

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS: PORTUGUÊS**

**FERNANDA MARTINS DO NASCIMENTO**

**Guimarães Rosa atravessando os caminhos da sala de aula**

Uberlândia- MG  
2023

FERNANDA MARTINS DO NASCIMENTO

## **Guimarães Rosa atravessando os caminhos da sala de aula**

Artigo apresentado como  
Requisito Parcial para aprovação  
na disciplina (ILEEL31031)  
Trabalho de Conclusão de Curso  
de Literatura II

Orientador: Prof. Dr. Leonardo  
Francisco Soares.

Uberlândia- MG  
2023  
**AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por todas as bênçãos recebidas nesses meus 47 anos de vida;

Agradeço com respeito e amor aos meus pais e aos meus filhos pela paciência, compreensão e incentivo; aos meus amigos e parentes; e por fim,

Agradeço carinhosamente aos meus professores Leonardo pela orientação, paciência e carinho envolvido; pelo apoio da professora Carolina e aos meus colegas por compartilhar seus conhecimentos e alegrias.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>6</b>
<b>Do Rosa e sua escritura.....</b>	<b>10</b>
<b>Do ensino de Literatura com jornada para vida.....</b>	<b>14</b>
<b>Do tratamento que o livro didático dá a literatura de Guimarães Rosa.....</b>	<b>17</b>
<b>- Análise do livro didático <i>Se liga nas Linguagens: Português 2021</i>.....</b>	<b>19</b>
<b>Das práticas positivas e possíveis de leitura de Guimarães Rosa de forma inesgotável em sala de aula.....</b>	<b>28</b>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>38</b>
<b>Referências.....</b>	<b>40</b>

## Guimarães Rosa atravessando os caminhos da sala de aula

Por Fernanda Martins do Nascimento <sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho teve, como ponto de partida, uma questão aparentemente simples: como é abordada a obra de João Guimarães Rosa no livro didático principalmente nos últimos anos da educação básica brasileira? A resposta, porém, se apresenta tão complexa quanto os meandros do ensino de literatura no país, pois depende muito da perspicácia individual do professor em sala de aula, aquele que se desafia transpor o promovido pelo livro didático apenas. O que se objetiva ainda, aqui, é percorrer as nuances do que é ser um escritor como Rosa, como sua escrita pode, por meio de atividades bem elaboradas, influenciar o estudante a enveredar por sua obra cerceando autorreflexões, além das particularidades da linguagem empregada em seus textos para além do mote “regionalismo” tão enfatizado nos livros didáticos, em geral. Alguns conceitos da literatura e seu ensino são ponderados sob a ótica de estudiosos como Barthes (2004), Calvino (1993), Candido (2004), Cosson (2014), dentre outros, tão importantes quanto. Como sugestão para o início de uma caminhada pedagógica que transcende os limites institucionalizados nos livros didáticos, ratifica-se uma atividade didática - a ciranda dialógica: projeto bem-sucedido, realizado na região noroeste de Minas pela professora Rosa Amélia Pereira da Silva (2016).

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura. João Guimarães Rosa. Livro didático. Ciranda Dialógica

### Introdução

*Faz de conta, gente minha... faz de conta.* <sup>2</sup>

“Vou te contar uma história” ou “vou te contar um caso” é um costume bastante peculiar no Brasil de se iniciar o enredo de um grande acontecimento, de uma narrativa interessante, vivida pelo locutor ou que aconteceu com um parente, amigo ou conhecido, como se costuma dizer. Pela oralidade transmite-se intuitivamente o conhecimento de mundo incorporado por séculos de experiências, utilizando-se da função da linguagem, como define José Carlos Azeredo na *Gramática Houaiss da língua portuguesa*: “A língua é uma forma historicamente herdada e socialmente adquirida de conferir sentido às nossas experiências do mundo e de compartilhar essas experiências por meio de nossos atos de comunicação

---

<sup>1</sup>Graduanda da Universidade Federal de Uberlândia - ILEEL, Uberlândia – MG.

<sup>2</sup>ROSA, 1988, p.80.

potencialmente significativos, que torna o ser humano capaz de criar os universos de sentido que circulam na sociedade na forma de enunciados/textos” (AZEREDO, 2021, p.53).

Contar uma história é antes de tudo, estabelecer um liame entre o locutor, que imagina, acrescenta e assim melhora o fato descrito, e os seus interlocutores, que muitas vezes incentivam, complementam, confirmam ou põem em dúvida a narração influenciada por seus ambientes, afinal “todo ato de linguagem praticado por seres humanos pressupõe – ou projeta – uma situação sócio comunicativa” (AZEREDO, 2021, p.59). Diante das concepções elencadas pode-se afirmar que nos formatos das aulas na Educação Básica propiciam o deleite que as histórias contadas buscam causar nos ouvintes?

Os povos autóctones se valem da oralidade como meio de difusão para repassar seus valores, costumes, culturas e tradições. Criaram assim, técnicas para facilitar esta transmissão, por meio das poesias, danças, vestimentas, etc., levando sempre em conta, a observação da natureza ao seu redor. Corrobora tal afirmação que “a interação das pessoas, com vista à troca de conteúdos e à respectiva produção de sentido, requer, portanto, antes de qualquer coisa, que haja entre elas um acordo ou entrosamento sobre a representação que fazem do evento em que estão tomando parte” (AZEREDO, 2021, p.56). As tradições orais e visuais da linguagem, portanto, sobrevivem e os mais jovens, ainda que em quantidade tímida, recebem-nas orgulhosamente e repassam adiante aos seus filhos e netos vindouros: “a língua afluí no discurso, o discurso refluí na língua, eles persistem um sob o outro, como na brincadeira de mão” (BARTHES, 2004, p.30).

De história em história, seja numa roda de fogueira, em uma viagem longa independente do meio, ou mesmo em um balcão da “vendinha”, o homem vê-se envolvido em questões sociais inerentes ao seu cotidiano. Constantemente são nestes locais que aparecem os melhores enredos, tão empolgantes que prendem os interlocutores fazendo-os corresponder de maneira gestual a cada palavra adornada. Comungam-se aqui as palavras de Roland Barthes sobre a magia que a enunciação reflete na sociedade:

A enunciação, por sua vez, expando o lugar e a energia do sujeito, quicá sua falta (que não é sua ausência), visa o próprio real da linguagem; ela reconhece que a língua é um imenso halo de implicações, de efeitos, de repercussões, de voltas, de rodeios, de redentes; ela assume o fazer ouvir um sujeito ao mesmo tempo insistente e insituável, desconhecido e, no entanto reconhecido segundo uma inquietante familiaridade: as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa (BARTHES, 2004, p.20).

Decorrendo de maneira simplista e resumida, pode-se considerar que a evolução humana perpassa dentre outros aspectos, ao estranho hábito de se contar histórias, passando

sua cultura de geração em geração, fazendo do “saber uma festa”. A tradição dos contadores de histórias remete a tempos primórdios, primeiro pela oralidade em tempos ágrafos, e em um segundo momento após a descoberta da escrita com divulgação mais ampla. Desse modo, a escrita e posteriormente a institucionalização da literatura pôde resguardar a realidade, suas subjetividades, distorções e simulacros, que antes se sobrevinham pelo tempo de forma oral se valendo apenas da memória como recurso de assimilação e conservação. Para Roland Barthes, em seu texto “Aula”, “o real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura” (BARTHES, 2004, p.21).

Antonio Candido (2004) em seu texto “O direito à literatura”, reflete sobre a “função” da literatura, considerando o seu papel contraditório, porém humanizado. Em suas palavras “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador dessa construção, enquanto construção”; em outro momento, o autor toma a literatura como um objeto coerente e humanizado gerado pela “força da palavra organizada” tão importante quanto “o alimento e o ar puro que ajudam o homem a permanecer vivo” (CANDIDO, 1985 *apud* ARAUJO e SILVA, p.55). Esses objetos literários são autônomos considerando sua estrutura e significado e por isso são uma forma de expressão e de conhecimento; enfim manifestam emoções, visão de mundo e ordenam a mente e os sentimentos de maneira consciente e inconsciente. Dessa forma, Candido considera como definição de literatura: “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2004, p. 174). Desse modo, conclui-se que o autor traz uma concepção de literatura como algo intrínseco ao homem e seu papel no mundo, ressaltando a necessidade do ser humano da efabulação, pois dialoga diretamente com as mudanças sociais e culturais, rompimentos e ressignificações que são realizados pelo objeto artístico (PAYÃO, 2021, p.2-11).

A literatura então consagra por meio da narração de histórias (reais, imaginárias, adaptadas) para se adiantar à evolução, resguardando as expressões de maneira perene, ou melhor, “a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta” (BARTHES, 2004 p.18). Como complementa Eduardo Coutinho no seu texto “Linguagem e revelação: uma poética da busca”: “a própria narração se configura como um processo de busca; mas como tal processo só pode vir a realizar-se se ele encontra um tipo de linguagem que indague mais do que afirme, verifica-se uma identificação entre os atos de

viver e de narrar, e sua busca existencial assume a forma de busca de uma nova expressão” (COUTINHO, 2006, p.169).

Na atualidade, os canais linguísticos que contam histórias verdadeiras ou mesmo imaginadas são múltiplos: ao assistir um programa de TV, assistir um filme, ouvir uma música, ler um livro ou mesmo consumir as manchetes jornalísticas estamos ouvindo histórias, que conseqüentemente irão refletir em hábitos diários e quiçá por toda a vida. Concerne à literatura uma fonte mais erudita e cristalizada de perpetuação e transmissão das histórias entre os tempos e entre os homens. Articula-se aqui a voz da autora Karina Rocha (2001) em *Veredas do Amor no Grande Sertão* que afirma que “em seu conhecimento sobre os homens, a literatura reflete as questões existenciais e sociais, discutindo o mundo e os saberes em geral” (ROCHA, 2001, p.19).

Há de se considerar novamente as ponderações de Roland Barthes (2001) reafirmando a importância da literatura de se contar histórias através dos textos literários: “A literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens” (BARTHES, 1989 *apud* ROCHA, 2001, p.19). Para o estudioso, a literatura não é um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Portanto, escrever assume muitos saberes: “histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico, enfim todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2004, p.16-17).

Dessa forma, pode-se dizer que ao contar histórias, o homem retrata não só sua visão de mundo, mas metafisicamente transcende para o imaginário um vislumbamento do futuro e do que o mundo poderia ser. Afinal, “o texto literário, sendo lugar de fusão dos sistemas e signos originários das pulsões e do social, portanto, produto cultural, faz com que sua leitura seja determinada como visualização da cultura, transposição da realidade para outro plano, o da representação” (ROCHA, 2001, p.19). O escritor é o encarregado pela árdua tarefa de organizar as palavras do nada para, articulando-as, transformar o mundo em um texto literário.

E o mundo sendo intenso e diversificado possibilita, como exemplificou Antonio Candido (2004), variados modelos interpretativos transcritos de maneiras diversas por meio dos textos. Barthes entende que para esta multiplicidade de interpretações, é preciso estabelecer algumas considerações sobre esta representação em que o escritor se envolve: “um escritor — entendo por escritor não o mantenedor de uma função ou o servidor de uma arte, mas o sujeito de uma prática” (BARTHES, 2004, p.25).



De acordo com os argumentos defendidos até o momento, considera-se, neste artigo, abordar um autor de enorme relevância no cenário literário brasileiro, que muito reverbera em todas as concepções da literatura e do ser escritor e seu papel na formação do leitor proficiente. Um dos maiores “contadores de histórias” dos tempos modernos é indubitavelmente João Guimarães Rosa, mineiro de Cordisburgo, Minas Gerais, que transcendeu seus limites geográficos de forma física e também pela escrita durante toda sua vida. Além de escritor foi diplomata pelo Brasil, oportunizando-o assim conhecer diversos países assimilando suas línguas, tradições e culturas diversas traduzidas em seus textos. Priorizou o seu legado literário em narrar poeticamente de maneira singular o sertão mineiro, berço da sua infância e juventude que nunca perdera o contato mesmo distante.

Guimarães Rosa sempre foi um viajante de ouvidos atentos e um excelente narrador e declarou em uma entrevista que “os homens do serão são fabulistas por natureza. No sertão, o que se pode uma pessoa fazer do seu tempo livre a não ser contar estórias? (JGR, em entrevista a Lorenz, 1991:69)” (SILVA, 2016, p. 35).

Se contar histórias é fundamental para entender a fortuna crítica de Guimarães Rosa, assim como é a base para a criação dos muitos textos literários na difícil tarefa de interpretar a realidade às voltas do mundo, o livro didático significativamente deveria então refletir esta expectativa, pois permeia a vida do estudante nas salas de aula por anos. Um dos propósitos desse estudo, portanto, consiste em, por meio de determinados modelos de livros didáticos analisados, verificar se tais proposições convergem com a forma de escritura do escritor mineiro e proporcionam uma experiência de leitura significativa para os discentes. Considera-se também explorar os livros didáticos em sua estrutura atual comparando com exemplares mais antigos, além de propor como exemplo, uma atividade didática que se mostrou um projeto de letramento literário bem sucedido no que requer à formação de leitores proficientes: a ciranda dialógica, projeto realizado na região noroeste de Minas pela professora Rosa Amélia Pereira da Silva.

## **Do Rosa e sua escritura**

*Eu sou é eu mesmo. Divirjo de todo o mundo...  
Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.*<sup>3</sup>

Diante dos inúmeros estudos sobre o autor (Benedito Nunes, Antonio Candido, Eduardo Coutinho, dentre outros), não haveria mais o que dizer sobre a obra de João

---

<sup>3</sup>ROSA, 2001, p.3.

Guimarães Rosa. Mas então, porque ainda se insistir e, principalmente, se desejar percorrer o sertão, as trilhas e os filamentos dessa escrita? (SOARES, 2016, p. 97). Fácil seria responder a esta pergunta se a fortuna crítica de Guimarães Rosa não fosse tão ampla e tão atual e porquanto sua obra transcenda as características regionais da sua escrita, alçando ao que é mais inerente às questões proeminentes do ser humano e, entre outras coisas, configure-se como um clássico da literatura brasileira na sua mais distinta concepção.

O que molda um texto como um clássico, de acordo com o escritor Ítalo Calvino (1993), em *Porque ler os Clássicos?*, é que o texto clássico difere de outras obras exatamente porque tem algo de diferente, de original, de imprevisível para o leitor e, por isso, de uma forma geral, “são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 1993, p. 12). Decorre que seu conteúdo seria capaz de extrair de cada leitor ponderações próprias e independentes e declaradamente não se pode ler um clássico sem se perder em reflexões a cada frase ou conjunto de ideias, pois essa leitura exige que o leitor vá além do aparente, da compreensão literal das frases.

Complementa-se ainda, por meio de Calvino (1993), que ao considerar uma conexão entre presente e passado, os textos ditos clássicos inserem-se no contexto social e “chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 1993, p.11). Portanto, o entendimento dos clássicos como construtos sociais coloca certa perspectiva no exercício de análise tão evidente nas obras de João Guimarães Rosa. Sob tal acepção, a obra de Guimarães Rosa eterniza-se através dos tempos e em diversas searas. É passível de se afirmar que “para Rosa, vida e literatura interpenetram-se e as utopias de transformação do mundo se concretizam no texto, na linguagem renovada, no questionamento social” (ROCHA, 2001, p.15).

Guimarães Rosa desde bem cedo se mostrou um preciosíssimo observador das questões sociais, acompanhando de perto as experiências do homem mineiro do sertão, acumulando os conhecimentos do seu pai e do seu avô, reforçando o estilo “mineirês” altamente presente em suas obras. Ao estudo de outros idiomas começou por conta própria, o que, conseqüentemente, contribuiu para sua carreira de diplomata, na experimentação de outros mundos e de outras linguagens. Os conhecimentos médicos foram inevitavelmente pertinentes para sentir mais de perto o interior do seu povo e o seu próprio interior, tanto nas palavras quanto nos sentimentos: “Dizem que cada escritor quando cria é como se fosse um

novo idioma estrangeiro no coração de uma linguagem” (SAER, 1997 *apud* VASCONCELOS, 2016, p.180).

Como grande admirador de Guimarães Rosa, Mia Couto, escritor, poeta moçambicano<sup>4</sup>, considera que o escritor “é um ser que deve estar aberto a viajar por outras experiências, outras culturas, outras vidas. Deve estar disponível para se negar a si mesmo. Por que só assim ele viaja entre identidades” (COUTO, 2009, p.59). A definição que Couto faz da atividade do escritor reverbera criteriosamente na verve poética de Guimarães Rosa. Mia Couto complementa atestando ainda mais as características rosianas: “E é isso que um escritor é – um viajante de identidades, um contrabandista de almas. Não há escritor que não partilhe dessa condição: uma criatura de fronteira, alguém que vive junto à janela, essa janela que se abre para os territórios da interioridade” (COUTO, 2009, p.59).

À maneira de Rosa, Mia Couto (2009) contempla na estrutura das suas obras a presença do conto oral e dos provérbios, como ele mesmo afirma: “as histórias que eu queria contar não podiam ser contadas no português normal”. O autor incorpora dessa forma a tradição oral, seus gêneros, sua vitalidade e força e também o linguajar inventivo, conforme trilha na esteira de Rosa (MORAES, 2012, p.39). O escritor moçambicano corrobora com a afirmação compassiva sobre este ser que Guimarães soube configurar tão bem:

O escritor não é apenas aquele que escreve. É aquele que produz pensamento, aquele que é capaz de engravidar os outros de sentimentos e de encantamento. Mais que isso, o escritor desafia os fundamentos do próprio pensamento. Ele vai mais longe do que desafiar os limites do politicamente correto. Ele subverte os próprios critérios, ele questiona os limites da razão. (COUTO, 2009, p.63)

O próprio Guimarães considera como missão do escritor o resgate do próprio homem, e complementa que seus “romances e ciclos de romances são na realidade contos nos quais se unem a ficção poética e a realidade” (COUTINHO, 1983, p.63-70 *apud* ROCHA, 2001, p.20).

Por semelhança, as palavras de Barthes (2004) contribuem quando evoca a capacidade humana de transfigurar a linguagem usual a seu favor: “mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*” (BARTHES, 2004, p.16).

---

<sup>4</sup> Sobre a relação dos escritores africanos com a obra de João Guimarães Rosa, em especial os angolanos e moçambicanos, ver o estudo “Rosa lido por africanos: impactos da ficção rosiana nas literaturas de Angola e Moçambique”, de Anita Martins Rodrigues Moraes (2012, p.29-46).

A narrativa rosiana assim como outros textos modernos, rompe com a tradição e “submete o signo ao paradoxo, desestabilizando tanto léxico quanto paragens de sentido, inserindo novos repertórios linguísticos e textuais que vão se movimentando conforme atravessamos o texto” (ROCHA, 2001, p.15). As leituras e concepções esotéricas de Guimarães Rosa levam-nos a atentar para esses aspectos na leitura de suas obras: ele traz em sua escritura “elementos místicos e sagrados, ora reafirmando ora os subvertendo, criando seu texto pelo avesso, numa contínua mutação de sentidos” (ROCHA, 2001, p.18). Enfim, como o autor mesmo articula que ele “não se fixa numa só corrente de pensamento, mas procura, como Riobaldo, “beber de todas as águas”, gerando uma escritura movente que perpassa caminhos variados em sua travessia em direção ao infinito” (ROCHA, 2001, p.20).

Dito de outra maneira, a escritura de Guimarães Rosa se insere num contexto literário que não mais se limita “a representar a realidade empírica, mas questiona o sentido dessa realidade, criando uma forma híbrida baseada num conceito múltiplo de realidade que compreende as perspectivas idealista e realista” (COUTINHO, 1983, *apud* ROCHA, 2001, p.19). Existe, portanto, uma necessidade irreprimível do homem de se libertar do lugar-comum “calcado na continuidade que se expressa pela repetição mecânica de atos e gestos, o homem, e em particular, o adulto comum, não percebe a automatização a que se sujeita, cumprindo, como diz a estória, o inexplicável, sem nenhuma autonomia de raciocínio” (COUTINHO, 2006, p.162).

A quebra de paradigma instituída pelo Modernismo toma corpo nos textos de João Guimarães Rosa de forma contundente: explora as potencialidades da linguagem, elimina as conotações desgastadas do usual, recupera vocábulos raros e apresenta várias faces dos signos. Segundo os argumentos de Eduardo Coutinho (2006), a escrita de Guimarães difere do padrão estipulado pela sociedade literária, não se encaixa no senso comum recobra a “poiesis originária” por meio de uma revitalização da linguagem e “utilização do recurso do estranhamento (a *ostranenie*, dos formalistas russos)” (COUTINHO, 2006, p.163).

O texto de Rosa é multiespacial, rompe com a linearidade tradicional na narrativa, originalmente corrompe os sentidos fixos, desautomatiza dessa maneira a energia das palavras revigorando-as; liberta a sintaxe dos clichês e estereótipos até então encobertas das suas múltiplas possibilidades, conforme explica Coutinho (2006):

Avesso a tudo o que se apresenta como fixo ou natural, cristalizado pelo hábito e instituído como verdade inquestionável, Guimarães Rosa empreende, ao longo de toda sua obra, verdadeira cruzada em prol da reflexão, desencadeando, através da linguagem, um processo de

desconstrução, que desvela constantemente sua própria condição de discurso e seu consequente caráter de provisoriedade (COUTINHO, 2006, p.162).

O esforço da literatura de Rosa é saboroso, pois exige o pensar do e no texto de maneira contínua. Na análise da escritura rosiana em particular, o processo revitalizador da linguagem é destacado, exemplificado pelo uso de vocabulário inusitado, neologismos, diferentes estruturas sintáticas, criação imagética, pontuação revolucionária, uso da rima, do ritmo, etc., pois “a poesia nasce da modificação das realidades linguísticas cristalizadas pelo uso, ampliando as possibilidades significativas de cada palavra” (ROCHA, 2001, p.85-86).

Para elucidar melhor as concepções sobre a arte de Rosa, evocam-se as palavras, por assim dizer, de um dos primeiros críticos do escritor: Graciliano Ramos escreveu uma crônica sobre o livro *Sagarana* que foi publicada no jornal *A Tribuna*, em 1946, anos após avaliar o mesmo livro em um concurso da Livraria José Olympio no qual foi um dos jurados e ao selecionar outro candidato, aconselhou que “se cortassem alguns contos, publicar-se-ia um bom livro”. Na crônica, Graciliano explicita que:

A arte de Rosa é terrivelmente difícil. Esse “antimodernista” repele o improviso. Com imenso esforço escolhe palavras simples e nos dá impressão de vida numa nesga de catinga, num gesto de caboclo, numa conversa cheia de provérbios matutos. O seu diálogo é rebuscadamente natural: desdenha o recurso ingênuo de cortar “ss”, “ll” e “rr” finais, deturpar flexões, e aproxima-se, tanto quanto possível, da língua do interior (RAMOS, 1946, in ROSA, 1973, p.XVII).

Acrescenta que Rosa é um “animalista notável: fervilham bichos no livro, não convenções de apólogo, mas irracionais direitos, exibidos em peladuras, esparavões e os necessários movimentos de orelhas e rabos. Talvez o hábito de examinar essas criaturas haja aconselhado o meu amigo a trabalhar com lentidão bovina” (RAMOS, 1946, in ROSA, 1973, p.XVII). Graciliano traduz assim o universo ficcional de Guimarães Rosa e mostra sua capacidade de enxergar o cotidiano de maneira mais subliminar e tudo mais que está encoberto no sertão construído pela linguagem.

Por meio da inovação, Guimarães Rosa fornece ao leitor esta “palavra”, e ao estimular sua reflexão e consequente participação na construção da própria obra, faz dele próprio um grande questionador, um desbravador de caminhos tal como o seu leitor que passa a ser um participante ativo da obra. Como o próprio escritor, os personagens de Guimarães Rosa estão “frequentemente se indagando sobre o sentido das coisas e muitas vezes pondo em xeque seus próprios atos e visão de mundo” (COUTINHO, 2006, p.167); e consequentemente faz com que o leitor se enverede pelo mesmo caminho “levantando outras, maiores perguntas ao

encerrar suas aventuras pelos fios do texto e configurando-se como elo de uma cadeia que se projeta para além das páginas do livro” (COUTINHO, 2006, p.168).

Resumir, portanto, a fortuna crítica de um escritor e todo o seu desprendimento e esforço dentro de poucas linhas em um livro didático, focando apenas na sua biografia e classificações em estilos e escolas literárias não define merecidamente o apreço que um autor tem por sua obra, muito menos estimula a paixão pela leitura e suas descobertas nos estudantes do ensino básico.

### **Do ensino de Literatura como jornada para a vida**

*Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.*<sup>5</sup>

O fazer literatura inteiramente é cada dia mais mutante e frenético e não poderia ser diferente. Da mesma forma, trabalhar a proposição das aulas de literatura para alunos cada vez mais dispersos se torna também mais desafiadora e requer criatividade constante no difícil exercício de mantê-los motivados para a leitura.

O escritor Bartolomeu Campos de Queirós, em seu texto *Sobre ler, escrever e outros diálogos* reconhece a função da literatura na construção de uma sociedade mais crítica, inventiva e ágil. Ele garante que intuitivamente diante do texto literário, todo leitor tem o que dizer: “ao tomar a palavra, o leitor se faz mais sujeito, em vez de apenas sujeitar-se” (QUEIRÓS, 2012, p.87). Daí a importância do ensino de literatura assim como promover o letramento literário desde as primeiras turmas na escola.

Calvino (1993) reitera a afirmação acima ao considerar que “as leituras da juventude ainda que pouco profícuas pela impaciência, distração e inexperiência das instruções para o uso e para vida podem ser formativas no sentido de fornecer modelos e comparações para experiências futuras” (CALVINO, 1993, p.10). Nesse ínterim, uma questão contraditória emerge como pano de fundo para o debate: por um lado, a quantidade de informações que uma pessoa absorve cotidianamente por meio das mídias “sociais” fornece a sensação de se alcançar o conhecimento mais variado, sobre diversas áreas do conhecimento ao mesmo tempo. Em contrapartida, o excesso dessas informações causa desconforto e enfadonha os leitores e conseqüentemente, nota-se um desligamento natural para os textos considerados mais longos e, portanto, uma apatia sobre uma possível leitura mais comedida e concentrada.

Observa-se então que, nas palavras de Bartolomeu Campos de Queirós, “ler é um ato operatório”. Por meio da leitura toda a nossa intimidade, mesmo a mais secreta, vem à tona -

---

<sup>5</sup>ROSA, 2001, p.326.

em liberdade – para desvendar o que as palavras nos reservam. Pela leitura, nossa realidade mais profunda é buscada para participar dessa prosa. Afinal, viver se torna possível pela força da ficção. O aluno deve ser estimulado, portanto, à leitura não fragmentada (QUEIRÓS, 2012, p.86).

Compete então à escola e ao Ensino Médio em particular, aprofundar e analisar as linguagens e o seu funcionamento, com vistas à formação do leitor de literatura e ao professor cabe a tarefa de criar estratégias para o estabelecimento das relações interartes, o incentivo, a orientação e a problematização para uma leitura produtiva, não deixando que sejam perdidas as oportunidades de sua realização (LIMA JÚNIOR, 2022, p.91).

No entanto, frequentemente os jovens de maneira geral buscam por fontes de leituras literárias cada vez mais curtas, resumidas no tocante à quantidade de palavras e a objetividade se resume na linguagem direta dos textos deixando a desejar um aprofundamento nos possíveis sentidos que o texto quer apresentar. Enveredando por esta seara, ocorre maior prudência dos professores ao escolher textos mais curtos e simples para trabalhar em sala de aula e não optar por fragmentos de obras inconclusivas. Isto não significa que não devam ser incentivadas constantemente as leituras de modo a desenvolver integralmente o estudante no letramento literário.

Diferentemente do exposto, Bartolomeu Queirós (2012) considera trabalhar os textos enaltecendo a importância do livro literário por completo, não corrompendo a poesia intrínseca das suas palavras, tão comedidamente pensadas por cada autor:

Ter em mãos um livro é suportar, por meio de leve objeto, extenso fragmento do Universo. Ler é encorajar-se diante das contingências da existência. [...] Ter em mãos o livro literário é defrontar-se com o desequilíbrio. Pelo imponderável e pelo que há de imprevisível no literário é que novos caminhos nos são revelados, novos encantamentos nos são apresentados, outras curiosidades nos interrogam, tantos conhecimentos nos são informados, várias portas se abrem (QUEIRÓS, 2012, p.90-91).

Ao observarmos os livros didáticos que servem de referências aos professores, é possível mensurar que os escritores e suas obras citadas nestes livros são listados em capítulos distintos, de acordo com a escola literária a que diacronicamente pertencem, de modo convencional. Dessa forma, começamos pelas escolas literárias do barroco, arcadismo, perpassando pelo romantismo, realismo, etc., e finaliza com as obras contemporâneas, ou seja, equivalente aos dias atuais da produção literária.

Os livros priorizam as obras e autores portugueses e brasileiros e ainda que traduzidos, pouco se discute sobre a literatura internacional, ainda que os clássicos e suas temáticas.

Somente quando chegam à graduação, os alunos principalmente que cursam a graduação na área de Humanas, salvo aqueles que são afortunados por uma herança familiar de leituras diversas, são surpreendidos com um mundo de possibilidades de expansão do conhecimento por meio da leitura efetiva. Perde-se aí a oportunidade de se propiciar a tarefa de incentivar o gosto pela leitura. Nas palavras de Bartolomeu Queirós, “o livro didático “ensina”, enquanto o livro literário possibilita discutir o destino” (QUEIRÓS, 2012, p.92). Em outras palavras, o livro literário diferentemente do que propõe o livro didático, transpõe o exercício de apenas ensinar a ler e escrever e reconhecer escolas e estilos literários ao levar os leitores a pensar, discutir, formular hipóteses e questões, como conseqüentemente responder e solucionar muitos desafios da mente humana.

No que concerne às obras do autor João Guimarães Rosa, no modelo escolar caucionado pelos livros didáticos, existe um empecilho na apresentação aos jovens estudantes: somos uma sociedade em que o livro não é um objeto essencial e a leitura não absorve um tempo considerável na vida das pessoas. Quando buscado pela escola, “é sempre para ensinar e não permitir o conhecimento das nuances do humano diante do mundo” (QUEIRÓS, 2012, p.93).

Embora o estudo desses autores precise de uma atenção maior em função do trabalho com a linguagem e temas mais filosóficos, o ensino concorre com outra demanda importante na vida do aluno: as provas (vestibulares) para ingresso no curso superior, quando não, a definição profissional, a entrada no mercado de trabalho, que muitos jovens precisam enfrentar durante os estudos concomitantemente. O estudante se vê de certa forma pressionado por questões práticas relativas ao seu futuro profissional, o que contribui para que não consiga saborear ludicamente do fascínio que a literatura pode favorecer e até como aprendizado para uma vida inteira. Logo, não há tempo e disposição para apreciar a notável reinvenção do Brasil que Guimarães Rosa requisita com urgência para reconfigurar a imagem negativa e reduzida do seu povo brasileiro. Ademais, uma das riquezas e descobertas que o escritor traz advém da linguagem, não como um jogo, ou experimentação, mas a partir da empatia rosiana com os oprimidos e excluídos, bons ou maus, facínoras ou espoliados (SPERBER, 2012, p.11).

Diante do que foi discutido até o momento, considera-se nos dizeres circunspectos de Barthes (2004) que “há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*” (BARTHES, 2004, p.45). Cabe, portanto, agora, verificar os aspectos em que o ensino tem explorado os saberes, as culturas e experiências por meio dos livros didáticos difundidos na educação básica brasileira,



principalmente no que se refere à literatura, especificamente à leitura das obras do escritor João Guimarães Rosa e sua distinta viagem literária.

Qualquer viagem, por si só, exprime um desejo profundo de mudança interior e uma necessidade de experiências novas, sobressalta, portanto, as viagens literárias, pois “em todas as literaturas, a viagem simboliza, portanto, uma aventura e uma procura, que se trata de um tesouro ou de um simples conhecimento, concreto ou espiritual” (CHEVALIER, 1990, *apud* ARAÚJO, 2000, p.111). Carece dessa maneira viajar pelas estruturas dos livros didáticos atuais, comparando-os como se dava o ensino de literatura num passado próximo, como se deve contar esta história analisando se as escolhas dos textos literários fazem parte do universo cultural dos alunos e se promovem o conhecimento e interesses desses mesmos alunos por universos culturais adversos.

### **Do tratamento que o livro didático dá à literatura de Guimarães Rosa**

*O lugar carecia de progressos. Os meninos do Adelço, os netinhos dele Manuelzão, iam crescer, criar ali. Mas, como filhos de fazendeiro, recolhendo as comodidades, tendo livro de estudo.*<sup>6</sup>

O livro didático de português, após se consolidar nos anos 70, foi incorporando diversas teorias em seus modelos, passando a abordar sistematicamente textos não literários, jornalísticos, elementos da comunicação advindos da teoria da comunicação e da linguística estrutural, sociolinguística, bem como a noção de gênero textual de Bakhtin (LIMA JÚNIOR, 2022, p.100). No Brasil, de acordo as regras atuais do Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a cada três anos é elaborado o edital para convocar as editoras a apresentarem os livros didáticos para que sejam avaliados sob alguns critérios que correspondam principalmente às competências comunicativas destes. Dessa forma, os objetivos das avaliações levam em conta o eixo da leitura no Ensino Fundamental e Médio, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estão relacionados a saberes de leitura no sentido geral que inclui ações voltadas tanto para textos literários quanto não literários (NASCIMENTO, 2019, p.120). Atualmente os fundamentos para o ensino de literatura são calcados nas competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, definindo desse modo o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

---

<sup>6</sup> ROSA, 1984, p.193

modalidades da Educação Básica, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares (BRASIL, 2018).

Em função de um processo maior de democratização do sistema escolar que ocorreu por volta dos anos de 1960 e 1970, o livro didático assumiu um papel crucial nas salas de aula do país, tanto nas redes públicas de ensino como nas particulares (NASCIMENTO, 2019, p. 120-121). De maneira prática, o livro didático cerceia a forma de o professor elaborar suas aulas diariamente, facilitando nos conteúdos a serem dispostos.

Para Debora Nascimento (2019), ao discutir o tema em seu texto “Livro didático e leitura literária: os anos finais do ensino fundamental” necessita-se investigar não somente o que está sendo lido no livro didático de português, mas também como se dá a abordagem dessa leitura, uma vez que os modos de leitura estão intimamente relacionados ao que se lê. A autora traz ainda as considerações de Rildo Cosson quanto se apreende que “na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2011, *apud* NASCIMENTO, 2019, p.123-127). Compete ao professor, portanto, estabelecer essa abordagem do livro didático com os modos de leitura, textos extracurriculares aproximando o leitor/estudante dos textos literários no dia-a-dia da sala de aula.

Na tese *Literatura e Cinema na sala de aula: contribuições para a Formação do Leitor no Ensino Médio*, o professor Walter Guarnier de Lima Júnior (2022) afirma que “o processo de construção de sentidos, a partir de um texto literário, é complexo e não pode, em hipótese alguma, ser confundido apenas com o levantamento de informações básicas ou com a decodificação mecânica dos textos” (LIMA JÚNIOR, 2022, p.52). Complementa assim a definição do termo “letramento literário” recobrado por Debora Nascimento reiterados pelas proposições de Graça Paulino e Rildo Cosson (2019): os autores definem letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (NASCIMENTO, 2019, p.127). À construção literária de sentidos equivale dizer construir reflexões e criticidade de mundo em todas as esferas da vida na busca de se evoluir como ser humano.

E se falamos de apropriação da literatura para evolução humana em geral, convém mencionar a novela “Uma estória de amor”, presente no volume *Manuelzão e Miguilim*, em que Guimarães Rosa recorre ao pensamento do narrador para expressar uma preocupação crítica e inerente sobre a carência da educação do sertanejo mineiro. É o narrador quem demonstra a necessidade de mudanças urgentes e as diferenças entre classes na sociedade do sertão. Os filhos do fazendeiro tinham o privilégio de possuir um “livro de estudos”, enquanto

os empregados não careciam das mesmas oportunidades e, portanto, o ciclo da ignorância e analfabetismo presentes nas comunidades rurais tenderia a perdurar por mais gerações. Em outra passagem, agora da novela *Campo geral*, do mesmo livro, o autor mais uma vez propõe a reflexão sobre a necessidade de se iniciar o aprendizado “das primeiras letras” ainda na infância: “mas Pai tinha tirado por tino, conversava: — "Seo Deográcias, o senhor que sabe escola, podia querer ensinar o Miguilim e o Dito algum começo, assim vez por vez, domingo ou outro, para eles não seguirem atraso de ignorância?" (ROSA, 1984, p.43).

Evidentemente a preocupação pelas desigualdades sociais perpassa toda a obra de Guimarães Rosa, reavivadas nos detalhes das suas especulações. Ao contar as histórias destas personagens, ele requer do leitor todo assombramento pela situação narrada, instaurando na consciência deste a reflexão crítica. O livro didático, como relevante instrumento pedagógico dos professores precisa reverberar estas questões levando ao mesmo propósito social na construção de sociedades mais justas.

Como andamento desta análise, necessita-se verificar se na estrutura de alguns exemplares de livros didáticos, no que tange aos textos selecionados das obras de Guimarães Rosa, se realmente as reflexões rosianas são representadas coerentemente, de forma a levar o leitor/aluno a penetrar em suas obras de maneira a entender o sentido de sua escrita e conseqüentemente relacionar com o seu cotidiano.

### **Análise do livro didático *Se liga nas linguagens: Português 2021***

No intuito de amenizar o caótico cenário das aulas de literatura, repletas de incertezas e imprecisões, os documentos oficiais, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ensino Médio), atualmente em vigor, “têm buscado trazer a literatura para o primeiro plano, enfatizando o texto, a leitura literária e as relações existentes junto a outras linguagens artísticas, como: a pintura, a música, a fotografia, o teatro, o cinema, dentre outras” (LIMA JÚNIOR, 2022, p.102).

O livro didático *Se liga nas linguagens: Português 2021* se apresenta como um compêndio para os três anos do Ensino Médio. O livro todo é ricamente ilustrado, com muitas dicas de arte, curiosidades e outras linguagens nas bordas das suas páginas. Não fugindo ao padrão, o livro ora aqui estudado divide-se em duas partes: a primeira dedicada à literatura e a segunda compreende a Análise Linguística e Semiótica, conforme a seguir:

ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO : SE LIGA NAS LINGUAGUENS (2020)			
PARTE 1	<b>LITERATURA</b>	PARTE 2	<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA</b>
CAPÍTULO 1	O texto literário	CAÍTULO 16	Linguagem e língua
CAPÍTULO 2	Gêneros literários: o épico, o dramático e o lírico	CAÍTULO 17	Língua falada e língua escrita
CAPÍTULO 3	A herança portuguesa	CAÍTULO 18	Fatores envolvidos na comunicação
CAPÍTULO 4	Quinhentismo: escritos sobre um outro mundo	CAÍTULO 19	As palavras e o sentido
CAPÍTULO 5	Barroco: movimento dos contrastes	CAÍTULO 20	Morfemas e processos de formação de palavras
CAPÍTULO 6	Arcadismo: o retorno dos clássicos	CAÍTULO 21	Substantivo e adjetivo
CAPÍTULO 7	Romantismo: um movimento plural	CAÍTULO 22	Numeral e artigo
CAPÍTULO 8	Realismo-Naturalismo: literatura em diálogo com a ciência	CAÍTULO 23	Pronome
CAPÍTULO 9	Parnasianismo e Simbolismo: a poesia de fim de século	CAÍTULO 24	Verbo
CAPÍTULO 10	Vanguardas europeias e Modernismo português	CAÍTULO 25	Advérbio
CAPÍTULO 11	Antecedentes do Modernismo: os pré-modernistas	CAÍTULO 26	Preposição e conjunção
CAPÍTULO 12	A primeira fase do Modernismo: o espírito combativo	CAÍTULO 27	Introdução à sintaxe e sujeito
CAPÍTULO 13	A segunda fase do Modernismo: a consolidação do movimento	CAÍTULO 28	Predicados, objetos, predicativos e adjuntos adverbiais
CAPÍTULO 14	Produção pós-modernista: novas palavras	CAÍTULO 29	Complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo
CAPÍTULO 15	Portugal, Angola e Moçambique: expressões em língua portuguesa	CAÍTULO 30	Orações coordenadas
		CAÍTULO 31	Orações subordinadas adjetivas e adverbiais
		CAÍTULO 32	Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas
Objetivos e justificativas das propostas didáticas da obra e identificação das competências gerais e específicas e das habilidades da BNC			
Referências bibliográficas			

**Fonte:** ORMUNDO e SINISCALCHI, 2020. Adaptação.

O módulo da Literatura parte da introdução ao texto literário e os seus movimentos característicos. Descreve no segundo capítulo cada gênero literário clássico: o épico, o dramático e o lírico. Do terceiro até o décimo terceiro capítulos as temáticas se focam nas escolas literárias distintamente sob o formato cronológico tradicional do estudo da literatura brasileira - do Trovadorismo até a produção Modernista em todas suas fases, intercalando entre as particularidades da Literatura Portuguesa e a Literatura Brasileira concomitantemente, ou seja, para cada capítulo uma escola literária específica.

Cada capítulo inicia-se com uma contextualização histórica imagética e criativa e apresenta no canto superior esquerdo da página, o percurso que o capítulo seguirá, sinalizando os tópicos e os autores que serão estudados, conforme mostra a figura abaixo:

Apresentação do capítulo do Pós-Modernismo.



Fonte: ORMUNDO e SINISCALCHI, 2020, p.142-143. Adaptação.

Especificamente na introdução do capítulo 14- Produção pós-modernista novas palavras, o pôster representante da *pop art* de Gerard Malanga, cujo nome é *Che Guevara* é a ilustração primeira caracterizando o pós-modernismo. Num segundo momento, faz-se um apanhado geral das contribuições literárias e seus autores, entre as décadas que perfazem a Literatura Brasileira nos séculos XX e XXI:

- 1922 a 1930 – fase heroica;
- 1930 a 1945 – fase social;
- 1945 a 1960 – pós-modernismo;
- 1960 aos dias atuais.

A proposta didática do capítulo inicia-se efetivamente com o estudo da poesia pós-moderna: faz a citação de alguns poetas marcantes como, por exemplo, Thiago de Melo e Paulo Mendes Campos, no entanto focaliza apenas sobre a biografia e dois poemas de João Cabral de Melo Neto (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2020, p.144).

Suscintamente o livro se volta para o Concretismo com uma poesia verbivocovisual, no qual cita alguns principais autores: Haroldo de Campos, Augusto de Campos, Décio Pignatari, José Lino Grüneird e Ronaldo Azevedo. Apresenta um único poema de Augusto de Campos – *PSIU!*- e por meio de três questões busca apontar as reflexões possíveis e sua importância no cenário literário brasileiro. O livro estimula as atividades de pesquisa, atividades orais motivadas por questões que estimulam a compreensão, o pensamento e conscientização do aluno.

A prosa pós-moderna é conceituada como uma “prosa investigativa que rompe a maneira tradicional de representar a experiência humana e a realidade de mundo” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2020, p.146). No entanto, conforme a tradição formular dos livros didáticos, os autores eleitos para representação deste momento na literatura brasileira se resumem à Clarice Lispector e Guimarães Rosa, sem menção alguma a outras contribuições.

Sobre Clarice, o livro distingue de forma célere as proposições da sua escrita. A biografia da escritora aparece como um adendo na lateral da página e como ilustração de suas obras recorre-se a um trecho da obra *A Paixão Segundo G. H.* (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2020, p.147). O livro *A Hora da Estrela* também merece atenção no livro didático em questão, com algumas explicações sobre a temática da obra e apresentando um trecho curto do texto original. Por meio de quatro questões reflexivas solicita a participação dos estudantes na análise da metalinguagem do trecho.

O segundo autor a representar a fase pós-modernista é João Guimarães Rosa com o seguinte título *Guimarães Rosa: a reinvenção do regionalismo*. Nota-se a persistência em reduzir o legado do escritor em pontos como a linguagem e o regionalismo presentes em sua obra. A apresentação biográfica do autor é descrita em concomitância às características da sua escrita, definida por: “experimentações formais dando sentido ao sincretismo manifestado em toda sua fortuna crítica”. O livro didático elenca as publicações de Guimarães do livro *Sagarana* até o lançamento de “*Grande sertão: veredas*, considerado revolucionário pela crítica” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2020, p.149).

Sobre o romance em questão, em poucas linhas faz-se um compêndio tímido da obra e destaca um trecho menor ainda, no qual a personagem Riobaldo filosofa sobre o poder de Deus:

O senhor... Mire e veja: 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. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. E, outra coisa: o diabo, é às brutas; mas Deus é traçoeiro! Ah, uma beleza de traçoeiro — dá gosto! A força dele, quando quer — moço! — me dá o medo pavor! Deus vem vindo: ninguém não vê. Ele faz é na lei do mansinho — assim é o milagre. E Deus ataca bonito, se divertindo, se economiza. A pois: um dia, num curtume, a faquinha minha que eu tinha caiu dentro dum tanque, só caldo de casca de curtir, barbatimão, angico, lá sei. — “Amanhã eu tiro...” — falei, comigo. Porque era de noite, luz nenhuma eu não disputava. Ah, então, saiba: no outro dia, cedo, a faca, o ferro dela, estava sido roído, quase por metade, por aquela aguinha escura, toda quieta. Deixei, para mais ver. Estala, espoleta! Sabe o que foi? Pois, nessa mesma da tarde, aí: da faquinha só se achava o cabo... O cabo — por não ser de frio metal, mas de chifre de galheiro. Aí está: Deus... Bem, o senhor ouviu, o que ouviu sabe, o que sabe me entende... ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro:

Nova Fronteira, 2001. (Fragmento). (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2020, p.150).

A passagem busca representar um pensamento inesgotável em reduzidas 15 linhas o que perpassa todo o romance, em que, a depender da edição possui mais de 600 páginas. O foco está na linguagem singular apresentada na obra. Na borda da página há uma sugestão para que a leitura seja feita em voz alta na busca de apreender a língua real do sertanejo mineiro. Tal concepção do livro didático se mostra bastante vaga e acrescenta em nada a relevância da obra de Guimarães Rosa. Isso porque desde que foi oficialmente instituído, o livro didático foi, aos poucos, adquirindo feições bastante peculiares, à medida que ia atendendo a contextos históricos, às ideologias e aos interesses mais diversificados, até alcançar a sua configuração atual (LIMA JÚNIOR, 2022, p.91).

Outra indicação do livro fica na borda de página em um quadro pequeno que indica uma leitura interpretativa de um trecho de *Grande Sertão: veredas* em um programa de TV pelo ator e diretor Antônio Abujamra em 2013. Fica a critério do professor (se proativo for) apresentar o vídeo disponível nas mídias sociais da INTERNET, o que poderia ser uma atividade bastante proveitosa para introduzir a significantes escritura rosiana e não esperar apenas por uma possível curiosidade do aluno.

O estudo das concepções rosianas no capítulo termina por lançar quatro questões ao fragmento do romance, solicitando interpretações dos estudantes sobre as características do narrador-personagem e a que se atribui as suas filosofias de vida:

1. Que recurso Riobaldo utiliza para comprovar o poder sutil que ele atribui a Deus? Explique como o utiliza.
2. A narrativa de Riobaldo se faz na presença de um interlocutor. Qual é a função de “mire e veja:” nessa relação?
3. Qual é o propósito da última frase do texto em relação a esse interlocutor?
4. A narrativa permite ao leitor imaginar os movimentos corporais e a voz do narrador. O que provoca esse efeito? (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2020, p.150).

Configuram-se questões pertinentes para uma reflexão sobre o *Grande Sertão* não fosse o trecho muito reduzido da obra para essa análise. A obra em sua totalidade conversa com dualidades de sentimentos e filosofias inesgotáveis que em um só fragmento é impossível chegar a alguma conclusão. Fazer com que os estudantes tenham interesse por ler a obra por completo torna-se assim um desafio inalcançável.

O capítulo retoma à autora Clarice Lispector no subtítulo “O pós-modernismo em ação” apresentando trechos do seu romance *Uma Aprendizagem ou O livro dos Prazeres*, perfazendo uma intertextualidade com o trecho do romance *Americanah* da escritora africana

Chimamanda Ngozi Adichie. Observa-se que ao final de cada capítulo do livro didático, o estudante é convidado a cumprir um “desafio de linguagem” em que compreende a produção dos gêneros diversos para “expressar opiniões, expor interesses, analisar textos, etc.” (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2020, p.4).

O décimo quinto e último capítulo do livro didático, dedicado à literatura, aborda conjuntamente o tema Portugal, Angola e Moçambique: expressões em língua portuguesa. No percurso do capítulo apresenta os autores que serão estudados: José Saramago, Agualusa, Ondjaki e Craveirinha. De forma bastante reduzida, o capítulo se desdobra em evidenciar uma pequena biografia de Saramago e um trecho do romance *Ensaio sobre a cegueira*. Com exceção de poemas, o livro didático mantém a preferência por trechos de obras, mas diferentemente neste capítulo, apresenta dois contos completos dos autores José Eduardo Agualusa – *Passei por um sonho* – e Ondjaki - *Não choramos pelo cão tihoso*. Para conhecer o poeta Craveirinha o livro traz o poema *Um homem nunca chora* intertextualizando com o conto do Ondjaki e finaliza com o poema *Fêmea-Fênix*, da brasileira Conceição Evaristo.

Para finalizar, o livro didático lança mão de doze questões na busca de motivar a interpretação dos textos e como o *Desafio de linguagem* sugere a produção de um vídeo currículo (ORMUNDO e SINISCALCHI, 2020, p.164). No entanto, esse tópico *Desafio de linguagem* ao solicitar a criação de novos gêneros, não se mostra em direta conexão com os textos recém-trabalhados nos capítulos. Outro ponto a destacar se vale pela preferência por excertos de romances e novelas: será que estes são capazes de empreender o objetivo de levar o estudante a interpretar, compreender, inferir e até mesmo valorizar o livro literário e reconhecer a obra dos autores a ponto de levá-los a uma leitura por prazer de ler? Esclarece Maria Amélia Dalvi (2011) em seu texto *O modernismo nos livros didáticos de ensino médio: os temas e textos tidos como fundadores e a formação do leitor escolarizado*, que ponderando as partes negativas, abaliza o valor do livro didático na sala de aula enquanto base norteadora para o ensino da língua portuguesa:

Trabalhar com o ensino de leitura e literatura (portanto, com a formação de leitores) no período contemporâneo no Brasil requer considerar: a) de um lado, a enorme quantidade de fontes e objetos de estudo possíveis, bem como a conseqüente variedade de práticas de leitura para que sinalizam; e b) de outro lado, considerar que os livros didáticos têm inegável importância na economia da edição e na organização das práticas de leitura levadas a termo pelo processo de escolarização formal (DALVI, 2011, p. 31).

Com efeito, o livro didático possui um papel importante no ensino de literatura, da língua e linguagem e aspectos da gramática, bem como norteia atualmente as bases para



produção de textos, além de dispor de técnicas e questões para preparação de vestibulares, exames e concursos. Em outras palavras, o livro didático faz a mediação “das relações linguísticas e culturais, bem como a complexidade do texto literário” (DALVI, 2011, p. 24).

Para efeito comparativo com o livro didático até aqui analisado, compilam-se informações de quatro outros livros didáticos, sendo dois da mesma época que o primeiro e os dois últimos de décadas diferentes. O intuito é analisar a estrutura eminente nos livros comparando como se apresenta o estudo do pós-modernismo, mais especificamente, sobre a fortuna crítica de João Guimarães Rosa, o ensejo deste trabalho:

Estudo sobre Guimarães Rosa nos Livros didáticos: Comparativo estrutural	
LIVRO	<b>Português 3: Contexto, Interlocução e Sentido</b> 3ª Edição - Moderna: São Paulo, 2016.
AUTORES	Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara
INDICAÇÃO	3º ano do Ensino Médio
COMP. CURRICULAR	Língua Portuguesa - PNLD: 2018, 2019 e 2020
ESTRUTURA	Sumário 3 Módulos: Literatura, Gramática e Produção de Texto Literatura - 08 capítulos 2 Unidades: Modernismo e Pós-Modernismo Seção especial: Literatura Africana <b>Capítulo 7:</b> Prosa Pós- Moderna Contextualiza o tópico descrevendo o experimentalismo criador da linguagem dos autores; Ilustra com palavras dos autores João Guimarães Rosa e Clarice Lispector Guimarães Rosa: o descobridor do sertão universal; Destaque para o caráter regionalista, narrativas curtas e novelas citando os livros mais famosos: Sagarana, Primeiras histórias e Campo Geral. Grande Sertão: veredas e os avessos do homem: fragmento curto (14 linhas) Como texto para análise apresenta o fragmento de Campo Geral: Miguilim 5 questões para análise interpretativa do trecho Gramática: 3 Unidades com 08 capítulos Ênfase em tirinhas, charges, Hq e poemas; Produção de Texto: 4 Unidades com 6 capítulos; Preferência por textos contemporâneos.
LIVRO	<b>Esferas das Linguagens: Literatura Produção de Textos e Gramática em Uso</b> 1ª Edição - FTD: São Paulo, 2016.
AUTORES	Maria Inês Batista Campos e Nivia Assumpção
INDICAÇÃO	3º ano do Ensino Médio
COMP. CURRICULAR	Língua Portuguesa - PNLD: 2018, 2019 e 2020
ESTRUTURA	Sumário: 09 Unidades - três tópicos intercalados em cada unidade

	<p>Leitura e literatura; Texto, gênero do discurso e produção; Língua e Linguagem</p> <p><b>Unidade 9: O singular e o universal: contextos e anseios</b></p> <p>Capítulo 25: Prosadores da terceira geração do Modernismo brasileiro</p> <p>Fotos dos escritores João Guimarães Rosa em viagem pelo sertão e Clarice Lispector escrevendo em sua mesa</p> <p>Apresenta parte considerável do conto Búfalo de Clarice; fragmento de A hora de estrela;</p> <p>João Guimarães Rosa: Sua hora e sua vez</p> <p>Apresenta as partes principais do conto A hora e a vez de Augusto Matraga;</p> <p>Solicita que o aluno responda 4 questões: A primeira com 3 subitens de interpretação do texto; a Segunda sobre a linguagem (estranheza); a terceira e a quarta questões relacionadas com interpretação e associação com o mundo.</p> <p>Grande Sertão: veredas - o sertão e o mundo fragmento (equivalente 5 páginas da obra)</p> <p>04 questões sobre a narrativa da obra;</p> <p>Descreve pequena biografia do autor e cita suas principais obras;</p> <p>Associa a literatura com a televisão apresentando a adaptação das obras de Guimarães para a TV.</p> <p>Os textos são divididos de acordo os capítulos e escolas literárias;</p> <p>Gramática: ilustrações, pinturas, tirinhas, charges, Hq e poemas;</p> <p>Produção de textos: ilustrações, pinturas e textos contemporâneos.</p>
LIVRO	<p><b>Língua, Literatura e Redação 3</b></p> <p>Editora Scipione, São Paulo, 1993</p>
AUTORES	José de Nicola
INDICAÇÃO	3º ano do Ensino Médio
COMP. CURRICULAR	Não há informação sobre o componente curricular
ESTRUTURA	<p>Sumário: 13 capítulos com 4 módulos</p> <p>Literatura, Revisão Gramatical, Redação e Exercícios e testes</p> <p><b>Capítulo 11 - O pós-modernismo no Brasil</b></p> <p>Contextualização histórica: fim da Segunda Guerra Mundial e fim da ditadura de Getúlio Vargas</p> <p>Biografia de Guimarães Rosa com citação de alguns livros</p> <p>Apresenta o poema de Carlos Drummond de Andrade: Um chamado João</p> <p>Enfatiza o regionalismo e na linguagem</p> <p>Ilustra com curtos fragmentos dos contos A hora e vez de Augusto Matraga e o Burrinho Pedrês do livro Sagarana;</p> <p>Apresenta o tema sertão tão difundido pelo autor em pequeno trecho de Grande sertão: Veredas (9 linhas)</p> <p>Texto completo do conto Desenredo de Guimarães Rosa;</p> <p>Dispõe 04 questões interpretativas do conto Desenredo</p> <p>Os textos são divididos de acordo os capítulos e escolas literárias</p> <p>Gramática: ilustrações, pinturas, tirinhas, charges, Hq e poemas;</p> <p>Produção de textos: ilustrações, pinturas e textos contemporâneos.</p>
LIVRO	<b>Português para o segundo grau</b>

	12ª Edição, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1976
AUTORES	Domingos Paschoal Cegalla
INDICAÇÃO	1º, 2º e 3º séries
COMP. CURRICULAR	Não há informação sobre o componente curricular
ESTRUTURA	Índice: I Antologia; II Gramática, III Estilística, IV Versificação, V Língua e Literatura e VI Correspondência Não há separação por capítulos Trecho do conto "Minha Gente" do livro Sagarana de Guimarães Rosa como pretexto para estudo do conteúdo "vozes dos verbos" História da literatura Portuguesa e Brasileira bastante sintética Os textos não obedecem à hierarquia das escolas literárias e servem como pretextos para os conteúdos da gramática, versificação, redação Das escolas literárias cita os nomes de autores, sem biografias e/ou curiosidades; Não há figuras, ilustrações, tirinhas, charges; No final do livro há uma "Pequena antologia de autores Portugueses e brasileiros". Poemas no início e crônicas no final

Fonte: elaboração própria.

Da mesma maneira que o primeiro livro analisado, a preponderância por excertos de obras não demonstra a riqueza do “contar histórias” que Guimarães Rosa busca empreender em seus textos. As perguntas interpretativas dos livros didáticos são elaboradas a ponto dos fragmentos não suprirem respaldos para as respostas, o que indica a necessidade de se ler o texto por completo.

O livro didático mais antigo de 1976 é bastante condensado, destinado ao que se chamava na época de “supletivo” e de maneira tecnicista visava suprir o ensino de jovens adultos que não puderam cursar o ensino médio na idade estipulada para esta fase, preparando-os exclusivamente para o mercado de trabalho. Por isso se apresenta divergente dos primeiros exemplares, já que não está adequado aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais surgiram somente nos anos 90. Esse livro não vincula os textos como pretextos de outras disciplinas da língua portuguesa necessariamente, porém também não valoriza a literatura ainda que preconize textos completos, devido às poucas páginas dedicadas à disciplina.

Percebe-se que ainda prevalecem tendências tecnicistas e tradicionais ao se comparar as estruturas dos cinco livros estudados no formato consagrado pelas práticas editoriais. Atualmente nota-se que os livros são mais enriquecidos com elementos imagéticos e descontraídos, buscando incentivar o leitor/estudante à leitura e criar uma empatia com os textos. Porém impera a permanência do uso dos excertos literários empregados para obras

maiores, em contrapartida as obras poéticas destacam-se por se apresentarem em sua completude, o que não deprecia a leitura, análise e entendimento das obras.

Os três primeiros livros apresentados buscam uma tentativa de rompimento com essas tendências, em um alinhamento com novas tecnologias e estudos linguísticos e literários contemporâneo, sendo um aspecto muito positivo. No entanto, quando há uma comparação com o livro 1993, vê-se que a disposição dos capítulos e conteúdos não mudou muito para os livros de 2016. É passível, portanto, considerar que “o manuseio dos livros didáticos dependerá da formação de professores em Letras, tendo em vista que não é aconselhável que se utilize o livro como um manual de instruções, mas como uma peça didática que contribui para o processo de ensino e aprendizagem” (DALVI, 2011, p.26).

Destaca-se então na análise dos livros didáticos mencionados neste artigo, que o professor deve buscar uma autonomia pedagógica para estabelecer uma relação entre o meio social em que o leitor/estudante está inserido para assim privilegiar a elaboração de projetos de leitura com ênfase em autores que correspondem ao seu convívio social. O professor pode partir do que é destacado no livro didático enriquecendo com outras fontes, fomentando o interesse pela leitura e conseqüentemente a assimilação de um letramento literário eficaz. Demonstra-se a seguir uma prática pedagógica assertiva de motivação para o letramento literário.

### **Das práticas positivas e possíveis da leitura de Guimarães Rosa de forma inesgotável em sala de aula**

*Pai dizia que Miguilim já estava no ponto de aprender a ler, de ajudar em qualquer serviço fosse. Mas que ali no Mutum não tinha quem ensinasse pautas...*<sup>7</sup>

“Quem conta um conto, aumenta um ponto” já profere o ditado popular e é sob este olhar carinhoso que a professora e pesquisadora Rosa Amélia Pereira da Silva apresenta o seu livro *Travessias literárias em perspectiva interacionista: teoria e prática*. Formulado a partir da sua tese de doutorado; e sendo uma especialista na obra de José Guimarães Rosa, a pesquisadora constrói o livro com uma justa homenagem ao autor nomeando os capítulos, parafrazeando títulos e trechos das obras com rica criatividade, deste que para ela é a “margem perpétua da literatura brasileira” (SILVA, 2016, p.10).

Rosa Amélia lecionou durante um tempo no Vale do Urucuia, região do noroeste mineiro, sendo este local um dos caminhos perpassados por Guimarães Rosa em sua viagem

---

<sup>7</sup>ROSA, 1984, p.38.

pelo sertão mineiro e fonte de inspiração para seus contos, novelas e romance. Durante esse período, a pesquisadora aprofundou sua reflexão teórica literária, ao mesmo tempo em que deu azo à sua preocupação com a pedagogia da leitura, área muito carente na organização educacional de nosso país (SILVA, 2016, p.14).

A autora inicialmente convida em poucas palavras, a adentrar em uma viagem elucidativa dos pretextos e inspirações, norteando-se pela poética Roseana, utilizando-se das metáforas de Guimarães Rosa com bastante desenvoltura, valendo-se de ser uma conhecedora incessante e leitora inveterada desde criança. A nomeação dos capítulos e títulos do seu livro, por exemplo, nos transmuda para um mundo totalmente rosiano, de maneira que aguça buscar mais informações sobre as referências utilizadas neste projeto:

- Capítulo 1 – Na primeira margem: o perpétuo;
- Capítulo 2 – Um mergulho na poética rosiana;
- Capítulo 3 – A segunda margem: a transformação;
- Capítulo 4 – A composição da terceira margem pelas cirandas dialógicas
- Capítulo 5 – Um mergulho nas águas da terceira margem;
- Capítulo 6 – Rio abaixo, rio a fora, rio adentro: as águas transformadas.

Perfazendo a trajetória da pesquisadora, nos dois primeiros capítulos busca tecer as relações que João Guimarães Rosa estabeleceu com o sertão mineiro, demonstrando por meio de uma biografia carregada de emoções íntimas. Mergulhou na poesia rosiana, em suas travessias, suas margens, enfim todos os caminhos desbravados pelo escritor por estas terras do sertão mineiro, contando estórias artisticamente.

Em relação ao terceiro capítulo, Rosa Amélia (2016) se desdobra sobre a pesquisa teórica e pedagógica analisando as perspectivas de diversos estudiosos buscando aplicar as concepções interacionistas à ótica poética dos contos de Rosa:

Teorias das literaturas foram aplicadas: fenomenologia (campo sonoro, morfológico, sintático e semântico), narratologia estruturalista (enredo, tipos distintos de narrador e personagem), conceitos de simbologia (nível alegórico e valor conotativo das palavras), análise de discurso, o maravilhoso e o fantástico, etc. Todas elas contribuíram para o que o mediador abra, a partir de suas reflexões, caminhos, para a ampliação do repertório, que iluminem a interpretação realizada pelos leitores (SILVA, 2016, p.103).

Com efeito, partindo do planejamento de aulas em sequência didática, ela justifica a preferência por trabalhar com os contos, em busca de uma transformação literária, dentre outros motivos os seguintes:

A opção pelos contos de Guimarães Rosa, em detrimento do romance ou de outros gêneros literários, ocorreu por reconhecer que este gênero para eventos de leitura em ambiente de ensino é mais atrativo por se tratar, geralmente, de estória curta, fluída e por perder em complexidade para outros gêneros textuais. O trabalho com microcosmo do conto pode representar a entrada do leitor em outros gêneros mais densos estruturalmente (SILVA, 2016, p.102).

A professora-pesquisadora começa por delinear o seu projeto que basicamente consiste na leitura dos contos dinamizados no que chamou de “cirandas dialógicas”, buscando posteriormente ressignificar e recriar os textos de Guimarães Rosa em outros gêneros discursivos ou em outras linguagens intersemióticas, principalmente imagéticas. Dessa forma a autora define as cirandas como oficinas e rodas de leitura: “a denominação se deu por se reportar ao movimento regular da dança e participação de todas as vozes que entoam o canto. Assim nas cirandas de leitura, a voz de todos os participantes – textos e leitores – deve ser ouvida e respeitada” (SILVA, 2016, p.103).

A autora relata que a participação dos estudantes foi fundamental, mas diferentemente do senso comum, essa se deu de forma ativa e crítica e não de forma ingênua desvelando ideologias subjacentes ao texto (SILVA, 2016, p.103). Por outras palavras, o estudante deve fazer as leituras de quaisquer textos literários de forma consciente, estabelecendo relações com o mundo, explorando as metáforas e demais funções da linguagem para desvendar o que está por trás das intenções de todos os gêneros discursivos presentes na sociedade.

Conhece-se o perigo em perpetuar as ideologias pré-concebidas trazidas pelo senso comum na leitura dos textos literários. Leituras essas que se estabelecem de forma coercitiva por meio de lugar da ordem do poder. Analogamente para dizer da imposição indiscriminada, Barthes (2004) no seu texto *Aula* contribui quando entende que: “por toda parte, de todos os lados, chefes, aparelhos, maciços ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão: por toda parte, vozes ‘autorizadas’, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância” (BARTHES, 2004, p.11). Atualmente se torna mais que necessário incitar a criticidade e reflexão nos estudantes na escola. Somos uma “sociedade digital” e de pouca leitura para além das “telas”. Muito entusiasmo de leitor que o aluno apreende se faz seguindo os passos do seu professor. Bartolomeu Queirós, como bom professor, sintetiza que “o texto literário nos encoraja a nos questionarmos e nos tornarmos senhores do nosso próprio destino, afinal a boa leitura é aquela que nos descontextualiza” (QUEIRÓS, 2012, p.94-95).

Mais criticamente, Paulo Freire (2002) diz que existe uma ética universal do ser humano que reflete na maneira como se lida com os conteúdos ao ensiná-los, no modo como os autores são citados e de cuja obra discorda ou concorda. Não se pode basear somente na

crítica a um autor, ou seja, “na leitura feita por cima de uma ou outra de suas obras”. Ele considera profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções (FREIRE, 2002, p.8).

Adentrando especificamente no projeto, a autora formula que “a ciranda dialógica compõe um momento de socialização e internalização da leitura e centra-se na criatividade e experimentação (experiência de leitura)” (SILVA, 2016, p.104). Analogamente à prática de ciranda dialógica ressoa os conceitos que Rildo Cosson (2014) defende no texto *Círculos de Leitura e Letramento Literário*: “nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores”. O estudioso afirma que uma comunidade de leitores é uma interação social – ligada a uma infraestrutura social de leitura - em que as práticas de leituras se traduzem em gestos, espaços e hábitos específicos transformando em outras regras e convenções da leitura.

Decerto que o texto, “sendo uma prática discursiva, deve ser entendido em suas mínimas estruturas, seja de escolhas linguísticas, seja na escolha modo/gênero”, assim considera Rosa Amélia (SILVA, 2016, p.103). E é o próprio João Guimarães Rosa quem ilustra essa concepção, no livro *Primeiras Estórias*, em específico no conto *Nenhum, Nenhuma*: “O menino não sabia ler, mas é como se a estivesse relendo, numa revista, no colorido de suas figuras; no cheiro delas, igualmente” (ROSA, 1988, p.47).

Em preparação para o projeto em si, a pesquisadora considera que o professor deve se balizar sob uma fonte teórica consistente assegurando cobrir todas as tangentes do saber abarcando todas as necessidades dos alunos. Dessa maneira, “as perspectivas teóricas subsidiam o professor na posição de mediador, proponha estratégias que desenvolvam a competência leitora dos alunos” (SILVA, 2016, p.105).

Como em uma verdadeira dança de ciranda, a brincadeira lúdica toma o lugar do ambiente sério e tradicional da sala de aula. Ao transportar o estudante para um lugar colaborativo de respeito mútuo, o professor mediador ativa nos seus alunos a autonomia em buscar um conhecimento duradouro e rico de intertextualidades, ou seja, uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2002, p.13). Conseqüentemente, pela ciranda dialógica, as leituras passam a representar uma literatura para a vida e não somente para repositórios de notas de avaliações. Assim, “os leitores se identificam, 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, enfeitando, por meio das palavras o mundo real e imaginário. A obra passa a ser experimentada” (SILVA, 2016, p.105).

Na composição da ciranda, a leitura da obra é feita sob muitas vozes – assim como na brincadeira, um faz o ponto e os demais repetem no contraponto –, o professor pode fazer a primeira leitura de forma enfática, ressaltando os estratos do texto, os aspectos sonoros do texto, a modulação da voz (o ritmo da narrativa), os jogos linguísticos (os discursos direto, indireto, livre), para depois solicitar uma segunda leitura realizada coletivamente pelos estudantes, ou ainda pedir aos próprios alunos que façam a leitura: “Na leitura em voz alta, a palavra escrita ganha sonoridade e enriquece com música a história” (QUEIRÓS, 2012, p.93). Releituras são necessárias por diferentes leitores, pois o ato de ler continuamente garante o processamento dos sentidos do texto. Tudo depende da obra escolhida e o seu nível de facilidade ou dificuldade.

Por conseguinte, “nessa integração, o resultado da leitura tende a ser, inicialmente, a compreensão superficial, avançando para uma compreensão profunda e na sequência uma compreensão crítica do texto, não necessariamente de forma linear” (SILVA, 2016, p.106). Rosa Amélia recorre aos estudos de Wolfgang Iser (1999) em seu texto *O ato da leitura*, quando explica que:

Na leitura literal ou parafrástica, compreende-se o que está dito explicitamente na estrutura superficial do texto, na leitura inferência ou polissêmica, ocorre à interpretação dos 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 se concretiza durante a segunda (a terceira e as demais) leitura” (Iser, 1999 *apud* SILVA, 2016, p.125).

Rosa Amélia assegura que dessa forma “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” (SILVA, 2016, p.109). No seu livro são detalhados os conceitos para tais perspectivas e a autora se vale do ideário de grandes teóricos como Mikhail Bakhtin, Wolfgang Iser, Umberto Eco, dentre outros, para compreender o ato de leitura e os seus efeitos estéticos e pontos de vistas literários.

Para a proposição do projeto de ciranda dialógica, há que se considerar o nível de leitura dos alunos que requer uma atenção singular do professor atentando para cada classe de leitura dos seus alunos: “a qualidade da leitura, quando o leitor é inexperiente, vai depender da atuação de um mediador que desenvolverá estratégias que minimizem a distância entre o texto e o leitor” (SILVA, 2016, p.112). Para garantir uma melhor compreensão, a depender da



maturidade do grupo, Rosa Amélia orienta em seu livro, que se façam anotações das impressões iniciais do texto como: temática, personagens, composição da narrativa, vocabulário, figuras de linguagem, etc. sob a orientação do professor.

Deve-se levar em conta essa postura e conduta do professor, como afirma Bartolomeu (2012) “se o professor é leitor - possui o hábito da leitura -, lê para seus alunos, se encanta diante das histórias, das poesias, dos contos fantásticos, também os alunos vão desejar ser leitores. Se o professor comenta suas leituras, mobiliza os alunos para estar com os livros, e esse prazer se cristaliza” (QUEIRÓS, 2012, p.95). A partir da convivência com livros literários, ou seja, seu capital cultural, sem descartar o cabedal linguístico, o professor deixa sua emoção vir à tona, demonstrando o conteúdo entusiasticamente ao recomendar uma obra literária.

É o caso dos repertórios culturais pré-existentes dos professores e alunos mineiros e do próprio Guimarães Rosa que são bastante próximos - “cruzam-se nas histórias que compuseram o imaginário do autor, nas brincadeiras, nos valores, na cultura sertaneja” (SILVA, 2016, p.112). Ainda que a leitura seja um ato individual, ela é social ao mesmo tempo empiricamente, já que favorece ao leitor conhecer realidades e experiências tanto semelhantes quanto distintas do seu cotidiano além de estabelecer imaginárias aspirações em certos momentos.

Desmitificando a ideia de que ler determinados autores é somente para intelectuais e leitores experientes, as cirandas dialógicas devem ser pensadas com o intuito de desenvolver o gosto pela leitura em si, no entanto pode impetrar outros objetivos como: promover a leitura da literatura demonstrando que é acessível a todos, desenvolver a verve poética e estimular a autoconfiança na capacidade (re)criadora do leitor, levando-o a escrever novos textos. Portanto, os possíveis leitores precisam saber por que motivo lerão os textos: “ler pelo prazer de ler, 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” (SILVA, 2016, p.119). Os efeitos de uma leitura, mesmo que sem objetivo aparente, são provocados a cumprir de fato o seu papel em promover a reflexão, o conhecimento afetivo e intelectual do leitor.

Resumidamente, Rosa Amélia (2016) condensa a metodologia de ciranda dialógica, propondo os seguintes passos:

Primeiro, uma atividade circunscrita ao professor, o planejamento das oficinas, começando pela proposição dos objetivos. Em sequência o professor deve realizar a leitura prévia. Embora pareça óbvia é necessária para que seja constituída em pensar possíveis atividades a serem

dinamizadas e pensar em estabelecer uma relação afetiva com o objeto a ser lido pelos estudantes. Após, realiza-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 compo 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, promovem-se a produção, a recriação, por meio da escrita ou de outras linguagens (SILVA, 2016, p.118).

Evidencia que as ações das cirandas propiciam, durante todo o processo, a motivação para a leitura, a leitura em voz alta, a promoção da discussão em torno do que se lê, o reconhecimento das inferências, considerando o contexto e vivência do aluno. Além disso, efetiva a elaboração de questionamentos e favorece a escuta atenta de todas as vozes que se propuserem a expor os atos imaginativos. Como consequências desejadas tende a levar os alunos a expor os seus quadros de referência, elaborar prospectivas, negando sínteses já constituídas, o que torna o projeto bastante atraente (SILVA, 2016, p.115).

Discorrendo mais sobre os preceitos do livro, a autora reconhece ser possível ler no Ensino Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), autores considerados difíceis e herméticos, tal qual Guimarães Rosa. É possível (re)criar a partir da leitura; é possível, na perspectiva da teoria do efeito estético, tornar leitores (co)autores de textos literários (SILVA, 2016, p.114). Ao motivar os alunos criando uma afetividade com o texto literário, por meio de uma conversa com linguagem adequada, sobre o escritor do texto, do narrador, do tema, estabelece-se uma aproximação com o texto que favorece a leitura e interpretação profícuas.

Interessante ressaltar que ainda que o projeto de leitura da obra de João Guimarães Rosa sendo desenvolvido na região do Vale do Urucuia (região noroeste de Minas Gerais), a título de exemplificação, ao serem perguntados se conhece o autor, os participantes das cirandas, geralmente, afirmam já terem ouvido falar dele. Por isso, antes de todas as cirandas, os professores realizaram uma pequena exposição a respeito da vida de João Guimarães como estratégia de motivação, fugindo do puro biografismo, evidenciando sua verve poética e o fato de o sertão e o sertanejo ter sido fonte de inspiração em sua obra.

As cirandas descritas no livro de Rosa Amélia são entremeadas de questionamentos tanto do professor quanto dos próprios estudantes e assim, na forma de debate, promovem aos leitores indagarem o texto constantemente. Há vozes que partilham ideias despertadas pela leitura, complementam-se e fazem o ponto de vista dos leitores a movimentar-se. Nesse

interim, 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 (SILVA, 2016, p.130).

Na concepção de Bartolomeu de Queirós, a atividade de leitura cria uma nova dimensão entre o autor e o leitor, um novo objeto literário: “Ler é construir junto com o autor uma terceira obra que jamais será escrita, mas gravada no silêncio. E o silêncio é o espaço das operações” (QUEIRÓS, 2012, p.91). Portanto, 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 perspectivas e se as negam; ao aprender a explicar a negação ou ratificá-la e ainda fundamentar a ratificação, o leitor é capaz de aplicar essas estratégias a qualquer texto que futuramente se debruçará (SILVA, 2016, p.131).

Findadas as atividades de leitura, interpretação, intervenção é oportuno 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 que direcione a discussão para compreensão das estruturas profundas (SILVA, 2016, p.131). Especificamente, a autora propõe duas formas para as produções de texto durante as cirandas dialógicas: a primeira de modo intermitente no momento da motivação; avança depois da leitura do texto literário, com intuito de unir as duas visões de mundo, a do leitor e do texto. Uma escrita do tipo “conta-gotas” durante o percurso da ciranda. A segunda realiza-se num momento específico da ciranda, geralmente ao final do processo de leitura e compreensão. O mediador motiva a escrita sugerindo ressignificações em outros gêneros, como por exemplo, de um conto poder nascer uma música, um quadro, um poema, um haicai, enfim são inúmeras possibilidades (SILVA, 2016, p.132).

Sob esta ótica, pode-se motivar a reescrita do conto explorando algum aspecto intertextual, por exemplo, a escrita de um novo conto com o mesmo mote, com personagens diferentes, ou com os mesmos personagens vivendo conflitos distintos ao do texto lido, ou seja, privilegiando-se por uma escrita criativa, parafraseando ou parodiando de forma imaginativa. Por conseguinte, ela descreve que reconhecendo que a leitura e a escrita são atos complementares, concomitantemente tais atividades podem dar condições aos participantes de (re)criar, sobretudo narrativas permite-lhes inserirem na sociedade pela divulgação constante da própria experiência (SILVA, 2016, p.133-134).

Como exemplos desse fenômeno discutido anteriormente no seu livro, Rosa Amélia apresenta diversas “cirandas” e seus resultados positivos recorrendo a textos completos do

autor Guimarães Rosa: poema “Boiada”; conto “Famigerado”; conto “Fita Verde no Cabelo”; conto “A Terceira Margem do Rio”; e o conto “A Menina de Lá”, demonstrando toda metodologia aplicada conforme transcrito abaixo:

<b>APLICAÇÃO PRÁTICA DA CIRANDA DE LEITURA - CONTO A MENINA DE LÁ DE JOÃO GUIMARÃES ROSA</b>	
Texto	ROSA, João Guimarães. "A Menina de Lá" in: Primeiras Estórias. São Paulo: Nova Fronteira.
Indicação	Indicada para todas as séries do Ensino Médio.
Objetivo	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 a personagem a partir das imagens expostas no texto.
Fundamentação	Priorizou-se explorar a semântica das palavras e o valor ideológico no discurso, quando contextualizadas, o que as palavras e expressões significam. Nesse sentido, desdobrou-se um trabalho de identificação dos elementos da narrativa - personagens, espaço físico e psicológico entre outros recursos da narração.
Motivação	Pergunta-se aos participantes qual o sentido da palavra "milagre". Faz-se uma lista com os sentidos apresentados pelos participantes. Apresenta-se o significado dicionarizado da palavra "milagre" e realiza-se a comparação. Nesse sentido, o mediador deve destacar as semelhanças entre as concepções de milagres apresentadas pelos participantes e aquelas que aparecem no dicionário.
Contextualização	Realizam-se alguns questionamentos acerca dos sentidos das palavras "lá" e "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 cá? Seria mundo físico e o mundo espiritual? Existem mesmo esses dois mundos? A partir de quem esses mundos existem?
Mediação para a leitura	Apresentar o vídeo que resinifica a estória de A menina de lá, presente em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Fzk6RnzQi58">https://www.youtube.com/watch?v=Fzk6RnzQi58</a>

	Assistir ao vídeo deve ser uma forma de incentivar a leitura do conto. Depois de assistir, promover a discussão. O que nos conta a narrativa do vídeo? Quais fatos são narrados? São compreensíveis? Se não, Justifique. O que os fatos narrados revelam acerca das personagens? Dá para identificá-las e caracterizá-las.
Leitura	Realizar a leitura silenciosa e solicitar que os leitores façam anotações nas passagens do texto considerando as impressões iniciais.
Leitura dialogada	Realizar a leitura associada à discussão acerca do texto. Realizar a leitura coletiva, dramatizada, registrando as impressões de cada aspecto textual: a estrutura, os estratos do texto e o efeito produzido pelo texto que foram provocados no leitor. Devem-se registrar palavras que caracterizem as personagens que participam da estória: o local em que ocorrem os fatos; o tempo da narrativa (e outros elementos que o mediador julgar necessários).
Mediação para a compreensão da estrutura do texto	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? Considerando os sentidos do termo "lá", de que trata o texto?
Aplicação/escrita	1ª possibilidade: Solicitar aos participantes que escrevam um texto cuja personagem principal tenha aspectos similares à Nininha, mas que viva em um mundo diferente do apresentado no texto.  2ª possibilidade: 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.

Fonte: (SILVA, 2016, p.146-147) Adaptação.

A professora Rosa Amélia destaca que ao trabalhar com o conto “A menina de lá”, de Guimarães Rosa foi explorada principalmente a questão da religiosidade. Considerando que o aluno-estudante traz em si uma bagagem de letramento individual, a oração religiosa, como um gênero bastante reconhecido na esfera social. Por meio da reescrita, os estudantes puderam com maior liberdade perfazer transposição literária do gênero conto para o gênero oração, compreendendo o texto original para criar uma nova situação comunicativa e desse modo “ampliar seus conhecimentos estéticos discursivos e linguísticos” (LIMA JÚNIOR, 2022, p.59).

As cirandas dialógicas se estabelecem em oposição à prática com a qual estamos acostumados: tradicionalmente, a dinâmica se assenta na escuta da leitura do professor e na compreensão da exposição do processo de leitura proposto pelo livro didático, novamente o

aluno apenas assiste a uma exposição dos aspectos cognitivos e metacognitivos do autor do livro didático pelos quais se orienta o professor (SILVA, 2016, p.134).

Destarte a construção de uma comunidade de leitores pode ser feita através de rodas de leitura e espaços para discussão e troca de informações e impressões sobre as leituras realizadas. A ampliação do repertório literário passa pela noção de que literatura abrange diversas manifestações culturais (NASCIMENTO, 2019, p.128).

Recorre-se a Cosson (2014) ao confirmar que os círculos de leitura como forma privilegiada possuem “um caráter formativo proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio de compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada” (COSSON, 2014, p.139). Utilizando-se das técnicas “círculos de leitura” de Cosson ou “ciranda dialógica” de Rosa Amélia, decerto que as práticas de leituras defendidas pelos autores instituem naturalmente às infinitas possibilidades nos resultados de letramento. Ao recorrerem ao modelo de circunferência, simbolizando o constante, considera a oportunidade a todos os leitores de forma igualitária.

Ao professor é garantido trabalhar com autonomia no livro didático, nem sempre a prática condiz com essa afirmação. Quando as orientações do livro, no entanto, não atendem as expectativas ou geram alguma informação dúbia fatalmente, os professores deverão encontrar alternativas que correspondam às necessidades dos leitores em formação nas salas de aula com a preocupação com a qualidade do conteúdo a ser trabalhado (ARAÚJO e SILVA, 2016, p.53).

### **Considerações Finais**

***“O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.”<sup>8</sup>***

Assim como em algumas obras de Guimarães Rosa o tema da travessia conduz a narrativa, neste trabalho buscou-se atravessar os caminhos da oralidade calcados no costume generalizado por todos os tempos e povos de se contar histórias. Foi possível embarcar nas concepções do que é ensinar literatura, de como as obras clássicas podem transpor os desafios de se efetivar a leitura como prática constante e enraizada nas mentes e corações dos

---

<sup>8</sup> ROSA, 2001, p.39.

estudantes. Como grande clássico da literatura brasileira foi eleito como representante dessa viagem, a leitura da produção ficcional de João Guimarães Rosa.

Um rico material foi compilado pelo escritor em suas viagens: conversas com pessoas das mais variadas idades e regiões, lembranças da infância, além de beber na fonte da experiência paterna e isso não pode ser descontextualizado durante as “aulas de literatura”, sob a engessada caracterização de escolas literárias e estilos de época e autores, de forma mecanizada, conforme considera Lima Júnior (2022). O autor de *Grande Sertão: veredas* (livro que o Graciliano Ramos previu), muito enriquece a literatura brasileira e mundial com “estórias” de povos, sujeitos e lugares, na busca pelo autoconhecimento, de motes existenciais sem perder de vista as descrições das mazelas e dificuldades encontradas por seus protagonistas que representam as disparidades sociais encontradas em todos os cantos do país.

No entanto, é notório que “essa travessia é dolorosa, ou seja, é sempre uma espécie de processo de purificação, de preparação para um estado posterior que só se pode conhecer por merecimento” (ARAÚJO, 2000, p. 111). Assim foi necessário abreviar os caminhos do saber sobre a escritura de Guimarães Rosa por meio de outros autores e respeitados admiradores seus, para então analisar o tratamento que é dado à sua obra nos livros didáticos utilizados nas escolas, principalmente nos anos finais da educação básica.

Disso discorre que ao analisar alguns exemplares dos livros didáticos foi possível concluir que a abordagem é bastante sucinta e demonstra a incompletude dos temas levantados pelo autor em suas mais variadas obras. Mais que paisagens, estradas, descrição da flora e da fauna, Guimarães tem como objeto de destaque o povo brasileiro, representado pelo mineiro sertanejo do interior, e o intuito de desmitificar a inferioridade das minorias, a subalternidade normalizada e transcender os temas regionais para reverberar nas nuances filosóficas do ser humano.

Interessa, neste momento, destacar que Guimarães Rosa é um escritor de tamanha relevância que não pode ser acionado em apenas uma citação rápida no curto espaço de uma aula de 50 minutos. Diferentemente disso, requer tempo, dedicação, uma leitura comedida e reflexiva. Há quem prefira ler em voz alta para associar a linguagem da obra à linguagem popular enfatizando os sons e verbetes tão presentes em seus textos. Enfatizou-se então, o projeto pedagógico da professora Rosa Amélia que se mostrou efetivo ao concretizar as atividades da “ciranda dialógica”, que comparativamente aos círculos de leitura de Rildo Cosson (2014), mostra a capacidade de maior participação circular dos estudantes diante das obras de Guimarães, trabalhando minuciosamente a leitura, depois a releitura, associações, interpretações e intertextualizações e multiletramentos.

Fato é que o professor não tem como alternativa senão complementar o conteúdo disciplinar dos livros didáticos de maneira criativa e efetiva seja na aula ou por meio de projetos extracurriculares, a fim de promover o desejo revolucionário do ensino da literatura um dos seus objetivos mais proeminentes: desenvolver o letramento literário capaz de fomentar ideias e estruturar uma visão de mundo de modo a se posicionar crítica e reflexivamente diante dele e dos percalços pertinentes. Afinal é preciso “ler o mundo para dar conta do mundo, eis um dos grandes desafios da educação contemporânea” (LIMA JÚNIOR, 2022, p.50).

Por fim, reitera-se que este trabalho não requer delimitar propostas ou fundar-se em afirmações inquestionáveis, pelo contrário, se dedica a levantar mais questões e reflexões sob as práticas do ensino da literatura nas salas de aula, instaurando algumas possibilidades e dispondo da obra de João Guimarães Rosa como sugestão literária por ser esta a “casa” deste eterno inventor mineiro do mundo.

## Referências

ABAURRE, Maria Luiza M. ABAURRE Maria Bernadete M. PONTARA, Marcela. **Português 3: Contexto, Interlocução e Sentido**. 3º Ed.- Moderna: São Paulo, 2016.

AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Mercado Aberto, Porto Alegre, 1988.

ANNIBAL, Sérgio Fabiano. PAYÃO, Giovana Tavernari. Tendências do Ensino de Literatura no Livro Didático do Ensino Médio. **Educação: Teoria e Prática**. V.31, nº64, São Paulo, 2021. Disponível em <<https://orcid.org/0000-0002-7902-1060>> Acesso em 05/10/2022

ARAÚJO, Aldenice de Souza. SILVA, Josivaldo Custódio da. Literatura, Texto e Livro Didático: percursos para o letramento literário. **Linguagens e Letramentos**, vol.1, nº2. Disponível em <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos>> Acesso em 17/12/2022.

ARAÚJO, Carla Cristina. Veredas de Rosa. In. **Seminário Internacional Guimarães Rosa** (1998: Belo Horizonte). Belo Horizonte: PUC Minas, CESPUC, 2000.

ASSUMPÇÃO, Nivia. CAMPOS, Maria Inês Batista. **Esferas das Linguagens: Literatura Produção de Textos e Gramática**. 1º Edição - FTD: São Paulo, 2016.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 5º Edição revista. Ed. Parábola, São Paulo, 2021.

BARTHES, Roland. **Aula**. Editora Cultrix, São Paulo, 2004. Tradução e Pós-fácio Leyla Perrone-Moisés. Disponível em <<https://scholar.google.com.br/scholar>> Acesso em 02/11/2022.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin, 2º reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Disponível em <<https://scholar.google.com.br/scholar?>>. Acesso em 02 nov. 2022.

CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. In. **Vários Escritos**. 4ª Edição. Ouro sobre azul, Rio de Janeiro, 2004.

CAMARGO, Fábio Figueiredo Org. *et al.* **Ser Tao João**. Ed. Annablume. FAPEMIG, Belo Horizonte, 2012.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Português para o segundo grau**. 12ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

COUTINHO, Eduardo. Linguagem e revelação: uma poética da busca. **O Eixo e a roda**, v.12, Belo Horizonte, 2006. Disponível em <<http://www.lettras.ufmg.br/poslit>> Acesso em 03/07/2022.

COUTO, Mia. Que África escreve o escritor africano. In\_\_\_\_\_ **Pensatempos**. Lisboa. Caminho, 2009 (pg.59-63).

DALVI, Maria Aurélio. O Modernismo nos livros didáticos de ensino médio: os temas e textos tidos como fundadores e a formação do leitor escolarizado. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 37, p. 31-38, 2011.

DUARTE, Lélia Parreira Org. *et al.* SEMINÁRIO INTERNACIONAL GUIMARÃES ROSA (1998: Belo Horizonte). **Veredas de Rosa**. PUC Minas, Belo Horizonte, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIMA JÚNIOR, Walter Guarnier de. Literatura e cinema na sala de aula: contribuições para a formação do leitor no Ensino Médio. 2022. 199 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em <<http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.33>>Acesso em 27/12/2022.

MORAES, Anita Martins Rodrigues de. Rosa lido por africanos: impactos da ficção rosiana nas literaturas de Angola e Moçambique. In: CAMARGO, Fábio Figueiredo *et al.* (orgs). **Ser Tao João**. Belo Horizonte: Annablume. FAPEMIG, 2012.p. 29-46.

MORAES, Alexandre. Rumor de coisas, o amor e a paisagem: Veredas do paradoxo no grande sertão. In ROCHA, Karina Bersan. **Veredas do Amor no Grande Sertão**. Nova Friburgo, RJ. Imagem Virtual, 2001.

NASCIMENTO, Debora Ventura Klayn. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Bras. Linguística Aplicada**. vl. 19, n. 1, p. 119-145, Rio de Janeiro, 2019.

NICOLA, José. **Língua, Literatura e Redação** 3. Editora Scipione, São Paulo, 1993.

ORMUNDO, Wilton. SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga nas linguagens: Português - manual do professor**. 1. ed. - Moderna, São Paulo, 2020.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Júlio Abreu org. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RAMOS, Graciliano. Conversa de Bastidores. In: ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. 16. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. vl. 1, 1973.

ROCHA, Karina Bersan. **Veredas do Amor no Grande Sertão**. Nova Friburgo, RJ. Imagem Virtual, 2001.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Manoelzão e Miguilim** (Corpo de Baile) 9.ed. 18 impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

\_\_\_\_\_. **Sagarana**. 16. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora. Vol. 1, 1973.

\_\_\_\_\_. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SILVA, Rosa Amélia Pereira da Silva. **Travessias Literárias em perspectiva interacionista: teoria e prática**. Brasília/Arinos: Edição do autor, 2016.

SOARES, Leonardo Francisco. D'Estas estórias, a estória achada. In. CUNHA, Betina Rodrigues da. **Ave, Rosa! Leituras, registros, remates...** Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2016. p. 97-107.

SPERBER, Suzi Frankl. O papel de empatia na obra de João Guimarães Rosa. In: CAMARGO, Fábio Figueiredo et. al. (orgs). **Ser Tao João**. Belo Horizonte: Annablume. FAPEMIG, 2012.p. 09-14.

VASCONCELOS, Sandra Guardini Teixeira de. Guimarães Rosa: diálogos transversais. In. CUNHA, Betina Rodrigues da. **Ave, Rosa! Leituras, registros, remates...** Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2016. p. 178-186