

O CONTO “DESENREDO”, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA COMO UM EXERCÍCIO DE LEITURA LITERÁRIA, NO ENSINO MÉDIO, DA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE SHORT STORY "DESENREDO", BY JOÃO GUIMARÃES ROSA AS AN EXERCISE IN LITERARY READING, IN HIGH SCHOOL, IN BASIC EDUCATION

DOI 10.20873/uft2179-3948.2023v14n3p135-146

Mônica Assunção Mourão¹

Resumo: O artigo propõe uma oficina literária. Com isso, almeja-se uma aproximação do universo de criação de Guimarães Rosa, por vezes, considerado como um autor hermético e, por conta dessa característica, ainda pouco explorado no ensino médio. Assim, utilizou-se o conto Desenredo e a metodologia desenvolvida resgata alguns tipos de leitura bem como atividades além de questões de compreensão/interpretação textual. Logo, os resultados esperados reverberam na análise da escrita Roseana presente no livro didático e de como pode ser utilizado enquanto ferramenta complementar no que tange à construção do olhar literário.

Palavras-chave: Leitura literária; Oficina literária; Livro didático; Guimarães Rosa.

Abstract: The article proposes a literary workshop and with this, an approximation of the universe of Guimarães Rosa creations, sometimes considered as a hermetic author and, due to this characteristic, is still little explored in high school. Thus, the short story Desenredo was used and the methodology developed rescued certain types of reading well as activities beyond textual comprehension/interpretation questions. Soon, the expected results reverberate in the analysis of the Rosean writing present in textbooks and how it can be used as a complementary tool in terms of to the construction of the literary gaze.

Keywords: Literary reading; Literary workshop; Textbook; Guimarães Rosa.

Introdução

Ao se discutir sobre leitura literária em específico, no ambiente escolar, uma das questões levadas em consideração é a de que, conforme Magda Soares “não há como se ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes” (SOARES, 2010, p. 20). Assim sendo, inserir o ensino de literatura no transcorrer da educação básica sem desmerecer os termos

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), em Araguaína-TO. Professora Efetiva, Assistente II, do Curso de Letras, na Universidade Estadual da Região Tocantina (UEMASUL), em Imperatriz-MA, e-mail: monicamourao_15@hotmail.com Orcid <http://orcid.org/0000-0003-0318-9753>

“literarização”, “literização escolar” (SOARES, 2010), vem sendo uma prática debatida e buscada desde meados dos anos oitenta, inclusive pela referida pesquisadora ao publicar estudos sobre convergências e/ou divergências entre, por exemplo, a alfabetização e o letramento.

Todavia, qual o conceito mais apropriado que podemos atribuir à leitura literária? Quão relevante ela é? Em que se diferencia de outro tipo de leitura? E, por consequência, qual o seu objetivo em uma aula de literatura em turmas do nível médio? Tais questionamentos se farão, em momentos pontuais, presentes neste artigo que não pretende respondê-los por completo, contudo tem o intuito de trazer à baila uma revisão bibliográfica a conter alguns autores que se debruçam sobre essa temática como também propor, em sua parte metodológica uma oficina de prática de leitura literária e de análise da relevância da escrita Roseana, em específico, no livro didático a englobar as disciplinas de língua portuguesa, literatura e produção textual, tendo como objeto de análise o conto “Desenredo”, de Guimarães Rosa, porquanto apesar de ser um escritor da literatura brasileira contemporânea aclamado pela crítica e bastante (re)visitado nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras, ainda é abordado de forma “tímida” nas séries do ensino médio.

Essa asseveração é baseada, em parte, ao se analisar o espaço reservado para seus textos nos livros didáticos das séries citadas. São, em sua maioria, recortes ou fragmentos, por vezes, descontextualizados, de algumas de suas obras como “Primeiras estórias” (1962) e Sagarana (1946), o que de acordo com Magda Soares (2010), trata-se de uma literatura sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados, sendo uma das maneiras inadequadas de apresentá-la ao espaço escolar, haja vista, ser imprescindível que se mantenham alguns elementos característicos do texto literário como a plurissignificatividade, a subjetividade, a literariedade, a polissemia, a metáfora e tantos outros recursos estilísticos próprios do processo de criação de cada escritor (a).

Assim sendo, justifica-se a escolha de uma temática abrangente como o ensino de literatura associado às práticas de leitura e de leitura literária por servir à lida didática/docente como um fio condutor entre as relações: concreto/abstrato, real/imaginário, ao passo que venha possibilitar um distanciamento cada vez maior do leitor para com a superficialidade do texto literário, por conter, em si e por si, a capacidade de lhe apresentar condições para lê-lo em suas entrelinhas, em suas tramas e em seus meandros, algo possível em se tratando da escrita Roseana, vista como hermética ou resumida à compleição de neologismos, uma vez que

competência de ler um texto literário é parte integrante do processo de aprendizagem em geral, no tocante ao estabelecimento de uma relação imbricada entre saberes-linguagem-escrita, linguagem essa, por sua vez, aprimorada no âmbito escolar, mas inerente à condição humana.

1 A hora e a vez da leitura literária

Sabe-se que durante um tempo considerável o ensino da literatura se ateve a comemoração de efemérides, a leitura como fruição e ainda a um pretenso suporte para a aplicação/exemplificação de normas gramaticais, deixando de lado a potencialidade do texto literário (OLIVEIRA, 2016). Contudo, na década de oitenta, como já mencionamos, alguns pesquisadores iniciaram estudos sobre a relevância da literatura ser inserida como uma disciplina independente no currículo escolar e não apenas como uma parte da tríade (Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual). A essa altura, aparece meio que timidamente a expressão leitura literária, tendo como um dos conceitos o de uma ação, desempenhada pelo leitor, a partir de práticas relacionadas a impressão que ele tem sobre cultura, por exemplo. Trata-se, portanto, de um exercício de interação mais voltado para o lado ficcional do texto e, segundo Ivete Lara Camargos Walty (2010):

Os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade. Sua organização provoca surpresa por fugir ao padrão característico da maioria dos textos em circulação social. E fugir ao padrão hegemônico não quer dizer negar qualquer padrão. Os padrões literários existem e devem também ser conhecidos pelo leitor. (WALTY, 2010, p. 74)

Baseando-nos nos apontamentos de Walty (2010), onde e como está “o lugar comum”, o ponto de intersecção entre a escola, a leitura, a escrita, o ensino da língua materna e da literatura, a relação dialógica entre professor/aluno e o contexto social? Na teoria ou na prática? Talvez em um equilíbrio entre ambas? Segundo os pesquisadores Márcio Araújo de Melo e Luíza Silva “a produção de sentido pela leitura literária não parece encontrar lugar, observada a vocação pragmática que subsidia teoricamente as práticas de ensino da língua materna” (MELO; SILVA, 2015, p. 127), ou seja, a leitura literária não se relaciona à contento com práticas escolares pragmáticas, engessadas, programadas para um fim pré-determinado em um planejamento bimestral, um passo-a-passo seguido *ipsis litteris* e *ipsis verbis* pelo docente responsável.

Diante disso, desse panorama de “incerteza territorial”, da inquietante dúvida entre a eficiência de se teorizar mais ou de se praticar mais, observada no transcorrer do ensino

curricular da leitura/ leitura literária, na educação básica, algumas estratégias simples, mas não simplórias, e sobretudo possíveis de serem desenvolvidas podem estar ancoradas em uma obra como “A importância do ato de ler” (1989), de Paulo Freire que, entre outros conceitos, aborda uma apreciação sobre leitura de maneira “macro” muito pertinente ao afirmar que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Ler o mundo, então, pode ser um dos princípios para a obtenção de resultados mais satisfatórios no tocante à compreensão, interpretação e produção textual no caminho almejado em direção ao ambiente escolar. Texto e contexto são complementares a partir do momento em que se permitem serem explorados por todas as vivências trazidas pelos discentes para o interior do espaço da sala de aula.

As suas experiências, os seus diversos saberes não-escolarizados também podem ter uma parcela significativa de contribuição no ato de “ler o macro”, de lidar com a realidade, diferenciando-a da subjetividade literária à medida que se torna um exercício presente na vida cotidiana, porquanto, “literatura e escola são duas instituições e é como tal que também estão em constante interação” (WALTY, 2010, p. 51).

O passo seguinte é a formação da criticidade e a habilidade de constituir relações com outros contextos, de forma dialógica, chegando a diversas áreas do conhecimento como a filosofia, a sociologia, a história. Temos, pois, a interdisciplinaridade a nosso favor na tarefa de formar leitores com um viés mais amplificado e, por consequência, mais crítico. Tal assertiva encontra respaldo na obra *Literatura e escola: anti-lições*, de Ivete Lara Camargos Walty (2010), ao inferir que “a literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente”.

Nesse contexto, a literatura e a leitura se encontram caracterizadas como ritos de passagem, onde será exigido do discente uma nova postura, mais madura, quem sabe, baseada em sua interação para com conjunturas várias e não apenas em seu ambiente anterior, confortável ou não, um lugar de ouvinte ou de receptor passivo. Cruza-se, pois, uma linha tênue entre o ensino e a aprendizagem da leitura literária e há, por um instante, um leitor, provavelmente, capaz de estabelecer suas próprias conexões argumentativas e de questionar a si e ao outro, quando pertinente for, sobretudo fora do recinto escolar.

Ressurge, porquanto, um ser social dotado de habilidades suficientes para não apenas “estar no mundo”, mas nele interferir, transformando a leitura em um diálogo profícuo, em uma troca de experiências e em um confronto de gostos, de sensações e de sentidos (ZILBERMAN, 2008). Destarte, do artigo intitulado “Língua e literatura na escola: um casamento feliz”, de Raquel Trentin Oliveira (2016) extraímos um fragmento que corrobora nossas discussões provocadas, até o momento, sobre o caráter de resistência e a importância da literatura e leitura literária, onde:

A literatura, em geral, problematiza e desafia o senso comum; promove a criatividade e a imaginação pela projeção de mundos fantasiosos/virtuais, favorece a empatia do leitor frente ao texto, pela exploração da experiência sensorial e afetiva humana; aproveita e, ao mesmo tempo, deturpa a gramática ou a norma linguística. (OLIVEIRA, 2016, p. 76)

Para Compagnon (2010, p. 32), “o indivíduo é um leitor solitário, um intérprete de signos, um caçador ou um advinho. Com essa assertiva, entende-se que, nesta seara, ler de forma literária ultrapassa a barreira de mera ou primária habilidade de decodificação das letras, sílabas, palavras e textos, apreendida no início de nossa formação escolar para assumir o status de protagonista de uma aprendizagem em constante estado de criação, seja da língua materna de um determinado país seja na literatura produzida por membros desse e de outros países.

Todavia, ao mesmo tempo que se encontra avulso, o leitor conta com a complexidade do texto literário, objeto a bailar em uma atemporalidade, em uma conotação infinita, em uma sistemática motivada e ora ou outra autotélica. Os sentidos variam de acordo com o tempo. Os significados, sobretudo, os plurais não seguem uma ordem pré-estabelecida nem tão pouco pré-determinada, por vezes, em manuais didáticos. Não há um conjunto de regras e de normas suficientes para conduzir a uma leitura literária pronta, acabada. Esses apontamentos estão em acordo com uma das obras da pesquisadora Teresa Colomer (2007), “Andar entre livros: a leitura literária na escola”, ao aludir que:

Qualquer modelo de ensino literário se caracteriza pela forte inter-relação que estabelece entre seus objetivos, seu eixo de programação, o corpus de leitura proposto e as atividades escolares através das quais o ensino se desenvolve. Quando se tratava de aprender a produzir discursos profissionais, o eixo da retórica parecia o mais pertinente, do mesmo modo que o era a leitura de textos exemplares e a prática da escrita. Quando se desejava fomentar a consciência nacional da cultura, se recorria ao eixo histórico, à leitura de textos nacionais e práticos como a recitação e a memorização. Diferentemente, quando se desejou ensinar a interpretar, programou-se a análise dos elementos construtivos das obras e o comentário do texto pareceu uma prática teoricamente adequada. (COLOMER, 2007, p. 19)

Diante do exposto, algumas das questões levantadas na introdução deste artigo podem encontrar determinadas respostas convincentes no que tange à natureza conceitual e funcional da leitura literária. Desse modo, ao se tratar de algo relacionado ao convívio social, respeitando, antes de tudo, as “experienciações” trazidas pelos discentes bem como as contribuições dos seus olhares perante o mundo que os circunda. Parafraseando Clarice Lispector, cada um de nós é um mundo de proporções díspares, formado por referências variadas a girar em torno do nosso próprio eixo ou em torno de outros mundos.

Logo, essas falas, esses olhares, esses saberes não escolarizados agregam-se à leitura literária com o propósito não apenas de se conseguir uma excelente colocação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, conseqüentemente, uma vaga no mercado (público ou privado) de trabalho. Para Daniela Bunn (2011, p. 43), “O professor que lê, que articula leituras, terá facilidade para desempenhar essas funções e apresentar textos vivos aos seus alunos”. Aprender a ler um texto na perspectiva do literário é o início de uma aprendizagem que durará enquanto existirmos como seres humanos, ao longo das fases de vida pelas quais passamos ao mesmo tempo em que vemos o outro também passar.

Observa-se, ainda, que apesar dos diferentes contextos históricos advindos, principalmente, a partir da idade média, pelos quais o ensino da literatura perpassou e das inúmeras finalidades (linguísticas, gramaticais, deleitosas) atribuídas a ele, é no texto (impresso, verbal, digital) que encontramos o âmago, o ponto de partida e de chegada de qualquer estratégia de leitura a conter diferentes objetivos específicos, uma vez que esse tipo de texto (o literário) está além de normas rígidas, ou seja, “o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários” (TODOROV, 2009, p. 38) e, atualmente, é preponderante sua função artística com nuances de subversão e denúncia.

O texto literário, portanto, segundo os teóricos elencados, neste artigo, como objeto de ensino da leitura literária é pertinente até mesmo quando não lhe convém e exige do seu leitor um conjunto de habilidades pautadas muito mais na prática social, nas relações interpessoais, no conhecimento de mundo do que na exclusiva apreensão de teorias sobre o ensino e desenvolvimento da leitura no ambiente da escola. Não afirmamos, com isso, que a teoria possa ser posta em detrimento da prática. Apenas delegou-se, nesta pesquisa bibliográfica, a práxis um espaço de protagonismo em se tratando de um corpus de natureza subjetiva, sendo que o papel desempenhado pela teoria continua sendo insubstituível.

2 A saga de um conto audaz

Diante de um aporte teórico que discorreu sobre as temáticas: o texto literário, a leitura literária e o ensino da literatura, no nível médio, da educação básica o passo subsequente será a apresentação de uma metodologia baseada na proposta de uma oficina literária constituída por algumas etapas a serem desenvolvidas durante as aulas de literatura, língua portuguesa ou produção textual. Frisa-se essa tripatirção das disciplinas, porque em algumas escolas, em especial, da rede pública de ensino, é o mesmo professor o responsável pelas referidas ministrações.

O objeto literário como corpus passível a algum tipo de análise é de fundamental importância em uma prática de leitura, haja vista “a literatura ser considerada como um lugar estratégico, ainda que não seja o único, para as observações das relações entre linguagem cotidiana e criatividade artística” (OLIVEIRA, 2016, p. 87). Desse modo, optamos pelo conto “Desenredo”, integrante do livro Tutaméia (Terceiras Estórias), da edição de 2001, última obra publicada em vida por João Guimarães Rosa, em 1967, por compreendermos a escrita Roseana como um fenômeno em diálogo constante entre alguns dos acontecimentos habituais e a excelência de um processo de criação artística-literária.

O desenvolvimento dessa metodologia está constituído em alguns subtemas que podem ser trabalhados de acordo com o planejamento do (a) professor (a) responsável pela oficina. Não há uma rigidez em seu segmento, no entanto, recomenda-se que “Do que é feito um conto?” seja o primeiro tópico abordado por aspirar o trabalho com alguns conceitos pertencentes ao texto narrativo e seus respectivos elementos como o foco narrativo, tipo de tempo, classificação das personagens, entre outros. Na sequência tem-se então: 2. Rosa por Rosa – uma breve apresentação por meio de alguns documentários disponíveis em plataformas digitais, 3. Me diga com quem tu andas que direi quem tu és- análise dos ditados populares presentes no conto “Desenredo”, 4. Vilã ou Bela, recatada e do lar? Organização de um júri simulado em sala de aula.

A primeira etapa da proposta de leitura literária no formato de uma oficina visa conceituar o conto, por meio de uma explanação oral, mesmo antes dos alunos terem contato com o que servirá como nosso corpus. Assim sendo, de acordo com o Dicionário *online* de português, conto é um substantivo masculino, gênero de prosa de ficção, narrativa ficcional

breve; historieta, estória; conto popular. Narrativa breve, escrita ou falada, com uma ação e poucos personagens. [Figurado] Narrativa mentirosa com a intenção de enganar; mentira, treta.

Em meio a esses conceitos dicionarizados estão alguns vocábulos merecedores de destaque: gênero de prosa de ficção, narrativa breve, ação e personagens. É salutar a explicação do que é um gênero literário ao passo que o diferenciamos de gênero textual, de que um texto em prosa é aquele estruturado em parágrafos ao contrário do poema que contém versos e estrofes, frisar a natureza subjetiva da ficção, enfatizar a presença de elementos como um acontecimento e seus respectivos personagens para termos uma narrativa. Feito esse exercício o conto impresso “Desenredo”, de Guimarães Rosa é distribuído e é solicitada uma leitura silenciosa com o intento de uma familiarização, de um primeiro contato com o texto. Dele retiramos o seguinte trecho para comentarmos sobre:

Do narrador a seus ouvintes:

— Jó Joaquim, cliente, era quieto, respeitado, bom como o cheiro de cerveja. Tinha o para não ser célebre. Com elas quem pode, porém? Foi Adão dormir, e Eva nascer. Chamando-se Livíria, Rivília ou Irlvíria, a que, nesta observação, a Jó Joaquim apareceu. (ROSA, 2001, p. 1)

Nota-se, neste fragmento, três dos elementos alusivos a uma narrativa: a presença dos personagens – Jó Joaquim, Adão, Eva e Irvília, um acontecimento inicial, ou seja, um encontro entre dois dos personagens e a voz de um narrador. Os questionamentos e apontamentos surgidos precisam contar com as intervenções dos alunos dispostos em suas respectivas carteiras escolares, em formato de círculo ou meia lua, a fim de que todos e todas possam ter contato visual bem como serem ouvidos e ouvidas com limpidez.

O (a) professor (a) inicia a fala e logo passa-a ao grupo haja vista que a ele já foram apresentados alguns dos conceitos principais do texto narrativo. Incitar mais comentários também pode ser uma estratégia válida como, por exemplo: Se esses seriam os personagens principais? Os protagonistas da diegese? Se a turma compreende o que seja um protagonista, se o fato (um encontro casual) lido logo no início do conto é o fio condutor da narrativa? O porquê da dúvida do narrador em relação ao nome da personagem feminina: Livíria, Rivília ou Irlvíria ao contrário do ocorrido com os nomes de Jó Joaquim, Adão e Eva, e ainda qual o foco narrativo? O narrador conta (narrador observador em 3ª pessoa) ou conta e participa (narrador personagem em 1ª pessoa)?

O segundo subtema “Rosa por Rosa” pode ser trabalhado em um laboratório de informática se a escola possuir um capaz de comportar a turma em questão, caso contrário a

sala de aula também serve. Nas plataformas digitais, como o YouTube, consta um documentário intitulado “Especial João Guimarães Rosa”, acessível no endereço eletrônico www.tvbrasil.ebc.com.br/trilhadeletras, com duração de cerca de 26 minutos, tempo suficiente para ser exibido e ser iniciado um debate a partir das impressões tidas sobre o legado literário deixado por João Guimarães Rosa dessa vez sob o olhar de sua filha e de um entrevistador. Ressalta-se a relevância da inserção de outras mídias ao ensino tradicional como uma ferramenta cada vez mais solicitada em práticas escolares contemporâneas, sendo a Internet e a imagem elementos familiares aos alunos desse nível da educação básica.

O subtema de número três “Me diga com quem tu andas que direi quem tu és” tem o desígnio de estabelecer um diálogo entre os alunos e os membros mais experientes de suas respectivas famílias ao fazer uma alusão a um dito popular, ditados passados oralmente de uma geração para a outra, independente da camada social ocupada, ou do grau de formação acadêmica. Desse modo, os alunos trariam como atividade extraclasse alguns exemplos para serem comparados aos presentes no decorrer do conto “Desenredo”, notando alguns traços peculiares da escrita de Guimarães Rosa ao fazer uso da linguagem coloquial para transformá-la em arcabouço universal e inesgotável que remete tanto à Bíblia quanto à Odisseia. Essa prática nos servirá para a comprovação da premissa do quão importante é a “leitura de mundo” para se chegar a uma leitura literária. Eis alguns destaques:

“O trágico não vem a conta-gotas”.
“Todo abismo é navegável a barquinhos de papel”.
“Todo fim é impossível”.
“Vá-se a camisa, que não o dela dentro”.
“A bonança nada tem a ver com a tempestade”.
“Sábio sempre foi Ulisses, que começou por se fazer de louco”.
“O tempo é engenhoso”.
“Num abrir e fechar de ouvidos”.
“Esperar é reconhecer-se incompleto”. (ROSA, 2001, p. 1-3)

O quarto subtema sugere a organização de um júri simulado como também a culminância da oficina de leitura literária, pois as demais turmas podem ser convidadas para fazer parte do julgamento e isso seria uma maneira de compartilhar tal atividade com um maior número de alunos e com os professores de disciplinas afins como história, filosofia, sociologia. A classe, em questão, será dividida entre um advogado de defesa e seus representantes, promotoria e seus adeptos, testemunhas de defesa e de acusação e por um juiz. Retoma-se uma

memória literária ao citarmos uma das primeiras personagens da literatura brasileira julgada: Capitu, da obra “Dom Casmurro”, de Machado de Assis.

Porém, como é sabido ninguém, até o momento, pode garantir se houve ou não adultério por parte da ré. Tanto o discurso de acusação quanto o de defesa se moderarão em peças do conto, lidas e analisadas previamente, transcritas a seguir:

Antes bonita, olhos de viva mosca, morena mel e pão. Aliás, casada. Sorriram-se, viram-se. Era infinitamente maio e Jó Joaquim pegou o amor. Enfim, entenderam-se. Voando o mais em ímpeto de nau tangida a vela e vento. Mas muito tendo tudo de ser secreto, claro, coberto de sete capas (ROSA, 2001, p.1).

Não se via quando e como se viam. Jó Joaquim, além disso, existindo só retraído, minuciosamente. Esperar é reconhecer-se incompleto. Dependiam eles de enorme milagre. O inebriado engano (ROSA, 2001, p.1).

Soube-o logo Jó Joaquim, em seu franciscanato, dolorido mas já medicado. Vai, pois, com a amada se encontrou — ela sutil como uma colher de chá, grude de engodos, o firme fascínio. Nela acreditou, num abrir e não fechar de ouvidos. Daí, de repente, casaram-se. Alegres, sim, para feliz escândalo popular, por que forma fosse (ROSA, 2001, p. 2).

Nunca tivera ela amantes! Não um. Não dois. Disse-se e dizia isso Jó Joaquim. Reportava a lenda a embustes, falsas lérias escabrosas. Cumpria-lhe descaluniá-la, obrigava-se por tudo. Trouxe à boca-de-cena do mundo, de caso raso, o que fora tão claro como água suja. Demonstrando-o, amatemático, contrário ao público pensamento e à lógica, desde que Aristóteles a fundou. O que não era tão fácil como refritar almôndegas. Sem malícia, com paciência, sem insistência, principalmente (ROSA, 2001, p. 2).

Mesmo a mulher, até, por fim. Chegou-lhe lá a notícia, onde se achava, em ignota, defendida, perfeita distância. Soube-se nua e pura. Veio sem culpa. Voltou, com dengos e fofos de bandeira ao vento (ROSA, 2001, p. 2).

Três vezes passa perto da gente a felicidade. Jó Joaquim e Vilíria retomaram-se, e conviveram, convolados, o verdadeiro e melhor de sua útil vida (ROSA, 2001, p. 3).

E pôs-se a fábula em ata. (ROSA, 2001, p. 3)

Embora a escrita de João Guimarães Rosa possa ocasionar um certo estranhamento, à primeira lida, nos ainda leitores púberes isso não carece ser um empecilho para que ela faça parte, aos poucos, mas continuamente do currículo escolar. Ao alvitar-se uma oficina de leitura literária como um instrumento de acesso ao universo ficcional do citado escritor é na expectativa de que surja uma relação cada vez mais dialética entre a literatura e corpo docente/discente. Reitera-se a não característica da proposta como algo engessado, porque defendemos a diversidade seja do ambiente escolar, seja das pessoas arraigadas nele.

Logo, os subtemas propostos podem ou servir de ponto de partida para essas atividades ou serem complementados por outras à critério do (a) professor (a) responsável por seu percurso metodológico. O fundamental é a obtenção de resultados benfazejos quando voltamos nossos olhares e nossas práticas para a formação de leitores proficientes em sua língua materna representada sob as normas e regras gramaticais ou sob à plurissignificação comum à literatura.

Considerações finais

Uma das contribuições deste artigo foi a de fomentar uma reflexão sobre um mote: nem a Literatura nem esta pesquisa acadêmica, aqui recortada, tiveram a pretensão de dar conta das inúmeras problemáticas enfrentadas pela educação básica em se tratando da labuta com a leitura em seu viés argumentativo (científico) ou em seu viés subjetivo (ficcional), em específico, nas séries do nível médio. Reiteramos, assim, o nosso objetivo principal ao propormos uma oficina de leitura literária, tendo como corpus um dos contos de João Guimarães Rosa, denominado “Desenredo”, publicado pela primeira vez em 1967 e reeditado nos anos seguintes, em específico, em 2001.

Ressalta-se a não intenção de se induzir o (a) professor (a) colaborador (a) a um trabalho onde Literatura e Língua Portuguesa insiram-se em uma constante celeuma. Pelo contrário, nossa finalidade foi a busca por uma didática pautada num dialogismo cada vez mais enriquecedor entre ambas as disciplinas, as mídias digitais, bem como entre as diversas áreas do conhecimento, como já mencionamos, uma vez que acreditamos ser a interdisciplinaridade uma ferramenta eficiente para tal interação entre quaisquer das áreas do conhecimento.

Pretende-se, por conseguinte, sua veiculação no meio acadêmico (graduação e pós-graduação), no entanto, fazê-lo circular pelas formações continuadas oferecidas aos docentes da rede básica, em particular, ao nível médio também é um dos nossos anseios. Havendo essa parceria entre a Universidade e a Educação básica, certamente, os resultados obtidos após a aplicação dessa e de outras oficinas similares a essa serão significativos no que tange ao convívio mais próximo com a leitura adequadamente escolarizada.

Isto posto, e embora à escrita de João Guimarães Rosa sejam atribuídos alguns adjetivos como: hermética, culta, rebuscada, estranha, de difícil entendimento, escolheu-se um dos seus tantos contos porque acredita-se no poder que a palavra é capaz de exercer sobre a mais simples e limitada compreensão, ou seja, reconstruir o cotidiano, o real por meio de frases, figuras de linguagem e um jogo linguístico meticuloso não é uma tarefa desempenhada com facilidade.

Adentrar por tais searas é um desafio, por isso a necessidade de se ter um guia, um ser munido de teoria e prática, mas ao mesmo tempo, um ser que não teme o desafio lançado pela esfinge.

Referências

- BUNN, Daniela. *A imagem alimentar e o advento do menor na literatura infantil: estranhamentos de Gianni Rodari*. 2011. 274f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- CONTO. In: DICIO. *Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO. *Trilha de letras*. Disponível em: www.tvbrasil.ebc.com.br/trilhadeletras. Acesso em: 24 abr. 2020.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- OLIVEIRA, Raquel Trentin. Língua e Literatura na Escola: Um Casamento Feliz. In: MARTINI, Marcus de; OLIVEIRA, Raquel Trentin; FELIPPE, Renata Farias de. *Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2016. p. 75-90.
- ROSA, João Guimarães. *Tutaméia (Terceiras estórias)*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de. *O que pode o leitor? EntreLetras*, Araguaína, v. 6, n. 2, p. 120-132, 2015. Disponível: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2736>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiane (org.). *A escolarização da leitura literária - o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 20-35.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. São Paulo: Difel, 2009.
- WALT, Ivete Lara Camargos. *Literatura e escola: anti-lições*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *Escolarização da leitura literária*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 74-86. (Linguagem e Educação).
- ZILBERMAN, Regina. O Papel da Literatura na Escola. In: MARTINI, Marcus de; OLIVEIRA, Raquel Trentin; FELIPPE, Renata Farias de. *Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina*. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2016. p. 19-34.

Recebido em 16 de agosto de 2023
Aceito em 18 de dezembro de 2023