

A APRENDIZAGEM DA TRAVESSIA: ESPAÇO DO LEITOR NO *GRANDE SERTÃO: VEREDAS*

[CROSSING LEARNING: READER SPACE IN *GRANDE SERTÃO: VEREDAS*]

Clóvis França Magalhãesⁱ

ORCID 0000-0001-7561-1402

Universidade Federal de Viçosa – Viçosa, MG, Brasil

Angelo Adriano Faria de Assisⁱⁱ

ORCID 0000-0002-1587-438X

Universidade Federal de Viçosa – Viçosa, MG, Brasil

Resumo: Este trabalho pretende apresentar um panorama da leitura no Brasil e os entraves educacionais do país que dificultam a formação do leitor literário. Diante disso, a partir da Teoria da Recepção, é possível identificar os espaços do “leitor” na obra *Grande Sertão: Veredas* (1956), o qual deve reconhecer o espaço do narrador, da linguagem e da obra para ampliar sua leitura e se tornar um organizador dessas categorias. Logo, a obra de João Guimarães Rosa se apresenta como uma travessia viável para a formação do Leitor.

Palavras-chave: Espaços; educação; leitor.

Abstract: This work aims to present an overview of reading in Brazil and the country's educational barriers that hinder the formation of the literary reader. Therefore, under the Reception Theory, it is possible to identify the spaces of the “reader” in the work *Grande Sertão: Veredas* (1956), who must recognize the space of the narrator, the language and the work in order to expand its reading and become an organizer of these categories. Thus, João Guimarães Rosa's work presents itself as a viable crossing for the formation of the Reader.

Keywords: Spaces; education; reader.

O leitor e a leitura assumem um lugar muito variável nos estudos literários. Isso se deve à complexidade de se abordar os elementos extratextuais, o espaço fora da obra. Além disso, as posições antitéticas dos estudos que colocam em oposição os termos conteúdo/forma, significado/significante, narrar/descrever, autor/obra/leitor pouco colaboram para uma compreensão holística de determinada obra literária. Desse modo, em meio a tantas teorias, surge a necessidade de se apresentar aquelas que resgatam a figura do leitor, principalmente as da recepção, sem colocá-las, porém, como absolutas, mas como uma alternativa dialética para a análise do texto literário.

Contudo, antes disso, é importante apontar um pequeno panorama da leitura no Brasil. Entraves coloniais, o desinteresse e a falta de políticas de incentivo à leitura, uma baixa oferta de livrarias e bibliotecas públicas, o preço dos livros, o analfabetismo/a baixa escolaridade e a desigualdade social, entre outras questões relevantes, sempre foram barreiras para que a leitura se tornasse hábito mais frequente. No Brasil colonial, a submissão cultural levou o país a um atraso de mais de 300 anos na divulgação da leitura e no fomento de leitores, pois “as leis coloniais proibiam a existência de imprensa, isto é, era proibido produzir jornais e livros durante os primeiros 300 anos de domínio português” (LAJOLO, 2004, p. 40). Isso não significa, é óbvio, que não se lia nem que escritos dos mais variados moldes e quilates não circulassem, como mostra, por exemplo, Luiz Carlos Villalta, em um texto da *História da Vida Privada no Brasil* presente no volume sobre a colônia (VILLALTA, 1997, p. 331-385). Há outras obras na historiografia que tratam da produção e da circulação de textos e livros no período colonial. À guisa de exemplo, há os recentes volumes organizados por Eliane Cristina Deckmann Fleck e Mauro Dillmann: *Escritas e leituras: temas, fontes e objetos na Iberoamérica, séculos XVI-XIX* (2017) e *O Universo letrado da Idade Moderna: escritoras e escritores portugueses e luso-brasileiros, séculos XVI-XIX* (2019).

Lajolo constata, ainda, o lento processo de criação da imprensa no país, que vai desde a tentativa frustrada do português Isidoro da Fonseca, o qual, em 1747, tentou driblar a proibição portuguesa, passando pela vinda da família real em 1808 e pelo surgimento oficial da imprensa, até os primeiros jornais folhetinescos que só surgem por

volta de 1830, “quando a história de *Olaya e Júlio* é anunciada como *novela nacional* nas páginas de *O Beija-Flor*, jornal carioca de meados do século XIX” (LAJOLO, 2004, p. 44). Portanto, pode-se afirmar que, desenvolvendo-se entre a primeira história literária, publicada em jornal brasileiro de tiragem pequena e de circulação somente na capital, e os dias atuais, a constituição da leitura e do leitor brasileiros é muito recente e, por causa das dificuldades sociais e educacionais, a construção de uma sociedade leitora ainda é utópica.

Segundo informações do INAF 2018 (Indicador de Analfabetismo Funcional), os analfabetos funcionais – cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm dificuldades para fazer uso da leitura e da escrita em situações cotidianas, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto. Esses dados revelam um país que ainda luta para sair do analfabetismo e que também, apesar de universalizar o ensino, não apresenta uma educação de qualidade, pois é fato o grande número de concluintes do ensino médio sem a consolidação das habilidades de leitura, os quais compõem o índice de analfabetos funcionais. Dessa maneira, ao se analisar dados e ao se observar a realidade educacional do país, pode-se concluir que é negada ao brasileiro a necessidade básica e cidadã da leitura. Além disso, essa negação é maior ainda quando se trata da leitura do texto literário. Não à toa, grandes educadores reconhecidos mundialmente, defensores de um processo democrático de alfabetização, como Paulo Freire, sofrem ataques de setores da elite e da política nacional. Ou, como afirmou outro grande nome ligado à Educação, o antropólogo Darcy Ribeiro, durante a 29ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1977: “Em consequência, a crise educacional do Brasil, da qual tanto se fala, *não é uma crise, é um programa*. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 1986, p. 20, grifo do autor).

Antonio Candido (1988), em seu texto “Direito à Literatura”, afirma que a leitura e a literatura são uma necessidade universal e constituem um direito. Desse modo, o autor apresenta o grave problema da desigualdade e da estratificação brasileira, que transforma muitos bens materiais e espirituais em não necessários e que priva o homem do povo da possibilidade de conhecer e aproveitar a literatura erudita. O autor faz a ressalva de que as artes populares são nobres e importantes, mas é grave considerá-las como suficientes para aqueles que são impedidos de chegar às obras eruditas. Logo, há

tempos, a desigualdade brasileira é tida como um problema para a educação e para o crescimento social do país, por isso, Candido apresenta a solução já conhecida por todos, mas não praticada:

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e nesse domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo de fruição a literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante. (CANDIDO, 2011, p. 189)

Assim, hoje, pode-se afirmar, por um lado, que a circulação de produtos literários cresceu, pois há programas nacionais de livros, há bibliotecas físicas e digitais e há a universalização do livro. Por outro lado, isso de nada adianta para uma sociedade analfabeta, semianalfabeta ou analfabeta funcional, ou seja, sem acesso à educação pública e de qualidade. Desse modo, a indústria produz, mas o sucateamento da educação pública brasileira é dos artifícios mais cruéis para a manutenção das desigualdades sociais do país.

Ao superar esses obstáculos, à longo prazo, é possível tratar sobre o espaço do leitor, principalmente na literatura, mesmo que seja ainda de maneira idealizada. Desse modo, o leitor, a partir da década de 60, assume importância nos estudos da Escola de Constança¹, na Alemanha, onde surge a Teoria da Recepção, na qual a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ela passa para o leitor, o “Terceiro Estado”, conforme Jauss o designa. Até então, o leitor era marginalizado nos estudos literários. Ele não é, porém, menos importante, já que é a condição vital da literatura enquanto instituição social. Portanto, o leitor assume protagonismo no cenário literário, mas os estudos apresentam dificuldade em tratar dialeticamente as posições do autor, da obra e do leitor.

Sem aprofundar as querelas que envolvem as discussões sobre o leitor, na década de 1960, a partir do surgimento da estética da recepção, faz-se necessário ressaltar a relevância dele para a hermenêutica e para a construção da nova historicidade literária proposta por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Dessa maneira, dois conceitos

¹ Movimento de reformulação do ensino da história da literatura criado e motivado, no final da década de 1960, pelos professores da Universidade de Constança Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Além disso, esses autores inserem o leitor na revisão dos estudos que ora privilegiavam o texto, outrora, o autor.

construídos nesse período são consideráveis para se pensar o leitor literário: o “horizonte de expectativas” (Jauss) e o “leitor implícito” (Iser).

Entre as concepções marxistas que tratam o texto como um produto histórico e como representação social (contexto histórico) e as teorias formalistas que exaltam as estratégias textuais (elementos intratextuais), Jauss formula um novo conceito de leitor, diferente, por um lado, da perspectiva marxista, que o vê como parte do mundo social apresentado, e, por outro, do formalismo, que o coloca como sujeito passivo (ou quase nulo) que percorre as indicações estéticas do texto.

Para construir a reformulação da história da literatura a partir do leitor, Jauss apresenta teses que expõem uma relação dialógica entre o leitor e o texto, ou seja, este, que é vivo e mutável, é constantemente atualizado por aquele. Por outro lado, para não sobressair a subjetividade variável do leitor, Jauss cria o conceito de “horizonte de expectativas”, que Compagnon explica como

o conjunto de hipóteses compartilhadas que se pode atribuir a uma geração de leitores: “texto novo evoca para o leitor todo um conjunto de expectativa(s) e de regras do jogo com as quais o familiarizam os textos anteriores e que, ao fio da leitura, podem ser moduladas, corrigidas, modificadas ou simplesmente reproduzidas” (JAUSS, 1967, p. 51). O horizonte de expectativa, transubjetivo, modulado pela tradição, e identificável através das estratégias textuais características de uma época (as estratégias genérica, temática, poética, intertextual), é confirmado, modificado ou ironizado, e até, mesmo subvertido, pela obra nova que, como *Dom Quixote*, exige do público uma familiaridade com as obras que parodia, no caso, os romances de cavalaria. (COMPAGNON, 2006, p. 210)

Logo, o ato de leitura não é algo isolado, mas relacional, de maneira a criar com a obra e com leituras já feitas novas leituras: “historicidade coincide com atualização, e esta aponta para o indivíduo capaz de efetivá-la: o leitor” (ZILBERMAN, 2009, p. 33). Portanto, a história da literatura, segundo Jauss, não é algo externo, sucessivo e cronológico, pois, se assim fosse, a história seria científica e objetiva. A historicidade literária é construída pelo leitor, que reage individualmente a um texto, porém sua recepção é coletiva, é um fator social. Desse modo, nem obra, nem leitor, individualmente, determinam a leitura, mas “a obra predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário. Segundo Jauss, ela evoca o ‘horizonte de expectativas e as regras do jogo’ familiares ao leitor” (ZILBERMAN, 2009, p. 34).

Além disso, Jauss não lida com o leitor real, indivíduo com suas idiossincrasias e particularidades, mas busca determinar o virtual saber prévio desse leitor. Portanto,

trata-se de um leitor que age de maneira ativa e dialógica diante de uma obra aberta às possibilidades de abordagens. Dessa forma, Jauss se apropria do método de perguntas e respostas para mostrar como as compreensões variam no tempo, ou seja, como um texto responde às perguntas de épocas diferentes.

Pode-se entender os movimentos de leitura que envolvem os aspectos internos da obra e os aspectos externos dos leitores. Assim, ao ser lida, a obra gera determinado *efeito* (*Wirkung*) sobre o destinatário, além de passar por um processo histórico, sendo aceita e interpretada de maneiras diferentes em tempos distintos – sua recepção (*Rezeption*). Há, nesse ponto, a fusão de horizontes: *efeito*, leitor implícito; *recepção*, leitor explícito. Essa fusão não estabelece hierarquias, pois o texto apresenta independência potencial, mas sua arte literária só se concretiza pela leitura.

Surge, então, a concepção de um leitor implícito, que, segundo Wolfgang Iser, é

uma estrutura textual, prefigurando a presença de um receptor, sem necessariamente defini-lo: esse conceito pré-estrutura o papel a ser assumido pelo receptor, e isso permanece verdadeiro mesmo quando os textos parecem ignorar seu receptor potencial ou exclui-lo como elemento ativo. Assim, o conceito de leitor implícito designa uma rede de estruturas que pedem uma resposta, que obrigam o leitor a captar o texto. (ISER, 1996, p. 36)

Dessa maneira, o espaço do leitor é externo à obra, mas, ao mesmo tempo, interno, pois ele se torna uma estrutura textual. Portanto, o ato da leitura é um encontrar-se no texto para ativamente criar, como o autor, personagens, espaços e acontecimentos. Além disso, cabe a ele preencher lacunas, construir sentidos em elementos dispersos e desorientados. Nesse sentido, é permitido ao leitor errar o caminho na viagem do texto. Por isso, Compagnon resgata a metáfora usada por Iser:

O leitor, diz Iser, tem um ponto de vista móvel, errante, sobre o texto. O texto nunca está todo, simultaneamente presente diante da nossa atenção: como um viajante num carro, o leitor, a cada instante, só percebe um dos seus aspectos, mas relaciona tudo o que viu, graças à sua memória, e estabelece um esquema de coerência cuja natureza e confiabilidade dependem de seu grau de atenção. Mas nunca tem uma visão total do itinerário. Assim, como em Ingarden, a leitura caminha ao mesmo tempo para a frente, recolhendo novos indícios, e para trás, reinterpretando todos os índices arquivados até então. (COMPAGNON, 2006, p. 150)

Enfim, a fusão dos leitores – leitor implícito (potencial) e leitor explícito (real) – mantém um choque de força igualitário, pois o texto apresenta uma potencialidade que deve ser ativada pela bagagem de conhecimento literário, histórico, social e cultural do

leitor. Ao leitor real, externo, cabe aceitar o desafio da travessia, da viagem pela obra, do início ao fim, para captar, através de avanços e retomadas, a totalidade da obra. Portanto, ao leitor, há o convite de assumir seu espaço criativo, ativo e relacional na construção do sentido, principalmente no texto literário.

As concepções espaciais do leitor são pouco exploradas pela teoria, principalmente no que se refere ao espaço apresentado na obra e ao espaço do leitor. O escritor e teórico francês Michel Butor, em seu *Repertório*, desenvolveu essas relações espaciais não só entre o leitor e o texto, mas entre texto, música e pintura e, assim como Iser, considera toda ficção uma viagem. Segundo Butor, a história que relata uma viagem é, portanto, mais clara, mais explícita do que outra que conduz o leitor somente para o narrado e não o transporta. Desse modo, quando o romance narra um deslocamento, o leitor/viajante se movimenta para longe do seu lugar de leitura e, lá, é “com sua pátria que ele sonha então, ela lhe falta e lhe aparece com cores inteiramente renovadas. A partir do momento em que o longínquo me parece próximo, é o que está próximo que assume o poder do longínquo, que me aparece como ainda mais longínquo” (BUTOR, 1974, p. 41). Essas inversões e trocas espaciais só acontecem a partir do espaço real do leitor, que deve explorar as virtualidades espaciais do texto. Para Butor, a literatura é um mundo possível, o lugar onde se ouve uma palavra não pronunciada, onde se vence o tempo e o espaço, lugar de toda parte e sucessora da arquitetura:

Podemos ter hoje a ideia de uma literatura de não sei que século futuro que seria ao mesmo tempo arquitetura e livros: sítios, monumentos trabalhados de tal forma que aí pudessem ocorrer acontecimentos admiráveis, nos quais a linguagem aparece sob todos os seus aspectos, mas não fechados sobre si mesmos, em comunicação com toda uma rede de ressoadores imóveis e móveis, portanto ao mesmo tempo localizados e difusos, ao mesmo tempo destrutíveis e permanentes. (BUTOR, 1974, p. 242)

O autor evoca o poder criador da linguagem, que não se fecha, mas que ressoa, que constrói espaços de viagem de personagens e de leitores, os quais são pontes fundamentais de ligação arquitetônica do mundo ficcional ao mundo real ou o inverso. Assim, de maneira interativa, se realiza o importante espaço do leitor na literatura. Trata-se, portanto, de um espaço que precisa ser resgatado, conhecido e explorado. Por outro lado, isso requer um indivíduo que seja formado para tal atividade, principalmente em um espaço social e educacional que forme e valorize o leitor do texto literário.

Espera-se que esse leitor não seja só ideal, implícito, ou seja, o esperado pela obra, mas também que ele assuma um lugar real de interação e criação com a obra lida.

É fato que cada leitor deve buscar a sua literatura, como aponta Antonio Candido, mas isso só será possível se, no processo educacional dele, houver oferta de muitas possibilidades literárias, e não somente o condicionamento à produção de massa. Nesse sentido, Candido afirma:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que o homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2011, p. 188)

Desse modo, apresentar ao leitor obras que o desafiem e exijam dele um posicionamento criativo e ativo é um entrave na educação brasileira, principalmente no sistema público. Assim, a obra *Grande Sertão: Veredas* (GS: V), que apresenta um narrador complexo e metalinguístico, é um exemplo de obra que desafia constantemente o leitor. Se contar é difícil, “devido que mesmo um contador habilidoso não ajeita de relatar tudo de uma vez” (Rosa, 2006, p. 417), ler o *GS: V* se torna uma atividade muito mais complexa na montagem do quebra-cabeça, peça à peça, pois cabe ao leitor interagir com outras categorias espaciais presentes na obra: espaço representado pela focalização de Riobaldo, que se narra e estrutura uma história imbricada nos limites da linguagem. Além disso, também cabe ao leitor reconhecer as perguntas que a obra já respondeu e suas atualizações através do leitor real e do leitor implícito. Portanto, trata-se de uma obra que aceita todo tipo de leitor, mas exige um leitor capaz de situar a obra no tempo e interagir com as demais categorias espaciais para maior compreensão dela.

Nessa interação do leitor implícito, há a mediação de Riobaldo. É ele que organiza, ou melhor, desorganiza os fatos, e a falta de linearidade da narrativa do texto imita a vida, pois tudo é misturado, embaralhado. No entanto, mesmo assim, de modo caótico, é a própria vida que determina o texto e é por ele explicada, como afirma Walnice Nogueira Galvão: “pouco importa a extensão no tempo ou a multiplicação das peripécias; nem mesmo a linearidade de sequência deve ser respeitada. Em suma: o que determina o texto é a vida, mas o que explica a vida é o texto” (GALVÃO, 1986, p. 86). Do envolvimento do leitor com esse texto é que se percebe as lacunas deixadas pelo

narrador quando tenta tratar sobre algo importante da sua vida. Desse modo, o narrador não diz explicitamente tudo de que quer tratar, mas conduz, sugere e instiga o leitor a descobrir o que há além do espaço da linguagem.

Riobaldo, narrador solerte, revela que sua habilidade de narrar é adquirida no seu processo de formação, que vai de analfabeto a professor. Logo após a travessia do São Francisco, onde conheceu o menino e teve sua vida mudada; após a morte da sua mãe, Bigrí, de quem pouco trata, mas que ocupa a primeira parte da vida dele; após tudo isso, Riobaldo vai morar com seu padrinho Selorico Mendes, de quem ouve as histórias sobre jagunços e aprende a respeito da organização política do sertão. Selorico cita vários nomes de fazendeiros, lugares e como eles mantêm a segurança violenta de suas propriedades. Logo, o padrinho, posteriormente, pai de Riobaldo, exalta para ele a valentia e os feitos dos jagunços. Fala sobre como “Neco forçou Januária e Carinhanha, nas éras de 79: tomou todos os portos” (p. 112) e de como tinha sido valente naquela época, como querendo que o filho herdasse a sua mesma trajetória e aprendesse a atirar bem, recebendo armas do pai. Além disso, para comprovar que realmente conheceu o famoso Neco, o padrinho mostra a prova documental: uma carta com a escrita do jagunço. Porém, Riobaldo, em apenas um período isolado que salta aos olhos do leitor, afirma: “mas eu não sabia ler”.

De fato, ele não sabia ler o sistema dos jagunços e políticos; não sabia ler os destinos que sua vida tomava; não sabia ler sobre o amor; não sabia ler o texto sem pé nem cabeça da vida. Logo, trata-se, não só de um analfabeto literal, mas de um leitor perdido, como o próprio leitor identificado em seu texto. Sabendo disso, Selorico (selo rico/ sê-lo rico), logo ele, avarento, custeia as despesas e os estudos do afilhado/filho: “meu padrinho teve uma decisão: me enviou para o Currálinho, para ter escola e morar em casa de amigo dele, Nhô Marôto” (p. 113). Desse amigo, Riobaldo recebe o seguinte conselho: “Baldo, você carecia mesmo de tirar carta-de-doutor, porque para cuidar do trivial você jeito não tem. Você não é habilidoso” (p. 113). Para confirmar essa sugestão, o jovem indaga a esse respeito seu professor, Mestre Lucas, o qual confirma o talento para as letras e apresenta outra sugestão: “é certo. Mas o mais certo de tudo é que um professor de mão cheia você dava” (p. 114). Assim, é na escola de Mestre Lucas que o narrador aprende a ler e a escrever e se torna professor: “eu explicava aos meninos menores, as letras e a tabuada” (p. 114).

Depois da travessia do São Francisco e da morte da mãe, o narrador passa de menino pobre, analfabeto, bastardo e agregado à outra classe, até hoje de um público seletivo, que tem roupas, comida, pai/padrinho e, principalmente, instrução. Nessa parte do texto, surge o espaço onde ele aprende a ler e, a partir daí, torna-se produtor do seu texto/vida pelo qual, magistralmente, ensina outros a ler: “a educação formal de Riobaldo revela nele uma vocação para os estudos, e mais particularmente para a didática” (GALVÃO, 1986, p. 78). Logo, de seu padrinho/pai, além das fazendas, ele herda a educação formal, o gosto por tiro e armas, elementos que se tornam ferramentas de poder no sertão, onde a violência é lei fundadora e a instrução é precária. Riobaldo, ao longo da narrativa, revela-se bom de tiro, mas é, principalmente, dono das letras. Utiliza-se da leitura, da oralidade e da escrita para ler as situações e persuadir pela palavra seus pares e o leitor. Portanto, quem lê está em interação, sendo mediado por um narrador/professor que domina as habilidades da língua.

Assim, ao descobrir por outros que é filho de Selorico Mendes, o jovem Riobaldo, revoltado, decide fugir da fazenda São Gregório e volta para o Curralinho, onde fica sabendo, pelo Mestre Lucas, sobre um possível emprego de professor: “aí me explicou: um senhor, no Palhão, na fazenda Nhanva, altas beiras do Jequitaiá, para o ensino de todas as matérias estava encomendando um professor” (p. 126). O jovem opta pelo emprego e vai em viagem se apresentar: “sou o moço professor”. Tendo-o como aluno, ele conhece Zé Bebelo, fazendeiro abastado, com pretensões políticas de acabar com os jagunços. Em um mês, o fazendeiro, aluno aplicado, aprende tudo que Riobaldo tem para ensinar. Não só aprende, como supera o mestre:

Aí, a alegria dele ficou demasiadamente. Sobrevinha com o livro, me fazia de queimadura um punhado de perguntas. Ao tanto eu demorava, treteava no explicar, errando a esmo, caloteava. Ai-ai-ai d’ele atalhar as minhas palavras, mostrar no livro que eu estava falso, corrigir o dito, me dar quinau. Se espocava às gargalhadas, espalmava mão, expendia outras normas, próprias de sua idéia lá dele – e sendo feliz de nessas dificuldades me ver, eu já ignorante, esmorecido e escabreado. Só aí, digo, foi que ele ficou gostando de mim. Certo. Me deu um abraço, me gratificou em dinheiro, me fez firmes elogios – “Siô Baldo, já tomei os altos de tudo! Mas carece de você não ir s’embora, não, mas antes prosseguir sendo o secretário meu... Aponto que vamos por esse Norte, por grandes fatos, que você não se arrependerá...” – me disse – “... Norte, más bandas.” Soprou, só; enche que ventava. (ROSA, 2006, p. 129)

Riobaldo dá a entender que, por um acaso do destino, se torna letrado e professor. Um mestre que respeita a autonomia do aluno/leitor de construir ativamente seu

aprendizado. Um mestre que é surpreendido com perguntas e erra, engana, disfarça, mas que é contrariado e, quando termina a hierarquia no processo de aprendizagem, torna-se um mestre reconhecido e amado. Desse modo, a relação entre professor/narrador e aluno/leitor é dupla e paradoxal, pois, por um lado, há a sugestão e a desorientação e, por outro, uma busca constante de construção de sentidos. A fusão dessa duplicidade acontece em uma relação afetiva. A atitude de um leitor ativo da obra é como a de Zé Bebelo, que “faz um punhado de perguntas” ao mestre e o coloca em situação de desconfiança para, a partir disso, verificar no livro as respostas. Assim, quando o leitor já está no mesmo patamar do narrador/professor, se é possível ir para o norte, “más bandas”. Luiz Fernando Valente (1986) reconhece a duplicidade entre narrador e leitor como proximidade afetiva e distância necessária para compreensão das sugestões narrativas:

Esta dupla perspectiva é essencial, pois a leitura de **Grande Sertão: Veredas** depende de um equilíbrio bastante delicado entre uma proximidade afetiva entre narrador e leitor e suficiente distância para que o leitor possa preencher os vazios no texto, atividade esta que Wolfgang Iser, em seu livro **O Ato da Leitura**, demonstra ser fundamental no processo de leitura. Mas é necessário não esquecer que embora o leitor seja levado a participar ativamente, nunca lhe é permitido objetivar completamente a situação de Riobaldo. (VALENTE, 1987, p. 110)

No processo de aprendizado, no primeiro contato com a obra, como Riobaldo na adolescência, o leitor afirma não saber ler. Mas, a partir do momento em que o indivíduo tem acesso ao mundo letrado e interage com o narrador, busca sentidos, faz perguntas atuais ao texto, relaciona e associa fatos, lugares, nomes e personagens, ele não só vai aprender a ler, como vai voltar infinitamente ao espaço representado, ao espaço da obra, ao espaço do narrador e da linguagem e vai, assim, construir um espaço todo próprio de muitos significados. Toda leitura do *GS: V* é uma experiência individual mediada pelo narrador/professor que convida o leitor a se perder nesses espaços para, no fim, somente no fim, poder voltar e reestruturar, como ele próprio fez, toda a narrativa, que se revela com elementos novos. Assim, o espaço da linguagem se revela limitado, mas, ao mesmo tempo, altamente sugestivo, pois a partir dele transparece o drama do narrador: “desritmia entre o que reporta na palavra e o que paira em seu poder sugestivo a conduzir sempre para uma nova leitura, ou ultraleitura, equivalente à leitura da realidade feita pelo narrador, incompleta e precária” (GARBUGLIO, 1972, p. 124).

É possível perceber os limites de atuação entre narrador e leitores, mas trata-se de espaços muito próximos, por vezes imbricados e trocados. O narrador/professor conduz o leitor/aluno até ele se tornar autônomo e construtor de sentidos, de modo a não necessitar mais do espaço da linguagem, pois tudo que foi dito deixa espaços abertos para preenchimentos. A aproximação entre narrador e leitor é tão grande que transcende o espaço da linguagem, de modo que se realiza, por ambos, uma “ultraleitura”, por meio do preenchimento de vazios, pois a indeterminação composicional efetuada pelo autor também requer que o leitor tenha uma imaginação produtiva, e não simplesmente reprodutora daquilo que leu.

Sobre o espaço de alteridade entre narrador sertanejo e leitor urbano, ao se referir ao regionalismo do século XX, Marisa Lajolo faz uma pequena, mas curiosa, análise sobre o espaço no *GS: V*, pois explora, em um episódio específico, o espaço interno da obra como simulacro do espaço externo do leitor. Desse modo, Riobaldo, enquanto andava perdido com o bando, pois quem guiava o grupo tinha “enredado” os nomes dos lugares: “em vez de Virgem-Mãe, creu de se levar tudo para a Virgem-da-Laje, logo lugar outro, vereda muito longe para o sul, no sítio que tem engenho-de-pilões. Mas já era tarde” (p. 381). Nesse ponto, o narrador cria no ouvinte/leitor a expectativa sobre o tipo de povo que os espera mais para a frente e vai se dando conta da *alteridade* enquanto a estrada e a distância vão diminuindo. Em seguida, eles encontram homens armados com espingardas e um tipo humano que não apresenta traços de civilização, com modo de vestir diferente e dificuldades de comunicação:

E sentindo-se meio perdidos frente ao significado do mundo e dos valores dos homens que encontram no meio do caminho, os seguidores de Riobaldo e ele mesmo ficam na posição em que ficam os leitores de Rosa em face do seu livro. Pode-se talvez dizer, então, que a estranheza do leitor em face do mundo dos jagunços de Riobaldo é espelhada e vivida pelos próprios jagunços, quando eles se defrontam com o *outro* bando. Esta passagem do livro, como uma espécie de espelho e caixa de som, *concentra* e *intensifica* a *estranheza* que o mundo sertanejo de Guimarães Rosa desperta em seus leitores urbanizados. Pois, também, como experimenta o leitor de Rosa ao longo de todo o livro, um dos fatores da estranheza e de fascínio do mundo rosiano é a linguagem. (LAJOLO, 2004, p. 108, grifo do autor)

A análise de Lajolo, ao tentar abarcar o espaço criado por Guimarães Rosa, apresenta a pluralidade desse espaço, que, de geográfico do sertão brasileiro, se expande para além da obra e vai do espaço do narrador para o do leitor através dos espaços da linguagem e do texto. Nesse sentido, os estudiosos que se dedicam a investigar o espaço

do *GS: V*, assim como Riobaldo e seu bando, se perdem na pluralidade desse espaço e divergem sobre a importância dos mapas ou a ineficácia deles para a compreensão da obra. Sobre isso, bem como acerca da construção do espaço labiríntico, Bolle, ao tratar desse mesmo trecho analisado por Lajolo, afirma que “*perder-se* no Grande Sertão é tão importante quanto acertar o caminho” (BOLLE, 2004, p. 65, grifo do autor). Por isso, é consenso entre estudiosos descartar a importância de se traçar mapas do grande sertão, pois trata-se de uma viagem exclusiva que o leitor fará por muitos espaços, sem necessariamente conhecer fisicamente as realidades históricas e sociais deles, além de uma errância pelos múltiplos caminhos geográficos de nomes reais, inventados, parecidos, alterados e desnoroados.

Assim, são várias as representações do leitor no livro, desde o que não sabe “ler”, leitor externo, até o letrado urbano, leitor implícito; mas é comum o fato de que todos se perdem no espaço e erram o caminho narrativo do Riobaldo/professor, pois

o que se passa em Grande Sertão: Veredas é um constante reajuste das projeções do leitor, um processo interminável que, segundo Iser, resulta não no estabelecimento de um significado definitivo para o livro, mas uma comunicação constantemente intensificada entre o leitor e o texto. (VALENTE, 1987, p. 111)

Logo, especificamente o letrado urbano, o interlocutor/doutor, em descoberta do diferente, “estranha” a civilização sertaneja como uma cultura da cidade às avessas. Rubem Fonseca, em seu conto *Intestino Grosso*, constrói uma narrativa em forma de entrevista na qual revela o pessimismo e a crítica de um escritor-personagem e a necessidade de se criar uma literatura que trate dos problemas urbanos. Ao ser perguntado sobre a existência de uma literatura latino-americana, o escritor, personagem em entrevista, responde:

Não me faça rir. Não existe nem mesmo uma literatura brasileira, com semelhanças de estrutura, estilo, caracterização, ou lá o que seja. Existem pessoas escrevendo na mesma língua, em português, o que já é muito e tudo. Eu nada tenho a ver com Guimarães Rosa, estou escrevendo sobre pessoas empilhadas na cidade enquanto os tecnocratas afiam o arame farpado. (FONSECA, 2004, p. 468)

Polêmicas à parte, a globalização, o crescimento populacional urbano, a violência e a marginalização são temas frequentes na obra de Rubem Fonseca, mas há nos seus livros um leitor urbano espelhado na sua cruel e própria realidade. Esses também são temas de Guimarães Rosa, que, se é um tecnocrata, é porque faz da forma linguística um

espaço interpretativo no qual o leitor pode criar inúmeras leituras e organizações textuais. O leitor do *GS: V* pode encontrar dentro do espaço sertanejo o espaço urbano; dentro do espaço da linguagem do sertão, a linguagem do mundo; dentro do espaço da obra, o seu próprio espaço de leitor e, dentro do rude jagunço sertanista, um professor letrado. A observação do escritor entrevistado no conto continua com ênfase na temática rural e, segundo ele, um tanto romântica, sobre o meio ambiente descrito e apresentado por Diadorim e Riobaldo no *GS: V*:

Até ontem o símbolo da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo eram três chaminés soltando grossos rolos negros de fumaça no ar. Estamos matando todos os bichos, nem tatu agüenta, várias raças já foram extintas, um milhão de árvores são derrubadas por dia, daqui a pouco todas as jaguatiricas viraram tapetinhos de banheiro, os jacarés do pantanal viraram bolsa e as antas foram comidas nos restaurantes típicos, aqueles em que o sujeito vai, pede capivara à Thermidor, prova um pedacinho, só para contar depois para os amigos, e joga o resto fora. Não dá mais para Diadorim. (FONSECA, 2004, p. 468)

A constatação feita pelo escritor do conto, primeiro, sobre a supervalorização da técnica, segundo, sobre a necessidade de uma literatura de engajamento ambiental e não romântica dos temas é uma maneira de não observar que Guimarães Rosa subverte a linguagem usada pelos letrados para fazer uma literatura não documental e que o espaço representado, como já mencionado acima, é um mundo transformado em texto. É sertão geográfico com sua estrutura política, social, econômica e histórica. É sertão como espaço de violência e lugar de estratificação social unificado pela economia gerada a partir da pecuária, a qual divide esse espaço em classes exploradas, *plebe rural*, e outras abastadas, as dos grandes fazendeiros e políticos. É sertão com seu sistema desigual formado por donos de terras, jagunços para protegê-las e política governamental defensora dos interesses econômicos dos fazendeiros, por isso o público e o privado se misturam constantemente: “quem trouxe socorro, para salvar o Major, foi o delegado Doutor Cantuária Guimarães, vindo às pressas de Januária, com punhadão de outros jagunços, de fazendeiros da política do Governo” (p. 229). Por outro lado, trata-se também de um sertão redimensionado pela subjetividade do narrador e pela universalização dos temas. Portanto, caso o leitor se mantenha na superficialidade da obra, se perderá na beleza bucólica e nos animais descritos e representados, nos aforismos e digressões do narrador, no lirismo da linguagem e na busca de um enredo linear, enquanto tudo é fragmentando e é subterfúgio para dizer mais, além do real, e

para, por meio do ficcional, tratar de dilemas humanos e das realidades sociais e históricas de um Brasil esquecido, pois o mundo sertanejo apresentado por Diadorim e por Riobaldo é uma realidade ficcional possível ao mundo urbano e globalizado que explora o sem formação, o fraco, e devasta o meio ambiente.

Assim sendo, o leitor urbano, personagem de Rubem Fonseca, que reconhece não haver mais espaço para Diadorim (quem apresenta as belezas naturais do sertão a Riobaldo) não reconhece que é o espaço urbano que devasta a natureza através da indústria, da derrubada de árvores, do uso de couro dos bichos e da alimentação com animais exóticos. O espaço apresentado por Riobaldo ao leitor letrado e urbano é uma possibilidade de reconhecimentos da própria realidade a partir do outro:

O ‘grande sertão’ é o absurdo que desdiz todo princípio – também aquele da não contradição, visto que o *deserto* (o atraso, o inculto, a pobreza...) é, por um lado, o que se opõe e se confronta com a *cidade* (o moderno, a cultura, a riqueza...), pelo outro lado, é o próprio confrontar-se e o seu ter lugar dentro dela: ou seja, é o espaço inconcluso em que a cidade se espelha e se inclui, assim como no discurso infundável e infinito de Riobaldo se integra e se determina também o discurso do Outro, do homem vindo do espaço e do tempo urbanos imbuído dos seus valores e dos seus significados. Aquilo que Guimarães Rosa nos sugere, no fundo, é que, para entendermos a Cidade (no seu sentido mais amplo), deveríamos estar todavia dispostos a abandoná-la; isto é, ser capazes de nos apartar para tentar perceber de “que” (de que lugar e tempo) somos verdadeiramente parte. (FINNAZZI-AGRO, 2001, p. 110)

Então, assim como Riobaldo e seu bando, depois de andarem perdidos, se deparam com o estranho, o leitor urbano vai até o sertão para confrontá-lo e confrontar-se. Diferentemente das obras regionalistas e documentais que conduzem o sertão até o leitor, Guimarães Rosa, na contramão, o transporta até o sertão, em viagem, para interagir como um personagem atuante. A representação do leitor em movimento, que se desloca para o sertão, está figurada também no doutor da cidade, interlocutor, o qual viaja para ouvir as histórias de um ex-jagunço que transitava pelo sertão. Esse constante movimentar-se das personagens revela um reajuste de posições nas quais também se insere o leitor, com seu horizonte de expectativas.

Portanto, no espaço rural da obra, em oposição, está a cidade; está o espaço do autor de origem sertaneja, mas de formação urbana (médico, diplomata), que retorna ao sertão pela sua narrativa; está o espaço do leitor que tem a função de integrar e relacionar todas essas deslizantes posições entre o real e o ficcional. Dessa maneira, o narrador, ao relatar as ações guerreiras e violentas dos jagunços Antônio Dó e

Andalécio, nas eras de 96, quando ele “já estava retirado para ser criador, e lavrador de algodão e cana” (p. 229), constata: “Ah, tempo de jagunço tinha mesmo de acabar, cidade acaba com o sertão. Acaba?” (p. 167). A afirmação, seguida de uma pergunta, só demonstra que o sertão não tem limites geográficos nem definições únicas e que, além disso, a relação entre cidade e sertão é complementar e contraditória, mas, acima de tudo, dialógica, e, nesse remexer-se pelo sertão ficcional, o leitor urbano e letrado se perde e se encontra em tempos e espaços divergentes para encontrar seu próprio espaço.

Como um jogador que se desafia a montar um quebra-cabeça, mas precisa do modelo com a imagem completa, o leitor do *GS: V* precisa de uma primeira leitura para criação de uma visão do todo. Por isso, em primeiro momento, o leitor, conduzido pelo narrador/professor, fica mais perdido do que o jogador, pois busca, peça por peça, montar uma figura linear e completa, porém sem um modelo prévio. Assim, como já analisado, o espaço estruturado na obra é fragmentado e simultâneo, por isso o *GS: V* é um livro para ser lido e, infinitamente, relido, pois sempre será uma travessia reveladora e inconclusa: “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente no meio da travessia. Mesmo fui muito tolo!” (p. 64). Além disso, o narrador sempre exige paciência do leitor para uma compreensão holística em determinado momento: “conto para mim, conto para o senhor. Ao quando bem não me entender, me espere (p. 145).

Desse modo, a estrutura ambígua, as histórias que viajam entre o enredo, os avanços e retomadas da narrativa, os vários nomes para as mesmas personagens e para os mesmos lugares são peças na mão do leitor. Vários exemplos de ambiguidades e antecipações podem clarificar o papel interativo daquele que lê. Como ilustração, pode-se analisar os trechos em que Riobaldo se refere a Diadorim, sua neblina, os quais somente em uma releitura assumem novos sentidos. Na emblemática e importante travessia do São Francisco, o narrador trata sobre o toque de Diadorim: “e o menino pôs a mão na minha. Encostava e ficava fazendo parte melhor da minha pele, no profundo, dêsse a minhas carnes alguma coisa. Era uma mão branca, com os dedos dela delicados” (p. 107). Na primeira leitura, a travessia é apenas um passeio de barco entre dois meninos e uma atmosfera de mistério, mas na nova leitura se percebe uma importante passagem e um encontro divisor de águas na vida de Riobaldo, afinal, aquele menino seria, no futuro, reencontrado como Reinaldo/Diadorim. Além disso, a outra leitura percebe, na afabilidade do toque, na delicadeza da mão e na construção sintática

ambígua, “com os dedos dela”, o índice e a antecipação do verdadeiro sexo de Diadorim, por meio do pronome “dela”, que pode ser os dedos da mão ou os dedos dela, do menino, da Diadorim, da amada de Riobaldo, do Reinaldo, da *Maria Deodorina da Fé Bettancourt Marins*, identidade que só será revelada no final da obra, de onde o leitor pode retornar para reconstruir o enredo.

Outro momento ambíguo que pode ser reconstruído no ato de ler novamente é quando, em um tempo de trégua do bando, Riobaldo vê Diadorim segurando uma cabaça de barro: “natureza bonita, o capim macio. Me revejo, de tudo, daquele dia a dia. Diadorim restava um tempo com uma cabaça nas duas mãos, eu olhava para ela” (p. 61). Na primeira leitura o verbo “rever” e o pronome “ela” passam despercebidos, mas em um segundo momento, o leitor entenderá que Riobaldo faz uma revisão da sua vida para saber onde errou e que a palavra “ela” pode se referir tanto à cabaça quanto a Diadorim, pois agora, depois dos fatos, ele já sabe que ela era, realmente, mulher, mas antes só a (o) admirava com paixão. Durante a narração, o jagunço-narrador ignora o fato de Diadorim ser mulher para, somente no final, revelá-lo, mas, ao rever os fatos para o interlocutor, vai deixando pistas do seu dilema de um amor homossexual, porém também deixa índices do verdadeiro gênero de Diadorim.

Mais um trecho que passa sem a devida atenção do leitor em uma primeira leitura é, praticamente, a antecipação da morte de Diadorim, quando, na fazenda Santa Catarina, no único encontro de Riobaldo com Otacília, sua futura esposa, ocorre um jogo de palavras em torno do nome de uma flor que, segundo Riobaldo, “é figurada, o senhor sabe? Morada em que tem moças, plantam dela em porta da casa-de-fazenda” (p. 190) e, ao indagar Otacília sobre o nome da flor, ela responde: “*casa-comigo*”. Nesse momento, Riobaldo chama Diadorim e diz que estavam falando sobre a flor e ele também quer saber como ela se chama, ao que Otacília responde: “ela se chama é *liróliro*”. O alto poder sugestivo do trecho demonstra que Otacília não gostava de Diadorim, o qual guardou raiva dela, raiva de ciúme: “e mesmo eu podia ver que era açoite de ciúme” (p. 191). A partir disso, Riobaldo faz uma reflexão sobre o ódio de Diadorim, ódio que, no futuro, o levará à morte: “Diadorim era mais do ódio ou amor?” (p. 191) e, em seguida, o narrador lamenta não ter pressentido, naquele momento, o triste fim de Reinaldo e adivinhado que aquele ódio de vingança terminaria na luta final,

à faca, entre Reinaldo e Hermógenes e, conseqüentemente, na revelação de que Diadorim era mulher:

Me lembro, lembro dele nessa hora, nesse dia, tão remarcado. Como foi que não tive um pressentimento? O senhor mesmo, o senhor pode imaginar de ver um corpo claro e virgem de moça, morto à mão, esfaqueado, tinto todo de seu sangue, e os lábios da boca descorados no branquiço, os olhos dum terminado estilo, meio abertos meio fechados? E essa moça de quem o senhor gostou, que era um destino e uma surda esperança em sua vida?! Ah, Diadorim... E tantos anos já se passaram. (ROSA, 2006, p. 191)

Somente em uma releitura esse trecho se completa em sua significação. Riobaldo quer conduzir, como professor, o interlocutor/leitor, na sua primeira leitura, a fazer a mesma experiência que ele fez, pois tudo estava contado, escrito, dito, mas ele não sabia ler, não sabia ver, e, por isso, são necessárias uma segunda leitura e uma revisão: “o senhor espere o meu contado. Não convém a gente levantar escândalo de começo, só aos poucos é que o escuro é claro” (p. 191). Portanto, só aos poucos, de peça em peça, o leitor começa a interagir com a obra, formando um todo que se completa na nova leitura.

Esses são só alguns exemplos de muitos que se revelam para o leitor quando ele retoma o texto, busca sentido e descobre seu próprio espaço na narrativa. Contudo, a leitura e a releitura literária só são possíveis se houver um sistema educacional de qualidade que erradique o analfabetismo e o analfabetismo funcional, se houver políticas públicas que distribuam equitativamente os bens, de modo a garantir a todos o direito à literatura. A partir daí, pode-se esperar um leitor urbano ou não, implícito ou de fora, que leia sob seu conjunto de informações e que reconheça o horizonte de expectativas de uma obra. Já como leitor de uma obra desafiadora como *GS: V*, esse cidadão aprende a “ler” pela condução do professor Riobaldo e, à medida que aprende, vai se distanciando do texto do professor para construir o seu próprio texto. Assim, na primeira leitura, espera-se dele paciência, pois “a gente só sabe bem aquilo que não entende” (p. 378), e na persistência da leitura, reconhecendo a estrutura da obra, as ambigüidades dela, os diversos nomes e espaços, ele vai criando, interativamente, uma visão do todo. A releitura da obra é muito mais esclarecedora, porque o leitor, já mais autônomo, não seguirá o espaço da linguagem e do narrador, mas, a partir da estruturação do espaço da obra e do horizonte de expectativas, construirá o seu próprio espaço de leitor que interage e nela se presentifica.

Pode-se concluir que a obra *GS: V*, apesar de apresentar uma leitura desafiadora, ensina o cidadão a ler além do literal, pois, através do espaço do texto, ele conhecerá a matéria vertente do professor Riobaldo: “eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente” (ROSA, 2006, p. 134). Por isso, a obra pode ser um importante veículo de formação do leitor literário, pois ela subverte as noções do leitor acostumado a histórias dadas, lineares, rápidas, comoventes e de fácil compreensão. Ao se deparar com o *GS: V*, o leitor, se não desistir, participará ativamente da condução do professor Riobaldo e, como um aluno na primeira leitura, ele formará o seu repertório, com o horizonte de expectativas, não só externo, como propôs Jauss, mas também internamente, com informações da obra. Assim, fortalecido pela primeira leitura, o leitor que não se deixar vencer pelo desafio dessa travessia, na segunda leitura, reconhecerá o seu espaço de colaborador e organizador das fragmentadas narrações de Riobaldo: “o senhor me organiza? Saiba: essas coisas, eu pouco pensei, no lazer de um momento” (p. 365).

Referências bibliográficas

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Inaf 2018 - São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em: <<https://ipm.org.br/relatorios>> Acesso em: 17 jan. 2019.
- BOLLE, Willi. *Grandesertão.br*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- BUTOR, Michel. *Repertório*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- FINAZZI-AGRO, Enttore. *Um lugar do tamanho do mundo: Tempos e Espaços da Ficção em João Guimarães Rosa*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

- FLECK, Eliane Cristina Deckmann; DILLMANN, Mauro (Orgs.). *Escritas e leituras: temas, fontes e objetos na Iberoamérica, séculos XVI-XIX*. São Leopoldo: Oikos: Editora Unisinos, 2017.
- FLECK, Eliane Cristina Deckmann; DILLMANN, Mauro (Orgs.). *O Universo letrado da Idade Moderna: escritoras e escritores portugueses e luso-brasileiros, séculos XVI-XIX*. São Leopoldo: Oikos: Editora Unisinos, 2019.
- FONSECA, Rubem. *Contos Reunidos*. (Org. Bóris Schnaiderman). São Paulo: Companhia Das Letras, 1994.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. *As formas do falso: um ensaio sobre a ambiguidade no Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- GARBUGLIO, José Carlos. *O mundo movente de Guimarães Rosa*. São Paulo: Ática, 1972.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v.1.
- LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- VALENTE, Luiz Fernando. Mediação e afetividade: o leitor em Grande Sertão: Veredas. *Travessia*, Florianópolis, v. 15, p. 107-124, 1987.
- VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (coord.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 331-385.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em 09/07/2020

Aceito em 18/08/2020

ⁱ **Clóvis França Magalhães** é Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Viçosa (2019) e pós-graduação (lato sensu) em Revisão de Textos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2011) e Letras pela Universidade Vale do Rio Doce (2009). Atualmente, é professor concursado na rede estadual de educação de Minas Gerais e na rede particular de ensino. **E-mail:** clovis.magalhaes@hotmail.com

ⁱⁱ **Angelo Adriano Faria de Assis** é Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. Professor Associado IV da Universidade Federal de Viçosa, onde atua na Graduação em História e como Professor Permanente nos Programas de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Letras e do Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania. **E-mail:** angeloassis@uol.com.br