mãe, ela, a menina avermelhada, perdeu os seus brincos e sua fita vermelha. Ficou muito triste, mas teve esperança de que um dia os encontraria. Com perseverança, ela, depois de passar anos procurando, nunca desistiu. Até que um belo dia, ela os encontrou: a fita e os brincos vermelhos. Ela ficou muito feliz, para sempre.

A Menina do Vestido Cor de Rosa

Por Nicole Aparecida Pereira

Era uma vez uma garotinha que sempre se vestia com um vestido cor de rosa. Certo dia, ela foi convidada a ir ao baile da rainha.

Por incrível que pareça, ela tinha seus dotes familiares. Ela era filha do Conde, mas ela não sabia desse detalhe, pois foi criada pro um casal de camponeses, bem humildes.

Chegando à hora de ir ao baile, ela se aprontou e foi. Ela era a mais bonita do baile, apesar de sua simplicidade. De repente, o príncipe chega ao baile e se depara com a beleza rosa da garota. Eles se apaixonam.

A rainha, ao descobrir a paixão entre o seu filho e a filha adotiva dos camponeses, não mede força para destruir e acabar com o lindo amor entre eles.

Mas, para sua infelicidade, ela não consegue, pois um grande e amor verdadeiro, para a felicidade dos apaixonados, ninguém consegue destruir.

A Menina da Sombriinha Azul

Por Bruno Monteiro dos Santos

Havia uma menina que tinha uma sombrinha bem azul. Para aonde ela ia, levava a sombrinha com ela. A sombrinha era tão importante para a menina que nem pra dormir ela desgrudava dela.

A mãe da garota mandou que ela levasse alguns alimentos para a sua irmã, que morava do outro lado do rio, naquela outra e quase terceira margem. A linda jovem saiu cantando, pela margem do rio, até chegar ao lugar onde há a travessia de barco.

Ela estava atravessando, de repente, ouvi um vento, quase um redemoinho, as águas do rio começam a correr muito fortemente. A menina não conseguiu segurar a sombrinha, ela a soltou no meio das águas e no meio da ventania. Ela ficou muito triste.

Todas as pessoas que ali estavam ficaram olhando para a menina, que antes era feliz, mas agora estava triste. Ela chorava por causa de sua sombrinha.

Um belo rapaz, muito corajoso, pulou nas águas do rio, e salvou a sombrinha e devolveu a menina. Ela ficou muito feliz e o agradeceu com um beijo leve no rosto. Os dois se apaixonaram e viveram felizes para sempre.

O Menino dos Olhos Azuis

Por Daniel Francisco

Era um menino que se chamava Thales. Certo dia, ele saiu para pescar. Ele estava sozinho, mesmo assim vai para o rio e começa a sua pesca. Logo anoiteceu. Tão envolvido estava com a pesca que ele se esqueceu de ir embora. Então o pobrezinho começou a chorar.

Depois de chorar e perceber que isso não resolveria o seu problema, ele procura um lugar para dormir, passar a noite, já que não teria mais como voltar para casa. Ele tinha levado fogo, assim fez uma fogueirinha para ele se aquecer durante a noite e também para fazer um assado do peixe que havia pescado.

Mesmo assim, com medo e arrependido, seus lindos olhos azuis não paravam de chorar... Ele prometeu para si mesmo que seria menos levado e que ajudaria os pais nos serviços de casa. Depois de se alimentar, adormeceu com os olhos azuis inchados de tanto chorar.

No outro dia, ao retornar para casa, sua mãe lhe perguntou, preocupada:

– Onde você dormiu, garoto? E ele humildemente respondeu:

– Mãe, fui pescar, anoiteceu, eu me perdi no meio da escuridão, não pude voltar.

À tarde, quando ele foi para a escola, os seus olhos estavam mais azuis. A menina mais bonita da escola quis conversar com ele e quis namorá-lo. Eles se apaixonaram e foram felizes para sempre.

O Menino da Sombra Roxa

Por Cadmiel dos Santos

Em uma pequena cidade do interior de Minas, havia um menino que era quase igual aos outros meninos. A única diferença é que ele tinha a sombra roxa, que o perseguia para todo lado que ele andava. Quando ele ficava triste, a sombra, de tão roxa, desaparecia.

O menino não gostava de sua sombra, por isso ele não ia à igreja, só vivia triste, para ver se a sombra não o perseguia. Ele achava que não precisava de ninguém, nem de Deus, nem de alegria.

Um dia, ele acordou e viu que a sombra não o acompanhava mais. Naquele momento, ele se sentiu liberto. Não estava alegre, porque ele sabia que se ele se alegrasse a sombra voltaria. Ele ficou dias sem a bendita sombra roxa.

Com o passar do tempo, ele começou a praticar coisas ruins, sem perceber, para ele tudo o que fazia era muito bom. Contudo, para as pessoas tudo o que fazia era ruim.

Dias depois, ele já tinha se esquecido da sombra. Não sabia onde ela estava e nem mesmo queria saber, pois não queria a tristeza de volta e ainda tinha muito coisa para fazer.

Num outro dia, quando passava pela rua, viu algumas crianças brincando com suas sombras. Ao ver aquela situação, seu coração ace-lerou e sua consciência pesou por tudo de ruim que fez durante os dias em que sem sua sombra ficou. Para sua sorte, havia um modo de sua sombra voltar a lhe acompanhar. O menino seguiu o cominho e refor-mou a sua vida. Voltou a praticar o bem sem saber a quem. Sentiu-se, por isso, feliz, E sua sombra, aos poucos, foi voltando.

O menino pediu a ela desculpas, pois percebeu que, por mais que a sua sombra fosse diferente das outras sombras, aquela era a sua som-bra. E com ela devia conviver e somente o bem a todos fazer.

O Menino da Chuteira Azul

Por Marco Antônio da Silva Versiani

Em uma cidade pequena do interior de Minas, existia um menino que tinha um sonho: ser jogador de futebol. Então, um dia ele resolveu jogar futebol como os meninos de sua cidade. Contudo, ao aparecer para jogar, os outros meninos disseram que ele não podia jogar, porque o pobre menino não tinha um par de chuteiras.

O menino, muito triste, passou a divagar pela cidade. Ele estava andando distraído, triste e encontrou um velhinho muito simpático. O velhinho então lhe perguntou por que é que ele andava tão triste. Ao que o menino respondeu:

– Estou triste, porque os outros meninos não me deixam jogar futebol com eles, só porque eu não tenho chuteiras.

O velhinho, então, resolveu ajudar o menino e deu-lhe um par de chuteiras azuis, as quais eram encantadas. Mas esse detalhe o velhinho não revelou ao menino.

No outro dia, o menino foi ao campo para jogar futebol, uma vez que tinha chuteiras e agora não seria mais desprezado. Nesse dia, o menino que era o melhor jogador do time, por uma desventura, tinha

faltado. Assim, o Menino da Chuteira Azul teve a chance pela primeira vez de jogar e demonstrar o seu futebol.

Ao entrar em campo, para substituir o melhor jogador do time, o Menino da Chuteira Azul, percebeu algo diferente, percebeu que aque-las chuteiras o dominavam. De repente, do nada, apareceu aquele velhi-nho que havia lhe apresentado com o par de chuteiras e lhe disse:

– Se você acreditar em si mesmo, você conseguirá dominar a chu-teira e você será o melhor jogador, será insuperável.

Ao ouvir a voz do velhinho, o menino tomou consciência de sua força, dominou as chuteiras, fez um jogo excelente e se tornou um dos melhores jogadores daquela cidade e foi reconhecido mundialmente.

A Menina da Blusa Rosa

Por Camila A. P. da Silva

Era uma Menina da Blusa Rosa, uma blusa encantada. Quando ela usava a blusa rosa só lhe aconteciam boas novas. Quando ela vestia a blusa rosa, a atenção de todas as pessoas do bairro era dada a ela, pois ela se tornara a menina mais linda do lugar.

Um dia, na escola, a professora marcou a prova de matemática e uma colega da Menina da Blusa Rosa a chamou para estudar a fim de que fizessem uma boa prova.

– Vamos estudar lá em casa? A amiga disse-lhe.

– Eu não preciso estudar, a minha blusa rosa é encantada, ela vai me ajudar. Respondeu a Menina da Blusa Rosa.

No outro dia, a menina foi pega de surpresa, a sua magnífica blu-sa rosa tinha desaparecido. Então, ela se arrependeu de não ter estudado com a amiga. E ficou pensando:

– Como eu farei agora para fazer a prova de matemática, se não estudei nada.

E chegou a uma conclusão: Muitas vezes o que é encantado pode se desencantar ou pode deixá-lo desencantado.

O Bonezinho Branco

Por Thales Ribeiro Durães

Carlinhos morava em cidadezinha chamada Muriá. Mas todos o chamavam de Bonezinho Branco.

Certa vez, seu pai mandou-o levar uma cesta de frutas para o seu avô. Então, Bonezinho Branco pegou sua bicicleta, amarrou a cesta de frutas e foi pelo caminho.

De repente, ele deu de cara com um lobo. Ele não teve medo, porque esse lobo era bonzinho. Havia ali um caçador procurando o pobre do lobo. Bonezinho resolveu ajudar o lobo e o escondeu num lugar secreto que só ele conhecia pelas brenhas do caminho.

O caçador desistiu e foi embora. Bonezinho continuou o seu trajeto, levou as frutas para o seu avô. Na volta lembrou-se do lobo que ainda estava escondido.

O lobo com medo de ser atacado pelo caçador, não queria sair do esconderijo. Bonezinho teve uma bela ideia, conhecia um lugar longe e que não havia caçadores, mas era muito longe mesmo. Então

Bonezinho emprestou sua bicicleta para que o lobo lá pudesse chegar logo. Ao chegarem lá os dois, o lobo se despediu de Bonezinho e estava muito grato pela ajuda do menino.

Eles se tornaram bons amigos.

A Menina do Vestido Preto

Por Daiane L. Ramos Rodrigues

Naquela cidade, havia uma menina triste, muito triste. E essa tristeza era espalhada para todos a quem ela olhasse.

Um dia, a Menina de Vestido Preto parou e refletiu sobre o quanto ela prejudicava as pessoas com o seu olhar, maltratava e magoava a todos.

A Menina do Vestido Preto tentou mudar, mas não conseguia. Aquela era o jeito dela. Então ela decidiu aceitar o seu jeito e ser daquela forma mesmo, já que não tinha outra maneira de ser. Contudo, tomou uma decisão: ela iria se isolar, iria se mudar para um lugar onde permaneceria sozinha, sem ninguém para ela perturbar.

Vestido Preto mudou-se para longe. Mas não gostou muito de ficar isolada, então decidiu que queria morrer, pois ela só trazia tristeza a todos que conhecia e a morte era a única solução para todos os seus problemas.

Quando ela tomou essa decisão, apareceu um lindo garoto. Ela se apaixonou pelo menino. Então, ela novamente tentou uma nova mudança. E dessa vez ela conseguiu, porque o amor que nascia no seu coração a fez mudar. Casou-se com o garoto e mudou-se totalmente para melhor. O amor que ela sentia pelo garoto fez com a alegria reinasse em seu coração, ela deixou de lado o vestido preto e passou a usar o Vestido Branco.

A Menina de Branco

Por Daise Braga de Jesus

Ela era uma bela moça, cheia de fé de que tudo poderia realizar, de que todos os seus sonhos poderiam se tornar reais. Ela sempre usava roupas brancas. Ela era a menina da tranquilidade, da paz. Vivía no mundo da imaginação. Tudo parecia imaginário em sua vida.

Ela queria muito voar e para isso não comia. Queria emagrecer para ver se conseguia. Cada dia mais difícil ficava. Seu sonho de voar, ela não realizava. Meses se passaram e ela na tentativa de emagrecer continuava, queria muito voar.

Até que um dia, de tanto magra que estava, seu rosto pálido com o seu vestido branco se confundia, desmaiou e quase morreu. Um voo para outro mundo quase bateu. Assim ela viu que a vida não é um sonho, é real. A vida não é um mar de rosas. Tudo tem sua hora e seu momento e seu lugar. Há horas de brincar e sonhar, de se iludir e de ser realista e viver a vida vestida de branco, reinando paz e tranquilidade.

Capa Preta e seu mundo imaginário

Por Ranyelle Myrela Tavares Borges

Capa Preta era um menino muito doente. Ele era albirno, diabético e tinha apenas um dos braços. Por ser albirno sempre que saía usava uma capa

preta para se proteger do sol. Mas ele não gostava de sair, preferia ficar em seu quarto, brincando com seus amigos imaginários: Luizinho e Joãozinho. Eles inventavam várias brincadeiras, uma mais divertida que a outra. Joãozinho era o que mais gostava de falar e contar histórias lindas. Ele era um abajur que amava ouvir histórias, assim saberia histórias espetaculares. Mas o que ele gostava mesmo era de ouvir e contar histórias de João Guimarães Rosa.

Num dia desses, Capa Preta deu uma recaída e foi para no hospital. Ele pediu à mãe que levasse o Abajur Joãozinho e Luizinho junto com ele. Ele pressentia que iria escapar e queria passar os seus últimos momentos de vida com seus dois amigos. Dias se passavam e Capa Preta só piorava.

Sabendo que ia partir, pediu à sua mãe que doasse seus amigos para a menina mais solitária e que tivesse grande imaginação. A mãe aceitou o pedido. Capa Preta ainda pediu a Luizinho que fosse com o amigo Joãozinho. Os dois prometeram não se separar.

Horas depois, Capa Preta falece e sua mãe fica muito triste, mas não esqueceu o pedido de seu filho. Até que um dia, ela encontra a menina certa para dar o Abajur Joãozinho e Luizinho. Ao dar o Abajur de seu amado filho, ela diz que ele é mágico, mas acrescenta que ele é mágico somente para quem tem uma grande imaginação.

A menina aceita o presente sem medo, porque imaginação ela tem até de sobra, tinha o mundo todo feito por ela. Dessa forma, Joãozinho passou a viver de novo e Luizinho também, pois a mãe de Capa Preta, ao dar o presente à menina, não se esqueceu de avisar que o Abajur Joãozinho tinha um amigo chamado Luizinho. Daí para frente, eles passaram a habitar o mundo daquela simples garotinha, que não tinha medo do que sua mente podia criar.

A Menina do Cabelo Ruivo

Por Gabriella Cristiny Figueredo de Siqueira

Em uma cidadezinha do interior bem longe das grandes cidades, nasceu uma menina que era bem diferente, ela tinha os cabelos ruivos.

Todo mundo falava que ela não era filha de Deus, que ela era uma aberração por ter os cabelos cor de fogo. Por isso, ela vivia triste nos cantos da casa e por isso também não tinha amigos.

A única coisa com a qual ela brincava era uma boneca de pano que a sua mãe fizera para ela. Um dia, a garota andava no bosque e encontrou uma bolsa cheia de dinheiro, que pertencia ao Coronel Xavier. Ele estava louco atrás da bolsa. E, assim que a menina encontrou a bolsa, ela foi correndo entregá-la ao seu dono.

Foi à fazenda dele. Chegando lá, ela ficou encantada com a casa e os jardins. A menina devolveu a bolsa cheia de dinheiro ao coronel.

O coronel ficou admirado com a atitude da menina, porque ele sabia que nenhuma outra pessoa iria devolver a bolsa com o dinheiro.

Então, ele perguntou a ela o que ela queria em troca da bolsa. Ela disse:

— Nada, Senhor. Eu queria apenas uma rosa daquele jardim.

Todos que estavam lá ficaram emocionados, ao ver a menina pedir apenas uma rosa como recompensa. Então, o coronel, emocionado, deu-lhe uma casa e ainda ofereceu trabalho aos pais dela.

A partir daquele dia, todos na cidade perceberam que não é a cor dos cabelos que faz uma pessoa ser boa ou não. Todos pediram desculpas a Cabelo Ruivo, que ficou muito, muito feliz e passou a brincar nas ruas da cidade e ter muitos amigos.

O Vestido Preto

Por Jennifer Talita Braga de Oliveira

Havia, em uma pequena vila, uma menina que adorava um vestido preto. Todos sempre reparavam o amor da menina pelo vestido.

Em um belo dia, sua mãe, por engano, colocou o vestido para doar a um orfanato. A menina ficou furiosa e disse que iria buscar o vestido, mas sua mãe disse que o orfanato ficava muito longe de sua casa. Ela não se conformou, queria seu vestido preto de volta.

Sua mãe, no entanto, disse:

— Fique calma, filha, eu te darei outro vestido, mais bonito do que aquele.

E ela lhe respondeu:

— Não quero outro, quero o meu vestido.

Dois dias depois, ela foi ao orfanato para resgatar o seu vestido. Chegando lá, logo viu o seu vestido no corpo de uma menina órfã. Então perguntou a ela:

– Você gostou desse vestido?
Ao que a menina respondeu:
– Adorei, é perfeito.

A menina então desistiu de levar o seu vestido e acabou ficando amiga daquela menina órfã. No caminho de casa, disse a sua mãe:

– Mãe, eu adorava aquele vestido, mas vi que uma amizade é mais valiosa que tudo.

Diadema Vermelho

Por Jackeline Gonçalves de Souza

Em uma cidade pouco povoada, havia uma menina que quase não saía de casa por ter uma doença rara. Os médicos diziam que o seu tempo de vida era pouco. Ela adorava diadema vermelho. Um dia, ele resolveu sair para comprar diademas.

Chegando à loja, ela viu um menino no balcão. E foi paixão à primeira vista. Ela ficou tão encantada que ficou desconsertada. Pegou logo o diadema vermelho. E ele perguntou se ela queria que embrulhasse. Ela respondeu que sim, apesar de achar que não precisava, já que o diadema era para ela mesma.

O tempo foi passando e a menina ia todos os dias à loja comprar novos diademas e o ver o seu amado. Quando chegava a casa, nem abria a embalagem, deixava todos lá todos guardados. E ela sempre foi procurando coragem para se aproximar dele.

Certa vez, ela foi correndo à loja e deixou o número do seu telefonado por ela criou coragem e no outro dia ligou para ela.

Mas quando ele ligou, quem atendeu foi a mãe da menina que o perguntou se ele não sabia o que havia acontecido. Ele respondeu que não sabia de nada.

A mãe explicou que a filha tinha morrido na madrugada daquele mesmo dia. O rapaz ficou muito, muito triste.

A mãe, ao arrumar o quarto da filha, encontrou aquele de embrulhos. Então ela resolveu abrir o para ver o que era, encontrou vários diademas e junto deles havia um bilheteinho que assim dizia:

“Eu gostei muito de você, topa sair comigo?”

Moral: não espere os outros dizerem que te ama, diga você primeiro, pois o tempo passa, acontecem fatos, e aí pode ser tarde demais.

A moça Vitória

Por Jorge Eric Ramos Rodrigues

Em um lugar bem pequeno, havia uma linda moça que tinha cabelos e olhos escuros. Todos tinham medo da moça, porque achavam que ela trazia azar e tragédia para o lugar.

E, a cada dia que se passava, mais as pessoas ficavam com medo dela. Ela era totalmente excluída de todos os grupos. Então, a moça resolveu se mudar. Assim, ele fez, se mudou. O povo até fez uma festa. Mas naquele lugar, depois que ela partiu, passou a acontecer só tragédias, mortes, tempestades com raios e raios, doenças sem cura.

O povo do lugar pensava que não podia fazer nada para passar aquela onde de tragédia. Depois de pensar bastante, resolveu pedir a moça para voltar.

Ela voltou e tudo aquilo de ruim parou de acontecer. Eles ficaram muito felizes e passaram a respeitar e amar aquela moça porque ela era a proteção daquele lugar e todos passaram a chamá-la de Vitória.

O segredo do Boné Branco

Por Rodrigo Lourenço de Souza Vaz

Era uma vez um menino chamado Lourenço que gostava muito de seu boné branco. Ele dizia: – Boné branco é melhor. E sem aquele bonezinho ele não era o mesmo menino.

Usando esse boné, ele se achava o valentão e o mais bonito de todos e, por tanta segurança, tirava as melhores notas na escola.

Um dia, ele saiu de casa sem o seu boné. E, quando chegou à escola, ficou muito quieto, fez algumas provas e não conseguiu boas notas. Seus colegas descobriram que sem o boné Lourenço não era nada, não tinha força, não tinha segurança. Era só um menino bobo e sonso.

No outro dia, quando ele retornou à escola com o seu bonézinho, fez uma prova surpresa, na qual tirou total. Os seus colegas descobriram o seu segredo e resolveram tomar o seu boné. Então, sem o boné, Lourenço passava por humilhação e vergonha.

Com o passar dos dias, Lourenço, que já não tinha mais o seu boné, resolveu se esforçar e provar que o seu boné não era nada além de um boné. Mesmo sem o boné, passou a tirar as melhores notas da sala.

Depois ele contou para os colegas que usava o boné para colocar as suas colas e se sair bem nas provas. Fazia tudo isso para impressionar uma garota linda de sua classe.

O Menino do Boné Vermelho

Por Fernanda Gomes de Oliveira

Aquele Menino do Boné Vermelho era apaixonado por uma garotinha muito patricinha. Ele usava sempre um boné vermelho e estava sempre muito só, sem amigos.

Aquela patricinha, ao contrário, sempre estava com suas amigas e nunca olhava para ele. O menino do Boné Vermelho sempre sonhava que um dia seria pelo menos amigo daquela menina. Eles estudavam na mesma classe.

Um dia, a professora passou um trabalho que era para ser realizado em dupla. E mais: quem formava as duplas era a professora. Ele rezou bastante para que a sua parceira fosse a menina de que ele gostava.

A professora fez a escolha. E seu sonho se tornou realidade. Eles fizeram o trabalho juntos e, dali para frente, eles foram se aproximando. Passados alguns dias, eles mantinham contato e amizade foi se fortalecendo. Foi assim que eles se tornaram grandes namorados.

O Tênis Roxo

Por Renato da Silva Araújo

Aquele menino tinha um tênis roxo, que ele achava que era encantado. Ele gostava muito de jogar basquete e, para isso, sempre usava o seu tênis, ele fazia um número incrível de cestas.

Certo dia, ele foi jogar uma partida e esqueceu o tênis. O jogo começou, ele não conseguiu fazer um bom jogo, não fez cestas. O seu time perdeu. Ele voltou para casa muito triste porque já estava na final do campeonato e não podia perder.

Seu time ainda tinha um último jogo. Ele voltou para sua casa e não encontrou o seu tênis. Ficou meio desorientado, pensou bastante.

E quando voltou para jogar a última partida, estava disposto a ganhar. O jogo começou. E ele estava jogando melhor que quando usava o tênis. O seu time venceu o campeonato.

Então ele percebeu que o tênis não fazia ele jogar bem, mas sim a sua capacidade de superar obstáculos e alcançar objetivos.

Por Jerry Geraldo P. De S. Junior

Aquele menino iria fazer aniversário. Um amigo que gostava muito dele não sabia o que dar de presente. O menino pediu a mãe, uma sombrinha para lhe tapar o sol.

Quando ele estava voltando da escola, o amigo dele lhe deu um boné preto de presente de aniversário. O menino ficou muito feliz. Ele deu um abraço e um beijo nele. Ele passou a usar o boné o tempo todo, daí ele passou a ser chamado de o Menino do Boné Preto.

A Menina do Chapéu Vermelho

Por Joelson B. Rodrigues

Um dia a avó estava em sua casa conversando com o lobo. A avó perguntou ao lobo:

– Que dia é hoje? E o lobo esclareceu. E a avó exclamou:

– Hoje é o aniversário da minha neta. O que eu vou dar de presente a ela?

Então o lobo sugeriu:

– Ela gosta de vermelho e de chapéu? Dê um chapéu vermelho a ela! Então, a avó aceitou a sugestão e deu de presente à neta um chapéu vermelho. A menina passou a ir à escola com esse chapéu. Então todos os seus amigos passaram a chamá-la de Chapeuzinho Vermelho.

A fazenda

Por Ariel Santos Neto

Era uma vez um menino que chamava Daniel. Eles e os seus amigos foram a uma fazenda. Lá havia uma mulher que usava chapéu, cinto, brincos e uma sombrinha para tapar o sol. Essa mulher também usava um vestido rosa.

Daniel e os amigos foram conhecer a fazenda. Lá tinha um monte de animais muito bonitos, cavalos, vacas, carneiros, pássaros e o monte de peões, que cuidavam de tudo. Depois eles foram conhecer a mata fechada e ainda foram andar a cavalo. O passeio a cavalo foi muito legal. Depois os visitantes ficaram observando os peões trabalharem.



Ilustração: Renato da Silva Araújo

Novas e novas estórias

Escola Municipal Santos Reis

Alunos da turma da professora Juliana Alves do Amaral
6º ano do Ensino Fundamental

O professor e seus brincos

Por Isabel Ferreira Santos

Havia naquela escola um professor que não conseguia ficar sem usar os seus brincos. Um dia, na sala de aula, um aluno inconformado com isso, perguntou:

– Por que você é o único homem que usa brinco nessa escola?

E o professor sempre procurando uma desculpa respondeu:

– É porque eu gosto muito de usar brincos.

E o aluno, caçando um jeito de complicar o professor, falou:

– Eu também gosto de usar piercing no nariz, mas a diretora da escola me proibiu de vir para escola de piercing. E por que ela não proíbe você de vir para escola de brinco?

O professor já estava ficando com raiva e quando disse para aluno que se ele continuasse a falar alguma relacionada a isso ele seria expulso da escola. O aluno não disse mais nada. Mas, quando chegou a hora do recreio, foi correndo se queixar do professor para a diretora.

A diretora ficou pensando uma semana em como reclamar ao professor. Até que ela conseguiu. E a partir do momento em que ela reclamou, o professor foi se acostumando a não usar os brincos, até que ele conseguiu. Daí pra frente, o professor e o aluno se tornaram bons amigos.

O homenzinho envermelhado

Por Kelvin Costa Ribas

O homenzinho envermelhado era apaixonado por uma menina muito bela. De repente, chegou na cidade um homem tão bonito e começou a mexer com a menina bela. E o homem envermelhado não gostou nada disso e ficou muito bravo.

A menina bela começou a gostar do homem tão bonito que chegou à cidade. Um dia, ele tomou coragem e foi falar com ela. O homenzinho envermelhado ficou muito enciumado, pensou em até matar o homem tão bonito que chegou à cidade.

O homenzinho envermelhado decidiu declarar a sua paixão e foi falar com ela. Ele a beijou. Ela se apaixonou. Eles viveram felizes para sempre.

O menino e o seu boné

Por Adriele Silva do Nascimento

Naquele lugar, havia um menino muito criativo nascido em um dia especial, no dia do natal. Ele decidiu que queria um boné preto. E esse boné seria muito especial em sua vida. Ele não tinha o boné, mas depois o seu sonho virou realidade. Ele ganhou o boné.

Ele foi visitar a sua avó, ele estava passando pela floresta quando perdeu o seu boné. E ele só sentiu falta do boné quando chegou à casa da avó. Ele voltou e caçou o boné, mas não o encontrou. Ele sentiu uma dor muito forte, porque ele gostava muito do seu boné e sua avó era que tinha feito o seu tesouro.

O Pássaro Verde

Por Joseli Alves de Oliveira

Era uma vez um Pássaro Verde, que vivia feliz da vida. Ele cantava, voava e espantava pessoas. Uma menina que passava ali por onde ele vivia ouviu a sua cantoria e foi ver o que era. Chegando lá, ela descobriu que era um pássaro verde muito bonito.

A menina pegou o pássaro e o levou para casa. Colocou-o em uma gaiola. O pássaro verde, com medo, não cantava, não comia, muito menos bebia. A menina, preocupada, soltou.

Tempos depois, ele foi pego por dois caçadores, o Pássaro Verde conseguiu fugir, mas fugiu com uma perninha quebrada. Mesmo assim ele cantava feliz por ter escapado dos caçadores.

Quando a perninha dele sarou, ele foi até a casa da menina que tinha o pegado. Chegando lá, ele começou a cantar. Ela ouviu, saiu até lá fora e disse:

– Ah, passarinho, você entendeu por que eu não queria te soltar? Ah, mas eu soltei você porque eu queria te ouvir cantar. Canta para mim, passarinho.

O Pássaro Verde cantou e ali viveu feliz para sempre com esperança e amor.

Chapeuzinho

Por Stefany Pereira Margulo

Aquela menina estava indo para a casa da avó. Ela não sabia o caminho e ia andando sem rumo. No caminho ela encontrou o lobo. E ele perguntou aonde ela estava indo. Ela respondeu:

— Eu vou a casa da vovó.

Ele teve a ideia de tentar chegar primeiro à casa da avó de Chapeuzinho. Aí ele podia ficar esperando a menina. Ele saiu correndo e chegou primeiro. Toque toque, ele bateu. A vovó perguntou quem era. Ele disse que era o namorado dela. Só que era mentira. Ela abriu a porta e ele entrou e depois de conversar com a vovó comeu a pobrezinha, ele enguliu-a inteira. Ele vestiu a roupa dela e ficou a esperar a Chapeuzinho. Quando ela chegou, o lobo vestido de vovó, comeu a Chapeuzinho.

E lá não tinha lobo nenhum. E ele foi embora com a barriga bem cheia.

Re-contos



Ilustração: Rodrigo Lourenço S. Vaz

Novas e novas estórias

Escola Estadual Prof. Benevides

Alunos da turma da professora Iza Correa — 8º ano do Ensino Fundamental e da turma da professora Zulmira Lúcia Valadares — 6º ano do Ensino Fundamental.

O Menino do Boné Preto

Por Gabriel Lucas Moura

Era uma vez um Menino do Boné Preto que não tinha amigos. Ele era um menino completamente só. E todos os dias, ele ia ao fundo da floresta matar pássaros. Ele tinha gosto por isso. Matava os pássaros somente por matar.

Ele não tinha amor no coração. Ele nunca saía de casa sem o seu Boné Preto.

Um dia, a sua mãe perguntou:

– Filho, você quer outro boné?

Ele respondeu:

– Não, mãe, jamais vou querer outro boné.

Sua mãe deixou que ele dormisse e pegou o seu boné preto e jogou fora. Colocou outro boné novinho no lugar. Ao acordar, o Menino do Boné Preto não queria usar o novo boné, só porque ele era verde.

Passados alguns dias, depois de tanto procurar o boné preto e não encontrá-lo, o Menino do Boné Preto resolveu usar o boné verde. Desse dia em diante, ele passou a ter amor no coração e conseguiu ter muitos amigos. Hoje o Menino do Boné Preto é o Menino feliz do Boné Verde.

O Menino Esperança

Por Valdison Duarte

Havia um menino que morava na floresta. Para ele, ali era uma vida como as outras. Um dia, ele chegou à fazenda de um tio, onde havia um menino que não gostava dele.

Depois desse dia, o menino que morava na floresta passou a morar na fazenda com o tio dele. E o seu tio passou a lhe chamar de João. O filho do tio de João se chama Pedrinho.

Na primeira semana em que João estava morando com os tios, ele foi tomar um ar puro perto de um lugar onde havia um desintregador de milho. Pedro estava mexendo no desintregador e acabou se queimando. Disse ao pai que tinha se queimado por culpa de João.

O tio de João, pai de Pedro, ficou muito bravo e colocou João de castigo, porque ele tinha acreditado realmente que João tinha machucado Pedro. A partir daí, todos os desastres que aconteciam com Pedro, o pai achava que era culpa de João.

Um dia, o pai de Pedro viu o seu filho aprontando. Viu que João não tinha culpa das atapalhadas de Pedro. A partir desse dia, Pedro passou a ficar de castigo. O tio pediu desculpas a João pelas acusações falsas de Pedro.

A menina simpática

Por Luis Fernando Pereira Batista Santos

Era uma vez uma linda garota. Um dia ela estava passeando pelas ruas e perdeu o seu brinco de ouro.

Um lindo garoto que por ali passava viu uma coisa pequena brilhante no chão, achou interessante, pegou e colocou no bolso da calça que estava usando.

Quando deu por falta, voltou às ruas para ver se encontrava o seu brinco de ouro. Ela procurou bastante, mas não conseguiu encontrá-lo e voltou para casa desesperada.

Um dia ela encontrou aquele lindo menino, sem querer esbarrou nele. Ela viu alguma coisa que brilhava muito no bolso dele. Ela resolveu lhe perguntar se ele não tinha encontrado o seu brinco de ouro, que havia perdido enquanto estava passeando.

Ele respondeu:

– Sim, eu encontrei uma coisa que brilha aqui.

Ela devolveu o brinco de ouro para a menina e ela lhe agradeceu com um beijo na bochecha. A menina simpática voltou para casa muito feliz e encontrou várias vezes com o aquele menino. Até que um dia ele foi-se embora.

Ela queria muito casar com o menino, mas ele não mora mais aqui.

O Menino do Chapéu Verde

Por Wemerson Mateus Ferreira Brito

Ele era um menino que gostava muito de seu chapéu verde. Ele dizia que era o chapéu verde o trazia vida e esperança.

Ele era um menino muito sortudo por causa do chapéu verde. Ele sempre ganhava nos jogos, encontrava dinheiro na rua. Sempre, o chapéu lhe trazia muita sorte.

Um certo dia, quando chovia muito forte, ele estava andando na rua e o vento levou o seu chapéu em um redemoinho. Nunca mais ele viu esse chapéu.

Junto com o chapéu foi a esperança e a sorte. Nunca mais a sorte andou em volta dele. E ele ficou triste para sempre.

Pobre menino sem Chapéu Verde.

A Garotinha dos Brincos Verdes da Sorte

Por Jéssica Soares da Silva

Era uma garotinha linda que tinha ganhado um par de brincos verdes, com alguns detalhes de ouro. Os brincos de ouro foram dados pela sua mãe. A partir daquele dia em que ganhou os brincos, ela não mais os tirou da orelha e cuidava bem deles, pois acreditava que eles lhe davam sorte.

Essa garotinha tinha muitos sonhos, queria realizar todos. Ela passou a acreditar que se ficasse para sempre com aqueles brincos ela iria conseguir. Acreditava que se tivesse com os brincos nada de ruim lhe aconteceria.

Certo dia, ela resolveu ir à casa da sua avó, que havia adoecido. Ela acreditava que se fosse até lá com os brincos novos, sua avó iria melhorar. Chegando à casa da avó, a garotinha chamou, chamou e sua avó com uma voz bem fraca respondeu:

– Entre, minha neta.

A garota então entrou e viu que sua avó não estava bem, então pensou:

– Irei ficar aqui com os meus brincos, assim nada de ruim lhe acontecerá.

Uma hora depois, a avó da Garotinha dos Brincos Verdes faleceu. Daí para frente, a garotinha não quis mais saber dos brincos verdes. Ela mudou o seu jeito de pensar. Ela começou a pensar que na vida tudo acontece quando tem que acontecer por mais difícil que pareça. Pensou também que para chegarmos onde queremos temos que acreditar em nossa capacidade e não em “brincos da sorte”, que são apenas um enfeite.

A Barata do Chapéu Preto

Por Willi Correia da Silva

Era uma vez uma Baratinha que nasceu perto da lixeira. Ela vivia ali feliz com a sua mãe, a dona Baratona.

Os tempos se passaram. A mãe da Baratinha foi pegar comida da lixeira. Ela foi, mas demorava. A dona Baratona foi atacada pelo gato e não resistiu. A Baratinha quando foi ver por que a mãe demorava, descobriu que ela estava morta e jurou vingança ao gato que atacou a sua mãe.

Ela durante dias e dias só sentia a escuridão preta no coração, pelo desejo de vingança. O seu pai, seu Baratão, deu a ela um chapéu preto, que nunca mais deixou de usar. A Baratinha quieta foi vendo o tempo passar, Um dia, escutou o boato de que o gato andava pelas redondezas. Arrumou um estilingue e foi atrás do gato.

Eles se encontraram, se atracaram e foi uma luta espetacular. A Barata pegou um laço e amarrou as patas do gato, mirou bem na testa dele e lhe deu uma estilingada. O gato desmatou, foi preso pela polícia. Depois também jurou vingança para Barata.

Barata deixou o seu coração leve e solto para a vida passar... Ele ficou conhecido como A Barata do Boné Preto...

A Menina da Fita Roxa

Por Nelita Ribeiro da Silva

Era uma vez uma menina que queria muito uma fita roxa. Como ela não tinha a fita, ela só cantava triste.

Um dia, ela achou uma fita amarela no chão. Aquela fita amarela era procurada pela sua dona.

A Menina que queria a fita roxa foi até a Menina que perdeu a fita amarela e entregou a ela a fita.

A menina ficou muito, muito alegre e agradeceu a Menina que queria a fita roxa. E ainda lhe perguntou:

– Por que você está triste?

E ela respondeu:

– Meu sonho é ter uma fita roxa.

No outro dia a Menina que havia recuperado a sua fita amarela foi ao encontro da Menina que queria a fita roxa e, lhe entregando algo, disse:

– Essa fita roxa é para você! Para que você fique feliz e tranquila.

E ela ficou muito alegre e feliz para sempre.

O cachorro Rabito

Por Bruno Rodrigues Araújo

Aquele menino, quando voltava da escola, viu um cachorrinho que estava com a patinha machucada. Ele estava triste e chorando. E o menino que tinha o coração tão bom e emocionado chorou de pena do cachorro e o levou para casa.

Como era de se esperar, a madraستا do menino era muito má e não quis deixar que o menino levasse o cachorro para casa.

Então, ele falou para o pai:

– Se ele, o meu cachorro, não entrar em casa, eu também não entro.

Então, o pai do menino conversou com a sua esposa. Eles tiveram uma briga feia. Depois disso, a madraستا com muita raiva aceitou o cachorro. Então o menino cuidou do cachorro e ele se curou.

O menino da chuteira rosa

Por Samuel Pereira da Silva

Tinha um menino que adorava jogar futebol, só que ele tinha um problema: a chuteira dele era rosa. Um dia, os seus amigos criaram um clube e o convidaram para jogar.

No primeiro dia de treino, quando ele apareceu, todos os amigos riram dele. Foi só hahahahahaahahaha. Ele não entendeu e perguntou:

– Por que vocês estão rindo?

E eles responderam: – É porque a sua chuteira é rosa.

E ele questionou:

– E o que tem usar uma chuteira dessa cor?

Todos responderam: – Ah, vamos jogar.

O jogo começou e o menino começou a jogar, fez cada jogada maravilhosa, depois fez um belo gol. Ele olhava para chuteira que brilhava e fazia mais jogadas, mais gols. Ele descobriu que a chuteira era mágica. Os seus amigos ficaram impressionados, não sabiam que ele jogava bola tão bem e logo perguntaram:

– Como você fez esse tanto de gol?

Ele respondeu:

– Com a minha bela chuteira rosa. E assim ele se tornou um jogador profissional.

Boné Verde

Por Thiago Rodrigues Barbosa

Era uma vez um menino que morava em uma pobre aldeia. As pessoas que morava lá não tinham muito dinheiro, mas eram todas muito felizes, menos uma que perdeu seus pais quando era ainda muito pequeno. Ele vivia muito triste e solitário, era muito tímido, por isso não fazia amizade com as crianças da aldeia.

Lá não havia escola, era um lugar de passado, presente e, provavelmente, de futuro muito triste, pois sem ir à escola, as crianças não poderiam estudar e escolher profissões melhores. Até que, um dia triste de domingo, a aldeia teve a visita de um homem simples, humilde, mas com certa sabedoria e amor e tinha na cabeça um boné verde. Logo ele avistou o menino sentado sozinho debaixo de uma árvore. Resolveu sentar-se com ele, tirou seu boné e o colocou na cabeça do menino, que logo disse:

– Que boné bonito!

Então o homem respondeu:

– Ele é seu, estou te dando.

O homem era um sábio professor que ali fundou uma escola, adotou o menino que agora tinha o boné verde e que voltou a ter esperança no futuro muito melhor para a sua vida.

A menina do sapato de ouro

Por Rosimeiry de Jesus Soares

Um casal pobre que morava em uma favela teve duas filhas de e, depois de três anos da segunda filha, teve outra com olhos verdes, cabelos lisos e luminosos. Por ser a mais bonita da família, as suas irmãs mais velhas tinham muito ciúmes e inveja dela.

Ela gostava muito de festa, mas seus pais não tinham dinheiro suficiente para dar de tudo que suas filhas pedissem. Lá um dia sua filha mais nova resolveu ir a uma festa. Uma outra menina rica resolveu ir a mesma festa com seu belo sapato de ouro e seu vestido, sorridente, andando pelas pequenas e estreitas ruas.

Quando esta menina rica está pronta para a festa, ela encontra a aquela primeira menina, que tinha olhos verdes e cabelos lisos e luminosos.

Por ser uma menina carente e humilde, a menina rica, ao vê-la sofrendo por não ter o que calçar e vestir para ir à festa, deu-lhe o par de sapato com que estava calçada. Com um simples gesto, a menina pobre ficou rica de pares de sapato e a menina rica ficou cheia de humildade.

A menina de todas as cores

Por Daiane Pereira Barbosa

Aquela pobre menina vivia e vivia muito triste, porque ela mudava de cor de acordo com tudo o que lhe acontecia. Quando ficava com muita raiva, envermelhcia. Quando estava com febre, ficava verde. Quando sentia medo, ficava amarela.

Um dia estava chovendo, ela pegou a sua sombrinha e saiu para ir à casa de sua avó para perguntar a ela qual a cor que ele estava agora. A avó respondeu que ela estava com a cor de sempre, ela estava verme-

lha, porque ela vivia com raiva daqueles garotos da praça que ficavam o tempo todo lhe chamando pela cor. A avó disse:

– Acalme-se.

Ela se acalmou. A avó deu-lhe vários presentes. Ela ganhou brincos, chapéu, cinto. E ela ficou muito feliz. Quando ela estava feliz, ele ficava toda rosinha.

Naquele dia, ela estava cansada de tanto mudar de cores e por isso chorou bastante. Ao chorar, ela ficou azulzinha. Depois de tanto chorar, ela se esqueceu de sua tristeza e foi se divertir. Sua mãe viu que ela estava feliz e prometeu muitos presentes se ela continuasse assim toda alegre. Então, ela passou a ficar na sua cor normal e a partir daí tentou buscar a alegria no seu coração.

A menina do sapato roxo

Por Aline Rodrigues do Carmo

Aquela menina queria muito ter um sapato roxo, mas ela não podia comprar, porque ela era muito pobre, não tinha dinheiro.

Certo dia, uma menina rica, muito boa de coração, perguntou o que ela queria ganhar. A menina pobre sem jeito não falou nada.

Passaram-se alguns dias e a menina rica arrumou um jeito e descobriu o desejo da menina pobre. E, quando anoiaceu, a menina rica foi até a casa da outra menina, enquanto esta dormia, e colocou o presente – os sapatos roxos – debaixo da cama dela.

Quando amanheceu, ela abriu os olhos teve um bom pressentimento. Ao descer da cama, ela viu um belo par de sapato roxo e disse:

– Será quem descobriu o meu desejo?

Mais tarde, a menina rica esteve lá e perguntou se ela tinha gostado dos novos sapatos, e ela respondeu:

– Eu adorei.

Nunca mais essas amigas se separaram.

A chuteira preta

Por Adlen Oliveira dos Santos

Era uma vez um menino que comprou uma chuteira preta. Quando ele jogava, ele não conseguia fazer nenhum gol, porque a sua chuteira era preta. A sua chuteira era muito ruim.

Ele não queria mais a chuteira. Ele jogou a chuteira bem longe e foi para o quarto. De repente, quando ele olhou para o canto do seu quarto, a chuteira estava lá. Essa chuteira era amaldiçoada. Ela significava morte, solidão, escuridão. Nunca mais aquele menino calçou aquela chuteira.

Ele pediu a sua mãe que lhe comprasse outra chuteira.

— Eu não vou comprar outra chuteira pra você. Você tem uma e ela está boa e nova. A mãe respondeu.

Ele tentou de todas as formas se desfazer da chuteira, mas ela sempre voltava. Mas ele nunca mais usou a chuteira.

Chapeuzinho Verde

Wadson Mendes de Jesus

Aquela menina era muito esperançosa, tinha esperança de tudo: que ia virar médica, que ia ser advogada, que ia ganhar na loteria.

Um dia Chapeuzinho Verde saiu de sua pequena casa em busca de flores e frutas. Ela ia cantando sua canção, mas, quando ela olhou para trás, o lobo estava com a sua bocona aberta comer. Chapeuzinho disse:

— Seu lobo, você vai me comer?

O lobo responde:

— Não, Chapeuzinho, eu só queria uma dessas frutas, porque eu tô quase morrendo de fome.

Chapeuzinho respondeu:

— Se eu te der uma fruta, o que eu ganho em troca?

— Eu te dou o bilhete premiado da loteria. Aquela lobo era mágico. Chapeuzinho aceitou a troca e saiu gritando “Eu sabia, eu sabia, eu sabia que um dia eu ficaria rica”.

A outra menina

Por Prof. Marcos Paulo Pereira Salgado

(Texto inspirado na leitura do conto “A menina de lá” de João Guimarães Rosa, trabalhado em forma de oficina com os professores, durante o curso “Formação do professor-leitor”)

Vivia na outra margem do caminho, na contramão do Ego. Ninguém soube ao certo quem fora seu pai. A mãe, uma surda-muda, criada do Coronel Manda-e-Faz. Aninha era sinônimo de meiguice, afeto e carinho. Não havia quem não se espantasse com a pureza de seu enigmático olhar pueril, carregado de mistérios.

Esta menina deve ser adivinha, chorou na barriga da mãe sete dias antes de vir ao mundo” dizia Dona Henriqueta, parteira e benzedeira que vivia há anos naquela fazenda. A Sinhá é que não via a garota com muitos bons olhos, enciumada pela menina ter caldo nas graças do coronel, tal qual não acontecera com nenhum dos cinco filhos legítimos do casal. O fazendeiro já velho passava horas e horas com Aninha no colo. Dizia que ela era a alegria da casa.

O tempo passava e aumentavam os mistérios em volta da garotinha: quem seria seu pai? Era a pergunta que não queria calar, mas que ninguém ousava fazer. As semelhanças físicas com a família que adotara sua mãe já causara, às escondidas, maldosos comentários. Uns diziam que ela seria filha de Isaias, o primogênito de Sinhá Vitória. Outros achavam que o próprio Coronel seria o pai, visto que demonstrava por ela tamanho afeto, despertando o ciúme de sua esposa. Mas havia até mesmo quem botava a mão no fogo pela castidade da surda-muda, comparando o nascimento da menina a um milagre, coisas humanamente inexplicáveis.

Alheia a tudo isso, a inocente Aninha crescia em graça e sabedoria. Era simpática a todos que a conheciam, e causava muita estranheza nas pessoas ao preferir comer com os escravos e brincadeiras simples, com bonecas de sabugo de milho, com as filhas das escravas, mesmo tendo em seu quarto os brinquedos mais caros que uma criança naquela época podia ter. Até mesmo dividia com suas amiguinhas suas lindas bonecas, sem exigir nada em troca. Brava com tais atitudes Sinhá Vitória dizia: “Esta menina é meio quartafeirada”, ou “Esta menina tem

uma parte pro lado de 'baxo' da estrada". Quando estava na ausência do marido a repreensão severamente, mas Aninha respondia que eram apenas brincados; eles iriam fazer as outras meninas felizes. Quando, secretamente Dona Henriqueta queria saber o porquê de ela agir assim, obtinha como resposta simplesmente, "Meu pai é dono de Tudo". Se lhe perguntava quem era o seu pai, a menina lhe respondia: "A senhora por acaso não sabe?" Demais perguntas que se sobrevissem, seriam em vão, pois a nenhuma mais ela respondia.

Veio a adolescência, época das meninas se encherem de vaidades, começar a se arrumar mais, pensar em namoricos... Mas nada disso acontecia com ela. Nesta fase de sua vida passou se preocupar ainda mais com as pessoas carentes. Chegava a abdicar de alguma refeição para levar comida às pessoas necessitadas da vizinhança. Todos começaram a pensar que ela tinha problema de cabeça. Garota criada na Casa Grande, viver embrenhada nas senzalas misturando e se preocupando com escravos, como se ela própria fosse um deles. Calmamente Aninha retrucava: "São meus irmãosinhos"!

Já na velhice, Dona Henriqueta morre sem ver cumprir sua profecia: a menina não adivinhara. Mas algo tão louvável

quanto, alegrara ainda mais a parteira: a garota não previa os fatos friamente, alheia aos acontecimentos. Ela agia, com extrema sabedoria e poder persuasivo, para que quando estes acontecessem, fossem o mais agradáveis possíveis. Com sua simplicidade ela fez com que o Coronel Manda-e-Faz se tornasse mais maleável com as pessoas, inclusive com os seus subordinados. Com muita sabedoria Aninha driblava as adversidades, contornava até mesmo situações difíceis na qual a patroa, com inveja, tentava colocá-la.

Após a morte da benzedeira Aninha passava horas e horas mudas, introspectiva, ensimesmada... Parecia refletir sobre a efemeridade da vida. Pra que tantas terras como tem o Coronel, se no final nada se poderia levar? Dona Henriqueta, boazinha, Pobre, simples, humilde, morreu e foi para debaixo de sete palmos. Sinhá Vitória, com toda a sua opulência, juntamente com sua família, até mesmo o querido Coronel Manda-e-Faz, não iriam também ter o mesmo fim? Mas a vida não havia de ser apenas aquilo. Aninha reluzia em seu semblante a certeza de tudo valia a pena. Rico ou pobre, feio ou bonito, escravo ou livre, tudo havia de passar.

No entanto sabia que as ações das pessoas subsistiriam. Por isso carecia de ser diferente: mostrar ora com as palavras, ora com o silêncio que o mundo pode ser melhor, que as pessoas podem ser melhores. Tudo que é mundano é passageiro, acaba debaixo de sete palmos, mas há uma força maior, que transcende toda a matéria, as boas ações ficam gravadas em algum lugar no infinito refletindo continuamente energias positivas para auxiliar àqueles que ousam a ser diferentes.

CORAGEM VIVA: CONSIDERAÇÕES RECEPCIONAIS

Doutora Hilda O. Hartmann Lontra

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas.

Acabei de ler o texto híbrido: metade, relato da pesquisadora; metade maior, expressão dos estudantes. E só me veio à mente a epígrafe de Guimarães Rosa: O que ela [a vida] quer da gente é coragem.

Lembrei-me também de vários pensadores que refletiram a respeito da importância da coragem em nossa vida. Eles são o fio condutor destas minhas considerações após a recepção do texto.

Esta obra [impossível lê-la sem muita emoção, porque é expressão humana valiosa] é o resultado de muita perseverança e coragem. Coragem no sentido de confrontar o desconhecido, a dor, o perigo, a incerteza ou a intimidação e não se deixar abater, e seguir a frente em busca da realização de um propósito, da concretização de um sonho. Há vários níveis de coragem aqui expressos.

Desde a Antiguidade, Aristóteles, grande filósofo grego, acreditava nisto: "A coragem é a primeira das qualidades humanas porque garante todas as outras". E o apoio oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Arinos ao projeto proposto pela doutoranda Rosa Amélia é a demonstração da grande qualidade humana da então Secretária, professora Maria Aparecida Silva Santos.

É preciso coragem para enfrentar a aridez do sertão, os quilômetros rodados semanalmente, a sede física e moral, para estar ao lado, elevando as pessoas e realizando, sem testemunha, o que seríamos capazes de fazer diante de todo mundo. Ser professor (professora) e trabalhar com amor é observar uma bela flor à beira de um precipício. É necessário ter muita coragem para ir colhê-la. Essa coragem, de correr riscos sem desanimar, de acreditar no poder transformador da palavra literária, na capacidade de modificação humana por intermédio da leitura, a pesquisadora Rosa Amélia Pereira da Silva demonstrou ao longo

do ano de 2012.

Segundo Hippolyte Denizard Rivail, um grande filósofo do século XX, "Os homens semeiam na terra o que colherão na vida espiritual: os frutos da sua coragem ou da sua fraqueza." Este pensamento acolhe, afetuosamente, os professores que permaneceram ao longo do curso e mesmo os que abandonaram e voltaram. Isso aconteceu porque o cansaço, às vezes, e a necessidade de conciliar a rotina familiar com a profissional, faz com que essas ocupações da formação cultural sejam temporariamente abandonadas. Mas isso não é sinal de fraqueza, pois quem se dedica ao magistério não é fraco. Distribui o amor de seus filhos aos filhos alheios; luta para o engrandecimento da espécie humana. É que a vida do professor ou professora se contrai e se expande proporcionalmente à coragem do indivíduo. Parabéns professores, todos os que fazem parte desta história. Vocês são exemplos de coragem-viva.

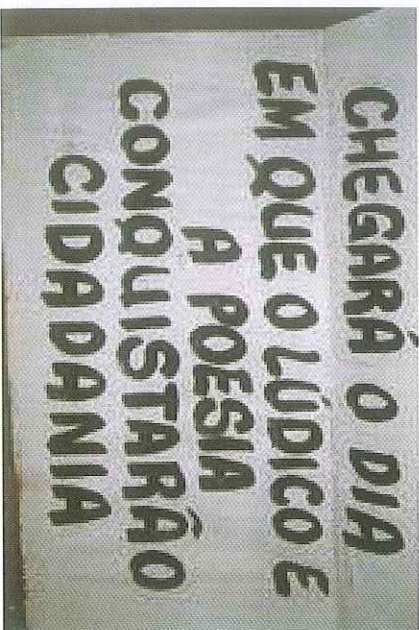
Dalai Lama, conhecido vulto tibetano, referido por "Oceano de Sabedoria", lembra que determinação coragem e autoconfiança são fatores decisivos para o sucesso. Se estivermos possuídos por uma inabalável determinação conseguiremos superá-los. Independentemente das circunstâncias, devemos ser sempre humildes, recatados e despidos de orgulho. Este posicionamento, de verdade universal, foi escolhido para me referir aos estudantes, autores ou ilustradores dos textos.

Esses jovens, rapazes e moças que finalizam a educação fundamental, ensinam aos adultos que é necessária a sabedoria de correr risco, de se expor, sem medo. Os amedrontados, que se escondem atrás de portas e janelas fechadas ao mundo, nunca serão vencedores. É emocionante ler os textos de tão profunda reflexão, a partir de contos de Guimarães Rosa. A "fita no cabelo" foi substituída por boné, por tênis, por chapéu, por brincos, por tênis, e o "verde" [esperança] transformou-se em vermelho, preto, roxo [mostrando cores do mundo atual], mas sem perder a confiança em dias melhores, expressos nas cores rosa e branco, além do verde original.

Com isso, posso dizer que a comunidade de Arinos – MG – está de parabéns! Conta hoje com novos talentos, jovens e adultos, que evidenciam a maturidade na competência leitora e produtora de textos. Sem dúvida, são cidadãos mais conscientes das histórias contadas por Rosa e das histórias vividas por Rosa que entraram em suas vidas, para

fazer a diferença. Jamais esquecerão as vivências nas oficinas e nunca
olvidarão seus primeiros textos como autores de coragem!

Por fim, citando um político da Região, que também exemplifica
seu sonho, com coragem e persistência, lembro o sentido do haikai intitulado "Profissão de fé" de autoria de Almir Paraca:



AUTORES, ILUSTRADORES E COLABORADORES:

Secretária Municipal de Educação de Arinos:

Professora Maria Aparecida Silva Santos

Secretária administrativa: Kella Pires

Professores participantes desta obra:

Professora Ilza Corrêa de Andrade e Silva

Professora Juliana Alves do Amaral

Professor Marcos Paulo Pereira Salgado

Professora Zulmira Lúcia Ferreira Neves Valadares

Estudantes:

Adlen Oliveira dos Santos

Adrielle Silva do Nascimento

Aline Rodrigues do Carmo

André Felipe Ribeiro

André José de Souza

Ariel Santos Neto

Bruno Monteiro dos Santos

Bruno Moreira Pimentel

Bruno Rodrigues Araújo

Bruno Vieira dos Santos

Cadimiel Vieira dos Santos

Camila Aparecida. Pinto da. Silva

Carla Vieira de Brito

César Junior Rodrigues

Daiane L. Ramos Rodrigues

Dalane Pereira Barbosa

Daise Braga de Jesus

Daniel Francisco dos Reis

Fabiana de Souza Alves

Fábio Barbosa

Fagner dos Reis Nery Magalhães

Fernanda Gomes de Oliveira

Gabriel Lucas Moura

Gabriela Cristiny F. Siqueira

Gleison Oliveira dos Santos

Isabel Ferreira Santos

Jackeline Gonçalves de Souza

Jennifer Talita B. Oliveira

Jennifer Talita Braga de Oliveira
Jerry Geraldo P. De S. Junior
Jéssica Soares da Silva
Joelson B. Rodrigues
Jorge Eric Ramos Rodrigues
Joseli Alves de Oliveira
Juliana Nogueira dos Santos
Keila V. dos Santos
Kelvin Costa Ribas
Letícia Correia
Lourenço Aparecido Barbosa Rodrigues
Luis Fernando Oliveira Mesquita
Luis Fernando Pereira Batista Santos
Márcio Barbosa da Silva
Marco Antônio da Silva Versiani
Maria do Socorro Barbosa Rodrigues
Miquéias Monteiro de Araújo
Nelita Ribeiro da Silva
Nicole Aparecida Pereira
Rafael Gomes
Ranyelle Myrela Tavares Borges
Renato da Silva Araújo
Renato Rodrigues Estrela
Rodrigo Lourenço de Souza Vaz
Rosiane Silva do Nascimento
Rosimeiry de Jesus Soares
Rubens J. C. Amorim
Samuel Pereira da Silva
Santina Costa dos Santos
Sidimar dos Santos Gomes
Stefany Pereira Margulo
Thales Ribeiro Durães
Thiago Azevedo de Jesus
Thiago Rodrigues Barbosa
Tiago Lopes Santos
Valdison Duarte
Wadson Mendes de Jesus
Wemerson Mateus Ferreira Brito
Willi Correia da Silva

Rosa Amélia Pereira da Silva
organizadora

Ser tão de Rosa II

RELEITURAS EM PERSPECTIVA
PEDAGÓGICA, ESTÉTICA E POLÍTICA

Textos produzidos a partir da
aplicação de oficinas de leitura da obra
de João Guimarães Rosa

Arinos / Minas Gerais
Setembro de 2013

EPÍGRAFE

Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo.

O senhor crê minha narração?

Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*

FICHA TÉCNICA

SILVA, Rosa Amélia. SER TÃO DE ROSA II: RELEITURAS EM PERSPECTIVAS PEDAGÓGICA, ESTÉTICA E POLÍTICA – Brasília/Arinos, 2012.

(Organização: Rosa Amélia, pesquisadora da recepção da obra de João Guimarães Rosa no Vale do Urucuia, responsável pelas oficinas de texto aplicadas nas escolas da região, cujo objetivo contempla a intervenção pedagógica relacionada ao texto literário escrito por João Guimarães Rosa. Tais oficinas contemplam a proposta de intervenção pedagógica, parte do seu projeto de pesquisa de doutorado)

Apoio

Universidade de Brasília – Projeto de leitura da literatura de João Guimarães Rosa associado ao projeto de doutorado: João Guimarães Rosa: leitura, valores e impactos no Vale do Urucuia.

Cresertão Feito Rosa para o Sertão/Centro de tecnologias sustentáveis do sertão.

Câmara Legislativa de Minas Gerais

Orientadora: Professora Doutora Hilda Orquídea Hartmann Lontra

Professores colaboradores:

Marcos Paulo Pereira Salgado – Escola Municipal Vasco Bernardes de Oliveira - Sagarana

Iiza Corrêa de Andrade Silva – Escola Estadual Professor Benevides – Crispim Santana/Arinos

Sertão de Rosa II : releituras em perspectiva pedagógica, estética e política : textos produzidos a partir da aplicação de oficinas de leituras da obra de João Guimarães Rosa / Rosa Amélia Pereira da Silva (org.). – Arinos : [s.l.], 2013.
123 p. : il. color.

Leitura. 2 Literatura. 3 Ensino. I.Silva, Rosa Amélia Pereira da.

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Holanda Borges CRB3/882

SUMÁRIO

Apresentação

7

Relato de experiência com o texto “A menina de lá”

9

Por Rosa Amélia P. da Silva

A MENINA DE LÁ

13

João Guimarães Rosa

Releituras de A Menina de Lá

Contos e orações

19

Escola Municipal Vasco Bernardes de Oliveira –

Sagarana

8º e 9º anos do Ensino Fundamental

Contos e orações

47

Escola Estadual Professor Benevides Crispim Santana – Arinos

3 série do Ensino Médio

Contos e orações

55

Escola Estadual Professor Benevides Crispim Santana – Arinos
7ª série EJA

Haikais

64

Mario Marmota

Por Marcos Paulo Pereira Salgado

65

A menina de cá: Um contraponto com “A menina de lá”

70

Dialogando com Guimarães Rosa

Por Rosa Amélia Silva

Epílogo

72

Por Hilda O. H. Loutra

Relação nominal dos autores, ilustradores e colaboradores:

74

APRESENTAÇÃO

Este segundo volume de *Ser Tão de Rosa*, datada de 2013, é fruto do trabalho realizado com alguns professores da região do Vale do Urucua durante os anos de 2011 e 2012, atividade que culminou com a elaboração do primeiro *Ser Tão de Rosa*. Acrescido de novos encantamentos, *Ser Tão de Rosa II* confirma a ideia de que a semente plantada com o curso – promovido por esta pesquisadora, dentro do seu projeto de doutorado que vislumbra a recepção do texto de João Guimarães Rosa no vale do Urucua – tem dado bons frutos.

Resultado desse trabalho de formação continuada de docentes, formadores de leitores, esta obra demonstra tanto a capacidade leitora dos alunos das escolas do vale do Urucua e a atuação deles como protagonistas – leitores e escritores – nas comunidades em que expericiam a aprendizagem, quanto a importância da mediação pedagógica da leitura. Revela ainda que o trabalho pedagógico com a recepção dos textos demanda tempo, disponibilidade e competência técnica por parte do docente e disposição do discente. Ler não é uma competência aliada somente ao trabalho escolar. A leitura faz parte da vida humana; conquanto, desenvolvida dentro da escola, exige uma pedagogia aplicada ao seu fazer.

Retomando a ideia que a leitura está para além da palavra, revelar-se na vida como um processo dinâmico, pois amplia a condição do ser humano, e está intimamente ligada à humanização. Para (re)lembrar João Guimarães Rosa, a quem devemos todo o teor dessa obra, recuperamos que

a linguagem e a vida são uma coisa só. Quem não fizer do idioma o espelho de sua personalidade não vive; e como a vida é uma corrente

continua, a linguagem também deve evoluir constantemente.

Assim, destacam-se, entre tantos objetivos alcançados, a competência de ler, de debater e de escrever desenvolvida nesse trabalho; o importante papel das escolas na formação do leitor do mundo, dos fatos, das pessoas, das palavras; a admirável função do professor, na posição de mediador de leitura e sensibilizador do leitor para o texto literário. Nesse sentido, é importante frisar que, na prática pedagógica aplicada à leitura, se devem explorar os aspectos linguísticos, textuais e de mundo (contextuais e sociais). Assim a troca realizada na leitura e o diálogo que se estabelece na construção dos sentidos tornam-se, certamente, mais profícuos, conduzindo o leitor para o exercício do efeito estético da obra em seus diferentes estágios: a *poesia, a estesia e a catarse* da obra literária.

Aos estudantes-autores, aos professores Marcos Paulo e Ilza Correa, à direção das duas escolas que permaneceram no projeto e o fizeram avançar, manifesto o mais profundo agradecimento. Agradecimento concebido pela oportunidade de continuar desenvolvendo as oficinas e de contribuir para a ampliação dos horizontes de experiência de tantos protagonistas poeticamente representados na obra do grande literato João Guimarães Rosa, inclusive a pesquisadora, enquanto leitora de Rosa, leitora do sertão urucuiano, leitora de pessoas e da vida.

Rosa Amélia Pereira da Silva
Proponente das oficinas
Organizadora da obra

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS com o texto "A menina de Lá"

Por Rosa Amélia P. Silva

A oficina, realizada de forma dialogada, tem a mesma estrutura que as oficinas desenvolvidas e relatadas no primeiro volume de *Ser Tão de Rosa*. Como fundamentação constante, partiu-se do pressuposto que a oficina é o momento em que a leitura, o entendimento e a compreensão dos textos se realizam a partir do diálogo a respeito dos elementos paratextuais e textuais da obra literária. Realizaram-se, na sequência, a análise das estruturas tanto da linguagem quanto do texto (das formas de narrar), tendo como eixo os estágios da Estética da Recepção, propostos por Jauss e a dinâmica de leitura sustentada na teoria da leitura tutorial.

Da mesma forma, a oficina foi dividida em três momentos: o da motivação, o da leitura e análise e o da produção. No primeiro momento, a partir da leitura de elementos paratextuais, buscou-se inserir o leitor no mundo do texto, ou em algum aspecto que se desejou explorar dentro dele, uma vez que o discurso, sendo literário, é abrangente e pode ser porta para inúmeras discussões. Assim, uma vez que se trabalhou com alunos do Ensino Fundamental e Médio, que ainda estão em processo básico de letramento, elegeu-se apenas um aspecto do texto para inserir os aprendizes no texto e na discussão.

Buscou-se partir do horizonte de experiência do leitor para levá-lo ao horizonte de conteúdo do texto. Ressalta-se neste momento que, se ocorrerem reflexões fora do eixo escolhido, elas sempre são consideradas e valorizadas no plano da discussão. Assim, elegeu-se a ideia de milagre e partiu-se da discussão do sentido de "milagre", palavra que está presente no texto escolhido para a leitura. Muitos participantes souberam exemplificar, mas não souberam conceituar a ideia de milagre.

Após ouvir muitos exemplos, expôs-se os sentidos de milagre retirado do *Dicionário de Língua Portuguesa*, de Houaiss. E, à medida que se liam os conceitos, os próprios estudantes apontavam o exemplo dado por eles mesmos para aquela acepção de milagre. Para fechar esse momento, apontou-se o título do texto a ser trabalhado: “A menina de lá”. Realizaram-se questionamentos em relação aos sentidos do vocábulo “lá”, destacando-se a relação do lá com o além, com aquilo que é transcendental, metafísico. Comentando este momento, considera-se nele ocorre a motivação para a leitura; contudo, observa-se que já havia ocorrido a análise de elementos paratextuais. Isso foi feito porque acredita-se que a motivação para a leitura é a porta de entrada para que o leitor sinta necessidade de ler o texto.

Na sequência, apresentou-se o filme-mudo da estória “A menina de lá” (retirado da internet) e fez-se a leitura dos fatos ali expostos; ouviu-se a turma no sentido de se entender o filme e observar a compreensão dos leitores em relação aos fatos narrados. Este é o momento intermediário, pois o fato de não apresentar registro verbal, o filme introduz o leitor na estória, mas deixa várias lacunas que só serão preenchidas com a leitura do texto verbal. Então, ao ver as sequências das imagens do filme, o leitor vai atrás das pistas que lhe dão a confirmação, ou não, do que será tratado no texto “A menina de lá”.

Para avançar na realização da oficina, realizou-se, então, a primeira leitura do texto verbal, de forma coletiva. Por sugestão da mediadora, não se determinou quem devia realizar a leitura; cada um lia, de acordo com a sua vontade, à medida que o outro parava. Dessa maneira, o texto foi lido num *continuum* em que cada aluno escolhia o momento e a fração do texto a ser lida. Com isso, cada participante leu em seu ritmo, de forma que todos percebessem o espaço que lhe era dado para o exercício da sua leitura, para o desenvolvimento de sua habilidade leitora e para a redução das dificuldades expressivas que exige a leitura em voz alta.

No segundo momento, o professor realizou uma nova leitura, pausadamente; fez questionamento acerca das estruturas do texto, dos significados das palavras, das expressões que validam o entendimento expresso por cada aluno, os quais eram incitados a participar todo o tempo. Nesse momento, o

professor apresentou, inclusive, uma ficha de atividades, em que se trabalhavam as partes estruturais da narrativa, os valores semânticos das expressões que compõem a ideia de transcendência que perpassa o texto. À proporção que se (re)lia o texto, discutiam-se ideias e realizavam-se as atividades. Muitos se posicionaram e buscaram no texto sustentar as considerações expostas.

Em verdade, o momento foi bastante rico, uma vez que a colocação de um aluno sempre engrandece a de outro. O mediador neste momento foi responsável pelo encaminhamento dado à discussão, e sempre questionador, solicitava a comprovação da interpretação a partir de elementos (palavras, estruturas, ideias) do texto. E, sempre que se observava a atitude ingênua ou tímida dos participantes, o mediador revelava-se a mola propulsora para trazer e engajar o leitor nas ideias do texto.

Na sequência, repassou-se todo o texto de forma a contemplar o aspecto eleito anteriormente para discussão: no caso a ideia do milagre e, nesse momento, houve a retomada das imagens do filme para confirmar as expectativas criadas ou lançá-las fora, constatando novos horizontes de compreensão para o texto. Ao final, para dar início ao momento de produção escrita, realizaram-se duas propostas de produção de texto: uma oração e um conto. Para isso foi elaborado um comando de forma a orientar os participantes a produzirem o texto.

Este detalhamento da oficina revela que a sequência metodológica contempla os postulados da Estética da Recepção: a obra literária só se concretiza pela leitura, quem lê a obra é o horizonte de experiência do leitor e, portanto, para avançar, deve-se respeitar esse horizonte. Novas expectativas de leitura devem ser exploradas dentro do texto, para alargar o conhecimento do leitor e motivá-lo a ter comportamento ativo a partir do texto, ampliando o nível de compreensão textual.

Vale ressaltar que a hierarquia da natureza estética ampliada em seus três planos complementares e, às vezes, simultâneos, destaca a *poesia* (atividade produtora de sentido tanto no plano da leitura quanto da produção de texto), a *estesia* (atividade de aferir os sentidos do texto), e a *catarse* (atividade de refletir acerca dos sentidos do texto, das ações iminentes aos personagens e à própria vida).

Sua casa ficava para trás da serra do Mim, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado o Temor-de-Deus. O Pai, pequeno sitiante, lidava com vacas e arroz; a Mãe, urucuiana, nunca tirava o terço da mão, mesmo quando matando galinhas ou passando descompostura em alguém. E ela, menininha, por nome Maria, Nhinhinha dita, nascera já muito para miúda, cabeçudota e com olhos enigmês.

Não que parecesse olhar ou enxergar de propósito. Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia. — “Ninguém entende muita coisa que ela fala...” dizia o Pai, com certo espanto. Menos pela estranhez das palavras, pois só em raro ela perguntava, por exemplo: — “Ele xurugou?” — e, vai ver, quem e o quê, jamais se saberia. Mas, pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido. Com riso imprevisto: — “Tatu não vê a lua...” — ela falasse. Ou referia estórias, absurdas, vagas, tudo muito curto: da abelha que se vouou para uma nuvem; de uma porção de meninas e meninos sentados a uma mesa de doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava; ou da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo. Só a pura vida.

Em geral, porém Nhinhinha, com seus nem quatro anos, não incomodava ninguém, e não se fazia notada, a não ser pela perfeita calma, imobilidade e silêncios. Nem parecia gostar ou desgostar especialmente de coisa ou pessoa nenhuma. 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. De vê-la tão perpétua e imperturbada, a gente se assustava de repente. — “Nhinhinha, que é que você está fazendo?” — perguntava-se. E ela respondia, alongada, sorridente, moduladamente: — “Eu... to-u... fa-a-zendo”. Fazia vácuos. Seria mesmo seu tanto tolinha?

Nada a intimidava. Ouvia o Pai querendo que a Mãe coasse um café forte, e comentava, se sorrindo: — “Menino pidão... Menino pidão...” Costumava também dirigir-se à Mãe desse jeito: — “Menina grande... Menina grande...” Com isso Pai e Mãe davam de zangar-se. Em vão. Nhinhinha murmurava só: — “Deixa... Deixa...” — suavisíssima, inábil como uma flor. O mesmo dizia quando vinham chamá-la para qualquer novidade, dessas de entusiasmar adultos e crianças. Não se importava com os acontecimentos. Tranqüila, mas viçosa em saúde. Ninguém tinha real poder sobre ela, não se sabiam suas preferências. Como puni-la? E, bater-lhe, não ousassem; nem havia motivo. Mas, o respeito que tinha por Mãe e Pai, parecia mais uma engraçada espécie de tolerância. E Nhinhinha gostava de mim.

Conversávamos, agora. Ela apreciava o casacão da noite — “Cheinhas!” — olhava as estrelas, deléveis, sobre-humanas. Chamava-as de “estrelinhas pia-pia”. Repetia: — “Tudo nascendo!” — essa sua exclamação diletta, em muitas ocasiões, com o defetir de um sorriso. E o ar. Dizia que o ar estava com cheiro de lembrança — “A gente não vê quando o vento se acaba...” Estava no quintal, vestidinha de amarelo. O que falava, às vezes era comum, a gente é que ouvia exagerado: — “Alturas de urubuir...” Não, dissera só: — “... altura de urubu não ir”. O dedinho chegava quase no céu. Lembrou-se de: — “Jabuticaba de vem-me-ver...” Suspirava depois: — “Eu quero ir para lá”. Aonde? — “Não sei.” Aí, observou: — “O passarinho desapareceu de cantar...” De fato, o passarinho tinha estado cantando, e, no escorregar do tempo, eu pensava que não estivesse ouvindo; agora, ele se interrompera. Eu disse: — “A Avezinha”. De por diante, Nhinhinha passou a chamar o sabiá de “Senhora Vizinha...” E tinha respostas mais longas: — “E eu? Tou fazendo saudade.” Outra hora, falava-se de parentes já mortos, ela riu: — “Vou visitar eles...” Ralhei, dei conselhos, disse que ela estava com a lua. Olhou-me, zombaz, seus olhos muito perspicativos: — “Ele te xurugou?” Nunca mais vi Nhinhinha.

Sei, porém, que foi por 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: — “Eu queria o sapo vir aqui.” Se bem a ouviram, pensaram fosse um patranhar, o de seus dispartes, de sempre. Tiantônia, por vezo, acenou-lhe com o dedo. Mas, aí, reto, aos pulinhos, o ser entrava na sala, para aos pés de Nhinhinha — e não o sapo de papo, mas bela rã brejeira, vinda do verduroso, a rã verdíssima. Visita dessas jamais acontecera. E ela riu: — “Está trabalhando um feitiço...” Os outros se pasmararam; silenciaram demais.

Dias depois, com o mesmo sossego: — “Eu queria uma pamonhinha de goiabada...” — 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. Só que queria muito pouco, e sempre as coisas levianas e descuidosas, o que não põe nem quita. Assim, quando a Mãe adoeceu de dores, que eram de nenhum remédio, não houve fazer com que Nhinhinha lhe falasse a cura. Sorria apenas, segredando seu — “Deixa... Deixa...” — não a podiam despersuadir. Mas veio, vagarosa, abraçou a mãe e a beijou, quentinha. A Mãe, que a olhava com estarecida fé, sarou-se então, num minuto. Souberam que ela tinha também outros modos.

Decidiram de guardar segredo. Não viessem ali os curiosos, gente maldosa e interessseira, com escândalos. Ou os padres, o bispo, quisessem tomar conta da menina, levá-la para sério convento. Ninguém, nem os parentes de mais perto, devia saber. Também, o Pai, Tiantônia e a Mãe, nem queriam versar conversas, sentiam um medo extraordinário da coisa. Achavam ilusão.

O que ao Pai, aos poucos, pegava a aborrecer, era que de tudo não se tirasse o sensato proveito. Veio a seca, maior, até o brejo ameaçava de se estorricar. Experimentaram pedir a Nhinhinha: que quisesse a chuva. — “Mas, não pode, né...” — ela sacudiu a cabecinha. Instaram-se: que, se não, se acabava tudo, o leite, o arroz, a carne, os doces, frutas, o melado. — “Deixa... Deixa...” — se sorria, repousada, chegou a fechar os olhos, ao insistirem, no súbito adormecer das andorinhas.

Daí a duas manhãs, quis: queria o arco-íris. Choveu. E logo aparecia o arco-da-velha, sobressaído em verde e o vermelho — que era mais um vivo cor-de-rosa. 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. — “Adivinhou passarinho verde?” — Pai e Mãe se perguntavam. Esses, os passarinhos, cantavam, deputados de um reino. Mas houve que, a certo momento, Tiantônia repreendesse a menina, muito brava, muito forte, sem usos, até a Mãe e o Pai não entenderam aquilo, não gostaram. E Nhinhinha, branda, tornou a ficar sentadinha, inalterada que nem se sonhasse, ainda mais imóvel, com seu passarinho-verde pensamento. Pai e Mãe cochichavam, contentes: que, quando ela crescesse e tomasse juízo, ia poder ajudar muito a eles, conforme à Providência decerto prazia que fosse.

E, vai, Nhinhinha adoeceu e morreu.

Diz-se que da má água desses ares. Todos os vivos atos se passaram longe demais.

Desabado aquele feito, houve muitas diversas dores, de todos, dos de casa: um de-repente enorme. A Mãe, o Pai, e Tiantônia davam conta de que era a mesma coisa que se cada um deles tivesse morrido por metade. E mais para repassar o coração de se ver quando a Mãe desfiava o terço, mas em vez das ave-marias podendo só gerar aquilo de — “Menina grande... Menina grande...” — com toda ferocidade. E o Pai alisava com as mãos o tamboreinho em que Nhinhinha se sentava tanto, e em que ele mesmo se sentar não podia, que com o peso de seu corpo de homem o tamboreinho se quebrava.

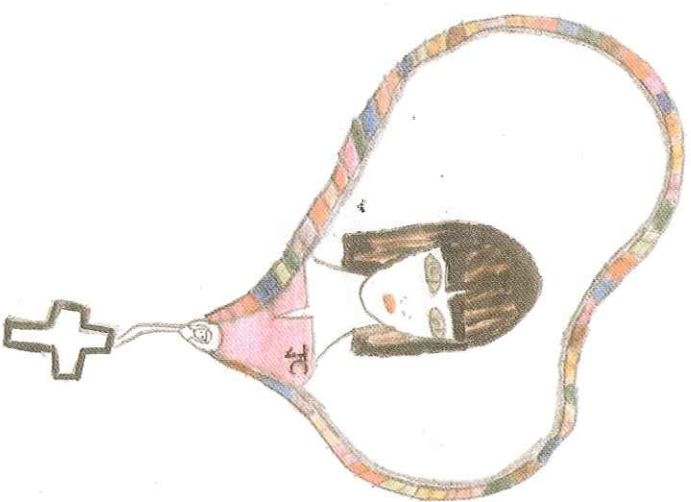
Agora, precisavam de mandar recado, ao arraial, para fazerem o caixão e aprontarem o enterro, com acompanhamento de virgens e anjos. Aí, Tiantônia tomou coragem, carecia de contar: que, naquele dia, do arco-íris da chuva, do passarinho, Nhinhinha tinha falado despropositado desatino, por isso com ela ralhara. O que fora: que queria um caixãozinho cor-de-rosa, com enfeites verdes brilhantes... A agouraria! Agora, era para se encomendar o caixãozinho assim, sua vontade?

O pai, em bruscas lágrimas, esbravejou: que não! Ah, que, se sentisse nisso, era como tomar culpa, estar ajudando ainda a Nhinhinha a morrer...

A Mãe queria, ela começou a discutir com o Pai. Mas, no mais choro, se serenou – o sorriso tão bom, tão grande – suspensão num pensamento: que não era preciso encomendar, nem explicar, pois havia de sair bem assim, do jeito, cor-de-rosa com verdes funebrihios, porque era, tinha de ser! – pelo milagre, o de sua filhinha em glória, Santa Nhinhinha..

RELEITURAS de A Menina De Lá

**Projeto de leituras da obra de João Guimarães Rosa no
Vale do Urucuia**



Contos e orações

Escola Municipal Vasco Bernardes de Oliveira – Sagarana
8º e 9º anos do Ensino Fundamental

NHINHINHA MILAGROSA

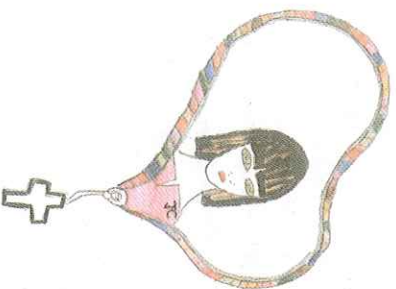
Por Josilene Teixeira de Carvalho

Creio em Nhinhinha muito poderosa
Milagreira de acontecimentos divinos
Uma menina cabeçudota
Com olhos enormes e muito pequena
Que adivinhou a sua morte.

Creio em seus poderes
E também na Serra do Mim
Creio em Santa Maria
O seu nome verdadeiro
Creio na Menina de Lá.

Ó nossa Nhinhinha, poderosa
Que faz milagres divinos
Que sempre ajudou a sua mãe
Que agora ajuda no céu
Tu és milagrosa Maria.

Creio no Temor de Deus
Lugar onde tu moravas
Tu és calma e silenciosa
E sempre gostou de todos
Bendita sê tu,
Amém.



A SEGUNDA MENINA DE LÁ.

Por Kênia Almeida de Araújo

Emília e seus pais moravam em um lugar chamado Serra do Morro, que ficava afastado da cidade. Segunda-feira, dia de folia, que acontecia próximo à sua casa, numa fazenda perto de lá, aconteceu um acidente: Lucas e José foram atropelados por um carro que vinha na direção deles com alta velocidade.

Emília chegou até o local, olhou os dois meninos caídos no chão, estavam muito feridos, colocou a mão sobre os dois e rezou uma oração que somente ela sabia. E, não mais que de repente, os dois meninos se levantaram, e todos os machucados haviam sumido.

Todo mundo que estava ali ficou surpreso e passou, a partir daquele instante, a chamar Emília de A Santa do milagre, pois somente um milagre poderia resgatar aqueles meninos e trazê-los à vida novamente. Eles haviam se machucado muito no acidente.

A noite chegou, então começaram a realizar a fôlta: os foliões tocando e o povo dançando. Emília quase não participou da festa, preferiu ficar no quarto brincando com amiga Malu, que era a filha mais nova dos donos da casa, onde se realizava a folia: a grande festa dos foliões.

Malu se sentia surpreendida. Emília não parava de querer passarinhos, e inventava novas brincadeiras o tempo todo. Ela, Emília, descobriu que tinha um dom muito grande: de curar as pessoas e fazer aparecer aquilo que ela desejava: borboletas, flores, amores, pessoas queridas, arco-íris, beija-flores, árvores de todos tipos encantadores, curas de dores.

Certo dia, tudo se esgotou. Seus pais voltaram do trabalho mais cedo, por que lá sua mãe sentiu muito mal e não conseguiu toda sua tarefa na roça realizar. Emília desejou a cura de sua mãe. Não conseguiu. Ficou desesperada, não conseguia curar sua mãe com os seus poderes.

No outro dia, Emília ficou ainda mais preocupada, não conseguia curar a sua mãe, desejava mais não alcançava o seu desejo. Descobriu assim que tinha perdido o seu dom. Era tarde demais, ela foi ficando cada vez mais fraca e triste por não

poder curar a sua mãe. Uma imensa tristeza abatia o seu coração. E apenas uma intuição: que de fraqueza, iria morrer.

Falou no ouvido de seu pai:

— Eu quero um lindo caixãozinho azul com enfeite de borboletas.

O pai, ao ouvir isso, deu-lhe uma bronca. Emília estava cada vez mais fraca, não suportou a fraqueza e morreu. Um lindo caixãozinho azul lhe foi dado pelos folhões que na festa estiveram. A mãe, que tinha sido hospitalizada, ao saber da morte da filha, ficou muito mal. Seu desespero foi maior, não agüentou a dor da morte da querida filha, também morreu. Senhor Francisco, que era o pai de Emília, ficou viúvo e sofre até hoje pela morte de sua família. Queria ter o poder de desejar e acontecer para sua família poder resgatar.

A GAROTA DA BOLSA DOURADA

Por Josilene Teixeira de Carvalho

Lá no sertão de Minas Gerais, havia uma menina que sempre andava com uma bolsa dourada. Ela era chamada de Douradinha. Simplesmente porque nunca deixava ninguém tocar em sua bolsa, sem a qual nunca andava e dentro dela não havia nada sempre.

Mas quando todo mundo perguntava o que havia na bolsa, ela só dizia que havia tudo o possível.

— Tudo o quê? Indagavam.

Ela respondia:

— O amor, a paz, a prosperidade, o tempo, a vaidade, a amizade e, principalmente, a felicidade.

Ninguém entendia e sua família perguntava por que ela nunca para ninguém sua bolsa mostrava. Ela dizia que se fizesse isso perderia o seu orgulho. O seu orgulho era somente seu. Seus pais não entendiam quando um dia Douradinha perdeu a sua bolsa dourada e foi ficando fraca, muito fraca. Era como se essa bolsa fosse a sua energia. No hospital ela foi parar e ficava cada vez pior. Um dia, um anjinho apareceu e Douradinha lhe perguntou:

— Quem é você?

E ele rapidamente respondeu:

— Eu sou sua vida, sou tudo aquilo que você pensa que perdeu na sua bolsa

dourada, sou você. Não fique triste, o que você perdeu foi só uma bolsa dourada. Tudo que você pensava que havia nela, Douradinha, está em você. Alegre-se. Com o tempo, tudo isso vai aparecer. Comece por buscar a felicidade, ela está dentro de você. Não é impossível, tente e descobrirá o seu potencial verdadeiro.

E, assim, Douradinha se alegrou e foi se recuperando, recuperando sua energia. Pode voltar para casa para ficar com sua família. Todos ficaram sem entender; mas ela, sim, sabia e entendia o seu anjinho e a sua ex-bolsa dourada. Assim, de todos pensarem que o seu mal era a perda da bolsa dourada, mais seu nome se enraizou e todos a chamam de Douradinha.

A MENINA CURANDEIRA

Por Jéssica Naiara R. Leite

Era uma menina muito bonita. Ela se Chamava Clara, mas todos a chamavam de Clarinha. Um grande dom de curar as pessoas ela tinha.

Num certo dia, chegou um homem com vários ferimentos pelo corpo, havia sofrido um acidente de moto. A menina fez pôs a mão sobre os ferimentos com toda sua. Quando ela colocava a mão, uma luz branca se acendia e os machucados sumiam. Seus pais quando souberam do dom da filha, ficaram orgulhosos e caprichosos.

Certo dia, sua madraستا, farta de ver a entrada curar todas as pessoas que a procuravam, passou a cobrar pela cura. Assim todos que a menina curava, ela pedia dinheiro em troca. Clarinha, chateada com a atitude da madraستا, foi ter com o pai e abriu-lhe o coração. A garota estava muito triste. De tanta tristeza, a menina não conseguia mais se concentrar e não conseguia curar ninguém mais. Sua madraستا, de raiva, mandou que ela fosse embora.

Clarinha, chateada, foi-se em lágrimas e num crescente pranto, pois, apesar da conduta da malvada, ela a amava e dela não esperava tal atitude. O pai, incomodado, depois de sua partida, foi procurá-la. Mas não a encontrava. A menina estava abrigada numa mata muito fechada e perigosa, chamada de Mata de São Miguel. Clarinha de tão magoada não percebia o perigo à sua volta. Sentada abaixo de uma enorme árvore, nem imaginava que ali havia uma cobra venenosa enorme. O nome dela era Urutum. Seu veneno é tão forte, que a pessoa picada por ela morre dentro de pouco tempo, não suporta nem mesmo chegar ao hospital.

A menina, de tão triste e magoada, ficava sonolenta e por ali mesmo adormecia. Naquela tarde, quando acordou, já estava assustada, pois já era tarde e ninguém vinha por ela procurar. Ao tentar ajeitar as folhas no chão, para uma cama

arrumar, a maldita cobra deu-lhe no braço uma picada. O dom da menina não foi o suficiente para ela própria se curar. O veneno da cobra era forte demais. Assim, Clarinha, em profundo desmaio, adormeceu, não se sabia se viva estava ou se havia morrido.

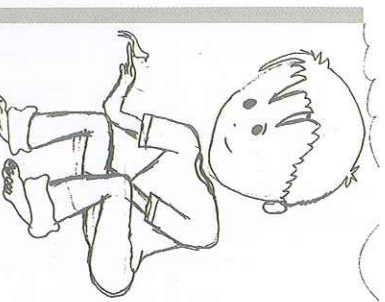
Mais tarde, depois de tanto procurá-la, o pai a encontrou caída no chão. Ao vê-la ali, ficou desesperado. Aos prantos, colocou a menina no carro e a levou ao hospital mais próximo. Na sua morte ele não acreditava, resistia e acreditava que um milagre acontecia. No hospital, o médico, quase que sem fé, dizia: sua filha está praticamente morta, só por um milagre sobreviverá.

O pai, ali, quase louco de preocupação, não comia nem dormia. Logo, logo ele também adoeceu e teve que, ao lado da filha, ser internado. Eram dois à espera de um milagre. Depois de um ano, no leito de morte, a filha em coma, teve um sonho: Deus havia curado ela. Depois disso, o médico se surpreendia com a forma que a menina reagia. Um dia, de tão feliz, levantou-se do leito sorrindo. Ao ver o pai do seu lado, também internado, começou a chorar. Chorava com tanta fé e vontade de curá-lo que logo, logo ele também começou a bocejar e a demonstrar que não estava mais doente. Todos no hospital ficaram impressionados e choraram de emoção, ao ver a menina que não tinha salvação levantar da cama e curar o pai com tanta devoção.

Clarinha e o pai voltaram para casa. O pai, muito magoado, mandou a madrastra embora. Depois disso, a menina voltou a fazer milagres e ajudar os doentes.

O MENINO FLUTUANTE

Por Victor Filipe Tosta da Silva



Veio ao mundo, naquele lugar, um garoto que, depois de crescido, não pisava o chão. Quando ele nasceu, o doutor passou o menino para os braços da mãe, que percebeu que o menino, mesmo pequeno, flutuava. A enfermeira ficou assustada, quando, ao colocá-lo na incubadora, também percebeu que o menino no colchão não ficava. Ele flutuava. Ele tinha nascido com algo de anormal. Era paranormal.

Passaram-se alguns dias, a mãe e o filho para casa voltaram. E o menino rapidamente crescia. Logo, logo, três anos de idade ele já parecia que há muito já

tinha. Dona Ana e o pai – senhor Paulo – ficaram surpresos com o crescimento adiantado da criança.

– Nossa, ele deve ter o demônio no corpo, ele não anda, ele flutua. Alguns diziam.

– O crescimento desse menino é insurpreendente, não é? Ele é especial? Outros especulavam.

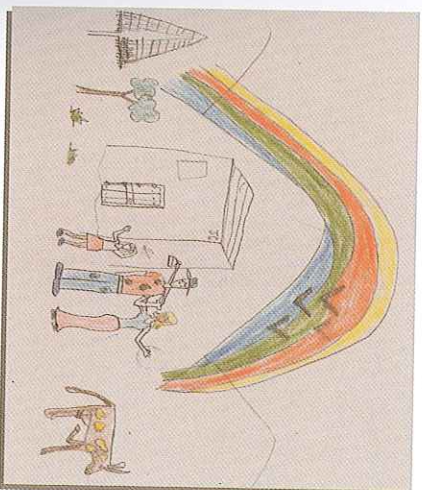
– Sim, ele é sim. A mãe, com muito amor, a todos respondia.

Logo, logo, ele parecia que já tinha 10 anos de idade. Mas, apesar da idade, ele não estudava, porque só ficava nas alunas e nenhuma escola, naquelas condições, o recebia.

Um dia, sua mãe de tanta tristeza, porque ele não estudava, adoeceu. E morreu... O menino não suportou a morte da mãe. Pegou-a no colo e a levou para o céu. E os dois juntinhos lá flutuaram.

O SONHO

Por Romeu Lopes Galvão



Aquela garota vivia em um condomínio muito rico. Ela não era feliz naquele lugar, porque sua família não lhe dava atenção, muito menos lhe dava atenção.

O sonho da menina era ter uma família carinhosa com ela e que morasse com ela em um sítio, para que ela pudesse ter liberdade para brincar.

Certo dia, ela estava no portão de sua casa, toda triste, porque não tinha liberdade para poder se divertir, quando ela uma moeda da sorte, para que ela fizesse três pedidos, os quais se tornariam realidade, se ela acreditasse.

Sua mãe, à época estava doente. Assim, o primeiro pedido foi para que sua mãe se curasse daquela doença. O segundo pedido foi para que sua família se mu-

dasse para um sítio e o terceiro pedido foi para que a sua família se tornasse mais carinhosa com ela.

Ela acreditou e esperou. Dois dias depois, a mãe se curou. Três dias depois, ela e seus pais foram morar em um sítio. E para sempre eles foram carinhosos com a menina e viveram felizes por toda a vida.

A menina acreditou e aconteceu.

OS MILAGRES DE DAVI

Por Félix Marques de Araújo

Ele era um menino forte e sapeca. Seu pai, grande fazendeiro, tirava muito leite. Sua mãe cuidava do casarão em que moravam. Davi não parava quieto. Querida todos os tipos de brincadeiras, sempre pulando, correndo de um lado para o outro e plantando bananeira.

Certo dia, ele quis um cavalo azul. E seus pais não puderam dar, porque naquele lugar cavalo azul não há. Mas o menino insistia e dizia que queria por queria, desejava e o seu desejo havia de se realizar. Trancou-se no quarto. De repente, os pais ouviram um relinchar. Abriram a porta do quarto e lá estava o cavalo que tanto desejava. Os pais ficaram espantados, perceberam que o filho tinha o um dom.

Eles contaram para todo mundo, sem saber o que disso provinha. De repente, em frente à casa deles chega uma multidão querendo que Davi realizasse cada qual o seu desejo realizado: curas, invenções, sonhos quase impossíveis.

Os pais de Davi começaram, então, a cobrar pela curas e realização de desejos. Assim, o tempo se passou. Davi adoeceu e nada o fazia melhorar. Seus pais o levaram ao médico, e nenhum conseguiu curá-lo.

Um dia, de repente, ele melhorou. Os pais, arrependidos, e para agradecer o milagre, deram todo o dinheiro cobrado para os pobres. Davi se curou e todos continuaram felizes. E Davi, hoje, só realiza curas, não realiza desejo impossível. O cavalo azul virou um cavalo alado e foi voar no céu.

O MENINO DE LÁ.

Por Ricardo Souza Vaz

João era um rapaz muito humilde e curioso. Por se humilde, a família dele não pensava no seu futuro. Ele queria muito ser milagreiro. E seus pais sempre o diziam:

— Isso não é querer... Deus tem que escolher.

Mas ele não desistiu, correu atrás, mostrou a Deus que era merecedor e conseguiu. Deus o escolheu. Ele se tornou milagreiro.

Assim, foi ao hospital e viu uma mulher na cadeira de roda e disse a ela:

— Levanta mulher e anda.

Os médicos ali presentes riam do menino. A mulher levantou e andou. Ela chorou e deu glória a Deus.

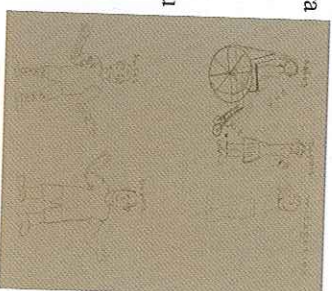
Mas os deputados diziam que aquilo era bruxaria, coisa do demônio. Logo mais, o filho do deputado ficou doente. O deputado e o filho foram diretamente ao médico, que lhes disseram que não havia cura. O caso era de morte.

Assim, o deputado foi atrás de João e lhe disse:

— Se há um Deus na sua vida, traga a cura para o meu filho.

O menino milagreiro disse:

— Vai, usa a sua fé. Ele será curado pelo seu amor e a sua fé em Deus.



A MENINA DOS OLHOS DE ARCO-ÍRIS

Por Thiago Benício de Souza

Num lugar perto da Serra do Arco-Íris, havia uma menina muito estranha que, aos sete anos, começou a ter visões. E tudo o que ela previa, acontecia. E o mais estranho de tudo é que cada vez que ela tinha uma visão os seus olhos mudavam de cor.

A primeira vez que aconteceu a menininha, que era conhecida como Rosinha, estava brincando debaixo de uma mangueira. E previu que um boi chifrado iria furar o olho de seu tio Antônio. A menina correu até sua mãe e contou a ela a sua visão. A mãe disse que Rosinha estava delirando. E pediu que esquecesse aquele delírio.

No outro dia, veio a notícia de que o irmão da mãe de Rosinha havia morrido com os olhos furados.

A mãe estranhou e foi acordar Rosinha. Quando ela a acordou, ela tomou um susto, porque percebeu que Rosinha estavam os olhos verdes. Os olhos dela eram azuis. Toda a família estranhou, mas não contou para ninguém acerca do acontecido.

De lá para cá, Rosinha não parou de prever fatos. A sua capacidade de prever foi só aumentando. Outra visão foi a de que a irmã de sua melhor amiga iria cair de uma árvore e quebraria as duas pernas. Aconteceu. E os olhos de Rosinha ficaram amarelos. Outra visão foi a de que um vizinho iria cair do cavalo e iria bater a cabeça no chão e morrer. Também aconteceu e seus olhos ficaram violetas.

Mais outra visão que teve foi a de que o pai iria adoecer. Ele ficou doente, muitos dias. E não se curava. A mãe de Rosinha pediu à filha para que ela previsse a cura do pai. Assim, Rosinha chegou perto do pai, e desejou com toda a força que o pai ficasse curado, ela previu a cura do pai. Ele sarou. Os olhos de Rosinha ficaram lilás.

Depois disso, Rosinha começou a ter pesadelos fortes, e neles via muito sangue. Mas não conseguia decifrar. De repente, seus olhos ficaram laranja. Sua mãe, naquele dia, amanheceu morta. Seu pai, inconformado, tentou se matar, mas

não conseguiu, foi acudido antes de cometer o suicídio. Na hora do enterro da mãe de Rosinha, estavam quase todos os parentes reunidos. Eles perceberam que os olhos dela mudaram novamente de cor.

Dessa vez, tornaram-se vermelhos. Nesta mesma hora, Rosinha não suportou a dor no coração e caiu desfalecida. Morreu. O pai, mais inconformado ainda, não suportou, e saiu vagando pelo mundo.

PROFECIA

Por Lázaro Júnior

Isaiás era um menino de dez anos, tinha a pele morena, os olhos castanhos e mais ou menos um metro e meio de altura. Ele tinha o dom de prever os fatos futuros. Era profeta. O garoto vivia com o pai e com a mãe numa fazenda onde eram empregados. Alberto, o dono da fazenda, tinha uma certa desconfiança de Isaiás. Ele achava que o menino roubava o seu dinheiro que ficava escondido debaixo do colchão.

Certo dia, sumiram duzentos reais. E Alberto mandou João, o pai de Isaiás, embora, difamando o menino e seu pai. João achou um emprego na fazenda vizinha.

Isaiás estava ajudando sua mãe, que se chamava Marcela, a lavar a louça, quando, de repente, teve uma visão: a filha de Alberto Marinha morrendo afogada no lago perto de sua casa.

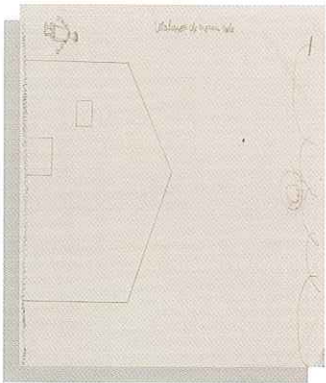
O garoto chamou seu pai e foram os dois correndo para o lago. A menina já estava chegando no lago e, ali caminhando, sem entender, tropeça e cai no lago. Como não sabe nadar, ela afunda na água.

João pede ao filho para buscar o pai da menina e pula em seguida no lago para salvar a garotinha. O pai retira a menina do lago. Isaiás logo chega com Alberto e se deparam com João tentando ressuscitar Marinha, que estava inconsciente, depois de muito beber água no afogamento, mas ainda estava vivinha.

Alberto leva a filha ao hospital para ser medicada. Ao voltar, vai ao encontro de João e Isaiás e pede perdão a eles. Quer dar a eles uma recompensa, que eles dispensam. Marinha passa bem.

O MENINO QUE NÃO ENXERGAVA

Por Walisson de Moraes Melo



Aquele menino morava com seu pai e sua mãe num sítio longe da cidade. O menino não enxergava o mundo, mas podia pressentir o futuro e o presente das pessoas.

Um dia, passou por lá uma menina, pela qual ele – o menino que não enxergava, mas pressentia – se apaixonou. Ele então ficou sem saber o que fazer: ele mesmo cego subiu num árvore sagrada, uma árvore que nunca caía suas folhas. Lá, Deus disse para ele que ele não podia namorá-la, muita coisa podia acontecer. Ele ficou muito furioso e começou a dar socos em sim mesmo.

Passou-se um ano e o menino intimidou-se. Cada vez mais tímido, pensava cada vez mais naquela menina. Um dia, ele escutou uma voz bem apaixonada no seu ouvido, dizendo: eu te amo. Ele sentiu que era aquela menina por quem ele tinha se apaixonado há um ano.

Ele, coerentemente, disse a ela:

– Eu não posso namorar você, se não eu perco o meu poder, eu não vou poder mais presentir o presente e o futuro das pessoas, e ainda posso até morrer.

Ele deu um beijo nela. E voltou para a árvore sagrada. Lá ele escutou uma voz dizendo: – Agora você vai morrer. Ele ficou tonto, caiu da árvore e morreu.

Ele foi recebido num caixãozinho azul, a sua cor preferida, porque dizia que parecia com o céu. O sorriso de seu pai e de sua mãe tinha acabado desde que a morte de seu filho.

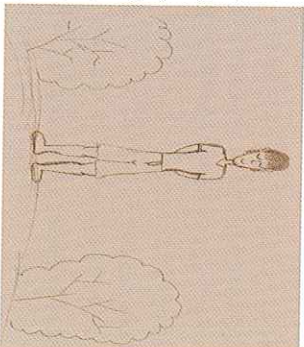
O MENINO DO OUTRO LADO DO MUNDO

Por Higor Andrade de Deus

Aquele menino morava do outro lado do mundo e era doído para conhecer o Brasil. Mas ele não sabia conversar a nossa língua e não tinha dinheiro para aprender. Ele queria conseguir um professor para ajudá-la a falar brasileiro, mas era muito difícil ali arrumar um professor.

Um dia, vários professores foram ao Japão, que fica do outro lado do mundo, onde aquele menino mora. Eles foram para conhecer o país. E o menino ficou sabendo, pelo jornal, e procurou até encontrá-los. Ele queria aprender a falar brasileiro com os professores que visitavam o Japão.

O menino encontrou e sensibilizou todos os professores, todos eles ajudaram o menino aprender a língua do Brasil. Depois de aprender, o menino revelou aos professores que o seu maior sonho era conhecer o Brasil, por isso ele tanto queria aprender a falar a língua do Brasil. O menino disse que não tinha dinheiro para visitar o país. Os professores também resolveram ajudá-lo nessa empreitada, foram à casa do menino pedir autorização aos pais dele para trazê-lo ao Brasil. Os pais deixaram. E o menino veio com os professores para o Brasil.



Aqui no Brasil, ele – o menino – conheceu vários lugares lindos. Voltou para o Japão, cresceu, estudou, trabalhou e juntou muito dinheiro. Aos vinte anos voltou para o Brasil e arrumou um bom emprego numa empresa.

Logo logo ele se tornou um grande empresário, comprou a empresa onde trabalhava, comprou uma bela casa e trouxe os seus pais para o Brasil. Aquele menino fez tudo isso apenas com a sua força de vontade e com muito trabalho.

A MENINA DE CAIXÃO DE PEDRA

Num pequeno arraial, existia só por existir uma garota tímida e humilde. Ela tinha um dom especial: curava as pessoas do seu pior mal: de ter o coração duro ou de pedra.

Um dia, ela estava perambulando pelo arraial e encontrou um jovem empresário que por ali passava de viagem. Ele tinha o coração duro, de pedra, a menina sentia isso. O homem pediu que ela o curasse, que colocasse amor em seu coração. Ele se tornou um morador da região e levou muito progresso para lá. E a menina ficou muito agradecida pelo reconhecimento do homem.

A menina havia desejado a cura de várias outras pessoas: um rapaz que não andava passado a caminhar, um velho malvado que não tinha amor no coração passou a ter o coração mole. Bastava que ela desejasse e a cura acontecia.

Sabendo disso, muitos aproveitadores tentaram obrigar a menina a desejar que acontecessem as coisas em benefício deles. Ela viveu algum tempo subordinada a esses aproveitadores. Até que um dia, ela, correndo, conseguiu fugir deles. Ela, para se salvar, esconde-se atrás de uma pedra. Mas os vilões a encontram e a matam ali mesmo naquela pedra.

Seus pais e o jovem empresário velaram e enterraram ali naquela pedra a menina que só queria desejar o bem.

O PROFETA

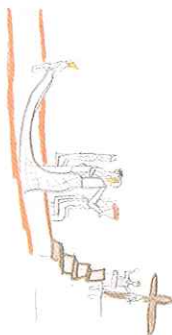
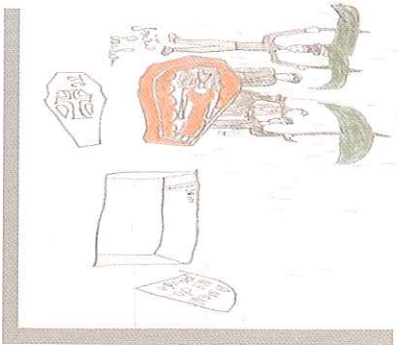
Por Elciclene R. Borges

Aquele jovem que se chamava Pedro morava, de forma bastante humilde, em uma vila, com sua irmã e sua sobrinha. Ele tinha o dom de prever o futuro. Certo dia, ele teve a visão de que nunca sairia da pobreza.

Então, o jovem, preocupado com a pobreza, começou a comercializar as suas previsões. Sua irmã não gostou muito da ideia, porque acreditava que o dom de Deus não podia ser comercializado. O jovem passou a ganhar muito dinheiro com suas previsões.

A profecia se cumpriria: ele se tornara pobre de espírito.

Um dia, ao realizar uma dessas previsões que tinham objetivo financeiro, ele – Pedro – sentiu uma grande dor de cabeça. Sua irmã, preocupada, levou-o para



se casar.

E muito apaixonada vive uma nova vida: a vida de riqueza no amor.

O MENINO DE CÁ

Por Maysa Aparecida Gomes de Souza

Certa vez, um menino que morava atrás de um morro, perto de um rio de águas cristalinas, surpreendia as pessoas.

Seu pai cuidava da agricultura e da pecuária. Sua mãe era uma mulher muito religiosa mesmo sendo muito nervosa. Ele, o meninozinho, de nome José, muito miúdo, que fazia dó, era muito quieto e observador, pouco falava, apenas curtas palavras... monossílabos.

– Não sabemos o que ele fala... Só sabemos que ele é um menino muito parado, que não gosta de brinquedos, diz coisas estranhas, que quase não dá pra entender.

José já estava com quase quatro anos, não causava nenhum incômodo a ninguém. Era tranqüilo. Ele não era igual às outras pessoas, quando seus pais iam chamá-lo para contar-lhe novidades, ele nem se importava, nem se entusiasmava, não ligava para os acontecimentos, mesmo quando eles eram para o seu divertimento.

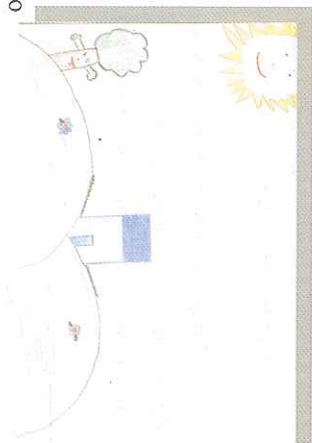
Um dia, José descobriu aos pouquinhos que tudo o que ele não desejava acontecia. Ele não desejava comer mingau e logo, logo aparecia alguém com um

prato de mingau e lhe servia. Ele não queria flores no jardim, elas pareciam. Ele não queria sol, ele no céu aparecia.

Um dia a mãe adoeceu, ele quis que ela se curasse. E logo depois ela morria.

Ele queria chuva e a chuva não

acontecia. Ele sonhou um dia que morreria, e que seu caixão seria preto e vermelho. Ele, muitos anos, sempre quieto, observador, pequeno, contra as suas vontades vivia.



A MENINA DE UM OUTRO LUGAR

Por Leidiane Marques de Araújo

Sua casa ficava para trás da Serra do Céu, quase no meio de uma lagoa de águas cristalinas, lugar chamado de Luar-de-Cristo. Ela morava com seu pai, que trabalhava duro na roça, com sua mãe, que cuidava dos afazeres de casa, e com suas outras duas irmãs.

Fernandinha era um pouco esquisita, tinha o corpo pequeno e os pés bem grandes. Era uma tagarela, falava pelos cotovelos, não parava de falar um só minuto, embora não conseguisse se expressar direito, pois tinha apenas 3 anos. Ela era de uma família pobre, humilde, sem muitas condições de vida.

Um certo dia, chegou, no povoado, um povo de uma cidade em que só morava gente rica, a cidade era chamada de Riquieta. Esse povo estava à procura de Fernandinha, porque eles soberam dos seus grandes pés e queriam levá-la para a cidade para fazer um filme. Os pais dela ficaram muito felizes, mas menina fechou a cara e falou em poucas palavras:

— Eu não quero...

Mas pais dela nem mesmo deram atenção ao que a menina disse e mandou a garota com sua irmã mais velha para a cidade.

Quando elas chegaram lá, causaram um espanto só. Todos ficaram assustados com a menina, pelo tamanho de seus pés e também porque ela tinha um sinal vermelho,

como se fosse uma tira, nos dois tornozelos. Ela já havia nascido com esse sinal, um fato muito curioso que nem mesmo sua mãe conseguia explicar.

Foram ensaios e mais ensaios e Fernandinha, com sua sabedoria imensa, dizia que adorava fadas, castelos e montanhas. Ela possuía uma varinha — simples, de pau mesmo. Onde ela triscava com essa varinha, apareciam muitas flores, muitos pássaros. Todos notavam que ela era diferente, não só por causa da varinha, mas também porque ela adivinhava o futuro das pessoas, mas quando tratava da sua vida, ela não adivinhava nada.

Enfim, depois de tantos ensaios, chegou o dia de começar a gravar o filme, Fernandinha não estava muito feliz. Depois que ela gravou umas cinco cenas, a diretora de filmagem pediu pra que ela tirasse as tais tirinhas vermelhas dos tornozelos. Ela ficou sem querer tirar, mas obedeceu à diretora. Mas quando ela as tirou, algo inesperado aconteceu: ela caiu no chão. Todos pensaram que a queda fazia parte do roteiro. A diretora que conhecia o roteiro de cor viu que havia alguma coisa errada, chamava pela menina e ela não respondia.

Todos foram ver o que havia acontecido. Fernandinha havia morrido. Nesse mesmo momento, a mãe da menina teve uma forte dor no peito e disse:

— Alguma coisa aconteceu com a minha menina.

No outro dia, ela e o marido foram chamados urgentemente à cidade e encontraram a filha morta. No quarto onde ela — a menina — dormia havia um bilhete escrito com letras mais ou menos tortas que dizia em poucas palavras:

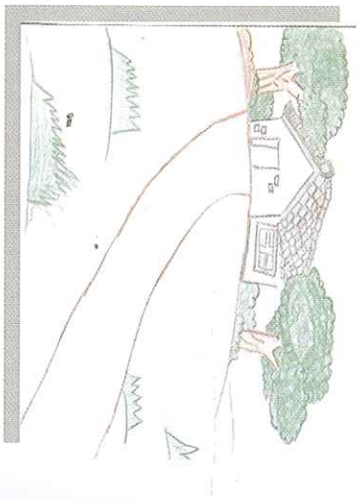
— Eu sou um fada.

Os pais arrependidos por não ter respeitado a vontade da filha sofreram o resto de suas vidas. Talvez se ela não tivesse ido gravar o tal filme, estivesse viva, fazendo aparecer flores e borboletas atrás do morro, em Luar-de-Cristo.



A MENINA DO LADO DE CÁ

Por Ronan Pedro Figueredo Versiane



Sua casa ficava perto da beira do rio de uma água pura e limpa, num lugar chamado Vila da Santa. O pai lidava com vacas e criava peixes e mexia com plantações, a mãe era de Ouro Preto, cidade vizinha do local onde morava, criava galinhas, patos e codornas. Ela era Isabel, a quem todos chamavam de Bel, era um menininha linda, nascera com muita saúde.

Gostava de brincar e não queria ficar quieta, gostava de muitos tipos de brinquedos, era extrovertida e dialogava com as pessoas muito bem. Ela e sua mãe foram a Ouro Preto para fazer compras. Quando elas chegaram lá, foram atravessar uma rua, e, de repente, veio um carro desgovernado de uma ladeira e atropelou as duas. A mãe só tivera pequenos arranhões, mas a menina – Bel – teve que ser hospitalizada, ficou em coma induzido e só um milagre poderia salvá-la, diziam os médicos.

A mãe de Bel não tinha fé em nenhum Santo, muito menos em Nossa Senhora Aparecida. Não acreditava em milagres. A madrinha de Bel soube do acontecido e foi para o hospital, chegando lá ela disse:

– Comadre, tenha fé, Bel irá sobreviver.

A mãe respondeu:

– Deus ou Nossa Senhora não podem salvar, apenas os médicos podem fazer isso.

Passaram alguns dias, os médicos chamaram a mãe de Bel e a disseram que a medicina não poderia salvar a menina. Só assim, a mãe da menina resolveu acreditar em Deus e em Nossa Senhora, passou a rezar pedindo a Deus e Nossa Senhora que salvasse a sua linda filha. Como por um milagre, a menina começou a melhorar, bem pouquinho, mas começou a reagir. Passou-se uma semana, duas semanas, três

semanas, a mãe continuou a rezar junto com a madrinha da menina. Um mês se passou e a menina se curou. Voltou para casa com a mãe e a madrinha e viveram felizes para sempre. Assim, ficou provada a força de quem tem fé em Deus.

O MENINO DA FÉ

Por Wanderson Lopes Correia

Era uma vez, um menino que se chamava Pedro, ele era conhecido na região onde mora como o Menino da Fé. O garoto morava depois de um povoado, que ficava depois da serra, ele morava depois do depois. Sua casa era simples, parede feita de madeira, telhado de palha de buriti, fogão à lenha. A sua casa ficava ao lado de um lago. Lá, à noite fazia muito frio.

Um dia, seu pai adoeceu e eles não tinham recurso para o hospital. Seu filho chamou baixinho sua mãe para orar. O Menino da Fé pediu, com muita fé, a Deus:

– Deus, por favor, não leva o meu pai. Sem ele, eu e minha mãe não daremos conta de sobreviver.

Mais tarde, depois de muito orar, Deus falou com Pedro que seu pai não iria morrer, só descansava um pouco, porque estava muito cansado de tanto trabalhar na lavoura de baixo de sol quente, acabou sendo contaminado por uma virose muito forte, não era somente gripe. Mas que ele iria se recuperar.

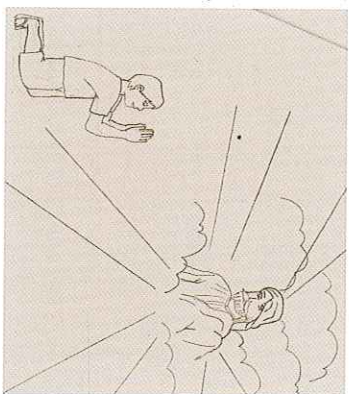
Algumas semanas depois, o pai do garoto se recuperou e voltou a trabalhar na lavoura de milho, pois tinha comprometido, já havia feito negócio com a produção da lavoura, assim, a colheita tinha que ser farta.

Chegou o dia da colheita do milho, o homem que estava interessado na produção, veio e desfez o negócio, não queria mais o milho, estava interessado em outra colheita. O pai de Pedro ficou desesperado, sem a venda do milho não teria dinheiro para comprar alimento para a família.

O Menino da Fé, então, disse ao pai que não entrasse em desespero, pois iria aparecer outro comprador. O pai sabia que a maioria das pessoas já havia feito as compras das lavouras de milho, era pouco provável que aparecesse outro com-

prador. O Menino da Fé pediu ao pai que tivesse fé, pois, com a fé, iria aparecer outro comprador.

Mais tarde, apareceu outro comprador que pagou a mais pela quantia já combinada com o antigo comprador. Desse dinheiro, o pai comprou comida com fatura, reformou sua casa e ainda comprou roupas novas para a família.



Alguns dias depois, o Menino da Fé completou seus 8 anos de idade, seu pai fez o melhor para que pudesse agradar a seu filho querido. De repente, o menino sentiu uma grande dor no peito. Seu pai saiu, às carreiras, com o seu filho nos braços para o hospital. Os médicos disseram que não tinha mais esperança de que o menino sobreviveria.

O menino chamou o pai e pediu que ele fosse enterrado num caixão de madeira, enfrente ao jardim da casa onde moravam. Pediu que o pai buscasse a mãe para poder se despedir dela. Quando a mãe chegou, entrou em pranto desespero. O Menino da Fé lhe disse:

— Por favor, mãe, não chore. Se não eu vou partir muito triste. E Deus está me chamando.

A mãe conteve o choro, algumas horas depois o menino se foi, seu pai e sua mãe choraram muito com a passagem do filho. O pai fez o que o filho havia pedido: enterrou-o em caixão de madeira e no jardim de frente da sua casa, onde o menino sempre ficava quando estava triste. Ali todos os dias, as plantas floresciaam. E a cada florescer, a mãe e pai saudavam as flores como se cuidassem do filho.

MANU DE OUTRO MUNDO

Por Lourdes Mariely de Andrade

Ela morava perto de uma cachoeira muito bonita, toda cheia de árvores ao redor. Seu pai trabalhava em fazendas, plantando e ajudando no que fosse preciso; a

sua mãe muito simples, já não era muito nova, mas fazia de tudo um pouco.

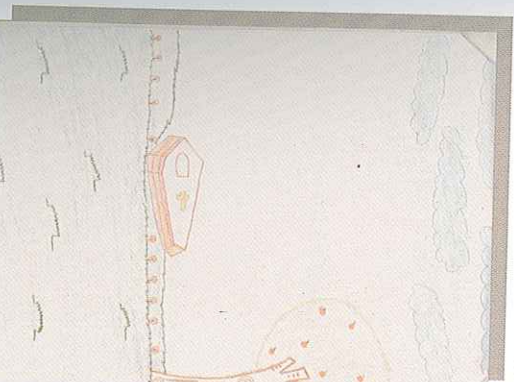
E, por fim, Manoela, chamada Manu, quando era bebezinha, sua mãe a deixou em cima da cama. Quando no quarto voltou, ela estava chorando muito, porque tinha caído da cama. A mãe percebeu que ela havia quebrado o braço.

E, por um milagre, ao resgatar Manu do chão, o braço se curou. Um milagre de Deus acontecera. Manu, muito esperta, fazia de tudo: brincava, conversava, não parava quieta um segundo.

Em um dia ensolarado a menina pensa: “Meu pai podia me trazer um cachorrinho”. De repente, aparece, lá no alto da estrada, seu pai com um caixão debaixo do braço. Manu corre em disparada para alcançar o pai, quando chega perto, ouviu um barulhinho muito baixo, quase um gemido, abriu a caixa, viu que estava lá um cachorrinho e logo Manu lhe deu o nome de Rubi, simplesmente isso. Outro milagre de Deus acontecera, seu pai adivinha o seu desejo.

Num sábado bem cedo, o pai de Manu foi pegar o cavalo para celá-lo e arrumá-lo na carroça, para ir em casa da avó que estava muito doente. Depois de terem arrumado tudo, entraram na carroça Manu, Rubi, o pai da menina. Chegando perto da casa, Rubi começou a latir. Ninguém conseguia ver nada, apenas Manoela tremia.

Todos desceram da carroça e continuaram andando. Passaram alguns minutos, já estavam na casa da avó, que se chamava Madalena. Ela morava sozinha, pois seu marido já havia morrido, ela estava se recuperando da perda pouco a pouco. Eles passaram o dia de sábado com ela e foram embora somente no domingo à tarde. A união da família era uma benção de Deus.



Um dia, Manuela desejou que sua mãe fosse com ela até a cachoeira. A mãe concordou e logo, logo, disse: “Manu, vamos chamar o seu pai para darmos uma volta na cachoeira”. E lá se foram os três para a cachoeira. Manoela não se conteve e inventou de nadar nas águas cris-

talinas do poço abaixo da bela queda d'água. Seu pai disse a ela que não fizesse isso, porque era perigoso. Manu entrou e nadou muito.

Embora tivesse um dia ensolarado, do nada começou uma tempestade. Ao voltar para casa, Manuela e seus pais tomaram toda a chuva. Assim, a menina ficou muito doente, muito doente mesmo. Nada a fazia melhorar. Apesar de todos os remédios dados pela mãe, dois dias após a tempestade, a menina amanheceu morta. Os pais de Manuela mandaram fazer um lindo caixão todo florido, porque a menina gostava muito de flores.

Todos ficaram muito triste, inclusive Rubi. Todos os dias, Rubi ia ao jardim onde Manuela fora enterrada para visitá-la. A família de Manuela compreendeu os desígnios de Deus e reconheciam a benção que era ter uma filha em Outro Mundo. Esperavam todos os dias que o milagre da vida acontecesse de novo naquela família.

O MENINO DOS MILAGRES

Por Thiago César Batista Santana

Aquele menino era muito especial, nos dias de sol ele brilhava como o sol. Um dia, os seus irmãos ficaram doentes. Já estavam à beira da morte, seus olhos estavam arregalados de tanta dor. O menino que brilhava os abraçou e pelo milagre os curou.

Seus pais ficaram encantados com o poder do menino, mas sabiam que não podiam revelar para ninguém o segredo da família e decidiram não guardá-lo bem guardadinho.

Um dia, o menino disse a seus pais que uma voz o chamava baixinho. Seus pais, preocupados, indagaram:

— Que voz é essa?

O menino respondeu:

— É a voz de Deus me chamando. Ele quer que eu vá com eles.

Os pais acharam aquilo muito estranho, mas preferiram não comentar e

deixaram para lá. O que não entendiam, julgavam melhor esquecer.

Quando a noite chegou, todos se recolheram, seus pais viram um clarão vindo do quarto do menino. Correram para lá, o menino — que brilhava como sol — estava desaparecendo numa enorme bola de fogo.

Assim, os pais entenderam que o filho era um pedacinho do sol. E ao sol se recolheu.

O MENINO DE LÁ E ONÇA PINTADA

Por Leonardo de Moraes Melo

Rob era um menino muito medroso, tinha medo até da própria sombra. Certo dia, ela resolveu dar uma volta e foi até a cada abandonada que ficava do lado de Lá do rio. Chegando lá, entrou meio resabiado. E foi direto para um quarto escuro. Não se sabe onde ele arrumou tanta coragem. Ali no quarto escuro, ele deu de cara com uma grande onça pintada. Tentou correr desesperadamente, mas se embarçou ali. Era isca para a onça, mas ela não quis atacá-lo.

Ele conseguiu sair de fininho e, passados alguns minutos, chegou em casa todo molhado. A mãe, logo, lhe perguntou:

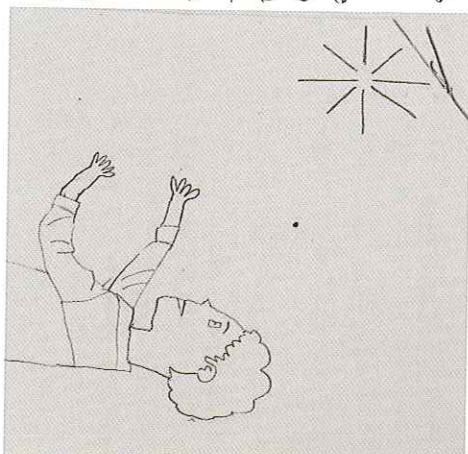
— Aonde você foi, filho?

— Fui dar uma volta, mãe, por quê?

— Porque você tá todo molhado, filho.

— Não é nada não, é porque eu caí dentro do rio.

Era pura mentira. Na verdade, ele tinha se mijado todo de tanto medo da onça pintada que ele havia encarado na casa abandonada. Mas isso ninguém descobriu, até que ele resolveu contar para o seu amigo, que contou para todo mundo da



escola.

No outro dia, ao chegar à escola, todos já sabia que ele tinha se mijado de medo da onça. Todos estavam rindo e zombando dele.

Assim, ele resolveu voltar à casa abandonada. Lá, ele descobriu que onça era mansinha, mansinha. Ele e a onça se tornaram grandes amigos. E seu o medo acabou definitivamente. Assim, ele bolou um plano para se vingar de seu amigo que tinha espalhado o seu segredo. Rob chamou o seu amigo para ir com ele à casa abandonada.

Chegando lá, eles deram de cara com a onça pintada, que estranhando a presença do outro menino, rosou bem forte. O amigo de Rob saiu correndo de medo e aprendeu a nunca mais caçar de ninguém, nem mesmo das pessoas mais medrosas.

QUE PÉS SÃO ESSES?

Por Mirele Rodrigues Alkimim

Moravam num lugar bem distante da povoação só o pequeno e sua mãe. Sua casa ficava entre duas árvores, que tinha um significado que ninguém sabia o qual.

Era menino de família simples, apesar de seu pai ser um barão. Sua mãe – Maria Joana – era ainda uma menina franzina, quando começou a trabalhar na casa de Jesué Mendê, o famoso barão.

Como ele era mais velho e experiente, decidiu se aproveitar da moça, pois sabia que nada iria lhe acontecer. Quando os pais de Mariinha – Maria Joana era assim chamada de Mariinha pelos pais – ficaram sabendo que ela estava grávida de Jesué Mendê, mandou a pobrezinha embora de casa.

A moça até chegou a procurar o barão, mas ele nem quis saber o que tinha acontecido. E nunca mais ficou sabendo que tinha mais um filho no mundo.

Aí veio a surpresa: seu filho nasceu. Ele era um pouco diferente dos outros. Ainda pequeno, os seus pés pareciam pés de coelhos. Sabe-se lá o que era, o fato era que



era inexplicável. Mesmo com tudo isso, Maria Joana amava o seu filho e era capaz de fazer qualquer coisa por ele.

Com o passar do tempo, o pequeno foi crescendo e foi dando para perceber as outras imperfeições: uma de suas pernas era mais grossa e menor que a outra, isso também acontecia com os braços.

Todas as mulheres benzendeiras da região não conseguiam entender a situação do menino. Benziam de lado e de outro e nada resolvia. O menino falava de tudo, fazia de tudo, só vivia correndo para lá e para cá atrás de uma bola velha. Até que um dia, ele sentou-se num cantinho da sala de sua simples casa e só dizia:

– Eu quero ir, mamãe, eu quero ir. Me leva, eles precisam de mim.

Ele passou sentado três dias no mesmo lugar dizendo a mesma coisa. Sua mãe, assustada, só sabia rezar em sua volta. Mas de nada adiantava. Como ele não saía do lugar para nada, sua mãe foi, como de costume, foi pegar novamente um prato de comida para ele. Quando ela voltou, ali estavam somente os pezinhos de coelho.

Ele – o menino – tinha desaparecido. Ninguém mais soube dele, ninguém mais o viu. Os pezinhos de coelho ficaram para sempre com a mãe e trouxeram-lhe muita sorte.

A MENINA DA TOUCA PRETA

Por Lourdes Mariely de Andrade

No meio de uma floresta bem distante da cidade, na mata de São Miguel, havia uma bela garota que morava com seus pais e tinha de estimação um cachorrinho. Há muito tempo, a mãe da menina a aconselhava que ela não andasse pelos

pastos, bosques e veredas sozinha, pois havia muita gente que não queria o bem deles e como amuleto da sorte, para lhe dar segurança, a mãe lhe deu uma touca preta e disse: "Use e guarde com carinho essa touca, ela lhe trará segurança e boa sorte".

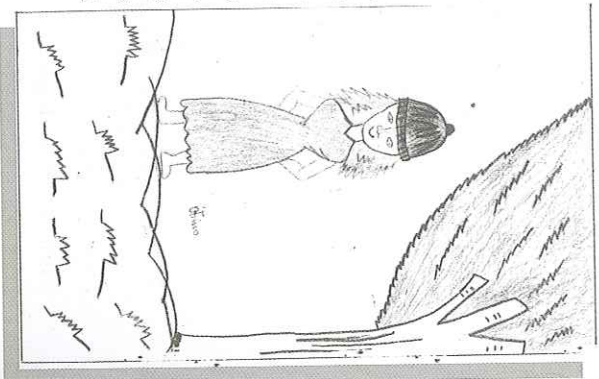
Em um segunda-feira, a mãe da garota lhe mandou levar um cesto de doces e rosca para o tio que morava a aproximadamente uns 15 quilômetros, do outro lado da floresta. A menina, sempre, saía com a sua touca preta na cabeça, para cobrir os seus cabelos e lhe proteger. A menina saiu correndo e cantando contente pelo caminho. De repente, ela parou para descansar e se assustou ao ver que tinha perdido a sua touca preta. Começou a chorar e pensou:

— Eu volto e procuro minha touca ou continuo caminhando? Mas minha mãe me disse que a touca me protege das pessoas que não me querem bem! O que eu faço??? Está tão pertinho. Ah, vou continuar já que está pertinho mesmo, na volta, com certeza, eu encontrarei a minha touca.

Assim, ela continuou caminhando. De repente, na estrada, pulou um homem em sua frente. A menina se assustou e deu um grito. O homem pegou a menina e saiu correndo. A menina deixou o cesto cair. O grito dela foi tão alto que o tio, que morava próximo do local onde eles já se encontravam, ouviu. De sua casa, ele viu avistou o cesto. Correu para o local.

Chegando lá, não avistou nada. Somente viu o balançar das folhas das árvores. Ele embrenhou-se na floresta para ver se encontrava a sobrinha.

O homem que havia raptado a menina escondeu-se com ela num lugar bem escuro. Como a menina estava com a boca livre, presenciou que o tio estava à sua procura e começou a gritar. O tio ouviu os gritos da menina e foi em sua direção. O raptor que estava armado tentou ameaçá-la e ameaçar o tio que se aproximava. Quando o homem, sem menos esperar, foi atacado por uma cobra que por ali passava.



A menina foi resgatada pelo tio e o homem-raptor ficou ali lutando contra a cobra. O tio e a menina voltaram pelo caminho à procura da touca, porque se ela tivesse com a touca nada disso teria acontecido. Aproveitaram para comer os doces e as rosca quando encontraram a cesta caída no chão, mas não conseguiram resgatar a touca.

No fim da tarde, ele levou a menina de bicicleta para a casa dela. No caminho conversaram bastante. Quando chegaram a casa, contaram tudo para a sua mãe, descansaram do dia longo e cansativo que tiveram. A menina aprendeu com isso que a melhor proteção é não desobedecer aos pais e não andar sozinha.

A MENINA DO LAÇO ROXO

Por Leidiane Marque de Araújo

Existia, em uma pequena cidadezinha, uma linda menina que morava com sua querida mãezinha. Um dia, sua mãe lhe pediu que ela fosse à casa da avó levar umas roupas usadas para que ele pudesse usar para trabalhar.

Assim, ela foi e no caminho cantarolava:

— Vou à casa do Vovó, levar roupas para ele trabalhar, vou com o meu lacinho roxo no cabelo.

Depois de atravessar uma enorme floresta, havia uma casinha onde morava o lobo mau. Sempre que ela por ali passava, ele dizia:

— Bom dia, menina roxa.

Ela, sempre sorridente, dava alguma coisa para ele, um doce, uma fruta, ou qualquer coisa... Nesse mesmo dia, ela lhe deu um doce de leite que sua mãe havia feito para o seu avô. Ele agradeceu como de costume.

Lacinho Roxo chegou na casa do seu avô, bateu na porta e falou:



– Cheguei, vovô!!!

Ele respondeu:

–Entre, Lacinho Roxo, estou no quarto.

Eles conversaram até ficar de tarde, porque eram bons amigos – vovô e neta. E ela sempre ouvia os bons ensinamentos dele. E a garotinha teve que ir embora com o lacinho roxo na cabeça que a tanto protegia do lobo mau.

Já era quase de noite, quando Lacinho Roxo passou diante da casa do Lobo Mau. Nesse instante, o lobo assoprou fortemente e causou uma ventania que retirou da cabeça da menina o seu amuleto protetor – o seu lacinho roxo.

O lobo começou a olhar a menina diferente. Lacinho Roxo não esperou muita coisa acontecer, quando pressentiu o ataque do lobo, saiu correndo para casa o mais veloz que pode. Chegou a casa, abriu a porta e gritou:

–Mãezinha, eu tenho medo do lobo.

Desse dia em diante, Lacinho Roxo passou a ficar roxa de medo, tinha medo de tudo, inclusive de andar sozinha. Assim nunca mais atravessou a floresta sem estar acompanhada.



Contos e orações

Escola Estadual Professor Benevides
Crispim Santana – Arinos
3 série do Ensino Médio

PRECE

Por Claudielle Rodrigues da Costa

Santa Nhinhinha que me protege de noite e de dia

Escuta as minhas palavras

Considera o meu gemer

De manhã, Santa Nhinhinha, ouve o meu chamado.

Eu, porém, pelo teu grande amor pedirei por teu clamor.

Santa Nhinhinha, venho a ti, em oração, entregar-te

Toda a minha vida, para que possa ser protegida

E guiada por Ti, Santa Nhinhinha.

Amém.

ORAÇÃO

SANTA NHINHINHA

Por Igor R. da Silva

Santa Nhinhinha, cheia de amores,

o Senhor Deus é convosco

e com todos que te acompanham.

Bendita és tu entre todas as crianças,

Santa Nhinhinha, fazei por nós em vida

O que não viveremos na morte,

Amém.

ORAÇÃO À MENINA DE LÁ

SANTA NHINHINHA

Por Regina Gomes Nascimento

Santa Nhinhinha, protege minha casinha,

Ilumine minha família, trazendo-lhe muito carinho.

Protege as criancinhas de noite e dia,

faça com que elas cresçam com muita sabedoria,

Guia suas vidas por todos os seus caminhos.

Santa Nhinhinha, mostre-me o caminho que eu devo seguir,

entrego a ti todas os meus sonhos e desejos,

Peço a Ti que realize a minha vontade,

pois sei que tudo está em Tuas mãos. Amém.

APELO A SANTA NHINHINHA

Por Marcelo Adelaide das Silva Júnior

Santa Nhinhinha, cuide das pessoas que estão passando por dificuldade.

Santa Nhinhinha, ajude as pessoas que não têm onde morar e nem o que comer.

Santa Nhinhinha, ajude todas as pessoas trazendo paz para a humanidade.

Amém.

ORAÇÃO PARA SANTA NINHINHA

Por Renér Brito da Silva

Santa Nhinhinha, proteja as pessoas que eu amo: meu pai, minha mãe, minha irmã e minha avó.

Proteja a mim também.

Proteja todas as crianças que estão sem pai e sem mãe.

Proteja as pessoas que não têm fé em Ti.

Amém.

SÚPLICA A SANTA NINHINHA

Por Aliana Ribeiro Pereira

Santa Nhinhinha, protege-me das pragas e raivas do mundo. Acompanha-me assim como tua família te acompanhou, dê-me forças para continuar a viver.

Querida Santa Nhinhinha, amanse o coração daquelas pessoas que não querem bem ao outro, que a maldade deles não recaia sobre ninguém, nem sobre eles próprios...

Santa Nhinhinha, que o seu poder esteja comigo, assim não temerei nenhum mal.

Retira o mal de todas as pessoas do mundo, principalmente daquelas que estão angustiadas.

Amém.

O SORRISO DE UMA MENINA QUE SÓ TRAZIA ALEGRIA

Por Taline Paiva de Jesus

Em uma vida muito distante, existia uma cidadezinha que se chamava Reino Encantado. Essa cidade tinha esse nome porque lá existia uma menininha que encantava a todos os que estavam ao seu lado. Ela encantava a todos com seu jeito simples e sorridente de viver. Essa menina se chamava Ângela, uma menina pequena, dos cabelos cacheados e do sorriso irradiante.

Os seus olhos tinham o brilho do sol que resplandece no nosso dia. Um dia, esse sorriso e o brilho dos seus olhos sumiram... Todas as pessoas que a amavam ficaram sem entender o porquê desse desaparecimento. A menina triste se emudeceu e se escondeu. Miguel, um jovem, foi à procura dela. E andou muito pela vila encantada, e encontrou a pequenina Ângela, triste e sem o brilho no olhar...

Então, Miguel a pergunta:

— Por que sumiu? A vila sem você deixa de ter alegria.

Ela responde:

— Sabe por que estou triste? É porque o amor e o respeito são sentimentos que não existem mais entre as pessoas da nossa vila. Há muitas brigas e desconfortos. Não consigo ver tudo isso e ficar sorrindo. Eu sou movida pelo amor e pela paz, não pelo rancor e pelo desrespeito! Assim, resolvi me esconder, não ser atingida pelo falta de amor e pelo desrespeito dos outros. Por mais que eu seja uma pequena garotinha, eu amo a todos que estão aqui, entende? E não quero ver o desamor presente na vida de ninguém.

O menino logo afirmou que sabia o que fazer para ajudá-la. Sugeriu que ela poderia resolver todo esse problema se falasse para todas as pessoas da vila do seu amor por elas. Se falasse para todos o quanto devemos amar e respeitar uns aos outros e não destruir as pessoas que estão ao nosso lado. Ao terminar a sugestão, Miguel perguntou: "o que você acha da ideia?"

A menina achou boa a ideia e saiu pela cidade distribuindo amor e alegria, pedindo as pessoas para que amem as pessoas, mesmo os desafetos. Então a paz começou a reinar de novo naquela cidadezinha. E a pequena Ângela sorria e, cada vez mais, encantava todos os que ali moravam com seu jeito humilde e simples de trazer a alegria ao mundo em que vive. Ângela é um exemplo a ser seguido.

MENININHA DE OURO

Por Rosiane S. Rocha

Morava em Pernambuco, no sítio muito grande, havia muitos rios por perto. Ela se chamava Aninha, era calma, às vezes ansiosa e muito vaidosa, preocupava com tudo.

Sua mãe era muito orgulhosa, extremamente cuidadora. Seu pai era bem severo e vivia sempre trabalhando.

Aninha era uma menina de ouro. Sempre obedecia a seus pais, sempre correta com suas coisas. A única preocupação era não ter nenhum amiguinho para brincar, às vezes, isso a entristecia. Porém, gostava de passear pelo sítio todos os dias. Para um desses passeios, saiu e esqueceu-se de comentar com a mãe.

Envolveu-se no passeio e tardou-se, não apressou-se em voltar. Os pais notaram a ausência da menina e, muito preocupados, saíram à sua procura. Pela mata perto do sítio, estava Aninha, sonhadora, pensando no que fazer para consaguir amigos, pois se sentia muito solitária. Os pais não conseguiram encontrar a menina, voltaram para casa agonizados na esperança de ela já ter retornado.

Passava-se o dia e nada de Aninha voltar para casa. De tardezinha, começou um chuva, assim a menina caiu na real e ela se pôs a voltar para casa. Seus pais já estavam desesperados com o sumiço da filha. Quando de longe avisaram alguém bastante triste, a pessoa toda molhada e vinha devagarinho. Era Aninha. Seus pais saíram correndo ao encontro da menina e a abraçaram. Eles a perguntaram o que havia acontecido. Aninha, calmamente, respondeu: "sai à procura de um amigo, pois me sinto solitária".

O pai, em bruscas lágrimas, esbravejou:

— Estávamos preocupados com você!!!

Sua mãe dizia:

— Não se preocupe mais, meu anjo, iremos te dar um presente muito valioso que irá fazer companhia a você todos os dias!

Aninha, então, abriu um sorriso e um olhar brilhante de menina branda e sonhadora. Todos contentes retornaram para cada e felizes, com a menininha de ouro, dormiram sossegados.

No dia seguinte, o pai, ao retornar do trabalho à tarde, trouxe-lhe uma surpresa, seu novo e belo amigo: um cãozinho chamado Dino, muito esperto e brincalhão.

Ela saltava de alegria, brilhava como o ouro, como se nunca houvesse ganhado um outro presente. Nada era igual àquele presente. Para ela, Dino era muito mais que valioso, era tudo o que precisava para acabar com a tristeza e começar novos dias de alegria.

JOÃOZINHO

Por Nívia Camargos de Morais Barbosa.

Joãozinho era uma criança muito doente. Os pais dele não sabiam mais o que fazer para curá-lo. Para os médicos, a doença de Joãozinho não tinha cura, eles diziam: "Essa doença só se cura se for por um milagre de Deus".

Assim, os pais de Joãozinho começaram a fazer muitas orações, rezaram muito com bastante fé, pedindo a Deus a cura do filho. E Joãozinho começou, aos poucos, a melhorar. Em pouco tempo, ele foi se recuperando. Os pais dele levaram-no novamente ao médico, que se assustou ao diagnosticar a recuperação do menino.

O médico havia dito que a doença daquilo menino não se curava, a não ser com muita fé, só por um milagre. E o milagre aconteceu, pois Joãozinho estava curado. Os pais do menino ficaram muito felizes e agradeceram, eternamente, a Deus pela cura do filho.

A LUZ DE DUNA

Por Valéria Souza Silva

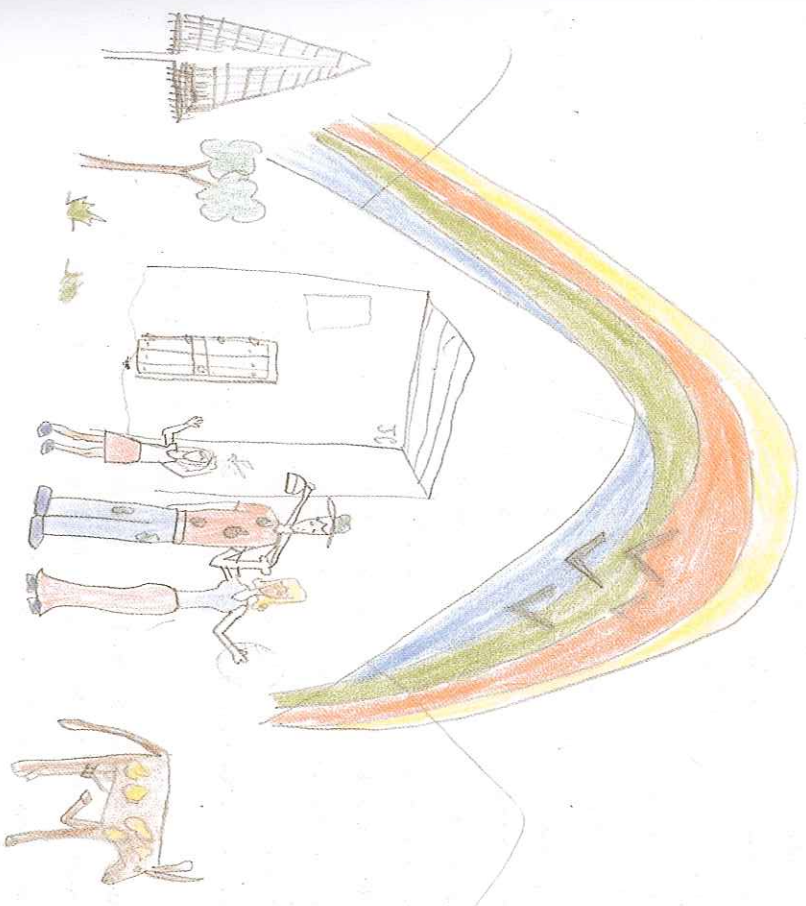
Era uma cidade muito triste. Tudo de ruim acontecia lá. Nada do que se planejava tinha andamento, seus habitantes nunca sorriam. As festividades não se concretizavam. Quando alguém tentava deixar a cidade, não conseguia, pois era

uma cidade muito obscura. Nem no mapa a cidade existia, os pesquisadores tentavam descobrir o porquê de tanta escuridão. Mas como era sabido, algo estranho aconteceu por ali e todos envolvidos em pesquisar perderam a memória misteriosamente e nada se descobriu.

No dia 10 de junho do ano de 1993, algo que nunca acontecia aconteceu: chegou uma moça muito iluminada. À sua chegada, todos os passarinhos, que sempre viviam tristes, começaram uma linda orquestra e a cidade passou a ter um brilho nunca visto antes. Só que esta moça não quietava em lugar nenhum, gostava de viajar muito. Logo que os habitantes descobriram que a sua chegada tinha mudado a triste cidade para ser alegre, eles tiveram medo de perder a fonte de luz que reluzia a cidade. E os habitantes ficaram preocupados. Com o passar do tempo, ela – a moça iluminada – passou a ter uma forte ligação com essa cidade, sempre que tentava ir embora, algo acontecia e ela sempre acabava desistindo.

Assim, ela começou a construir a sua vida ali e, de forma muito estranha, ela começou a ter sonhos estranhos, tudo que ela sonhava se realizava. Sonhava que ia chover, chovia. Sonhava que ia chegar um visitante na cidade, chegava. De repente, ela começou a ter terríveis pesadelos.

Uma noite, ela sonhou que ficaria grávida e que o filho e o marido teriam um terrível acidente. Ela conheceu um belo rapaz, namorou-o, casou-se com ele e logo teve o filho. Mais tarde, o filho e o marido foram vítimas de um incêndio, sua casa pegou fogo. Ela perdeu a sua família, o brilho da sua vida foi queimado junto às chamas do fogo. Ela ficou louca. E junto com a casa e com o a família que havia construído ela perdeu a luz que irradiava pelo mundo. A cidade voltou à falta de luz e Luna acabou se perdendo em uma grande obscuridão. Luna tinha nascido para brilhar pelo mundo. Não podia, sob pena de perder a sua luminosidade, ficar apenas em um lugar. E a pena se cumpriu.



Contos e orações

Escola Estadual Professor Benevides

Crispim Santana – Arinos

7ª série EJA

A MULHER ABENÇOADA POR DEUS

Por Rosimeire Barbosa dos Santos

Sua fazenda ficava em um lugar que se chamava Retorno do Milagre, onde ela criava rebanhos de ovelhas, das quais não descuidava. Ela era muito feliz, porque morava num local onde havia muitos moradores por perto: vizinhas fazendas, pessoas amigas com quem dividia a vida.

Até que um dia ela descobriu que os vizinhos queriam se mudar, ficou muito triste e se sentiu amaldiçoada. Como era só ela que tinha rebanhos de ovelhas, ela resolveu vender ovelhas para os vizinhos para que eles não fossem embora. E eles ficaram muito felizes com a ideia de poder ter ovelhas e fazer parte das fazendas de ovelha da região.

Assim, a mulher os procurou, fez o negócio. Eles compraram as ovelhas e continuaram morando ali naquela região. Todos cuidando das ovelhas. A mulher se sentiu abençoada porque os seus vizinhos da terra não foram embora para longe, continuaram morando felizes em Retorno do Milagre.

ORAÇÕES

SANTA NINHINHA

Por Maria de Jesus R. Farias

Oh, Santa Nhinhinha, tão pequenina, mas com seu imenso poder, ilumine a todos que a ela se apega.

Com o dom divino dado por Deus abençoe, abençoe todas as criancinhas.

Santa Nhinhinha, abençoe a nós também.

Com o seu poder, interceda junto a Deus, para que chova mais na terra, para que as pessoas carentes não passem tanta fome, para que o mundo de violência se transforme em um mundo de paz, amor e carinho para toda humanidade.

Rogai por todos nós, Santa Nhinhinha.

Amém.

SANTA NINHINHA

Por Evanete Siqueira Gois

Minha Santa Nhinhinha, eu quero ser filha da luz. Minha Santa Nhinhina, ilumina o meu caminho, aonde quer que eu vá.

Sempre que eu me perder, quero tua luz me guiando, sê tu o meu farol.

Minha Santa Nhinhinha, derrame a tua luz divina sobre a minha família, sobre os meus amigos, sobre todos aqueles que, por não conhecer a tua luz, vivem na escuridão.

Minha Santa Nhinhinha, quero a tua luz iluminando os meus passos.

Quero a tua luz brilhando em meu coração. Quero ser um espelho refletindo o teu amor.

Obrigada pela tua luz, Santa Nhinhinha.

Amém.

SANTA NININHA

Por Mari Monteiro Carvalho

Uma criança muito diferente, miúda, cabeçudota, com olhos enormes, mas bem religiosa.

Não gostava de brincar como qualquer outra criança.

Comia, primeiro, as coisas mais gostosas, depois os acompanhamentos.

Seus pais, nisso tudo, não encontravam maravilha.

Muito quieta, sempre respeitava os seus pais.

Uma outra mulher nela muito acreditava.

Santa Nininha um sapo fez aparecer e a todos fez também surpreender.

Doente sua mãe ficou, mas perto de uma santa, para que se assustar?

Curou sua querida mãe com um simples abraço e com um amoroso beijo, num minuto isso aconteceu.

Para que guardar segredo de seu dom divino? Os curiosos iriam se surpreender e a menina todos iriam adorar.

Santa Nininha, santa milagrosa, acudiu sua mãe e com todos é muito piedosa. Fez pequenos milagres e pode de nós de apiedar. Amém.

PAI SANTO

Por Nilda Rita de Brito

Deus eterno e todo poderoso, nós Vos pedimos por Santa Nininha que chamaste neste mundo, daí-lhe a felicidade, a luz e a paz.

Que ela, tendo passado pela morte, participe do convívio de vossos santos na luz eterna, como prometeste a Abraão e a sua descendência.

Que a sua alma nada sofra, e vos dignais ressuscitá-la com Vossos santos no dia da ressurreição e da recompensa, perdoai-lhe os pecados para que ela alcance junto a Vós a vida imortal no reino eterno, por Jesus Cristo, vosso filho.
Amém.

ORAÇÃO DA PERPÉTUA SANTA NININHA

Por Rosilene da Silva Pereira

Oh! Perpétua Santa Nininha, interceda por todas as crianças para que seja como vós, que tenham a sua tranquilidade, sejam obedientes e, especialmente, tenham a sua alegria.

Santa Nininha, faça com que a magia dos seus milagres esteja sempre presente, em forma de esperança, no coração de cada ser terrestre.

Que todos tenham a capacidade de sonhar e acreditar que tudo é possível de realizar, assim como foi na sua vida. Que todos tenham um paraíso de plena felicidade, na paz da Santa Nininha.
Amém.

MEU PAI PERNAMBUCO

Por Maria de Jesus R. Farias

Meu pai, de nome Antonio Fostino dos Santos, mais conhecido por Pernambuco, era conhecido por sua dedicação às pessoas. Ajudava a todos que o procurava. Tirava ônibus caído dentro de rio, resgatava pessoas de acidentes trágicos.

cos, era o bombeiro popular daqui da região quando era vivo.

Se cobra ofendesse a alguém, ele benzia e a pessoa ficava logo boa. Se havia alguma mulher com dificuldade para dar a luz, por o filho no mundo, ele ajudava. Quando Pernambuco era vivo, no porto do rio Urucuia criança afogada nenhuma morria, porque ele cuidava da beira do rio, cuidava das crianças que por ali perambulava. Ele fez muito boas obras, fez muitas curas, salvou muita gente. Um dia ele adoeceu, ficou seis meses doente. E, no dia de sua morte, ele pronunciou: “na hora em que sua vida acabasse, iria chover, trojevar, relampiar. Quando Pernambuco deu o último suspiro, uma nuvem enorme apareceu no céu, então começou a chover e era assim, tudo que ele queria acontecia. Tudo o que fez, fez por amor.

SANTA NINHINHA

Por Ana Maria Barbosa da Silva

Santa Nhininha, vá abrindo as estradas e os caminhos, as portas e os portões, as casas e os corações. A Santa Nhininha, indo na frente, os filhos estão protegidos. Ela leva todos os filhos sob a sua proteção.

Santa Nhininha, passa na frente com seus milagres e resolve aquilo que somos incapazes de resolver.

Santa Nhininha, cuida de tudo que não está ao nosso alcance.

Tu tens poderes para isso, vai acalmando, serenando e amansando os corações, vai acabando com o ódio, rancores, mágoas e maldições, vai terminando com as dificuldades, as tristezas e as tentações, vai tirando os filhos da perdição.

Santa Nhininha, passa na frente e cuida de todos os detalhes, cuida, ajuda e protege a todos com os seus pequenos milagres.

Tu és santa milagrosa, passa na frente e vai cuidando, curando e conduzindo os filhos que precisam de ti. Assim, ninguém poderá dizer que foi decepcionado por ti depois de ter invocado o teu nome e ter visto os seus milagres. Rogai por nós, Santa Nhininha.

AS BONECAS DE PANO

Por Nilda Rita de Brito

Quando criança minha mãe fazia para mim e para minha irmãs bonecas de pano, brinquedo comprado era difícil. Então, um dia, ao fazer uma das bonecas, minha mãe errou e fez uma boneca cabeçuda, com cabelos de linha de algodão. Ela fez as tranças no cabelo da boneca.

A boneca cabeçuda foi motivo de graça. Todas nós rimos muito, achamos muito engraçada aquela boneca e ela virou sucesso. Todas as coleguinhas queriam brincar com aquela boneca cabeçuda.

Como ela fez muito sucesso, pedimos à nossa mãe que fizesse outras mais cabeçudas. Mas ela nos enrolou, dizia que iria fazer, mas não fazia. O tempo foi passando.

Um dia minha prima chegou pertinho da minha mãe e pediu ao seu ouvido: “tia, faz, por favor, outra cabeçuda para mim, pois as meninas não me deixam brincar com a boneca. Minha mãe abraçou carinhosamente a sobrinha e foi fazer a boneca para ela.

Ao terminar, ela viu que a nova boneca ficou um pouco diferente, assim com a cabeça um pouco menor, a chamamos de Cabeçudota, ela era mais parecida com Nhininha, a menina de lá, que fazia milagres e a quem todos admiram.

O PROFETA

Por Eva Gomes de Jesus

Era uma vez um rapaz que se chamava Renato. Ele era um moço muito bonito e simples. Ele tinha os cabelos cacheados, olhos castanhos da cor de mel. Morava no sertão da Paraíba com seus pais. Certo dia, ele descobriu que tinha um dom muito especial. Ele podia prever o futuro e com esse dom ele podia ajudar muitas pessoas.

Foi aí que ele resolveu ir para cidade grande, porque ali ele podia ajudar mais pessoas.

Chegando à cidade grande, ele conheceu muitas garotas bonitas, inclusive seu grande amor. Ela se chamava Eva. Ela era muito bonita, inteligente, educada e muito humilde. Eles começaram a namorar e foram felizes até que Renato conheceu outra garota chamada Violeta. Ela era muito ambiciosa, era do mal e ela fez muita maldade para separar Renato de Eva. Até que conseguiu.

Violeta era tão malvada que convenceu Renato a ganhar dinheiro usando o

seu dom lhe dizendo: "Você já ajudou muita gente, já salvou muita gente de afogamento, de morte, de atropelamento. Agora é a sua vez de ganhar alguma coisa com esse dom que Deus te deu".

Renato, convencido, disse:

— Vou passar a cobrar das pessoas com as minhas consultas.

E assim fez, cada vez que consultava alguém ele cobrava uma quantia em dinheiro e cada vez mais ele foi enriquecendo. Até que um dia, ele descobriu que estava perdendo o seu dom, a cada consulta cobrada sentia um enfraquecimento.

Um dia ele ouviu uma voz do além lhe falar:

— Renato, você me decepcionou, eu estou muito triste com você, eu te dei um dom e você não soube usá-lo. Era para você fazer o bem e não tirar das pessoas o pouco que elas têm.

Renato assustado quis saber de quem era aquela voz:

— Quem é você? O que você quer de mim?

A voz do além respondeu:

— Eu sou teu Deus, criador do céu e da terra. O que eu quero de você é bem simples.

— Então me diga o que Tu queres e eu o farei.

— Renato, meu filho, primeiro peço que pare de tirar dinheiro das pessoas, enquanto você enriquece elas passam necessidades. Você não vê que assim você faz mal às pessoas. Pega tudo o que você recebeu das pessoas e distribuía com os mais necessitados, caso contrário você irá perder o seu dom para sempre.

E assim Renato fez, deu todo o seu dinheiro que havia recebido pelas consultas para os pobres. Seus poderes voltaram com mais força porque Deus voltou a confiar nele. Ele se casou com Eva e tiveram uma vida muito simples, sempre ajudando aos outros, fazendo o bem sem olhar a quem.

ORAÇÃO FINAL

Por Sebastiana Maria Soares Valverde

Senhor,

Eu sei que me conheces e sabe dos meus problemas.

Eu sei que me acompanhas, mesmo quando eu me perco.

Eu sei que quando tudo me falta o Senhor está comigo.

Eu sei que Tu me destes uma mãe, Maria.

A tua mãe é a minha mãe.

Maria, na simplicidade de tua presença, nunca estive ausente.

Nos momentos em que a angústia atormentava as celebrações da vida, ela soube reconhecer e interceder. Por isso, te peço, ó mãe, interceda por mim.

Quando minha vida está por um triz, intercede por mim

Quando eu me perder, intercede por mim.

Quando eu deixar de amar, intercede por mim.

E mais uma prova do teu imenso amor,

cuida da minha família e dos meus professores.

Amém.

Haikais produzidos a partir da oficina de leitura do texto

“A Terceira Margem do Rio”



O via come corre

o pai ao chegar não sabe

onde vai chegar.

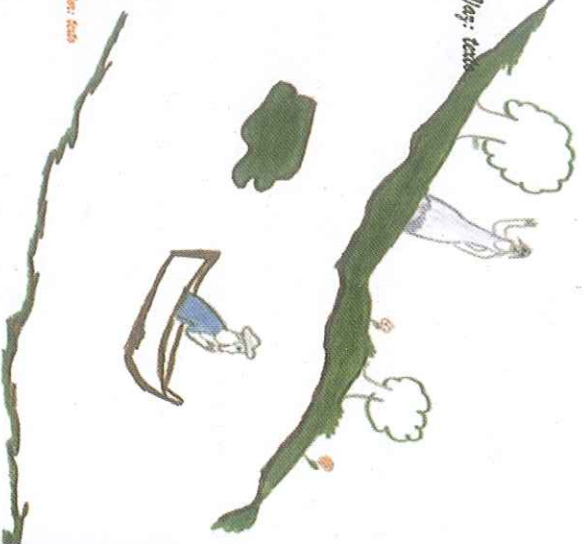
Por Rodrigo Lourenço de Souza Vas: texto

Pai é amor

algebra na criação

essencialidade e complexidade.

Por Dany Junior: texto



O via em boronoma

ladeira abaixo leva o pai cumpridor

a mãe briga, o filho sofre.

Por André José de Souza: texto e ilustração

MÁRIO MARMOTA

Por Marcos Paulo Pereira Salgado

Era um sujeito de baixa estatura, cabelos grisalhos e face avermelhada. Tinha uns dentes falhados na frente, grandes e bastante escuros, certamente devido ao vício do fumo. De fala baixa, macia e com uma calma impressionante que lhe proporcionava uma tranquilidade pouco comum. Já devia contar uns sessenta anos, mas apresentava bem mais, devido às adversidades que enfrentara na vida.

Família dele, de sangue, não conheci ninguém. Como pobre de um pobre coitado viver por este mundo de meu Deus, sozinho, que nem bicho do mato, longe da família em que nascera e sem constituir uma outra, nova? Desde a primeira vez em que o vi foi pelos bares, bebendo, bebendo... Dormia por lá mesmo, nas calçadas, na rua. Casa dele, não tinha, senão a que se lhe arru-mavam para olhar por uns tempos. Vivía assim, de caseiro para um e para outro. Em algum lugar ganhava apenas o necessário para se alimentar; em outro já recebia alguns trocados, muito pouco, dava apenas para ele beber seus goles. Assim sendo vagava incerto, de uma a outra propriedade no vale do Urucuia

Certo dia ao voltar da festa da Cambarúba, deu de dormir na casa do Antenor Oséias, na cabeceira do “Midum”. Muitos por lá não pernoitavam por saberem da fama de um certo bode que aparecia à noite, mal-assombrado, exalando cheiro forte de enxofre. A cachorrada acuava valente.

No outro dia, rasto nenhum não ficava. Não se tinha dúvida de que era o cujo em forma de bode. O Marmota não acreditava em nada disso não. E daí deu de dizer, cheio de soberba: “You fazer farofa do danado hoje e comer tira-gosto de bode”. O anfitrião engoliu seco, não retrucou, mal podia esperar a hora de apagarem a lamparina de azeite para que o papudo fosse desbancado...

Foram dormir, aliás, nem chegaram a tal, antes mesmo que alguém pregasse os olhos a cachorrada latiu brava, lá no capão que rodeava a cabeceira da vereda. Parecia que tinha levantado um mateiro. Que nada! Era a trivial algazarra dos cães com o mal-assombroso. Deram de vir em direção à casa, como sempre. Logo se ouvia o tropel do caprivotto que marchava em direção ao terreiro, seguido da cachorrada. Ora dava acuação, ora trotava, imitando mesmo um bicho deste mundo. O cheiro forte recendia, ardia nas narinas. Pelos não poucos buracos das paredes de enchimentos e de palhas, dava pra ver até mesmo o clarão das chamas que saíam pelas ventas e pela boca do animal. O hóspede não se movera, exceto pelo barulho contido do catre que sacudia, com a tremura dele, salvo exagero do Sr. Antenor, ouvia-se também o tac tac das patacas dos joelhos do valentão, que tilintavam umas nas outras.

Tal e qual se diziam por lá, no outro dia havia pegadas apenadas dos cães, rastros esparramados com unhas fincadas rasgando o chão. Vestígio do bicho, nenhum. O dono da casa tirou sarro com a cara do Lazim (era também assim conhecido):

— Uai! Océ não quis cumê a carne do bode não?!

— Deus que me livra! Sinhora d’Badial! Não poso aqui mais é nunca! Pensei que murria memo de medo daquela presepada dessa noite. Escunjuro, credo em cruzis treis veis — Retrucou o Marmota, assombrado.

Certa vez me encontrei com o Lázaro na casa de meu sogro, de quem era muito amigo. Havia ido pedir um pouco de comida, pois precisava tomar um remédio e nada comera naquele dia, tinha dado muito para doente, nos últimos tempos. Lembro-me de minha sogra caçoando com ele, a respeito da alcunha. Dizia coisas engraçadas sobre a origem do apelido: ele bebia muito e ficava parado nos cantos, em festa e em folias, parecendo uma Marmota. Tal palavra teria, para eles, o mesmo significado de espantalho. Será? Às vezes penso, neste emaranhado de palavras... Quem determina o que cada uma quer dizer, os seus sinônimos? Chego mesmo à conclusão que isso tudo não tem a menor importância. O que vale mesmo é a palavra falada, certa, na hora, cárrugada do significado que o falante conhece, boa para expressar a ideia, o pensamento, ou sentimento desejado e o interlocutor do outro lado compreender a mesma ideia, captar o conteúdo da mensagem. A regra devia ser a comunicação limpa, clara e eficaz. A tal da gramática, ao invés de querer padronizar as falas, ditando o certo e errado fazia muito bem se considerasse mais a linguagem nata, espontânea do falante.

A verdade é que o Lazim estava mesmo muito doente. Ninguém agüenta mesmo tantos anos a fios invertido na cachaca, sem dar, sequer um descansozinho para o fígado. Dizia-se que ele estava com início de cirrose. O povo se comoveu com o drama do coitado, sem dinheiro, sem familiares sem um teto... Ele não agüentava mais aquela vida dura. Carecia de um lar. Duas beatas caridosas e loquazes tomaram as dores do órfão.

Saíram pelas ruas do pequeno povoado de Sagarana, batendo de porta em porta, pedindo de tudo para que ele tivesse pelo menos um pouquinho de dignidade. Atitude admirável, o senhor não acha? Ganharam muitas coisas: arroz, feijão, sal, gordura de porco, torresmo, farinha de mandioca, farinha de milho, utensílios doméstico e até uma panela de pressão. Arranjaram-lhe também uma moradia: um barraco, com acesso independente, que ficava em anexo à residência de um político, à Rua Estreita, do referido povoado. Nada luxuoso: um portão que dava para garagem, um único cômodo fechado, onde seria seu quarto. Na outra banda ficava uma arcejada cozinha com fogão de lenha e forno à brasa, onde se assavam tabuleiros e tabuleiros de pão de queijo, bolachinha, bolo de cenoura, de chocolate e outras guloseimas, típicas da região. Nada disso seria usado por ele não, coitado. Queria mesmo era uma sopinha bem leve. Depois passava a maior parte do tempo era dormindo.

Um dia minha esposa me convidou para irmos visitar o doente. Haviam sido descobertos uns irmãos dele lá em Três Marias e como o estado de saúde dele dera de se complicar muito, (se diziam que ele estava vomitando o próprio fígado) eles viriam buscá-lo naquela noite. Ao chegarmos, lá estava ele em cima da cama, de bano tomado, cabelos penteados. O cheiro do tabu recendia forte. Achei-o bastante sem graça, um tanto por causa do incômodo que devia estar sentindo devido à doença. Mas parece que havia algo a mais. Pela primeira vez o vi reclamar da vida solitária que levava... De tanto tempo perdido sozinho, na solidão nas sedes de fazendas

isoladas. Ele revelou que aquela situação adversa contribuiria para que bebesse ainda mais. Dava para perceber que reclamava talvez de forma inconsciente, não sei, a vida desgraçada que levava. Dizia também que não queria ir. Queria morrer aqui mesmo, em Sagarana. Eu e minha esposa tentamos convencê-lo de que ele teria ainda muita vida. Viajaria apenas para fazer um rápido tratamento, e em breve estaria conosco. Mas nem nós mesmos acreditávamos naquilo. O pobre coitado se arruinara demais. Era tarde, tínhamos de ir embora. Despedimo-nos. Ele chorou...

Na madrugada daquela noite seus irmãos vieram e o levaram para Três Marias, para cuidarem dele. Não sei bem o que se deu. Fiquei sabendo apenas que a doença havia se agravado muito, não tinha mais jeito... A notícia da morte do Lázaro souu triste como sirene de funerária... Trouxeram-no. Velamo-lo. Pouca gente compareceu. Pessoa desimportante. Não devia ser assim, mas é... Há uma luta desleal entre o ter e o ser...

As boas samaritanas repartiram os despojos. Atitude admirável, o senhor não acha? Tive acesso ao atestado de óbito. Algo me deixou perplexo, e não foi a causa da morte, que se confirmou o que as pessoas suspeitavam, mas o a descoberta da origem do apelido. Consta na certidão de óbito o verdadeiro nome do Lazim. Daí pude entender o motivo para a alcunha: Lázaro Mário Mota ; Lázaro Maro Mota; Lázaro Marmota.

A MENINA DE CÁ

Um contraponto com "A menina de Lá"
Dialogando com Guimarães Rosa

Por Rosa Amélia Silva

A menina de cá não morava em terra nenhuma, buscava um lugar na serra do "Ti" como um refúgio para o seu "Mim". Falava pelos cotovelos, cantava, brincava, parava hora nenhuma. Ser inquieta e irrequieta era o seu campo de feiteira. Filha de um casamento entre um boiadeiro e uma curandeira. Seu nome encarnava a Alegria, era Gaudina... e lhe chamavam, apenas, de Dina, Dininha.

Na terra do desassossego, buscava apreender aquilo que não se aprendia. Sua vida era pura fantasia, não revelava nenhum segredo. Tinha medo, tanto medo, que de ler e escrever corria. Só queria borboletas azuis, vermelhas e pretas.

Não tinha o dom de advinha. Era pura peraltice quando brincava de amarelinha. Com ela não adiantava ralar. Suas brincadeiras eram sempre as mais difíceis de acompanhar. Pulava, nadava no rio, contra o mar. Andava a cavalo, pulava corda, empiava pipa, fingia-se de morta. E sempre em casa sua, batiam a porta. Era, dessa forma, pura alegria a sua vida em plena cantoria. Ninguém com ela se espetacularizava ou reclamava.

De todos se esquecia, menos de uma Pessoazinha que, de suas graças, ria. Quando olhava pro céu, desenhava no vento um carrossel. Nada lhe agradava mais que o seu anel. Embrenhava-se nas conversas, apontava e replicava, apontando para a terra:

-Eu não quero vir para cá.

Com o dedinho mindinho riscava o chão. Não era capaz nem mesmo de uma oração. Pobre menina crescia, muito crescia. Contudo contra isso deslutava. Não queria alcançar a terra idade, a serena idade, a serenidade. Assim que por enquanto, sofria, todas as vezes que riscava o chão chovia. Na chuva, muitos sentimentos eclodiam.

Mas sempre pedia, com imensa vontade, que queria desviver aquém da idade, para desapreender aquilo que, nas estrepolias, incompreendia.

Mas daí que um dia o inevitável, o inefável, o irrefutável, o inenarrável aconteceu: A menina de cá? Cá permaneceu. E contra a sua vida nada sucedeu. Tudo ela aprendeu. Amadureceu. O seu eu foi ter com o "Ti" e muitos frutos juntos plantaram: dentro do carrossel muitos sonhos cultivaram. E até de desviver ela se esqueceu. Para além do amor ela desmorreu.

Epílogo

You ensinar o que agorinha eu sei, demais: é que a gente pode ficar sempre alegre, alegre, mesmo com toda coisa ruim que acontece acontecendo. A gente deve de poder ficar então mais alegre, mais alegre, por dentro.

Guimarães Rosa

Após ter tido o privilégio de haver tido essas histórias, construídas com o saber do conhecimento novo e o sabor da juventude; depois de haver rezado com os meninos e meninas, invocando Santa Nhinhinha; diante dos traçados, risos suaves em preto ou ilustrações todas em tons pastéis, impossível não pensar no Autor Rosa “*a gente pode ficar sempre alegre, alegre, mesmo com toda coisa ruim que acontece acontecendo*”.

Textos e contextos se imbricam, mostrando que, na realidade, não é das estradas da vida o pó vermelho que nos cega, impedindo-nos de ser tão gente quanto possível: aprendiz. Também não é o sol forte, o ar seco, a intensa luminosidade, a rala sombra ansiada que nos intimida, impedindo-nos de ser tão gente quanto possível: errante. Em verdade, *Deus nos dá pessoas e coisas, para aprendermos a alegria... Depois, retoma coisas e pessoas para ver se já somos capazes da alegria sozinhos... Essa... a alegria que ele quer*, lembra Guimarães Rosa.

E nós, sempre aprendizes errantes, em contato e saboreando este segundo volume de *Ser tão de Rosa*, sentimos a enorme alegria de “*tomar parte*”. Ser parte deste processo em andamento é motivo de grande júbilo! Acompanhar, passo a passo, o crescimento humano, portanto linguístico, logo crítico e construtivo faz com que a gente deva *ficar então mais alegre, mais alegre, por dentro*.

Este é o sentimento que me invade, ao acabar a leitura das palavras

imaginosas e evocatórias dos autores a seguir citados. Satisfação fabulosa é guardar na memória as passagens de meninos de lá, de cá, de meninas de touca preta, de olhos de arco-íris, de bolsa dourada, deste ou de outro mundo. São formidáveis, estupendos milagres que anunciam a participação divina no labor diário dos que ensinam a palavra.

Impossível não destacar a fonte de regozijo, no sentido de intensa sensação de prazer renovado, que é o trabalho da professora Ilza Corrêa de Andrade e Silva e do professor Marcos Paulo Pereira Salgado que desenvolvem, acrescentam, dinamizam criativamente e levam adiante aprimorado o propósito da professora-mestra Rosa Amélia Pereira da Silva. Vocês são exemplares raros no largo campo do magistério das letras literárias e constituem exemplos de conduta de elevada consciência cívica. Devem também gozar do prazer advindo pela realização do que se espera de um professor, pela dedicação constante ao que-fazer no espaço-tempo de suas aulas.

A todos os que têm seu nome gravado neste Livro, na história educacional, política e pedagógica do Vale do Urucua, das veredas de Sagarana, do sertão de Arinos, nas trilhas dos Gerais e das Minas, meu cumprimento, meu louvor, pela notável presença pelo brilhantismo da atuação em favor de uma realidade mais bela, harmoniosa e feliz. Como diz Sebastiana Valverde, *Senhor, como uma prova do teu imenso amor, cuida dos meus professores*.

Corrialmente, sintam-se abraçados.

Hilda O. H. Loutra

RELAÇÃO NOMINAL DOS AUTORES, ILUSTRADORES E COLABORADO-

RES:

Professores participantes desta obra:

Professora Ilza Corrêa de Andrade e Silva
Professor Marcos Paulo Pereira Salgado
Professora Rosa Amélia Pereira da Silva

Estudantes autores e ilustradores:

Aliana Ribeiro Pereira
Ana Maria Barbosa da Silva
Claudielle Rodrigues da Costa
Elciene R. Borges
Eva Gomes de Jesus
Evanete Siqueira Gois
Félix Marques de Araújo
Higor Andrade de Deus
Igor R. da Silva
Jéssica Naiara R. Leite
Josilene Teixeira de Carvalho
Kênia Almeida de Araújo
Lázaro Júnior
Leidiane Marques de Araújo
Leonardo de Morais Melo
Lourdes Mariely de Andrade
Marcelo Adelaide da Silva Júnior
Maria de Jesus R. Farias
Marli Monteiro Carvalho

Maysa Aparecida Gomes de Souza

Mirele Rodrigues Alkimim

Nilda Rita de Brito

Nívia Camargos de Morais Barbosa

Regina Gomes Nascimento

Rener Brito da Silva

Ricardo Souza Vaz

Romeu Lopes Galvão

Ronan Pedro Figueredo Versiane

Rosiane S. Rocha

Rosilene da Silva Pereira

Rosimeire Barbosa dos Santos

Sebastiana Maria Soares Valverde

Taline Paiva de Jesus

Thiago Benício de Souza

Thiago César Batista Santana

Valéria Souza Silva

Victor Filipe Tosta da Silva

Walisson de Morais Melo

Wanderson Lopes Correia