

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



MESTRADO EM LETRAS
UniRitter

TÂNIA MARIA MANDIAL ROSA

IDENTIDADE E ALTERIDADE EM LEITURAS DE GUIMARÃES
ROSA E MIA COUTO: sujeitos-leitores em fase escolar

PORTO ALEGRE

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



MESTRADO EM LETRAS

UniRitter

TÂNIA MARIA MANDIAL ROSA

IDENTIDADE E ALTERIDADE EM LEITURAS DE GUIMARÃES

ROSA E MIA COUTO: sujeitos-leitores em fase escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Centro Universitário Ritter dos Reis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr. Leny da Silva Gomes

PORTO ALEGRE

2010

R788i Rosa, Tânia Maria Mandial

Identidade e alteridade em leituras de Guimarães Rosa e Mia Couto : sujeitos leitores em fase escolar / Tânia Maria Mandial Rosa. – 2010.

86 f.

Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Ritter dos Reis, Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2010.

Orientação: Professora Dra. Leny da Silva Gomes.

1. Leitura. 2. Identidade cultural. 3. Alteridade. I. Título.

CDU 028

Ficha catalográfica elaborada no Setor de Processamento Técnico da
Biblioteca Dr. Romeu Ritter dos Reis

TÂNIA MARIA MANDIAL ROSA

**IDENTIDADE E ALTERIDADE EM LEITURAS DE GUIMARÃES
ROSA E MIA COUTO: Sujeitos-leitores em fase escolar**

Dissertação apresentada e aprovada, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagem, Interação e Processos de Aprendizagem, pela banca examinadora constituída por:

Prof^ª. Dr. Leny da Silva Gomes
LETRAS-UNIRITTER

Prof^ª. Dr. Regina da Costa da Silveira
LETRAS-UNIRITTER

Prof^ª. Dr. Célia Elizabete Caregnato
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-UFRGS

PORTO ALEGRE

2010

AGRADECIMENTOS

Às lições de todos os mestres que a todo o momento me fizeram trilhar por caminhos imaginados e desejados.

Aos meus familiares, pela presença incansável em todos os momentos de minha vida, pelo incentivo, preocupação, estímulo e apoio.

Ao Centro Universitário Ritter dos Reis, pela amigável e polida acolhida em suas dependências no decorrer dos anos de 2008 a 2010.

À professora Dr. Leny da Silva Gomes, pela disponibilidade e minuciosa atenção durante suas aulas e orientações.

À professora Dr. Regina da Costa da Silveira, por ter me propiciado a oportunidade de adentrar no mundo imaginário de Mia Couto e Guimarães Rosa e por fazer parte de minha Banca.

À professora Dr. Célia Elizabete Caregnato, pela disponibilidade em fazer parte de minha Banca.

À Secretária do PPGL/Mestrado em Letras, Elisa Aldrighi, pela prontidão e generosa atenção às minhas solicitações acadêmicas.

Às instigantes e inesquecíveis aulas das professoras Dr. Rejane Pivetta de Oliveira; Dr. Maria José Blaskovski Vieira; Dr. Márcia Dresch; Dr. Célia Elisabete Caregnato; Dr. Lúcia Lovato Leiria; Dr. Maria do Carmo Alves Campos; Dr. Silvana Zardo Pacheco; Dr. Neiva Tebaldi Gomes e Dr. Noeli Reck Maggi.

Aos meus colegas de curso, pela presença, encontros e desencontros, em especial ao carinho e companheirismo das colegas Eva Esperança Gutteres Alves; Martha Costa Gutteres Paz; Lisiane Coutinho; Márcia Morales Sallis; Cláudia Mallmann e Dorothea Franco nos momentos em que tudo parecia ser apenas um sonho impossível de se realizar.

À ex-diretora da Escola de Educação Básica São José Eva Fagundes e ao bibliotecário Hugo Ferrari, pelo respeito e apoio à pesquisa e ao estudo da literatura.

Às diretoras e coordenadoras do Centro Educacional Roberto Trompowsky (CERT) Margareth Pinto, Arlene Ferri, Ivana Machado, Juçara Ronsen e aos meus alunos, pela compreensão aos meus constantes afastamentos da escola.

A todos com quem estabeleci inúmeros diálogos e que contribuíram de forma participativa na elaboração dessa pesquisa.

“[...] A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros [...]”

(HALL, 2006).

RESUMO

Esta dissertação analisa as relações entre os contextos culturais das narrativas “Nas águas do tempo” (*Estórias abensonhadas*, 1994), de Mia Couto, e “A terceira margem do rio” (*Primeiras Estórias*, 1962), de Guimarães Rosa, e o dos educandos/leitores, tendo em vista a influência desses textos/contextos na construção de identidades dos sujeitos-leitores. O *corpus* da investigação, baseada em uma abordagem sócio-histórica (Freitas, 2003), de perspectiva dialógica (Bakhtin 1992, 1997), é constituído pelos relatos escritos dos educandos da 7ª série da escola pública, Escola de Educação Básica São José, da cidade de Herval D’Oeste, SC. Objetiva-se verificar a influência exercida pela enunciação dos narradores, pelas ações e diálogos das personagens sobre a expressão de emoções, afetos e sobre o relato de experiências familiares nos textos produzidos pelos educandos após o trabalho de leitura das narrativas, realizado em sala de aula. Para a reflexão sobre identidade, o estudo ancora-se nas definições de Hall (2003, 2006) e sobre a tradição da cultura oral, em Cascudo (1984), além da contribuição dos estudos de outros pesquisadores.

Palavras-chave: Leitura. Identidade. alteridade. fase escolar (7ª série). *A terceira margem do rio* (Guimarães Rosa). *Nas águas do tempo* (Mia Couto).

ABSTRACT

This thesis to examine the relations between the cultural contexts of the narratives “In waters of time” (*Stories abensonhadas*, 1994), of Mia Couto, and “The third bank of the river” (*First Stories*, 1962), Guimarães Rosa, and of the the students/readers, in view of the influence of these texts/contexts in the construction of identities of subjects-readers. The corpus of the inquiry, based on a social-historical approach supported by Freitas (2003), in a dialogical perspective (Bakhtin 1992, 1997), is constituted by the written stories of the students of 7^a series of the public school, “Escola de Educação Básica São José”, of the city of Herval D’ Oeste, SC. The Objective is to verify the influence of the reader exercised by the listing of the narrators, action and dialogues of the characters on the expression of emotions, affection and on the story of familiar experiences in the texts produced for the students after the work of reading of the narratives, carried through in classroom. For the reflection on identity, the study it is anchored in the definitions of Hall (2003, 2006) and on the tradition of oral culture, in Cascudo (1984), and the contribution of studies of other researchers.

Keywords: Reading. identity. alterite. school age. The third bank of the river (GuimarãesRosa). In the Waters of time (Mia Couto).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	IDENTIDADE E RELAÇÕES CULTURAIS	15
3	CONTEXTOS CULTURAIS	21
3.1	MIA COUTO	21
3.2	O CONTEXTO HISTÓRICO DE <i>ESTÓRIAS ABENSONHADAS</i>	27
3.3	JOÃO GUIMARÃES ROSA	28
3.4	CONTEXTO HISTÓRICO DE <i>PRIMEIRAS ESTÓRIAS</i>	35
3.5	RELAÇÕES ENTRE OS CONTOS DE MIA COUTO E GUIMARÃES ROSA ..	37
4	CONTEXTO CULTURAL DOS SUJEITOS-LEITORES	44
4.1	MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADOS NA PESQUISA	50
4.1.1	A leitura dos textos em sala de aula	53
4.2	ANÁLISE DOS RELATOS DOS SUJEITOS-LEITORES.....	60
5	CONCLUSÃO	73
	REFERÊNCIAS	78
	OBRAS CONSULTADAS	83
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecimento	85
	ANEXO A – Relatos escritos pelos sujeitos-leitores	86

1 INTRODUÇÃO

Os estudos que envolvem as questões relacionadas à formação cultural de um indivíduo ou de uma nação são diversos e diversificados. Cada um traz consigo peculiaridades e pontos de vista em que tempo e espaço, em certos momentos, se entrecruzam pelas diferenças e semelhanças, internas e/ou externas, aproximando-se por intermédio de histórias¹ marcadas por traços culturais que dialogam entre si e que evidenciam as diversidades. Um exemplo disso são as literaturas de língua portuguesa que dentro de seus limites agregam culturas de países considerados ex-colônias portuguesas, como é o caso de Brasil e Moçambique. A cultura dos países africanos é muitas vezes evidenciada na cultura brasileira, sem que o indivíduo considere essa realidade, mesmo que de forma imaginária.

Na obra, *Estórias Abensonhadas* (1994), de Mia Couto, as marcas de expressividade da linguagem oral evidenciam a cultura moçambicana² em que o idoso (velho) é respeitado pela sua experiência de vida e sabedoria. Reverencia-se a sua conduta e ensinamentos aos mais jovens. Em *Primeiras estórias* (1962), de Guimarães Rosa, também se verifica essas marcas deixadas pela linguagem oral que denunciam e valorizam a maneira de ser do homem, de sua cultura embalada pelo mágico e o maravilhoso “[...] como a própria lenda do interior do Brasil.” (MONEGAL, 1983, p. 51).

O presente trabalho parte desses contextos e busca compreender, a partir de uma pesquisa qualitativa que tem como base uma abordagem sócio-histórica³ proposta por Freitas (2003, p. 26), como sujeitos-leitores, em fase escolar, relacionam-se com textos literários que trazem o referencial da tradição da cultura oral envolta por questões de cunho familiar. A leitura literária, pelo seu valor histórico e estético, assim como pela sua função social, é capaz

¹ Ressalta-se que pelo fato deste estudo se referir a contextos que englobam o mundo real e o ficcional, os termos “histórias” e “estórias”, por opção, aparecerão representando contextos específicos. Manter-se-á o termo “estória” para se referir às narrativas do mundo ficcional e histórias quando se tratar do mundo real, uma vez que os próprios escritores das obras em estudo fazem questão de diferenciá-los. Assim, os termos serão mantidos da forma como são apresentados nas narrativas, porém nos relatos dos sujeitos-leitores os termos serão mantidos de acordo com a escrita desses sujeitos.

² Para a pesquisadora Iris Maria da Costa Amâncio et al. (2008, p. 78), as produções literárias moçambicanas, entre outras, imprimem as matrizes culturais africanas, ao remontarem as cenas da tradição oral articuladas às realidades de resistência à opressão colonial que incluem a afirmação da identidade moçambicana e negro-africana (África - mãe), expressões da etnicidade, o universo da tradição oral, tensões entre oralidade e escrita, relações étnicorraciais, luta anticolonial, estratégias políticas e mobilizadoras da Frelino.

³ Maria Teresa de Assunção Freitas apresenta em seus estudos, de forma sintética, algumas características que constituem a abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa. Entre essas características menciona-se uma: “O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.” (FREITAS, 2003, p. 26-37).

de transformar-se em mediadora entre as vivências reais (mundo real) e a apreensão da arte por parte de quem a recebe, promovendo-lhe sentidos que irão ampliar sua visão de mundo. A sala de aula é um dos espaços propício para o desenvolvimento dessas relações.

Pretende-se estabelecer relações entre os contextos culturais dos textos “A Terceira Margem do Rio” (*Primeiras estórias*, 1962), de Guimarães Rosa, e “Nas águas do tempo” (*Estórias abensonhadas*, 1994), de Mia Couto, mediante a leitura desses textos em sala de aula, na possibilidade de verificar nos relatos escritos pelos sujeitos-leitores a influência desses contextos na construção (formação) de suas identidades, exercida pela enunciação dos narradores, diálogo e ações das personagens. Esses sujeitos são estudantes de três sétimas séries do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Herval d’Oeste, localizada no estado de Santa Catarina.⁴

Salienta-se que os valores, como respeito à sabedoria dos mais velhos, à vida e cultura do outro, evidenciados nas narrativas do brasileiro Guimarães Rosa e do moçambicano, Mia Couto, estimularam o desenvolvimento deste trabalho em sala de aula, com educandos, ora sujeitos-leitores, da educação básica. Tem-se a convicção de que os educandos, nesse espaço, estão sempre interagindo com outros, porém de forma diferente daquela com a qual eles estão acostumados em seus lares, o que possibilita a (re) construção de identidades que já estejam inclusas nas tradições sociais de certas sociedades ou no próprio indivíduo.

Considerando os estudos que envolvem a área da linguagem e do pensamento humano, como os de Vygotsky (1996), há também de se observar que a idade escolar é a época, o momento, em que o indivíduo se depara com um grande número de conceitos, de palavras, de vocábulos diferentes daqueles presentes em sua mente, isso pode provocar um conflito entre a nova informação transmitida e o conhecimento que ele já adquiriu de forma natural, antes mesmo de entrar para a escola.

Para que isso não ocorra é essencial que as atividades desenvolvidas no espaço escolar considerem a autonomia do sujeito em um processo de interação social, no qual a presença do educador como mediador torna-se de fundamental importância. Em razão disso, deve-se estar constantemente em busca de alternativas pedagógicas que deem conta não somente do processo ensino-aprendizagem, mas, também, da formação sociocultural dos educandos. Sob esse prisma não é aconselhável que se considere como sendo processos separados o que se passa no pensamento do indivíduo e o que se adquire no meio social.

O educando pode concretizar seu conhecimento a partir do momento em que sofre

⁴ Informação que será detalhada no item *Métodos e Técnicas Utilizados na Pesquisa*.

influência do meio em que vive. Nessa concepção, o sujeito constitui-se em virtude do outro, dependendo da mediação do conhecimento de outro sujeito capaz de intervir em seu processo de aprendizagem (formação), fazendo-o desenvolver suas potencialidades socioculturais e cognitivas.

Em consequência dessas reflexões torna-se de suma importância ter-se em mente que o conhecimento adquirido pelos sujeitos-leitores passa por determinados processos de interação social. Os contos em estudo podem ser capazes de estimulá-los a buscar cada vez mais subsídios que colaborem com o seu desenvolvimento mental, sócio-histórico e cultural. A interação social mediada pela leitura abrange um tripé representado pela produção, pelo texto e pela recepção, oportunizando ao educando a percepção de outras possibilidades de vivências e visões de mundo. Essas concepções estão presentes tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto nos Referenciais Estaduais.

A leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. Visam também ao desenvolvimento de competência para colocar o aluno em interação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, ou seja, para reagir diante dele e tomar posição [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 55).

Além dessas observações, tem-se a convicção de que a leitura literária vista como uma prática social remete a outros textos, o que implica a representação de um sistema de valores, crenças e atitudes do ser humano. Nessa concepção, considera-se que a oralidade-escritura é uma relação de modalidades que atinge as estratégias gerais de uso da língua. O sujeito, ao se relacionar com os enunciados das personagens dos textos e com o mundo em geral, a realidade, compreende-se como um sujeito complexo, controlado ou não por redes simbólicas, no entanto, com capacidade de buscar certa autonomia e de refletir sobre a sua existência e a do outro em um processo de alteridade.

Uma vez que se quer resgatar raízes culturais e valorizá-las por meio da leitura literária deve-se pensar nos espaços propícios para o estímulo e para a efetivação desse objetivo. Sob os pontos de vista de Bordini e Aguiar (1988, p. 16), “[...] a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito.” A opção pelos contos levou em consideração a universalidade da temática familiar e sua proximidade com o espaço-vivencial dos educandos.

Ao se estabelecer relações entre obras literárias com temas afins, o educando, como sujeito, tem a possibilidade e oportunidade de ampliar seu universo cultural buscando nos textos aspectos que digam respeito à sua realidade e, com isso, aproximar-se ou, então, distanciar-se dos contextos apresentados nesses textos, o que depende dos sentidos atribuídos a eles.

Por outro lado, não se pode deixar de mencionar que existem determinadas exigências por parte do sistema educacional brasileiro no que se refere ao ensino-aprendizado da língua portuguesa e da literatura, como a Lei n. 10.639/03, mediante o Projeto n. 650 (BRASIL, 1999), que possibilita ao educador interligar as literaturas em língua portuguesa em razão de terem em comum o mesmo idioma, apesar de culturas diferentes. Vale ressaltar que se tem a consciência de que as literaturas em língua portuguesa não devem ser somente estudadas pelo fato de ter sido estabelecida uma lei que regula esse estudo, mas sim pelas relações que se pode estabelecer entre contextos socioculturais de diferentes nações, proporcionando aos sujeitos-leitores diferentes visões culturais.

Assim, procura-se verificar, neste estudo, a possível influência da cultura inclusa nas expressões de fala dos personagens, entendidas tanto como enunciação do narrador quanto diálogos e ações das personagens das narrativas de Guimarães Rosa e Mia Couto, exercem na construção da identidade dos leitores em formação. Para este trabalho o objeto de análise será constituído pelos relatos das leituras dos sujeitos-leitores em que se busca, a partir da perspectiva sócio-histórica e sob o olhar de Bakhtin (1992, 1997), compreender de que forma são estabelecidas as articulações entre os textos lidos e o contexto desses educandos (família, grupos, escola, comunidade), assim como os pontos de vista desses sujeitos-leitores, suas emoções e afetos.

Em razão disso, a análise do *corpus* deste trabalho terá como base os pressupostos teórico-metodológicos da concepção sociointeracionista, com fundamento nos estudos de Bakhtin (1992, 1997), em que as práticas sociais de leitura visam ao trabalho com o texto, a ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão e construção de mundo associado a determinadas formações discursivas de um momento de produção (SANTA CATARINA, 2005).

Considerando esses pressupostos, o educador-pesquisador passa a desenvolver seu trabalho com os educandos/sujeitos-leitores criando situações de contato com visões da realidade, interagindo, dessa forma, com diferentes contextos culturais.

Observar-se-ão os sentidos que foram atribuídos aos textos pelos sujeitos-leitores inferindo-se que esses sentidos podem ser relacionados a alguns fatores, como sentimentos e

emoções despertados pela leitura; referência a elementos da cultura oral e do contexto de produção; texto que mais lhes chamou a atenção; declaração de identificação com determinada personagem; relações com a linguagem dos textos; referências ao seu próprio contexto e às lembranças despertadas pela leitura, (memória), entre outros possíveis de serem encontrados nos determinados relatos.

Salienta-se que as reflexões relacionadas às culturas popular-erudita, tradição e identidade, consideradas como processos contínuos que estão sempre em evolução, assim como a língua que evolui e acompanha dessa maneira a construção da identidade contam com a concepção de Hall (2003, 2006), além dos pressupostos teóricos de Cascudo (1984), Bakhtin (1992, 1997), Benjamin (1996), e Jenny (1979).

Para situar o trabalho faz-se necessário traçar os caminhos da investigação. Assim, este estudo foi dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, como se pode observar, tem-se de modo geral, o teor da pesquisa em que são focalizados e justificados o tema escolhido, os objetivos almejados, a perspectiva da abordagem metodológica da pesquisa e da análise do *corpus*.

No segundo capítulo, *Identidade e relações culturais*, apontam-se os diferentes conceitos de identidade, em que se apresenta um paralelo entre as definições aproximando aquelas que se relacionam à concepção de Hall (2006), o qual direciona o estudo sobre esse fenômeno. Nesse mesmo capítulo, aborda-se o valor da tradição da cultura oral, com fundamento nos estudos de Cascudo (1984).

Em *Contextos Culturais*, presente no terceiro capítulo, tem-se os contextos de produção, Mia Couto e Guimarães Rosa, lembrando as trajetórias de vida de ambos a partir de depoimentos concedidos pelos próprios escritores para determinados pesquisadores. Após essa abordagem biográfica, interligam-se os contextos históricos das obras em estudo e apontam-se as relações culturais existentes, especificamente, entre as narrativas “Nas águas do tempo” e “A terceira margem do rio”, confrontando-as.

O contexto de recepção, *Contexto Cultural dos sujeitos-leitores*, inicia o quarto capítulo, no qual se aborda a história cultural do *locus* dos sujeitos-leitores a partir da pesquisa realizada nos municípios de Herval d’Oeste e Joaçaba, SC. Procura-se, além disso, refletir a respeito das experiências vividas pelos sujeitos-leitores em virtude da leitura dessas narrativas.

Por fim, ainda sob uma perspectiva sócio-histórica, focalizam-se os métodos e técnicas utilizadas na pesquisa e a análise do *corpus*, os quais visam ao cumprimento dos objetivos almejados e descritos anteriormente.

Ressalta-se que não se tem, nessa investigação, a pretensão de dar por encerradas as pesquisas que tratam da questão da construção da identidade cultural e sim contribuir para que essa venha a ser evidenciada e discutida, principalmente, dentro do espaço escolar, já que “[...] o sujeito, o homem, é fundamentalmente questionado em sua história e em seu devir e por isso, não existem certezas definitivas e dogmáticas.” (JAPIASSU, 1997 apud FREITAS, 1995, p. 17).

Propõe-se a partir dessas reflexões a contínua investigação acerca dos fenômenos que estudam o ser humano a fim de buscar compreender as relações existentes entre o sujeito contemporâneo e os textos literários que agregam valor tanto ao individual quanto ao coletivo (universal), contribuindo para a formação cultural de todo e qualquer indivíduo.

Desse modo, há de se pensar como essas relações são possíveis de serem estabelecidas diante das inúmeras opções de vida que o mundo contemporâneo oferece a esse sujeito. Sendo assim, propõe-se no próximo capítulo uma discussão acerca das definições sobre identidade e relações culturais que darão sustentação à investigação proposta.

2 IDENTIDADE E RELAÇÕES CULTURAIS

Diante das evidências das contínuas transformações que o mundo contemporâneo vem ocasionando na vida do sujeito, visto como um indivíduo inserido em uma sociedade fragmentada, ele próprio assume sua condição de ser em permanente mudança, sem um centro fixo, embora nostálgico de uma identidade estável e unificada. Essa estabilidade não tem sido a característica primordial do sujeito contemporâneo, mas herança do Iluminismo, quando se tinha a ideia de que a identidade do sujeito dependia dos fatores biológicos que emergiam desde o seu nascimento atingindo a idade adulta e, por isso, não apresentava mudanças interiores (HALL, 2006, p. 10 e seq.).

Na época do Iluminismo, o que se apreciava no indivíduo era uma identidade “única, estável e coerente.” Tinha-se um indivíduo totalmente centrado, unificado e dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação (HALL, 2006, p. 11). A ideia de que o indivíduo nascia e morria com uma única identidade era fruto da idealização do próprio homem.

[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente [...] (HALL, 2006, p. 13).

Por carregar consigo alguns traços da concepção individualista da época do Iluminismo, o sujeito contemporâneo, dividido entre esses dois mundos, mostra-se desestabilizado, descentralizado de sua real identidade (HALL, 2006, p. 11 e seq.).

Quando se refere à questão da identidade, Hall (2006) afirma ser um fenômeno que está sendo extensamente discutido na teoria social, contudo, como qualquer outro fenômeno social, “[...] impossibilita oferecer afirmações conclusivas ou julgamentos seguros e proposições teóricas sobre os estudos de construção de identidade na pós-modernidade.” (HALL, 2006, p. 8). Ao cotejar diferentes conceitos que há sobre identidade, Hall perpassa pelas definições de Freud, Lacan e Ferdinand Saussure. Entre esses, o conceito de Lacan chama atenção:

A formação do eu no olhar do outro inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença

sexual e os sentimentos contraditórios e não-resolvidos que acompanham essa difícil entrada (o sentimento dividido entre amor e ódio pelo pai, o conflito entre o desejo de agradar e o impulso para rejeitar a mãe, a divisão do eu entre suas partes “boa” e “má”, a negação de sua parte masculina ou feminina, e assim por diante), que são aspectos-chave da “formação inconsciente do sujeito” e que deixam o sujeito dividido”, permanecem com a pessoa por toda a vida. (LACAN apud HALL, 2006, p. 37-38).

Ao sentir-se dividido o indivíduo fantasia sua própria identidade como se ela fosse estável e unificada. A identidade, não é considerada, sob o ponto de vista cultural, como um processo biológico que nasce com o indivíduo, mas é construído ao longo da vida, conforme o passar do tempo, “através de processos inconscientes”, pois está sempre se modificando e se formando social e culturalmente. Sempre haverá “algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade.” (HALL, 2006, p. 38).

Há de se pensar no fato de que os sujeitos possuem livre arbítrio e constroem suas identidades a partir de suas experiências de vida, influenciadas ou não pelos costumes culturalmente mediados em determinado tempo e espaço. Nesse processo, tomam iniciativas, assumem sua existência ou, então, absorvem outras que surgem da imaginação.

Em outra concepção, a do sujeito-sociológico, tinha-se a ideia de que a identidade desse sujeito estava centrada nas influências “do crescente e complexo mundo moderno” e de que o interior (subjetivo) não era autônomo e, muito menos, autossuficiente, pois era formado na relação social com outros indivíduos, os quais eram considerados importantes nessa relação. A partir disso, os indivíduos passavam a interagir com o mundo exterior, por meio de valores, de sentidos e símbolos inter-relacionando as diferentes culturas.⁵

Percebe-se que na concepção sociológica, o papel das identidades é de preencher o vazio que pode existir entre o mundo interior (pensamento, mundo subjetivo) e o exterior (mundo histórico-cultural) e entre o “mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2006, p. 11), tornando-os mais unificados e predizíveis, estabilizando-os.

Contudo, na visão de diversos estudiosos interessados nas questões que envolvem o estudo da identidade cultural, especialmente na visão de Hall (2006), o sujeito-sociológico inserido em determinada sociedade tem sofrido constante influência do meio em que convive tornando-se instável, dividido entre o que realmente é e o que o outro o faz imaginar que pode ser.

⁵ “G. H. Mead, C. H. Cooley e os interacionistas simbólicos são as figuras-chave na sociologia que elaboraram essa concepção “interativa” da identidade e do eu. Assim, é sobre essa visão que se tem a concepção sociológica de que a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. Nessa concepção, o sujeito possui um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado em um diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade, na concepção sociológica, “preenche o espaço entre o ‘interior e o exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo político.” (HALL, 2006, p. 11).

Muitos fatores têm sido considerados como sendo a causa da fragmentação da identidade do sujeito contemporâneo. Entre esses fatores está a globalização considerada como uma aparente e complexa influência capaz de descentralizar qualquer identidade levando o sujeito a uma crise existencial, cujo interior fica abalado (o eu - mundo subjetivo).

As mudanças na cultura contemporânea, cada uma com suas peculiaridades, vêm ocorrendo de forma sistemática, dependendo do contexto sociocultural, da etnia, do gênero sexual, religião, ou, ainda, da classe socioeconômica do indivíduo. O que se pode pensar é que o próprio ser humano tem colaborado para que isso esteja acontecendo, pois na ânsia de absorver uma cultura diferente acaba se imaginando nela, de forma variável, gerando conflitos e tensões entre a sua própria cultura (identidade) e a do outro. Isso pode ser considerado como um agravante nos processos de identificação cultural (HALL, 2006, p. 75-76).

O mundo exterior é norteado e representado por sistemas (signos) culturais divergentes, como a forma de se vestir, de se expressar oralmente ou por escrito, pelos gestos, pela música, enfim, por meio dos signos torna-se possível identificar a história cultural de um sujeito ou de seu país (sua terra), principalmente quando os espaços são distintos.

Toda essa reflexão recai sobre a questão do sujeito sócio-histórico, suscetível a constantes transformações, tanto pessoais quanto culturais. Essas transformações, insatisfações e inexistência de uma cultura pura, possíveis de afetarem a identidade do próprio indivíduo e a do outro podem ter suas origens, tomando como base os pressupostos de Hall (2006), nos processos de globalização, como mencionado anteriormente.

Ao se preocupar com a cultura exterior, de forma interativa com o mundo interior, há a possibilidade de o sujeito (re) significar, dar sentido, tanto para sua vida pessoal e cultural quanto para a do outro, mediante um processo de alteridade, como propõe Bakhtin (1992, p.342) nos estudos sobre as relações dialógicas, em que estas não são vistas como um diálogo face a face entre locutor e interlocutor e sim numa relação de sentidos entre enunciados que provêm do uso social do discurso.

A alteridade, considerando os estudos de Bakhtin (1992, 1997), não é vista como algo passivo, em que o interlocutor procura apenas compreender o locutor, pois a atitude daquele em relação à fala desse é sempre responsiva e ativa e, portanto, dialógica. A resposta que o locutor espera do(s) outro(s) a quem o seu discurso se dirige, se materializa sob a forma de concordância ou negação (objeção) pressupondo uma apreciação valorativa. Esta apreciação depende de fatores ou critérios éticos, cognitivos, políticos, religiosos, entre outros enunciados que envolvem elementos extralinguísticos.

Ressalta-se que, quando se estuda a identidade cultural de um sujeito tomando como base os pressupostos de Hall (2006), a questão da identidade nacional também está sendo discutida, mesmo que de forma indireta, pois os estudos em relação a esses fenômenos levam a crer que ambas devem ser unificadas.

Sob o ponto de vista cultural, os sujeitos e as culturas apresentam diversidades geradas a partir de diferenças preexistentes entre duas sociedades distintas, uma representada pela popular e outra, pela erudita. No entanto, o que se quer é unificá-las, de forma interativa, e para isso existem vários caminhos possíveis, só que nesse contexto de reflexão em que se valorizam as interações socioculturais prioriza-se a linguagem via texto escrito, literário, em sua natureza dialógica, tornando-se o caminho mais propenso para a transformação dos processos de identificação dos sujeitos-leitores em fase escolar. Se a linguagem é capaz de intermediar culturas, ela deve fazer parte de um contexto específico: o texto (oral ou escrito), imaginários ou não, pois metaforicamente é uma “porta” que se abre para manifestar o pensamento, dar sentido, significado ao outro.

Como a questão da identidade é suscetível a vários enfoques, convém lembrar-se de que ela também pode ser analisada sob a perspectiva social da linguística aplicada, proposta por Signorini (1998), que evidencia as influências tanto dos fatores sociológicos quanto dos psicológicos. Nessa mesma perspectiva pode-se citar a concepção de Rajagopalan (1998):

[...] a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora dela. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo [...] (RAJAGOPALAN, IN: SIGNORINI, 1998, p. 41-42).

Sob esse ponto de vista, a construção de identidade depende não somente de um fator específico, pois ela se constrói a partir da estrutura da língua, em que língua e identidade seguem juntas, ambas se completam.

Apesar desse termo (identidade) ter sido associado por muito tempo aos estudos relacionados à autopercepção e personalidade de indivíduos isolados das relações sociais, os estudos de Kleiman (SIGNORINI, 1998, p. 272) vêm de encontro a essa ideia ao evidenciar a identidade como alteridade.

Uma vez que se quer relacionar diferentes contextos culturais, não se pode deixar de evidenciar os estudos de Pizarro. Para essa autora, “[...] o conceito de identidade só se tornará operatório se se fundamentar numa análise das condições concretas da vida cotidiana e, no

caso específico da literatura, dos próprios textos e de suas relações.” (PIZARRO apud NITRINI, 2000, p. 85). Assim, a construção de identidade pode ser pensada tanto sob o ponto de vista social quanto cultural, em que o social está relacionado às interações sociais entre falantes de determinadas línguas e agrega de forma direta ou indireta as questões culturais de um povo ou de um indivíduo.

Neste estudo os conceitos de identidade e tradição são considerados sob o ponto de vista cultural, como processos contínuos e não fixos, enfatizando-se que as influências do meio acabam por intervir na formação cultural e identitária de um indivíduo. Tem-se a ideia, seguindo a proposta de Hall (2006), de que a identidade cultural de um sujeito está sempre se formando e se modificando, acompanhando a evolução e história das línguas e das diferentes linguagens, uma vez que é influenciada pelo meio sociocultural no qual o sujeito convive ou, então, que imagina existir.

Em se tratando de tradição cultural, faz-se necessário discorrer a respeito da cultura popular e a literatura oral. Em relação a essa questão, Loyola (2008), com base nas concepções de Cascudo (1984, p. 13) diz que o conto de tradição oral popular, assim como o cordel, o mito e a saga, sempre estiveram diretamente associados aos estudos folclóricos. O interesse sobre a produção do conto oral popular é recente sob o ponto de vista literário. A polêmica entre as práticas de escritura e da oralidade, para Loyola (2008), considerando a historicidade dessas práticas, deve-se à configuração do desenvolvimento da escrita que “[...] acabou por identificar o oral com o popular e em consequência disso, com o primitivo, cujo valor não alcançava o da escrita que passava a denotar uma condição privilegiada àqueles que a denominavam tanto do ponto de vista da produção quanto do ponto de vista da recuperação.” (LOYOLA, 2008, p. 23-24).

Ao enfatizar a importância e o valor da cultura oral e da presença popular, seja em textos orais, seja em escritos, Cascudo (1984) oferece um valioso referencial teórico sobre a cultura popular e suas características, ao ressaltar a persistência dessa cultura em se manter viva, mediante a da tradição de se contar “estórias” e conseguir permanecer na memória do povo.

A cultura oral, ou, então, a literatura oral brasileira “[...] reúne todas as manifestações da recreação popular, mantidas pela tradição, entendida como *tradiitio*, *tradere*, entregar, transmitir, passar adiante, o processo divulgativo do conhecimento popular ágrafo.” E para reafirmar, vale a definição, de 1831, do dicionarista Moraes: “Tradição, notícia que passa sucessivamente de uns em outros, conservada em memória, ou por escrito.” (CASCUDO, 1984, p. 29).

Além disso, para Cascudo (1984, p. 23), duas fontes mantêm viva a corrente da literatura oral, uma é exclusivamente oral, resumindo-se na “estória”, no canto popular e tradicional, nas danças de roda, danças cantadas de divertimento coletivo, ronda de jogos infantis, cantigas de embalar (acalantos, nas estrofes de velhos romances portugueses com solfas, nas músicas anônimas, nos aboios, anedotas, adivinhações, lendas, entre outros). A outra fonte, para esse autor, é a reimpressão dos antigos livrinhos, vindos de Espanha ou de Portugal e que, segundo ele, são convergências de motivos literários dos séculos XIII, XIV, XVI, *Donzela Teodora*, *Imperatriz Porcina*, *Princesa Magalona*, *João de Calais*, *Carlos Magno e os Doze Pares de França*, além da produção contemporânea pelos antigos processos de versificação popularizada, fixando assuntos de época. A partir dessas constatações Cascudo (1984, p. 23) afirma que “[...] com ou sem a fixação tipográfica essa matéria pertence à literatura oral. Foi feita para o canto, para a declamação, para a leitura em voz alta e serão depressa absorvidos nas águas da improvisação popular.” Contudo, diz o autor, “[...] estudamos sempre a documentação escrita.” (CASCUDO, 1984, p. 23).

Um exemplo disso são as evidências da cultura popular agregada à erudita por intermédio da linguagem presente nas obras “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa e “Nas águas do tempo”, de Mia Couto, as quais são identificadas, nas vozes dos narradores e diálogos das personagens dentro do texto escrito (impresso). Tem-se a percepção de que a cultura da tradição oral faz parte do mundo imaginário de Mia Couto e de Guimarães Rosa, mas que são absorvidos pelos sujeitos-leitores através do documento escrito.

Essa presença, da cultura oral popular agregada à erudita, pode ativar a imaginação do sujeito-leitor, fazendo-o repensar sobre a sua existência, sobre o mundo em que está inserido e, sobretudo, considerar a importância dos valores familiares, respeitando a sua cultura e a do outro. A proximidade dessa linguagem com a do educando (sujeito-leitor) pode ativar sua vivência de leitura e de mundo.

Voltando à questão da identidade, dentre as diversas concepções sobre a construção de identidade procurou-se evidenciar as que mais se aproximam deste estudo a fim de apontar os diferentes pontos de vista em relação à definição do termo.

Salienta-se, entretanto, que se opta pelo conceito de identidade sob o ponto de vista cultural baseando-se nas ideias de Hall (2006), de que ela está sempre em processo, não é fixa e nem estável, uma vez que o ser humano é visto como um ser sócio-histórico e acompanha a evolução da língua e das linguagens, e na visão de Bakhtin (1992; 1997), sempre em um processo dialógico.

Em razão do que já se discutiu e se discute sobre identidade e cultura,⁶ indaga-se: Que relações podem ser estabelecidas entre os contextos culturais de um escritor mineiro, brasileiro de Cordisburgo, e de um moçambicano nascido na cidade de Beira? O que distancia ou, então, aproxima as obras literárias desses escritores, que levam o leitor ao mundo imaginário da cultura popular?

A primeira impressão é de que não apresentem nada em comum, por se tratar de autores que nasceram em países e em épocas distintas, embora no mesmo século, pois fazem parte de realidades socioculturais diferenciadas. No entanto, ao se deparar com as obras literárias desses autores, os estudos literários das literaturas de língua portuguesa se enriquecem e interagem com o mundo da sabedoria, da imaginação, assim como com o mundo histórico-cultural. A sabedoria da cultura popular é transmitida nas narrativas desses escritores por meio da linguagem cotidiana que agrega o popular ao erudito e é representada pela enunciação dos narradores e ações dos personagens.

Diante do exposto, dispõe-se no capítulo a seguir a contextualização biográfica de ambos os escritores, uma vez que este estudo aborda o fenômeno da construção de identidade cultural em uma visão dialógica, interativa, em que se prioriza a relação do texto com o contexto, “[...] assim, o encontro do texto com o contexto, isto é, do que está dado e do que se está criando como uma resposta ao primeiro é, por conseguinte, um encontro de dois sujeitos, de dois autores.” (BAKHTIN apud FREITAS, 2003, p. 30-31).

3 CONTEXTOS CULTURAIS

3.1 MIA COUTO

Antônio Emílio Leite Couto, conhecido como Mia Couto devido à sua relação, na infância, com os gatos, filho de emigrantes portugueses, nasceu a cinco de julho de 1955 na

⁶ Diante da complexa história do conceito de Cultura, o autor Raymund Williams (2007, p. 117-124) traz em *Palavras-Chave: um vocabulário de cultura e sociedade*, diferentes definições para esse termo. Entre elas, destaca que “É particularmente interessante que, na arqueologia e na *antropologia cultural*, a referência a **cultura** ou a **uma cultura** aponte primordialmente a produção material, enquanto na história e nos *estudos culturais* a referência indique fundamentalmente os sistemas de *significação* ou *simbólicos*.” (grifos do autor) (WILLIAMS, 2007, p. 122). Nessa perspectiva conceitual, também temos a visão de Hall (2006).

cidade de Beira, Moçambique. Mia Couto conta um pouco de sua vida, em uma entrevista concedida no ano de 2001 para Sérgio Vale, na *Revista Discutindo Literatura*. Segundo Mia Couto, em 1970 houve a libertação de Moçambique, com a intervenção do Movimento de Libertação. Em 1972, ele saiu da cidade de Beira e foi para Lourenço Marques, atual Maputo, para estudar Medicina, na Universidade de Eduardo Mondlane. No entanto, não finalizou o curso e passou a se dedicar às atividades políticas, tornando-se diretor da Agência de Informação de Moçambique. Em 1975 ele começou no Jornalismo, atuando nessa profissão por onze anos. Depois desse período, deixou de ser jornalista, voltou para a faculdade, e no ano de 1985 formou-se em Biologia pela Mondlane.

Como escritor, aos quatorze anos de idade, Mia Couto publicou os primeiros poemas – *Notícias da Beira*. No entanto, o primeiro livro de poemas, *Raízes de Orvalho* (1983), foi publicado somente no ano de 1999, em Portugal.

Voltando ao tempo, em 1986 publicou o conto, “Vozes anoitecidas” e, em 1990, “Cada Homem é uma raça”. Perpassando por outras obras chegou à publicação de *Estórias Abensonhadas* (1994), *Terra Sonâmbula* (1995), *A Varanda do Frangipani* (1996) e, *O fio das missangas* (2003). Já recebeu vários prêmios literários internacionais, entre estes: o 5º Prêmio Passo Fundo Zaffari & Bourbon de Literatura no ano de 2007 – com a obra – *O outro pé da sereia* (2006), considerado o melhor romance publicado em língua portuguesa.

Mia Couto diz que a biologia influenciou bastante sua escrita, uma vez que para ele há “[...] uma certa aprendizagem, uma intimidade com os seres vivos e uma lógica para perceber a coisa viva que não apenas o discurso biológico é capaz de apreender, mas também a poesia que possibilita diferentes abordagens e aproximações com o mundo.” (COUTO, 2009, p. 5-6). Afirma ainda que, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Manuel Bandeira, Adélia Prado e Manoel de Barros, além do poeta africano Luandino Vieira tiveram grande importância em sua escrita.

Na entrevista concedida à *Revista Discutindo Literatura*, Mia Couto afirma que sofreu certa influência da escrita de Guimarães Rosa, devido à forte tradição da cultura oral presente em sua literatura:

[...] Acho que é importante, para mim, um escritor poder ser um escritor ou não ser um escritor. Se ele mora nessa casa que é a escrita, ele perde a relação do dentro e fora, quer dizer, é preciso atuar de vez em quando como um visitante. EU vou lá naquela casa, a da escrita, mas "moro" em várias outras casas. E isso deve ter sido importante para Rosa também, que foi médico e diplomata. Enquanto médico, principalmente nas viagens que ele fazia pelo interior do Brasil, deve ter visto essa região como um território de fantasia. O sertão de Guimarães Rosa não é uma entidade geográfica, mas sim, uma que ele construiu na linguagem. Ele visitou o

mundo da oralidade para se deixar quase possuir. Ele se dissolveu no mundo da oralidade e adquiriu aquilo que era outra lógica, que estava à margem da escrita. Portanto, poder fazer essa migração entre o mundo da oralidade e o da escrita me proporciona não apenas inspiração, mas felicidade. É uma questão de eu poder ser feliz, porque esse mundo da oralidade em que Guimarães construiu sua obra é o mundo da infância, no qual guardamos grande parte de nosso tesouro. (COUTO, 2001, p. 13).

Ambos os escritores, Guimarães Rosa e Mia Couto, têm a linguagem do trato cotidiano como representação no sistema da escrita, evidenciando os aspectos linguísticos e culturais das literaturas da língua portuguesa como afirmação dos povos de nação lusófona.

As narrativas de Mia Couto revelam a cultura popular de seu país, seus costumes e tradições. Apesar de fazerem parte de um mundo ficcional foram escritas a partir das experiências de vida de um povo que participou de uma história real, de uma guerra sofrida e amargurada.

Contos, poemas, crônicas, e romance, todos eles fazem parte do mundo imaginário do autor que nasceu em Moçambique e que utiliza a arte da palavra, a linguagem que provém do cotidiano da vida das pessoas, da cultura popular, para expressar seus sentimentos que vão além da emoção de escrever “estórias” e de lembrar fatos que marcaram a sua trajetória de vida e a de uma nação pela qual tem admiração e dedicação. Isso o identifica como um sujeito que preza a tradição sociocultural do mundo em que vive.

De acordo com o texto publicado por Mirian Sanger (COUTO, 2009, p. 5-6), na *Revista da Cultura*, a vocação literária de Mia Couto se identifica com a do pai do escritor, que é um poeta. O autor de *Estórias Abensonhadas* diz que seu pai é mais do que um poeta, pois ambos viviam a poesia mais do que a liam e recorda às vezes em que, em virtude de “certa desconfiança”, o mandavam fazer os deveres de casa no local de trabalho do seu pai, em um armazém obscuro dos Caminhos de Ferro, na pequena cidade colonial da Beira e doía-lhe muito ver seu pai, um poeta, ali, naquele lugar “poeirento e penumbroso.” No entanto, acredita que foi ali naquele local sombrio que aprendeu uma das mais importantes lições de toda a sua vida:

Meu pai, para meu espanto, se apressava muito que eu desse despacho nos deveres. Demoras? perguntava ele inquieto. Mal eu pousava a caneta, ele me pegava pela mão e me levava para a luz, para o descampado. Caminhávamos por entre os trilhos, os carris ferrugentos e ele passeava por ali garimpeando pelo chão, a cata de quê? O que procurava ele entre sujidades e poeiras? Procurava pedrinhas coloridas, dessas que tombavam dos vagões, e trazia na concha das mãos como se tivessem vida e carecessem de aquecimento. Lá fora estrondeava a guerra colonial e o mundo se rasgava. Minha mãe recebia em casa aqueles lixos brilhentos e ralhava com ele. As pedras voavam pela janela, meu pai se internava pelo corredor num desmaio de penumbra. Lembro-me de ter interpelado depois de uma dessas zangas maternas. Pai, tu também és atrasado mental? Eu hoje agradeço ao meu pai me ter ofertado

essa cumplicidade esse outro pai que nascia dele quando se tornava cúmplice, me esgueirava dos meus deveres e saltava para a desobediência. Meu pai se convertia em outro menino, e eu ainda hoje encontro inspiração nessa habilidade e vou pela linha férrea a descobrir encanto e encantamento na busca desses brilhos do chão. (COUTO, 2009, p. 6).

Essa lembrança do escritor remete ao conto “Nas Águas do Tempo”, da obra *Estórias Abensonhadas* (1994), onde é possível perceber, por meio das expressões do narrador, algumas características peculiares dos personagens que os identificam como sujeitos que prezam a tradição de seus antepassados, a partir das experiências de vida de um avô.

Essas experiências são narradas por um neto que relembra de forma agradável, apesar de trazer à tona a solidão, os ensinamentos repassados pelo seu avô quando ambos iam passear rio abaixo, em uma pequena canoa. O narrador-neto conta que sua mãe ficava aflita ao presenciar as saídas do filho com o avô e os indagava. O avô, sorridente e despreocupado, procurava deixá-la tranquila, se comprometendo em voltar “antes de um agorinha”. Apesar de não saber ao certo o que o avô perseguia naquele rio, o acompanhava sem indagação, a única certeza era a de que “peixe não era”, pois de acordo com o narrador a rede ficava dentro da canoa sobre o assento. O que ele podia garantir era que em “incerta hora” quando o dia estava “crepusculando”, o avô segurava a sua mão e o puxava para a margem. O neto admira e descreve o seu avô, como sendo um indivíduo “em flagrante infância, sempre arrebatado pela novidade de viver”, respeita seus ensinamentos ao se lembrar de suas crenças. Uma delas era a dos panos vermelho e do branco. Nos passeios pelo rio, o velho costumava tirar seu pano vermelho para agitar, acenar e cumprimentar alguém que, para o narrador, provinha da imaginação dele. No entanto, o narrador-neto afirma com convicção, que por mais que não acreditasse nas visões do avô não discordava. O velho não queria morrer sem que o neto aprendesse a ver “os outros que visitam e que nos acenam da outra margem”.

Em certo momento do passeio pelo rio, o neto presenciou a passagem (morte) de seu avô e passou a acreditar nas crenças do velho e enxergar os ditos panos.

Assim, esse conto apresenta um neto que respeitava e não discordava do avô, relembra com alegria, carinho e afetividade as histórias contadas por ele com certa sabedoria “[...] olhei a margem e não vi ninguém. Mas obedeci ao avô, acenando com convicção [...]” (COUTO, 1994, p. 13). Como o neto absorve os costumes e ensinamentos do seu avô, em razão da admiração que sente por ele, reconstrói em sua memória a identidade do mais velho e passa a se identificar com ele. Com saudades, mas feliz, não quis deixar no esquecimento o aprendizado adquirido e garantiu repassá-lo ao seu filho.

[...] Foi então que deparei na margem, do outro lado do mundo, o pano branco. Primeira vez que coincidia com meu avô na visão do pano. Enquanto ainda me duvidava foi surgindo, mesmo ao lado da aparição, o aceno do pano vermelho do meu avô. Fiquei indeciso, barafundado. Então, lentamente, tirei a camisa e agitei-a nos ares. E vi o vermelho do pano dele se branqueando, em desmaio de cor. Meus olhos se neblinaram até que se poentaram as visões. Enquanto reinava em demorado regresso, me vinham à lembrança as velhas palavras de meu avô: a água e o tempo são irmãos gémeos, nascidos do mesmo ventre. E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer. A esse rio volto agora a conduzir meu filho, lhe ensinando a vislumbrar os brancos panos da outra margem. (COUTO, 1994, p. 17).

Esse rio que descobriu em si é a sabedoria e os ensinamentos que o seu avô lhe transmitira e que haviam sido assimilados pelos acontecimentos da vida. O tempo passou e a vida também passou, assim como as águas também passam, “[...] a água e o tempo são irmãos gémeos [...]” (COUTO, 1994, p. 17), porém a crença de seu avô permaneceu em sua lembrança a ponto de querer transmitir ao seu filho aquilo que o completava, a cultura do velho. Aprendeu a acreditar não somente no que podia ver, mas no que estava dentro dele. Passou a crer na sua margem interior, a sua força espiritual se sobrepôs às incertezas da vida, e começou a enxergar as coisas com outros olhos (interior), com fé e com a sabedoria que herdara de seu ancestral. Assim, o narrador-personagem, desse conto, aprendeu a conviver com as experiências vividas além das suas, o que lhe ensinou a respeitar a cultura de suas raízes.

Ao contrário de “Nas águas do Tempo”, em que o neto relembra, aprecia e valoriza os ensinamentos do mais velho, no conto “Noventa e Três”, da mesma coletânea de textos, o avô que não enxerga, sente-se solitário, mesmo estando junto à família. Apesar de ser o dia do seu aniversário, data em que estava completando noventa e três anos de idade e estar na companhia de sua família formada por inúmeros netos e bisnetos, sentia-se infeliz, não tinha o afago e atenção de seus filhos e netos, pois o tratavam com indiferença, como se ele não servisse para nada. Segundo o narrador-observador, a família o tratava como se fosse um simples objeto “poeirento da sala”, apenas decorativo, sem valor sentimental.

“Noventa e Três”, título que representa a experiência de vida de um sujeito o qual não se sente feliz no convívio familiar, revela a solidão do avô que finge dormir para ludibriar a família que pouco lhe dava atenção. O velho foge sem ser percebido e vai para a rua encontrar-se com seus dois amigos: um gato silvestre e um menino pobre, chamado Ditinho, que vivia na rua. A relação entre o menino e o velho é amigável, como se fossem antigos amigos. O narrador não faz distinção entre a idade desses personagens, somente enfatiza que são companheiros, indivíduos solitários, que se sentem abandonados e acabam se tornando amigos.

Outro episódio desse conto é o fato de o velho ter decidido fazer o seu caixão aos noventa anos de idade, causando espanto à família. A filha mais velha pensava “ser pressentimento do velho” e, para os irmãos, loucura, “disparate.” De louco, nada tinha o velho, pois trabalhava no real, no “definitivo”, como conta o narrador.

Para a família era “[...] coisa de menino, delírio infantil. E assim deixam o velho na poltrona da cabeceira, em aparência de sono. Todos garantem que ele não precisava mais de cuidados.” (COUTO, 1994, p. 79).

Nesse conto, o que o avô não tinha em seu lar buscou na rua e encontrou na companhia dos dois amigos. Estes sim, na visão do narrador, davam-lhe o verdadeiro sentimento de afeto, carinho e atenção. O avô, personagem desse conto, acaba se reconhecendo no outro, encontra o amor verdadeiro e a alegria em estar com os amigos, ele busca pela sua identidade e a encontra fora do seu contexto familiar. “[...] Só para eles, vadios do jardim, ele se sentia avô [...]” (COUTO, 1994, p. 79).

Diferente de “Nas águas do tempo”, no conto “Noventa e Três”, nem os filhos, nem os netos aproveitam a companhia do velho que, por não enxergar direito, o consideram um inválido, um sujeito sem nada para oferecer a eles, senão o dinheiro e a festa de aniversário.

A família apresentada na narrativa de Mia Couto, “Noventa e Três”, não se interessa pelos ensinamentos do avô, o que faz com que a tradição seja interrompida, não se tem indícios de que os netos absorveram a sabedoria do mais velho, pois é este quem busca valorizar a sua existência e, ao sair para a rua, escondido de todos, demonstra ser muito mais sabido e esperto do que seu núcleo parental, pois dá sentido à sua vida e a do outro, deixando para trás aqueles que o desprezavam.

Essas são apenas algumas das histórias que representam o mundo imaginário de Mia Couto e que abordam as tradições do povo de Moçambique.

Para dar maior clareza ao estudo desse universo, a seguir contextualiza-se a obra *Estórias Abensonhadas*, uma vez que “[...] as produções literárias moçambicanas imprimem as matrizes culturais africanas, ao remontarem as cenas da tradição oral articuladas às realidades de resistência à opressão colonial [...]” (AMANCIO, 2008, p. 78).

3.2 O CONTEXTO HISTÓRICO DE *ESTÓRIAS ABENSONHADAS*

Em nota introdutória da obra, *Estórias Abensonhadas*, Mia Couto contextualiza os seus contos ao dizer que foram escritos após “[...] as armas terem vertido, por muitos anos, luto no chão de Moçambique.” Explica o autor que os textos surgiram entre as margens da mágoa e da esperança, pois ele pensava que depois da guerra⁷ só sobrariam cinzas, destroços sem íntimo e que tudo estaria definitivamente acabado, sem nenhum tipo de reparo. No entanto, em um mundo rodeado de sonho e de fantasia, proporcionado pela escrita literária, a violência da guerra, a qual costuma fazer o ser humano sentir-se triste e desolado, acaba por desaparecer.

Para Mia Couto, os contos dessa obra se referem a um espaço onde “[...] vamos refazendo e vamos molhando de esperança o rosto da chuva, água abensonhada. Desse território onde todo homem é igual, assim: fingindo que está, sonhando que vai, inventando que volta.” (COUTO, 1994, p. 7).

No conto “Chuva: a abensonhada”, tem-se a representação da água que tira os vestígios da guerra, do vermelho que manchou a “terra abensonhada.” A terra dos sonhos de qualquer ser humano, repleta de paz, serenidade e valores humanos. Uma terra em que é possível se sentir inteiro, saber quem é o outro e principalmente se conhecer, ou, então, se reconhecer, ter o prazer de identificar-se com sua história de vida.

A violência da guerra de libertação, que ocorreu entre os anos de 1964 a 1974, marcou a vida dos moçambicanos a tal ponto que, após a libertação de Moçambique, esses indivíduos não queiram tocar nesse assunto. Essa atitude foi interpretada por Mia Couto como se a nação estivesse negando sua própria identidade, como se as pessoas estivessem perdendo suas raízes culturais por meio da falta de memória. É uma lembrança que não lhes faz bem, causa-lhes tristeza e sofrimento, por isso o melhor é fazer de conta que nada aconteceu.

Em virtude desse contexto, “[...] fora de sentimentos de culpa e de dedos acusatórios, que a literatura, para Mia Couto, pode ter função resgatadora, a literatura pode ajudar a manter vivo o desejo de inventar outra história para uma nação e outra utopia como saída.” (COUTO, 2009, p. 5).

Ao relembrar esse período de guerra em Moçambique e ter a consciência de que o

⁷ “No período de resistência ao colonialismo português e das conseqüentes lutas de libertação nacional (anos 40 a 70), as cenas literárias se consolidaram e explicitaram as ambigüidades da relação colonizador/colonizado, bem como as distintas realidades locais, principalmente no que tange às práticas racistas portuguesas e às tentativas de silenciamento das expressões culturais africanas por parte do sistema salazarista.” (AMÂNCIO, 2008, p. 50).

povo não faz questão de lembrar esse acontecimento, o escritor afirma que a saída para o resgate da cidadania moçambicana, talvez, possa ser a escrita literária (COUTO, 2009, p. 6).

Em outra entrevista, concedida à Sanger na *Revista Cultura*, o escritor (COUTO, 2009, p. 5-6), reitera seu ponto de vista e diz não ter ilusão sobre o poder da literatura, já que ela pode ter a função de amenizar o sofrimento da nação e atuar como se fosse uma “terapia coletiva.” O escritor menciona que foram anos de guerra em que um milhão de pessoas morreu, mas ninguém quer, atualmente, relembrar esse tempo por tratar-se de uma estratégia de não “despertar fantasmas mal resolvidos.”

As narrativas de Mia Couto envolvem o contexto histórico de Moçambique, no entanto há sutileza na forma com que os narradores contam as histórias, uma vez que a linguagem cotidiana impregnada nos textos acaba por denunciar o enigmático mundo cultural de uma nação que constantemente busca por uma identidade perdida durante a guerra de libertação. “[...] Meus ouvidos se arregalavam para lhe decifrar a voz rouco. Nem tudo entendi. No mais ou menos ele falou assim: *nós temos olhos que se abrem para dentro, esses que usamos para ver os sonhos. O que acontece meu filho, é que quase todos estão cegos.*” (COUTO, 1994, p. 16, grifo do autor).

Na visão do escritor moçambicano, estão ocorrendo muitas mudanças na sociedade, assim como nas tradições. Contudo, ele acredita que a tradição tem a função de “deglutir o presente e (re) transformá-lo já que não é algo estático.” Acredita também que a fronteira entre modernidade e tradição é algo que, com muito esforço pode ser construído, em suas palavras “algo muito construído.”

3.3 JOÃO GUIMARÃES ROSA

O filho do comerciante Florduardo Pinto Rosa e de Francisca Rosa nasceu em Cordisburgo, no estado de Minas Gerais, a vinte e sete de junho de 1908 e foi batizado pelo nome de João Guimarães Rosa. Aos nove anos de idade, Guimarães Rosa terminou o curso primário no Grupo Escolar Afonso Pena na cidade de Belo Horizonte, onde passou a morar com os avós. Iniciou o curso secundário, em regime de internato, no Colégio Santo Antônio, em São João Del Rei, no entanto, não se adaptou por não gostar da comida que era servida nesse Colégio, então voltou para Belo Horizonte e começou a estudar no Colégio Arnaldo, de

padres alemães. Aprendeu a falar fluentemente alemão e outras línguas, como francês, inglês, italiano, latim, grego, tornando-se um poliglota.

Após terminar o curso secundário, com apenas dezesseis anos de idade, em 1925, passou a cursar Medicina na Universidade de Minas Gerais. Quatro anos mais tarde, ainda como estudante, tornou-se escritor e escreveu alguns contos, entre esses, um, com título grego, *Chronos Kai Ananke* (Tempo e Destino). Em uma entrevista que concedeu para Günter Lorenz, Guimarães Rosa conta que:

[...] Comecei a escrever, quando ainda era bastante jovem; mas publiquei muito mais tarde. Veja você, Lorenz, nós os homens do sertão, somos fabulistas por natureza. Está no nosso sangue narrar estórias; já no berço recebemos esse dom para toda a vida. Desde pequenos estamos escutando as narrativas multicoloridas dos velhos, os contos e lendas, e também nos criamos em um mundo que às vezes pode se assemelhar a uma lenda cruel. Deste modo a gente se habitua, e narra estórias, corre por nossas veias e penetra em nosso corpo, em nossa alma, [...] Deus meu! O que pode fazer uma pessoa fazer do seu tempo livre a não ser contar estórias? A única diferença é simplesmente que eu, em vez de contá-las, escrevia. Com isso pude impressionar, mas ainda sem ambições literárias, Já naquela época, eu queria ser diferente dos demais, e eles não souberam deixar escrita suas estórias [...] eu trazia sempre os ouvidos atentos, escutava, tudo o que podia e comecei a transformar em lenda o ambiente que me rodeava [...] (ROSA, 1983, p. 69).

Enquanto era jovem, nas palavras do próprio Guimarães Rosa, ele não se considerava um escritor apaixonado, seu interesse estava centrado em receber pecúnia. Talvez, o mineiro que nasceu em Cordisburgo não imaginasse que o destino o tornaria um dos grandes escritores da literatura brasileira, reconhecido pela sua ousadia e amor à linguagem que envolve e dá vida ao ser humano.

Se for considerada a forma de vida que o escritor mineiro levava, pode-se dizer que a linguagem usada em suas obras provém do convívio direto com o povo, da participação ativa na vida de cada um deles, do cotidiano de cada pessoa. O autor consegue representar em suas narrativas fatos da realidade. Vários personagens foram criados em suas obras inspirados em pessoas que faziam parte de suas relações, social e profissional.

Ao se formar em Medicina, em 1930, Guimarães Rosa passou a conviver diretamente com a comunidade de Itaguara no estado de Minas Gerais, onde exercia a profissão de médico. A comunidade a que servia era formada pela classe pobre e por pessoas consideradas sem instrução, entretanto, tinha bom relacionamento com todos eles.

Em 1938 foi nomeado cônsul-adjunto em Hamburgo. Em 1942, após a ruptura entre Brasil e a Alemanha, Guimarães Rosa foi internado junto com Cícero Dias e Cyro de Freitas Vale, em Baden-Baden. Em junho, desse mesmo ano, voltou ao Brasil e foi enviado para

Bogotá, como Secretário de Embaixada. Entre 1948 e 1951 foi para Paris, como Primeiro Secretário e Conselheiro de Embaixada. Retornou ao Brasil e foi outra vez nomeado chefe de Gabinete do Ministro João Neves (ROSA, 1983, p. 17).

O escritor mineiro também escreveu a coletânea de poemas, *Magma* (1936), que recebeu o prêmio de poesia da Academia Brasileira de Letras. Essa obra foi considerada por Rosenfield (2006, p. 61) como a poesia popular da época. Para essa autora, *Magma* significa, “[...] o coração incandescente, porém invisível e perigosamente intangível que faz pulsar o pequeno universo no qual vivemos concretamente.”

Segundo Rosenfield (2006, p. 71), Guimarães Rosa compartilha com os poetas populares uma admiração ingênua e poderosa pelas pequenas coisas de seu ambiente, um fervor admirável, subjacente também no sincretismo místico da cultura popular.

Perpassando por *Magma* (1936), *Sagarana* (1946), *Corpo de Baile* (1956), *Grande Sertão: Veredas* (1956), entre outras obras consagradas pela crítica literária está *Primeiras Estórias* (1962), uma coletânea de vinte e um textos.

Na visão de Rónai (2001), “[...] a coletânea de Guimarães Rosa exterioriza as experiências de vida numa linguagem carregada de regionalismo e expressões cotidianas que reconstrói as vivências infantis ou juvenis através das ações dos personagens.” O que chama a atenção em *Primeiras Estórias*, diz Rónai (2001), é que uma grande parte das narrativas dessa obra literária se desenvolve em regiões não especificadas pelos narradores.

Em *Desenveredando Rosa*, capítulo VII, Rosenfield (2006, p. 156) caracteriza *Primeiras Estórias* como uma obra essencialmente diferente dos primeiros livros de contos escritos por Rosa – *Sagarana e Corpo de Baile* – e diferente também do romance *Grande Sertão: Veredas*, uma vez que não há mais quem fale simplesmente de dentro do “sertão” e da alma “sertaneja.”

Apesar de seu grande sucesso ser o romance *Grande Sertão: Veredas*, o escritor mineiro não se reconhece como um romancista e sim como um contista “[...] Não sou romancista; sou contista de contos críticos. Meus romances e ciclos de romances são na realidade contos nos quais se unem a ficção poética e a realidade [...]” (ROSA, 1983, p. 70).

No ano da publicação de *Primeiras Estórias* (1962), João Guimarães Rosa, após ter viajado mundo afora e ter conhecido culturas diferentes, foi indicado ao Serviço de Demarcação de Fronteiras e, no ano seguinte, candidatou-se, pela segunda vez, à Academia Brasileira de Letras (a primeira fora em 1957), na vaga de João Neves da Fontoura. Nessa candidatura, Guimarães Rosa foi eleito por unanimidade a oito de agosto de 1963.

Segundo Oliver (2001, p. 116), Guimarães Rosa, além de ser médico, diplomata e

gostar de escrever, também gostava da natureza, apreciava o que era belo, simples e prazeroso. A inspiração do escritor para escrever *Primeiras Estórias* surgiu de repente, enquanto caminhava na rua, e nesse momento ele agarrou-a como se ela fosse uma bola pronta para ser pega com as duas mãos, como fazem os goleiros. Essa obra, afirma Oliver (2001), recebeu este título por ter sido a primeira de narrativas curtas, escrita e publicada pelo autor seis anos depois de lançar *Grande Sertão: Veredas*.

No conto de Guimarães Rosa, “A terceira margem do rio”, pode-se perceber por meio da linguagem essa união poética entre ficção e realidade. Isso acontece a partir das referências aos valores culturais da família transmitidos pelas experiências de vida e da imagem de um pai que a princípio, segundo o narrador-personagem, era um homem comum, como qualquer outro, porém correto e cumpridor de suas obrigações como pai de família e vivia aparentemente sossegado em seu lar, sem vícios. Na lembrança do narrador, nunca ouvira nem uma queixa em relação à conduta do “Nosso pai”, nem para chamar atenção dos próprios filhos ele se pronunciava, deixava a cargo da mãe, pois era ela quem “ralhava” com os filhos quando estes a desobedeciam. No entanto, certo dia, “Nosso Pai”, sem dar explicações a ninguém, mandou construir uma canoa, resolveu abandonar o lar e foi morar dentro dessa canoa no meio do rio.

NOSSO PAI era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio mais triste do que os outros conhecidos nosso. Só quieto. Minha mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente - minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa. [...] Sem alegria nem cuidado, nosso pai enalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem Calou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez alguma recomendação. [...] Nosso pai entrou na canoa e desamarrou pelo remar. E a canoa saiu se indo - a sombra dela por igual, feito um jacaré comprida longa. Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio, sempre da canoa, para dela não saltar, nunca mais. [...] (ROSA, 2001, p. 409).

Em razão da atitude do pai, o filho sente-se abandonado, com sentimento de culpa, triste e amargurado, pois sente o pai perto de si fisicamente e ao mesmo tempo distante, ausente em dedicação, em afeto, carinho e atenção. O narrador transmite, pela sua enunciação, mágoa ao contar a história de sua família e a relação que tinha com o pai.

Infere-se que, talvez, “Nosso Pai”, forma como o narrador se refere ao personagem que representa o pai no conto, estivesse procurando entre as margens do rio sua própria identidade, pois poderia estar cansado da vida que levava e foi contra a tradição da família, deixou o lar para viver entre as margens do rio.

Por outro lado, infere-se que a atitude do “Nosso pai” poderia contribuir para que a família, principalmente para que o filho (narrador-personagem) se tornasse independente e com isso aprendesse a viver sua própria vida, a encontrar a sua margem interior, da mesma forma que o neto de “Nas Águas do Tempo” encontrou.

O neto, de “Nas águas do tempo”, reconstrói a identidade do avô e passa a se identificar com ele repassando os ensinamentos de seu ancestral para o seu próprio filho. Aprendeu a enxergar por meio dos olhos da sabedoria, passou a ter fé, acreditou que era capaz de vencer as dificuldades que a vida lhe impunha. No entanto, o filho, personagem do conto de Guimarães Rosa, não consegue se desvencilhar do herói que idealizou na figura e imagem do pai e passou a se sentir só, abandonado e, com remorso, entrou em crise existencial. Esqueceu de viver a própria vida e decidiu assumir a vida do pai.

[...] - Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto [...] Agora, o senhor vem não carece mais [...] O senhor, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontade, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa! E assim, dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo. (ROSA, 2001, p. 412).

O filho de “Nosso Pai”, apesar de perceber que o tempo estava passando e junto estava envelhecendo, não se conformava com a decisão do pai em ter abandonado o lar. Todos na família, menos o filho, buscaram seu rumo. A filha casou e, como “Nosso Pai” mostrou-se indiferente ao nascimento do neto, foi embora e junto levou a mãe. O outro filho também resolveu ir embora. O único que permaneceu estagnado no tempo foi o narrador, pois estava inconformado com a atitude do pai. Mas por que razão “Nosso Pai” estaria morando entre as margens do rio? O que realmente fez com que ele tomasse tal atitude?

Observa-se que a narrativa deixa em suspenso os motivos da atitude do pai não compreendidos pelo próprio narrador e por isso, atenta-se para o fato de que muitas interpretações têm sido feitas pela crítica literária no que se refere à leitura desses polissêmicos contos, e a maior parte das leituras feitas em sala de aula buscam construir as suas significações.

De volta à narrativa, pode-se pensar que, se, sob certo ponto de vista, a terceira margem é a canoa, onde o pai resolveu se confortar como se fosse o seu segundo lar, ou, então o seu atáide, em outro ponto de vista, pode ser a ausência de identidade do narrador que, ao ficar preocupado somente com a atitude do pai não progrediu, não seguiu o seu destino e não transformou a outra “margem”, a sua margem interior.

Nesse conto, o centro essencial do eu para o narrador é a figura do pai. O narrador pensa em ser idêntico ao pai que conhecera e convivera em seu lar e se espelha na imagem que tinha

dele. “[...] só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. [...]”; “[...] Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com o nosso pai. Mas eu sabia que agora ele virara cabeludo, barbudo [...]” (ROSA, 2001, p. 411). A mudança de fisionomia não agradara o filho, o perfeito era antes, o “ordeiro” e “positivo.”

Para o narrador, a identidade do pai deveria ter permanecido centrada no mesmo-contínuo, idêntica àquela que ele conhecera desde o seu nascimento, entretanto isso não aconteceu, pois o pai mostrou-se diferente, agiu de forma inesperada, contrariando a visão do narrador. Tomando como referência o estudo de Hall (2006), o sujeito não permanece o mesmo durante o decorrer de sua vida ele se modifica, pois as identidades e as tradições socioculturais estão sempre se modificando e acompanhando novos formatos de experiências de vida.

O tempo passou, e o filho ignorou o que se passava à sua volta. Os acontecimentos andam sempre no sentido das águas, tudo passa, as águas correm e o tempo também. Ele, o filho, permaneceu inerte. “[...] Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha, tanta culpa? Se meu pai, sempre se fazendo ausência: e o rio- rio- rio, o rio – pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice – essa vida era só o demoramento.” (ROSA, 2001, p. 412).

Nesse contexto, o narrador lembra a ausência do pai, uma lembrança amargurada, sofrida, cheia de sentimento de culpa. A leitura desse conto, como já mencionado, pode levar o leitor a várias interpretações, já que o contexto cultural que permeia a narrativa transita pelos espaços do mundo real e da imaginação.

Nesse caso, deve-se lembrar que o filho, narrador-personagem, internaliza os significados e valores que o pai havia lhe ensinado e se decepciona quando o pai abandona o lar, não se conforma, o eu do narrador entra em conflito por falta de autonomia, autoconfiança, não estava preparado para enfrentar aquela situação, pois a figura do pai exemplar mediava os valores, os sentidos e símbolos da cultura daquela família.

O narrador sofre e se desestabiliza, já não tinha mais sentido a vida, o que lhe restava, agora, só teria após a morte, seguindo o exemplo do pai, sem rumo, sem destino certo, era necessário que alguém o colocasse em uma canoa, igual a do pai, para que ele pudesse aliviar o sentimento de culpa que carregava consigo.

[...] Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rastos do mundo. Mas, então, ao menos, que no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água, que não pára, de longas beira: e, eu, rio abaixo, rio afora, rio adentro – o rio. (ROSA, 2001, p. 412).

O narrador se acomodou, construiu um mundo ao redor de si que o impediu de ver além do que a vida do outro podia lhe oferecer, ele projetou a imagem do pai sobre si e não conseguiu atribuir significado ao que se passava à sua volta.

Na narrativa de Guimarães Rosa, o narrador-personagem fez uma escolha a partir da vida do outro, “Nosso pai” e não absorveu sua existência, mas sim a da sua imaginação. O sujeito nessa situação agiu de forma individualista, centrado apenas na existência do pai e ignorou o conjunto familiar. Esqueceu da mãe e dos irmãos, nada a ele tinha maior importância do que a figura paterna. Sua decisão ficou clara, o melhor era fazer a mesma coisa que o “Nosso pai” havia feito.

O fato de “Nosso pai” mandar construir uma canoa para morar dentro indica que foi algo planejado, tomou a decisão sozinho, mesmo que tenha sofrido influência do meio em que vivia. Essa atitude difere do pensamento do narrador, o qual queria que alguém o colocasse dentro de uma canoa após sua morte para seguir o rumo do pai. Nesse caso, a decisão de ir para o meio do rio não parte dele, na verdade ele quer sentir o que o pai sentiu para sanar o seu sentimento de culpa.

No conto intitulado “Sorôco”, *sua mãe, sua filha*, da mesma coletânea de textos, a estória revelada pelo narrador-onisciente que sabe tudo sobre a vida da família de Sorôco, como emoções e pensamentos, está centralizada nos sentimentos de tristeza e afeto do personagem que se vê obrigado a se separar da filha e da mãe enlouquecidas. Apesar de ele perceber os indícios da doença que pairava sobre ambas, não queria se separar, nem da mãe, nem da filha, pois era viúvo e com a partida delas ficaria sozinho.

Sem voz, oco, sem beiras, sozinho, Sorôco, após a partida da mãe e de sua filha, sem queixas, aceita a situação e vive sua própria vida. De maltrapilho passou a ser o herói e de repente todos da comunidade passaram a gostar muito dele, pois comoveu a todos diante daquela situação. Nessa narrativa, diferente de “A terceira margem do rio”, encontra-se um pai que sofre por ter de deixar mãe e filha partirem devido ao estado mental das duas, no entanto não se deixa abater e entende que a partida delas se torna necessária. Após a partida de ambas, Sorôco percebe que na verdade não estava só, pois podia contar com a ajuda da comunidade onde morava. A atitude de Sorôco foi de herói, uma vez que conseguiu superar a falta física de suas companheiras (FARRA, 1997, p. 229).

Nesse mundo ficcional, o núcleo interior do sujeito não é autônomo e autossuficiente, mas constitui-se na formação das relações com outras personagens consideradas importantes para ele, tornando-se um sujeito capaz de mediar os valores, os sentidos, além dos símbolos, enfim a cultura do mundo a que pertence interligando o mundo interior ao exterior. Em “A

terceira margem do rio” esse exterior é marcado pela cultura oral. “[...] Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrindo de não saber; ela mesma deixava [...]. A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade.” (ROSA, 2001, p. 410).

3.4 CONTEXTO HISTÓRICO DE *PRIMEIRAS ESTÓRIAS*

Em 1945 terminou a Segunda Guerra Mundial e, no Brasil, a ditadura de Getúlio Vargas. O mundo passou a viver a Guerra Fria, e o Brasil um período democrático e desenvolvimentista ocasionando euforia no governo Juscelino Kubitschek que ocorreu entre 1956 a 1961. Na literatura, destacavam-se obras de cunho regionalista em favor da valorização do nacional, o que já vinha acontecendo com a obra de Guimarães Rosa, em 1946, quando publicou *Sagarana* e recebeu o prêmio Humberto de Campo, da Livraria José Olímpio, por ter obtido o segundo lugar no Concurso Humberto de Campos (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 458).

Quatro anos antes de aparecer publicamente os 21 contos de *Primeiras Estórias*, 1958, quando estava em Brasília e já apresentava sintomas de sua doença cardiovascular e hipertensão, Guimarães resolveu escrever aos pais. Na carta, o escritor comentou sobre o agradável clima tropical da capital do Brasil, Brasília, que na época estava em construção, porém o mais importante era o seu estado de espírito. Falou do nascer do sol e do tucano colorido que costumava comer “frutinhas” na copa da árvore. Segundo o escritor, a cena do tucano, para ele, foi uma das mais bonitas e inesquecíveis de sua vida. Como a inspiração o rondava transcreve-a para o conto “Os Cimos”, “[...] - Psit! – apontou-se. [...] a uma das árvores chegara um tucano [...] O alto azul, as frondes, o alumiado amarelo em volta [...] comia da árvore carregada [...] nas frutinhas, tuco, tuco [...]” (ROSA, 2001, p. 511).

Entre os anos de 1960 e 1961, *Primeiras Estórias* foi publicada no Jornal *O Globo* e na *Revista Senhor*, ambos do Rio de Janeiro e foi premiada pelo *Pen Club Brasileiro*. Contudo, essa obra não foi tão referenciada como as anteriores. Segundo alguns críticos literários, as narrativas curtas abordavam mais aspectos científicos do que literários, como no caso de “O espelho”, o que não os agradava.

A sensibilidade com que Guimarães Rosa aponta os temas em *Primeiras Estórias*

evidencia um contexto essencialmente humano que se divide entre a razão e a emoção, o ser acima do ter, enfim, apresenta um contexto cultural centrado na alma humana, e mediante a linguagem cotidiana revela o que o sujeito sente e o que realmente o identifica como um ser culturalmente inserido na sociedade. “[...] Sim fui médico, rebelde, soldado. Foram etapas importantes de minha vida, e, a rigor, essa sucessão constitui um paradoxo. Como médico conheci o valor místico do sofrimento; como rebelde, o valor da consciência; como soldado, o valor da proximidade da morte... [...]” Segundo Rosa (1983), o que listou como paradoxo, para ele são “escalas de valores” que constituíram inspiração para a escrita, principalmente de *Grande Sertão: Veredas* (ROSA, 1983, p. 67).

Guimarães Rosa, no diálogo com Lorenz (ROSA, 1983, p. 68), diz que as três experiências que citou como paradoxos teriam formado, até aquele momento, o seu mundo interior, porém não eram suficientes para lhe completar, então acrescentou que os cavalos, as vacas e religiões também faziam parte do seu mundo, tanto interior, quanto exterior.

Os paradoxos citados por Guimarães Rosa estabelecem relações com o conto “A terceira margem do rio”, em que o narrador relata o seu sofrimento pela decisão do pai em ter saído de casa e ter permanecido “[...] naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar nunca mais [...]”, (ROSA, 2001, p.409), lugar que escolheu para dar continuidade à sua vida.

Para o escritor mineiro, suas obras são escritas a partir da inspiração que nasce do viver, das aventuras da vida. “[...] As aventuras não têm tempo, não têm princípio nem fim. E meus livros são aventuras; para mim, são minha maior aventura [...]” (ROSA, 1983, p. 72).

Rosenfield (2006, p. 141-142) afirma em seus estudos que nos contos de *Primeiras Estórias*, o mágico, o maravilhoso e o fantástico sempre estão associados a um realismo “documentado” e os movimentos e ações das personagens são rigorosamente calculadas no espaço vivo que habitam. Nas palavras da ensaísta, “É ‘mágica’ apenas a leve aura musical, a intensidade do tom com que os sofrimentos e as alegrias se perfilam nessa concretude prosaica.” (ROSENFELD, 2006, p. 142).

O que se pode dizer do contexto de *Primeiras Estórias* é que o escritor procura unir suas experiências subjetivas às exteriores (culturais), procurando evidenciar a simplicidade e ingenuidade do ser humano e de sua alma.

Assim, *Primeiras Estórias* apresenta um contexto sociocultural diversificado e, como diz Rosenfield (2006, p. 142), “um contexto poético”, capaz de denunciar, de forma simples, o ser humano.

As obras literárias em estudo, embora possuam contextos culturais marcados por

diferenças sócio-históricas, apresentam certas relações que as aproximam. Em virtude dessa afirmação, no texto a seguir propõe-se apresentar pontos divergentes e semelhantes, ou, os que aproximam ou distanciam os contos “Nas águas do tempo” e “A terceira margem do rio”.

3.5 RELAÇÕES ENTRE OS CONTOS DE MIA COUTO E GUIMARÃES

ROSA

Por meio das vozes dos narradores-personagens, a memória e a imaginação fazem-se presentes nos contos em estudo e apresentam, em “Nas águas do tempo”, um narrador (neto) que consegue discernir entre sua própria identidade e a do outro, internalizando os significados e os valores culturais que o avô lhe transmitira, tornando-os parte de si mesmo.

Por outro lado, como já comentado em item anterior, no conto de Guimarães Rosa, “A terceira margem do rio”, o narrador se reconhece na imagem perfeita que projetou de um pai “ordeiro”, “honesto” e “cumpridor.” Infere-se que o homem comum, “Nosso Pai” passou a ser idealizado como herói. Esse herói, idealizado pelo narrador, é um pai considerado perfeito até o momento em que ele decide abandonar o lar para viver no meio do rio, próximo de sua casa.

Diante dessa situação, embora as identidades estejam sempre se modificando por intermédio do tempo, o narrador de “A terceira margem do rio” acaba esquecendo-se de viver sua própria vida, o que o torna um sujeito alienado e sem indícios de transformação social. O filho, ora narrador, não consegue viver sua própria vida, pois o seu desejo é se constituir a partir da vida do outro, em outras palavras, naquilo que ele quer: tomar o lugar do pai. “[...] o senhor vem, e eu agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa [...]” (ROSA, 2001, p. 412).

A tristeza e a mágoa do narrador são denunciadas por meio da linguagem e se apresentam por intermédio da lembrança que o faz se sentir culpado pela decisão do pai. Também sentiu medo e fugiu quando chamou pelo pai e teve a impressão de ter lhe escutado, “[...] Ele me escudou. Ficou em pé [...] E eu tremi [...] Por pavor, arrepiados os cabelos corri, fugi, me tirei de lá [...] Porquanto ele me pareceu vir: da parte do além. E eu estou pedindo [...] um perdão. [...]” (ROSA, 2001, p. 412).

O filho, narrador do conto de Rosa, foge apavorado quando se depara com a nova

imagem do pai e fica com medo. Perdeu o prazer de viver, sente-se um fracassado, acabou adoecendo, tornou-se amargurado por não ter conseguido enfrentar as incertezas da vida “[...] Sofri o grave frio dos medos, adoeci [...] Sou homem depois desse falimento? [...]”. (ROSA, 2001, p. 412).

Já nas palavras do narrador de “Nas águas do tempo”, a lembrança o remete aos ensinamentos e credices do avô, “[...] Nós éramos miúdos e saíamos aventureiros, procurando o moha. Mas nunca nos foi visto tal monstro [...]” (COUTO, 1994, p. 15).

O neto, narrador do conto de Mia Couto, conta as aventuras do velho com prazer e orgulho, consegue transmitir por meio de palavras saudosistas a admiração que sentia por ele, mesmo que não concordasse com algumas de suas credices o imitava em algumas delas, “[...] Antes de partir, o velho se debruçava sobre um dos lados e recolhia uma aguinha com sua mão em concha. E eu o imitava. *Sempre em favor da água, nunca esqueça!* [...]” (COUTO, 1994, p. 14, grifo do autor).

Na narrativa de Mia Couto, as histórias que o velho contava e suas visões insólitas não assustavam o narrador, “[...] Certa vez, no lago proibido, eu e vovô aguardávamos o habitual surgimento dos ditos panos. [...] dessa vez, me apeteceu espreitar os pântanos. Queria subir à margem, colocar pé em terra não firme [...]” (COUTO, 1994, p. 15).

Percebe-se nessas passagens a cumplicidade entre os dois e o acreditar nas coisas provindas da imaginação. Ao imitar os costumes do velho, o narrador significa as tradições transmitidas de geração a geração como propõe os estudos de Hall (2006).

As relações familiares evidenciadas em ambos os contos, embora transmitam sentimentos diferentes mediante as vozes dos narradores, podem ser análogas à realidade.

Além do mais, dependendo desses sentidos produzidos torna-se possível, ouvintes/leitores se reconhecerem em textos como esses que se interligam pela tradição da cultura oral, ora revelada pelas experiências vividas dos mais velhos.

Benjamin (1996, p. 198), no ensaio sobre *O narrador, Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, faz referências à cultura oral que podem ser relacionadas aos contos de Mia Couto e Guimarães Rosa.

[...] entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. [...] A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições [...] (BENJAMIN, 1996, p. 198).

A leitura dos contos de Mia Couto e de Guimarães Rosa pode levar o leitor a várias interpretações, pois seu encontro com o texto passa a ter dois contextos, o da representação e o das experiências dos próprios leitores. A relação entre os dois contextos pode estar centrada no valor que se atribui à tradição, à cultura de um povo evidenciada pela enunciação dos narradores e pelas ações dos personagens. Como lembra Benjamin (1996, p. 201), “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.”

Pode-se dizer que, de diferentes formas, a tradição pode ser transmitida. Na narrativa de Rosa, “A terceira margem do rio”, a tradição é percebida por meio da enunciação do narrador ao afirmar: “[...] – ‘Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim’; o que era o certo; exato; mas que era mentira por verdade [...]” (ROSA, 2001, p. 411).

Na narrativa de Mia Couto o neto lembra-se de seu avô a partir de suas “velhas palavras”: “[...] a água e o tempo são irmãos gêmeos, nascidos do mesmo ventre. E eu acabava de descobrir em mim um rio que não haveria nunca de morrer. A esse rio volto agora a conduzir meu filho, lhe ensinando a vislumbrar os brancos panos de outra margem.” (COUTO, 1994, p. 17).

De acordo com Cascudo (1984, p. 29), a literatura oral no Brasil, composta por alguns elementos oriundos de raças – indígena, portuguesa e africana – com seus cantos, histórias, lembranças guerreiras, mitos, entre outros, tem como finalidade ativar a memória, assim como o uso, na atualidade, pela população em geral. Embora, na antiguidade, fosse espalhada e admirada apenas pelos homens que sabiam falar e entoar passou a ser fonte de estudo em documentos escritos.

As gerações se reencontram pela memória, pelas lembranças provindas da imaginação, seja de forma oral, seja de forma escrita, e resgatam valores perdidos em meio à turbulência do mundo moderno. A pressa, avaréza, o mundo digital e tecnológico afasta o conviver, o saber ouvir e compreender. As tradições do passado podem se perder no labirinto do mundo moderno, no entanto, o que está registrado não se perde, o que se viu e viveu e se contou ficam na memória, “[...] O *namwetxo moha* era o fantasma que surgia à noite, feito só de metades: [...] Dizia ele que, ainda em juventude, se tinha entrevistado com o tal semifulano. [...] Mas nós as miudagens, nem nos passava desejo de duvidar [...]” (COUTO, 1994, p. 15).

Os contos em estudo fornecem o referencial do oral e do popular, representados na escrita. “[...] ‘Cê vai, ocê fique, você nunca volte!’ [...]” (ROSA, 2001, p. 409); “[...] Voltamos antes de um agorinha [...]” (COUTO, 1994, p. 13).

Em ambos os contos é favorecida a valorização da cultura familiar por meio das

reminiscências de dois narradores distintos, a de um neto e de um filho, que buscam a essência das experiências dos mais velhos.

Assim, a constituição familiar está presente em ambos os contos, embora de formas diferentes, formada por uma mãe, um avô e um neto, “Nas águas do tempo”, e por um pai, uma mãe, dois filhos, uma filha, um neto e um genro em “A terceira margem do rio”.

Ao se referir às relações entre os textos não se pode deixar de citar a visão de Kristeva sobre a questão da intertextualidade, cujo termo foi ela quem primeiro definiu como: “[...] qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação dum outro texto [...]” (KRISTEVA apud JENNY, 1979, p. 13).

Se for considerado o ponto de vista de Jenny (1979, p. 13) quanto ao conceito atribuído a esse termo por Kristeva, tem-se a ideia de que: “[...] a noção de texto é seriamente alargada pela autora” quando ela sustenta que intertextualidade “[...] é sinônimo de ‘sistema de signos’, quer se trate de obras literárias, de linguagens orais, de sistemas simbólicos ou inconscientes.”. Assim, seria possível tratar-se da absorção da cultura popular como um processo intertextual, num sentido amplo, o que provoca restrições por parte de Laurent Jenny que sugere uma visão em sentido estrito do termo.

Opondo-se, então, à definição de Kristeva, Jenny (1979, p. 14) propõe que se fale de intertextualidade “[...] desde que se possa encontrar num texto elementos anteriormente estruturados, para além do lexema [...]” Independente de seu nível de estruturação a intertextualidade poderá estar presente num texto desde que se possa distinguir em seu interior a presença “[...] duma simples alusão ou reminiscência”, verificando-se o possível aproveitamento de “[...] uma unidade textual abstraída de seu contexto e inserida, assim mesmo, num novo sintagma textual, a título de elemento paradigmático.” Nesse sentido, a presença de traços da cultura oral no texto literário não se constitui em intertextualidade, mas em representação poética de uma modalidade de expressão. Vê-se, no caso em estudo, que ambos os escritores praticam uma forma de apropriação da oralidade que os aproxima, sem, no entanto, oferecer ao leitor elementos estruturados em unidades textuais deslocadas de um texto a outro. Tendo em vista a condição cronológica, a possibilidade seria do texto de Guimarães Rosa ao de Mia Couto.

No conceito restrito do crítico literário Genette (1989, p. 10), intertextualidade (citação explícita ou alusão) é uma relação entre dois ou mais textos (transtextualidade), a presença de um texto em outro, produtores de sentidos entre si.

Pode-se também considerar as afirmações de Pizzaro, “[...] o estudo dos processos intertextuais da oralidade no texto escrito entre nossas culturas populares e as eruditas como

dois sistemas diferenciados [...]” (PIZZARO apud NITRINI, 2000, p. 85). Isso significa que se pode voltar o olhar analítico para um entrecruzar de textos, no caso desses dois escritores, que agregam o popular e o erudito. Diante dessas definições, assume-se que a proposta de Kristeva (apud Jenny, 1979), assim como de Pizzaro (apud NITRINI, 2000), conforme supracitado, se inserem, ainda que tangencialmente, no estudo dos textos aqui apresentados (os contos), tendo em vista a sua aproximação via convergência da oralidade e escrita. Essas colocações, em virtude de definições, ajudam a esclarecer e a compreender a questão de como os textos se apóiam em outros textos, de que forma se relacionam entre si.

Nessa análise preliminar dos textos, sem se ter o pretexto de lançar um olhar essencialmente de um crítico literário, e sim de uma educadora-pesquisadora, pode-se dizer que as relações entre os textos estabelecem um princípio de identidade que agrega a língua (realidade) e o discurso (cotidiano e literário), transformando-os em relações de sentido (dialógicas) (BAKHTIN, 1992, p. 335). A posição que se adota, neste estudo, é dialógica, absorvendo-se a ideia de que a cultura oral impregna a linguagem escrita, o que se constata nos textos ora analisados.

Nos dois textos percebe-se que os fatos narrados evidenciam tradições locais, como a preocupação do filho em levar alimentos ao “Nosso Pai”, quando esse resolve permanecer dentro do rio. “[...] Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: [...] apareci com rapadura, broa de pão, cacho de bananas [...]” (ROSA, 2001, p. 410), apesar de acontecer ao contrário em certas culturas familiares, em que são os pais que se preocupam em levar alimentos aos filhos.

Na narrativa de Mia Couto, nota-se essa evidência por meio das lembranças do neto ao se referir à crença do avô em ir para o meio do rio acenar com seus panos vermelhos e pela atitude da mãe: “Em casa, minha mãe nos recebia com azedura. E muito me proibia, nos próximos futuros. Não queria que fôssemos ao lago, temia as ameaças que ali moravam.” (COUTO, 1994, p. 13).

O narrador-personagem, criado por Guimarães Rosa, demonstra pelas suas atitudes ter afeto e amor ao pai, embora se sentisse só, amargurado, mas mesmo assim tinha a convicção de que a sua obrigação era a de cuidá-lo, alimentá-lo e preocupar-se pelo fato de ele estar passando frio e fome, uma vez que se encontrava desprotegido do mundo material. Para o “Nosso Pai” a vida talvez fosse o rio, a outra margem, que representava para ele o fim da velhice, o que não era compreendido pelo filho.

Relacionando os acontecimentos de “A terceira margem do rio”, em que se tem um filho apegado à vida do pai, mas que sentiu medo ao se deparar com o seu espectro, com os de

“Nas águas do tempo”, reitera-se que no conto de Mia Couto tem-se um neto apegado aos costumes e às crenças de seu avô: ir para o meio do rio agitar seus panos vermelhos com a intenção de “[...] vislumbrar por ali alma deste ou de outro mundo [...]” (COUTO, 1994, p. 14) e mesmo que não conseguisse enxergar o mesmo que o avô, não discordava, pois o respeitava, não ousava contrariá-lo. Percebe-se nitidamente o desapego ao mundo material. Vale o espiritual, a fé em rever seus antepassados a partir do aceno de um pano vermelho. O amor que o neto sentia pelo avô lhe traz lembranças agradáveis a ponto de querer transmitir os mesmos ensinamentos ao seu filho.

A semelhança presente nos contos dos referidos escritores envolve tanto o individual quanto o universal, pois os personagens caracterizam culturas que representam determinadas nações. Há presença de personagens que representam o mundo infantil e a velhice “[...] que conservam uma visão de mundo não convencional e, por isso, captam o mistério poético da existência.” (SECCO, 2000, p. 117).

A velhice, apesar de estar presente em ambas as narrativas toma sentidos diferentes, pois na antiga filosofia da cultura africana, representada no conto de Mia Couto, eram os velhos que passavam aos mais novos os conhecimentos ancestrais, o que muitas vezes é confundido com poderes sobrenaturais, “curandismo” e credices, o que depende do sentido atribuído à própria cultura africana. No texto de Guimarães Rosa, a questão da velhice “[...] é vista com positividade [...] as personagens atingem ‘a terceira margem da existência’, ou seja, apreendem a poesia do universo [...]” e no conto de Mia Couto o avô “passa as tradições ao neto e o desperta para a necessidade de sonhar e de poder captar os profundos sentidos da vida e da morte.” (SECCO, 2000, p. 117, 118).

Assim, Rosa e Mia Couto, apesar do grau de proximidade que há entre suas escritas, asseveram as diferenças entre suas culturas.

O espaço em que acontecem os fatos narrados, o rio, visto como algo que transcende o real é o lugar que, por não ter início, meio e nem fim, representa o lado afetivo dos personagens, assim como o ciclo da vida. Tudo acontece no meio do rio.

”Nosso pai” e o velho avô escolheram o rio para encontrar a outra margem e ausentar-se do mundo material. O rio é o ponto de referência onde as gerações se reencontram por intermédio da memória dos narradores. “[...] nessa água, que não para, de longas beiras; e eu, rio abaixo, rio afora, rio adentro – o rio.” (ROSA, 2001, p. 412). “[...] A esse rio volto, agora a conduzir meu filho [...]” (COUTO, 1994, p. 17).

A palavra rio, segundo o dicionarista Aurélio (FERREIRA, 1988, p. 448), é “[...] curso de água natural que se desloca de nível mais alto para o mais baixo, aumentando

progressivamente até desaguar no mar, num lago ou noutra rio.” Pode-se inferir que, se o rio é um curso de água natural, então a passagem da vida para a morte também é considerada como algo natural.

Em “A terceira margem do rio”, o narrador refere-se a um patriarca que, supostamente, representa a realidade do lugar em que acontecem os fatos narrados, um mundo cultural sem nome, mas que apesar disso, fornece uma referência de espaço: um rio. O rio que era amado por Guimarães Rosa, “[...] amo os grandes rios, pois são profundos como a alma humana [...]” (ROSA, 1983, p. 72).

Observa-se na leitura dos contos que os acontecimentos são direcionados a partir do percurso das águas. Em um conto o rio traz ao neto felicidade, boas lembranças, sabedoria, “Nas águas do tempo”, no outro, “A terceira margem do rio”, traz ao filho desespero, desesperança, rancor, mágoa e acentuado sentimento de culpa.

O que se percebe é que a linguagem utilizada por Mia Couto e Guimarães Rosa, tanto pode aproximar o leitor do contexto cultural quanto afastá-lo, caso ele não consiga estabelecer relações com o seu mundo, ou fazê-lo (re) pensar sobre a essência da vida. Apesar de apresentarem espaços culturais diferenciados, entrecruzam-se, uma vez que evidenciam as experiências vividas por indivíduos distintos, atribuindo juízo de valor ao convívio familiar, assim como aos costumes e crenças populares.

Esse entrecruzar via linguagem, em que se tem um enunciado dotado de sentido, pode ter a pretensão, como propõe os estudos de Bakhtin (1992, p. 352) “[...] de ser correto, verdadeiro, belo, etc.” No entanto, “[...] esses valores do enunciado não se determinam por sua relação com a língua (enquanto sistema), mas pelas formas de sua relação com a realidade, com o sujeito-falante, com os outros enunciados – com os enunciados alheios [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 352).

Diante do exposto, salienta-se que os contos “Nas águas do tempo”, de Mia Couto, e “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, têm em comum o referencial da cultura oral, em que a tradição de se contar histórias é representada pela linguagem popular cotidiana, mediante vozes e ações dos narradores-personagens, transfigurada em linguagem poética. Como exemplo, entre tantos outros cita-se: “[...] Nem eu sabia o que ele perseguia. Peixe não era. Por que a rede ficava amolecendo o assento. Garantido era que, a incerta hora, o dia já crepusculando, ele me segurava a mão.” (COUTO, 1994, p. 13). [...] “Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em riço, própria para caber justo o remador.” (ROSA, 2001, p. 409).

As relações que foram estabelecidas entre os contos dos referidos autores direcionam

este estudo, em um processo dialógico, para outro contexto cultural descrito a seguir: o dos sujeitos-leitores.

4 CONTEXTO CULTURAL DOS SUJEITOS-LEITORES

Saindo do contexto de produção, chegamos ao contexto de recepção em que se busca descrever e compreender quem são os participantes envolvidos na leitura dos textos de Mia Couto e Guimarães Rosa.

Educandos (sujeitos-leitores), em fase escolar, com idade entre 12 e 13 anos eram os que integravam os grupos heterogêneos de três turmas de sétimas séries (7^a1, 7^a2 e 7^a4) da Escola de Educação Básica São José, localizada no perímetro urbano, área central da cidade de Herval d'Oeste, em Santa Catarina.

Na época, setembro de 2008, em que foram apresentados os contos de Mia Couto e Guimarães Rosa, em sala de aula, pela educadora-pesquisadora (professora titular da disciplina de Língua Portuguesa das referidas turmas) para serem lidos pelos sujeitos-leitores, cada turma era composta por 37 alunos. Para esclarecer, ressalta-se que os textos foram apresentados a todas as turmas na qual a educadora-titular-pesquisadora ministrava suas aulas: três sétimas séries, uma oitava série e duas séries iniciais (1^a) do ensino médio. Contudo, foram selecionados os relatos escritos pelas turmas de sétimas séries por terem um maior número de exemplares a ser analisados, o que proporcionou mais subsídios para se desenvolver essa pesquisa.

As aulas nas turmas de sétimas e oitava séries eram ministradas em quatro períodos semanais de 48 minutos e nas turmas do ensino médio em três aulas semanais e as atividades foram mediadas pelo educador (a).⁸

A cidade em que moram esses alunos tem acentuada influência das culturas italiana e alemã e da cabocla. Além das tradições religiosas, procissões e festejos em comemoração aos

⁸ Nesse contexto, a professora titular da turma, por meio da observação mediada, “experincia” a pesquisa de forma participativa ativa em que o seu olhar de educadora passa a interagir com o da pesquisadora produzindo sentidos à pesquisa. Freitas (2003, p. 37), baseando-se nas pesquisas de Bakhtin (1988) e na obra de Marília Amorim *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências Humanas* (2004), esclarece que cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa é que dirige o seu olhar para a nova realidade. Olhar que se amplia à medida que interage com o sujeito. É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado.

padroeiros dos bairros onde residem há também, a grande festa popular brasileira que é o carnaval, as quais unem todas as comunidades dessa cidade, incluindo as cidades vizinhas. Não constam nos documentos internos da escola, nas fichas individuais desses alunos, registros que comprovem suas ascendências, assim como não foram encontrados estudos específicos que fornecessem referências seguras sobre as etnias na região do Vale do Rio do Peixe e Oeste catarinense.

O referencial que se tem está relacionado ao resgate histórico-cultural ligado à Sociedade de Cultura Artística de Joaçaba e Herval d'Oeste (SCAJHO), cujo interesse está ambientado na música e criação de uma orquestra que fora regida pelo maestro Alfredo Sigwalt, filho de um brasileiro, Rudolpho François Sigwalt, e de Martha Von Dunger, natural da Saxônia (Alemanha). Hoje, há um teatro com seu nome, na cidade de Joaçaba, SC, considerado, atualmente, patrimônio cultural da região.

Segundo Gazzóla (2003, p. 13), professora de história e pesquisadora do patrimônio cultural da região, há uma grande multiplicidade de valores socioculturais na região em consequência da diversidade na colonização. Essa multiplicidade contribuiu para a formação do Oeste catarinense, principalmente em relação à arte musical. “Os imigrantes e seus descendentes faziam questão de cultivar suas culturas.” Entre esses estavam os tirolezes, imigrantes do Tirol (1933), que mantêm uma banda de música típica (Banda de Treze Tílias, cidade vizinha) que foi formada dentro do navio na vinda para o Brasil. Os alemães, ou descendentes, formaram um coral de jovens amigos, exclusivamente masculino, a fim de enriquecerem seus cultos religiosos.

Em relação à religiosidade, destacam-se Frei Edgar e Frei Bruno, ambos de origem alemã, vieram para essa região nas décadas de 1930 e 1940 respectivamente. Essas duas personalidades deram valiosas contribuições na área da saúde e da educação (GAZZÓLA, 2007, p. 42-43).

Em relação à influência italiana há registros coletivos em publicações que revelam a história desses colonizadores no Oeste Catarinense, como o livro intitulado *Italianos e Ítalo-brasileiros na Colonização do Oeste Catarinense*, escrito pelo professor-pesquisador de história, José Carlos Radin.⁹

Os estudos desse pesquisador buscam compreender a história dos ítalo-brasileiros, migrantes das zonas coloniais do Rio Grande do Sul, que ocupavam as áreas rurais do Oeste

⁹ Segunda edição da obra proveniente da dissertação de Mestrado defendida no ano de 1995 no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pelo professor, atualmente, Dr. José Carlos Radin.

catarinense (TREVISOL apud RADIN, 2001, p. 9).

Radin (2001, p. 169) esclarece a limitação do estudo feito acerca da história dos migrantes ítalo-brasileiros, mas mesmo assim oferece um referencial construtivo sobre esses migrantes que ocuparam o Vale do Rio do Peixe e Oeste Catarinense, região onde se localizam as cidades vizinhas, Joaçaba e Herval d'Oeste. A construção da estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande do Sul, a qual era considerada o símbolo da penetração capitalista em toda a região, tornou-se a grande propulsora da colonização em quase todo o Oeste catarinense. Dessa colonização, nasceu a atual cidade de Joaçaba, que naquela época era conhecida como Município de Cruzeiro (Joaçaba), criado em 1917, após o Acordo de limites entre os estados de Santa Catarina e Paraná e o fim do conflito da Guerra do Contestado. Nesta época, Herval d'Oeste não era emancipada, pois fazia parte do Município de Cruzeiro.

A atual cidade Herval d'Oeste, antigamente conhecida por Vila, somente é emancipada no ano de 1953 mediante Decreto-Lei n. 133, de 30 de dezembro de 1953, em virtude de questões sócio-políticas e econômicas.¹⁰

Nessa terra, (RADIN, 2001, p. 169) “[...] apesar de ser uma região de colonização mista, observa-se a formação de comunidades puras, de pessoas da mesma etnia.” Isso acontecia em razão das próprias preferências dos migrantes, que procuravam ficar próximos aos seus parentes e amigos e às comunidades de colonização as quais os direcionavam aos mesmos grupos étnicos. No entanto, houve o contato pessoal entre os ítalos e os caboclos por meio das relações de trabalho, pois os caboclos eram contratados para auxiliar a família nas tarefas agrícolas. Os ítalos não aceitavam relações fora de sua etnia, sentiam-se superiores, proprietários, empreendedores e no direito de explorar o trabalho dos não proprietários, enfim dos que não desenvolviam “um trabalho sistemático” (RADIN, 2001, p. 170).

A partir desse contexto, Radin (2001, p. 170-171), ressalta que:

Estabeleceu-se um mito à capacidade de trabalho e empreendimento dos migrantes, mesmo que mantivessem ligados ao tradicional estilo de trabalhar a terra. Este trabalho estava ligado à lavoura, ao artesanato e às atividades domésticas, cujo trabalho os fazia se sentir, mesmo que de forma ilusória, autônomos.

Além disso, pode-se dizer que a religião, língua, culinária e lazer caracterizam a identidade étnica dos italianos: “*Temos nosso jeito de ser.*” (RADIN, 2001, p. 171, grifo do autor).

¹⁰ Fonte fornecida pela Prefeitura Municipal de Herval d'Oeste por meio do Projeto *Cultivo da Alfafa* (2003), organizadores: Nelson Guindani, Ponciano Tex de Vasconcelos, Janice Vettori Prato e Neusa Balestrin.

Joaçaba e Herval d'Oeste compartilham culturas e costumes, pois são separadas apenas pelo Rio do Peixe e, apesar de possuírem administrações distintas, contemplam o mesmo comércio, lazer, religiosidade, unidades escolares, entre outros. Vários alunos moram em Joaçaba e estudam em Herval d'Oeste.

Como o próprio pesquisador afirma, apesar desse grupo de colonizadores tentar preservar de forma insistente sua cultura e etnia, não obteve êxito. Com as mudanças do mundo moderno e o contato com outras culturas houve a hibridização, mistura de raças e de culturas. O contato direto entre alemães, caboclos e italianos, independente da forma como se estabeleceu resultou em uma nova cultura e forma de vida. A partir da mistura entre as etnias, nessa região, os indivíduos passaram a se respeitar e compartilham espaços que antes era privilégio dos que se diziam majoritários. Em um país em que predomina a miscigenação torna-se difícil encontrar registros que comprovem etnias puras. Ao se referir à questão da etnia, Hall (2006, p. 62), define-a como um termo utilizado para características culturais- língua, religião, costume, tradições, sentimentos de “lugar”, os quais são partilhados por um povo. Contudo, garante o autor, é uma tentação querer usar a etnia dessa forma “fundacional”, pois essa crença deixa de existir, no mundo moderno, por ser considerada um mito, uma vez que “as nações modernas são, todas, híbridos culturais.” (HALL, 2006, p. 62)

Nos estudos de Hall (2006) pode-se perceber a preocupação do autor em esclarecer a dificuldade que há em se querer unificar a identidade nacional em torno de uma raça específica, pelo fato de que ele pressupõe que

[...] a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica [...]. A raça é a categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representações e práticas sociais (discursos) [...] de diferenças em termos de características físicas, - cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. - *como marcas simbólicas*, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro. (HALL, 2006, p. 63, grifo do autor).

O autor discute ainda a tensão entre o “global” e o “local” na transformação das identidades nacionais. Sob seu ponto de vista, essas identidades apresentam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares, o que se pode chamar, segundo ele, de uma forma particularista de vínculo ou pertencimento. Essa ideia pode ser associada ao contexto sócio-histórico e cultural dos sujeitos-leitores em que, a partir do que foi discorrido, procuram manter os costumes e tradições locais como uma forma de afirmar suas raízes e pertencimento cultural. Contudo, sofrem constantemente influência do mundo externo tornando-se, portanto, grupos híbridos.

Os conflitos e tensões entre as diferentes culturas, em que uma quer se sobrepor a outra, têm se agravado ao longo da modernidade devido às disputas de poder, tanto político quanto econômico, envolvendo diversos e diferentes fatores, como a globalização. Esses conflitos e tensões acabam interferindo na formação das identidades de uma nação ou, então de certos indivíduos. Se as identidades são afetadas, elas “mudam de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida.” (HALL, 2006, p. 21). De acordo com o autor, tornando-se politizada a identidade, ela passa de uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

Ao observar as consequências dos aspectos da globalização quanto às identidades culturais, Hall chama atenção para três, dentre essas, a de que as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades-híbridas estão tomando seu lugar (HALL, 2006, p. 69).

Assim, as identidades estão cercadas pelas diferenças, no entanto “[...] os lugares permanecem fixos; é neles que temos raízes. Entretanto, o espaço pode ser ‘cruzado’ num piscar de olhos - por avião a jato, por fax ou por satélite.” (HALL, 2006, p. 72-73).

Em virtude do que foi exposto anteriormente, salienta-se que o contexto apresentado engloba a região, as cidades onde vivem os participantes deste estudo e a escola, *locus* da pesquisa, por isso há de se considerar como sendo contextos culturais importantes às reflexões desse estudo. Além desses espaços citados há outros com teor de importância: a sala de aula.

A escola e a sala de aula, lugares em que foi desenvolvida a pesquisa, exercem influências sobre os indivíduos e sociedade, uma vez que se tem a consciência de que são nesses espaços em que o educando se depara com o ato pedagógico de aprender a ler e a escrever, além de acontecer a interação entre educador/educando. Ela, a escola, é o elemento social onde se desenvolve a formação intelectual, cognitiva e sociocultural dos educandos e, sua função formativa, embora em determinadas situações e contextos possa ser considerada apenas como reduplicadora, constitui-se como um referencial na vida de todo e qualquer educando. A escola devido a sua historicidade tem por finalidades promover a transformação e a mudança sócio-cognitiva dos educandos e “[...] assegurar o espaço para a pluralidade constitutiva das culturas e das linguagens. [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.44).

A escola, onde a pesquisa foi desenvolvida, absorvia, na época, cerca de 1.400 educandos distribuídos entre Séries Iniciais e Finais da Educação Infantil (1ª a 4ª séries); Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries); Séries Iniciais e Finais do Ensino Médio/Magistério (1º ao 4º ano). As atividades ainda são desenvolvidas em três turnos distintos, matutino, vespertino e noturno. Tem como fundamento a concepção sócio-

interacionista da Proposta Curricular de Santa Catarina (2005), a qual tem como pressupostos os estudos de Bakhtin e Vygotsky. As atividades são desenvolvidas de forma interativa e prioriza-se a leitura e desenvolvimentos de competências e habilidades levando o educando a internalizar os conhecimentos de forma a valorizar e respeitar as diversas culturas existentes.

A sala de aula¹¹ é um espaço reservado, especificamente, para troca de saberes, de conhecimento, formação cultural que também contempla a diversidade, gerando conflitos e tensões. No entanto, esse espaço visa à transformação no sentido de criar um ambiente harmonioso e respeitoso, capaz de superar esses confrontos, buscando diminuir as possíveis diferenças culturais existentes de forma interativa. Esse foi o espaço onde ocorreu a interação entre os sujeitos-leitores e os textos de Mia Couto e Guimarães Rosa, acarretando o encontro entre os três contextos. A partir desse encontro, houve a interação entre o externo (cultural) e o interno (subjetivo). Assim, torna-se necessário conhecer as experiências adquiridas pelos sujeitos-leitores mediante essa interação com os textos lidos.

A leitura das obras “A terceira margem do rio” (Guimarães Rosa) e “Nas águas do tempo” (Mia Couto) remete o leitor ao mundo da imaginação e das experiências vividas.

Nessas obras, a linguagem popular se junta à erudita e denuncia com singeleza a existência humana. Na narrativa de Guimarães Rosa, o coletivo é apresentado pela expressão “Nosso pai”, e o individual, “Meu avô”, na narrativa de Mia Couto.

Infere-se que os sujeitos que leem não imaginam da mesma forma aquilo que é representado na obra literária. Somente terá sentido ao leitor se ele próprio atribuir certo significado ao que lê, pois os termos que fazem parte da fala dos personagens-protagonistas podem ser associados aos costumes e crenças de um determinado (de seu grupo) grupo constituído por pai, mãe, filho, filha, neto, neta, tio, tia, avós, entre outros. Assim há o encontro dos sujeitos, não somente no plano individual, mas, sobretudo no social, um encontro de culturas, de contextos culturais (FREITAS, 2003, p. 26).

Além de considerar a visão de Freitas 2003, retoma-se a ideia de Hall (2006, p. 47-56), no que diz respeito ao encontro de diferentes culturas por meio de sistemas de representações culturais. Neste estudo, esse sistema está representado em forma de narrativa que evidencia a composição das culturas não como instituições, mas como símbolos e representações em que a cultura nacional “[...] é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]” (HALL,

¹¹ “[...] Uma sala de aula pode criar, da mesma maneira, um mundo razoavelmente fechado através de uma intertextualidade da sala de aula, constituída pelas aulas expositivas, pelas discussões na classe e pelas provas e trabalhos dos alunos. A intertextualidade da sala de aula se amplia à medida que estudantes e professores trazem outros textos de fora para leitura, fazem menção a outros cursos [...]” (BAZERMAN, 2006, p. 97-98).

2006, p. 50).

Diferentes épocas culturais (HALL, 2006, p. 70, 71) têm diferentes formas de combinar as coordenadas básicas (espaço-tempo) de todos os sistemas de representações, sejam eles a escrita, pintura desenho, entre outros. Assim todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos. Entretanto, as representações de Mia Couto e Guimarães Rosa embora distantes de tempo e espaço aproximam-se para recriar as relações familiares em uma ótica da cultura popular, inserida no texto literário.

Portanto, pode-se dizer que a pesquisa realizada, em sala de aula, por meio da leitura desses contos remeteu os sujeitos-leitores a contextos que apresentam experiências diferentes ou análogas às deles levando-os a reverem suas posições culturais diante da realidade que os cercam. Para situar a forma como os textos literários foram abordados nesse espaço escolar, a seguir será descrito o método e técnica utilizados para a efetivação da pesquisa.

4.1 MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADOS NA PESQUISA

Eleger uma abordagem comunicativa, em sala de aula, em que se priorizou a interação social entre os participantes da pesquisa, educador/educando e entre os próprios educandos, assim como entre sujeito e objeto a ser pesquisado, para as leituras dos contos “Nas águas do tempo” e “A terceira margem do rio” e para a produção dos relatos escritos pelos sujeitos-leitores da escola já citada, foi uma decorrência das práticas pedagógicas da educadora/pesquisadora.

A pesquisa, de caráter empírico, analisa os relatos escritos pelos sujeitos-leitores, a partir da leitura dos referidos contos, como fatos da realidade da sala de aula, tendo em vista a compreensão e a explicação dos fenômenos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual ao social. Este estudo apresenta uma pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, embasado na proposta de Freitas (2003), a qual aponta para a produção do conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, o que evidencia a compreensão dos fenômenos estudados a partir de seu caráter histórico em que o individual (particular) passa a fazer parte do universal (totalidade social).

(FREITAS, 2002, p. 21-22).¹²

Além disso, diante de seu objeto de estudo o pesquisador assume uma atitude de quem observa e se expressa sobre o objeto observado, não se limitando a apenas observar, pois há de se considerar que existe por trás do texto um ser que tem voz e precisa estabelecer uma interlocução, um diálogo. Investigado e investigador são dois sujeitos em interação apontando para uma perspectiva dialógica. Nesse contexto, texto-leitor, investigado-investigador, a alteridade marca a relação dialógica em que há o reconhecimento do outro e a completude do eu (FREITAS, 2002, p. 22).

Com essa perspectiva, assume-se também o caráter histórico-cultural do sujeito e do próprio conhecimento, este visto aqui como formação sociocultural, pois no ato da leitura utiliza-se o conhecimento e a experiência de textos já lidos anteriormente e, com isso, o sujeito-leitor constrói os sentidos na leitura do novo texto com o intuito de saber o que o escritor, de forma direta ou indireta, invoca nesse(s) texto(s). Assim, oportuniza-se um processo dialógico entre leitura-leitor e escrita, considerando a perspectiva de Bakhtin (1997), isso ocorre à medida que se escreve em resposta direta ou indireta ao que se leu, relacionando as ideias articuladas na própria escrita, remetendo a atenção para as relações que se pode estabelecer entre enunciados.

Baseando-se nessa proposta sócio-histórica, buscou-se trabalhar, em sala de aula, respeitando as características e desenvolvimento sociocognitivos próprios dessa faixa etária, dos educandos (sujeitos-leitores), de forma interativa, preparando-os e orientando-os para atividades de leituras que viessem a oportunizar a ampliação dos seus conhecimentos prévios, relacionados à leitura literária, de modo que pudessem expressar suas experiências cotidianas, compreenderem a si mesmos, sua própria cultura, a do outro e a do mundo do qual fazem

¹² “Essa abordagem é compreendida a partir dos autores, Lev Vygotsky (1991 e 2001), com a teoria social da construção do conhecimento e Mikhail Bakhtin (1992, 1997), com a teoria enunciativa da Linguagem. As teorias desses autores, fundamentadas no materialismo histórico dialético, foram gestadas a partir de suas insatisfações e críticas em relação aos reducionismos das concepções empiristas e idealistas indicando perspectivas de superá-los. Vygotsky, insatisfeito com o que chamou de a “crise da psicologia” de seu tempo cindida entre a mente e o corpo, entre os aspectos internos e externos propõe uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. [...] Assim elaborou sua teoria social do desenvolvimento compreendendo o sujeito como constituído não a partir dos fenômenos internos ou como produto de um reflexo passivo do meio, mas construído nas relações sociais via linguagem. Bakhtin se preocupou em criticar em diferentes disciplinas, as visões dicotômicas e fragmentárias opondo a elas uma visão integradora. [...] Procura a superação dessas posições fragmentárias [...] Também, diante da psicologia, critica o subjetivismo e o objetivismo, que isola aspectos internos e externos, privilegiando ora o fisiológico, ora a vivência interior, propondo como alternativa uma psicologia de base sociológica na qual considera a consciência individual como um fato socioideológico. Concebe assim, que o psiquismo se situa num entrelugar: entre o organismo e o mundo exterior e a forma de mediar a relação entre os dois se materializa nos signos, na linguagem.” (FREITAS, 2002, p. 21-24).

parte.

Assim, buscou-se desenvolver atividades preparatórias de leitura, que serão descritas no próximo subitem, com o intuito de aproximá-los da temática dos textos que seriam lidos a fim de criar condições propícias de relacionamento interativo entre texto-leitor e ter a possibilidade de confrontar suas ideias a partir do que já haviam lido com o que estavam lendo e, com as ideias de outros leitores. Há de se ressaltar que todo o processo que envolve atividades interligadas ao ensino-aprendizado deve estar propenso a desenvolver em conjunto as competências e habilidades de leitura-escrita, uma vez que o educando deve agir em razão de finalidades, desejos e anseios a fim de atingir seus próprios objetivos e para que isso seja possível, a educadora utiliza certas ações e operações que os estimulam a lerem e a descobrirem o novo, focalizando certos acontecimentos que possam estar relacionados às suas vidas.

Ao se afirmar que o enfoque sócio-histórico viabiliza os estudos de leitura e de escrita dentro de um campo social valorizando o individual aliam-se os estudos de Bazerman (2007, p.101) com os de Bakhtin (1992, 1997) e de Vygotsky (1996) acerca dos estudos da linguagem, e do papel dos signos nas ações de mediação.

Diante disso, a educadora-pesquisadora objetivou observar “através dos trabalhos escritos” dos educandos como eles expressariam seus conhecimentos sobre o que estavam aprendendo a partir da leitura dos textos e procurou compreender que técnicas seriam necessárias para que eles (os educandos) fossem capazes de refletir de forma crítica sobre o que estavam lendo, ou ainda, estavam se relacionando com a temática dos textos. Em relação à última reflexão, ela está ligada ao intuito de que se queira “[...] constatar de que modo alguns textos populares encontram-se profundamente incorporados à cultura contemporânea.” (BAZERMAN, 2006, p. 88-89).

Salienta-se que se propõe um método baseado na análise dialógica que pode auxiliar o investigador, entre outras finalidades citadas, “[...] a compreender como os alunos e as escolas são representados, como lhe são atribuídos sentidos e identidades através de recursos intertextuais que caracterizam alunos e escolas.” (BAZERMAN, 2006, p. 99).

Assim, enfatiza-se que a análise do *corpus* da pesquisa será feita a partir de uma adaptação do método com enfoque sócio-histórico, visando ao propósito da investigação deste estudo, já esclarecido anteriormente.

Ao se optar por esse método de análise com enfoque sócio-histórico tem-se a ideia de que ele é compatível com o presente estudo e possibilita que se façam adaptações metodológicas coerentes à investigação, pois o enfoque está no estudo do texto, em que a

relação dialógica fica mais visível quando os sujeitos-leitores, em fase escolar, tecem comentários acerca das palavras enunciadas pelos narradores, ou, ainda, manifestam em seus relatos escritos, em sala aula, as suas reações diante das “estórias lidas.”

Enfim, a análise evidencia como o educando se posiciona como leitor diante de textos que apresentam culturas diferentes manifestando suas impressões, sentimentos e emoções a partir de um processo de alteridade, em que ele passa a se (re)conhecer e a conhecer o outro, de forma diferente ou similar a sua vida, valorizando tanto a cultura do outro como a sua própria, o que compreende a afirmação de sua identidade.

Reitera-se que a partir dessa leitura, em sala de aula, dos contos mencionados e dos relatos escritos por 140 alunos que frequentavam as séries finais do ensino fundamental (sétimas e oitavas série) e por 90 alunos das séries iniciais do ensino médio (primeiras e segundas) foram selecionados para este estudo 111 exemplares dessas três sétimas séries (7^a1; 7^a2; 7^a4) do ensino fundamental, por constituírem um conjunto quantitativamente significativo, ao contrário dos conjuntos formados pelas outras séries, e porque uma leitura preliminar da totalidade das produções escritas mostrou que nesses textos os alunos se revelaram mais, expressando suas impressões e sentimentos por escrito, fornecendo maior aporte para a análise que se pretende fazer. O recorte foi necessário tendo em vista a amplitude e heterogeneidade de todas as séries em que a leitura foi aplicada. Na época em que foram lidos os textos, nas aulas de Língua Portuguesa, esses alunos (sujeitos-leitores) tinham entre doze e treze anos de idade.

Em relação aos textos foram priorizados esses contos pelo fato de ambos terem no referencial das tradições da cultura oral, a expressão de identidade dos narradores-personagens e representarem o resgate da tradição da cultura familiar, pois em uma época em que se discutem questões relacionadas à diversidade cultural e aos valores sociais dos indivíduos, as leituras desses textos podem agregar valor ao novo conhecimento, além das experiências já adquiridas pelos sujeitos-leitores.

4.1.1 A leitura dos textos em sala de aula

Inicialmente, em sala de aula, o primeiro passo dado pela educadora-pesquisadora foi o de preparar os sujeitos-leitores para a leitura dos referidos contos. Nesse momento, priorizou-se o diálogo com os educandos buscando compreender suas opiniões sobre

preferências e suas histórias de vida, aliadas a leituras já feitas. Nessa primeira aula, eles se dispuseram a falar de suas vidas familiares, de seus hábitos e costumes, com quem moravam, do que gostavam, se tinham irmãos, avós, tios, enfim, falaram de suas relações familiares.

A partir desse diálogo, em sala de aula, foi possível conhecer os valores prezados pelos alunos, suas crenças, modismos, hábitos, estilos de vida, preferências de lazer, leitura e relacionamento familiar, como reuniões familiares com contação de “estórias” (mãe, pai, avós, tios, primos), filmes, músicas de diferentes gêneros, passeios com amigos, participação em festejos religiosos e procissões.

Observou-se que parte dos alunos demonstrou interesse por contos de assombração e/ou de mistério, interligados aos costumes provindos, da própria família, de contar-lhes “estórias.” Em virtude disso foi possível detectar os anseios, valores, como a sabedoria do mais velho, amor e amizade; união familiar e a familiaridade dos educandos com leituras prévias. Buscou-se, então, proporcionar-lhes experiências de leitura por meio de “estórias” que os fizessem refletir, de forma crítica e participativa, a respeito dos valores humanos, como afeto entre jovens e velhos da mesma família, respeito, compreensão sobre diversidade e pluralidade cultural. Essas ações visaram estabelecer relações com as diferenças culturais, fortalecendo ainda mais sua formação identitária e sociocultural.

No final desse momento das falas dos educandos (sujeitos-leitores), foi dito a eles que iriam conhecer e ler dois contos de autores diferentes: um autor moçambicano conhecido pelo nome de Mia Couto e outro, um mineiro, brasileiro, João Guimarães Rosa.

Ao oportunizar a leitura dos referidos contos, tinha-se também a finalidade de desenvolver suas capacidades de compreensão dos textos, a partir de suas temáticas, (re) construindo suas histórias de vida, lançando um novo olhar, de respeito, à vida do outro.

Nessa aula foi lançado o desafio em que educandos e educadora-pesquisadora passaram a interagir, trocaram ideias a respeito do nome inusitado, Mia Couto, o qual não lhes era familiar. Isso os levou ao desconhecido, despertando-lhes a curiosidade em saber quem era o escritor, suas características físicas, obras publicadas, se era novo ou velho, ou, ainda, se morava no Brasil ou na África, enfim foram várias as perguntas feitas por eles, até que se propuseram a pesquisar, sob orientação da educadora, a biografia desse escritor.

Quando os sujeitos-leitores das três sétimas séries ouviram o título do conto, “Nas águas do tempo”, de Mia Couto, mostraram-se naturalmente entusiasmados pela leitura. Em relação ao nome do escritor Guimarães Rosa, este lhes era familiar, assim como algumas de suas obras. Entre essas obras, destacou-se *Sagarana*, que já havia sido lida uma alguns desses sujeitos-leitores, por iniciativa própria, e porque alguns assistiram a uma adaptação da obra na

televisão, outros, já tinham ouvido falar no autor, no entanto não haviam lido textos dele. Então, também se propuseram a pesquisar mais sobre Guimarães Rosa, a fim de conhecê-lo melhor.

Após essa preparação prévia, na aula seguinte, foram apresentadas pelos sujeitos-leitores as pesquisas em relação às biografias e obras dos escritores, pois haviam sido orientados pela educadora que essas poderiam ser feitas em livros disponíveis nas bibliotecas da escola e públicas, ou, então, pela internet. Nessa apresentação, trocaram ideias entre si e leram partes que consideraram interessantes dessas biografias. No momento seguinte, foram distribuídas as cópias do texto de Mia Couto.

Em comum acordo preferiram que a educadora-pesquisadora lesse oralmente, em voz alta, com a intenção de enfatizar as expressões de fala do narrador. Durante essa leitura do conto, os sujeitos-leitores mostraram-se atentos. Nesse momento, foi observado o olhar de cada um e o tom de voz com que participavam, pois durante a leitura contou-se com a participação de todos. Os olhos estavam atentos e o sorriso se fazia presente nos lábios de boa parte dos sujeitos-leitores. Uns falavam empolgados, outros apenas ouviam, mas suas expressões faciais diziam muito.¹³

As discussões sobre a narrativa duraram por cerca de uma hora, nesse tempo foi solicitado que eles anotassem, no caderno, tudo o que estavam observando no texto de Mia Couto. Teve-se o cuidado em buscar não influenciá-los e nem interferir em seus pontos de vista, para que posteriormente pudessem produzir seus relatos por escrito.

Ao término da leitura do conto feito em voz alta pela educadora-pesquisadora, como se trata de escola pública com escassez de recursos financeiros e de livros, o texto reproduzido deveria ser devolvido para que pudesse ser reaproveitado em outras turmas, porém acharam melhor ficar com ele, contribuindo com as despesas das cópias.

Uma nova leitura foi feita, dessa vez de forma silenciosa e individual pelo educando, a fim de favorecer a compreensão, o envolvimento com o texto e o estabelecimento de relações entre o seu repertório e o textual, promovendo um diálogo entre o local e o global. Muitos manifestaram interesse em levar o texto para casa, pois gostariam de lê-lo novamente. Alguns disseram que iam ler para seus familiares a história do avô e do neto, outros queriam reler pelo fato de terem gostado da narrativa de Mia Couto.

Em outra aula, foi apresentado o conto – “A terceira margem do rio” – que também foi lido em voz alta pela educadora-pesquisadora, por sugestão dos próprios sujeitos-leitores. Tão

¹³ Não foram gravadas as vozes dos sujeitos-leitores e nem filmados, pois o interesse da pesquisa está centrado na análise dos textos escritos produzidos por eles em virtude da leitura dos textos.

logo iniciou a leitura, percebeu-se que se aquietaram. Seus rostos passaram a ficar tristes, o sorriso sumiu dos seus lábios, os olhos lacrimejaram e disseram: “Este texto é muito triste, o outro é melhor.” Como a aparente rejeição não foi geral, os que haviam simpatizado com a narrativa comentavam que tinha algo familiar no que o narrador contava, mas naquele momento se reservaram. Também foi dada a oportunidade aos educandos de lerem de forma silenciosa e individual, seguindo os mesmos procedimentos usados para a leitura do conto de Mia Couto.

O tempo estava passando, mais de 60 minutos de uma aula de 90, e restavam poucos minutos para a finalização daqueles períodos destinados à aula de Língua Portuguesa, porém continuavam a trocar ideias sobre as narrativas, o que havia em comum entre ambas, o que as distanciava. Levaram os textos para casa, como eles haviam solicitado, para que pudessem lê-los novamente, sozinhos ou, com/para seus familiares.

Com a intervenção e mediação da educadora, ficou estabelecido em comum acordo com os educandos que, em aulas seguintes, as narrativas seriam discutidas entre o grande grupo, quando cada educando iria expor seus pontos de vista relacionados à temática dos textos e às suas vivências pessoais. Considera-se positiva essa iniciativa por parte dos educandos de ler novamente os textos, pois teriam uma nova oportunidade de entrar em contato com contextos culturais diferentes, mais próximos dos seus. Isso proporcionou a eles outra possibilidade de criarem novas estratégias de leitura e de apreensão do lido, pois em contato com o texto de forma silenciosa eles conseguem refletir sobre seus próprios conceitos.

Depois dessa etapa, em aula posterior à leitura de ambos os contos, em conjunto e de forma interativa discutiram oralmente a respeito das narrativas, sobre o que sentiram em relação aos textos, o que os atraía, ou de que haviam gostado, sempre mantendo em foco a temática dos textos e a forma da escrita literária. Para essa discussão, anteriormente, combinou-se as regras de participação. A mediação da professora foi feita no sentido de manter a discussão entre os limites das relações leitor-texto-contexto de maneira que não se perdesse de vista o texto literário, fugindo do assunto.

Em aula posterior, queriam saber se os textos poderiam ser lidos novamente. O interessante é que realmente estavam dispostos a ler de novo esses contos. Solicitaram que a educadora lesse mais uma vez – “A terceira margem do rio” – pois consideraram o texto um tanto complicado. Foi lido novamente. A partir dessa nova leitura, aparentemente, demonstraram que haviam entendido a narrativa de Guimarães Rosa. Para confirmar essa suposição, foi necessário aguardar a leitura e análise dos relatos escritos por eles.

Vale salientar que os textos foram apresentados a todas as turmas nas quais a educadora ministrava suas aulas de Língua Portuguesa, respeitando a faixa etária de cada grupo e seus limites de apreensão dos textos, com o intuito de colocá-los diante de leituras que contribuíssem para a expansão de seus conhecimentos prévios, cognitivos e culturais.

Ressalta-se que os alunos das três sétimas séries e da oitava série mostraram-se muito mais atentos e empolgados com a leitura, gostaram mais dos contos, participaram muito mais das discussões em relação às turmas do ensino médio. Os olhos daqueles alunos brilharam muito mais do que os do ensino médio.

A impressão que os ouvintes do ensino médio transmitiram era a de quem parecia estar fugindo da leitura. Infere-se que o assunto não era interessante para eles naquele momento, o texto os incomodava de alguma forma. O tom de voz parecia de indiferença, uma voz distante, áspera. Ficaram mais pensativos do que falantes. Em seus relatos escreveram muito pouco. Nem todos entregaram as produções que fizeram. Os olhos permaneciam cabisbaixos, o sorriso se fazia presente (BAKHTIN, 1997, p. 110-127) quando se lia alguma frase em que se frisava a fala de um personagem, como a da mãe: “- *Cê vai, ocê fique, você nunca volte!*” (ROSA, 2001, p. 409, grifo do autor).

Os sujeitos-leitores do ensino fundamental se deixaram levar pela imaginação, demonstram mais seus sentimentos ao comentarem que leriam para seus familiares em casa, o que difere dos alunos do ensino médio que em nenhum momento fizeram esse tipo de observação, pois resistiram em demonstrar o que estavam sentindo.¹⁴

Dos diferentes leitores das turmas de sétimas séries, a maioria deles percebeu que havia semelhança entre os contos e mencionaram isso em seus textos. Citaram, sem que a educadora-pesquisadora tivesse mencionado, que os dois textos se referiam às palavras: rio, água, tempo, canoa e margem, e que em um conto tinha um personagem que fazia o papel de um filho triste e, no outro, o papel de um neto feliz. O avô era engraçado e inventava coisas em um conto e no outro, o pai era infeliz e não gostava da sua família. Eles inferiram isso devido à atitude do pai em ter abandonado o lar. A maior parte dos sujeitos citou com ênfase os personagens de “Nas águas do tempo” e uma minoria os de “A terceira margem do rio”.

¹⁴ Observa-se que ao contrário das turmas do ensino fundamental (sétimas e oitava), as turmas do ensino médio tiveram reações e pontos de vista também diferentes, não demonstraram seus sentimentos da mesma forma. Deve-se considerar nesse caso, baseando-se nos estudos de Vygotsky (1996), que se trata de indivíduos com idades diferenciadas e que se encontram em fase de crescimento e comportamento também diferentes. Como se optou em analisar os textos dos alunos das sétimas, por terem apresentado um maior número de exemplares e terem demonstrado mais os seus sentimentos, não serão analisados os relatos dos sujeitos-leitores da oitava série e nem os do ensino médio.

Na troca de conhecimento entre os interlocutores e na discussão oral sobre o enredo, o contexto histórico dos autores e outras peculiaridades das narrativas foram abordadas e foi solicitado aos sujeitos-leitores que conforme fossem (re) lendo os contos anotassem suas impressões sobre o que mais estava lhes chamando atenção, o que viam de interessante e se lhes agradava os assuntos abordados. Esse procedimento visava desenvolver a capacidade de compreensão dos textos, favorecendo aos educandos a apropriação dessas leituras, aumentando suas experiências de leitores.

Assim, foram surgindo, naturalmente, diversos questionamentos, entre esses: Em sua casa, você costuma (va) ouvir histórias parecidas com esta? Como é a relação de vocês com seus avôs, pais, tios, irmãs, enfim, com sua família? O que mais lhe chamou a atenção no texto? Você se identifica com algum personagem da história lida? Você gosta de ouvir ou contar histórias? O que há em comum ou de diferente entre os contos? Já conheciam histórias parecidas com estas? Enfim, o que eles estavam pensando sobre as ações dos personagens; se conheciam alguém que agia da mesma forma que os personagens dos contos; se o comportamento dos personagens era parecido com os seus (dos próprios alunos); ou com dos seus familiares. Foram orientados para que deixassem suas anotações no caderno.¹⁵

Essas perguntas levaram os alunos a compreender de que forma esses textos literários se relacionavam entre si e com sua vida cotidiana, apesar de terem sido escritos por autores diferentes que, em épocas distintas, abordam temas afins, como o relacionamento familiar, mas que pertencem a contextos culturais diferentes. Isso oportunizou a reconstituição de suas experiências de leitores, ampliando seus conhecimentos.

A compreensão por parte dos educandos de que havia proximidade entre os textos literários e seu contexto cultural foi mediada pela criativa, afetiva e inovadora linguagem utilizada por ambos os autores. A linguagem literária presente nessas obras foi capaz de envolver esses educandos, mexendo com os seus sentimentos e emoções. Ao se depararem com os textos demonstraram estranhamento em relação a alguns termos, como *enfilado*, *devagaroso*, *cabecinhava*, *onda cá*, *onda lá*, *barquito*, assim como a construção da frase “[...] O velho sorria. Os dentes nele era um artigo indefinido [...]” (COUTO, 1994, p. 13). Todos esses termos são recriados a partir de termos conhecidos dos educandos, pois *enfilado* lembrou-lhes fila, de uso comum, que com o acréscimo de afixos gera a imagem dos dois

¹⁵ As indagações que foram feitas durante a leitura dos contos não foram premeditadas, pois foram surgindo naturalmente, conforme a participação e comentários dos sujeitos-leitores sobre o enredo das narrativas considerando-se, nesse momento, o processo sociointerativo entre os participantes da pesquisa na produção do conhecimento visto como formação cultural.

personagens, um atrás do outro. *Devagaroso* certamente leva ao advérbio devagar que novamente acrescido de um sufixo reforça o ritmo da narrativa. Quanto à frase transcrita, os educandos acharam-na engraçada, logo associando ao termo banguela. Isso motivou a percepção da delicadeza do texto ao se referir ao avô.

Do texto de Guimarães Rosa, pode-se exemplificar com: *me alembro; encalçou; dever durar; matula; cordura*; “[...] Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; [...]” (ROSA, 2001, p. 410).

O termo utilizado por Guimarães Rosa *me alembro* aproximou-se da linguagem utilizada pelos educandos por ser de uso cotidiano de alguns em que este prefixo *a* é bastante comum na fala diária. Na frase supracitada, o uso comum para significar cheio de vergonha é envergonhado (a), ao usar *vergonhosa* o autor provoca uma atitude de reflexão do leitor. É interessante observar que ao lado dessa linguagem muito próxima da fala popular, tem-se *cordura*, termo erudito, de uso arcaico, que significa cordato.

Esse envolvimento, a partir da constatação da reconstrução de termos, sensivelmente elaborados pelos escritores, incrementou a interação entre texto e leitor.

Assim como na linguagem verificou-se a possibilidade de aproximação entre o uso do cotidiano e o uso literário, os contextos dos dois textos e o dos educandos podem ser aproximados via condição humana e temática universal. Pode-se verificar na passagem “[...] Dizem: o primeiro homem nasceu de uma dessas canas. O primeiro homem? Para mim não podia haver homem mais antigo que meu avô [...]” (COUTO, 1994, p. 15) uma interrogação e uma resposta que independem de tempo e espaço. Faz parte da condição humana interrogar-se sobre o seu início e seu fim, assim como remontar a seus ancestrais conhecidos. Também os afetos que ligam tanto o neto ao seu avô quanto o filho ao seu pai são sentimentos perceptíveis em qualquer contexto familiar.

Ao sugerir que escrevessem a respeito dos textos lidos, utilizando as anotações de seus cadernos, sobre o que mais havia chamado a atenção, o que tinha de interessante na(s) “estória(s)” e se lhes agradava o assunto tratado contando, relatando o que haviam compreendido das narrativas lidas, os educandos passaram a relacionar os dois textos e a expressar suas opiniões pessoais por escrito sobre as narrativas lidas. Os relatos dos sujeitos-leitores foram recolhidos para serem lidos pela educadora-pesquisadora, como já foi exposto anteriormente, com a finalidade de verificar a influência desses contextos na construção (formação) de suas identidades. Torna-se viável apresentar trechos desses escritos para que se possa visualizar, com maior clareza, a análise. Para que isto seja possível os textos dos alunos serão apresentados seguindo uma classificação por grupos. Optou-se por essa classificação

para que se pudesse abordá-los de acordo com as relações e sentidos estabelecidos pelos educandos e aproximação com o(s) determinado(s) texto(s), a fim de analisá-los, confrontá-los e entrecruzá-los de forma dialógica, de acordo com o proposto neste estudo.

- a) Grupo A: trechos dos relatos que se relacionam com o contexto de “Nas águas do tempo”;
- b) Grupo B: trechos dos relatos que se relacionam com o contexto de “A terceira margem do rio”;
- c) Grupo AB: trechos referentes aos dois textos.

4.2 ANÁLISE DOS RELATOS DOS SUJEITOS-LEITORES

A análise dos relatos escritos pelos sujeitos-leitores partiu de uma leitura preliminar dos cento e onze exemplares das sétimas séries, visando verificar a influência dessas leituras na construção (formação) de suas identidades. Essa leitura geral teve em vista selecionar aspectos linguísticos, referências culturais e a expressão de emoções e afetos.

Buscou-se assim, fazer um levantamento dos fragmentos em que aparecem a relação dos sujeitos-leitores com os textos e seus contextos, suas impressões, ou seja, como eles se relacionaram com as narrativas de Mia Couto e Guimarães Rosa. Para tal análise, destacaram-se expressões que dizem respeito a: amor; amizade; união familiar; valorização da herança cultural; respeito aos mais velhos; sabedoria popular (do mais velho); afeto; companheirismo; tristeza; lembranças de seus antepassados (avôs): hábito de se contar “estórias” em família; desejo; sentimento de perda; saudade; compaixão. Foi observado no total dos relatos escritos pelos sujeitos-leitores pontos de vista em comum, relacionados ao contexto dos textos, e verificou-se que estabeleceram relações similares com as narrativas expressando-se de forma análoga. A fim de tornar a análise mais objetiva, evitando-se repetições e tendo-se o cuidado em centrar-se nos objetivos almejados, nesta pesquisa, foi realizada uma triagem considerando-se esses pontos em comum e impressões análogas referente ao contexto das narrativas. Esses foram uns dos motivos de se ter selecionado doze trechos para serem analisados em cada um dos Grupos A e B e dez no Grupo AB perfazendo um total de trinta e quatro trechos apresentados na análise a seguir e não cento e onze. Os relatos escritos em sua

totalidade, os cento e onze, podem ser conferidos nos anexos.

GRUPO A:

Sujeito-leitor 1: O narrador do texto *Nas águas do tempo* e o neto, ele sente muito amor, respeito e compreensão pelo avô [...] o narrador nos transmite um sentimento de emoção de lembranças de nossos avós que já morreram ou ainda estão vivos. As histórias que eles nos contaram. Esse neto tinha muito respeito ao seu avô ele valorizava o avô porque ele sabia muito mais, o avô era muito mais vivido do que o neto [...].

Sujeito-leitor 2: “Eu gostei mais do texto nas *Águas do tempo*. Ele me deu uma sensação boa, uma sensação de alegria, minha avó nunca foi de contar histórias para mim, já a minha mãe contava histórias para mim e para minha irmã.”

Sujeito-leitor 3: No texto *Nas águas do Tempo*, o menino transmitia um sentimento de admiração e respeito pelo avô. [...] Essa estória me chamou atenção porque mostra a eterna fraternidade, amizade e amor que se tem de avô para neto, e de neto para avo. Como está no texto, “A água e o tempo são irmãos gêmeos.” Quer dizer que a água e o tempo passam, ou seja, água passa como o tempo e o tempo passa como a água. A frase que me chamou a atenção: “Nós temos olhos que se abrem para dentro, esse que usamos para ver os sonhos”, quer dizer que esses olhos dos nossos sentimentos, são olhos do nosso “ser interior” que usamos para ver nossos sonhos mais profundos.

Sujeito-leitor 4: “A impressão que eu tive sobre o texto *Nas águas do tempo* foi uma impressão que me deixou muito mais “pretenciosa” cada vez eu tenho mais vontade de ler. Essa história é a primeira vez que eu estou lendo eu nunca ouvi uma história parecida. Meus avôs costumam contar histórias do seu tempo de criança, mas esse tipo não. Esse menino quis me trazer um sentimento de saudade pelo avô, pois os dois eram muito mais que amigos e a Falta que ele faz para o menino é grande [...].

Sujeito-leitor 5: No texto: *Nas águas do tempo*, o menino “centia” pelo avô uma admiração bem grande, “centimento” de carinho, amor, respeito que era insubstituível. Seu avô agia de modo diferente. Bem magro e calado, com atitudes de doido! Mas seu neto o amava. Após tudo que passou no rio com o avô, ele passa aos seus filhos como o rio, que vai e não volta. Me senti muito aliviada ao ler o texto, pois achei que somente eu continuava amando minha avó mesmo com suas loucuras [...].

Sujeito-leitor 6: *Águas do tempo* porque o tempo passa e as águas correm. A fala que mais me chamou atenção foi: “vovô era dos que calam por saber e conversam sem falarem.” Ele ensinou ao filho o mesmo sentimento, a mesma crença e o mesmo ensinamento que seu avô havia ensinado para ele.

Sujeito-leitor 7: [...] Meu avô nesses dias, me levava rio abaixo, enfilado em seu pequeno concho. Ele remava devagaroso raspando o remo na correnteza. Eu gostei desse trecho porque meu pai contava esse tipo de história para mim.

Sujeito-leitor 8: *Nas águas do tempo*, o neto conta a história do avô, ele tem um sentimento de amor essa história me deu um sentimento de amor, carinho, eu me identifiquei com o texto porque fala de carinho, uma família unida, eu nunca tinha lido esse conto, mas agora que li eu gostei porque é uma história com sentimento [...].

Sujeito-leitor 9: Esse conto diz que todas as pessoas um dia tiveram sonhos, fantasias, “mais” hoje a maioria só vive na dura realidade que nos persegue e também que todos deveriam viver um pouco mais no mundo da fantasia e que esse garoto sente um sentimento de amor puro pelo avô. O título me diz que as águas do tempo diz que a maioria esqueceram a fantasia os sonhos do passado que já passou e o garoto respeitava muito o avô e eu senti que a relação do menino e do avô era um relação de admiração e eu também tenho um lado de identificação com o menino do texto em aspecto de respeito aos meus avôs, aqui mostra que ele tinha o maior respeito pelo avô. “Olhei a margem e não vi ninguém, mas obedeci compara ao avô acenando sem “cinviuição” e nesse rio ele adquiriu a “esperiência” de fantasia e sonhos que ele poderia passar para o seu filho e os panos brancos e vermelhos eram uma crença do avô e a frase de que temos olhos que abrimos para dentro quer dizer

que é os olhos que “encheramos” para o lado de fantasia e sonhos.

Sujeito-leitor 10: O menino transmitia um sentimento de amizade e ao mesmo tempo de admiração pelo avô. O menino se comporta com muito respeito e obediência diante de seu avô. Na minha opinião, as lembranças que ele tem de seu avô são as melhores possíveis. O menino queria ensinar aos seus filhos o que seu avô ensinou a ela. Eu me identifico com esse texto pela admiração e respeito pelos meus avós, apesar de eu não ter mais avôs, tenho avós e as respeito muito, além de ter grande carinho por elas. Águas do tempo são gêmeas porque o tempo passa e as águas correm. A fala que me chamou atenção foi: “Vovô era dos que calam por saber e conversam sem falarem. “Resumindo: Ele ensinou ao filho o mesmo sentimento, uma lembrança que ele tinha. A mesma crença e o mesmo ensinamento que seu avô havia ensinado para ele.

Sujeito-leitor 11: O menino, um neto que conta “há” história de seu avô a qual ele gostava muito e a ele era muito apegado. Senti como se estivesse acontecendo comigo, como se fosse assim que um avô morre, senti que aquela personagem era mesmo familiar que mais gostei em toda minha vida é a emoção de ver que uma lembrança que ele tinha[...] Nas águas do tempo eu achei que se identificou mais comigo, pois faz-me lembrar de que perdi meu avô e amei muito ele. Lembro-me também de que ele ia me ensinar a tocar guitarra mais ele veio a falecer um dia antes de me ensinar, e é por isso que quando li o texto *Nas águas do tempo* me lembrei de meu avô.

Sujeito-leitor 12: Eu senti lendo essa história uma tranquilidade, uma coisa boa de ler e sentir. Minha história não é diferente desta, quando eu vou no meu avô por parte de pai, por que por parte de mãe já morreu, então quando eu vou lá ele conta as coisas na hora eu sempre começo a pensar, a imaginar, se é verdade. Fico pensando, viajando nas histórias dele. Eu gostei da primeira história *Nas águas do tempo* eu me identifiquei bastante. Eu lembro das histórias que meu avô contava, ele contava que no tempo dele havia muitas lendas.

Para o **sujeito-leitor 1**, as lembranças do passado transmitidas pelo narrador durante a leitura passaram a ter sentido para ele, pois o narrador transmitiu-lhe um sentimento de emoção, de lembranças “[...] de avôs que já morreram ou que estão vivos.” O sujeito não deixa claro em seu relato a quem está se referindo, se seus próprios avós ou a de outros indivíduos. O mais importante para ele é a emoção em ouvir as “estórias” que eles (avós) costumam contar. Reconhece que o narrador-personagem amava e respeitava o velho porque este sabia muito mais, era muito mais vivido do que ele.

O **sujeito-leitor 2** deixa transparecer em seus relatos certa tristeza ou então decepção pelo fato do avô “nunca” ter lhe contado uma história e usa a conjunção adversativa “mas” para salientar que essa função era da mãe. Nesse caso, o sujeito-leitor compara as posições, os papéis desempenhados pelos seus familiares os quais diferem daqueles apresentados nas narrativas.

Observa-se no relato do **sujeito-leitor 3** que ele admira a relação de afeto e amizade existente entre o avô e o neto julgando-a eterna. Para comprovar a sua afirmação vale-se de citações do texto, em que o velho repassa os seus ensinamentos ao neto. O sujeito-leitor ao explicar metaforicamente que “os olhos dos nossos sentimentos são olhos do nosso interior, que usamos para ver nossos sonhos mais profundos” apreende mediante o enunciado do

personagem (avô) que nossos sentimentos e forma de ser, de pensar ou então agir podem ser denunciados através do que está guardado dentro de nosso interior, o mundo subjetivo se faz presente.

O **sujeito-leitor 4** ao mencionar de forma possessiva, “Meus avós”, reafirma que eles costumam lhe contar “estórias.” Faz um resgate dessa tradição de família atribuindo ao narrador a responsabilidade por ter lhe transmitido uma sensação de vazio, um sentimento de saudade análoga ao do personagem. Estabeleceu uma relação com os sentimentos expressos pelo texto a partir da articulação que criou com o sentimento da personagem, significando-a.

Ao afirmar “Me senti aliviada ao ler o texto, pois achei que somente eu continuava amando minha avó mesmo com suas loucuras”, o **sujeito-leitor 5** julga o comportamento do personagem que representa o velho, “Bem magro, com atitudes de louco!” como o de sua avó, também considerada por ela como sendo “louca.” Usa o termo “loucuras”, o que também pode ser interpretado de forma metafórica. O sentido da palavra (BAKHTIN, 1997, p. 106) somente pode ser determinado pelo seu contexto, pois como já se sabe pode haver outras significações em contextos diferentes a esse, o que vai depender do ponto de vista de quem a significa. O sujeito interpreta e emite sua opinião em relação à atitude do narrador em querer transmitir os ensinamentos do velho aos seus futuros filhos, o que o leva a se sentir feliz. Tem-se nesse relato a presença, mesmo que de forma indireta, da valorização da continuidade da herança cultural, do narrador-personagem ao relacionar os comportamentos dos personagens aos de sua avó.

Outro, o **sujeito-leitor 6**, citou de forma direta: “vovô era dos que calam por saber e conversam sem falarem”, explicou de modo pessoal o que havia entendido nesse enunciado, atribuindo da mesma forma que o **sujeito-leitor 5** valor à questão dos ensinamentos dos mais velhos, passados de geração em geração. Enfatizou o que havia lhe chamado a atenção. Interligam-se essas reflexões à ideia de Benjamin (1996, p. 198): “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores.”

Ao citar um trecho do texto de Mia Couto, o **sujeito-leitor 7** relaciona a atitude do personagem com a de seu pai ao transcrever a fala do narrador e expõe o que sente em relação ao que leu. Criou empatia com o texto, assim como os sujeitos-leitores já mencionados.

Ao ler o relato do **sujeito-leitor 8**, apreende-se que ele se identifica com o texto de Mia Couto porque também estabelece uma relação com os sentimentos das personagens. Deixa claro que o texto “fala”, lhe diz que o neto tinha amor e carinho pelo avô, repassando a ele a ideia de união familiar, o que o faz se identificar com a narrativa por se tratar de uma “história com sentimento.” Pode-se dizer que o sujeito-leitor mantém, por intermédio da

linguagem literária da voz do narrador, uma relação dialógica com o texto. A narrativa mexeu com seus sentimentos e emoções, fazendo-o (re) significar sua posição diante da união familiar.

No relato do **sujeito-leitor 9**, é possível compreender que ao comentar a história que ouviu e leu ele faz referência aos sentimentos de admiração e amor que o narrador (neto) tinha em relação ao velho-avô e acaba se identificando com o personagem do texto, pois seus sentimentos são similares. Faz distinção entre o mundo da fantasia (dos sonhos) e a realidade, fundamentando sua afirmação com uma passagem do texto. Enfatiza a transmissão de conhecimento de avô para neto mencionando as crenças provindas da sabedoria do mais velho, valorizando a cultura popular, a herança cultural.

Em razão da admiração que sente pelos avôs, apesar de não os tê-los mais, o **sujeito-leitor 10** afirma a identificação com o texto transcrevendo frases para destacar o que mais havia lhe chamado a atenção. Faz um resumo da narrativa, parafraseando o texto, em que explica sua compreensão diante dos ensinamentos do mais velho para o mais novo, atribuindo ainda mais sentido às palavras desse texto quando menciona que se identifica com o texto porque admira, respeita e tem carinho pelas suas avós, apesar de não ter avôs. O sentimento que transcreve para o seu relato é de amor e amizade pelos seus familiares, assim como o personagem (neto) tem pelo velho. Ativa sua memória a partir das lembranças do narrador.

Infere-se ao ler o relato do **sujeito-leitor 11** que ele se coloca no lugar do outro, vê-se por meio do texto pelo processo de alteridade ao dizer que “sente como se estivesse acontecendo comigo.” Estabelece uma relação com os sentidos do texto de forma emotiva e procura explicar o que sente. A identificação desse sujeito acontece por intermédio não somente da linguagem inserida no texto, mas também pela emoção, sentimento de perda e de amor. A narrativa lhe trouxe lembranças do avô que morreu antes de lhe ensinar a tocar guitarra, o que o levou a se identificar com a narrativa de Mia Couto porque sentiu que lhe era familiar.

Por intermédio do diálogo das personagens, o sujeito-leitor se relaciona com o mundo criado pelo autor. Um mundo que apresenta um contexto cultural que mexeu com suas lembranças, fazendo-o refletir quanto à sua realidade, sair da linearidade do raciocínio e entrar em outro, em que ele pode ser a outra pessoa, o outro, ou ser ele mesmo, pois esse outro pode estar dentro de si.

O **sujeito-leitor 12**, como outros sujeitos, também faz distinção entre o que provém da imaginação e o que é considerado real, no entanto fica dividido entre esses dois mundos. Nesse caso, a identidade do sujeito não emerge somente de dentro de seu interior, mas do

diálogo, por intermédio do enunciado da personagem que representa outra cultura, mas que apesar disso se assemelha a sua, identificando-se, pois relembra a época em que o seu avô lhe contava histórias parecidas. O desejo (consciente ou inconsciente) faz com que o sujeito invista suas emoções imaginárias sobre o outro e sobre si.

GRUPO B:

Sujeito-leitor 1B: Eu me identifico com esse conto pelo seguinte: Ele tinha vários sentimentos, às vezes bons e às vezes ruins. A fala que mais me chamou atenção foi: “Pai o senhor vem agora mesmo eu tomo seu lugar na canoa.” [...] O menino esqueceu a sua própria vida, e a dedicou para seu pai.

Sujeito-leitor 2B: O texto *A terceira margem do rio* fala do pai que mandou construir uma canoa para ele e que foi embora num rio [...] Eu me identifico com o texto de Guimarães Rosa, pois fala do pai que nunca voltou para casa e nem mesmo ninguém conseguiu fazer com que ele voltasse. Me identifico porque parece ser como acontece em minha casa, moro com minha mãe e meu pai, mas certa vez minha mãe pensa, em sair de casa e nunca voltar para lá, porque eu e meu irmão brigamos muito.

Sujeito-leitor 3B: Gostei do texto *A terceira margem do rio* porque o garoto sofria muito, contando a história do pai no rio. As lembranças de seu pai eram muito ruins porque a mãe dele discutia com seu pai e isso para ele é muito ruim (sofrido, daí). Esse texto para mim foi uma história chamativa (muito triste, uma lição de vida). Já para ele era triste porque tinha que lembrar de seu pai.

Sujeito-leitor 4B: *A terceira margem do rio*, o menino transmitia um sentimento de amor, respeito e obediência e admiração pela coragem de seu pai. Toda vez que ele lembrava de seu pai no rio, transmitia para ele um sentimento de culpa e ele pensava se seu pai saiu de aventura foi por sua causa. Eu me identifico porque ele gosta muito de seu pai, tem muito amor, carinho [...].

Sujeito-leitor 5B: *A terceira margem do rio*. O narrador é o filho do homem da canoa, ele conta a história como se fosse a vida inteira dele. O sentimento dele é amor pelo homem da canoa. E o homem da canoa ficou sozinho na canoa. Porque os parentes, os irmãos... Foram embora e deixaram o homem da canoa sozinho. A terceira margem do rio era aonde o filho achava que o seu pai estava. Eu me identifico com a fala. ‘Como para caber justo o remador’. “Eu gostei da história porque esse texto é triste.

Sujeito-leitor 6B: *A terceira margem do rio* é que o pai está louco e o seu filho sua mãe seus irmãos foram viver a vida deles e o outro filho ficou ali sofrendo por seu pai. Eu não gostei desse texto porque é muito triste, *A terceira margem do rio* e como se fosse a morte.

Sujeito-leitor 7B: ‘O que eu não gostei nos textos foi que no texto *A terceira margem do rio* o menino ficou sozinho na casa e se esqueceu de viver a sua vida, porque achava que tinha culpa com o “sumisso” do pai no rio.

Sujeito-leitor 8B: A história *A terceira margem do rio* fala sobre um homem que tinha família, mas resolveu fazer uma canoa e viajar e nunca mais voltou e a família dele resolveram viver, menos o filho do homem ele sempre levava comida e roupa pro pai. E quando o pai dele ficou velho o filho resolveu ocupar o lugar do pai. Eu não gostei muito dessa história porque é triste, porque o menino gostava muito do pai e ele não dava atenção ao filho [...]

Sujeito-leitor 9B: [...] *A terceira margem do rio* vai mais além, relata a estória de um pai de família responsável que pensa na sua passagem dessa vida para outra, ou seja, a morte, a terceira margem, nos leva a refletir que tem algo além da vida, que nossos sentimentos quando voltados para a morte nos leva a pensar profundamente e esse sentimento envolve toda a família [...].

Sujeito-leitor 10B: Na *A terceira margem do rio*, dizia-se que o pai era uma pessoa certa. Mas que ele resolve fazer um barco e esse barco ele coloca no meio do rio e fica lá (eu penso que ele é louco ao fazer isso). O texto me passou um sentimento de tristeza [...].

Sujeito-leitor 12B: No texto *A terceira margem do rio*, eu tive a impressão que o pai pegou sua canoa e ficou ali parado no rio sem fazer nada e para nunca mais voltar. Assim o menino se sentiu culpado por seu pai ter ido e ficado dentro do rio. [...] Nesse texto eu não me identifiquei com nenhuma parte. [...] Quando eu li esse texto eu senti que hoje em dia os adolescentes e adultos não são mais apegados a seus pais, como o menino era apegado a seu pai.

O **sujeito-leitor 1B** afirma que se identifica com o conto de Guimarães Rosa porque o narrador tinha vários sentimentos, às vezes bons, às vezes ruins e justifica com a fala do filho: “Pai o senhor vem agora mesmo eu tomo seu lugar na canoa [...]”. Infere-se que esse sujeito-leitor toma a ficção como se fosse realidade a partir do que é evocado em sua imaginação. Toma o sentimento do narrador para si em um processo de alteridade. Estabelece vínculo sentimental entre si e o personagem. O vocativo “Pai” pode ter exercido influência na identificação do sujeito-leitor com a narrativa, fazendo com que esse sujeito se posicionasse diante da atitude da personagem, nesse caso, com compaixão.

Verifica-se que o relato do **sujeito-leitor 5B** se opõe aos dos sujeitos **6B** e **8B**. O sujeito **5B** afirma gostar da narrativa porque ela é triste: “Eu gostei da história porque esse texto é triste, enquanto **6B** diz: “Eu não gostei desse texto porque é muito triste” e **8B**: “Eu não gostei muito dessa história porque é triste, porque o menino gostava muito do pai e ele não dava atenção ao filho.” O **sujeito 8B** além de afirmar seu ponto de vista julga o comportamento do personagem (Nosso pai) criticamente e mostra solidariedade ao sentimento do narrador (filho), estabelecendo um elo afetivo com esse personagem.

Os sujeitos observaram os papéis dos personagens, assumindo-os ou negando-os, agindo de forma autônoma por meio da alteridade, das diferenças e do hibridismo. Essas oposições, assim como outras, também podem ser compreendidas considerando-se a concepção de Hall (2006) de que “[...] psicanaliticamente nós continuamos buscando a identidade e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos ‘eus’ divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado de plenitude”.

Além dessas observações, a verossimilhança se faz presente no relato do sujeito-leitor **2B**, quando este diz que a “estória” contada pelo narrador do conto de Guimarães Rosa “parece ser como lá em casa” e do **4B** ao mencionar: “Eu me identifico porque ele gosta muito de seu pai, tem muito amor, carinho [...]” Uma vez que estabeleceram relações com o texto em um processo de identificação, os relatos deles podem ser compreendidos sob o mesmo ponto de vista lançado à análise do relato do **sujeito-leitor 11**, do grupo A, que se coloca no lugar do outro, em um processo de alteridade.

O **sujeito-leitor 12B** não se identifica com a narrativa “A terceira margem do rio” ao

afirmar que “adolescentes e adultos não são mais apegados aos seus pais como o menino era apegado a seu pai.” Entra em jogo nessa afirmação, a questão da tradição cultural que está sempre se modificando e acaba por se dissipar no mundo pós-moderno, pois ela passa a sofrer influências socioculturais do mundo exterior. Nesse contexto, o pensamento de Benjamin (1996b) faz sentido: “[...] Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? [...]” Isso, talvez não seja tão estranho como parece, pois de acordo com Benjamin, é uma realidade desde os anos compreendidos entre 1914 e 1918, em que se viveu uma das mais terríveis experiências da história, a guerra. Naquela época “[...] os soldados voltavam da guerra mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos [...]” (BENJAMIN, 1996b, p. 114).

A partir dessa afirmação de Benjamin, a reflexão se volta para alguns contextos familiares em que a “guerra” entre os seus membros está tornando o indivíduo cada vez mais individualizado, limitado em suas ações comunicativas. O mundo tecnológico tem um espaço reservado entre a família que, passo a passo, se desintegra pelo fato de não conseguirem agregar os problemas internos aos externos.

O mundo está sofrendo mudanças significativas e, por isso também está se transformando, entretanto “[...] o homem moderno ainda se mantém fiel a um conjunto de valores que pertence a uma sociedade em que vive. É nesse contexto que a família, ao desempenhar sua função de ‘elo de ligação’ (sic) entre sociedade e seus membros, torna-se importante e necessária.” Essa é a ideia da psicopedagoga Munhoz (2003, p. 13-14), quando o assunto recai sobre a questão do relacionamento familiar.

A partir dessa reflexão volta-se novamente o olhar para a relação dos sujeitos-leitores com o contexto familiar apresentado em ambas narrativas, os quais se colocaram no lugar dos narradores, tanto do neto de “Nas águas do tempo” quanto do menino em “A terceira margem do rio”. Sentimentos de tristeza e de indignação se fizeram presentes nos relatos da maioria dos **sujeitos-leitores do grupo B**, devido à atitude de abandono de um pai e de culpa de um filho, o qual anulou sua própria vida para construir outra em razão do eu de “Nosso pai.”

De acordo com o ponto de vista apresentado nos relatos escritos pelos sujeitos-leitores participantes deste estudo, ambas as narrativas despertaram-lhes sentimentos que vão além da emoção. Os **sujeitos-leitores do grupo A** mostraram-se receptivos e sentiram-se alegres e contentes diante da relação de afeto, carinho, companheirismo e respeito representados pelas ações dos personagens da narrativa de Mia Couto, nas figuras de um avô e de um neto.

Em relação à narrativa de Guimarães Rosa, a tristeza e a indignação foram as que mais se destacaram nos relatos do **grupo B** em consequência das atitudes, como já foi evidenciado

anteriormente, tanto do pai que abandonou o lar sem dar explicações à família quanto do filho que não respeitou a decisão do pai. Essas afirmações serão complementadas a partir da próxima análise em que os sujeitos do **grupo AB** ficaram divididos entre os sentimentos que envolvem neto/avô e filho/pai.

GRUPO AB:

Sujeito-leitor 1AB: [...] Os dois textos são muito bons e contam histórias que geralmente acontecem no nosso dia a dia e que nem sempre estamos prontos para enfrentar e acabamos não sabendo o que fazer; os meninos tinham histórias parecidas, mas sentimentos diferentes, um sentia alegria em aprender, compartilhar, sentimento, alegrias com o avô e o outro triste por ter um sentimento de culpa e acabou perdendo sua vida com esse sentimento. Nos dois textos o final é surpreendente porque mostra que os garotos continuam com as lembranças e isso demonstra que às vezes o tempo passa mas o que fica dentro de nós não.

Sujeito-leitor 2AB: [...] Então os dois textos tem a mesma semelhança, um o menino não queria que o avô “isse” embora (moresse) e o outro o menino não conseguia ver seu pai no meio do rio e não em casa. Eu gostei da história a terceira margem do Rio e das águas do tempo também. Nesse texto todos pensavam que ele ia embora, mas não ele ficou no meio do rio e também a filha casou e foi viver sua vida a sua mãe fez a mesma coisa, mas o filho esqueceu de sua vida para ficar com seu pai.

Sujeito-leitor 3AB: Bom, primeiro vou falar do texto *Nas águas do tempo* eu me interessei mais nele, porque eu me identifiquei muito com a história, porque meu avô sempre contava histórias para mim como que um dia minha bizavó estava em casa e começou a ouvir umas coisas tipo uns gritos de cachorro e era muito tarde e foi ver o que era e quando saiu era um homem com um capus preto [...] Essa histórias eram show de bola! Eu amava a gente fazia até um cenário (apagava as luzes colocava velas) era muito legal mesmo. Na segunda história que é a *A terceira margem do rio* é uma história bem contada, mas eu preferi a *Nas águas do tempo* ela é meio triste né, mas é uma história bem interessante.

Sujeito-leitor 4AB: [...] O título nas águas do tempo quer dizer que tudo nessa vida passa, às águas passam e o tempo passa. Eu senti que no texto tinha um sentimento de carinho, amor, compreensão [...] A impressão que eu tive no texto *A terceira margem do rio* foi boa. [...] Eu senti que no texto tinha um sentimento de amor pelo pai, mas ao mesmo tempo de culpa por ele ter passado sua vida inteira no rio. Obs.: O garoto não é culpado por isso, seu pai que tomou essa decisão sozinho. O título a terceira margem do rio quer dizer que apesar de seu pai ter passado a vida inteira no barco ele ficou perto de casa, ou seja, a três margens cuidando de sua família.

Sujeito-leitor 5AB: Há comparação dos dois textos é que o 1º texto o menino é feliz e gosta de aprender coisas com ele. O segundo é triste por que depois de um certo tempo sua mãe morreu, sua irmã casou e seu outro irmão foi embora [...] Por isso não consigo entender o porque ele fez isso. O sentimento mostra a verdade do que acontece com as pessoas um sentimento de tristeza.

Sujeito-leitor 6AB: [...] Ao ler esses dois contos eu senti uma admiração, e quem escreveu tem competência.

Sujeito-leitor 7AB: Ambos os textos falam sobre as margens. A vida é como rios podem passar mais sempre deixará lembranças, algumas boas, outras ruins, mas sempre nos lembraremos. Os dois homens dos textos queriam mostrar que não se pode olhar somente para as pessoas por fora, mas sim por dentro [...] e para a terceira margem o rio trazia lembranças ruins para ele e ao contrário do *Nas águas do tempo* onde o rio era os ensinamentos do avô.

Sujeito-leitor 8AB: [...] *Nas águas do tempo* e do João Guimarães Rosa nos "encina" que temos que acreditar nos sonhos e que quando queremos podemos ver além da imaginação! Nas nossas vidas nossos pais nos ensinam o caminho a seguir, nos da educação, ensinamentos para que possamos ser melhor do que eles e assim passar o ensinamento de geração em geração. Então devemos ter fé, acreditar que tudo que sonhamos acreditamos vai se realizar no nosso futuro muitas vezes,

depende somente de nós. O que os dois têm em comum? Os dois têm em comum é que são histórias e os personagens não tem nome, mas apresentam características físicas parecidas. E que duas histórias acontecem em uma canoa e aparece um pano branco.

Sujeito-leitor 9AB: [...] As águas do rio era como o seu avô, se vão mais as lembranças ficam, e os ensinamentos que ele aprendeu ele vai passar para os outros, com muito amor, saudade. [...] A terceira margem do rio o menino queria ir junto, mas seu pai não deixou, o significado do título quer dizer que o rio tem duas margens, e a terceira é nos que escolhemos como ela deve ser.

Sujeito-leitor 10AB: O menino transmitia um sentimento de amizade e ao mesmo tempo de admiração pelo avô. O menino se comporta com muito respeito e obediência diante de seu avô. Na minha opinião, as lembranças que ele tem de seu avô são as melhores possíveis. O menino queria ensinar aos seus filhos o que seu avô ensinou a ela. Eu me identifico com esse texto pela admiração e respeito pelos meus avós, apesar de eu não ter mais avôs, tenho avós e as respeito muito, além de ter grande carinho por elas. Águas do tempo são gêmeas porque o tempo passa e as águas correm. A fala que me chamou atenção foi: “Vovô era dos que calam por saber e conversam sem falarem.” Resumindo: Ele ensinou ao filho o mesmo sentimento, a mesma crença e o mesmo ensinamento que seu avô havia ensinado para ele. “A terceira margem do rio”, o menino transmitia um sentimento de amor, respeito e obediência e admiração pela coragem de seu pai. Toda vez que ele lembrava de seu pai no rio, transmitia para ele um sentimento de culpa e ele pensava se seu pai saiu de casa e foi viver de aventuras foi por sua causa. Eu me identifico com esse texto pelo seguinte: Ele tinha vários tipos de sentimentos, às vezes bons e às vezes ruins. A fala que mais me chamou atenção: “Pai o senhor vem agora mesmo e eu tomo o lugar do senhor na canoa.” Bom na minha opinião esse menino amava seu querido pai e queria somente ajudá-lo, ele já estava velho e o menino iria tomar o seu lugar, porque achava que seu velho já tinha sofrido o suficiente. O menino esqueceu de sua própria vida, e a dedicou para seu pai.

O relato do **sujeito-leitor 1AB:** “Os dois textos são muito bons e contam histórias que geralmente acontecem no nosso dia a dia e que nem sempre estamos prontos para enfrentar e acabamos não sabendo o que fazer [...]”, e do **5AB**, “não consigo entender o porque ele fez isso.” mostram um sentimento verdadeiro do que acontece com as pessoas, “um sentimento de tristeza.” Verifica-se que esses sujeitos-leitores fazem um elo entre a sua imaginação e o que acontece no dia a dia da vida de um indivíduo ou, em sua própria família, ou, ainda, o que os narradores apresentam no texto.

Têm-se assim duas bases para a interação: o real e o imaginário. O real pode estar associado à vida cotidiana dos sujeitos-leitores, como, pai, avô, filho e neto e o imaginário a partir do contexto dos textos ao despertar-lhes lembranças negativas ou positivas, boas ou ruins, “porque mostra que os garotos continuam com as lembranças e isso demonstra que às vezes o tempo passa, mas o que fica dentro de ‘nois’ não. O que se vivenciou permanece na memória.” (SUJEITO-LEITOR 1AB).

O relato do **sujeito-leitor 7AB**, “A vida é como os rios podem passar mais sempre deixará lembranças, algumas boas, outras ruins, mas sempre nos lembraremos”, encaixa-se na reflexão exposta. E quando diz que “não se pode olhar somente para as pessoas por fora mas sim por dentro”, afirma a suposição de que “[...] toda a sua atividade, o que se pode chamar ‘o

fundo perceptivo' é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior.” (BAKHTIN, 1997, p. 147).

Ao ler o relato **8AB**, “nosso futuro muitas vezes, depende somente de nós”, e o relato **9AB** “o rio tem duas margens, e a terceira é nós que escolhemos como ela deve ser.”, infere-se que nessas passagens o livre arbítrio tem lugar no pensamento desses sujeitos, as escolhas fazem parte de suas vidas, nem que seja por apenas um instante, um momento. Esse momento pode ser o da leitura das narrativas e da escrita de seus relatos. Perceberam, ao menos temporariamente, a possibilidade de entrarem em contato com alternativas de vida mediante a linguagem presente nos textos. Essa linguagem os levou ao mundo do imaginário, aos ensinamentos e experiências ainda não vividos por eles, mas representados pelos personagens.

Também se verifica no relato do **sujeito 8AB**, “nossos pais nos ensina o caminho a seguir [...] passar o ensinamento de geração em geração”, que pode ser comparado com o trecho do **sujeito 3AB**, “o pai ensinando para o filho, e o avô ensinando para neto”, que ambos se referem, assim como os sujeitos já citados em outras análises, aos ensinamentos do mais velho e à continuidade das gerações. Nesses casos, infere-se que determinadas culturas resistem ao tempo, permanecendo no imaginário, mesmo que haja influência do mundo externo, na forma de pensar e de agir dos indivíduos. O **sujeito 8AB**, além das observações evidenciadas, vincula as ações ou enunciados dos personagens ao autor, João Guimarães Rosa, citando o nome desse escritor. Nesse caso, apesar de o autor ser “intermediário entre a obra e o público a que se dirige; é o agente que desencadeia o processo, definindo uma terceira série interativa: obra-autor-público (CANDIDO, 1976, p. 38), o leitor identificou o ser real com o ser ficcional.

Influenciados pelas ações dos personagens, pelos efeitos produzidos pela linguagem e pelo seu próprio desejo, necessidade de se expressar sobre determinado fato da realidade, o sujeito passa a interagir com o outro, por meio de sua memória, imaginação e das lembranças advindas de seu pensamento e das experiências já vividas.

Como os textos se apoiam em crenças e na tradição da cultura oral, tornam-se familiares aos leitores por se tratarem de narrativas que podem estar relacionadas ao seu contexto local. Há presença nos relatos de alusões e de reminiscências oriundas do contexto cultural das obras literárias em estudo que vão além do mundo interior, atingindo uma dimensão maior, um universo de valores externos. Há de se considerar que os relatos desses sujeitos foram escritos a partir da leitura de narrativas com contextos culturais diferenciados, apesar de abordarem temas afins, por isso torna-se possível a existência de conflito ou identificação entre a própria cultura e a do outro, ou, então, no interior do próprio indivíduo,

em razão de sua história, de seu contexto sócio-histórico (HALL, 2006, p. 69-76). Isso porque o tema tratado das relações interfamiliares e da transmissão da cultura de geração em geração são universais.

Verificou-se que os sujeitos-leitores vivenciaram as narrativas a ponto de não ficarem presos somente à forma ou ao conteúdo. O enredo os cativou e os enunciados escritos trouxeram-lhes a possibilidade de se confrontarem com os ensinamentos que partiram das experiências dos mais velhos. Em outras palavras, as vozes dos narradores fizeram com que eles se preocupassem tanto com as ações das personagens e atitudes dos narradores quanto com os seus enunciados. Aprenderam os efeitos de sentidos dos textos de Guimarães Rosa e de Mia Couto por intermédio das palavras, enfim, da linguagem que transpassou a eles emoção e afetividade. Na visão de Bakhtin (1997, p. 147) “[...] toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior [...]” No entanto, não se pode deixar de considerar os aspectos exteriores que interferem nesse discurso, dependendo do contexto situacional no qual os sujeitos estão inseridos.

As obras de ambos os escritores são marcadas tanto pelo linguajar popular quanto pelo erudito, levando-os ao patamar dos autores que buscam no senso comum o sentido da vida. Ambos conseguem trazer à tona o que parece esquecido, as experiências vividas e recontadas através do tempo.

Apreende-se que os sujeitos se veem divididos entre dois mundos: o da realidade e o da imaginação, o que revitaliza a procura da sua verdadeira identidade, pois os efeitos de sentidos dos textos de Guimarães Rosa e Mia Couto transformaram o pensamento dos sujeitos-leitores, fazendo-os refletir sobre a sua vida em família, sobre os pontos convergentes e semelhantes aos das narrativas, transpondo-os do mundo da realidade para o mundo imaginário da obra de arte, ou então, do mundo da arte para o seu.

Benjamin (1996, p. 115) ajuda a pensar ainda mais sobre essa questão quando questiona em seu ensaio sobre *Experiência e pobreza*, “[...] Pois qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”

Para que o patrimônio cultural passe a ter valor faz-se necessário que as experiências de vida também sejam valorizadas e façam parte de um cotidiano inserido em costumes e hábitos. O contexto real e/ou o imaginário pode levar o sujeito a repensar a respeito da importância e relevância de conhecer a cultura alheia por meio da arte de se contar “estórias” que talvez esteja um pouco distante do mundo contemporâneo e globalizado, mas que pode contribuir para reafirmar ou, então, reconstruir identidades. Benjamin (1996, p. 205) diz que:

“[...] contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas.”

Compreende-se após as verificações dos relatos que os sujeitos-leitores dialogaram com os diferentes textos de várias formas e demonstraram por meio de suas leituras que há algo em comum entre os contos narrados pelos protagonistas e que também pode haver uma relação dialógica entre personagens e interlocutores dos textos. Deram-se conta de que realmente estavam buscando saber o que se passava no interior do outro, procuraram compartilhar seus sentimentos com os das personagens, em um processo de interação e de alteridade, o que pode vir a auxiliar na sua contínua formação cultural, agindo com cidadania no que diz respeito às outras culturas, tanto individuais quanto coletivas.

Há a possibilidade de que eles, os sujeitos-leitores, possam ampliar seus horizontes para além de sua cor local, sendo capazes de exercitarem suas imaginações conforme seus desejos e pontos de vista.

5 CONCLUSÃO

Os estudos que envolvem questões relacionadas ao comportamento do sujeito e de suas identidades são realmente complexos, como afirma Hall (2006, p. 10 e seq.), pois os indivíduos por sua própria natureza sentem-se, em certo momento de suas vidas, incompletos. Se não se sentem dessa forma pelo menos aparentam sentir-se assim, o que muitas vezes é demonstrado em suas atitudes e formas de expressões. Essa incompletude do sujeito tem sido aparentemente sanada pelas ofertas do mundo exterior, o qual transmite a ilusão de ser perfeito, capaz de encobrir as aflições de indivíduos que se veem divididos entre vários contextos culturais.

Contudo, essas afirmações não devem ser vistas como se o ser humano não tenha condições e capacidade de discernir o que lhe é salutar e o que pode vir a ser prejudicial para sua satisfação pessoal e grupal. Ao unir seus desejos (conscientes ou inconscientes), como propõe Hall (2006), com os sistemas simbólicos, o sujeito passa a interagir com o outro, o que pode fazê-lo repensar a respeito de sua própria identidade e valorar a do próximo, ou seja, em um movimento de si para o outro, constituindo-se em um processo de alteridade.

Verificou-se que os enunciados dos narradores dos contos de Mia Couto e de Guimarães Rosa e os escritos dos sujeitos-leitores centram-se no sentimento de alteridade por eles experimentado, e na formação identitária, em que o conceito de si, do sujeito-leitor, passa a ser organizado em torno das características, crenças e traços das personalidades apresentadas pelas personagens dos textos perdendo um pouco de sua individualidade. O educando resgata sua identidade, a identidade da família pela memória, pois os textos fazem com que ele relembre suas raízes. Percebe-se que os educandos, a partir de sua leitura e escrita, posicionam-se como sujeitos-leitores, manifestando-se na primeira pessoa.

O reconhecimento do outro em si torna-se perceptível nos contos, tanto na figura do “Nosso pai” e do filho, este, narrador-personagem de “A terceira margem do rio”, quanto na do avô e do neto, o último na condição de narrador-personagem de “Nas águas do tempo”. No caso do primeiro, a emoção entre filho e pai é causada pelo sentimento de perda ou falta do outro, verificada pelos educandos em muitos de seus relatos, entre esses, o do **sujeito-leitor 2B**, que transfere o sentimento de perda, não ao pai, mas sim, para a mãe, “[...] Me identifico porque parece ser como acontece em minha casa, moro com minha mãe e meu pai, mas certa

vez minha mãe pensa, em sair de casa e nunca voltar para lá [...]” Nesse caso, o educando expressa o reconhecimento de si no outro, há uma relação de identificação, através da aproximação de experiências – do leitor e do personagem.

No segundo conto, na relação avô e neto, percebe-se a afetividade, em um processo de alteridade, que aproxima os dois personagens tornando visível a formação da identidade do neto. A positividade dessa relação provoca reação de aproximação nos leitores, como na escrita do **sujeito-leitor 8** “[...] Nas águas do tempo, o neto conta a história do avô [...] eu me identifiquei com o texto porque fala de carinho, uma família unida, eu nunca tinha lido esse conto, mas agora que li eu gostei porque é uma história com sentimento [...]”

Como vimos nas análises dos textos dos alunos, a identificação dos sujeitos-leitores com as narrativas lidas acontece mediante a linguagem dos textos, o imaginário dos leitores e as suas vivências, despertando vários sentimentos, desde os afetivos e emocionais até posicionamentos sociais, culturais e ideológicos. As experiências de leitura que esses sujeitos trazem consigo, a convivência familiar e os ambientes que costumam frequentar são fatores de interação com a leitura dos textos. Os sujeitos estabelecem relações com os textos de forma afetiva e procuram explicar o que sentem, refletindo a respeito de sua realidade. Como já foi evidenciado em análise anterior, em alguns momentos saem de uma lógica linear de raciocínio e entram em outra, em que eles podem ser a outra pessoa, o outro, pois esse outro pode estar dentro de si. Isso foi observado e compreendido ao se analisar alguns trechos, entre esses, o do **sujeito-leitor 12** “[...] Eu senti lendo essa história uma tranquilidade, uma coisa boa de ler e sentir. Minha história não é diferente dessa [...] então quando eu vou lá ele conta as coisas na hora eu sempre começo a pensar, a imaginar, se é verdade. Fico pensando, viajando nas histórias dele [...] eu me identifiquei bastante [...]” Neste mesmo trecho, também se verifica a permanência da cultura popular no costume de se contar “estórias” em família: “[...] Eu lembro das histórias que meu avô contava, ele contava que no tempo dele havia muitas lendas [...]”. A partir do contexto do texto, o sujeito-leitor articula os elementos linguísticos e culturais da narrativa de Mia Couto com os seus sentimentos e correlaciona com a sua realidade apreendendo, assim, o seu mundo cultural.

Os efeitos dos textos causados nos leitores foram verificados empiricamente tanto em sala na sala de aula quanto em seus escritos e revelam a força da leitura sobre seus valores socioculturais, suas formas de pensar, suas condutas e concepções de mundo. As leituras dessas narrativas podem favorecer o preenchimento da sua incompletude, de acordo com o seu imaginário e sua compreensão. Ao usufruir dos textos torna-se perceptível ao sujeito-

leitor o mundo exterior, pois o que está fora dele passa a ter valor e assim auxilia-o a constituir-se.

As identidades das personagens baseiam-se nas culturas de suas nações, simbolicamente representadas nos textos de Mia Couto e Guimarães Rosa, levando os sujeitos-leitores a (re) afirmarem as suas próprias identidades “locais” ou, então, criarem outras que satisfaçam seus desejos de pertencimento a certa cultura ou sociedade.

Nos relatos escritos pelos sujeitos-leitores, a questão da formação da identidade transcende a relação texto ficcional-realidade ao se inferir que tudo se passa na imaginação e que pode ocorrer uma transposição do imaginário para o real, assim como pode ocorrer o contrário. Reitera-se que alguns aspectos devem ser considerados nesse processo de formação cultural, como os emotivos, os afetivos e os simbólicos. Convergências e divergências estão presentes nos pontos de vista dos participantes da investigação, uma vez que suas vozes se manifestam mediante palavras constituídas a partir dos sentidos atribuídos aos enunciados dos narradores e diálogos das personagens.

Ressalta-se que nos estudos de Bakhtin (1997, p. 113) a palavra constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte, serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, o indivíduo define-se em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade, pois “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor”.

Como se pode perceber no relato do **sujeito-leitor 9** “[...] Esse conto diz que todas as pessoas um dia tiveram sonhos, fantasias, ‘mais’ hoje a maioria só vive na dura realidade que nos persegue e também que todos deveriam viver um pouco mais no mundo da fantasia [...]”, há insatisfação por parte desse leitor em relação à forma como as pessoas estão se relacionando no mundo contemporâneo, não se valoriza mais o imaginário provindo da cultura popular, da emoção e da afetividade, a experiência do mais velho, a tradição de contar “estórias” em família, os valores repassados de geração em geração, como o próprio sujeito-leitor explica “[...] e nesse rio ele adquiriu a ‘esperiência’ de fantasia e sonhos que ele poderia passar para o seu filho e os panos brancos e vermelhos eram uma crença do avô [...] temos olhos que abrimos para dentro quer dizer que é os olhos que ‘encheramos’ para o lado de fantasia e sonhos [...]” Pelo fato de o texto evidenciar a experiência do mais velho ele acaba por se identificar “[...] eu também tenho um lado de identificação com o menino do texto em aspecto de respeito aos meus avôs, aqui mostra que ele tinha o maior respeito pelo avô.” Olhei a margem e não vi ninguém, mas obedeci acenando sem convivição [...]”.

Observa-se que a relação leitor-texto se processa pela alteridade em que o sujeito (re) significa a presença do outro em sua vida “[...] No texto “A terceira margem do rio”[...] o menino se sentiu culpado por seu pai ter ido e ficado dentro do rio. [...] Nesse texto eu não me identifiquei com nenhuma parte [...]” Este sujeito ao afirmar que não se identifica com nenhuma parte sente a necessidade de esclarecer ao dizer “[...] Quando eu li esse texto eu senti que hoje em dia os adolescentes e adultos não são mais apegados a seus pais, como o menino era apegado ao seu pai [...]” Nota-se novamente a insatisfação do sujeito pela falta de união entre os familiares, em que os jovens diante das inúmeras atrações que o mundo contemporâneo oferece a eles, como computador, televisão, telefone celular, entre outros, vê-se afastado dos valores culturais da família, como se reunir em família para ouvir e/ou contar “estórias.” A imaginação se fez presente e o desejo de que o relacionamento entre jovens e adultos fosse igual ao dos personagens fez com que esse sujeito se revelasse um ser reflexivo diante da conturbada vida moderna.

Quando se tem pretensão de educar para se ter cidadãos mais humanos e sensíveis, de forma direta ou indireta se está educando para a formação de sujeitos autônomos, dotados de capacidade para saberem discernirem entre as suas culturas e a do outro a fim de apreciá-las, resguardá-las, (re) criá-las, para que finalmente possam compreendê-las e, de forma interativa, por esse viés afirmarem as suas identidades, especificamente, a formação cultural, de suas nações e de outras, compreendendo indistintamente as duas esferas sociais: o mundo subjetivo (interior) e o mundo exterior (cultural).

Dessa forma, tem-se a convicção de que a leitura dessas narrativas, em um processo interativo viabilizou o estudo acerca dos fenômenos que envolvem os processos de identificações. Pode-se dizer que a leitura dessas narrativas foi capaz de envolver e mexer com o imaginário dos sujeitos-leitores fazendo-os (re) pensarem sobre as suas identidades, forma de ser, de conviverem com seus familiares de forma afetiva e carinhosa, trazendo junto a eles valorização do outro na vida e a importância do outro e de outras culturas.

As reflexões elaboradas no decorrer deste trabalho de pesquisa se referem aos sentidos produzidos pelos sujeitos-leitores por intermédio dos enunciados e ações das personagens presentes nas narrativas, “Nas águas do tempo” e “A terceira margem do rio”. As relações dialógicas, alteritárias, se manifestam dentro dos relatos escritos (textos) já que são vozes denunciando três contextos culturais. Ao se elaborar esses contextos tem-se em mente que há o encontro de três textos, em que o dos sujeitos foi construído a partir da leitura apreciativa daquelas narrativas.

Contudo, pode-se dizer em virtude do que se observou nos estudos levantados, que a formação das identidades não depende apenas dos fatores subjetivos (internos) que emergem da consciência ou do inconsciente do indivíduo, mas que ela também pode sofrer influência do meio exterior por intermédio dos enunciados de outros indivíduos que representam culturas diferentes ou convergentes. Sob essa visão, tem-se a convicção de que as identidades são formadas culturalmente, “[...] num ato de compreensão responsiva (dialógica)”, a qual refere-se “ao juízo de valor atribuído à compreensão da língua e do enunciado” (BAKHTIN, 1992, p. 351), apesar de se defrontarem com o hibridismo e com a diversidade.

Assim, apreendeu-se que em determinados contextos situacionais os sujeitos-leitores se deixam levar pela imaginação atribuindo sentidos aos textos ficcionais em um processo de alteridade, em que nas palavras de Bakhtin (1997), “Eu só existo em função do Tu” (o outro).

A linguagem popular utilizada nos textos, por agregar o popular ao erudito, aproxima-se da linguagem dos sujeitos-leitores ativando suas imaginações, a lembrança de seus antepassados fazendo-os se identificarem com os diálogos e ações das personagens. As marcas de expressividade da linguagem oral, como afirmado nas páginas iniciais deste estudo, evidenciam a cultura em que o mais velho é respeitado pela sua experiência de vida e sabedoria, no caso da narrativa de Mia Couto, e valorizam o jeito simples do ser humano. A cultura exposta por Guimarães Rosa é embalada pelo “mágico” e pelo “maravilhoso”, trazendo o relacionamento entre a figura de um pai e de um filho. Ambas as narrativas apresentam esses poderes que foram capazes, mediante enunciação do narrador, diálogos e ações das personagens re (significar) as identidades de cada um dos sujeitos-leitores pelo processo de alteridade, contribuindo culturalmente na continuidade de suas formações socioculturais.

Com as afirmativas de Hall (2006, p. 10) de que as identidades e tradições, assim como a língua e as linguagens, estão sempre se formando e se modificando por meio do tempo pode-se afirmar, tendo em vista o que se verificou nos relatos dos sujeitos-leitores, que os contextos culturais das narrativas “Nas águas do tempo”, de Mia Couto, e “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, exerceram influência na construção (formação) cultural e identitária dos educandos, ora, sujeitos-leitores em fase escolar, que frequentavam, em 2008, as sétimas séries da Escola de Educação Básica São José.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Íris Maria da Costa et al. *Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAZERMAN, Charles. Gênero, agência e escrita. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Intertextualidade: Volosinov, Bakhtin, teoria literária e estudos de letramento. In: _____. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 92-109.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. *Obras escolhidas – magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Obras escolhidas – magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

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

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei n. 650, de 1999*. Brasília, DF, 1999.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

CEREJA, Willians; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens: volume único*. São Paulo: Atual, 2003.

COUTINHO, Eduardo F. (Org.). *Guimarães Rosa: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; [Brasília]: INL, 1983. v. 6. (Fortuna Crítica).*

COUTO, Mia. Nas águas do tempo. In: _____. *Estórias Abensonhadas*. Lisboa: Caminho, 1994.

_____. Escrita falada: depoimento [2001]. Entrevistador: Sérgio Vale. *Discutindo literatura*, São Paulo, ano 3, n. 16, p. 11-13, 2001. Entrevista concedida a Sérgio Vale.

_____. O poeta que escreve histórias: depoimento [2009]. Entrevistador: Mirian Sanger. *Revista da cultura*, p. 4-6, fev. 2009. Entrevista concedida a Mirian Sanger.

FARRA, Maria Lúcia Dal. *As primeiras e as outras: de Guimarães Rosa a Pedro Bial*. Belo Horizonte: PUC, 1997. v. 1.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin- psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática; Minas Gerais: Ed. da UFJF, 1995.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=so100-154200200002>. Acesso em: 20 dez. 2009.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A. et al. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GAZZÓLA, Lucivani. *Scajho*. Sociedade de cultura artística de Herval d'Oeste. IOESC, 2003.

_____. *A educação patrimonial na escola: um estudo sobre a percepção dos professores acerca do patrimônio cultural de Joaçaba*, 2007. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2007.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos*. La literatura em segundo grado. Madrid: Taurus, 1989. p. 9-27

HALL, Stuart. Da diáspora. *Identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (Org.). Tradução Adelaide La Aguardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. Tradução Clara C. Rocha. *Poétique: revista de teoria e análise literárias*, Coimbra: Livraria Alameda, n. 27, p. 4-47, 1979.

LOYOLA, Juliana. O conto popular na literatura infantil contemporânea: a inscrição do leitor. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 23-25, abr./jun. 2008.

MONEGAL, Emir Rodríguez. Em busca de Guimarães Rosa. In: _____. COUTINHO, Eduardo de Faria (Org.). *Guimarães Rosa*. Tradução Selma Calasans Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; [Brasília]: INL, 1983. v. 6. (Fortuna Crítica).

MUNHOZ, Maria Lucia P. *Questões familiares em temas de psicopedagogia*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2003.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. 2. ed. São Paulo: Ed. da USP, 2000.

OLIVER, Elide. A terceira margem do rio: Fluxo do tempo e paternidade em Guimarães Rosa (com reflexões em Drummond de Andrade). *Revista USP*, São Paulo, n. 49, p. 114-125, mar./maio 2001.

RADIN, José Carlos. *Italianos e ítalo-brasileiros na colonização do Oeste Catarinense*. 2 ed. rev. e ampl. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavilill. O conceito de identidade em Linguística. In: _____. SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua (em) e identidade*. Campinas: Mercado da Letras, 1998.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Referenciais curriculares, Lições do Rio Grande: Linguagem, códigos e suas tecnologias, Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna*. v. 1. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2009.

RÓNAI, Paulo. Os vastos espaços. In: _____. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, Guimarães João. *Diálogo com Guimarães Rosa: depoimento* [jan. 1965]. In: _____. COUTINHO, Eduardo F. (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; [Brasília]: INL, 1983. v. 6. Entrevista concedida a Günter Lorenz. (Fortuna Crítica).

ROSA, Guimarães J. A terceira margem do rio. *Ficção completa*, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.

ROSENFELD, Kathrin Holzermayr. *Desenveredando Rosa. A poética das primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2006.

SANTA CATARINA (Estado). *Proposta curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*, Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia; IOSC, 1998-2005.

SECCO, Carmen L. T. R. As margens do Inefável: A significação poética dos velhos e aleijados em Guimarães, Luandino e Mia Couto. In: _____. SEMINÁRIO INTERNACIONAL GUIMARÃES ROSA, 1998, Belo Horizonte. *Veredas de Rosa*. Belo Horizonte: PUC Minas; CESPUC, 2000.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Tradução Elis Angotti Kossowitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

OBRAS CONSULTADAS

AFONSO, M. F. *O Conto moçambicano: escritas pós-coloniais*. Portugal: Editorial Caminho, 2004.

ARROYO, Leonardo. *A Cultura popular em Grande Sertão Veredas: Veredas: filiações e sobrevivências tradicionais, algumas vezes erudita*. Rio de Janeiro: J. Olympio; [Brasília]: INL, 1984. (Documentos Brasileiros v, n. 195).

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: depoimento [2004]*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Entrevistadores: Benedito Vecchi e Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez et al. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais, Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2001.

CAIMI, Claudia (Org.). *Encurtando veredas e expandindo leituras em Guimarães Rosa*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2002.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. reorg. São Paulo; Rio de Janeiro, 2004.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. (Org.). A geração de 45. In: _____. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.

FARACO, A. C. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: _____. FARACO, A. C. et al. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.

_____. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, A. C. et al. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1999.

FILIPOUSKI, A. M. Para que ler literatura na escola? In: FILIPOUSKI, A. M.; MARCHI, D.; SCHÄFFER, N. (Org.). *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

_____. Leitura da Literatura na Escola. In: _____. FILIPOUSKI, A. M.; GUEDES, Paulo. (Org.) *Ensino de Português e Cidadania*. Porto Alegre: PMPA; SMED, 1999.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GOMES, Leny da Silva; GOMES, Neiva M. T. (Org.). *Aprendizagem de língua e literatura: gêneros & Vivências de linguagem*. Porto Alegre: Ed. da UniRitter, 2006.

GUIMARÃES, Flávia. *Entre o Receio da Memória e o Desejo da palavra: análise das obras O último vôo do flamingo e Um rio chamado tempo, uma Terra, do escritor Mia Couto*. 2009. 145 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura)—Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/pgletras/teses-doutorado-2009-htm>>. Acesso em: 13 set. 2009.

JAUSS, Robert Hans et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEÃO, Angela Vaz. Língua nacional, falar sertanejo, estilo Rosiano. *Scripta*, Belo Horizonte: PUC, v. 1, p. 65-77, 1997.

MACLAREN, Peter. A questão multicultural. In: _____. *Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia de resistência e transformação*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARQUES, Haroldo de Almeida et al. (Org.). In: _____. SEMINÁRIO INTERNACIONAL GUIMARÃES ROSA, 1998, Belo Horizonte. *Veredas de Rosa*. Belo Horizonte: PUC Minas; CESPUC, 2000.

MOLL, Luis C. Vygotsky e a educação. In: _____. *Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Tradução Enid Abreu Dobránszy. Campinas: Papyrus, 1998.

TUTIKIAN, Jane. Velhas identidades novas. In: _____. *O pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa*. Porto Alegre: Sagra, 2006.

VANSINA, Jean. A tradição oral e sua metodologia. In: _____. *História geral da África – Metodologia e Pré-História da África*. São Paulo: Ática; Unesco, 1982.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecimento

ANEXO A – Relatos escritos pelos sujeitos-leitores

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)