

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO EM LETRAS – LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA

**ENTRE POETAS E PROSADORES TOCANTINENSES: ESTUDO E PROPOSTAS
DE APLICAÇÃO DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

RUBENS MARTINS DA SILVA

GOIÂNIA, 2012

RUBENS MARTINS DA SILVA

**ENTRE POETAS E PROSADORES TOCANTINENSES: ESTUDO E PROPOSTAS
DE APLICAÇÃO DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras, do Programa de Mestrado em Letras - Literatura e Crítica Literária, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras - Literatura e Crítica Literária.

Orientador: Prof. Dr. Divino José Pinto.

GOIÂNIA, 2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO EM LETRAS – LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA

TERMO DE APROVAÇÃO

**ENTRE POETAS E PROSADORES TOCANTINENSES: ESTUDO E PROPOSTAS
DE APLICAÇÃO DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES**

RUBENS MARTINS DA SILVA

Dissertação apresentada à Banca do Programa de Mestrado em Letras – Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de Goiás em 02/03/2012.

Prof^o Dr. Divino José Pinto/PUC-GO (Presidente)

Prof^a Dr^a. Lacy Guaraciaba Machado/PUC-GO (Membro)

Prof^o Dr. José Manoel Sanches da Cruz/UFT-TO (Convidado Externo)

Prof^a Dr^a Maria Teresinha Martins do Nascimento/PUC-GO (Suplente)

AGRADECIMENTOS

A conquista que ora alcanço resultou da ajuda de várias pessoas. A estas, reconheço a compreensão, o companheirismo, a fé, a solidariedade, a cumplicidade, sobretudo o desprendimento para chegar ao lugar de uma jornada tão árdua. Por essa razão, as apresento como forma de reconhecimento ao imenso apoio recebido, destacando que as menções aqui ditas não são capazes de revelar a essência das atitudes práticas que ficaram em minha memória, mas que me fazem sentir sinceramente grato.

A minha esposa, companheira e cúmplice nos objetivos dos estudos, pois a ajuda imensurável recebida se expande para a sublimidade que apenas o coração, em lágrimas, e o amor são capazes de explicar. Assim, Súsie Fernandes, você é a principal razão desta conquista.

Aos meus filhos que em razão de cada viagem me deixavam de coração partido ao verterem lágrimas por minha ausência, mas que devido a compreensão da validade deste estudo para nosso sucesso familiar foram capazes de superar a ausência e dividir as alegrias nos momentos de retorno ao lar.

Aos meus pais, que sempre me encaminharam aos estudos. Reconheço que vocês sempre me deram os incentivos necessários aos estudos e, certamente as conquistas que até agora já alcancei nos trarão dias de alegria.

A meu orientador, Prof. Dr. Divino José Pinto, ator responsável pelas orientações, pela árdua tarefa em fundamentar minha produção escrita, sobretudo pela competência nas sugestões e no profundo conhecimento em desenvolver a crítica literária.

A meu colega, Domício Moreira, companheiro de estudo e responsável pela consolidação dos objetivos no mestrado. Você sempre estará em minhas orações, pois você merece as infinitas bênçãos de Deus.

À professora Waldeny Berson de Sousa, pelo olhar linguístico-textual destinado ao cumprimento da norma culta.

À Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Tocantins, pela concessão da bolsa de mestrado através do programa PAPG – Programa de Apoio a Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a qual proporcionou minhas pesquisas.

Mas em especial, agradeço a Deus pelas bênçãos recebidas nesta peregrinação. Somente Ele testemunhou profundamente minhas angústias, meus sentimentos de alegria e de choro, os quais hoje estão vertidos em total satisfação.

DEDICATÓRIA

A Súsie Fernandes, minha esposa, pela cumplicidade estudantil.

A Renato e Suzana, meus filhos, pela compreensão de minhas ausências.

Lembre-se de mim
no espaço mágico da aula
e no fogo dialético
que faz ética a (cons)ciência.

Lembre-se de mim
quando o silêncio do aluno
explodir sua verdade
e iluminar galáxias.

(NEVES, 2009, p. 98).

RESUMO

Este trabalho tem início com uma reflexão sobre os rumos e os papéis da Literatura, considerando-a como parte de uma disciplina denominada Linguagem, numa interdependência mútua com o estudo da Língua Portuguesa, da leitura e da produção textual; num esforço para se promover a centralidade na leitura no ambiente escolar pelo estudo da literatura tocantinense, para a realização de práticas de leituras em sala de aula. Para a constatação dessa vertente partiu-se das seguintes questões norteadoras: O que representa a Literatura tocantinense para os professores e alunos do ensino médio? Os contos, as poesias e os romances tocantinenses são gêneros textuais de grande relevância para os professores e alunos? Hipoteticamente, sustentou-se que a Literatura tocantinense tem conteúdo expressivo para os processos de leitura e que sua relevância não é percebida porque as escolas não exploram os estudos das publicações regionais. Tomou-se então como aporte teórico as concepções de Iser (1996); de Jauss (1979); de Ricouer (2005); dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998); das *Orientações Curriculares Nacionais* (2006); de Orlandi (2006); e de Soares (1999), dentre outras. As discussões apresentadas dissolveram-se em três pontos. No primeiro, apresentaram-se concepções sobre os rumos e os papéis da Literatura perante a observação de seus significados e de suas contextualizações para a formação de leitores. No segundo, fez-se a análise sobre a literatura tocantinense, tomando como base as obras “*O Quati e outros contos*” (2001) de Fidêncio Bogo, “*Cinzas Acesas*” (2009), de Isabel Dias Neves (Belinha) e “*A morte no Bordado*” (2009), de JjLeandro. No terceiro, apresentaram-se concepções sobre os processos basilares da Literatura para a formação de leitores, tendo como delineamento a verificação de seu lugar nos estudos da linguagem, nos discursos de professores, nos projetos desenvolvidos pelas escolas. Nesse sentido, foi apresentada ao leitor literário a provocação de que a literatura tocantinense tem grande respaldo para as atividades práticas de leitura e para a consolidação da aprendizagem nos espaços da sala de aula.

Palavras-chave: Crítica Literária. Literatura Tocantinense. Formação de Leitores.

ABSTRACT

This work begins with a reflection on the tendencies and roles of Literature, considering it as part of a discipline called Language, in a mutual interdependence with the study of Portuguese language, reading and textual production, in an effort to promote the crucial act of reading in the school environment for the study of literature Tocantins in the activities of reading practices in the classroom. For the realization of this aspect, these are the work guiding questions: what is the meaning of Tocantins literature for teachers and high school students? Are the short stories, the poems and novels from Tocantins textual genres of great relevance for teachers and students? Hypothetically, it was discussed that the Tocantins Literature has expressive content to the processes of reading and that its relevance is not perceived because schools do not explore the study of regional publications. Then, the conceptions of Iser (1996), Jaus (1979), Ricoeur (2005), the National Curricular Parameters (1998), the National Curriculum Guidelines (2006), Orlandi (2006) and Soares (1999), among others. Discussions in this work took three directions. In the first, some conceptions on the tendencies and roles of Literature for the training of readers. In the second, Tocantins Literature was analyzed based on the works "O Quati e outros contos" (2001), by Fidêncio Bogo; "Cinzas Acesas" (2009), by Isabel Neves Dias (Belinha); and "A morte no Bordado" (2009), by Leandro. In the third, the basic concepts about the processes of Literature for the training of readers were presented aiming to verify their importance in the studies of language, in the discourse of teachers, and in the projects developed by schools. Thus, it was presented to the literary reader the provocation that Tocantins literature has great value to the practical activities of reading and for the consolidation of learning in the classroom spaces.

Keywords: Literary Criticism. Tocantins Literature. Training of Readers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I – RUMOS E PAPEIS DA LITERATURA	13
1.1 Significados e contextualizações da Literatura	15
1.2 Aprofundamentos teóricos sobre a Literatura	17
1.3 Rumos para a escolarização e letramento literário	22
1.4 A expressividade dos gêneros textuais em estudo	27
1.4.1 Concepções e fundamentos da poesia.....	28
1.4.2 Concepções e fundamentos do conto	31
1.4.3 Concepções e fundamentos do romance	33
CAPÍTULO II – ANÁLISE DA LITERATURA TOCANTINENSE	35
2.1 O Conto.....	36
2.1.1 O Quati e outros contos.....	38
2.1.2 Um quati e um homem	40
2.1.3 Nós Mudemo ou nós saímos da escola.....	43
2.1.4 A caminho do “Matadouro”	50
2.1.5 A obra literária como redescrição da realidade.....	54
2.2 No despontar da poesia pelas <i>Cinzas Acesas</i>	60
2.3 A figuratividade romântica em <i>A Morte no Bordado</i>	67
2.3.1 A catarse romântica.....	76
2.3.2 Percursos literários do Mito de Penélope e do Gigante Adamastor.....	78
CAPÍTULO III – A LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES	82
3.1 Processos basilares da literatura para a formação de leitores.....	83
3.2 A instituição do lugar da Literatura.....	87
3.3 O lugar da literatura tocantinense	90
3.4 A literatura tocantinense nos discursos de professores.....	91
3.5 O teor estético da literatura tocantinense.....	100
3.6 Propostas de aplicação da LT na formação de leitores	104
3.6.1 A leitura temática	109

3.6.1.1 Temas transversais	111
3.6.1.2 Interdisciplinaridade	113
3.6.2 A leitura pelo processo imagético	115
3.6.2.1 Imagem acústica	118
3.6.2.2 Imagem visual	121
3.6.2.3 Imagem ideal.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	129

INTRODUÇÃO

A Literatura brasileira permite que as atividades escolares sejam, a cada dia, no cenário da modernidade literária, realizadas com a finalidade de consolidar a aprendizagem dos alunos. Embora se utilize mais as obras denominadas clássicas, há, também, a literatura regional, neste caso a tocantinense, que serve de objeto para difusão da produção cultural dos escritores regionais, bem como para o direcionamento de atividades práticas de leitura.

Localizado na região Norte do país o Estado do Tocantins é o mais novo da Federação Brasileira. Apesar desse fator seus objetivos e desafios educacionais são amplos, principalmente nos estudos de forma geral e, segundo este intento na valorização e utilização das expressões literárias compostas por poesias, contos e romances.

O cenário das expressões literárias diante dos desafios de enfatizar e de valorizar as produções regionalistas passa por momentos iniciais. Sabe-se que a maior parte das grandes cidades tocantinenses conta com nomes expressivos na literatura regional, os quais fazem parte das Academias de Letras, no entanto seus valores ainda não são devidamente conhecidos e suas obras não são exploradas no ensino e na formação de leitores. E, para que estes intentos sejam consolidados, faz-se necessário a realização de leitura crítica dessas obras, bem como a divulgação de sua potencialidade para os estudos literários.

No intuito de revelar a qualidade das obras publicadas por escritores tocantinenses, a partir das escolhidas para este estudo e, abaixo refletidas, a problemática levantada consistiu em analisar os seguintes questionamentos: O que representa a literatura tocantinense para os professores e estudantes do ensino médio em Araguaína-TO? Em que e como a literatura tocantinense pode ganhar importância para as escolas, professores e alunos? Os contos, as poesias e os romances tocantinenses já chegaram ao devido lugar da leitura?

Para difundir a literatura tocantinense, parte-se do pressuposto de que as obras publicadas por escritores tocantinenses são significativas para os estudos, mas ainda se encontra nas vias do anonimato. Há uma necessidade de análise crítica e de divulgação das obras publicadas. As escolas não exploram em seus componentes curriculares os estudos da literatura regional.

A efetivação dessa exploração alcança a devida concretização porque objetiva, de forma geral, identificar a aceitação das obras literárias tocantinas no contexto do ensino e da formação de leitores e, ainda difundir a cultura de valorização das produções culturais regionais. Especificamente, este estudo se desdobra no desafio de realizar análise crítica literária de contos, poesias e romances tocantinas; verificar o lugar de estudo da literatura tocantina por professores e alunos e, ainda incentivar a leitura dessas obras enquanto objeto destinado à formação de leitores. Nessa ênfase, justifica-se a realização deste estudo para a compreensão do efeito estético das obras mencionadas e, ainda para que estas se tornem conhecidas e lidas, seja no cenário escolar ou fora dele.

O foco referenciado indica que o estudo abordado nesta dissertação percorre o cenário dos escritores tocantinas porque sua intenção se projeta para qualificar o que se denomina de literatura regional. Nesse sentido, a seleção de três obras tocantinas, a saber: “*O Quati e outros contos*” (2001), de Fidêncio Bogo, constituída de contos; “*Cinzas Acesas*” (2009), de Isabel Dias Neves (Belinha), dando enfoque à poesia e, “*A morte no Bordado*” (2009), de jJLeandro, revelando a qualidade do romance, permitem, aqui, traçar concepções voltadas para a contribuição dos estudos literários em sala de aula e, ainda para a formação de leitores.

A expressividade da literatura tocantina é verificada nas próprias obras. Em “*O Quati e outros contos*” (2001), percebe-se sua indicação para o trabalho em sala de aula. Nisso, Bogo (2001, p. 06) propõe: “seria justo que este livro fosse adotado em nossas escolas como trabalho didático, pois a sua leitura é de suma importância para os estudantes e escritores iniciantes (e iniciados)”.

No contexto de uma literatura destinada ao trabalho pedagógico, “*Cinzas Acesas*” (2009) é também uma obra de ênfase para a formação de leitores, pois sua linguagem assim se revela. “Abeberemo-nos deste manancial de enlevo tocantina que nos ajuda a discernir as alegrias inseridas na dor e nas tempestades que a vida nos trazem” (NEVES, 2009, p. 23).

Completa-se o contexto do chamado à leitura através da obra “*A Morte no Bordado*” (2009), a qual sumariza a intenção da leitura na sala de aula, devido a abordagem ficcional, pois “ao ler a obra de jJLeandro facilmente nos esquecemos de que se trata de uma ficção, tal é o envolvimento que a leitura do livro nos proporciona” (LEANDRO, 2009, p. 07).

A empreitada deste estudo dá assentamento ao contexto de que a produção literária, constituída no Tocantins é uma fonte de grande expectativa para os atores escolares. Certamente, esta literatura, por ser nova, tal qual o próprio Estado, criado em 1988, ainda apresenta timidez em decorrência da ausência de seu conhecimento pelos seus potenciais leitores. Mesmo assim, institui-se a perspectiva da qualidade das obras, até então publicadas, pois embora o número de escritores tocantinenses seja pequeno, a variedade de suas produções é significativa para a realização da crítica e da leitura literária.

Suscitada a dimensão da qualidade das obras tocantinenses para o contexto do ensino, sob o viés da crítica literária, o enfoque da análise realizada percorre o discurso teórico da estética da recepção, pautado nas concepções Iser (1996) e de Jauss (1979), tendo aporte na metáfora da palavra a partir dos postulados de Ricouer (2005). Em termos destinados ao processo de leitura em sala de aula segue os delineamentos de Cosson (2007); Lajolo (2002); das *Orientações Curriculares Nacionais* (2006) dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e de Soares (1999). Buscando a observação do lugar contributivo das obras em estudo, segue-se, também, o critério da análise do discurso pelas concepções de Orlandi (2006), dentre outros. As variedades de correntes teóricas apontadas são utilizadas oportunamente para dar sentido à intenção deste estudo, que é o de expressar a existência da literatura tocantinense e de sua contribuição para os estudos na escola.

Revelando o teor da Literatura, na vertente da poesia, do conto e do romance pelo cenário das obras tocantinenses, esta dissertação dissolve sua análise em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma abordagem geral sobre os rumos da Literatura ante sua contribuição para o ensino e para a formação de leitores. Para tanto, explica seus significados e suas contextualizações por meio de aprofundamentos teóricos que dão assentamento concreto à consolidação dos rumos da Literatura pelo contexto da escolarização e do letramento literário.

O segundo mostra uma análise crítica das obras tocantinenses *O Quati e outros contos* (2001); *Cinzas Acesas* (2009) e *A Morte no Bordado* (2009). Em delineamentos, as concepções enfatizam as revelações estéticas que estas obras apresentam para a recepção literária, bem como para as atividades práticas de leitura.

O terceiro revela as contribuições que a literatura tocantinense oportuniza para a formação de leitores. Nesse sentido, desdobram-se as inferências mediante as considerações sobre o lugar que ela já alcançou nos discursos dos professores. Revelando sua importância para a leitura em sala de aula, sobretudo para o processo de formação de leitores, encerra-se o capítulo mediante a apresentação de propostas de leituras sob dois focos: o da leitura imagética distribuída em imagem acústica, visual e ideal e, o da leitura temática por meio da observação de temas transversais e da interdisciplinaridade literária. Por estas concepções, verifica-se o direcionamento pedagógico para as atividades de leitura, deixando claro que o foco da teoria literária é contemplado em razão da arte da palavra que se encontra presentes nas obras analisadas.

Considerando-se as inferências apresentadas a respeito da literatura tocantinense, destaca-se que a mesma, a cada dia, se mostra como um ícone em expansão, desde a quantidade de suas publicações até a qualidade de suas produções. Pela qualidade, constata-se a essência dessas obras. Nisso, o acesso às publicações ocorridas no Estado do Tocantins sustenta que as produções culturais regionais, no caso as do Estado do Tocantins, mesmo ainda em estado de revelação ao público leitor têm os elementos necessários para a constituição do processo da recepção e da formação de leitores.

CAPÍTULO I – RUMOS E PAPEIS DA LITERATURA

Neste capítulo, pretende-se abordar questões inerentes à Literatura e sua contribuição para o processo de formação de leitores. Nesse viés, analisam-se os rumos que ela alcança no cenário da sala de aula e seu papel na difusão da aprendizagem literária, bem como em sua tarefa de promoção e expansão do aprendizado pelo estudo crítico-literário.

Objetivamente, os rumos pretendidos pelas políticas nacionais de ensino estão centrados nos que pretendem fundir, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, os estudos literários, a leitura e a produção textual, dando-lhes uma abrangência maior, ao que se chama de linguagem; oportunizando um estudo mais detalhado da Literatura. Nesse sentido, a visão da criticidade literária prevê a realização de estudos destinados à construção de conhecimentos estéticos mais acentuados.

No segmento desse foco, ainda é notório que a Literatura tem sido, na prática, explorada por meio de estudos literários destinados aos conhecimentos de uma literatura presa a espaços históricos e geográficos. E, para superar esta realidade, espera-se que as discussões apontadas alcancem objetividade para que os sistemas educacionais, a comando das secretarias de educação, principalmente a do Tocantins, tomem novas atitudes pedagógicas e, com isso, tenham condições de ofertar os estudos literários a partir de uma nova perspectiva na qual ela não esteja dissociada da Língua Portuguesa, mas que tenha reconhecida a sua importância como o *lócus* privilegiado da linguagem em benefício de todos os anseios educacionais.

A necessidade de termos um estudo literário, que atenda, de fato, seus anseios críticos reside no viés de que seu discurso não pode eximir-se a simples debates literários, mas a estudos profícuos e com significados para o leitor.

[...] o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (BRASIL, 2008, p. 49).

O papel que se espera da Literatura está centrado na concepção de que ela traga significados críticos para seus leitores. Nisso, espera-se que os espaços para estudo em sala de aula sejam delineados para além de alguns momentos ou algumas aulas durante a semana. Perante a realidade dos estudos praticados na sala de aula, torna-se necessário a ampliação das discussões sobre a especificidade literária, como também a definição mais precisa do foco desses estudos.

Os rumos da Literatura para um campo que resulte em apropriação de conhecimentos críticos exigem que as escolas ofereçam estes estudos para além da trivialidade. Todos os avanços literários percebidos exigem que os professores trabalhem estas concepções em aulas mais específicas, pois não se pode avançar na criticidade literária se os espaços não são oferecidos a contento. O real estudo literário é aquele que se faz na e pela análise da Linguagem em todas as áreas do conhecimento, a exemplo das propostas de leituras temáticas apresentadas no Capítulo III.

No percurso da crítica literária, as concepções teóricas e as inferências postuladas neste trabalho, revelam a necessidade de um domínio específico em termos de leitura literária, pois a formação de leitores com base no conhecimento da Literatura exige uma preparação mais significativa para a sua consolidação.

Na assertiva do avanço na aprendizagem, as reflexões teórico-reflexivas, aqui postuladas, dão ênfase para a complementação e sustentação das discussões apontadas no Capítulo II, mediante a análise das obras tocantinenses mencionadas na parte introdutória desta dissertação e, utilizadas como objeto de estudo no Capítulo III por meio da apresentação de propostas de leituras destinadas à sua aplicação na formação de leitores.

Delineando as partes deste primeiro Capítulo, o estudo se desdobra mediante a apresentação de concepções teóricas ligadas aos significados e contextualizações da Literatura, incluindo o caráter do letramento e da escolarização na centralidade da recepção estética (ISER, 1996), visto que estes dois focos contribuem para um estudo mais profundo em sala de aula. Segue-se a abordagem em delineamento da expressividade literária, verificada na poesia, no conto e no romance, por serem gêneros textuais de grande expressividade nas publicações das obras tocantinenses. No conjunto das ponderações, este capítulo aponta os fundamentos que a Literatura ocupa enquanto elemento destinado ao estudo da Linguagem, exatamente por sua relevância para o leitor em formação, em leitura.

Para uma percepção mais precisa da Literatura ante o postulado da necessidade da leitura literária, Antoine Compagnon (2001) afirma que ela fala de formas variadas. Por isso, é fundamental que se perceba seu objetivo literário.

Diante de todo estudo literário, qualquer que seja seu objetivo, a primeira questão a ser colocada, embora pouco teórica, é a da definição que ele fornece (ou não) de seu objeto: o texto literário. [...]. É importante, então, descobrir qual é a intenção, a realidade, a recepção, a língua, a história e o valor literário (COMPAGNON, 2001, p. 29).

Certamente, os rumos literários não se esgotam em seus delineamentos, pois a Literatura abarca, também, o aspecto histórico e linguístico. Pela abordagem linguística, o “texto é usado como fato da língua e a literatura como arte da linguagem” (COMPAGNON, 2001, p. 30). Assim, a cada (re)leitura as concepções estéticas alcançam novos contornos e dão ao leitor, segundo enfatiza Wolfgang Iser (1996), a visão necessária de sua atuação para a complementação dos “espaços vazios” existentes na obra literária. Espaços estes que não se tornam “verdades imutáveis” pelo leitor, mas em críticas que fundamentam o *lócus* literário.

1.1 Significados e contextualizações da Literatura

A cada dia a Literatura, sob o viés da Crítica Literária, alcança maior ênfase pelos estudos na escola. Para os pesquisadores da linguagem, seus rumos e seus papéis se definem e se propagam como elementos definidores dos saberes. Para os alunos, a partir do trabalho com a leitura literária, ela se mostra como o mote para o sucesso, bem como para a consolidação de sua aprendizagem.

Pelos termos apontados, o alcance do significado da Literatura extrapola a extensão do próprio termo. Nisso, ela se fundamenta como uma arte da experiência destinada a tornar o mundo compreensível. A esse respeito, Marisa Lajolo (1987, p. 25) esclarece que para o entendimento da arte literária “não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura”. Nessa perspectiva, Lena Lois (2010, p. 53) define a literatura como “uma mentira de que todo mundo precisa para viver”. Estas duas assertivas mostram que a arte literária se dá como um movimento espiralar. Pela

função do espiral, a literatura representa um jogo de significados inesgotáveis, em um movimento dinâmico, dando, constantemente, ampliação à sua dinamicidade e, com isso formando novas significações ao leitor que se vê entrelaçado no mundo ficcional para a compreensão do real. Sempre que é feita uma nova leitura literária, depreende-se dela outros significados, pois a literatura nos encaminha para uma infinitude interpretativa.

O movimento espiralar é verificado na profundidade da literatura moderna. Nisso, a obra *Avalovara* de Osman Lins é precisa no apontamento dessa intenção. Nessa mesma linha se projeta o movimento artístico da literatura tocantinense, de agora em diante representada por (LT). Este movimento se consolida na obra “*Cinzas Acesas*” (2009) ao se explorar os sentidos das cinzas, que em seu estado real não é capaz de anunciar nenhum movimento, mas que em sua estética literária consegue anunciar o brilho da poeticidade.

Pela fruição espiralar em *Avalovara*, verifica-se que a Literatura é um mundo de significados, ressignificando a cada instante. Exatamente porque a forma como as personagens são apresentadas direcionam o contexto literário para um vai-e-vem de significados sem esgotamento, nos diversos gêneros textuais.

A referência dada à obra *Avalovara* é aqui citada, apenas como um exemplo para reforçar que o princípio norteador deste estudo pretende verificar como tudo isso acontece, na LT, de forma concreta. Ou seja, tudo o que se analisará da LT avança para a compreensão do significar e do ressignificar que ela projeta para os espaços da crítica e da leitura subsidiados pelo envolvimento dos leitores em formação.

Conforme se verifica no Capítulo II desta dissertação, os gêneros textuais, em movimento espiralar se tonificam através da poesia, do conto e do romance. No caso das obras publicadas em solo tocantinense, deixando de lado o teor regionalista por suas significações e peculiaridades, tem-se a ocorrência da sistematização em espiral. Nesse eixo, contempla-se o viés do palíndromo, percebendo o movimento dado às palavras "SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS" em seu “quadrado mágico”, as quais livremente significam “ele, o que guia o arado, planta a semente”, permitindo a revelação de que o cenário literário se projeta para os mais variados contextos, conseguindo expressar sua tenacidade artística. Nesse enfoque, a LT é um objeto em movimento que guia os desafios para o plantio da recepção estética e para a colheita de seus valores, por meio de uma

literatura regional, ou de margens, mas que apresenta valor ao campo dos estudos literários.

Percebe-se que a utilização da metáfora do “quadrado mágico” neste trabalho serve como elemento destinado à materialização do processo literário da LT em sua rotina prática na sala de aula. Nesse processo, a LT, a exemplo do que se dá com a Literatura geral, expande sua expressividade para solidificar seu intento, qual seja o de comunicar-se com o mundo, independentemente de seu tempo e de seu espaço de produção.

Diante do exposto, nota-se que o estudo literário é comparado ao amor em razão de sua dúbia figuratividade: solidez e transgressão. Presente na narrativa do romance, o amor em apoio ao teor literário é responsável por sua solidez ou, quem sabe, por sua transgressão. Nisso, Osman Lins (1995, p. 10) destaca que “assim, na narrativa, o amor é visto do homem para a mulher, da mulher para o homem, do presente para o passado, do passado para o presente, daqui para ali, dali para aqui. Numa reversibilidade vertiginosa”. Devido a visão de um movimento constante e de sentidos constituindo novos sentidos, novos rumos, a Literatura se faz em todos os momentos e lugares, assim como o *Sertão*, que segundo Guimarães Rosa (1986, p. 01) “está em toda parte”.

1.2 Aprofundamentos teóricos sobre a Literatura

As inferências postuladas a respeito dos significados da Literatura em sua fruição espiralar apresentadas no item anterior dão ênfase para sua complementaridade a partir de concepções teóricas.

Nesse sentido, passamos agora às discussões sobre teorias que fundamentam os estudos da recepção estética, bem como àquelas que dão sustentabilidade para a constituição de propostas de leitura em sala de aula, desde a Literatura denominada clássica até a tocantinense, pois ambas permitem que o leitor consolide sua aprendizagem.

Terry Eagleton (2006) ao introduzir estudos sobre a Literatura reconhece que ela “transforma e intensifica a linguagem” (EAGLETON, 2006, p. 02). Nesse processo, Compagnon (2009, p. 36) ao discutir a respeito da utilização da literatura, indica que ela é “ao mesmo tempo sintoma e solução do mal-estar da civilização,

dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições da vida cotidiana” e, com isso nos torna mais inteligentes, ou diferentemente inteligentes.

Delineando concepções de teóricos como Michel Foucault e Roland Barthes, Compagnon (2009) mostra que estes teóricos viam a Literatura como um discurso que estava acima de outros discursos, exatamente porque a Literatura não é apenas um caminho, mas uma respiração da essência e do viver da arte da palavra. Representada pela poesia, pelo conto e pelo romance, gêneros discutidos no contexto das publicações tocantinenses, a literatura leva o leitor a um processo de aprendizagem infinita, desde que a leitura seja o fio propulsor. Nesse processo, o convívio diário com a Literatura gera um sabor inigualável. Mas certamente o sabor da literatura só é degustado quando a leitura é mediada. Neste caso, a tarefa do professor em direcionar o estudo de poesias, contos e romances tocantinenses deve fazer parte de suas atividades práticas em sala de aula. Nota-se com isso, segundo enfatiza Compagnon (2009, p. 56) que “o exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devir”. Nessa visão, este estudo sobre a LT deve contribuir para que o leitor, professor ou aluno, descubra na literatura, sob quaisquer tipos de gêneros textuais, a experiência da razão de ser, pois sem ela, o homem continuará inacessível à sua essência, pois é ela Literatura e através que descobrimos os significados da vida.

Compreende-se diante da importância literária que sua égide, vista como referência ao processo de formação do leitor encontra assentamento na visão metafórica formatada pelo discurso em fase hermenêutica e ficcional. Este forma o cerne literário e, nesse contexto, a metáfora contida na palavra é vista como “uma estratégia de discurso que, ao preservar e desenvolver a potência criadora da linguagem preserva e desenvolve o poder *heurístico* desdobrado pela *ficção*” (RICOUER, 2005, p. 13).

Atento ao campo que ocupa, a Literatura se encaminha para provocar no leitor a estética receptiva que o permite complementar os espaços vazios contidos na linguagem, sobretudo nos discursos em processos constitucionais. O campo de recepção, papel do leitor, conforme defendem Iser (1996) e Jauss (1979) é contemplado porque a metáfora da palavra faz da Literatura um contexto discursivo, cujo “efeito depende da participação do leitor e sua leitura” (ISER, 1996, p. 34) e, no qual a própria “metáfora é o processo retórico pelo qual o discurso libera o poder

que algumas ficções têm de redescrever e de reescrever a realidade” (RICOUER, 2005, p. 14) presente na linguagem poética.

Jauss (1994) acentua que é o efeito estético é recepcionado pelo leitor quando este consegue ver a obra artística pelo “horizonte de expectativas”, bem como pelo caráter “emancipativo”. Esses dois elementos aduzem ao contexto de que a obra de arte congrega em si infinitos pressupostos sociais, históricos ou técnicos para sua real recepção. Por esse contexto, as três últimas teses de Jauss (1994), resultante de um total de sete, indicam que a tarefa do leitor constitui-se de um processo formado por ações coesas.

As três teses suscitadas indicam que a leitura deve centrar-se, primeiramente, no processo de “estudo da obra literária pelo aspecto diacrônico”. Esse processo indica que a recepção da obra literária se faz no momento da leitura e, ainda com outras leituras anteriores. Em segundo passo, o “estudo literário se faz pelo aspecto sincrônico”, o qual consiste em acompanhar a história da literatura e seus novos rumos literários. A terceira tese implica na “constante criação metodológica para o estudo da obra literária”. Isso implica na compreensão da função social da Literatura, sob o crivo do caráter emancipador como eixo provocador dos novos caminhos que o leitor trilhará para a realização de uma efetiva experiência estética. No eixo, dessa última tese, as propostas de leitura apontadas no Capítulo III fazem um amplo diálogo, mediante a compreensão de que a recepção literária (ISER, 1996) resulta das atitudes tomadas pelo leitor para (re)significar os espaços vazios do texto.

Acentuada pelo efeito receptivo, a LT ocupa espaços significativos à crítica literária, quando refletida pela “*metáfora viva*” que ela mesma forma em seu entrelaçamento com o leitor. No eixo de desvendar os possíveis focos do contexto literário, a utilização da literatura para além do “perigo” percorrido por Todorov (2010, p. 22), se dá porque “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos”, dando abertura para uma infinidade interacional com os diversos campos do saber e, em prol de um discurso constitutivo de um lugar (ORLANDI, 1996). Com isso, a “literatura nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo” (TODOROV, 2010, p. 14), para se contemplar.

Os traços que a LT consolida pela estética receptiva centram-se em pontos contextualizados, os quais dão assentamento a sua importância e

constituição discursiva. Nisso, Maingueneau (2001) aborda que o contexto literário leva em conta os espaços reais e ficcionais da sociedade.

O contexto da obra literária não é somente a sociedade considerada em sua realidade, mas, em primeiro lugar, o *campo literário*, que obedece a regras específicas. Fazer da literatura um espaço restrito a abordar traços históricos da sociedade em determinados momentos é distar-se da completude que ela atinge em todas as sociedades, sobretudo em seus momentos, visto que a literatura se estende por toda a terra e é composta de gente de qualquer nação, de qualquer condição, de qualquer idade e de qualquer sexo, não estando excluídas nem as mulheres nem as crianças (MAINGUENEAU, 2001, p. 29).

Esclarece-se que o alcance da Literatura pela sociedade não figura na manutenção de uma história tradicional/monumental, desprovida de interpretações críticas, mais sim, no estabelecimento do fio condutor, desse contexto social, configurado pelo foco da releitura e da reescritura em todas as épocas e com todos os povos.

Verificando sua contextualização à trajetória do homem, a literatura, segundo afirma Antonio Candido (1972) contribui para a formação do próprio homem. Por isso, em palestra realizada na XXIV Reunião Anual da SBPC, o mesmo afirmou que “desejava apresentar algumas variações sobre a função humanizadora da literatura, isto é, sobre a capacidade que ele tem de confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 1972, p. 77).

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma ao homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Na vertente, dessa humanização, as análises sobre a LT, apontadas no Capítulo II direcionam para esta contemplação. As lições extraídas das obras tocantinenses refletem o caráter de humanizar sem desumanizar. Dos significados poéticos, contistas e românticos extrai-se as lições de que é preciso ao homem o estabelecimento de atitudes que não prejudicam sua essência. A humanização

consiste na realização de ações que preservem a vida no contexto ambiental e social. Assim, a literatura humaniza o homem porque lhe fornece condições de reflexão a respeito de suas atitudes ante seu contexto existencial. Há na metáfora da palavra um jogo ficcional que transita com o real, ou seja, com a caminhada do Ser.

Na percepção de que a literatura contribui para a razão e essência do homem, Compagnon (2009), em ato provocativo, na obra “*Literatura para quê?*”, conduz o leitor a entender sua contribuição para os estudos, a partir de vários questionamentos, a saber:

O que a literatura pode fazer? Para que a serve a literatura? Qual a pertinência da literatura para a vida? Qual é a sua força, não somente de prazer, mas também de conhecimento, não somente de evasão, mas também de ação? E, afinal o que é mesmo a literatura? (COMPAGNON, 2009, p. 24).

Para romper o teor de sua trivialidade e dar respostas aos questionamentos apontados, a literatura é um elemento que se faz a partir da leitura, pois ela “evita que tenhamos de recorrer à dissimulação, à hipocrisia e à falsidade; ela nos torna, portanto, sinceros e verdadeiros, ou simplesmente melhores” (COMPAGNON, 2009, p. 30). Nesse vertente a arte literária, a partir da leitura, que neste trabalho se vê por meio da realização da crítica literária, bem como pelas atividades interdisciplinares e imagéticas, alcança a essência do poder da literatura.

Os questionamentos assinalados por Compagnon (2009) são aqui transliterados para perguntar: o que representa a LT para os estudos literários? De que forma a LT contribui para o despertar do leitor, sob o crivo das três teses apontadas por Jauss? A LT tem força para trazer conhecimento e necessidade de tomada de ações estéticas pelo leitor? Todos estes questionamentos serão, em seu tempo, discutidos nos Capítulos II e III, tendo em vista a análise desenvolvida sobre as obras publicadas em solo tocantinense, bem como pelas propostas de leitura sugeridas.

Ressalta-se que as provocações dadas por Compagnon (2009) são discutidas mediante o poder que ela exerce em razão de seu discurso contextualizado e atualizado. Nisso, percebe-se seu foco a partir de três premissas. A primeira enfatiza que a Literatura é um elemento clássico, refletido pela *mimesis*, a qual dá ao homem a possibilidade de apreender que a literatura o deleita e o instrui

em sua vida. A segunda mostra que a literatura é um remédio para o homem em seu estado romântico e, em busca de uma tentativa harmoniosa de se encontrar consigo e com o universo. A terceira diz que a literatura corrige os defeitos da linguagem, perpassando pelo teor da modernidade. No foco destas pontuações, a literatura abarca um poder subliminar, sobretudo significados precisos para o alcance do saber.

O próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades. A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida (COMPAGNON, 2009, p. 47).

A valiosa contribuição da Literatura para o saber se dá, portanto, devido sua singularidade. A cada leitura literária é possível compreender as relações estéticas com a vida e com o homem. Assim o papel da Literatura, sob o viés da Linguagem, se expande para o estudo na escola em razão das provocações levadas ao leitor literário.

1.3 Rumos para a escolarização e letramento literário

Constata-se, mediante o poder da Literatura, que a escola precisa desenvolvê-la com maior ênfase. Nisso, a realização da leitura literária na sala de aula só se processa quando a mesma alcança os reais espaços de aceitação ou de escolarização. Pela escolarização, observa-se que os estudos literários perpassam ao contexto do simples ato de ler para um contexto bem mais abrangente. Para Magda Soares (1999) a escolarização da literatura significa a ampliação dos saberes literários por meio de práticas de leitura em que alunos e professores se dedicam à focalização da experiência estética. Nisso, a escolarização da literatura não se esvai do fazer pedagógico, antes está presente nele para a devida consolidação, dando condições para um estudo literário cada vez mais profícuo, sobretudo legitimador da aprendizagem. É por esse foco que a recepção estética acontece. Quando o leitor consegue completar os espaços da obra ele está acentuando sua formação.

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (SOARES, 1999, p. 20).

Percebe-se ante os estudos literários que a escolarização, objeto refletido, também, no terceiro capítulo desta dissertação, mediante as propostas de aplicação da leitura tocantinense em sala de aula, se torna, no dizer de Magda Soares (1999) inevitável, pois a leitura literária se consolida cada vez mais como a essência do trabalho pedagógico.

Situada no eixo que fundamenta a essência da razão do homem, a Literatura só alcança, de fato, seus efeitos quando se torna escolarizada. Na concepção de Soares (1999) é indispensável que isso ocorra. Sua ênfase se solidifica ao afirmar que a escolarização é possível porque todos os livros levam à percepção de “como se deve ensinar literatura, como se deve trabalhar o texto literário, como se deve incentivar e orientar a leitura de livros” (SOARES, 1999, p. 22).

O foco da escolarização da literatura se amplia ao sentido do letramento literário. E, exatamente por estes dois meios é que o leitor consegue recepcionar a arte literária, segundo aponta Iser (1996). Nesse jogo as políticas se voltam para a aquisição da leitura como elemento de centralidade dela mesma. O diálogo entre escolarização literária e letramento é visto na assertiva de Rildo Cosson (2007) ao afirmar que é “fundamental que a leitura literária seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2007, p. 23). Além disso, Soares (1999, p. 21) destaca que esse processo, a escolarização da literatura, é inevitável porque ele é a “essência da escola, é o processo que a institui e que a constitui”.

No percurso de uma literatura escolarizada, a análise crítica apresentada no Capítulo II e as propostas de aplicação da LT na formação de leitores, apresentadas no Capítulo III, defende-se que a recepção da leitura, pela literatura na sala de aula torna-se um elemento indispensável.

Seguindo as abordagens de Cosson (2007) e de Soares (1999), defende-se que o letramento e a escolarização literária são práticas sociais de responsabilidade da escola e, por isso não se pode descaracterizar ou transformar a

literatura em um simulacro ou, ainda negar sua contribuição como poder humanizador.

Ao contexto da escolarização, a centralidade da literatura pela leitura, abarca o gênero poético, contista e romântico da LT para disseminar que as obras publicadas em solo tocantinense têm força para a formação de leitores. Para tanto, Soares (2009) indica que a escolarização da literatura é possível a partir de três instâncias: “biblioteca escolar; leitura e estudo de livros de literatura orientada por professores; leitura e estudo de textos de contextos gerais” (SOARES, 1999, p. 23).

Dialogando com os objetivos elencados na parte introdutória, bem como com as hipóteses levantadas, o intuito de socializar e de tornar conhecida a LT pelos professores e alunos, a instância relacionada à biblioteca escolar que Soares (1999) apresenta, aduz ao sentido de permitir que as obras tocantinenses sejam conhecidas e lidas pelos mesmos. Para tanto, espera-se que as discussões abordadas nesta dissertação contribuam para um despertar dos professores e alunos para o uso dos livros disponíveis na escola. Certamente, não basta à escola ter os livros guardados no espaço denominado “biblioteca”. É preciso que este espaço seja visitado, seja explorado, sobretudo seja um espaço de descoberta e de valorização da literatura, a qual se consolida quando se realiza a leitura.

É possível escolarizar a literatura a partir de diferentes estratégias:

A primeira estratégia é o próprio estabelecimento de um local *escolar* de guarda da e de acesso à literatura.

Uma segunda estratégia é a organização do espaço e do tempo de acesso aos livros e de leitura – *onde se pode* ou *se deve ler* (na própria biblioteca escolar? Em que lugar da biblioteca?), *quando e durante quanto tempo se pode ler* (durante a “aula de biblioteca”? quando se pode ir à biblioteca buscar um livro? Quanto tempo se pode ficar com o livro?).

Outra estratégia é a seleção dos livros – quais livros a biblioteca oferece à leitura, que livros excluem ou “escondem”, que livros expõem mais abertamente.

Há ainda as estratégias de socialização da leitura: quem indica ou orienta a escolha do livro a ler – a professora? A bibliotecária? Que critérios definem a orientação seletiva de leitura para uma série ou outra, para meninos ou meninas? A orientação seletiva de tipos e gêneros de leitura, de autores?

Também a determinação de rituais de leitura constitui estratégia de escolarização da literatura no âmbito da biblioteca – desde as fichas que é preciso preencher e respeitar, até como se deve ler (em silêncio, sem escrever no livro, passando as páginas de certa maneira, não dobrando o livro, etc.) e em que posição se deve ler (sentado adequadamente, segurando o livro de certa maneira, etc.). (SOARES, 1999, p. 23).

As abordagens inerentes ao uso da biblioteca são importantes para os estudos da LT porque ajudam os alunos a conhecerem as obras disponíveis na biblioteca. Seguindo esse processo, o segundo ponto mostrado por Soares (1999), que é o da leitura e estudo de livros de literatura orientada por professores, pode também ser praticado porque “em primeiro lugar, a leitura é determinada e orientada, por professores, e o aluno não será aquele que realizará a leitura pela simplicidade da leitura, mas pela essência de assimilar o que leu” (SOARES, 1999, p. 24). Quanto ao ponto da “leitura e estudo de textos de contextos gerais”, Soares (1999, p. 25) indica que esta é uma das tarefas mais complicadas para a escola, pois nesse processo “a escolarização da literatura é mais intensa”. Exatamente por que exige uma familiaridade com uma maior diversidade de textos.

Consideramos quatro aspectos principais da leitura de textos na escola; a questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras; a questão da seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado; a questão da transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático, a página do livro didático; e, finalmente, e talvez o mais importante, a questão das inquietações e dos objetivos da leitura e do estudo do texto (SOARES, 1999, p. 26).

Os pontos elencados indicam que o processo de escolarização se dá a partir de tomadas de atitudes bem direcionadas. No caso da seleção de obras para que os alunos leiam, faz-se necessário o estabelecimento de justificativas plausíveis. Por isso, a justificativa de indicar as obras de escritores tocantinenses para os alunos são vistas em razão das lições que elas apresentam, tanto ao contexto escolar, quanto ao social e, ainda por serem obras que começam a ganhar o gosto dos leitores. Para clarificação, estas lições estão esclarecidas no Capítulo II, o qual é destinado à análise dessas obras.

Sabe-se que a LT ainda se encontra no anonimato, se comparada ao cenário que a Literatura Clássica brasileira ocupa. Por isso, torna-se fundamental torná-las conhecidas para que rompam o lugar de uma literatura das margens, do engavetamento e encontrem a aceitação dos leitores.

Uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que literatura são certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar como uma deficiência da escolarização o desconhecimento, daqueles autores e

obras que a escola privilegia, pois o importante é a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária (SOARES, 1999, p. 28).

Entrelaçado à objetividade do texto que Soares (1999) apresenta e ao que Cosson (2007) aponta como processo de leituras, as obras tocantineses centram-se como elementos de regularidades para estas intenções. Quando Soares (1999, p. 43) afirma que o “processo de escolarização da literatura se faz pela condução do aluno à análise do texto e à explicação de sua compreensão e interpretação”, e Cosson (2007, p. 39) indica que o letramento literário se constitui pela “extração do sentido do texto, pela elaboração de hipóteses que estariam no texto e pela compreensão de que aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que transformam as relações humanas”, as obras tocantineses são importantes para a formação de leitores porque satisfazem a estas visões.

O letramento literário permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais, o que aponta para outro aspecto que se deve destacar, que o projeto da própria escola, com vistas à formação do leitor (BRASIL, 2008, p. 80).

A efetividade da escolarização e o do letramento literário, vistos sob a contribuição da LT, indicam que o aluno tem em suas mãos amplas possibilidades de recepcionar a leitura pelas inquietações resultantes de suas interpretações. Para isso, Cosson (2007) enfatiza que isso se dá por meio de um jogo entre autor e leitor.

A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto enquanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das constrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler (COSSON, 2007, p. 41).

No intuito de estabelecer a aplicação da LT para a formação de leitores, decorrente das análises realizadas das obras elencadas, percebe-se que a arte literária está intrínseca na arte da palavra, por isso a Literatura constitui a própria

arte, pois apresenta elementos que a configuram como tal. Estes elementos, abordados pelo foco da linguagem, remetem à ocorrência da “ficcionalidade”, que apesar de se pautar em algo real, projeta sua contemplação para o critério imaginário. Na Literatura o ficcional se encontra presente em razão de ser uma arte narrativa destinada à compreensão de que os textos não formam a realidade que se imagina, principalmente sob o viés da crítica literária, antes aduz ao contexto da recepção estética. Verifica-se, nesse processo, a presença da “função estética”, (ISER, 1996) a qual dá ao artista a capacidade para representar, possivelmente, sua visão realística. E esta, avança, ainda, para o campo da “plurissignificação” (BAKHTIN, 2003), vertente que mostra a presença de diferentes significados textuais. Por assertiva literária e, figurada ao teor da própria significação, percebe-se a presença da “subjetividade”, nos textos literários e, por importância crítica, esta permite ao autor e ao leitor a identificação de elementos relacionados às emoções, aos sentimentos e às experiências das personagens.

No contexto da subjetividade, as obras tocantinenses, postuladas na parte introdutória, como o objeto de estudo para a constituição desta dissertação, a saber: *O Quati e outros contos* (2001), *Cinzas Acesas* (2009) e *A Morte no Bordado* (2009) formam o teor literário regional destinado à contemplação de uma fundamental estética literária, sobretudo do assentamento de propostas de leitura capazes de subsidiar o trabalho docente e, de forma mais concreta, o despertar do aluno, aqui tomado como sujeito, para o processo de formação de leitores.

1.4 A expressividade dos gêneros textuais em estudo

Neste ponto, as concepções se expandem para uma observação mais acentuada a respeito dos gêneros textuais utilizados como objeto de estudo nesta dissertação.

Considerando a iniciativa dos escritores tocantinenses, observa-se que a poesia e o conto fazem parte da maioria das obras publicadas. Em tom mais tímido de quantidade de publicação encontra-se o romance, mas este, apesar desse modesto despertar já é significativo e, em se tratando desse gênero, percebe-se que os escritores tocantinenses são precisos e esteticamente competentes em traçar diálogo com grandes obras românticas da literatura clássica, conforme se observará

na análise literária do romance *A morte no Bordado*, apresentada no segundo capítulo.

No intuito de mostrar que a LT é rica em sua produtividade, os delineamentos, a seguir, apresentados sobre a poesia, o conto e o romance servem como referência para uma melhor compreensão desses tipos de produção textual, bem como de seu entrelaçamento ao contexto das publicações regionais, as quais apesar de falarem de um lugar, o Tocantins, falam também do grande lugar, que é o da localização do ser humano em sua trajetória de vida, que por sinal é poética, é estética, é arte, é palavra em movimento, em metáfora.

As cinco menções atribuídas à trajetória do ser humano ganham sentido pelo exemplo da criação do Estado do Tocantins, na sequência dos termos mencionados. A poeticidade e a estética de criação do Tocantins provocaram uma imaginação de desenvolvimento nos diversos conceitos sociais. Consequentemente a arte, o movimento, a metáfora de ser ou não um Estado para “se viver melhor” transitou e, ainda transita pela existência de cada cidadão sob a perspectiva de melhoria. Na mesma dimensão, espera-se que a LT chegue a cada leitor como uma possibilidade de desenvolvimento centrado nos processos de leitura e, divulgada exatamente por estes leitores.

1.4.1 Concepções e fundamentos da poesia

Neste ponto de nossos estudo a ênfase dar-se-á no gênero lírico, considerando o objetivo específico de abordar criticamente a obra “*Cinzas Acesas*” (2001), da escritora tocantinense Isabel Dias Neves. Para tanto, esta análise está clarificada no terceiro capítulo.

No sentido da singularidade e expressividade lírica, observa-se que as obras tocantinenses, publicadas sob o gênero poesia dão assentamento ao teor de uma arte poética totalmente centrada no devaneio, no sonho, na imaginação, na transfiguração, na essência do ser, sobretudo na interpretação imaginativa contida no jogo da palavra.

Mário Quintana (2008, p. 32), em assertiva a respeito da poesia aponta que é ela não é simplesmente “uma máquina de escrever, é uma maneira de ser”. Nesse sentido ela se conflui no reflexo da alma humana. Nada é tão essencial

quanto a poesia. Construída na forma de poema, ela faz a essência desse poema. Na verdade todo poema só o é porque a poeticidade nele reside. No poema a poesia se recolhe e se revela plenamente. “O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem” (PAZ, 1982, p. 17). Num processo de desvelamento, Paz (1982, p. 27) afirma que “a poesia converte a pedra, a cor, a palavra e o som em imagem”. Nesse enfoque a poesia faz a palavra transcender em significados e atingir significações ao poeta e ao seu leitor. Ao poeta ela revela os caminhos em flutuação, não porque esteja desnortado, mas porque o faz contemplar sua própria essência, contida na magia de cada palavra, a qual segundo Nunes (1986, p. 267) “leva uma coisa a ser coisa”. E, mais acentuadamente a poesia conduz o leitor a descobrir que a arte se encontra na palavra e no significado metafórico que ela expressa. Nisso, ao se debruçar na poesia, inclusive a dos escritores tocantinenses, o leitor a recebe para constatar a sua própria essência, sua transcendência.

Nunes (1986) ao abordar as interpretações de Heidegger (1978) sobre a arte poética afirma que as palavras literárias são mananciais que necessitam de um constante brotamento.

As palavras não são simples vocábulos, assim como baldes e barris dos quais extraímos um conteúdo existente. Elas são antes mananciais que o dizer perfura, mananciais que têm que ser encontrados e perfurados de novos, fáceis de obter, mas que, de repente, brotam de onde menos se espera. Sem o retorno sempre renovado aos mananciais, permanecem vazios os baldes e os barris, ou têm, no mínimo, seu conteúdo estancado (NUNES, 1986, p. 83).

Percorrendo os sentidos da liricidade, constata-se que a situação de maior sublimidade e subjetividade do homem é comprovado ante seu estado poético. Notadamente, as palavras poéticas fazem o sangue circular com maior potência, com maior fogo, com maior estuosiidade. Certamente a poesia percorre os eixos da arte provocando movimentos despreziosos e ultrapassando a si mesma. Para Lefebve (2008) a linguagem literária tem por fim a atribuição de sentidos aos discursos.

A obra literária é um lugar de dupla intenção ou de um duplo movimento que poderíamos dizer *centrífugo* e pelo qual ela se abre ao mundo exterior e aos seus problemas, e o visa pondo-lhe a questão de sua “realidade”; um outro

movimento, agora *centrípeto*, que tende, pelo contrário, a fechar a obra sobre si mesma, a constituí-la como seu próprio fim e como seu próprio sentindo, num esplêndido isolamento (LEFEBVE, 1980, p. 14).

Devido o movimento em que se abre a poesia, enquanto gênero literário é capaz de revelar o estado lírico do homem com maior precisão, pois sua essência, a cada instante, alcança a subjetividade do poeta e também do leitor. Percebe-se então que “a poesia é o estado *emotivo* ou *lírico* do poeta no momento da criação” (SILVA, 1986, p. 22).

Conforme Martin Heidegger (1978, p. 48) “o reino da poesia é a linguagem, por isso a essência da poesia deve ser concebida pela essência da linguagem”. Além disso, “a poesia não se prende a nenhum elemento material, estrutural, pois suas expressões sensíveis não exigem que o poeta se feche nos limites de um conteúdo específico” (SILVA, 1986, p. 50). Cada ato poético é um desvelamento e sua contemplação percorre singularidades essenciais por meio de discursos que se remetem a novos discursos.

A poesia constitui um tipo definido de linguagem, uma estrutura linguística distinta da comum, por quatro razões: 1) nela as palavras, em bom número, não são signos referenciais, mas elementos plurissignificativos de um discurso que, na sua totalidade, é também conotativo, quer dizer, não é significante de uma verdade histórica; 2) nela as palavras são frequentemente usadas como elementos de expressão sonora, desligadas parcialmente de sua significação; 3) a linguagem poética opõe ao sistema cursivo, explicativo e analítico da prosa a síntese de sua sintaxe e a simetria da exposição do pensamento; 4) na poesia as palavras organizam-se num sistema rítmico, isto é, funcionam não apenas como signos conceituais, mas também como elementos de uma estrutura de repetições acústicas regulares, como ocorre na música (SILVA, 1986, p. 46).

A leveza da poesia faz confluência ao teor da musicalidade, pois suas sublimidades levam o ser à contemplação de emoções totalmente revitalizadoras. Vê-se com isso que “a poesia é acima de tudo um milagre, o milagre da emoção, o milagre da alma e o milagre daquela ‘alguma coisa’ sem a qual a arte é inconcebível” (SILVA, 1986, p. 75).

Na linha de uma poesia estuosa, a qual fervilha por entre as faces do autor e do leitor, a obra poética, *Cinzas Acesas* (2001) ao fazer parte da LT, mostra que a leveza das palavras e seu duplo significado, alcançam o caráter essencial da arte estética, da emoção e da subjetividade. Tudo isso, é apenas um chamamento

para a observação do que o texto poético faz e é capaz de fazer com o leitor que se envolve com a leitura e dela participa como se estivesse numa viagem milagrosa, inexplicável, em que sua essência se concretiza na poeticidade e, em seu caráter de sonho (BACHELARD, 2001) inesgotável.

1.4.2 Concepções e fundamentos do conto

A produção literária tocantinense se destaca pelo grande número de obras produzidas sob a classificação do gênero conto. Entende-se que essa modalidade literária é utilizada em razão das próprias características que este gênero apresenta. Ou seja, a sua forma narrativa breve e, em prosa permite que o escritor produza um texto curto, de menor extensão que o romance, por exemplo, porém revestido de significados para si e para o leitor.

Luzia de Maria Reis (1992, p. 8), enfatiza que o conto é um gênero singular, pois “o conto foi, em sua primitiva forma, uma narrativa oral, frequentando as noites de lua em que antigos povos se reuniam e, para matar o tempo narravam ingênuas histórias de bichos, lendas populares ou mitos arcaicos”. A vertente de sua tênue existência enfatiza que este gênero sempre estará no foco dos escritores e, mais ainda dos leitores, devido as provocações que ele realizar para o entendimento mais centrado de suas mensagens.

A brevidade com que se apresenta o conto faz dele um gênero literário de fácil compreensão pelo leitor. Sua estrutura narratológica permite o alcance e a formação de um discurso interpretativo e despretensioso de qualquer entendimento neutro, pois o seu significado aponta para o universo de uma leitura que exterioriza e propicia o entendimento da intriga, do clímax e do desfecho da obra. Com esse foco o conto ganha mais espaço diante do público leitor.

Geralmente o conto é definido como sendo uma forma narrativa em prosa, de pequena extensão. [...]. A chave para o entendimento do conto como gênero está na concentração de sua trama. O conto trata de uma determinada situação e não de várias, e acompanha o seu desenrolar sem pausas, nem digressões, pois o seu objetivo é levar o leitor ao desfecho, que coincide com o clímax da história, com o máximo de tensão e o mínimo de descrições. [...]. O tempo e o espaço geralmente são reduzidos ao mínimo indispensável para a elaboração da trama, assim como são poucos os protagonistas (SAMUEL, 1994, p. 84).

Na análise realizada no Capítulo II sobre a obra *Quati e outros contos* (2001), os fundamentos conceituais de Julio Cortázar (1994) permitem uma compreensão mais precisa deste gênero enquanto objeto de leitura.

Além da brevidade com que é definido, Vladimir Propp (1984, p. 148) acentua que “todo o conteúdo de um conto pode ser enunciado mediante frases curtas”. Isso dá a possibilidade de uma melhor compreensão de sua mensagem, sobretudo do desenvolvimento de uma interpretação literária centrada em elementos que revelarão sua singularidade e seu despertamento emotivo.

De forma geral, compreende-se a constituição do conto pelos elementos da precisão, da densidade, da unidade e da impressão que ele causa. Verificados estes elementos o conto, percorre o viés dos textos ficcionais e, por isso sua estrutura congrega a existência de um narrador, de personagens, de um ponto de vista e de um enredo, determinando sua estrutura narrativa, a qual qualifica sua história e conduz ao desenrolar dos fatos.

Embora o teor de sua brevidade textual se apresente como elemento limitado, ao se pensar no quantitativo de palavras não se mostra fechado em sua significação, pois ele dá ao leitor a possibilidade de interpretações que o ajudarão à compreensão de si e do outro.

Assim é que Bogo (2001) desenvolve sua escritura. Em cada um dos seus textos, percebe-se a provocação para o olhar pela alteridade. Um olhar que multiplica por outros, permitindo a revelação de destacáveis lições.

O conto se constrói para fazer aparecer artificialmente algo que estava oculto. Por sua vontade reveladora, ele reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permita ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta (PIGLIA, 2001, p. 24).

Em recente produção crítica sobre os contos de Bogo (2001), a professora Lires Teresa Ferneda (2011), apontou que eles expressam uma importante lição de vida, pois

Contar um conto é a arte de dizer algo em que realidade e ficção não têm limites precisos. E a arte de escrever um conto pode revelar uma magnífica lição de vida, de sinceridade, de consciência, como se constata nos contos do escritor tocantinense, Fidêncio Bogo (FERNEDA, 2011, p. 01).

Conforme se verificará na análise da obra *O Quati e outros contos* (2001), no segundo capítulo desta dissertação, cada um dos contos referenciados provoca o leitor para a percepção da alteridade, do discurso do outro sempre perpassando entre si. Isso indica que o conto é um gênero fundamental para a formação de leitores porque revela uma mensagem presente no contexto das incertezas do homem e das suas possíveis adaptações de convivência, seja com o igual ou com o diverso.

1.4.3 Concepções e fundamentos do romance

A literatura tocaninense, em face de sua importância para os estudos literários, não se esquivaria da vertente romanesca. Visto como um gênero de menor publicação pelos ousados escritores tocaninenses, o romance também se mostra presente no cenário das produções regionais. Por isso, a análise de *A Morte no Bordado* (2009) revelará aos alunos a importância que a LT oferece para formação de leitores.

A vertente composicional desse gênero se mostra tímida no Tocantins, talvez em razão das exigências atribuídas, pois segundo Luft (2000, p. 584) o romance é uma “narrativa ou história ficcional em prosa, mais longa e mais complexa que o conto e a novela”. Mas apesar das reduzidas publicações, afirma-se que as em circulação têm revelado essencialmente o caráter romanesco, chamando a atenção dos leitores.

Certamente o romance exige do escritor um aguçado conhecimento de mundo, real ou ficcional, para através dele assentar sua história por meio do detalhamento dos fatos e dos atos de seus personagens. Pela linguagem robusta, o romance se torna uma prosa extensa em razão da forma e da descrição com que apresenta o local e a passagem de suas personagens na narrativa.

Cada ato narrado forma uma trama entre as personagens e, a partir dela o autor desenvolva a história com traços precisos do lugar, dos sentimentos, das ações, levando o leitor a sentir-se parte de sua narrativa.

O movimento romântico no Brasil, o Romantismo, segundo João Domingues Maia (2003) permitiu que o homem tivesse uma visão avançada da literatura.

Uma maior manifestação do temperamento e da sensibilidade do homem e, com isso o desencadeamento do amor à natureza, a personalidade sonhadora, a fé, a liberdade, o saudosismo, a emoção se tornassem características de um movimento literário que avançava para o caminho da modernidade (MAIA, 2003, p.140).

Dessa forma, Leandro (2009) em *A Morte Bordado* apresenta um romance sob a ênfase da metáfora existencial e sob a catarse do bordado. Enquanto metáfora, o autor se apropria do bordado para mostrar que a vida é uma existência tumultuada e, pela catarse desafia o leitor à percepção de que a escolha de um objeto, o bordado, enquanto elemento associativo do amor e do ódio reproduz o verdadeiro eixo romântico.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DA LITERATURA TOCANTINENSE

[...] há sem dúvida uma literatura brasileira manifestando-se de modo diferente nos diferentes Estados. (CANDIDO, 2000, p. 139).

Neste capítulo, o foco das discussões avança para um delineamento interpretativo das obras literárias publicadas em solo tocantinense e, especificamente escolhidas como objeto basilar para a constituição desta dissertação.

Criticamente, o teor dessas análises pretende revelar a qualidade de uma literatura que ainda se encontra nas margens dos estudos literários. E, pedagogicamente, busca-se a partir das análises e das definições apresentadas traçar estratégias de leituras, conforme abordagem no Capítulo III, para que a escola se aproprie de uma literatura que favoreça a percepção para a formação de leitores.

Os questionamentos a respeito da tentativa de se descobrir a contribuição da LT, apontados no Capítulo I, sob a ênfase das provocações de Compagnon (2009) ganham sentido neste capítulo em razão da interpretação/recepção que as obras analisadas oportunizam.

Em partes e, seguindo as diretrizes das obras referenciadas na parte introdutória e, ainda sob os fundamentos postulados no Capítulo I, o primeiro chamado para a análise crítica neste capítulo toma como suporte a obra *O Quati e outros contos* (2001), de Fidêncio Bogo, a qual através de seus contos promove um amplo diálogo do homem (sujeito) com o espaço em que vive (mundo), fazendo transliterar que a realidade e a arte são confluentes para a percepção dos sentidos da existência. Esse sentido entra na assertividade de Bosi (1975, p. 31) ao explicar que o conto é um “poliedro capaz de refletir as situações mais diversas de nossa vida real ou imaginária”. A partir dessa conceituação, destaca-se a importância da escolha desta obra em razão dos temas que ela sugere como suporte para a prática da leitura nas diversas áreas do conhecimento. Na confluência do movimento entre homem e vida, espaço e limítrofe os contos de Bogo (2001) dão clareza ao teor de uma mensagem cristalizadora da expressão da própria vida.

A segunda abordagem compõe-se de uma análise sobre a obra lírica *Cinzas Acesas* (2009), de Isabel Dias Neves. Centrada no eixo poético esta obra,

em linguagem que se levanta das cinzas, fornece ao leitor a concepção de que a arte poética não se faz pelas regularidades das palavras, mas pela força polissêmica (BAKHTIN, 2003), metafórica (RICOUER, 2005) e imagética (BACHELARD, 2001).

A terceira discussão literária resulta de uma análise do romance *A Morte no Bordado* (2009), de JJ Leandro. Desafiando o leitor a compreender a metáfora do amor enquanto elemento estético, esta obra, mediante a catarse do bordado, permite a realização de uma leitura centrada na observação de que o sentimento amoroso é, em si, vida e morte, ou ainda do Ser em passagem (FERNANDES, 1986).

Centrado no contexto literário, pretende-se, com as análises realizadas mostrar que a LT tem muito a contribuir com o ensino tocantinense. Certamente uma boa literatura não é somente aquela que já se tornou clássica, mas também aquela que ainda está margeando os espaços literários em busca de uma leitura capaz de revelar sua importância para e nas mais diversas atividades práticas de leitura, sobretudo para consolidação de ações destinadas à formação de leitores.

2.1 O Conto

O conto, instituído como um dos gêneros textuais para o estudo da Literatura faz parte do cenário das obras literárias, que compõem estes estudos, voltados aqui para alguns textos publicados por escritores tocantinenses. Verifica-se o uso deste gênero em razão da linguagem, da narrativa linear, sobretudo de sua brevidade composicional. Por isso, constata-se que a maioria das obras tocantinenses atende ao mesmo.

Em clareza à escolha do conto enquanto objeto de suas publicações, os escritores tocantinenses seguem precisamente sua estrutura por se preocupar com o movimento do homem com a vida, do espaço com seus limítrofes e, ainda com a constituição de uma mensagem cristalizadora da expressão da própria vida. Precisamente enfatizados no Capítulo I, os contos analisados atendem a perspectiva da definição apontada por Julio Cortázar (2006).

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a

desvitalização de seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceitualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos a ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência (CORTÁZAR, 2006, p.150).

A importância do conto para os escritores tocantinenses é percebida pela maestria precisa em tratar dos assuntos em poucos espaços narrativos. Mesmo reduzido ao quantitativo de palavras, dado seu eixo curto e linear, este gênero abarca com precisão a mensagem ideal. Cortázar (2006) conceitua o conto em comparação à fotografia. Da mesma forma que a fotografia capta um fragmento ímpar da realidade, o conto constrói uma mensagem precisa, sem a ocorrência de pontos desnecessários ao seu clímax.

El fotógrafo recorta un fragmento de la realidad, pero de manera tal que esse recorte actúe como una explosión que abre de par en par una realidad mucho más amplia, como una visión dinámica que trasciende espiritualmente el campo abarcado por la cámara (CORTÁZAR, 1994, p. 371).

Percebe-se que o motivo de uso deste gênero literário, como elemento primário das produções tocantinenses, está associado aos fatores que a sociedade desse Estado vive na tentativa de consolidar seus sonhos, anseios e sucessos. Os contos de Bogo (2001) trazem à tona realidade de um povo que se encontra no caminho do desenvolvimento.

Nesse enfoque, a análise aqui formatada, lança mão da obra "*O Quati e outros contos*" (2001) de Fidêncio Bogo, que em razão das temáticas e do contexto abordado é precisa para falar da cultura tocantinense. Além disso, seu enfoque estabelece um contato direto com crítica literária e, precisamente com a prática pedagógica em sala de aula. Nisso, Bogo (2001, p. 11) esclarece que "ao escrever estes contos procurei temas que, além de satisfazerem meus pendores literários, servissem, em sua maioria, para discussão nas escolas e em outras instituições interessadas". Por essa vertente, abre-se aqui um leque de objetividade que as obras tocantinenses oportunizam para a formação de leitores.

Certamente, a análise que ora se institui, dá-se para fundamentar o lugar de solidificação desta literatura, desde as próprias produções literárias até o seu lugar nas atividades práticas de leitura realizadas pelos professores enquanto sujeitos mediadores dos saberes. Na assertiva de Candido (1995) a literatura corresponde a uma necessidade universal, exatamente porque se destina a dar forma aos sentimentos, à visão do mundo, à libertação e, também, à humanização do homem e, nesse processo as temáticas da obra de Bogo (2001) fundamentam essa visão, pois condiciona o leitor, enquanto cidadão, a analisar suas atitudes desde o social até o escolar enquanto sujeito em processo de aprendizagem.

Na vertente de uma literatura que fundamenta o discurso do próprio lugar, neste caso o tocaninense, Bourdieu (1989, p. 119), afirma que “o discurso [literário] regionalista é um discurso performático que tem como ponto de vista impor como legítima uma nova definição das fronteiras e dar a conhecer e fazer conhecer a região assim delimitada”. Por esse caminho discursivo a LT, verificada no gênero de contos, traz ao cenário dos estudos a contemplação de assuntos necessários à consolidação da aprendizagem, pelo viés da leitura e, de forma crítica à promoção de reflexões sobre a própria cultura regional.

2.1.1 *O Quati* e outros contos

Destinada a apresentar o cenário tocaninense, antes de mesmo de sua criação dada em 1988, a obra literária *O Quati e outros contos* (2001) de Fidêncio Bogo, composta por 11 (onze) contos foi escolhidos como *corpus* desta dissertação devido projetar-se no contexto das produções tocaninenses como uma das grandes vertentes reveladoras das fronteiras e da região norte, a qual após a criação do mais novo Estado da Federação, Tocantins, tem muito a ensinar aos seus fundadores, sobretudo aos seus descendentes. Para isso, Bogo (2001, p. 11) esclarece que sua obra está voltada para o atendimento aos alunos. Com isso, sua utilização, conforme os direcionamentos para a formação de leitores presentes no capítulo III darão o devido respaldo do teor da LT. Nisso, cada um dos contos leva o leitor à percepção de a representação do real da vida, pela arte literária não serve apenas como um objeto contemplativo, mas seu principal objetivo consiste em fazer com que o mesmo perceba sua interferência no contexto social, mostrando que é possível

consolidarmos um mundo mais justo, sobretudo mais atuante nos desafios da resolução dos conflitos sociais.

Os limítrofes de uma literatura totalmente regional, especificamente aos do Estado do Tocantins, são percebidos no primeiro conto, o qual carrega o mesmo título da obra, *O Quati*, onde o narrador sinaliza para diversas regiões do Estado, que ainda se encontravam em processo de criação e de desenvolvimento. Os lugares pelos quais passava o ônibus da empresa “Paraíso”, revelam-nos que, assim como o Estado se encontrava em desenvolvimento, a literatura tocantinense, também percorre um caminho de inúmeros buracos. Existem os buracos da falta de recursos para a publicação das obras que se encontram guardados nos caixotes, nas gavetas, e na memória. Há também os “buracos” do não conhecimento dessas obras, pois são poucas as oportunidades que os escritores têm para divulgar seus trabalhos. E, por ser, ainda, uma literatura da margem da estrada existe o critério da dúvida de sua real contribuição para os estudos.

A temporalidade e ambientação apresentadas rumam à contextualização de um Estado¹ que, em decorrência do movimento políticos para sua emancipação consolidada em 1988, necessariamente, se erguia das cinzas para bordar na memória seus rastros, seu desenvolvimento, mesmo que inglório para muitos, inclusive para os animais, que a exemplo do “Quati” teriam seus dias contados.

Era entre nove e dez horas de um dia ensolarado de outubro. Vindo de Natividade para Porto Nacional, o ônibus da Paraíso, velho, sujo e barulhento, sacolejava pela estrada buraquenta, cuspidando fumaça e levantando um poeirama dos diabos. Isso em 1982, num ponto qualquer entre Santa Rosa e Silvanópolis. [...] o motorista deu um grito: - Olha o quati! [...] desferi-lhe um bruta pontapé no quarto traseiro que o fez cair e rolar, [...] que em seguida dominaram o bichinho e o imobilizaram com a maior facilidade (BOGO, 2001, p. 13; 14).

¹ O movimento para a criação do Estado do Tocantins se desencadeou exatamente das cinzas. Os movimentos iniciaram no final do século XIX e percorreram o século XX. A Constituição de 1988 autorizou a criação do estado do Tocantins como resultado de seu desmembramento do estado de Goiás. Em tempos antigos houve duas iniciativas para a criação do estado. A primeira dada em 1863 por Visconde de Taunay, enquanto deputado da Província de Goiás, sugerindo a separação do norte goiano e a criação da Província da Boa Vista do Tocantins, cuja capital seria Boa Vista, hoje Tocantinópolis. A segunda em 1889 a partir de um projeto elabora por Fausto de Souza propondo a criação de 40 províncias. Finalmente em 1987 as lideranças políticas se mobilizaram pela frente “União Tocantinense” e, conseguiram 80 mil assinaturas, as quais subsidiaram o trabalho do Comitê Pró-Criação do Estado do Tocantins. Por fim, a luta do deputado Siqueira Campos, dentre outros políticos chegou ao estado de realização. Criou-se a partir de muitas lutas o Estado do Tocantins. Devido sua importância para a região norte do país este Estado fundou o marco de desenvolvimento social.

No mapa do Tocantins, percebe-se que as cidades apresentadas no conto fazem parte de municípios onde o progresso “o asfalto” não contribuía para a expansão e viabilidade do tráfego rodoviário. Assim como as estradas, a rusticidade nos meios de transporte forma o cenário à espera do desenvolvimento. Contrário a este cenário, a fauna tocantinense mostra sua variedade e, nos idos do trajeto eis que um “quati” rouba a cena dos cidadãos apertados naquele ônibus revelando a monstruosidade dos mesmos.

No sentido das temáticas, neste caso a fauna, esta obra apresenta uma aceitação já definida nos cenário escolar, pois a criticidade dos alunos por temas ligados à natureza devem ser discutidos e refletidos para que a sociedade passe a respeitar os animais que a embelezam em sua singularidade. É por esse ponto que as propostas de atividades de leitura, apresentadas no Capítulo III, são trabalhadas sobre o critério temático, abrindo espaço para o estudo literário pela interdisciplinaridade. É nesse sentido, de temas ligados ao meio ambiente que se dá a valorização das publicações tocantinenses.

No rumo do estudo e da valorização desta obra, as discussões aqui apresentadas, formam o que eixo literário direcionado aos processos de formação de leitores. Certamente, as concepções críticas ora construídas não formam abordagens finitas, antes direcionam lições para o desvelamento, bem como para o entendimento de cada temática.

2.1.2 Um quati e um homem

A forma constitutiva do conto faz desse gênero um jogo de entrelaçamentos entre realidade e ficção. Sua linguagem sólida permite que o próprio autor e, ainda, o leitor contemplem lições deveras importantes para o contexto pessoal, profissional e pedagógico. No foco da crítica literária, o conto, desperta pesquisadores e alunos para percepção de lições circunscritas no desafio de contemplar a beleza e a essência da vida através das palavras literárias.

Isto se dá devido ao aprendizado constante que depreende da prática de leitura do texto literário no ambiente escolar, como forma de se aprimorar a leitura de nossos alunos como instrumento para a leitura de mundo, através de leitores da

palavra numa ação geradora de competências e habilidades que vão refletir na própria vida.

Na concepção de Piglia (2001, p. 24) o “conto se constrói para fazer aparecer artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permita ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta”. Imbuído desse contexto, o conto “*O Quati*”, o qual dá abertura ao livro que leva o mesmo título, é apresentado pelo autor mediante o uso de um cenário amplamente rural em que os cidadãos se deslocam de suas cidades à busca de novidades mercantis ou não, através de transportes, “o ônibus da Paraíso, velho, sujo e barulhento” (BOGO, 2001, p. 13), em estado de precariedade, sem nenhum conforto, mas satisfatório para época.

O cenário dos fatos desenrola-se, na linguagem contista, mostrando a precariedade do homem.

[...] a geringonça vinha apinhada de passageiros, naquele sufoco, os cheiros que se misturavam ao calor, o chulé das mãos dadas com o bodum do sovaco, além dos outros cheiros difíceis de identificar, transformavam ônibus num inferno para as narinas desacostumadas (BOGO, 2001, p. 13).

Toda a precariedade física denota o desamor consigo e, neste instante com os animais. Ao avistar o indefeso animal, o Quati, o homem enquanto sujeito atravessando o lugar do outro, do animal irracional, exatamente por estar fora de seu lugar, de seu município se prestar a atropelar um animal, que para defender-se usou sua “dentuça arreganhada” (BOGO, 2001, p. 14), mesmo tendo certeza de que não conseguiria vencer a voracidade do animal racional.

O “quati” tido como objeto de caça pelo homem predador assume, na criticidade temática, o papel de um ser, de um sujeito, de uma fauna tocantinense, revestido de ensinamentos aos leitores em formação. Nota-se nesse processo que a realização da “leitura temática”, ênfase apontada no Capítulo final desta dissertação, é fator indispensável para que o aluno desenvolva suas habilidades leitoras, conforme estabelece a *Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins* (2009).

Com base nesses pressupostos, explicitam-se, de forma mais detalhada, as competências básicas em torno das quais todas as áreas do conhecimento envidarão esforços de desenvolvimento: a capacidade de articular e

mobilizar conhecimentos de caráter científico-tecnológico, humano e estético, na leitura e interpretação crítica dos fenômenos físicos e sociais; a capacidade de interagir por meio da comunicativa assertiva e criativa, valendo-se das mais diversas formas de linguagem; a capacidade de intervir para solucionar situações complexas, valendo-se do método científico, bem como de propor e envolver-se em alternativas criativas de melhoria do contexto individual e social, priorizando o foro da construção coletiva e da validação democrática; a capacidade de reconhecer e apoiar posturas éticas e, sobretudo, de assumi-las em suas ações, comprometendo-se expressamente com o projeto de dignificação da vida humana e da preservação de todos os seres do planeta (TOCANTINS, 2009, p. 33).

O narrador-personagem ao constatar seu estado de prejuízo ao indefeso animal reconhece seu mundo inglório e sua atitude irracional. Desse contexto, observam-se as iniciativas descentradas do homem ao usar os seres da fauna como elemento de seu desacerto perante um mundo que se move injustamente.

A debruçar-se em seu eu, existencialista, que se preocupa em destruir o eu do outro, do animal indefeso, o homem, no papel do narrador-personagem é levado a perceber que ele mesmo precisa humanizar-se. E, a humanização, refletida pelo contexto com o animal, assume aqui o papel humanizador propagado na e pela palavra literária. Por essa vertente, o Quati, enquanto animal em análise esvai-se de seu sentido denotativo para o conotativo. Assim, a figura de linguagem “alegoria”, que apesar de fornecer sentido retórico, transita pela estética receptiva para ensinar quatro grandes lições ao homem.

A primeira lição, vista no “quati” pela alegoria, atinge o eixo da conscientização, a qual chama a atenção do ser humano para não realizar atitudes que prejudiquem a si e aos outros, independente da vida animal: racional ou irracional. A segunda lição leva o homem à preservação. Por esta, torna-se elementar o desenvolvimento de cuidados com a fauna, pois sem ela o ciclo da natureza de torna incompleto. A terceira lição transita pelo contexto já delineado, o da humanização. A força desse termo resgata a ideia de que é preciso, constantemente, respeitar ao próximo para o sucesso das relações interpessoais. É preciso fazer com que o outro, racional ou irracional, sinta nossa confiança e nossa aceitação. Não é possível, por exemplo, deixar que um indefeso animal, ou outro homem, se arme com unhas e dentes para se livrar de nossa presença. Humanizar significa, então, atentar para o estado da confiança, do compartilhar, do caminhar e do viver juntos sem nenhum dano. A quarta lição, intrínseca nas três anteriores, ensina-nos que precisamos dar respeito ao homem e à natureza. Ao homem, o

respeito transita pelo entendimento da racionalidade subjetivada em aceitação, em proximidade para usufruto dos direitos e deveres sociais. À natureza, entende-se que não se pode danificá-la. Ela é a grande protetora do próprio homem. Respeitando a natureza, os animais, é possível respeitar ao próximo, sobretudo ensinar-lhes que nossos sucessos dependem de nossos atos. Essa ênfase dá centralidade ao caráter humanizador defendido por Candido (1995) no Capítulo I.

Intrigado com sua atitude desmedida, o narrador-personagem assume que lhe faltou a visão humanizadora. Seu eu, sujeito em trânsito naquela quase intrafegável estrada, se desviou dos sentidos do seu lugar para afetar a outro sujeito que se encontrava feliz em seu lugar, em seu *habitat*.

Ainda hoje, quando recordo o episódio, sinto um remorso danado e tenho raiva de mim mesmo. Eu era seguramente a pessoa mais culta naquele ônibus. Sabia das coisas. Devia ter-me valido de minha autoridade e impedido o crime. Não! Fui o principal criminoso. Não fosse por mim, homem, rei da criação, animal racional, o animalzinho irracional, o quatizinho, estava vivo e feliz, solto pelo cerrado, inofensivo, emprestando à linda natureza de começo das chuvas a graça de seu jeito maroto e descontraído, pondo vida e movimento na verde placidez da paisagem (BOGO, 2001, p. 15).

Obviamente a alegoria figurativa contida em “*O Quati*” não se torna retórica, antes se firma como um critério literário emprestado ao homem, animal racional, para que este reconheça sua irracionalidade e, com isso atenda aos pressupostos humanizantes. A aquiescência da humanização projetada pelo animal irracional dá ao animal racional a ideia de que os espaços do *habitat* de cada um não devem ser atropelados pelo outro. Nisso, o convívio entre homem e natureza ao se olhar a fauna e a flora precisa ultrapassar os limiares da consciência para a tomada de atitudes práticas. Nesse enfoque, as sugestões de leitura temática apontadas objetivamente no Capítulo III dão ao leitor a possibilidade de se entender o real sentido dos textos.

2.1.3 Nós Mudemo ou nós saímos da escola

Servindo-se do conto Nós Mudemo, Bogo (2001) revela que as preocupações com os estudos gramaticais, conforme querem alguns professores,

não podem atropelar os sonhos de muitos alunos que procuram a escola como uma forma de ascender na vida, inclusive na capacitação profissional. Essa visão torna-se um chamado para outro lado gramatical: o da vida. Grande parte dos cidadãos é impedida de seguir seus rumos porque não teve condições de se adequar às “normas” sociais. Muitos se deixaram levar pelo comodismo e, por isso se perderam na conjugação do tempo existencial, ficando fadado ao passado de perspectivas que nunca mais se concretizarão.

Para que os estudos da língua tenham efetivos resultados, torna-se indispensável sua aprendizagem pelo foco do letramento, conforme proposto no Capítulo I. Nisso, a concepção de Marcos Bagno (2009) fundamenta a recepção de o “Quati”.

A prioridade absoluta, no ensino de língua, deve ser dada às práticas do *letramento*, isto é, às práticas que possibilitem ao aprendiz uma plena inserção na *cultura letrada*, de modo que ele seja capaz de *ler* e de *escrever* textos dos mais diferentes gêneros que circulam na sociedade (BAGNO, 2009, p. 13).

O teor dessa assertiva transita pelo crivo da formação de Bogo (2001), enquanto professor, ao tratar dos aspectos gramaticais e de suas interferências na vida estudantil dos alunos quando aborda a Língua Portuguesa mediante a narrativa das preocupações de uma professora “fessora”, por sinal, inominada, com seu ex-aluno Lúcio.

A preocupação gramatical, que pela exigência da língua culta deve ser cumprida, não pode atrapalhar os sentidos da arte literária. Mas certamente o conhecimento ortográfico deve permear os saberes dos alunos. Nisso, a controvérsia formada quanto ao contexto gramatical se deu no início das aulas.

As aulas tinham começado numa segunda-feira. Escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários. Entre eles, uma criança crescida, quase um rapaz, espigado, ossudo, cabelo pixaim, jeitão desconfiado, meio assustado, rabo entre as pernas.
- Por que faltou todos esses dias todos? – Fui logo perguntando ao menino.
- É que nós mudemo onti, fessora. Nós veio da fazenda (BOGO, 2001, p. 22).

Bogo (2001) provoca a reflexão do leitor literário para dizer que a arte da palavra não se restringe aos valores da gramática, das regras, das formas fixas, da

conjugação regular ou irregular dos verbos, exatamente porque na vida, lá fora, no seio da família, no diálogo informal o que importa é a comunicação. Certamente essa afirmação não chega ao contexto da descaracterização ou da não observação gramatical para os fins a que ela exige.

Singularmente, a ênfase dos estudos de Língua Portuguesa, pela área de Letras, aponta para a possibilidade de o sujeito encontrar na Literatura e na Crítica Literária os endossos das variantes linguísticas a fim de entender sua influência no e para os estudos literários.

O lugar de que Bogo (2001) fala, a região Norte, aduz ao contexto de um local em desenvolvimento, inclusive para momentos de crescimento antes da criação do Estado em 1988, ou seja, quando aqui ainda era Goiás. Tudo parecia em atraso. As rodovias quase intrafegáveis, as cidades sem os serviços sociais elementares e, certamente o estudo ainda não era objeto de deleite para aqueles cidadãos.

Mas assim como o Estado crescia, os pais acreditavam que o estudo era proveitoso para seus filhos. O otimismo era irradiante para o pai de Lúcio, embora não o fosse para a “fessora” e seus alunos, os quais destruíam calmamente os desejos daquele mais novo aluno. As preocupações reveladas pelos pais de Lúcio trazem aos pais de hoje a lição de que a escola não pode ser esquecida, tão pouco abandonada, independente das mazelas vividas. Se Lúcio enfrentou os desafios de saber falar, os alunos de hoje são conflitados pelo fenômeno *Bullying*, enquanto violência física ou psicológica. Certamente Lúcio fora vítima desta última e seus resultados foram sentidos socialmente.

Percebe-se que a escola, muitas vezes, não está preparada para ensinar as variedades de uso da Língua Portuguesa. E, isso acarreta grandes problemas aos alunos. “- Não se diz ‘nóis mudemo’, menino! A gente deve dizer: Nós mudamos, tá?” (BOGO, 2011, p. 23). Embora esta seja uma dura realidade, os pais ainda acreditam que a escola faz a diferença para seus filhos (alunos). “- Meu fio, num deixa a escola pruma bobagem dessa! Não liga praz gozação da mininada! Na cidade é assim mesmo. Logo eles esquece.” (BOGO, 2001, p. 23).

Nota-se no conflito apresentado que os estudos gramaticais não podem afundar a língua materna constituída no cidadão. Na verdade, o que se exige é que a escola, mediante o trabalho do professor faça com que os alunos aprendam a linguagem aceita pela sociedade, a chamada língua culta. A esse respeito Bagno

(2009, p. 19) chama a atenção a dizer que “temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos tradicionalistas de estudar a *língua* como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas *vivas* que a falam”.

Mas, além disso, é importante que se crie condições para o aprimoramento, sobretudo para a prática da língua de acordo aos seus contextos situacionais.

Este conto mostra o despreparo de muitos professores, que fazem de conta que a língua portuguesa é somente gramática, esquecendo que a língua falada é a verdadeira língua materna, e que os diversos falares populares não estão errados, simplesmente são diferentes, e devem ser respeitados e valorizados (BOGO, 2001, p. 11).

Na linha das propostas de leitura para a formação de leitores, apresentadas no Capítulo III desta dissertação, observa-se que a leitura literária deve ser praticada para que as questões gramaticais sejam assimiladas pelos alunos e, dessa forma os mesmos tenham condições de empregá-las em seu tempo e circunstância. Essa ideia é aqui defendida em razão de que só conseguimos dar qualidade à escrita se a leitura for, também, realizada. Para isso, Ferreiro (1998, p. 61) afirma que “ser leitor não é construir e conhecer as letras e seu valor sonoro, e sim ser capaz de construir significados”. Espera-se, nessa visão, que os significados de cada palavra alcancem o teor de seus contextos discursivos. Ou seja, dependendo da situação comunicativa a aplicação das regras gramáticas pode ocasionar o desestímulo estudantil aos alunos.

Nesse sentido, Silva et al (2008) esclarece que as observações às questões gramaticais precisam ser trabalhadas pela escola para que os alunos superem os problemas inadequados da ortografia adquirida no seio familiar, que na maioria das vezes é destoante aos conceitos gramaticalmente adequados ao seu contexto de aprendizagem.

Apesar de a leitura ser algo exigido na escola, percebe-se que alguns discentes têm problemas em pronunciar as palavras por falta de convívio familiar com as letras. Na maioria das famílias a prática da leitura é algo secundário. Os pais condicionam os filhos apenas ao ouvir, ou seja, esperam que os filhos recebam as informações audíveis, enquanto isso, o uso de livros restrito ao trabalho que a escola oferece (SILVA et al, 2008, p. 21).

O contexto dessa afirmativa alcança a realidade vivida pelo estudante Lúcio. Este fazia parte de uma família não alfabetizada, porém era uma família que sabia lutar e ler o mundo à sua volta. Mas as marcas do analfabetismo estão visíveis nas ocorrências de desnível ortográfico apresentados na fala de seu pai.

- Bom dia, senhor. O Lúcio está?
- Não, senhora. Ele foi ônti pra casa de meu irmão no sul do Pará. É, fessora, meu fio não aguentou as gozação da mininada. Eu tentei fazê ele continuá na escola, mas não teve jeito não. Ele tava chatiado demais (BOGO, 2001, p. 23).

As expressões “ônti”, “fessora”, “mininada”, “fazê”, “continuá”, “chatiado” marcam as ocorrências inadequadas das questões gramaticais pelo foco da ortografia. Foi exatamente essa situação que desmotivou Lúcio a continuar seus estudos. A carência de leitura vivida por ele condicionava-o a não cumprir as normas das palavras e, por isso não era aceito na escola, a não ser na do mundo.

Para dar sentido à aprendizagem dos alunos, os estudos literários, devem permear os trabalhos escolares. É, exatamente nesse sentido, que as discussões sobre a LT são abordadas rumo ao processo de formação de leitores. Defende-se, nesse sentido, que a leitura das obras tocantinenses ajudará os alunos a consolidarem a aprendizagem gramatical e, conseqüentemente sua comunicação será entendida nos diversos discursos.

Na fase inicial é normal que, chegando à escola, o aluno não saiba a língua em suas variantes de leitura e escrita. Mas até certo ponto ele tem domínio da linguagem oral. Desta forma, não cabe à escola, unicamente, ensinar a língua, sob o critério gramatical, mas aumentar a capacidade comunicativa de seus alunos para que estes a usem como instrumento de comunicação e socialização (SILVA et al, 2008, p. 24).

Para que os estudos literários contribuam para a efetividade da aprendizagem dos alunos é preciso que sua forma de abordagem esteja centrada no despertamento de sua atenção. Sozinho, o aluno talvez não perceba o significado literário, mas a partir de estratégias apontadas pelo professor é possível que ele desperte sua atenção para um leitor em formação. E, toda a formação esperada reside na concepção de que o texto precisa ser lido sob diversos ângulos, os quais são aqui apontados como temáticos. Nesse caso o levantamento de contextos

interdisciplinares sobre determinados assuntos contribuem para o interesse do aluno em ler as obras literárias. No caso do conto “*Nóis Mudeno*” é possível abordar, no mínimo, dois temas: a necessidade ou não do estudo gramatical e o estudo literário para a compreensão gramatical. Por estes dois focos, percebe-se que o chamamento do aluno para esta leitura resulta no despertar de seu interesse literário. Este é desafiado a perceber os rumos de aprendizagem para além da escrita de cada palavra e, sim para os seus significados contextualizados.

Todos os processos de ensino centrados nos estudos literários para o uso adequado da língua perpassam pelo viés da leitura. E, nesse ponto as obras tocaninenses contribuem para esse intento, visto sua contextualização agradar os alunos em razão dos temas abordados. Para Zilberman (1993) o estudo literário precisa ser agradável ao aluno no intuito de que o mesmo não se afaste dele, independente das circunstâncias.

A criança afasta-se de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer porque às vezes, não lhes chamaram a atenção (ZILBERMAN, 1993, p. 17).

O foco da realização da leitura literária torna-se perceptível ante aos entraves que o estudo da gramática provoca nos alunos, pois os cuidados com o uso da língua devem ser redobrados. Neste conto, Bogo (2001) chama a atenção do leitor para esta realidade. Servindo-se do papel da professora, enquanto personagem protagonista, ele mostra que, na maioria das vezes, as regras gramaticais mais atrapalham que ajuda. Mas embora esta seja uma vertente em discussão não se pode deixar de estudar a língua, seja pela gramática ou pela literatura.

Verdade é que a gramática desafia o aluno a uma trajetória de leitura e de escrita aguçada. Sem estes dois eixos não é possível apreender os significados da língua para o uso adequado nas diversas situações comunicativas.

Bogo (2001) ao apresentar a trajetória de culpa da professora pelo não entendimento da situação de Lúcio enquanto um aluno adquirente da língua formal deixa-nos a clareza de que a aprendizagem não se consolida sem a leitura, a qual condiciona o aluno ao processo da escrita.

Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos. Super usada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna – a língua que a criança aprendeu com seus pais, irmãos e colegas. Assim, ela se torna o terror dos alunos (BOGO, 2001, p. 26).

Na trajetória de mundo da personagem Lúcio, observa-se que a língua o atrapalhou. Porém se a condução dos estudos tivesse ocorrido de forma mais precípua é possível que ele não fosse levado ao fracasso escolar e à dureza do mundo sem as palavras, sem o estudo, sem a leitura, sem a literatura, visto que não se pode abandonar a escola, ou seja, os estudos que ela oferece.

A análise ora abordada não foge ao intento da expressividade da literatura tocantinense, ou ainda do objeto da crítica literária, pois os estudos gramaticais estão presentes em quaisquer textos. E, apropriar-se do conto, enquanto elemento para estudo da língua é compreender seu direcionamento para o uso do código, no intuito de que o aluno consolide sua capacidade comunicativa.

Apropriar-se da LT para os estudos escolares significa permitir que o aluno tenha condições de superar as dificuldades da aprendizagem e, com isso libertar-se do aprisionamento da língua. Agindo pelo processo de formação de leitor é possível adequar-se à língua, à aprendizagem crítica, evitando que ela interrompa a capacidade da aprendizagem. O chamamento para esse processo é visto em toda a obra de Bogo. Mas, caso a escola não condicione o aluno à leitura, segundo os critérios contidos no Capítulo III, é possível que este seja superado pela própria literatura, pois sem leitura não é possível apreender o que ela (re)significa.

A certa sou eu. Você está errado. Os seus pais estão errados. Imite-me! Copie-me! Fale como eu! Você não seja você! Renegue suas raízes! Diminua-se! Desfigure-se! Fique no seu lugar! Seja uma sombra! E siga desarmado para o matadouro da vida (BOGO, 2001, p. 26).

A forma com que Bogo (2001) aborda os prejuízos causados pela gramática na vida de Lúcio, ante do discurso da professora, remete-nos ao entendimento de que os estudos são indispensáveis aos alunos. E, na linha de uma literatura que serve para o desenvolvimento da aprendizagem, as obras tocantinenses ao abordarem estas concepções, enfatizam que as produções regionais além de despertarem o interesse do leitor, exatamente para o foco da

complementaridade dos espaços vazios, podem ser usadas para o despertar do aluno ante ao domínio das competências e habilidades de leitura exigidas para o nível de ensino a que está vinculado.

2.1.4 A caminho do “Matadouro”

A escrita contista de Bogo (2001) carrega uma linguagem clara e objetiva. Nesse contexto, percebe-se em todos os instantes, que o leitor é levado a desvendar os segredos de sua produção literária. Figurado como um texto que revela a ganância e o comportamento do homem, o conto “Matadouro” serve-se de uma linguagem simples para ensinar que a exploração ambiental é um dos maiores crimes que o animal racional comete. No intuito de clarear esta premissa, o conto “Matadouro”, revela a trajetória de destruição da natureza, da mata e, conseqüentemente da decadência do homem ao tratar sua morada como algo passivo de destruição.

A poeticidade apresentada neste conto dialoga que as questões do Existencialismo do homem discutido pelo professor José Fernandes (1986) em sua obra *O existencialismo na ficção brasileira*.

No momento em que o ser do homem é lançado na existência, é ele obrigado a empreender uma travessia: expressão de sua plena realização no mundo, ou a amostragem de seu literal fracasso, de sua rigorosa niilização, porque impedido de executar o seu projeto. [...] À medida que a personagem busca uma explicação para a existência, para o seu fracasso, ou para seu abandono, a travessia se configura como a procura do humano e a obra se interliga, de alguma forma, com a filosofia da existência. E, em consequência, a travessia fictícia passa a corresponder, simbolicamente, à travessia real do ser no mundo (FERNANDES, 1986, p. 21).

No apontamento da decadência e da supressão existencial dos seres, racionais e irracionais, as questões que emergem pelo foco da travessia dão sinalização para a percepção de que a morte da mata pelo desmatamento provocado, sob o discurso da chegada do progresso social, gera o conflito do homem, tanto em Si quanto no Outro. Nesse foco, percebe-se que o Ser, o sujeito, se encontra presente no mundo para Si, para o Outro e no Outro, conforme

definições de Sartre (2005) e Heidegger (1978) ao discorrerem sobre a passagem do Ser. Nesse contexto, a derrubada da mata faz alusão à “Travessia” do Ser em busca da compreensão do Existencialismo, projetados pela queda do sujeito em seu trânsito. Em face da existência o Ser se assume como peregrino na “Travessia” que o leva ao fracasso/morte ou quem sabe à consolidação de seu projeto.

Se a náusea é o sentimento indefinido do vazio da existência, não é o amor aos homens (a outros existentes) que vai justificar a minha ou a existência em geral. Falta apenas a revelação final: a existência é absurda, eu sou (nós somos) a náusea (SARTRE, 2005, p. 154).

O percurso contista de Bogo (2001) assenta sua figuratividade imagética na contemplação da mata, com sua exuberância, mas que aos poucos se declina pela força do homem. Assim, o Existencialismo de ambos se esvai em razão da ausência do amor. Na verdade, figura apenas a imagem da ganância, pois tudo leva ao caminho do “Matadouro”, que é a própria morte de todos os seres, irracionais e racionais.

Mas apesar do trânsito passageiro da existência, ainda assim é possível constatar no desafio do *ser-para-si*, sob o aspecto do “eu”; do *ser-para-outro*, sob o aspecto do “jogo” e do *ser-aí-para-outro*, sob o aspecto do “interjogo” a ocorrência de uma visão que ainda formata a ideia da própria existência. Nisso, a exuberância e a imponência da natureza são mostradas ao leitor por meios dos detalhes característicos da escrita contista de Bogo. Precisamente ele se reporta ao estado invejável da mata e, porque não do Tocantins, ao traçar sua imagem por meio das palavras.

O foco imagético do desmatamento é percebido, também, mediante o desmatamento do lugar que criaria o progresso desse Estado, como foi o caso da criação de Palmas, a Capital definitiva. No jogo do duplo com suas razões para o progresso ou para o prejuízo, todas as discussões rumam para a contemplação da leitura imagética, discutida no Capítulo III, exatamente por ser indispensável à compreensão da arte literária.

Imperava num pé de serra perdido nesses imensos sertões brasílicos uma mata secular, parecida com outras matas, mas especialmente rica em espécies vegetais: imponentes troncos que se elevavam altaneiros,

pegando o vento e a chuva nas tranças de suas galhadas e dominando a planície e a ladeira por alguns quilômetros. Eram canelas, perobas, mognos, jatobás, jacarandás, angicos e tantas outras. Essas copas seculares eram as primeiras que o sol beijava ao raiar e as últimas que beijava ao se pôr. O mesmo beija-beija se dava com a lua e as estrelas. Os grandes pássaros, os animais trepadores – macacos, quatis e quejandos – preferiam seus galhos para dormir a sesta, para os momentos de lazer e os instantes de namoro (BOGO, 2001, p. 61).

A cadência contista de Bogo (2001) conduz o leitor à percepção imagética de um espaço em ascendente beleza, mas que não prevalecerá por muito tempo. À medida que o leitor desliza pelo texto ele se enxerga por entre a sombra das árvores chegando ao seu deleite literário. Mas ao assentar seu olhar para o discurso da palavra, mediante as expressões “imperava” e “eram” o mesmo leitor levanta sua indignação pela destruição que estava chegando à tão frondosa mata.

A mata era frondosa por causa da fertilidade do solo, regado por dezenas de córregos, límpidos e cantantes, que desciam as encostas marulhando por sobre as pedras e lajedos, fazendo cócegas nas raízes das árvores, sobretudo nos tentáculos dos gigantes troncos, companheiros milenares de carícias mútuas no silêncio e solidão daquelas paragens (BOGO, 2001, p. 61).

A ação espiralar que em *Avalovara* de Osman Lins (1995) remete ao movimento da construção sem prejuízo, aqui já não tem o mesmo assentamento. Toda a ascendência, toda a vida, toda a proteção dada pela mata se desmancha do palíndromo em razão de que seu movimento apenas percorre o caminho da morte em razão da chegada do homem. O homem que passa o arado, aqui já não apresenta o mesmo sentido. A ideia agora se esvai para o descentramento, para a destruição de tudo. O arado, figurativamente, carrega todas as possibilidades de sucesso do homem durante sua vida, além de provocar a destruição de seu próprio habitat.

A destruição pela ideia do progresso que estava em fase de construção por meio do desmatamento indica ao leitor que a destruição da mata não apenas lhe afeta, mas provoca um aspecto destrutivo mais amplo. Nesse processo, a derrubada das árvores traria consigo a morte da natureza, pela sua amplitude enquanto fauna e flora. A destruição da mata não afeta apenas os elementos já apontados, mas

causa, também, a morte dos elementos da natureza sustentados profundamente pela Filosofia, quais são: a água, o ar, o fogo, a terra.

Todos esses elementos são prejudicados profundamente. A água dos rios desaparece, o ar se torna poluído, o fogo não se destrói, mas destrói os demais e, a terra enquanto elemento de sustentação da vida perde sua potência. Tudo começa a virar um nada, um descontrole, um local sem proteção e desprotegido, tudo ameaçado.

A vertente da estética receptiva (ISER, 1996) revela que a mata destruída já não é simplesmente a mata, com suas árvores antes frondosas, pois todas elas agora se encontram derrubadas, destruídas. A mata que antes era a casa natural já tem este aspecto. E o homem sem ela já não está seguro. Seus riachos já não lhe fornecem água pura e despoejada. Suas terras já não dão os frutos naturais. O ar já não é límpido e protetor. Agora, respira-se apenas a poluição, inclusive do fogo que tudo queima e tudo destrói. Afinal, o homem se tornou a “praga” (LOBATO, 1994) da mata e de si mesmo.

Enfático ao contexto da leitura temática suscitada no Capítulo III, este conto remete o leitor ao desafio de discutir sobre os efeitos dos desmatamentos, das construções irregulares, da poluição das águas e do assoreamento das nascentes dos córregos e rios.

Transitando pelo discurso de se evitar a destruição, este conto leva o leitor a perceber o caminho da morte da natureza e do próprio homem. Todo o enredo mostra que a destruição do meio ambiente em busca do enriquecimento lhe traz sérios prejuízos. É com essa clareza que Bogo (2001) trata desse comportamento.

Foi uma loucura. Era tanto o ouro que a mata foi chamada de Mata d'Ouro. E os habitantes das redondezas, que viviam na fartura graças ao que retiravam da mata: madeira, essências, carne, peles e outras prodigalidades, ficaram ainda mais abastados. Tão abastados que, aos poucos, foram ficando abastados, bestificados pela ganância, como é praxe entre os racionais. Se rico pára de enricar acha que está ficando pobre. E aí é um deus nos acuda. E foi um deus nos acuda (BOGO, 2001, p. 63).

A leitura deste conto conduz o leitor à percepção de temáticas que, se bem discutidas em sala de aula, legitimam novos olhares, novos comportamentos do

homem ante ao espaço em que vive, oportunizando a constituição de espaços que favoreçam um olhar de proteção à natureza.

2.1.5 A obra literária como redescrição da realidade.

A linguagem com que Bogo (2001) apresenta a narrativa em “Matadouro” desliza pela vertente metafórica no intuito de redescrever a realidade da natureza e dos homens, este caracterizado como ser racional. Na força expressiva de Ricoeur (2005), a metáfora presente no texto constitui um sentido subliminar porque sua função consiste em “redescrever a realidade” (RICOUER, 2005, p. 40), seja ela afetada pelas transformações ou não. Essa redescrição se justifica porque a palavra vista como metáfora assume o sentido do verbo “metaforizar” para revelar o novo discurso presente na palavra. Esse discurso, nas definições de Bakhtin (2003) é compreendido palavra “polifônica”, que em razão de seus múltiplos sons formata o dialogismo, o qual é capaz de ligá-la a diversos contextos. Exatamente nestes é que se percebe a ocorrência da metáfora, a qual resulta em direcionamentos de diversos ângulos.

Seguindo o enunciado constitutivo do texto, percebe-se claramente o processo criativo da metáfora. Bogo (2001, p. 61) revela que a mata secular tinha vida abundante, pois suas árvores eram imponentes e se “elevavam altaneiras, pegando o vento e a chuva nas tranças de suas galhadas, dominando a planície e a ladeira por alguns quilômetros”. Por meio das ações que faziam ante aos processos da natureza, a mata, “matadouro” se metaforizava, tomava ação para revelar ao animal racional sua importância para a vida dos animais irracionais que dela usufruíam diariamente, visto que os “grandes pássaros, os animais trepadores – macacos, quatis e quejandos – preferiam seus galhos para dormir a sesta” (BOGO, 2001, p. 61), deixando claro suas relações harmoniosas em todos os instantes da vida.

Recebendo as ações do curso definido dos demais elementos da natureza, a mata, apresenta uma vida exuberante e invejável. Ante ao efeito metafórico do “marulhar” dos córregos, percebe-se a ocorrência da sinestesia, pelas impressões que Luft (2000, p. 446) define como “agito, ruído ou barulho como as ondas do mar”. Nessa vertente as “cócegas feitas nas raízes das árvores” (BOGO,

2001, p. 61) acentuam ao animal racional a capacidade que a natureza tem para cuidar de si, bem como dos que dela usufruem sem provocar-lhe danos ao seu transcurso natural. Tecendo sua cadência sinestésica, a mata, com sua capacidade de acolhimento seguia seu destino ao “matadouro”, inicialmente traçado pelo animal racional.

Decidido a mudar os rumos e a proteção que a mata ofertava aos seus queridos animais irracionais, o homem, animal racional, em sua truculência assume ironicamente o papel do Criador, porém no contexto inverso, qual seja o da destruição maciça da mata. Achar-se dono e fazer o que bem entendesse era a postura assumida pelo homem. Sua determinação indicava o fim de vidas, sobretudo da preciosidade que a terra possuía. Tal atitude é abordada por Bogo (2001, p. 62) ao enfatizar a iniciativa do homem em provocar o desmatamento, sob a alegação de criação do progresso.

Um belo dia, chegou o homem, o bípede ereto, o rei da criação, o animal racional, chegou, viu, examinou e gostou. Para os não irracionais, gostar e gastar são sinônimos. Logo, logo a mata virou uma mamata. Tronco após tronco, as árvores foram impiedosamente abatidas. Quando um dos gigantes da selva tombava, dezenas de arbustos morriam com ele, estraçalhados pela queda. Do mesmo modo, animal após animal, pássaro após pássaro, os irracionais habitantes milenares daquelas românticas paragens foram sendo dizimados pelos racionais recém-chegados. (BOGO, 2001, p. 62).

Nostálgica e desolada restava à mata apenas aguardar o restante de seus dias. E, conseqüentemente o do próprio homem, pois se não há base para a sustentação da essência que produz a vida, compreende-se que tudo caminha para um fim, a morte. Mas esta morte certamente não será imediata, tudo ficará para os descendentes.

Assunto ao eixo metafórico, a queda das grandes árvores revela que as grandes empresas, ou empresas-macro quando situadas em determinadas regiões a romper seu processo produtivo atinge a todas as pequenas empresas ou produtores que não dispõem de base significativa para continuar seu trabalho. Os grandes projetam os lucros, enquanto os pequenos apenas declinam sua imagem.

Assim como as árvores, a debilitação humana atinge sempre os mais fracos, os quais não têm como se reerguer para voltar à vida produtiva que antes

viviam. Bogo (2001, p. 62) revela ao leitor essa concepção ao abordar que “quando um dos gigantes da selva tombava, dezenas de arbustos morriam com ele, estraçalhados na queda”. Suscitando essa mesma realidade, a metáfora viva (RICOUER, 2005) revela o estado de morte de muitos produtores que se envolvem com o plantio ou criação de animais para determinados fins, mas que têm como resultado apenas o abandono por parte das grandes empresas que controlariam e dariam os resultados financeiros esperados.

No Estado de Tocantins, muitos cidadãos já foram vítimas dessas atitudes atroz, principalmente nas chamadas “associações de produtores”. Muitos cidadãos se envolvem com a contratação de empréstimos bancários, seja por iniciativa própria ou até mesmo do governo, como é o caso dos assentamentos. Ao serem beneficiados com a conquista de um pedaço de terra, pelo movimento dos “Sem-Terra”, os homens passam a sitiá-la. Para isso fazem o desmatamento e, seguida buscam recursos, com prazo de carência para o plantio ou para a criação de animais. Porém devido o descontrole e, ainda a falta de aparatos os resultados não chegam como, de fato, se esperava e, assim surge o endividamento.

Além dessa realidade, há, também, a situação de cidadãos que se organizam em determinados grupos associativos para o cultivo de frutas, hortaliças, leite, dentre outros produtos. Com isso contraem empréstimos bancários na promessa de pagar com os lucros dos cultivos projetados, mas no final tudo se torna um fiasco e, com isso ficam apenas as dívidas pendentes. Isso é refletido no mesmo efeito provocado pela queda das grandes árvores e, com elas aqueles arbustos que ficam em suas sombras. Em razão de a classe pobre viver à sombra dos grandes, esta sempre recebe o impacto maior, ou seja, o prejuízo. Esta é, de fato, o que se vê de resultado na vida da selva humana.

No avançar da destruição, a mata após sofrer o desmatamento atinge seu estado máximo de degradação. A vida que antes existia nas árvores e por entre elas agora já não conseguem se erguer, pois os troncos e galhos apenas se enroscam e “impedem o caminhar pelo chão, bem como sufocavam as pequenas árvores que buscavam a luz para a nutrida fotossíntese” (BOGO, 2001, p. 62). É nesse contexto que os cidadãos trabalhadores se encontram em meio aos obstáculos obtidos por atitudes das grandes empresas que acabam sufocando suas forças. Surge nesse emaranhado de problemas os prejuízos que duraram por muito tempo. Bogo (2001, p. 62) reflete esta concepção ao abordar que queda da mata resultara no

ajuntamento de “galharia de trocos e no germinar de ervas daninhas em quantidades descontroladas”. No seio da sociedade, as ervas daninhas da ganância sempre estão crescendo e sufocando aqueles que procuram uma forma de sobrevivência mais satisfatória.

Chegando ao seio dos córregos, o homem, animal racional, pode, enfim, deleitar-se com sua real ganância. Descobriu-se que, “por entre o cascalho dos córregos, já não mais tão cristalinos e cantantes, havia pepitas de ouro no solo. Pepitas do vil metal, aos mil. Ouro e mais ouro” (BOGO, 2001, p. 63). Achando o ouro em seu estado intacto o homem precisa agir com brutalidade na natureza para extraí-lo e, na extração é que se percebe uma mortandade maior ainda, pois se torna necessário escavar e aplicar produtos químicos, como o mercúrio, que revelam o ouro em essência. É exatamente na busca desta essência que a terra, além da mata, por meio de suas árvores que tombaram, recebe mais uma atrocidade, a escavação, a degradação, o assoreamento. Nisso, “o dorso da mãe terra ficou uma ferida só. A água barrenta, envenenada pelo mercúrio. A erosão abrindo crateras e soterrando a planície, agora árida, desertificada, inóspita” (BOGO, 2001, p. 63).

A realidade da mata agora se esvai nas imagens distorcidas. A imagem ideal já não existe. Todo o contexto imagético, apontado por Gaston Bachelard (2008), serve apenas para rememorar um passado não destruído, antes protegido.

Olhando as imagens destruídas da natureza, da mata, da fauna, da flora o seio da terra ferida esvai-se além do contexto vocabular semântico para mostrar uma nova figuratividade, uma imagem destoante dos sentidos buscado pelo “progresso” do desmatamento. O contexto imagético de que trata Bachelard (2008) acentua-se na repercussão fenomenológica. Caso o homem tivesse pensado antes na imagem poética da destruição que estava provocando certamente ele teria mudado suas atitudes. Mas o estranhamento real não ocorreu, por isso as deformações se tornaram reais, que ficcionais.

O esclarecimento filosófico da imagem poética deve chegar à fenomenologia da imaginação. Quando a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem, tudo se torna atualidade (BACHERLARD, 2008, p. 02).

Deixando de contemplar o estranhamento de si pelo viés imagético, a completude da deformação da natureza enfatiza que o homem, animal racional,

além de prejudicar os elementos naturais, que são indefesos, pode prejudicar a si mesmo. Nesse contexto, a deformação da natureza gera o caráter grotesco, sobretudo estranho do comportamento humano. Segundo a abordagem de Bogo (2001) a compreensão que se faz deste texto ultrapassa o limite da trivialidade e, consegue atingir o contexto do caráter estranho, pois o homem, se estranha consigo, bem como com aqueles que se comportam como indefesos, a exemplo da natureza e dos que vivem à margem do desenvolvimento social.

O diálogo da literatura tocantinense não se dá apenas com a realidade do desenvolvimento do estado em termos econômicos ou sociais. Percebe-se uma ampla conversa com a literatura clássica. A obra *Urupês* de Monteiro Lobato, ao falar de “*A velha praga*” estabelece um contato direto com o conto “matadouro”. Nas duas obras observa-se o definhamento metafórico da natureza (RICOUER, 2005).

A mata era fresca, perfumada, acolhedora e cheia de gorjeios, pios, gritos e chiados de mil passarinhos e insetos (...). Mas m belo dia, chegou o homem (...).Logo, logo a mata virou uma mamata. Tronco após tronco, as árvores foram impiedosamente abatidas. (BOGO, 2001, p. 63).

A realidade da natureza chega ao seu estado de precariedade. A ação do homem a ataca e, esta desmorona em sua vitalidade. Percebe-se que a beleza da flora se esvai em razão da ganância e, aos poucos o ser ganancioso também se esvairá em seus atos desestruturados.

Em *Urupês*, Monteiro Lobato (1994) utiliza seus argumentos de administrador de fazenda para denunciar os atos irregulares praticados pelos trabalhadores que destruíam a terra frequentemente para o plantio de suas roças. Nota-se por essa obra que a natureza era constantemente maltratada e, sem possibilidades de atender aos anseios daqueles que a exploravam. Assim, no lugar da evolução ocorria a destruição.

Diferente de o “Matadouro”, por apenas citar a trajetória de destruição da natureza, “*A velha praga*”, torna-se, além de um desabafo, uma tentativa de proteção da flora. Monteiro Lobato, denuncia a forma de trabalho dos caboclos, mediante a exploração da terra e, ainda sua atitudes em queimar a terra. Dessa forma, apresenta acusações destinadas à tomada de decisões pelo governo no intuito de garantir à terra uma sobrevivência mais salutar. Mas apesar disso sua iniciativa não alcança o espaço que realmente merece.

Centrado numa visão de progresso o destruidor da flora tocantinense, apresentado por Fidêncio Bogo é mais ambicioso que o matuto descrito por Monteiro Lobato. Certamente o matuto, devido sua preguiça além de prejudicar a terra não tem condições de plantá-la para sua sobrevivência. Em comum, a ação destruidora de ambos, torna-se um ato lesivo aos mesmos. Sem um espaço natural apropriado o homem, senhor de si e destruidor de si, atinge seu estado anunciado de autodestruição.

Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refugindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a pica-pau e o isqueiro, de modo a sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se (LOBATO, 1994, p. 161).

O homem, animal destruidor da terra, abordado por Bogo difere do homem abordado por Lobato apenas nas situações financeiras. O caboclo de Lobato é simples e apenas destrói a terra sem dela utilizar. A cada dia sua ignorância o ajuda a fazer da terra um espaço sem utilidade. Sua condição de progresso não é vista e aos poucos consegue destruir seu local de sobrevivência. Tal qual o significado do termo “Urupês” o caboclo descrito por Lobato, ou seja, um “Jeca Tatu” sempre será uma espécie de parasita, de fungo prestes a destruir a natureza. O homem destruidor apontado por Bogo (2001) vai além do caráter simplista da destruição. Este em seu estado ambicioso avança para um desmatamento destinado à substituição da natureza, das árvores, da mata por espaços de construções que no final de seu término se tornarão em ruínas e, sem nenhuma possibilidade de dar à terra, a mata, as condições de sua revitalização. E, além dessa destruição provocará a morte social de seus afiliados. Assim, homem, mata e outros homens se perpetuarão no eixo do desalento, do sofrimento.

Apesar do contexto destrutivo, Bogo (2001) chama a atenção do leitor para o apontamento de discussões que contribuam para um novo estado de águas límpidas e pastos verdejantes.

Quem sabe, um dia, os animais racionais sejam menos racionais e mais animais, ou mais vegetais, ou mais naturais. Se isso acontecer, por certo

daqui a novecentos e nove e nove anos e novecentos e noventa e nove meses e novecentas e noventa e nove horas e outros tantos minutos e segundos a mata volte a ser o que era antes da chegada do primeiro animal racional. Mas isso será para nossos trinti ou quarentinetos, se o planeta terra resistir e existir até lá (BOGO, 2001, p. 64).

Deixando de acreditar na iniciativa do homem em proteger o meio ambiente e o próprio espaço em que vive, ao falar de uma data duvidosa, Bogo (2001) conduz o leitor ao desafio de contribuir para esse processo. Certamente esse é o chamado que se formata através da leitura. Na situação da imagem real, ao perceber a destruição da natureza, o chamamento para a constituição de uma imagem ideal chega ao contexto da criticidade do leitor. Por esse foco é possível compreender que a literatura se faz dos espaços ficcionais para satisfazer os reais em todos os seus contextos.

2.2 No despontar da poesia pelas Cinzas Acesas

Neste ponto, as discussões percorrem as poesias contidas na obra tocantinense *Cinzas Acesas* (2009) revelando sua relação com o florescimento das produções tocantinenses. E, uma das vertentes que margeia este delineamento é a poesia que fala da cidade de Tocantinópolis, na poesia “(En)Canto da Terra”, indicando a precisão da autora ao falar com legitimidade do Estado do Tocantins, com sua exuberância e sua possibilidade de progresso para um lugar que era, até então esquecido pela força política do Goiás.

A obra poética em análise dissolve sua produção a partir de três contextos: “Queime as arestas”; “Laços em chamas” e, “Fogo em Mim”. Estes contextos conduzem o leitor à percepção de que a linguagem poética se faz exatamente a partir das cinzas. Na sequência dos textos, o fogo é constituído, passando a queimar os significados, deixando sob a responsabilidade das cinzas a real revelação dos textos enunciativos da linguagem poética. Certamente o leitor não esgotará sua criticidade literária, visto a provocação de cada poesia.

Para significar as propostas de atividades práticas de leitura apontadas no Capítulo III a linguagem poética de Neves (2009) em *Cinzas Acesas* reveste-se do caráter metalinguístico através do vocábulo “cinzas” mostrando o nascimento e o

constante o despertar das poesias tocantinenses como uma forma de revelação da produção cultural regional.

O discurso linguístico empregado pela poetisa Isabel Dias Neves, para a revelação de sua construção estética, é sinalizado tipograficamente por meio do parêntese, indicado com isso a ocorrência da plurissignificação textual. Esse caráter acentua que os poetas tocantinenses têm singularidade em suas produções.

Pela modalização da linguagem este recurso denomina-se de autonímico, o qual revela uma multiplicidade de significados. Isso gera a metalinguagem, cujo foco se dá por meio do duplo das palavras. É assim que Neves (2009) constrói sua trajetória poética, indicando sempre um nascimento significante a cada palavra. Tal como em: “V(e)ias revoltas”; “(En)Canto da terra”; “(A)final; “So(m)bras de sonhos”. Estas modalidades autonímicas, sequenciadas pelo parêntese, dão clareza e objetividade a um percurso poético surgindo da força das próprias cinzas, ocasionando como resultado a real formatividade lírica.

O uso autonímico da linguagem presente nas poesias de Neves (2009) permite um percurso pela flexibilidade da metalinguagem. Nesse eixo, Marlene Teixeira (2005) destaca sua compreensão por meio de três propriedades enunciativas dos dizeres.

O conjunto das formas da reflexibilidade metalinguística singulariza três modalidades autonímicas. A primeira é conhecida como formas metaenunciativas, cujo significado reside no limite da conotação do vocábulo, mas que lhe gera, ainda, uma dupla representação do dizer. A segunda é chamada de formas estritamente reflexivas, que correspondem ao desdobramento, no quadro de um ato único de enunciação, do dizer de um elemento por um comentário simultâneo desse dizer, que se dá nos limites da linearidade. A terceira se caracteriza por formas opacificantes da representação do dizer, onde o elemento da enunciação ao qual elas referem é um fragmento da cadeia que associa significado e significante, pondo em jogo as representações do dizer (TEIXEIRA, 2005, p. 155).

A linguagem que Neves (2009) utiliza por meio da modalidade autonímica indica que o dizer de cada vocábulo ao representar “X”, nem sempre tem esse valor, antes pode significar “Y”. Isso indica seu conhecimento e sua forma de “brincar” com a plurissignificação poética. Cada vocábulo revertido de parêntese indica que as obras publicadas em solo tocantinense não falam apenas desse lugar; falam

expressamente do despertar de uma poeticidade que está nos rumos de atingir os reais espaços poéticos.

A compreensão metalinguística da discursividade contida em *Cinzas Acesas* (2009) é verificada pela multiplicidade discursiva apontada por Jaqueline Authier-Revuz (1998) por meio do movimento que as palavras provocam em seus contextos enunciativos. Toda a linguagem poética em sua plurissignificação é constatada por Teixeira (2005, p. 134) ao dizer que “a língua tem a capacidade de falar dela mesma, criando um segundo nível de enunciação pela faculdade de se sua própria metalíngua”. É por essa metalinguagem que a poesia tocantinense desponta das cinzas para um campo discursivo carregado de imagens acústicas, visuais e ideais.

No trânsito da modalidade da linguagem autonímica a composição poética de Neves (2009) faz diálogo imagético com uma literatura em rompimento do campo das cinzas, do sem-lugar para um lugar em constituição, que é a leitura literária nas escolas, principalmente ao se observar o lugar e o teor dessa literatura apontado no Capítulo III.

O teor polissêmico das poesias de Neves (2009) alcança a vertente dialógica e Bakhtin (2003), que no dizer de Authier-Revuz (1998, p. 162) é utilizado porque “toda palavra, por se produzir no meio do já-dito de outros discursos, é “habitada” pelo discurso outro”. Todo o foco é fazer com que o outro, o sujeito que olha pelas arestas das cinzas, veja o lugar que esta literatura já atingiu nos processos de leitura.

A preocupação da autora reside no contexto do discurso contido no dizer do outro. A partir de seu discurso relacionado à sua vivência no Tocantins, a poesia que canta a terra tocantinense fala exatamente de suas riquezas mostrando ao outro sua potência, sua exuberância.

(EN)CANTO DA TERRA

Terra de ternos babaçuais,
leques que dançam ao vento,
trazendo lembrança, levando mortais,
revive os tempos de mel, esperança.
Riachos em festa, com peixes aos montes,
espécies de bichos na teia das matas,
silêncio e pureza no cerrado em flor,
sertão abundante de roça e curral.

[...]

Tocantinópolis – meu chão

de fertilidade, velha-menina,
 hoje renasce e se enfeita,
 com força de ideias e luz de seus astros. (NEVES, 2009, p. 31).

A apresentação dessa cidade revela, também, o despertar da poesia no contexto do cenário tocantinense. Aqui a preservação ambiental ainda é mantida. Diferente de o “Matadouro” produzido por Bogo (2001), observa o espaço de uma cidade que ainda está protegida. Sua avidez, sua beleza conduz o leitor à percepção das imagens satisfatórias de suas leituras. Vendo-se envolvido por cada espaço dessa cidade, Tocantinópolis, o leitor literário se torna capaz de aprender, criticamente, a poeticidade tocantinense em sua relação real e ficcional.

Embora a grandeza da cidade seja mantida, a preocupação de Neves (2009) com o desmatamento segue a mesma ênfase de Bogo (2001). Tudo é discutido para a descoberta de uma vida, quem sem árvores fica desprotegida do real oxigênio.

SEM ÁRVORES

Me cortam,
 me arrancam a aorta;
 e luto,
 no seio do arado.

Lágrimas,
 cheias de ácido,
 chegam a meus pés
 e me ferem as raízes.

E luto para acalmar o vento,
 para (a)colher o canto
 das crianças mortas.

Enfeito o silêncio
 do espaço em pranto.
 E invento
 a canção do verde,
 a voz da videira,
 a vez da verdade,
 a VIDA.

Qual VIDA? (NEVES, 2009, p. 41).

A constante busca pela vida a partir da natureza, da mata que em Bogo (2001) foi totalmente destruída e, consigo os próprios homens, é vista na poesia de Neves (2009).

Sem raízes, as árvores, ou seja, os homens e, principalmente a poesia tocantinense segue o caminho da morte. Por mais que se lute para a conquista ou para o retorno ao estado de outrora, parece que nada adianta. A instalação da canção, da voz, da verdade nem sempre é capaz de devolver a vida antes existente.

Apesar da vertente negativa em razão da destruição das árvores para a desculpa do surgimento do progresso por meio da construção de indústrias, de hidrelétricas, a exemplo da que foi construída na cidade de Estreito-MA, a qual afetou os municípios de Babaçulândia, Carolina, Filadélfia, Palmeirantes, a poeticidade de Neves (2009) ganha a fluidez imagética de José Fernandes (2007), de Susanne Langer (1980) e de Bachelard (2008) tendo em vista que a poeticidade só ganha sentido ficcional porque dialoga, primeiramente, com a história real. A compreensão dos significados poéticos é percebida a partir da plurissignificação. Por isso, sistematicamente eles geram discursos idealizadores de imagens acústicas (LIMA, 2010).

O recurso autonímico utilizado na estrutura da poesia tocantinense traz ao leitor o desafio de realização de uma leitura que perpassa os critérios da trivialidade, dando condições para a real formação do leitor.

A poesia faz morada na elevação da língua à sua função máxima, na sua plurissignificação e no seu poder de sugestão e estranheza. Na poesia, cada imagem contém inúmeros significados, a beleza reside no oculto à espera de ser revelada descobrindo sua linguagem ambígua e carregada de opacidade. A fala poética, através das imagens que recria o ser, propicia uma abertura para a manifestação do ser que não perde o seu mistério e sua integridade (LIMA, 2010, p. 13).

Na trajetória da plurissignificação, a mensagem poética contida em *Cinzas Acesas* (2009) faz diálogo com o “Mito da Fênix” como uma forma de mostrar o surgimento de uma literatura regional, a tocantinense, em meio às cinzas dos desafios sociais, ou ainda da restrição de recursos para as publicações consegue, nos idos dos anos, mostrar sua força inesgotável. Sendo uma ave de cor vermelha e, por ser o pássaro do fogo, sua visão mitológica consiste em se deixar morrer pelo Sol e renascer de suas próprias cinzas, a partir de um processo denominado autocombustão. Para a mitologia, esta ave ao encerrar a força diária do Sol conseguia renascer a cada manhã para uma nova vida, para um novo desafio e, com isso fundamentar a essência de sua trajetória pelas forças das cinzas.

O teor da LT discutido no Capítulo III dá assentamento à ênfase da poética de Neves (2009) quando aborda que a trajetória existencial se faz pela vivência sob a luz do sol, na mesma forma da Fênix. Surgindo do estado das cinzas, a força da poeticidade tocantinense mostra sua plurissignificação por meio do chamado para a percepção de que os anos da existência se esvaem para revelar o verdadeiro sentido das cinzas do homem.

A VIDA É OSSO

Por que os ossos
que sugam sangue
se postam exangues
com a queima da eras? (NEVES, 2009, p. 27).

A poesia acima revela que os ossos do corpo humano, apesar de sugarem o sangue se encontram, constantemente, num processo de debilidade, de fraqueza. Cada ano vivido resulta na perda do cálcio, da força, da robustez. Diferente disso, Neves (2009) ao percorrer os sentidos autonímicos de sua linguagem literária, conduz seu leitor à percepção de que a força poética tocantinense não se esvai nesse mesmo processo. Pelo renascimento, a queima das “divisas do saber e do sabor, do alvoroço da vida, da inspiração, das amarras do tempo mal resolvido” (NEVES, 2009, p. 51) resultam no estabelecimento de uma nova força e de uma nova vivacidade.

Cada poeta tocantinense que desponta é visto na poesia de Neves (2009) como um ouro em estado de purificação. Cada obra publicada traz ao cenário regional a revelação de valores que se encontravam no caixote do anonimato, mas que conseguem atingir um novo lugar. E este se acentua cada vez mais pelas práticas de leitura, pois cada texto lido gera a perspectiva de aceitação de uma literatura saindo das margens para o eixo da centralidade artística, consolidado pela recepção (ISER, 1996).

Lançando desafios aos seus leitores, por uma linguagem plurissignificativa, a perspectiva de cada poeta tocantinense é vista quando sua publicação se torna conhecida. E, aqui, as análises têm esta tendência. Cada provocação desvelada remete o leitor a descortinar as publicações tocantinenses, para a descoberta de valor, a partir das cinzas que estavam inertes.

O LAÇO
 [...]

Esse laço se ata

e se enche de mel,

também de fumaça:

sinfonia de eus. (NEVES, 2009, p. 55).

A poeticidade tocantinense aos poucos alcança seu espaço. Envolvendo o leitor pelos estudos na sala de aula, ou ainda para as seleções de vestibular, segundo indicadores constantes no Capítulo III, verifica-se o assentamento do lugar dessa literatura.

O processo do lugar indica que há um laço literário constituído pelos espaços vazios (ISER, 1996) deixados pelo autor para que o leitor o preencha. Os “eus” de cada escritor sai do anonimato e, com isso as chamadas literárias começam a erguer as vozes textuais que se encontram inertes. Essa percepção é vista no chamamento do fogo para o despertamento poético, ou ainda para a mobilização de cada escritor tocantinense rumo ao alcance de seu real lugar, qual seja o do o do conhecimento pelo público leitor.

OSSO DO OFÍCIO

Se eu fosse
 um aço,
 meu osso
 não seria isso.

Se eu fosse
 lesma,
 não teria osso
 pra dar um passo.

Se eu fosse
 Um fóssil,
 Nem seria notícia
 No jornal das sete. (NEVES, 2009, p. 81).

A vertente literária, tanto da expressão textual de Neves (2009) quanto do chamamento para a publicação de obras pelos escritores tocantinenses ao se tornarem notícias do jornal² das sete, acentua o significado do nascimento da Fênix pelo alvorecer do dia e, conseqüentemente o de vários escritores que necessitam de

² O “jornal das sete” é uma alusão aos programas televisivos que divulgam as notícias do Estado. Dentre elas, percebe-se o anúncio de lançamento de livros, de congressos e estudos literários.

uma oportunidade para a ocupação de seu lugar artístico-literário neste tão importante.

O fogo que queima as arestas, que traz laços e que flui em cada escritor tocantinense, dá assentamento para a compreensão de que o conhecimento literário, mediante as atividades práticas de leitura realizadas na sala de aula, apontadas no Capítulo III, é necessário para a purificação das produções culturais regionais. Nesse sentido, o “Recado” dado por Neves (2009, p. 96) veste-se de poeticidade e de atitude pedagógica, pois “o espaço mágico da aula, o fogo dialético, a ética e a ciência são capazes de mover o silêncio dos alunos”, sobretudo dos escritores.

Se a poesia é “consciência” ou “ciência” - “(cons)ciência” - não se pode duvidar; se uma “sombra” ou “sobras” de sonhos - “so(m)bras de sonhos” - a assertividade da produção literária de Neves (2009) mostra que o mais importante para a vida do Ser é percorrer a plurissignificação dos sentidos poéticos.

No limiar das propostas de leitura apresentadas no Capítulo III, *Cinzas Acesas* (2009) permite o levantamento de importantes temáticas, como por exemplo: o cuidado com a preservação das cidades históricas do Estado do Tocantins; os cuidados com a saúde ao tratar dos ossos sob o viés osteoporose; os cuidados com o meio ambiente a partir do não desmatamento; as dificuldades da vida, ante a necessidade dos estudos, da conquista de um emprego, da iniciativa em desenvolver as habilidades para o trabalho.

2.3 A figuratividade romanesca em *A Morte no Bordado*

A narratologia romanesca de JjLeandro em *A Morte no Bordado* (2009) oferece ao leitor uma possibilidade de contemplação da essência romântica produzida em solo tocantinense. Nesse sentido, a figuratividade aqui discutida toma como objeto a obra já referenciada para narrar a trajetória do amor rumo ao fim de seu Existencialismo, elemento defendido por Fernandes (1986).

No contexto de um fim trágico que o romance formata, a constituição narrativa da obra referenciada, por meio de um narrador observador, dá ao leitor o direcionamento da finitude das personagens, a partir de seus nomes, bem como do lugar em que vive.

Seguindo a vertente de uma ficção-realidade, Leandro (2009) constitui sua obra apresentando o amor do casal Ricoleta e Adamastor que é atropelado pela prostituta Adalgisa, gerando o conflito que concretizaria a morte em meio à catarse figurativa do bordado. Por essa figuratividade romanesca, esta obra tocantinense dialoga com grandes eixos clássicos, a exemplo do mito de Penélope.

Tudo começa após a perspectiva de busca de uma nova vida, de um novo rumo em prol de uma vida mais sossegada procurada pelo casal. Mas tudo gira em torno do contrário. O amor muda, a morte chega aos poucos. Primeiramente pelo descontentamento com o novo lugar.

Desde que chegara em Itaoca uma profunda tristeza cobriu-a – como o véu dos temporais de verão que fecham o horizonte – e justo por isso tornava-se mais enigmática e atrante. [...] Mais uma vez Ricoleta temeu ser contaminada pelo marasmo furtivo daquela cidade assimétrica manifesto inclusive nos seres vivos. Causava-lhe angústia não ver uma pessoa que tivesse brilho de vida nos olhos (LEANDRO, 2009, p. 09).

A cidade de Itaoca, que representa “casa de pedra” dá assentamento a rude realidade de seus habitantes e, conseqüentemente ocasiona o descontentamento do casal, principalmente o de Ricoleta, pois esta fora tomada por uma tristeza inigualável. Esta trajetória coaduna-se à linguagem do EU sofredor de Augusto dos Anjos em sua obra *Eu e outras poesias* (1997). Toda a melancolia imagética de Augusto é vista em Ricoleta pelo sofrimento interior que ela carrega em seu estado de espírito.

Sofro aceleradíssimas pancadas
No coração. Ataca-me a existência
A mortificadora coalescência
Das desgraças humanas congregadas! (ANJOS, 1997, p. 142).

O “EU” em Augusto é ficcionalmente carregado de pessimismo devido as intempéries da realidade. Nisso, a poeticidade mimética ao servir-se da poética, numa forma de catarse, segundo postula Aristóteles, aduz ao sentido de que a destruição do homem é provocada por ele mesmo. A tragédia do homem, neste caso a de Ricoleta e de Adamastor revela que a narrativa romanesca sempre está carregada da figuratividade mortal. Nisso, o enredo de *A Morte no Bordado*, à luz da

catarse, que usa um elemento alegórico como finalidade comportamental, formaliza a constante degradação do Ser.

Nos solavancos pelo caminho até o centro ela martelava na mente a certeza antecipada de que Itaoca causaria o seu infortúnio; mesmo que jamais descursasse seria pouco provável não cair na mesma vida indolente daquelas pessoas. Subiam-lhe pela espinha arrepios de medo de se tornar presa da mesma resignação que paralisava a população da cidade (LEANDRO, 2009, p. 10).

A ocorrência estética de uma vida em sofrimento é constatada no “EU” de Augusto e de Ricoleta. As personagens ficcionais refletidas tonificam o sofrimento. No primeiro, tem-se a desilusão pelo existencialismo. No segundo, constata-se o medo perante o infortúnio de viver num lugar carregado de focos sombrios em razão das pestilências que assolavam os moradores. Tudo conspirava para o fim do amor, nada agradava Ricoleta e, a cada dia o conhecimento físico da cidade lhe trazia arrepios ao espírito.

A umidade da floresta destoava desse estado beatífico; era uma usina de fungos e líquens na temporada das águas que se grudavam nos muros e nas paredes das casas e invadiam até os recessos mais secretos de baús e canastras, embolorando as roupas ali guardadas. Entretanto, o mais grave era a ameaça das pestilências que vomitava sobre os homens, como a malária e a febre amarela (LEANDRO, 2009, p. 11).

Figurativamente o contexto em que se encontrava Ricoleta dava ênfase à tragédia amorosa que lhe ocorreria brevemente. Performativamente este romance em cada um de seus vinte e oito capítulos apresenta o amor em face de sua decadência. Todo o contexto é carregado de desacerto. A cada capítulo o narrador traça, pela catarse do bordado, a morte do amor e de suas personagens enfatizado, segundo Fernandes (1986) a Travessia do Ser pelos desertos e desacertos amorosos.

Na concepção existencial romântica, amar é sofrer, é angustiar-se. As situações vitais do homem romântico provêm de seu colocar-se perante a pessoa amada, de sua peculiar visão do amor como um sentido imorredouro e único na existência. Para o romântico, existir é amar, e amar é assumir o projeto da existência com todos os riscos que lhe advierem. (FERNANDES, 1986, p. 44).

Ficcionalmente, a visão platônica sobre a tragédia do existencialismo é constatada em *A Morte no Bordado* (2009). Imbuída da função artística, o discurso poético-amoroso dá assentamento na imitação do amor ocorrido entres os homens, neste caso entre os casais, que por ser um amor platônico, na acepção do sentido egoísta, provoca a morte de si mesmo.

O eixo mimético da arte literária sobre a tragédia do amor enfatizado na trajetória de Ricoleta e Adamastor acentua a figuratividade estética pelo viés da verossimilhança, pois a visão aristotélica dimensiona que a imitação poética não representa as coisas acontecidas realmente, mas as coisas possíveis dela mesma. Por isso, ela é mais filosófica e mais elevada do que a história, porque exprime o universal enquanto a história exprime o particular. E, aqui o eixo se faz no universal visto o amor perpetrar em todos os corações humanos, conforme os seus desejos ou suas buscas relacionais.

O discurso trágico do romance, em razão da morte de suas personagens, fundamenta-se nos postulados de Aristóteles (1964), pois este ao tratar do amor enquanto elemento de tragicidade provoca a felicidade, mas também a desventura dos “EUS”. Assim, o enredo romanesco de *Leandro* dá assentamento no percurso de definhamento de Ricoleta, de Adamastor se pensado realisticamente, ou supramente do amor quando visualizado ficcionalmente.

Amor é fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer. (CAMÕES, 1595)³.

A tragicidade amorosa abordada em *A Morte no Bordado* (2009) tem início a partir do comportamento de Adamastor ao vender para as prostitutas Adalgisa e Cleó um pedaço de morim preto, recebendo uma parte do valor, na promessa de receber o restante à noite na casa destas. Estava assim constituída a tragicidade romântica. Tudo agora conspiraria para a desventura do amor na vida do casal.

Certa tarde, dois meses depois de estabelecer o comércio, quando o dia já se arrastava para o fim e Adamastor não tinha mais expectativa de vender

³ Texto disponível em: <http://www.suapesquisa.com/biografias/amor_e_fogo.htm>. Acesso em 09/02/2012.

coisa alguma, duas mulheres entraram em seu armazém. [...] – Queremos comprar morim preto, mas nosso dinheiro é pouco. Há possibilidade de ir receber o restante à noite em nossa casa? É um caso de extrema necessidade... [...] Após um relato da triste história feito pelas duas mulheres, solicitou o endereço onde receber o dinheiro do restante da compra (LEANDRO, 2009, p. 13-14).

O ciúme tornara-se o sentimento mais acentuado de Adalguisa. Esta não se conteve ao comparecimento daquelas mulheres ao comércio de Adamastor, tomando rapidamente a iniciativa de saber o que elas queriam.

Ricoleta enroscou-se ao braço do marido e perguntou:

- Quem são?

Adamastor respondeu desinteressadamente, afagando com a outra mão o braço preso da esposa.

- Duas coitadas da beira do rio. Prostitutas, sabia?

- O que queriam?

- Comprar fiado.

- Fiado? Para gente dessa laia e que você nem conhece? Você não fez isso, né?

- Pior que fiz – suspirou. – Deram uma pequena entrada num corte de morim preto. O restante vou receber hoje à noite na casa delas. (LEANDRO, 2009, p. 14).

A conspiração amorosa estava formalizada. Desse ponto, o narrador apresenta ao leitor um romance em constante desacerto. Da parte de Adamastor a possibilidade de um amor aventureiro estava iniciando. Da de Ricoleta tudo entrava nos rumos do fim trágico.

Na ficção a figuratividade romântica se faz a partir de uma história com espaços definidamente reais, mediante a localização da cidade de Itaoca às margens ribeirinhas e, sua vida pacata que sobrevivia à custa da colheita da castanha e do consumo de bebida regado ao amor prostituído.

Capítulo após capítulo, o romance aponta para a tragicidade amorosa. Ricoleta a cada instante acentua seu descontentamento ao comportamento do marido e, copiosamente se dedica à infelicidade conjugal.

À noite, Adamastor se preparou para sair sob o olhar intrigado de Ricoleta.
[...]

Ricoleta percebeu a alteração no comportamento de Adamastor após a visita noturna às prostitutas. Pruridos morais impediram que o investigasse no mesmo dia em busca de explicações. Mas as alterações verificadas nos dias seguintes inquietavam-na, e não havia como fugir às perguntas.

[...]

Ranzinza, ela começou a partir daí a arenga com o marido.

[...]

Na cama, a única coisa que os unia era o mosquiteiro preso ao dossel, deitavam-se dando as costas um ou outro, evitando com pudor que os corpos se tocassem.

[...]

Mas nunca havia acordo. Ricoleta preferia a solidão.

[...]

Casara com Adamastor para atender a um reclame dos pais, que era no fundo a imposição conubial da sociedade a toda jovem em idade reprodutiva (LEANDRO, 2009, p. 15; 19; 21; 25; 34; 39).

Definhadamente o amor de Ricoleta se esvai de suas fronteiras. O sentimento amoroso já não cobre a razão da desconfiança pelos atos injustificáveis de seu marido. O jogo de troca com a pessoa escolhida para se compartilhar o amor começa a dar início a um fim desmedido.

A ficção observada leva o leitor à percepção de que o amor tem seus interesses heterossexuais. Itaoca com suas prostitutas em seus templos caindo aos pedaços transliterou-se para a percepção do templo amoroso de Afrodite personificada em Adalgisa, a deusa que envolve Adamastor a um amor passageiro, desinteressado amorosamente, mas interessado financeiramente, que resultará em sua morte.

Pronta a receber quaisquer amantes, a deusa Afrodite, figurativizada por Adalgisa não mantém compromisso com seus amantes. Sua finalidade diz respeito apenas ao lucro, mesmo sofrendo as mazelas da sexualidade.

Mas, surpreendentemente, Itaoca tinha vida sim, e ela vibrava em um diapasão diferente: com intensidade e ardor. Só à noite essa vida clandestina se manifestava. Durante o dia ela se encasulava entre quatro paredes no descanso em redes ou camas miseráveis. Eram as prostitutas da beira do rio. Suas casinhas pareciam prestes a desmoronar, e vistas de fora ou de dentro pareciam implorar comiseração. Os homens que ali entravam tinham olhos apenas para as mulheres que as habitavam. Os seus corações não queriam ocupar-se além das fútuas emoções de algumas horas de prazer (LEANDRO, 2009, p. 12).

Afroditicamente Adamastor se preocupou em manter um amor vívido com a sua amante, Adalgisa. Diferentemente dos demais homens, em busca de sexo fácil, Adamastor se mostrou interessado por Adalgisa a ponto de fingir qualquer compromisso quando questionado por Ricoleta.

Silenciosamente Adamastor nutria pela prostituta um amor incondicional, ao ponto de ofertar-lhe bens como forma de garantia privilegiada. Toda essa iniciativa se deu em razão do sofrimento que havia passado. Pela disputa amorosa fora vítima de uma facada na barriga, a mesma que lhe traria o destino final, a morte.

Dois meses depois Adalgisa esta de casa nova. Para cumprir as exigências da amante Adamastor deu-lhe uma casa. Era uma casinha na rua do Sol, do outro lado da cidade, para onde ela se arrastava lentamente. Mas tinha a vantagem de ser um lugar tranquilo sem os riscos de morar dependurada à margem do rio, temendo ser tragada a qualquer momento pelas tempestades (LEANDRO, 2009, p. 139).

Contente com a nova casa Adalgisa mantinha um compromisso com Adamastor, mas tudo estava por um breve fim. O sentimento de esposa traída ocupava agora o coração de Ricoleta. Se na ficção os sentimentos são vistos como infortúnios, na realidade os discursos amorosos perpassam aos mesmos significados. Muitos homens mantêm, a largos custos, o aluguel de casas para a acomodação de amantes na intenção de despistar a atenção de suas esposas. Porém aos poucos tudo chega à revelação por meio dos “ouvidos das paredes e dos olhos dos matos”. Na tentativa de livrar o próximo do sofrimento sempre há alguém pronto a revelar os segredos dos que se acham escondidos entre paredes da vida, as quais são vigiadas pela sociedade.

Se em Itaoca havia as fofocas era porque muitos assuntos precisavam da devida revelação. Foi assim que aconteceu com Ricoleta. Protegida pelas mulheres desocupadas, a mesma tomou conhecimento da ousadia da traição de seu esposo. Agora tudo se encaminhava para o entendimento de não ser aceita por seu esposo. Na verdade, a traição de agora era resultado da vida prostituída que Adamastor levava antes mesmo de se casar com Ricoleta.

Ricoleta soube da ousadia do marido. Sua surpresa só não foi maior que sua indignação. Então ele tinha toda essa coragem? Pôr com exclusividade uma puta debaixo do seu nariz! Estava extrapolando todos os limites. Mas a coisa não ia ficar assim (LEANDRO, 2009, p. 141).

Sentindo-se traída Ricoleta dá consumação ao ódio que corria em seu sangue. Toda a frustração vivida desde o primeiro momento de seu casamento se

acentua em suas veias. E sua saída não fora a de largar o esposo para viver sossegada dos sofrimentos, mas de vingar-se fisicamente em Adalgisa e em Adamastor.

Torceu as mãos com ódio e inquietação. Aturdida,, dava voltas ao pé do fogão e pensava em como reagir à altura, enquanto dona Olga saboreava diante dela o efeito devastador de suas palavras. [...] Cega de ódio não raciocinava. Pegou a primeira coisa que viu a seu alcance – o prato – e arremessou contra Adamastor. [...] Ricoleta reagiu à sua maneira ao episódio da briga, como sabemos, prontamente excluindo Adamastor de casa, segregando-o ao comércio (LEANDRO, 2009, p. 146).

A arte imita a vida e, nesse eixo muitas Ricoletas acabam abandonadas por seus maridos. Muitas delas ficam com a casa para morar e cuidar de seus filhos. Assim, o ódio pela traição nunca mais acaba. Para muitas, a opção da vingança perpetua-se pela opção de realizar o homicídio. Infelizmente e, à guisa da realidade social, este é um crime que tem saído da ficção. Nesse enfoque o amor ao próximo nem sempre é vivido como se deve. A traição chega ao extremo da compreensão humana e, com isso os resultados de morte, pela catarse do bordado, fazem o final da história. São muitas as pessoas que se utilizam de desculpas já justificar a causa de vários homicídios. Assim caminhou Ricoleta.

A maior transformação aconteceu em suas atitudes. Ela vivia momentos dramáticos, que exigiam continuamente decisões acertadas e urgentes, mas preferia ignorar tudo se isolando, escondendo-se no mundo dos tecidos e linhas do bastidor cuja trama obedecia a sua vontade (LEANDRO, 2009, p. 147).

A trama de Ricoleta para vingar-se do marido ficava constantemente encoberta de sua empregada Maria Justina. Antes, esta tinha acesso a suas pinturas, aos seus bordados, mas após os deslizes de Adamastor todo o seu bordado ficava escondido a sete chaves, inclusive guardada em seu pescoço numa forma de proteger sua intenção mortífera.

A face aguda da morte chegara ao coração de Ricoleta. A briga com a prostituta Adalgisa lhe causara o aumento do ódio e, agora tudo o que havia bordado emergia, imagetivamente, numa revelação de vingança ou de um sonho em pesadelo. A flor despetalada pelo menino-rei no sonho de Ricoleta, enquanto criança

revelava-lhe a facticidade com seu marido. No sonho Ricoleta utilizou os ramos da flor para matar o pequeno rei que havia destruído sua flor, sua vida. Nesse sentido, a realidade construída pelos seres percorre, com seus ramos, um caminho em constante floração, mas nem sempre as pétalas são mantidas, preservadas, protegidas. A maioria é esmagada pelos comportamentos desafetos, deixando apenas os espinhos pela estrada vivencial.

O menino já tinha lançado ao chão as pétalas amassadas e continuava a sua frente em atitude autoritária e desafiadora. Ricoleta raciocinou rápido. A ira que faiscava em seus olhos e crispava suas feições parecia ter o poder de transformar a haste numa lâmina de aço aguda. Queria estripá-lo, ver suas vísceras quentes caindo ao chão e seu sorriso de triunfo desaparecer dos lábios. A lâmina entrou toda no abdômen do garoto, que arregalou incrédulo os olhos. Instintivamente agarrou com as duas mãos a lâmina que Ricoleta havia largado enquanto recuava com repugnância por ver o sangue que jorrava intensamente manchando o linho branco de seu terno (LEANDRO, 2009, p. 123).

O jogo ficcional do sonho coaduna-se à realidade poética romanesca para engendrar o fim das personagens. Em primeiro plano o de Adamastor com sua morte e, em segundo o de Ricoleta com sua prisão. A figuratividade romanesca de *A Morte no Bordado* (2009) traduz-se para a realidade do amor, extraído do sonho de Ricoleta, da flor com seu perfume o ódio por uma faca que causara definitivamente a morte do amor.

Ricoleta lançou a faca adiante com rapidez. A lâmina atingiu o abdômen do comerciante no lugar exato da facada desferida pelo castanheiro. Em pouco tempo a casa estava cheia de gente. Ricoleta, em estado de choque, recebia cuidados dos vizinhos. O corpo inerte de Adamastor foi levado para a cama do casal no amplo quarto. Abriam as grandes janelas para arejá-lo e acenderam círios para arder durante a vigília (LEANDRO, 2009, p. 153).

O bordado enfim se desfaz pela figuratividade romanesca. O sentimento nunca nutrido pelo coração de Ricoleta em razão de um casamento arrumado por seus pais revela, pelas vias da ficção, que a realidade amorosa só consegue ascender sua cumplicidade se vertida pela pureza do próprio amor.

Criticamente este romance trás a baila a concepção de que os estudos literários na escola são capazes de promover debates a respeito do amor entre os humanos em razão do caráter metafórico da palavra contida no romance. O trajeto

destrutivo do amor percorrido por Ricoleta e Adamastor revela aos reais mortais que a arte literária se faz na própria arte da palavra. Nisso, a arte formada na palavra literária é vista como processo metafórico, pois na afirmação de Emil Staiger (1972) as palavras da literatura não são apenas palavras, são registros que revelam os sentimentos amorosos do homem. E, a linguagem poética gera novos resultados por meio dos efeitos metafóricos constituídos pelo surgimento dos sentidos, os quais deslizam para o contentamento ou para o desfalecimento.

2.3.1 A catarse romântica

O romance, sob a ênfase da metáfora existencial e sob a catarse do bordado, promove imagetivamente o contexto da essência da leitura literária. Nesse sentido e na linha do romance enquanto metáfora, o narrador se apropria do bordado para mostrar que a vida é uma construção existencial tumultuada, formando um infinito labirinto de fios e, pela catarse desafia o leitor à percepção de que a escolha de um objeto, o bordado, enquanto elemento associativo do amor e do ódio reproduz o verdadeiro eixo romântico.

A figuratividade literária da personagem Ricoleta, ao usar o bordado como elemento catártico para livrar-se do ódio provocado por seu marido, Adamastor, forma responsável pela trama romântica.

Primeiramente a catarse do bordado legitimava o estado de satisfação de Ricoleta. Suas pinturas revelavam seu contentamento pela beleza dos bordados.

Ricoleta se dedicava ao ócio de tricotar o tempo em peças para os atavios domésticos. Após o almoço, na hora mais morta do dia, sentava-se sob o caramanchão – a criada ao lado com uma jarra de refresco – e se entretinha horas a fio entre o tricô, o bordado e os sons da floresta que teciam a tarde consigo. Embevecia com coisas nunca vistas ou ouvidas. Seus bordados representavam a beleza de araras e flores silvestres e um sol radiante abençoando um casal em onírica felicidade (LEANDRO, 2009, p. 11).

A performatividade do bordado nem sempre deixa o ser contente. Em *A Moça Tecelã*, Marina Colasanti expressa a volatilidade do amor. Bordá-lo não significa chegar ao seio de sua essência, pois em certas ocasiões ele ainda recebe tragicidade.

Observa-se na definição de Aristóteles que a catarse representa uma forma de purificação dos atos trágicos. Mas, devido o bordado, servir de elemento literário que conduz o resultado do amor romântico, a figuratividade literária para a provocação da leitura desliza, também, por sua associação ao estado de contentamento. As flores, as paisagens bordadas por Ricoleta dão assentamento ao efeito catártico de seu contentamento à realidade vivida antes da tragicidade amorosa ocupar o sentimento de sua vida conjugal.

Assim como a catarse define a ocorrência da tragicidade, o bordado gera na construção narrativa o percurso do descontentamento, da tentativa de libertação de uma opressão amorosa em vias constitutivas.

Assim se ocupava Ricoleta.

Ela voltou a se ocupar com os bastidores, agora já realizando uma nova pintura; tecendo a trama com que pretendia um dia pegá-lo em falta. Maria Justina ajudava com as linhas na tarefa de disfarçar as armadilhas nos caminhos de cores fortes (LEANDRO, 2009, p. 22).

Numa ascendência imagética, a catarse pelo bordado acentuava as intenções vingativas de Ricoleta. O descontentamento pela frequência do marido à rua da Felicidade, exatamente à casa das prostitutas, por sinal a de Adalgisa lhe causava indignação, ódio e desejo de vingança.

Amargurava-se com a suspeita de que o marido descia ao rio para visitar as putas. Ele não revelava nada. Jurava, se preciso até com a mão espalmada sobre o livro sagrado que o seu único vício, que havia mais de mês não praticava, era o carteado (LEANDRO, 2009, p. 27).

Tudo se acentuou com a revelação de dona Olga, uma velha que vizinhava consigo. “– Minha filha, seu marido trai você – disse sem rodeios”. (LEANDRO, 2009, p. 28).

Constantemente sua vontade de vingança se acentuava. Ela precisa purgar seu sentimento de mulher traída. Sabia que seu casamento já não estava em felicidades. “Ricoleta aproveitava a temperatura que abrandara com o fim da tarde, apesar do ar paralisado e do fino mormaço que escondia o sol, para trabalhar o bastidor.” (LEANDRO, 2009, p. 52). Os desacertos conjugais trouxeram

transformações inesperadas ao “EU” existencial de Ricoleta. Sua trajetória se pautava no bordado para justificar a traição do esposo.

Os trabalhos com a destreza que tinha, iam acumulando-se. Ela mesma se encarregava de lavá-los, cuidadosamente engomá-los e guardá-los numa arca que levava para o quarto de onde expulsara Adamastor. Quando acabava Maria Justina ia buscar mais no comércio de Adamastor. Sem saber o que a mulher tanto costurava ou bordava, era mais um intrigado com o consumo exagerado de panos (LEANDRO, 2009, p. 147).

As atividades diárias no bordado davam a revelação da purgação esperada por Ricoleta. “Mas o sofrimento virou tragédia” (LEANDRO, 2009, p. 150). A satisfação catártica de Ricoleta se revelou no bordado, pois “todos, sem exceção, mostravam uma mulher ferindo um homem de morte” (LEANDRO, 2009, p. 154).

A arte literária enfim imitava a vida. A poeticidade do bordado que antes deslizava pela satisfação de Ricoleta com a vida, agora se vertia de sentimentos desafetos. O bordado na catarse na vida releva ao leitor que o homem em sua peregrinação sempre se satisfaz com o estado da arte, conforme seu contexto discursivo. Ricoleta assumiu o discurso homicida porque lhe era conveniente, mas à luz das temáticas para as atividades de leitura, torna-se que estes elementos sejam discutidos sob a premissa da aprendizagem literária enquanto uma arte performativa.

2.3.2. Percursos literários do Mito de Penélope e do Gigante Adamastor

Uma das grandes vertentes que fazem das obras tocantinenses um incentivo para as atividades práticas de leitura diz respeito ao diálogo que elas estabelecem com o apogeu da grande Literatura. Acertadamente, *A Morte no Bordado* (2009) mostra sua relação com a mitologia grega.

O mito de Penélope é percebido, de forma inversa, na personagem Ricoleta. A construção literária de Ricoleta mostra ao leitor o seu trabalho continuado para terminar seu bordado, o qual servirá de elemento catártico para a atitude homicida tomada diante de seu esposo.

Segundo Leandro (2009, p. 11), diariamente Ricoleta se “dedicava ao ócio de tricotar o tempo em peças para os atavios domésticos”. Mas devido aos

comportamentos impróprios do esposo ela sistematiza seu trabalho com a construção silenciosa do símbolo da morte. Inversamente, Penélope desconstrói o símbolo da morte, ou seja, do fim do amor.

Incerta do retorno de seu amado, Ulisses, que se encontrava na empreitada da Guerra de Tróia, Penélope, ainda, o aguarda com grande amor. Certamente a distância mantinha acesa a perspectiva de um amor que precisa de entendimento para sua realização. Diferente da realidade de Ricoleta e Adamastor, os quais viviam sob o mesmo teto, mas não desfrutavam do amor como, de fato, deviam. Todo o sentimento estava presente apenas em suas entranhas e, em razão dos desajustes, os corações dilapidados pelas discórdias diárias, nutriam simples e intensamente o sentimento da amargura, da não satisfação.

Procurando entreter-se ou planejar a morte do esposo, Ricoleta, borda a trajetória de seu destino. Em contraponto, Penélope, por não saber do possível retorno de seu amado, nega ao pai a proposta de casar-se com outro homem em garantia de sua fidelidade. Porém como devia obediência ao pai, Penélope, lhe propõe que só casaria com outro homem após terminar seu bordado e, espertamente o tecia durante o dia, para na penumbra da noite desmanchar todo o serviço feito, garantindo sua fidelidade ao marido que tanto amava e, por quem amorosamente o esperava.

Penélope era esposa de Ulisses, filha de Icarius e Periboea. Esperou por Ulisses mais de vinte anos: antes, durante e depois da guerra de tróia e mesmo sendo muito cortejada, nunca duvidou que seu esposo voltaria para ela. Seu pai Icarius pediu para que se casasse novamente e ela, como queria continuar esperando por seu esposo, disse que se casaria quando terminasse de tecer uma colcha. Então, durante o dia ela tecia e durante a noite ela desmanchava⁴.

Certamente Ricoleta não era infiel, apenas sentia as dores da falta de atenção de Adamastor. Tal como Penélope, Ricoleta também mantinha em seu coração o amor, mas devidos as circunstancias este era nutrido pelo ódio provocado por Adamastor em razão de suas traições, de seus destinos amorosos.

O bordado, enquanto símbolo do amor, penetra o Ser das personagens Penélope e Ricoleta para descortinar a beleza da arte literária. Nesse contexto, o

⁴ O Mito de Penélope. Texto disponível em: <<http://www.brasilecola.com/mitologia/penelope.htm>>. Acesso em 09/02/2012.

processo imagético da literatura revela ao leitor o caráter indispensável de sua figuratividade. Silenciosamente, o bordado, ao contexto de suas linhas, de seu entrelaçamento revela a trama estética para o interesse da leitura literária.

Sem o bordado, o amor de Penélope tem um fim trágico para si. E, também, sem o bordado, Ricoleta não teria a possibilidade de justificar o motivo de sua atitude homicida provocada ao seu marido.

Construindo ou desconstruindo o símbolo do amor, Ricoleta e Penélope, fornecem ao leitor dois campos de debates a respeito deste sentimento que abarca todas as circunstâncias vivenciais do Ser.

O bordado de Ricoleta mostrava uma mulher ferindo um homem de morte (LEANDRO, 2009, p. 154).

Penélope disse que se casaria quando terminasse de tecer uma colcha. Então, durante o dia ela tecia e durante a noite ela desmanchava⁵.

A clareza relacional do bordado descortinada entre Penélope e Ricoleta, dava assentamento para a ocorrência de outro fator da LT com a literatura clássica. O percurso agora é verificado na analogia do Gigante Adamastor de *Os Lusíadas* de Camões, com o Adamastor de *A Morte no Bordado*.

A perspectiva amorosa do Gigante Adamastor revela em confluência o fim trágico de Adamastor pelo desejo de ter a prostituta Adalgisa. Se de um lado o Adamastor de *Os Lusíadas* se preocupava em recuperar o amor de sua bela, de outro lado o Adamastor de *A Morte no Bordado* constrói o enredo do fim desse amor. Nesse sentido o que resta de comum no diálogo dessas obras são os elementos de amor e morte. A tragicidade é o fator que marca o romantismo da LT, que também marca a literatura clássica.

Adamastor sempre se preocupou em viver um amor arriscado. Sempre fora dado a aventuras amorosas que comprometiam a sinceridade de seus atos. Por isso, o amor e a morte rondavam suas fronteiras.

Adamastor chegou à rua dos bordéis sem pressa. [...] Adamastor apressou-se em carregar Adalgisa para o quarto. [...] Adamastor era homem fogoso, treteiro com as mulheres de vida fácil, e essa convivência malsã tornava-o insensível a uma mulher decente (LEANDRO, 2009, p. 31; 33; 44).

⁵ Texto parcial do Mito de Penélope. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/mitologia/penelope.htm>>. Acesso em 23/12/2011.

O fim do amor conjugal de Adamastor ocorreu em razão de buscar sua satisfação sexual na prostituta Adalgisa, deixando sua esposa abandonada.

A força que traria sentido a Adamastor diante de suas escapadas amorosas, pela grandeza do Gigante Adamastor, nunca se constituiria. Sua fragilidade é percebida tanto pelas exigências de Adalgisa quanto pela coragem de Ricoleta em vingar seu sentimento traído.

O importante das confluências apontadas é que a LT oferece possibilidades de debates a respeito das vertentes que regem o amor. O Gigante Adamastor em *Os Lusíadas* procurava intimidar os navegantes no Cabo das Tormentas e Adamastor em *A Morte no Bordado*, ao provocar o ódio em sua esposa permite o apontamento de temáticas ligadas ao que seria um amor impossível de convivência e um amor à procura de amores proibidos.

CAPÍTULO 3 – A LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

“As coisas que a literatura pode buscar e ensinar são poucas, mas insubstituíveis: a maneira de olhar o próximo e a si próprio, de relacionar fatos pessoais e fatos gerais (...); a literatura pode ensinar a dureza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor e muitas outras coisas assim necessárias e difíceis.” (Italo Calvino, em *Assunto encerrado – Discursos sobre literatura e sociedade*).

A proposta central deste capítulo diz respeito a um trabalho respaldado por teorias e princípios que atendem à necessidade premente deste momento histórico de nosso país, preconizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que é o da “Centralidade na Leitura”. Tem-se nessa vertente, a premissa de que a aprendizagem dos alunos é ampliada quando estes desenvolvem amplamente as habilidades de leitura e escrita, conforme define a *Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins* (2009). Por esse foco, a contribuição da LT atende esta visão, uma vez que as produções literárias estão voltadas para o estudo em sala de aula, bem como para diversos processos do ensino, como é o caso, por exemplo, das exigências desses estudos nas seleções de vestibular realizadas pela UFT – Universidade Federal do Tocantins.

Para enfatizar a contribuição da LT na formação de leitores, este Capítulo transita pelas abordagens de cinco pontos que resultarão na concretização de mais um ponto de maior extremidade, qual seja o da indicação de propostas de leitura destinadas à formação de leitores. E, por sua importância, as visitas realizadas em quatro escolas que ofertam o Ensino Médio na cidade de Araguaína-TO., deram possibilidades para a constatação de que alguns procedimentos de leitura, pelo uso da LT, já são realizados. Isso indica que as produções regionais têm respaldo, sobretudo, espaços no contexto pedagógico para a realização de um ensino voltado para o ato de ler.

Aqui, o entendimento do ato de ler, atende aos pressupostos sobre a escolarização e o letramento literários abordados no Capítulo I. Esse entrelace assevera que ao analisar quaisquer obras de publicação tocantinense é possível depreender que elas estão amplamente centradas na visão de complementaridade,

que só somente o leitor pode preencher, o qual é defendido por Iser (2006) pelo “espaço vazio” deixado pelo escritor e, à espera de seu preenchimento pelo leitor.

Subsidiando o intento contributivo da LT para a formação de leitores, as discussões apontadas neste capítulo, transitam, conforme referenciado, pelos processos basilares da literatura para a formação de leitores; pela instituição do lugar, enquanto um discurso em fundação destinado a revelar sua ênfase; pelo lugar no discurso dos professores em atividades práticas de leitura; pelo teor estético dessa literatura e, de forma mais abrangente, pela apresentação de propostas de leitura em dois grandes planos, o imagético pelas linguagens acústica, visual e ideal e, pelo temático, dissolvido nos contextos dos temas transversais e da interdisciplinaridade.

3.1 Processos basilares da literatura para a formação de leitores

O trabalho pedagógico destinado à formação de leitores perpassa em modos indispensáveis, em todos os contextos, as bases histórico-culturais de um povo que, invariavelmente emergem do campo artístico-literário e não prescinde, em nenhuma hipótese, dos estudos de sua arte e de sua Literatura. Nas atividades de leitura, a Literatura fomenta a convivência com o jogo das palavras rumo a uma multiplicidade de discursos e significados, que oportunizam o desenvolvimento da criticidade em todos os contextos de aprendizagem.

O foco contributivo da literatura tocantinense na formação de leitores, em sentido *lato*, torna-se uma tarefa elementar para o trabalho pedagógico, porque os resultados esperados transcendem à simplicidade de uma leitura verbalizada para uma leitura que resulta em produção de saberes além da trivialidade dos estudos escolares.

Servindo do que orienta Haqira Osakabe (2004) a literatura torna possível a reflexão do aluno, rumo a uma multiplicidade de focos, refletindo, de imediato, na constituição de seu espaço como cidadão. Pela Literatura, o aluno, cidadão em fase de aquisição do conhecimento, consegue ver outros mundos, ou seja, mundos de novas ideias, de novas perspectivas, pois sem uma visão múltipla os alunos não conseguem compreender a variedade dos significados literários, uma vez que estes não se esgotam.

A literatura ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE, 2004, p. 23).

Os saberes que se atinge com a Literatura rumam para uma compreensão bem mais produtiva das atividades realizadas na escola, com a finalidade de constituição de aprendizagens significativas para o desenvolvimento profissional. Por meio da leitura literária, neste caso a tocantinense, o aluno, foco da escola, consegue entender a multiplicidade de significados que o estudo da língua materna lhe oportuniza.

Empregar a LT como objeto de estudo que nos permita um mergulho mais significativo nos estudos da língua materna, é oportunizar a construção de saberes para a além do critério clássico. Verdade é que a literatura clássica, a de conhecimento geral mais acentuado, como por exemplo, as obras de Machado de Assis, marco da Academia Brasileira de Letras, formam o embrião em que se pautam os princípios elementares das leituras. E é por isso, que aos poucos as produções regionais, atuais, alcançam a afirmação necessária.

O professor e crítico brasileiro, Antonio Candido (1995) enfatiza que a literatura, refletida pela leitura dá meios para uma apropriação subliminar do conhecimento atrelado nas obras consideradas eruditas. Por isso, a literatura popular, sustentada pela massa nos critérios da oralidade merece atenção, mas ambas necessitam de leituras críticas capazes de revelar significados peculiares ao leitor.

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um 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, 1995, p. 256-257).

Chegar ao contexto da LT e utilizá-la como base reveladora de uma identidade regional é o que chama a atenção do leitor. Deseja-se, portanto, neste trabalho, que o leitor tenha, para seu deleite, textos que o levem à metáfora da

palavra, consubstanciada teoricamente, para compreender os sentidos que transitam pelos significados constituídos no discurso de cada texto nos processos de leitura. A cada instante e, por um percurso invejável⁶, a LT desponta como um girassol regional revelando sua constituição para além de um ideário simulacro. Cada livro publicado é uma pétala desse girassol, legitimamente tocantinense, que nunca murcha, antes desponta em beleza estética e contribuição para a leitura, no intuito de oportunizar aos estudantes uma aprendizagem mais centrada, mais aguçada, sobretudo de destaque num Estado que a cada dia se mostra em crescimento e, dessa forma contribuindo para o sucesso de seus cidadãos.

Assim, a vertente literária se amplia para mostrar uma identidade literária regional com as feições mais profundas de um Estado emergente margeando o centro do Brasil: o Tocantins.

A qualidade da literatura aqui produzida não fica à mercê de outras literaturas regionais, pelos limítrofes de seus Estados, ou seja, das publicadas em cada Estado da Federação, que no decorrer dos anos, das leituras e das críticas se tornaram clássicas. É assim que a LT pretende crescer. Um nascituro, que no olhar da crítica, se tornará madura ou, quem sabe, clássica. O desdobramento desses escritores se expande por todo o Estado. Na pesquisa de Mirian Deboni (2007), a qual fundamentou sua tese de doutorado, as Academias de Letras espalhadas no Estado do Tocantins representam uma grande força para os escritores.

De norte a sul do Estado é possível perceber a ampla manifestação e apoio dessas academias aos escritores. Sem elas, o incentivo à produção literária não existiria sistematicamente. Estas academias representam para os escritores uma ponte capaz de ultrapassar o abismo do anonimato, que muitas vezes fica preso em seus baús caseiros à espera de uma ajuda para publicação. No quadro das atividades de leitura realizadas nas escolas, há também os escritores, neste caso os alunos, que ficam com seus textos engessados nos processos escolares, ou seja, guardados nos escritos literários produzidos em salas de aula e, sem o reconhecimento, divulgação ou publicação que se espera.

Ressalta-se a grande contribuição que a escola dá para o despertar de escritores quando da iniciativa de publicação de cadernos poéticos. Isso ocorre quando a escola reúne textos poéticos dos alunos, a partir de atividades de leituras

⁶ Na tese de doutorado da professora Mirian, observa-se que a projeção das produções dos escritores tocantinense ganhou espaço por meio da criação das Academias de Letras.

trabalhadas pelos professores, aqui comprovada pelo discurso da professora Waldeny Berson de Sousa ao falar do projeto “Compartilhando experiências de leitura”.

Conforme a pesquisa de Deboni (2007), a identidade literária tocantinense ganhou força com criação das academias. Estas, hoje, se expandem em ATL – Academia Tocantinense de Letras; APL – Academia Palmense de Letras; AGL – Academia Gurupiense de Letras; ACLA – Academia Colinense de Letras e Artes; ACALANTO – Academia de Letras de Araguaína e Norte Tocantinense; ALMA – Academia de Letras Mirim de Araguaína. Fornecendo cadeiras para os primeiros “poetas tocantinenses”, o incentivo destas instituições contribuiu para a difusão das obras analisadas, as quais são questionadas quanto ao uso no ensino e na formação de leitores.

Para a LT se tornar explorada, conforme se espera, não falta muito. Há sim, que se estabelecerem processos de leitura reveladores de sua importância para a conquista dos saberes pelos alunos. Nesse processo, o estudo literário nas atividades práticas de leitura, fundamenta-se como o elemento de suporte pedagógico que o professor dispõe para ministrar suas aulas. Destinada a consolidar a aprendizagem crítica, as obras publicadas em solo tocantinense alcançam o que existe de mais produtivo para o aluno, que é o domínio de competências e habilidades necessárias à consolidação de saberes.

Situada no campo da instigação, que aduz ao contexto das interpretações críticas, pelo leitor, a LT, mostra-se aos alunos, principalmente aos concluintes do Ensino Médio, como um suporte totalmente indispensável à consolidação a aprendizagem.

Servindo-se dos discursos de professores⁷ em atividades de leitura em sala de aula e, fundamentado nos documentos oficiais do Ministério da Educação, a saber, *Orientações Curriculares para Ensino Médio 2008*; *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1998)*; *Proposta Curricular do Ensino Médio (2009)*, afirma-se que esta literatura constitui um lugar⁸ de grande importância para professores em atividades práticas de leitura.

⁷ A entrevista com a professora Waldeny Berson de Sousa indica, por amostragem, que o planejamento dos professores está voltado para o estudo literário.

⁸ O termo “lugar” significa o espaço que a literatura tocantinense ocupa, mediante sua utilização nas atividades de leitura pelos professores. Constituído um lugar a literatura pode, de fato, servir de mecanismo indispensável para a aprendizagem dos alunos.

As análises sobre as obras “*O Quati*”, de Fidêncio Bogo, constituída de contos; “*Cinzas Acesas*”, de Isabel Dias Neves (Belinha), dando enfoque ao gênero poético e, “*A morte no Bordado*”, de JJ Leandro, revelando a preciosidade da narrativa romanesca, apresentadas no Capítulo II revelaram que o teor da LT se presta a ocupar um lugar para a conquista dos saberes dos alunos, na forma de domínio de competências e habilidades sugeridas pela *Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins*.

3.2 A instituição do lugar da Literatura

Do espaço regional ao nacional, a Literatura sempre está presente. Por ela, tem-se a oportunidade para a constituição de saberes críticos, sobretudo de destaque para a capacidade prática da escrita, oportunizada pela leitura. É através da Literatura, contemplada pela leitura crítica, que as competências da produção textual se desenvolvem nos contextos escolares ou não. Para incentivar o aluno a escrever, antes de tudo o professor o instiga a ler e, à medida que este toma conhecimento da arte literária a fluidez para a escrita, a prontidão para o debate, para a argumentação consistente se desenvolve em seu mundo de estudos.

No intuito de incentivar os alunos a verem a literatura enquanto conhecimento de si mesmo e do mundo, a Secretaria de Educação do Tocantins, instituiu, na Proposta Curricular (2009), o direcionamento de competências e habilidades para o estudo em sala de aula.

Competência: Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político, e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional. **Habilidades:** Conhecer a cultura do Tocantins por meio da literatura tocantinense, (em todos os gêneros em que ela se manifesta). (TOCANTINS, 2009, p. 310).

As competências e habilidades instituídas indicam que é necessário, então, tomar a Literatura em suas diferentes manifestações, como o lugar de constituição das relações sociais e partir daí, “pensar o processo educacional” (TOCANTINS, 2009, p. 306). A conjuntura de destaque da Literatura faz com que a mesma se torne uma disciplina indissociável da prática docente. Para tanto, as

Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) enfatizam que o ensino de Literatura está postulado pela LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – Lei nº 9394/96, tendo como foco o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, a instituição da Literatura no currículo escolar sob o foco do lugar dá aos professores e alunos a oportunidade para a ascensão de um trabalho estético cada vez mais centrado numa aprendizagem sólida e eficaz.

A consolidação da aprendizagem sustenta, indispensavelmente, que a Literatura é importante para as práticas de leitura porque se destina a romper as variedades de paradigmas. Instituída como elemento que aduz às diversas interpretações discursivas, a *Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins* (2009) enfatiza que o estudo da literatura se projeta para a ampliação da capacidade de interpretação dos alunos.

Romper com a velha historiografia literária, que se prende aos dados biográficos e às características específicas de uma escola literária. Nesse sentido, faz-se necessário deslocar o foco de estudo tanto para a especificidade do discurso literário quanto para o contexto de sua produção, constituindo um leitor crítico, transformador e que tenha capacidade para interpretar e avaliar textos/realidades, confrontar, explicar e defender ideias (TOCANTINS, 2009, p. 211).

Na concepção de um estudo literário, amplamente voltado para a consolidação de saberes, a partir da essência que a literatura representa, em seu conjunto de valores, inclusive o mais centrado: o estético, visto como objeto literário prazeroso, afirmado por Jauss (1979, p. 95) ao explicar que “à medida que se valoriza a literatura, o seu prazer estético se libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano”, os estudos literários avançam, desde o campo da trivialidade, para um lugar em que a busca estética se torna indispensável durante os estudos, pois as provocações interpretativas, dadas pela leitura, levam os leitores à contemplação de significados para além dos espaços escolares. A estética oportunizada pela literatura ascende ao contexto de seu caráter indispensável aos estudos na sala de aula. Com isso, todos os atos realizados para a instituição da leitura literária, referenciada no Capítulo I pela escolarização e pelo letramento literário, se tornam indispensáveis ao trabalho dos professores, pois conforme se apontará nas propostas de leituras destinadas à formação de leitores, este processo é interdisciplinar e garante que cada professor articule suas aulas de leitura.

Roland Barthes (1968) aponta que a Literatura é indispensável ao aluno em razão de extrapolar a todos os níveis das demais disciplinas.

Se, por e não sei que excesso de socialismo ou e barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 1968, p. 90).

Voltado para a ascendência da criticidade, a partir dos estudos literários, o aluno consegue ampliar sua aprendizagem, exatamente porque a literatura lhe permite contemplar o que está para além de qualquer ato comum. A cada leitura, a literatura constitui no leitor um espaço de novos significados, de novas descobertas e avanços, com isso o seu contexto de conhecimento literário se amplia e resulta na instituição do lugar literário pela aprendizagem que ela oportuniza.

A real instituição do lugar literário, constituído por meio das atividades práticas de leitura, dá ao professor a percepção de que ele é, de fato, o mediador da aprendizagem entre o livro e o aluno enquanto leitor literário. Nisso, sua atribuição se projeta para difundir a leitura para a conquista do saber.

O estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária. A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino de Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura, uma vez que o professor opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatro, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário. Essas escolhas ligam-se não só às preferências pessoais, mas a exigências curriculares dos projetos pedagógicos da escola (BRASIL, 2008, p. 72).

Postulada como referencial para a observação do lugar da literatura as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2008), sustentam a vertente objetiva que dão valor ao uso da literatura, seja a clássica, apontadas nos livros didáticos seja a tocantinense, sugerida como forma de conhecimento e valorização da cultura regional.

A escola não precisa cobrir todos os estilos literários. O professor pode, por exemplo, recortar na história autores e obras que ou responderam com

mestria à convenção ou estabeleceram rupturas; ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como propiciar prazer estético (BRASIL, 2008, p. 79).

No foco de tornar conhecido o produto, destinado ao trabalho escolar, dos escritores regionais, as iniciativas dos professores, sujeitos-mediadores, mostradas, como se verá adiante nas discussões sobre os projetos de leitura realizados, legitimam que a LT é fundamental para o desenvolvimento dos saberes e da crítica literária.

3.3 O lugar da literatura tocantinense

No intuito de legitimar o lugar da LT, com o *status* de objeto de estudo e de provocação para a aprendizagem, a Universidade Federal do Tocantins - (UFT) - incentiva, desde 2006, por ocasião da seleção do vestibular⁹, seus candidatos a lerem obras de escritores tocantinenses.

Diretamente, esta exigência permite que os professores e alunos se familiarizem com os livros publicados no Tocantins e, conseqüentemente percebam a qualidade de cada poesia, conto ou romance dos escritores regionais. A notoriedade desse trabalho se dá em razão do compromisso que os alunos dão à leitura das obras, as quais lhes permitem enfrentar e, em otimismo profundo, conquistar a aprovação para ingresso em cursos superiores.

Em seus exames a Universidade¹⁰, no período de 2006 a 2011, já direcionou a leitura de algumas obras tocantinenses, a saber: Em 2006, *De gente, de bichos, mezinhas e abusões*, de Liberato Póvoa; em 2007, *Os Prathes*, de Zefinha Louça; em 2008, *Fardo Florido*, de Isabel Dias Neves; em 2009; *Auscultando a Vida*, de Manoel Odir Rocha; em 2010.1, *O Quati e outros contos*, de Fidêncio Bogo; em 2010.2, *O Quati e outros contos*, de Fidêncio Bogo; em 2011.1, *Tipos de ruas*, de Juarez Moreira Filho; 2011.2, *Tipos de ruas*, de Juarez Moreira

⁹ Para a reitoria da UFT – Universidade Federal do Tocantins, a indicação de obras de escritores tocantinenses para a seleção do vestibular, além de ser um incentivo à leitura, funciona como uma atitude prática para a valorização e conhecimento popular das publicações produzidas no Tocantins.

¹⁰ A UFT – Universidade Federal do Tocantins mantém em seu site, mediante acesso aos editais, relação das obras tocantinenses indicadas para o vestibular de cada ano, com início em 2006. Consulta disponível em <www.copese.uft.edu.br/vestibular>. Acesso em 20/10/2011.

Filho e, para a seleção de 2012.1, *A casa: (in)cômodos (di)versos*, de Osmar Casagrande.

A exploração de cada obra, sugerida pela Universidade, faz com que a cultura regional alcance sua difusão e, em passos, mesmos que pequenos, consiga formar o lugar em constituição nos discursos dos professores em suas aulas e dos alunos em fase de estudo e preparo para os desafios do vestibular.

A força incentivadora dada pela UFT contempla o fazer dos professores. Tem-se por essa iniciativa a perspectiva de apropriação das obras a ampliação do trabalho na escola. Uma vez instituída, pela exigência da Universidade, a LT chega aos professores na forma de provocação à leitura. E, para trabalhá-la nas atividades práticas de leitura estes promovem o desenvolvimento de projetos na forma de leitura dirigida, debates, seminários e, ainda de produção textual para enfatizar a compreensão das temáticas discutidas.

3.4 A literatura tocantinense nos discursos dos professores

A provocação à leitura de obras literárias clássicas, como se vê instituída nos livros didáticos e a regional, neste caso a tocantinense, projeta-se para a formação do lugar a partir do desafio à escolarização e ao letramento literário. Neste ponto, trabalha-se com a escolarização da literatura no foco defendido por Soares (1999) para o contexto da realização da leitura, o qual aduz à formação de leitores. Sem leitores não há possibilidades de se formar o lugar da literatura e, sem lugar, a literatura ficaria insólita e sem préstimos para a conquista da aprendizagem.

No contexto discursivo do trabalho dos professores, a literatura, ao ser, de fato, explorada e indicada com as finalidades ideológicas definidas é capaz de legitimar o discurso de sua aplicabilidade. Assim, o discurso constituído pela leitura alcança a objetividade de seu fim, o domínio das competências e habilidades leitoras, neste caso, definidas na *Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins* (2009).

A respeito do discurso, com base no lugar da literatura, Eni Orlandi (1996) afirma que o discurso não se ocupa apenas da transmissão das informações, antes formata efeitos de sentidos em razão do contato entre os diversos interlocutores e, com isso oportuniza o funcionamento ideológico. No caso na LT, mediante

apreciação e uso pelos professores, percebe-se que seu lugar se constitui nos sentidos ideológicos da cultura local. Por se tratar de temáticas de uma região, esta literatura ocupa e difunde o lugar de sua contribuição. Para a história do Estado ela ajuda a compreender o que era e como ficou o caminho do desenvolvimento. Para os leitores ela forma a ideologia de um estudo, mesmo de contexto local, capaz de solidificar a aprendizagem esperada. Nisso, Orlandi (1996, p. 26) destaca que os professores e alunos (leitores) vistos como “interlocutores, e diante da situação, do contexto histórico-social, das condições de produção, constituem os sentidos das sequências dos discursos dos trabalhos ocorridos nas atividades de leituras”.

Acentua-se a dimensão da constituição dos sentidos, ao observamos que quando falamos, estamos expressando aquilo que o lugar nos incita. Por isso, a LT, enquanto lugar de leitura condiciona o leitor, seja o professor em primeiro plano, ou o aluno, a dar lugar ao que ela representa, bem como a discussão que ela promove em meio aos variados significados discursivos.

A significação, do lugar da LT, aqui discutida, avança para a superação do perigo ou do despropósito de sua leitura, verificada na preocupação de Todorov (2010).

O perigo que ronda a literatura não é a escassez de bons poetas ou ficcionistas, mas a forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens desde a escola primária e até a faculdade, como também o de não ter poder algum, o de não participar mais da formação cultural do indivíduo, do cidadão (TODOROV, 2010, p. 8).

A preocupação de Todorov (2010) a ser observada na dimensão da LT encontra as respostas necessárias. Tem-se nessa literatura o levantamento de temáticas voltadas ao caráter regional, ao meio ambiente, à vida, ao amor, mesmo que platônico, conforme se verifica nas abordagens que discutem o teor das obras tocantinenses, aqui elencadas, para o lugar em busca.

Premente ao discurso, como elemento formador dos sentidos, Orlandi (1996, p. 17) enfatiza que “a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc.”. A palavra, que aqui encontra sentidos diversos ao abordar a LT percorre, constantemente, o alcance de transformações e de outros sentidos discursivos. Nesse contexto, a Análise do Discurso, fundada por Michel Pêcheux, é aqui refletida

para, após se apropriar dos discursos dos professores nas atividades de leitura, mostrar que os discursivos ideológicos com o trabalho literário regional se prestam a constituir os sentidos de uma literatura que não esbarra na materialidade histórica, mas se expande para a concepção metafórica que representa (RICOUER, 2005). Pelos efeitos que os sentidos provocam, a entrevista transcrita da professora Waldeny Berson de Sousa, como uma das professoras entrevistadas, ganha, aqui, os sentidos da leitura literária.

Para esclarecimento do lugar da LT, o *corpus* desta pesquisa se faz mediante a apresentação dos relatos de uma professora, na forma de entrevista, revelando ações de projetos/atividades de leituras realizadas nas escolas.

Com a permissão outorgada pela professora Waldeny e, ainda os discursos interpretados livremente em razão das atividades que desempenhei na função de Assessor de Currículo de Língua Portuguesa, enquanto servidor da Diretoria Regional de Ensino de Araguaína-TO., o enfoque do lugar e do uso de uma literatura que sai das margens para a centralidade das atividades literárias tem muito a servir para as práticas pedagógicas.

Sequencialmente os discursos são apresentados do eixo do “sem-lugar” para o de um “lugar” em constituição. No critério do “sem-lugar”, verifica-se que o uso da LT ainda é tímido por parte dos professores. Mas isso não é visto como uma atitude que se projeta para a desvalorização dessa literatura, pois, aos poucos o lugar se constitui, mostrando que as publicações tocantinenses já estão se consolidando. Este é o lugar da escola, o qual sob o viés da escolarização e do letramento literário, aspectos discutidos no Capítulo I, permitem que a LT atinja o mais centrado contexto pedagógico.

Os discursos da professora entrevistada, por terem sido colhidos oralmente e, anotados conforme a compreensão crítica do “entrevistador” não são apresentados no critério da fala coloquial, ou trivial, antes percorrem o viés de uma fala que institui um lugar de crítica literária.

A entrevista dada pela professora Waldeny Berson de Sousa, a qual atua como professora regente de Língua Portuguesa, no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína-TO, indica que as atividades de leitura nesta disciplina que congrega o ensino da gramática, de redação e de literatura, ambas distribuídas em cinco aulas semanais, fornece os espaços necessários para os estudos dos conteúdos literários, seguindo, principalmente os termos denominados de

movimentos literários desde o Trovadorismo até o Modernismo, ou precisamente ao Pós-Modernismo.

Para clarificar o lugar da Literatura em sala de aula seguem os questionamentos apresentados à professora Waldeny Berson de Sousa e seu discurso clarificador das práticas de leituras por ela realizadas. Estruturalmente o mestrando entrevistador e a professora entrevistada são mencionados por *R* e *W*.

R: Professora Waldeny, qual tem sido o foco dos seus estudos literários com seus alunos?

W: *Olha, confesso que meu trabalho com a literatura se dá mais no contexto dos livros indicados nos conteúdos dos livros didáticos. Por isso, lemos mais os livros dos chamados movimentos literários.*

R: Você já realizou a leitura de alguma obra tocantinense com seus alunos?

W: *Francamente, quanto à leitura de livros de autoria de escritores tocantinenses meu trabalho ainda está na simplicidade. Confesso que ainda não fiz nenhuma atividade de leitura que fosse significativa. Sei que minha escola possui algumas obras.*

R: Você já leu as obras *O Quati e outros contos*, de Fidêncio Bogo; *Cinzas Acesas*, de Isabel Dias Neves e *A Morte no Bordado*, de JjLeandro?

W: *Não. Mas já ouvi comentários sobre obra O Quati e outros contos. Revelo, inclusive, que esta obra faz parte de nosso acervo literário. Como professora de Literatura, entendo que devo lê-las, pois isso é importante para que nossos escritores sejam valorizados.*

R: Você tem algum projeto de leitura para este ano de 2011?

W: *Tenho sim. Agora, no segundo semestre de 2011, estou preparando atividades para desenvolver o projeto “Compartilhando Experiências de Leitura”. Por meio deste projeto os alunos leem diversos livros e, em momentos planejados todos têm a oportunidade de falar criticamente sobre os livros que lerem. Nesse sentido, vou direcionar meus alunos para que leiam alguns livros de escritores tocantinenses. Para mim será um grande avanço conhecer o que a literatura tocantinense tem a nos revelar.*

R: Professora Waldeny, a Secretaria de Educação do Tocantins apresentou em sua Proposta Curricular que todas as escolas devem estudar obras de escritores tocantinenses. O que você tem a dizer sobre isso?

W: *Tenho conhecimento da Proposta Curricular, mas o estudo das obras tocantinenses, pelo menos, de minha parte ainda estão em fase preliminar. A partir dessa nossa conversa darei um melhor direcionamento a este intento. Estou percebendo que as publicações tocantinenses são importantes para o ensino.*

R: Você tem conhecimento de que a Universidade Federal do Tocantins exige dos seus vestibulandos a leitura de obras publicadas por escritores tocantinenses? Você os incentiva aos estudos literários?

W: *Sim. Eu trabalho com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Por isso, sempre trabalhamos para a aprendizagem literária. Durante minhas aulas sempre chamo a atenção de meus alunos para que leiam as obras literaturas exigidas para os exames de vestibular, mas reconheço que ainda não fiz um trabalho especial com as obras tocantinenses. Vejo que esta é uma boa iniciativa. E, com certeza estas obras serão fundamentais para a aprendizagem literária dos alunos. Vou esforçar-me para atender estas exigências. Tenho perspectivas plausíveis para o êxito deste trabalho, pois entendo que a literatura é responsável pela formação da visão crítica dos alunos, a qual os ajuda na compreensão dos conteúdos de quaisquer disciplinas.*

Percebe-se nesse discurso que os estudos literários são realizados de forma proveitosa, reconhecendo, é claro, a ausência de leitura sobre a LT. A oportunidade para que os alunos compartilhem suas leituras revela que estes têm a oportunidade para falar, criticamente, dos assuntos estudados. Olhando para as exigências do vestibular, percebe-se que estes alunos terão grandes possibilidades de êxito, embora reconhecendo a simplicidade diante da leitura das obras tocantinenses.

O discurso desta professora mostra que as atividades práticas de leitura são realizadas, mesmo sem a leitura da LT, pois o objetivo pedagógico volta-se para que os alunos adquiram o preparo necessário aos exames seletivos externos.

R: Professora Waldeny, durante nossa conversa você defendeu veementemente o projeto “Compartilhando experiências de leitura”. Fale mais sobre ele.

W: *Professor Rubens, nossa escola desenvolve um trabalho de leitura instigante aos alunos, pois oportunizamos momentos para que eles compartilhem as leituras*

realizadas. Este trabalho faz parte do projeto “compartilhando experiências de leitura”. Após os alunos lerem os livros, oportunizamos momentos de diálogo em que são apresentados resumos críticos, de forma oral, das obras lidas. Para mim, enquanto professora de literatura, percebo que este projeto faz a diferença na aprendizagem dos alunos. Percebo que os alunos se interessam bastante pelos livros e, com isso, conseguem aprovação significativa nas avaliações da escola, bem como nas externas.

No contexto de uma literatura que não se presta a fatos isolados, tampouco prementes a contextos sem objetivos, percebe-se que o trabalho dos professores atende aos anseios de se ter uma literatura, realmente, explorada e útil, destinadas a encontrar, de fato, o lugar que se pretende. Vê-se que a literatura atua na progressão do aluno, na finalidade educacional ou social.

A visão de contribuição da LT aos estudos, a partir da leitura, legitima o real trabalho do professor. No discurso de incentivo aos alunos ela permite que a aprendizagem dos diversos componentes curriculares seja consolidada com a maior eficácia. Para tanto, Todorov (2010) defende a necessidade dos estudos literários.

Os estudos literários encontrariam o seu lugar no coração das humanidades, ao lado da história dos eventos e das ideias, todas essas disciplinas fazendo progredir o pensamento e se alimentando tanto de obras quanto de doutrinas, tanto de ações políticas quanto de mutações sociais, tanto da vida dos povos quanto da de seus indivíduos. (TODOROV, 2010, p. 93).

Essa visão indica que a leitura nos apresenta o sentido de tudo o que está em nossa volta. Assim, a cada instante a interpretação e o entendimento dos significados daquilo que lemos nos dão a possibilidade de conquistar os sonhos desejados. Sendo o aluno, o motivo para o trabalho do professor, principalmente, nas práticas de leitura, compete a este dar o incentivo à descoberta dos sentidos presentes na literatura tocantinense. Nesse contexto, Martins (2006, p. 24) enfatiza que “se o educador é o que sabe, se os educandos os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos”. Essa afirmativa pondera, de fato, o que se vê como atribuição do professor: a formação de leitores em suas atividades de leitura na sala de aula, pois não é possível ao professor

desenvolver o incentivo à leitura se antes não se preocupar, pelos menos, com a educação de uma literatura de caráter expressivo, a partir do hábito da leitura.

Exatamente pelo hábito de ler é que o discurso de alguns professores entrevistados, que aqui não são mencionados nominalmente, mas que realizam um trabalho centrado na leitura literária, é que se enfatiza a importância da leitura na escola. Para estes professores a realização de seminários sobre a literatura, nos quais se incluem as obras tocantinenses, tornou-se um ponto de exigência dos alunos. A partir de aulas expositivas, dando enfoque ao teor das temáticas constantes nos livros, os alunos são orientados à leitura dos mesmos. O resultado dessa iniciativa é verificado nos seminários com as turmas.

Com base nas atividades de acompanhamento dos professores, enquanto Assessor de Currículo de Língua Portuguesa, aponto com base no discurso de vários professores que as obras tocantinenses, se comparadas às sugeridas para leitura nos livros didáticos, ainda não têm o lugar que realmente merecem.

Percebe-se diante do trabalho realizado pelos professores que o espaço de estudo da LT ainda não chegou ao estado que realmente deveria. Ao observar o trabalho literário dos professores, observei que muitos deles ainda não se despertaram para a utilização da LT de acordo as exigências contidas no *Referencial Curricular do Tocantins* (2009). Mas, o ensino de Literatura no Centro de Ensino Médio – Benjamin José de Almeida já atingiu um espaço mais acentuado. No ano de 2010, os professores realizaram um trabalho interessante com seus alunos para um conhecimento mais salutar de algumas obras. Este trabalho se deu mediante a promoção de um seminário a partir de um livro-resumo publicado pelo escritor araguainense, Edson Galo. Nesse livro, os alunos tiveram acesso à obra *Tipos de Rua*, do escritor Juarez Moreira. Isso levou os alunos a terem uma maior atenção às obras tocantinenses. Nesse foco os professores realizaram, também, um estudo detalhado sobre o livro *“O quati e outros contos”* (2009), de Fidêncio Bogo. Devido sua importância a escola adquiriu cerca de 40 exemplares, através dos quais os alunos realizam as leituras orientadas pelos professores. É assim, de forma tímida, que as LT passa a ocupar um lugar na formação de leitores. Indiretamente a exigência da UFT tem contribuído para o incentivo à leitura, pois os alunos inscritos no vestibular são chamados a essa perspectiva.

As atitudes demonstradas pelos professores legitimam sua prática mediadora para a fundação do lugar literário, pois este lugar, a partir do momento

em que se percebe o espaço que a obra ocupa nas atividades e na forma contributiva para os fins a que se destina, consegue despertar os diversos contextos críticos de interpretação, pelos professores e alunos. A respeito da crítica formada pelo leitor, a qual se define mediante sua aplicabilidade, Foster (2010, p. 15) enfatiza que a literatura é instigante, pois “a leitura literária permite enxergar os textos através de diversas lentes, compreendidas por luzes e caminhos que nunca se esgotam”. Verdade é que alguns críticos não veem importância nos textos de determinados escritores tocantinense, porém outros críticos conseguem, a respeito da mesma obra, enxergar uma luz que até então se mostrava apagada, apenas nas imagens das cinzas. É por isso que o lugar se encontra em constante constituição. E, seguir os exemplos apresentados pelos professores é uma forma de compreender que as produções regionais merecem ser lidas para o alcance de uma definição mais profunda.

A iniciativa de uso da LT é vista, enfaticamente, no discurso dos projetos realizados em algumas escolas. Claro exemplo, foi o trabalho realizado no Centro de Ensino Médio Castelo Branco em Araguaína-TO. A escola realizou um trabalho interessante para conhecimento de alguns escritores tocantinenses, especificamente, com alguns poetas da cidade de Araguaína. Durante o ano os professores desenvolveram o projeto “Escritores de Araguaína” com a participação significativa de nossos alunos. Nesse trabalho os alunos realizaram entrevistas e produziram uma biografia relatando sua trajetória e suas obras publicadas. Estes escritores foram: Ângelo Bruno, Claudemir dos Santos, Luiz Aparecido, JJLeandro, Orestes Branquinho e Zequinha Decolores. Para alunos este trabalho foi interessante e, a partir dele a escola incentivou os alunos concluintes do Ensino Médio a lerem o livro “*O Quati e outros contos*”, como uma forma de incentivo aos desafios do vestibular.

O trabalho realizado pela escola é enfático ao que Orlandi (2003) aponta para a formação do lugar, mediante a aceção ao teor denominado por “Discurso Fundador”. Nesse processo, a LT, constitui-se sob o viés desse discurso em razão das interpretações e significados aduzidos, visto que “o Discurso Fundador, tal como o tratamos nessa reflexão conjunta, não se apresenta como já definido, mas antes como uma categoria do analista a ser delimitada pelo próprio exercício da análise dos fatos que o constituem, observada sua relevância teórica” (ORLANDI, 2003, p. 7).

Os discursos apresentados reforçam que o lugar da LT está em constituição. As iniciativas de leitura revelam que os alunos, principalmente os concluintes do Ensino Médio têm possibilidades de familiarizar-se com estas obras, dando-lhe um lugar ao estudo. Essa percepção é defendida por Cruz (2008), em sua tese de doutorado, ao tomar emprestada a ideia de fundador de Orlandi.

Ao analisar as obras tocantinenses, *Serra dos pilões – jagunços e tropeiros*, de Moura Lima, e *Mandiga*, de Liberato Póvoa, sinto-me estimulado pela possibilidade de demonstrar através deste estudo, como se instituiu, via ficção, um outro lugar de sentidos que estabelece uma outra região pela memória do dizer, em outras palavras, como se deu a construção do discurso fundador da regionalidade tocantinense, abraçamos o desafio de buscar elementos que nos proporcionem as condições para compreendermos por que o regionalismo é uma categoria literária que resiste ao tempo, sobrevivendo a esse vaivém das forças sociais e políticas e desafinando permanentemente a nossa inteligência (CRUZ, 2008, p. 17).

A visão de um lugar, na condição de Discurso Fundador, defendida pela preciosidade do trabalho do professor e pesquisador, José Manoel Sanches da Cruz, sobre a literatura tocantinense, reforça que o trabalho dos professores nas atividades de leitura, conforme abordado nos relatos acima segue os rumos de uma literatura que a cada dia ultrapassa os limites dos conteúdos literários para a constituição de sentidos críticos e responsáveis pelos saberes dos alunos.

A realidade do trabalho das escolas com o processo de leitura no município de Araguaína-TO, mostra que as ações e projetos de leitura literária contidos no PPP – Projeto Político Pedagógico está preocupado em difundir o lugar da Literatura com maior eficácia. Além de oportunizar a leitura de obras tocantinense, a maioria das escolas, no encerramento de cada ano letivo, trabalha com o incentivo de surgimento de novos escritores. Por isso, publica livros com textos produzidos pelos alunos, apresentando alguns dos resultados conquistados pelas leituras realizadas no decorrer do ano letivo. Essa vertente encontra apoio na concepção de Demo (2006) ao falar da recriação do conhecimento enquanto objeto de produção da arte literária.

Através da docência, a escola tem por responsabilidade proporcionar condições para que os seus alunos conheçam ou recriem o conhecimento já existente em diferentes áreas. Através da leitura a escola pode ler e analisar os problemas da realidade circundante e acionar os seus conhecimentos

e/ou os seus recursos no sentido de tentar minimizar ou resolver esses problemas. Nesse ciclo de criação e recriação do conhecimento, próprio da vida escolar, a leitura ocupa, sem dúvida alguma, um lugar de grande destaque. (DEMO, 2006, p. 16).

Vê-se, nessa concepção, que a leitura é responsável pela instituição dos saberes nos mais variados contextos. Com isso, percebe-se que a leitura não pode, em nenhum momento, se distanciar das práticas de ensino. Assim, a leitura, sempre acontece, visto que ela não se limita à contemplação da literatura. A literatura ao ser interpretada criticamente leva o professor e ao aluno a realizar uma nova leitura, a qual se destina à contemplação de outra vertente, outra crítica, uma nova visão de futuro.

No intuito de consolidar os saberes que contribuirão para o futuro, os projetos de leitura desenvolvidos pelos professores tornam-se ferramentas indispensáveis às práticas de leitura. Todas essas práticas reforçam que o lugar da literatura, constituído pela qualidade dos textos de cada obra, bem como pela iniciativa dos professores, comprovada em seus discursos, encontra a cada dia um lugar para a consolidação dos objetivos estéticos. Dessa forma, a LT subsidiará o processo de formação de leitores.

3.5 O teor da literatura tocantinense

Verificou-se no Capítulo II, que as obras tocantinenses apresentam contribuições significativas para o trabalho dos professores, sobretudo para os alunos em fase de gosto e de aproximação aos contextos de leitura. Isso garante que estas obras sejam apreciadas cada vez mais. Entende-se com isso, que a LT tem um lugar, nos discursos dos professores, para a qualidade das atividades práticas de leitura.

Percebe-se em meio aos estudos literários, que se deixada no “sem-lugar”, no silêncio, a LT não será capaz de mostrar sua voz. Nisso, as orientações indicadas pelos programas de governo, contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)* e na *Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins (2009)*, dão legitimidade para o lugar que a LT constitui nos discursos dos professores em suas ações pedagógicas.

Sendo a literatura uma provocação à constituição de saberes, a tocaninense, se dedica, a partir do lugar, em abordar o critério cultural, com suas raízes, suas histórias. Nisso, o professor José Manoel Sanches da Cruz (2008) pondera que as obras tocaninenses falam da grandeza do Tocantins.

Sendo o Tocantins um estado em formação, criado recentemente, é natural que a literatura aqui produzida esteja mais voltada para a observação e a descrição dos elementos externos, como a paisagem natural, os costumes, as tradições culturais, a linguagem dialetal, tendo essa literatura finalidade de preservar as tradições locais das influências de outras culturas que para cá se transportarão trazidas por outros povos. (CRUZ, 2008, p. 14).

As descrições dos elementos próprios do Estado, de que trata Cruz (2008) é percebida na composição dos contos tocaninenses. Como se observou no Capítulo II, a obra *O Quati e outros contos*, de Fidêncio Bogo (2001), compõe-se de 11 (onze) contos, justificando o lugar que a LT constitui para as atividades de leitura na escola.

Por se tratar de um Estado em fase de implantação, criado em 1988, a obra, *O Quati e outros contos* (2001) aborda a temática de se respeitar a fauna tocaninense, pois muitos dos animais, em razão do desenvolvimento das cidades correm o risco da possível extinção.

O enredo constitutivo do lugar se dá quando de uma viagem de ônibus entre os municípios de Natividade e Porto Nacional. Nesse espaço a fauna ainda se mostra pujante. Os animais vivem “livres” até a chegada repentina do homem ao descer do velho ônibus da empresa “Paraíso”, a única administradora da concessão de transportes de passageiros.

Olha o quati! – gritou o motorista. E, freiando bruscamente o ônibus, desceu correndo para o cerrado. Foi o que bastou para o coletivo se esvaziar num piscar de olhos, e homens, mulheres e crianças saírem correndo cerrado adentro, onde o animalzinho, assustado, ziguezagueava atarantado por entre as moitas do agreste em busca de uma árvore salvadora. (...) Não sei por que cargas-d’água meus maus instintos de antigo caçador (ou matador) despertaram num momento e, quando o animalzinho passou ao meu lado, desferi-lhe um bruto pontapé no quarto traseiro que o fez cair e rolar, não sem antes virar-se para mim com a dentuça arreganhada. Rápido, antes que ele se levantasse, peguei-o pela ponta do rabo e ergui-o de cabeça para baixo. Eu saí caminhando triunfante no meio de todos aqueles caçadores improvisados, que dominaram o bichinho e o imobilizaram com a maior facilidade. (BOGO, 2001, p. 14).

O contexto contista enfatiza uma descrição ampla do local em que se dá a história. Necessariamente, a paisagem revela um Estado rico em sua fauna, mas que em razão da ambição e maldade do homem se encontra em fase de destruição, devido o progresso projetado. Nota-se na narrativa, que as personagens têm ampla aversão aos indefesos animais e, por mais que tentem, não conseguem se livrar de seus ameaçadores.

A obra mostra sua importância ao abordar as seguintes temáticas: estudo da língua materna, que leva a percepção da realidade e, também, da superação do analfabetismo mediante a leitura; respeito ao meio ambiente, mostrando que o solo, a flora, a fauna, nem sempre dão lugar para os resultados esperados pelos investimentos ambiciosos do homem; sexualidade, dando orientações para esta realidade que desafia as famílias, a sociedade, os sistemas governistas e, ainda o desafio dos valores familiares, principalmente ao se observar o contexto em que se encontram a constituição da família na sociedade moderna. Todas as temáticas são apresentadas para que o leitor tenha condições de discuti-las e, não apenas de vê-las como uma realidade ou ficção ocorrida.

A obra “*Cinzas Acesas*” (2009) remete o leitor à percepção de uma literatura que escorrega por entre a percepção de uma existência humana capaz de se apagar, caso seu significado não seja dito ou lido.

Por que osso,
(in)sumo, insone,
em poros se consome,
se se acumulam passos? (NEVES, 2009, p. 27).

O “*osso*”, órgão responsável por sustentar o corpo, mostra-se em fase debilitada em razão da tentativa de galgar os espaços desejados. Assim, a palavra, neste caso a literatura tocantinense, caso não encontre o lugar que procura será capaz de se esvaír no cenário temporal.

Apesar do infortúnio formado, a literatura, assim como o ser, que a cada momento de constitui em cinzas e das cinzas deixa seu recado para a memória dos leitores.

Lembre-se de mim
no espaço mágico da aula

e no fogo dialético
 que faz ética a (cons)ciência.
 Lembre-se de mim
 quando o silêncio do aluno
 explodir sua verdade
 e iluminar galáxias. (NEVES, 2009, p. 98).

A logicidade do lugar é novamente reforçada nesta poesia. Abre-se aqui a preocupação em promover a leitura, pois é através dela que o aluno (o leitor) consegue iluminar sua aprendizagem.

A Morte no Bordado (2009) conduz o leitor à essência do amor platônico. E este ao ler esta obra descobre a interlocução da ficção com a realidade. O amor como “*mal do século*” marca a essência das obras românticas. Nesse contexto, o romance se apropria de um contexto amoroso e traça a o destino amoroso/mortal de suas personagens.

Ricoleta Alves e Adamastor Alves dão assentamento ao amor que se encerrará nas margens do bordado. “De início seus bordados representavam a beleza de araras e flores silvestres e um sol radiante abençoando um casal em onírica felicidade nesse Éden tropical” (LEANDRO, 2009, p. 11).

A apropriação dos elementos naturais que o autor fornece ao leitor ao falar de suas personagens constitui a abordagem esperada ao se manter o primeiro contato com a literatura tocantinense. Caso essa visão não se concretize é possível que a morte estética chegue ao seu fim, bem como o amor romântico se apresenta na obra.

O delegado abriu o baú e fechou os olhos, incrédulo, quando mexeu nos panos bordados com apuro e mantidos em segredo por Ricoleta. Voltou a abrir os olhos, passou instintivamente a mão pelo grande bigode – sinal de nervosismo -, chamou o cabo Roque que mexia nas gavetas de um móvel ao lado da cama de Ricoleta e mostrou-lhe, ainda incrédulo, a grande quantidade de bordados. Todos, sem exceção, mostravam uma mulher ferindo um homem de morte (LEANDRO, 2009, p. 154).

A forma utilizada para falar do amor, diante de seu fim trágico, representa a mesma com as obras literárias. Caso o discurso dos professores se desvie do eixo do lugar, é possível tornar a LT numa estética em constante evasão dos rumos que percorre. Por isso o professor ao mediar a leitura, a partir das obras regionais assume o papel de legitimar os significados dos textos em processos de estudo.

Percebida num cenário de constante chamado à leitura e de apreciação à importância das temáticas suscitadas, a LT avança, no trabalho dos professores mediante a promoção de atividades de leitura, para a constituição de um lugar capaz de revelar sua importância para a aprendizagem dos alunos.

Incentivada pela Universidade, enquanto órgão responsável pelas seleções de vestibular, o estudo literário avança do “sem-lugar” para a fundação do lugar, conforme pondera Orlandi (2003) ao esclarecer que o discurso não existe na transparência da palavra, a qual forma a literatura, mas na opacidade e, segundo Ricouer (2005) no processo metafórico constitutivo da obra literária.

Os esclarecimentos sobre as atividades práticas de leituras realizadas nas escolas mencionadas legitimam que a LT, enquanto elemento de mediação das atividades de leitura em sala de aula, destinadas à formação de leitores, se projeta para a observação de sua importância e de seu diálogo com o homem, também, em sua fase de formação estética.

3.6 Propostas de aplicação da LT para a formação de leitores

Os significados e os fundamentos literários apontados no Capítulo I, as análises sobre as três obras da LT percorridas no Capítulo II dão assentamento ao entendimento contributivo da literatura para a formação de leitores. Nesse sentido, este tópico é visto como o mais adequado deste trabalho. A partir dele é possível perceber as respostas à problemática apontada na parte introdutória. Assim, os dois direcionamentos referenciados como propostas de leitura fundamentam o verdadeiro contexto deste estudo, exatamente porque ele responde a visão da recepção estética do texto, de acordo à visão de Iser (1996) e de Jauss (1979). Além disso, dá assentamento a foco da formação de leitores pela exploração das obras publicadas em solo tocantinense.

Respondendo à situação-problema constituída na parte introdutória desta dissertação, observa-se que a LT, em razão de sua expressividade literária, representa um espaço de grande possibilidade para o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras. Pedagogicamente, a LT dá apoio para que o trabalho do professor seja mais acentuado nas atividades de leitura. E,

esteticamente compreende-se que suas provocações literárias e suas temáticas são instigantes ao entendimento da leitura imagética dos textos.

Os gêneros textuais que compõem as obras tocantinenses são impactantes para a formação do leitor, exatamente pela provocação que cada um deles fazem. Segundo Maria Verbena (2006), os gostos do leitor variam na conformidade dos gêneros literários.

Há quem goste apenas de ler uma crônica, um conto, um romance. Há quem se deleite em ler apenas poesia. Há aqueles que se deleitam em prosa e verso. Prosa e verso atendem bem, produzem diferentes leituras, porque exigem diferentes sensibilidades e diferentes formas de lidar com o texto. A leitura desliza entre os encontros imprevistos surgidos nas dobraduras do texto e do leitor (VERBENA, 2006, p. 93).

O contato com qualquer tipo de texto dá ao leitor as possibilidades de compreensão que ele realmente necessita para o entendimento do assunto em questão. No item anterior as temáticas levantadas nas obras analisadas permitem discutir a respeito do lugar para a instituição da LT nos estudos em sala, pois elas permitem a compreensão da necessidade do estabelecimento de propostas de leitura que resultem numa efetiva formação de leitores. O estabelecimento dessa visão toma assentamento nos estudos da Linguagem contidos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998). Nesse sentido, o foco dos estudos da linguagem, principalmente a partir da abordagem literária, legitima que a Literatura deve ser vista como um elemento que amplia a aprendizagem sobre os mais diversos saberes.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998, p. 19).

A leitura literária gera o aspecto discursivo da língua e das concepções críticas de cada leitor. Por esse ponto, todos os atos desprendidos devem percorrer a exploração do texto pelo aluno, de forma a preencher as marcas deixadas pelo autor. Isso legitima o uso da Literatura para a formação do leitor.

A ênfase da formação de leitores encontra-se legitimada na responsabilidade do professor perante a tomada de procedimentos que ajudem os alunos a lerem textos para além do simples ato de ler. A clareza dessa missão está nas concepções pedagógicas do *Referencial Curricular do Estado do Tocantins* (2009).

Para formar leitores na escola é preciso responsabilidade e compromisso ao organizar um projeto educativo para intermediar a passagem do leitor de textos simples para o leitor de textos de maior complexidade. É preciso conduzir o aluno ao desafio da apreensão textual (TOCANTINS, 2009, p. 183).

No rumo da aprendizagem literária torna-se fundamental o desenvolvimento de projetos de leitura que atendam, de fato, as perspectivas dos alunos para a concretização de suas competências e habilidades literárias.

Exigem-se níveis de leitura que satisfaçam as demandas sociais. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva de métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (BRASIL, 1998, p. 23).

As atividades de leitura são importantes para os alunos porque lhes permitem um entendimento mais apurado da interferência dos estudos em sua vida social. A cada leitura o aluno desenvolve sua capacidade discursiva e, conseqüentemente torna-se capaz de atender as exigências dos estudos de acordo as exigências das demandas.

Na linha de articulação de práticas que promovam o desenvolvimento de habilidades de leitura é que se encontra a LT. A análise realizada no Capítulo II traça esse perfil em cada uma das obras. Por entendimento tornar-se indispensável que os estudos literários, enquanto objeto de estudo da linguagem, sejam utilizados para a difusão de objetivos estudantis capazes de responder a diferentes propósitos, bem como ao estabelecimento de diferentes condições de produção de discurso.

A proposta de utilizar a LT como elemento responsável para a formação de leitores se dá em razão dos elementos discursivos que ela acentua. As obras analisadas referenciam para um discurso centrado no discurso do outro. Não um discurso sem sentido, “sem-lugar”, mas um discurso em que o outro se vê,

constantemente, como parte do outro, exatamente pelas provocações dos debates sociais aludidos nas referidas obras. Nesse foco, as possibilidades apontadas pelas propostas de leitura garantem o atendimento de um estudo em que o aluno se sinta atraído pelas metodologias de aprendizagem e, necessariamente estas requerem um bom trabalho docente.

A boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las (BRASIL, 1998, p. 48).

Na perspectiva do amadurecimento da aprendizagem as discussões formadas pela leitura das obras tocantinenses permitem que o estudo estético se faça com maior ênfase. E, além disso, a elaboração de práticas de leitura se torne mais significativa para os professores, bem como a revelação da expressividade dos textos em estudo. Promover atividades de leituras apenas pelo uso de textos já tradicionais, clássicos ou conhecidos corriqueiramente não traz possibilidades para a ampliação da aprendizagem dos alunos, sobretudo para o despertar de seu interesse pelos estudos literários.

Presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998) as práticas de leituras devem percorrer os mais variados meios de atividades.

O professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. As atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores (BRASIL, 1998, p. 70).

É nessa perspectiva que as propostas de leitura apontadas pelo estudo das obras tocantinenses ganham significados. Os estudos pautados em concepções imagéticas e interdisciplinares ganham sentido em razão dos temas levantados. Nessa visão, o ato de formar leitores exige a tomada de condições favoráveis à realização da própria leitura. Uma leitura sem estímulo, sem o levantamento de inquietações ao leitor não o move para o despertar de sua curiosidade. Assim, importa que o professor realize práticas de leituras instigantes aos alunos.

Nessa concepção, Umberto Eco (2003, p. 12) argumenta que a leitura literária “provoca a interpretação do leitor, com base no jogo da palavra”. Nisso, percebe-se que o leitor ao se deparar com as inquietações interpretativas do texto é capaz de realizar atitudes que o ajudem a recepcionar, bem como a ler a obra de forma crítica, sobretudo centrada nos acontecimentos de sua histórica vivencial. Mostrando-se integrada aos anseios do leitor literário, a “leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo”. (BRASIL, 2008, p. 67).

A tematização aplicada para os estudos da LT consiste no levantamento de desafios que ajude o aluno, leitor literário, a perceber seu estabelecimento acima de uma trivialidade da leitura. Apesar de ainda não estarem no conhecimento da massa, da população leitora, estas obras se entrelaçam às vertentes estéticas clássicas para formar os suportes para uma boa leitura.

Se o objetivo é, pois, motivar para a leitura literária e criar um saber sobre a literatura, [a tocantinense], é preciso considerar a natureza dos textos e propor atividades que não sejam arbitrárias a essa mesma natureza. Implica, portanto, o estabelecimento de ações de caráter pedagógico (BRASIL, 2008, p. 72).

O propósito de atividades centradas no caráter pedagógico garante que o ensino literário seja pautado na aprendizagem do aluno. Afinal, a indicação de leitura das obras tocantinenses só alcança a devida legitimidade caso o lugar que venha a ocupar tenha sentido tanto para o professor quanto para o aluno. Para que o professor se sinta parte desse desafio é importante que ele se torne um exímio leitor, pois “além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária.” (BRASIL, 2008, p. 75).

As postulações enfocadas neste Capítulo revelam que a LT, conforme o teor das obras analisadas no Capítulo II e, brevemente aqui ratificadas permite-nos a tomada de indicação das esperadas propostas de leitura com a finalidade da formação de leitores. Diretamente centradas em temáticas, sob o foco da interdisciplinaridade e, ainda na leitura imagética como elemento da formatividade estética, o conjunto de propostas de leitura só ganharão os devidos significados caso os professores e alunos se deixaram enveredar pelo teor ora apontado.

3.6.1 A leitura temática

As obras tocantinenses, em seus gêneros de contos, poesias e romances, como se observou nas concepções abordadas, desde o Capítulo II, dão ao professor inúmeras possibilidades de atendimentos às necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido e, assumindo o papel de mediador da leitura, cumpre ao professor o estabelecimento de formas de leitura que instiguem os alunos a gostarem da literatura regional. Para isso, uma proposta de leitura que atenda esse objetivo centra-se na realização de atividades pela concepção de “leitura temática”.

A proposta de leitura temática ressalta claramente o foco das obras tocantinenses. Nos contos da obra “*O Quati*” de Fidêncio Bogo (2001), conforme se observou no contexto de seu teor, é possível trabalhar esse processo em razão das temáticas ali apresentadas.

Entende-se a leitura por temáticas condicionam os alunos a apresentarem suas críticas a respeito de cada um desses assuntos. Sugerimos, então que as práticas de leitura mediante a exploração da obra tocantinense *O Quati e outros contos* sejam direcionadas por meio das seguintes propostas temáticas:

- ✓ Provoações para debates sobre o meio ambiente;
- ✓ Debates pedagógicos a respeito da sexualidade, tendo como foco o critério da saúde sexual;
- ✓ Conscientização para a preservação da fauna;
- ✓ Centralização de abordagem para o não desmatamento para a tomada de cuidados com a flora;
- ✓ Levantamento de discussões para a importância e a valorização dos estudos enquanto princípio de garantia da aprendizagem, sobretudo como elemento responsável pelas conquistas sociais e trabalhistas; ante aos desafios do trabalho;
- ✓ Direcionamento aos princípios religiosos, sem partidarismo religioso.

No limiar da compreensão destas temáticas, Bogo (2001) orienta o leitor de sua obra, por exemplo, a cuidar da fauna mediante a percepção do comportamento assassino do homem. “Não fosse por mim, [...] o quatizinho, estaria vivo e feliz, solto pelo cerrado.” (BOGO, 2001, p. 15). Da mesma forma a mata, pela preservação do meio ambiente estaria erguida, não fosse a ambição humana, pois

“tronco após tronco, as árvores foram impiedosamente abatidas”. (BOGO, 2001, p. 62).

No mesmo processo, as obras “*Cinzas Acesas*” e “*A morte no bordado*” dão ênfase ao foco das mesmas temáticas. Em *Cinzas Acesas*, a abordagem transita pela percepção da ética ante ao agir diante do outro. Ver-se enquanto parte do outro é deixar saudade no coração do outro, bem como levá-la em seus sentimentos.

Lembre-se de mim
com o abraço da volta,
que enaltece o amor
e nunca envelhece. (NEVES, 2009, p. 98).

A consequência temática de cuidar do outro enfatiza os cuidados que se deve ter com a saúde. Dessa forma, em *A Morte no Bordado* (2009), pondera para o direcionamento de atos que ajudem a minimizar as doenças em razão de suas complexidades. Em Itaoca “as pessoas traziam nelas a caligem das grandes endemias, que consomem o corpo humano. Era grave, também, a ameaça das pestilências que vomitava sobre os homens”. (LEANDRO, 2009, p. 10-11).

O contexto literário discorrido no Capítulo II mostra que estes assuntos estão presentes na LT em razão dela se referir ao homem em sua trajetória de vida. Por isso, todos estes focos são percebidos, mudando-se apenas o gênero literário em questão.

As temáticas apontadas não formam objetos de estudos descentrados dos processos pedagógicos ou imagéticos da literatura tocantinense. A acentuação desse direcionamento está pautada nas considerações que o MEC – Ministério da Educação e Cultura estabeleceu nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), a partir do apontamento dos estudos pelo foco dos Temas Transversais.

3.6.1.1 Temas transversais

A abordagem temática observada pelo estudo das obras tocantinenses está legitimada nos discursos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997),

mediante o estabelecimento de Temas Transversais voltados para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual, Trabalho e Consumo (BRASIL, 1997, p. 15).

Os estudos literários com base nos Temas Transversais dão possibilidades para que os alunos tenham uma melhor condição de analisar as obras da LT em razão da confluência que eles oportunizam com todas as questões sociais. Essa visão é constatada mediante a representação, a mimesis, que a literatura faz da vida social, da história humana, sobretudo de sua trajetória existencial.

Há um sério trabalho educativo a ser feito no âmbito do convívio escolar e a especificação dos conteúdos de cada tema favorece a reflexão e o planejamento desse trabalho. Além disso, o trabalho com questões sociais exige que os educadores estejam preparados para lidar com as ocorrências inesperadas do cotidiano (BRASIL, 1997, p. 39).

Considerados como elementos indispensáveis aos estudos, o *Referencial Curricular do Tocantins* (2009) tratou dos Temas Transversais como processos urgentes para os estudos na escola, exatamente porque eles possibilitam ao “aluno o desenvolvimento de capacidades para se posicionar diante da problemática social e da possibilidade de aprendizagem.” (TOCANTINS, 2009, p. 25). Nesse sentido, todos os temas precisam de abordagem significativa em razão dos fundamentos e das diretrizes pedagógicas que apresentam. Especificamente estes temas são indispensáveis em razão dos significados que apresentam, conforme descreve o próprio *Referencial Curricular do Tocantins* (2009).

Ética - a ética é a reflexão sobre o comportamento humano, “o como agir perante o outro”, ela deve fazer parte dos objetivos maiores da escola e estar a serviço da formação para cidadania. A ética trata das relações interpessoais, da relação da escola com a comunidade, professores e alunos, está presente em todos os conteúdos curriculares e nos demais

temas transversais. Para orientar o trabalho pedagógico foram selecionados quatro eixos: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

Pluralidade Cultural - dada a diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira a escola deverá combater o preconceito e a discriminação através do diálogo e vivências de sua cultura e do respeito às outras formas de expressão cultural.

Meio Ambiente - ao tratar do objeto da área ambiental, a escola deverá considerar as relações sociais, econômicas e culturais do ser humano com o meio ambiente e estabelecer metas para o crescimento cultural, a qualidade de vida e o equilíbrio ambiental sustentável.

Saúde - O tema saúde deve ser trabalhado levando em conta as condições de vida retratadas nas relações com o meio em que vive. Uma vez que a formação de hábitos e atitudes é construída desde a infância através da observação de valores. Compete à escola contribuir para a formação do cidadão, informando-o e orientando-o para que ele seja capaz de valorizar a saúde individual e coletiva.

Orientação Sexual – A orientação sexual na escola tem como objetivo informar e problematizar as questões relacionadas à sexualidade, considerando posturas, crenças, tabus e valores; proporcionando aos educandos conhecimentos, respeito e cuidado com o corpo. O tema orientação sexual traz como eixos fundamentais o corpo humano, relações de gênero e prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), nas dimensões sociológica, psicológica e fisiológica.

Trabalho e Consumo - O tratamento deste tema na escola se baseia na discussão e reflexão sobre o trabalho e o consumo, no sentido de explicitar as relações sociais nas quais se produzem as necessidades, os produtos e os serviços. O conhecimento e a reflexão sobre a forma de organização do trabalho e do consumo, a partir de sua realização, darão subsídios para a compreensão da própria realidade, construção da dignidade, atitude crítica e responsável valorizando ações que forneçam uma distribuição justa do ponto de vista social. (TOCANTINS, 2009, p. 25).

Os estudos literários pela ênfase da transversalidade, na concepção de Nely Novaes Coelho (2000), são ratificados em decorrência de seu entrelaçamento ao mundo, à vida social. Por esse foco, torna-se importante a percepção de que

[...] a Literatura é um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza com e na linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares. Espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior, a Literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas (a outra é a História) para servir de eixo ou de “tema transversal” para a interligação de diferentes unidades de ensino nos novos Parâmetros Curriculares (COELHO, 2000, p. 24).

Pelo método recepcional difundido por Iser (1996), defende-se que os estudos literários, a partir dos temas transversais, geram a determinação do horizonte de expectativas e, que contemplação direciona-se ao atendimento do horizonte de expectativas. De um lado, percebe-se que as temáticas possibilitam a

formação de leitores pelas expectativas de aprendizagem a serem consolidadas e, de outro, garante-lhes a formação de uma criticidade que resulta, também, numa aprendizagem acentuadamente estética.

A realização de leitura literária para a formação de leitores alcança o teor dos temas elencados porque eles estabelecem um amplo contato do leitor, que é também é um cidadão, com as questões às quais está atrelado socialmente. Esse viés é percebido porque a criação literária só se torna possível devido apoiar-se na realidade dos fatores sociais para legitimar sua criação estética.

3.6.1.2 Interdisciplinaridade

As atividades de leitura, realizadas com base no apontamento de temáticas, encaminham o leitor à vertente da interdisciplinaridade. Figurada como uma atividade que representa o envolvimento de diversos componentes curriculares, tendo como base os projetos pedagógicos, a interdisciplinaridade alude ao contexto de um trabalho realizado pelos múltiplos.

No contexto da formação de leitores, a prática da interdisciplinaridade nos estudos literários permite que os alunos tenham condições de debater questões temáticas, não apenas pelo foco de uma disciplina, mas no contexto do diálogo de várias disciplinas.

Referenciada como objeto primário de estudo pela pesquisadora Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade enquanto objeto destinado à contemplação do objeto artístico conduz o leitor a “perceber-se interdisciplinar, pois este é o primeiro movimento em direção a um fazer interdisciplinar e a um pensa interdisciplinar” (FAZENDA, 1996, p. 14). No critério da vertente estética, o leitor deve-se enxergar na interdisciplinaridade textual, até mesmo antes de participar das discussões temáticas de sua leitura em relação às disciplinas que dão legitimidade ao assunto levantado.

No intuito de oportunizar o estreitamento com a leitura, a interdisciplinaridade na visão de Hilton Japiassu (1976, p. 74) “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

De acordo às concepções dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), observa-se que a organização das áreas curriculares está estruturada nos princípios

pedagógicos da interdisciplinaridade. E, esse processo remete à percepção de que a leitura literária pode ter maior resultado se pensada na metodologia do diálogo que as disciplinas oportunizam. Nota-se, com isso, que a interdisciplinaridade conduz o aluno à percepção da imagem ideal, aquela que não se vê denotativamente, mas aquela que legitima sua aprendizagem literária. Guiomar Namó de Melo (1998) aponta o olhar para a interdisciplinaridade por esse viés, pois certamente a trivialidade de uma só disciplina não consegue formar o leitor, tal qual a Literatura espera.

A interdisciplinaridade é identificada quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem, sentem necessidades de procedimentos que, numa única visão disciplinar, não dariam conta de discutir temas complexos. Nesse ponto, a interdisciplinaridade é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes. (MELLO, 1998, p. 34).

A constituição de diferentes olhares oportuniza que a leitura de uma determinada obra literária seja trabalhada por várias disciplinas e, em decorrência disso, o leitor se aproxima de sua recepção ao perceber sua objetividade textual. Nesse enfoque, a interdisciplinaridade permite que o leitor busque o aprofundamento literário e, conseqüentemente atinja a compreensão estética esperada. Esse processo permite a contemplação do caráter metafórico do texto, pois ele não se resume a uma história marcada pelo escritor, antes se desvela por histórias ficcionais.

Com a constituição de um olhar mais aguçado e, por meio de um trabalho projetado por vários eixos, o leitor consegue, sistematicamente, amadurecer seus saberes e olhar o texto literário acima de seu aspecto histórico. Todos os embates textuais permitirão a formação de um leitor mais centrado, sobretudo de um olhar crítico. Nesse contexto, a realização da leitura literária estabelece conexões e passagens entre as diversas áreas do conhecimento. Com isso, estabelece-se a proximidade entre as disciplinas e, conseqüentemente o aluno passa a perceber os sentidos da aprendizagem centrada em múltiplos olhares.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas

as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1998, p. 89).

No foco da efetivação da leitura literária por esse princípio, Pedro Demo (1998, p. 89) define a interdisciplinaridade “[...] como a arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real”. Nesse sentido, percebe-se que os estudos literários permitem que o leitor se movimente por seus contextos e, no foco da interdisciplinaridade esse movimento, faz-se necessário “[...] horizontalizar a verticalização, para que a visão complexa seja também profunda, e verticalizar a horizontalização, para que a visão profunda seja também complexa” (DEMO, 1998, p. 88).

Em termos gerais, os estudos para a formação de leitores, pelas vias da interdisciplinaridade, ganham sentido em razão do estreitamento que ela oportuniza perante as diversas áreas do conhecimento, pois sua ênfase se dá para a possibilidade de se produzir conhecimentos literários mais sólidos.

No intuito de subsidiar o leitor pela interdisciplinaridade, apontamos como exemplo, algumas sugestões de leitura. As questões sobre o “meio ambiente”, tratadas nas obras *O Quati e outros contos* (2001) e em *Cinzas Acesas* (2009), dão legitimidade para esse trabalho. Por isso, o professor pode conduzir o aluno à leitura desse assunto com base na disciplina de Língua Portuguesa e de Geografia. Isso garante que as discussões avancem para as questões da produção textual, bem como para a análise dos impactos sociais provocadas, como por exemplo, pelo desmatamento, presente no conto “Matadouro” e na poesia “Sem árvores”. Assim, o trabalho interdisciplinar ganha os reais sentidos literários e, conseqüentemente o leitor se sente presente nas imagetividade literária.

3.6.2 A leitura pelo processo imagético

A grande assertiva literária do MEC – Ministério da Educação, em campanha veiculada para o incentivo à leitura, afirmava que “Quem lê, viaja!”. Certamente a viagem aqui não é física, com um percurso definido da distância. Ela

transita ficcionalmente pela conotação literária perante a formação de múltiplas imagens. Há nesse contexto, o caráter fenomenológico da imagem discutido em Bachelard (2008). Pela poeticidade literária, a imagem é singular para a formação de leitores em razão de “emergir na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser humano tomado em sua totalidade.” (BACHELARD, 2008, p. 02). Nesse ínterim, a imagem condiciona a realização da leitura pelo seu múltiplo.

Ao ler um texto o aluno toma-lhe vários aspectos que o ajudarão a formar um novo texto pelos traços ontológicos constituídos da imagem no seu *Eu*. É principal é defendido por Alberto Manguel (1997) ao discorrer sobre as imagens que o texto forma.

Para ler um livro é preciso tomar dele uma ideia, uma frase, uma imagem, ligando-a a outra selecionada de um texto distante preservado na memória, amarrando o conjunto com reflexões próprias - produzindo, na verdade, um texto novo de autoria do leitor (MANGUEL, 1997, p. 82).

O trânsito do leitor pelas múltiplas imagens garante-lhe a possibilidade de constituição dos sentidos do texto. A cada contemplação imagética descobre-se o efeito de seus sentidos. À luz fenomenológica as imagens literárias são variáveis e capazes de gerar a fluência criadora das imagens poéticas. Pela atividade do leitor percebe-se que “a imaginação se enriquece, incessantemente, com as novas imagens” (BACHELARD, 2008, p. 19).

A multiplicidade das imagens permite que o leitor peregrine por entre as palavras para descobrir-lhes os sentidos, os significados. Em seu artigo *Itinerário do leitor*, a professora Maria Teresinha Martins do Nascimento (2011, p. 01) expõe que ao se deparar com “qualquer tipo de texto: literário, pictórico, musical, fotográfico, arquitetônico entre outros” o leitor passa a sonhar, a ver o mundo pela estética neles formada. Nesse foco, o leitor se torna um crítico dos textos e dele mesmo. Seu julgamento, sua imagetividade leva-o à percepção das relações do texto consigo e, ainda com os demais, mesmo que as interpretações e os valores sejam diferentes de um leitor para o outro.

No processo da produção artística, o crítico é mais ele e mais leitor, por incrível que pareça ele se identifica com o tempo presente, embora tenham perspectivas diferentes. O ponto de vista de um, não invalida o do outro. A perspectiva crítica pode ser diferente da do autor. A marca de sua

singularidade propicia a interação pluri-artístico-cultural, resguardando a qualidade, a quantidade e a valoração textual (NASCIMENTO, 2011, p. 02).

A literatura em seu caráter conotativo oportuniza o conhecimento estético por meio da interpretação performática das palavras. No trânsito da imgeticidade, o a leitura literária esvazia-se da conotação semântica da palavra para provocar a recepção no e pelo leitor. Nesse processo, cada palavra literária esvazia-se dos sentidos gramaticais para revelar imgeticamente seus sentidos e, formar as imagens estéticas. Nesse processo, Bachelard (2001, p. 01) enfatiza que o caráter imagético só acontece devido “a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, por meio de uma acentuada e contínua alteração”. Para isso, Eco (1994) acentua que o texto encontra seu sentido quando o leitor lhe dá sua colaboração, preenchendo-lhe os espaços vazios, alcançando possibilidades da recepção subliminar da literatura.

O viés da recepção estética defendido por Barthes (1968) e Jauss (1979) é percebido pelo foco imagético em razão da plurissignificação e da multiplicidade de sentidos com que se apresentam os textos. Nesse mesmo sentido, Barthes (1968, p. 68) define que o texto tem “um espaço de múltiplas dimensões, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura”. E, certamente isso o faz um elemento imagético destinado à viagem do leitor.

O funcionamento imagético da literatura, segundo enfatiza Lefebvre (1980, p. 41), só ocorre porque “a linguagem literária é necessariamente figurada”. Fernandes (2007, p. 74) acrescenta, ainda, que a “imagem adquire forma no momento que o poeta transporta para um objeto uma qualidade que ele não possui, conseqüentemente ela está criando uma nova imagem”.

As imagens estão presentes no texto em razão do trabalho realizado pelo poeta. Por meio das palavras sua missão consiste em estabelecer imagens que favoreçam o entendimento do que ele escreve. Sem as metáforas constituídas não se pode perceber as imagens literárias.

O poeta vê o invisível. Percebe e cria relações entre as coisas que vê, imagina, sente e pensa. Ele cria analogias, que são os pontos de semelhança entre coisas diferentes. Desta forma, o poeta é um criador de metáforas, de contrastes e comparações. Através das imagens metafóricas

o poeta diz o indizível e pensa o impensável, atribuindo, desta forma, novos sentidos à realidade, criando novas ideias, e novos mundos. O poeta é antes de tudo um criador de mundos, metáforas e imagens (LIMA, 2010, p. 06).

Em sua obra *Imagens que Falam*, a professora Maria Helena Wagner Rossi (2009, p. 09) enfatiza que “as imagens sugerem o que devemos fazer; do que devemos necessitar, o que devemos valorizar ou desejar”. Estes quatro desejos enfatizam que o professor deve incitar nos seus alunos o olhar para aprendizagem estética.

O professor tem o direito (e o dever) de conhecer o desenvolvimento estético do seu aluno assim como o tem de outros tipos de desenvolvimento: motor, cognitivo, emocional, social, moral, lógico-matemático, linguístico ou gráfico-plástico (ROSSI, 2009, p. 11).

O desenvolvimento estético, na afirmativa de Rossi (2009) sustenta a essencialidade dos estudos literários, pois sem este, torna-se impossível o percurso de sua exploração e, ainda de sua contemplação. Tomando a leitura imagética como uma proposta de leitura para a formação de leitores faz-se necessário o estabelecimento de, pelo menos três apontamentos para a constituição dos sentidos da leitura pelo uso da LT nas atividades práticas em sala de aula. Especificamente, estes apontamentos são delineados pela contemplação da imagem acústica, visual e ideal.

3.6.2.1 Imagem acústica

Os delineamentos literários relacionados à formação de leitores pelo foco das imagens acústicas transitam pelo desafio da percepção de sua constituição além do signo pela expressividade de sua conceitualização ou materialidade. O efeito da sinalização imagética expande-se desde o silêncio da palavra artística até sua efetivação sonora.

A construção acústica da arte literária perpassa pela concepção de Bachelard (2001) ao ponderar que a todo instante os sons imagéticos são desconstruídos e reconstruídos a todo tempo pela capacidade imaginativa.

Para Éris Antonio Oliveira (2010, p. 02) as imagens acontecem porque “nossa imaginação assume um caráter atuante, expansivo e vivaz, que nos permite estudar de forma sistemática a mobilidade das imagens, sua fecundidade, sua sonoridade e sua vida”. Nesse contexto, a estratégia de leitura, pelo foco da recepção, toma sentido no ato potencial que o leitor realiza.

A interpretação assume uma nova função, em vez de decifrar o sentido, ela evidencia o potencial de sentido proporcionado pelo texto, designando uma potencialidade de imagens espontâneas e multiformes à criação pelo sentido imaginário do leitor (ISER, 1996, p. 54).

A desconstrução e a reconstrução continuada das imagens literárias pelo efeito da acusticidade condicionam o leitor a ouvir, mesmo no silêncio da palavra ou de si os sentidos das imagens textuais. Segundo Orlandi (2002, p. 13) a acusticidade das imagens se dá pelo “silêncio, pois ele é a respiração (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”.

Centrado no som do enredo cada ato de leitura conduz à ocorrência da recepção e, a partir desse processo a interpretação atinge o imaginário do leitor, oportunizando-lhe a contemplação da beleza estética, sobretudo de sua transcendência e da vida acústica de cada palavra.

A função imaginativa da linguagem deve despertar em nós uma especial sedução, resultante do ultrapassamento do uso semântico regular das palavras, de modo a lançar-nos no cenário constitutivo da sonoridade textual; lugar em que a imaginação ultrapassa profundamente a percepção, tornando-se a sua antítese, pois o imaginário tem, nesse caso, a propensão de conduzir o leitor à instauração inovadora da vida potencial da palavra artística (OLIVEIRA, 2010, p. 02).

O processo imagético, enquanto elemento destinado à formação de leitores transita pela percepção dos sentidos literários por meio dos sons da palavra enquanto objeto estético. Nesse foco, a abordagem literária para o direcionamento de propostas voltadas à formação de leitores com base na imagem acústica toma assentamento nas concepções de Ferdinand de Saussure (2006). Ao tratar do signo, Saussure (2006) explica que ele é composto de um conceito e de uma imagem

acústica. Por esse foco, a palavra, enquanto objeto literário se apresenta sob o plano das ideias e dos sons. Esse estabelecimento permite que o leitor contemple a musicalidade estética.

A imagem acústica presente na palavra, em arte estética, torna-se perceptível pela existência do verso ou da frase, com ou sem rima, por sua forma expressiva de literariedade e, tal como o som das notas musicais, apresenta seus discursos rumo à formação do leitor. Nisso, Fernandes (2002) destaca que

Como Mozart, caminho nas linhas dos versos,
suplementando o silêncio da pauta.
Vejo mensagens ocultas
nas pausas e no contraponto de tons,
semitons e microtons de fonemas e palavras. (FERNANDES, 2002 p. 34).

O caráter estrutural das imagens acústicas compõe-se da singularidade presente no significado das letras, das palavras as quais representam as tonalidades significantes. Figurada como representatividade, a imagem acústica a partir de cada nota é solidificada por meio dos códigos representativos de cada nota musical.

A musicalidade estética remete ao entendimento do texto pela sonoridade que ele provoca. Em *Cinzas Acesas* (2009) percebe-se essa ocorrência quando a autora apresenta ao leitor o som da poeticidade. Na poesia “Maresias Poéticas”, contida em *Cinzas Acesas* (2009, p. 36), percebe-se essa ocorrência visto que a imagem acústica resulta no significante de si mesma.

A realização da leitura permite, então, que o leitor ouça a sonoridade estética do texto. Nisso, sua tarefa resulta em dar sentido aos tons, semitons de cada fonema, de cada palavra. Percorrendo esse processo, Neves (2009) conduz o leitor à percepção do grito da natureza pelos atos desmedidos do homem.

No útero da terra
só o sangue grita
no peito das pedras. (NEVES, 2009, p. 40).

A imagem acústica da arte literária revela a voz do rio, que em João Cabral de Melo Neto (1994) apresenta o discurso de um Rio, chorando suas dores em seu percurso existencial e, constantemente atropelado pelo homem.

Por isso, que ele se define com clareza,
o rio aceita e professa, friamente,
e se procuram lhe atar a hemorragia,
ou a vida suicídio, o rio se defende. (MELO NETO, 1994, p. 352).

Em *A Morte no Bordado* (2009) a som dos bastidores do tear provoca a música da morte, do fim, por meio de um enredo realizado na “hora mais morta do dia” (LEANDRO, 2009, p. 11). Nos rumos da acusticidade, Bogo (2001, p. 61) revela ao leitor essa ocorrência quando fala da “fertilidade do solo, regado por dezenas de córregos, limpos e cantantes”. O canto que não é físico, mas imagético é o elemento que garante a constituição da aprendizagem literária.

3.6.2.2 Imagem visual

Servindo-se do texto o leitor literário, constitui, na leitura, a imagem visual. Ao olhar para o discurso da palavra literária as imagens visuais já se encontram primariamente formada. A existência da imagem visual é a que permite ao leitor o percurso pelo texto. A sequência do enredo, forma sob os eixos paradigmáticos e sintagmáticos os sentidos discursivos das imagens.

O sentido verbal da palavra utilizada pelo narrador em sua tessitura é o elo que coloca o leitor em contato com as imagens que brotam incessantemente de seu discurso. Cada imagem visual percebida pela leitura garante uma contemplação dos sentidos, visto as características de relação da obra com o próprio homem e seu mundo real. As imagens contempladas na leitura são visuais porque a mensagem literária se constitui, primeiramente, da relação discursiva com o real, com as histórias, com a trajetória de vida do Ser. Nisso, Martine Joly (1996, p. 59) esclarece que “as imagens visuais só acontecem porque estabelecem uma relação da produção humana com o próprio mundo”.

A imagem visual é, portanto, um discurso. Quando o narrador constrói o discurso ele se utiliza de uma série de possibilidades para a produção discursiva de suas ideias. Todos os elementos escolhidos pelo narrador produzem os sentidos de sua obra.

Todo produto discursivo é feito de uma seleção de elementos escolhidos para transmitir uma idéia dentro de uma série de possibilidades existentes dentro de um paradigma qualquer. Quando combinados dentro de um

espaço textual, esses elementos começam a agir entre si produzindo a significação do texto, de modo sintagmático, de sentido excludente, ou paradigmático, de sentido somatório (DOMINGOS, 1999, p. 28).

Nas atividades práticas de leituras, as primeiras imagens visuais são percebidas pelo leitor após a leitura inicial do enredo. Preliminarmente, o narrador apresenta ao leitor o discurso de seu texto pelas imagens de entrada ou imagens formativas dos sentidos da obra em estudo.

Era entre nove e dez horas de um dia ensolarado de outubro. O velho ônibus sacolejava pela estrada buraquenta. [...] De repente o motorista gritou: – olha o quati! E, freando bruscamente o ônibus desceu correndo para o cerrado (BOGO, 2001, p. 13).

As imagens visuais que dão entrada aos sentidos do enredo conduzem o leitor à contemplação de uma história, certamente, carregada de aventura.

Na figuratividade de chamada à percepção das imagens, em *Cinzas Acesas* (2009) o leitor contempla a satisfação dos “ossos”, na verdade, do homem no descanso da sesta. Nessa linha, a imagem visual do homem, relaxando seus músculos, mostra ao leitor o brotamento de outras imagens que o ajudarão a perceber os desafios e os destinos de sua caminhada, que dia após dia entra num processo de degradação, de cinzas.

Por que os ossos
Que nem pensam
Deliciam o ócio
À hora da sesta? (NEVES, 2009, p. 27).

As imagens primeiras, destinadas à contemplação dos fatos ocorridos entre Ricoleta e seu esposo Adamastor, presentes em *A Morte no Bordado* (2009), permitem que o leitor se embrenhe pela artimanha artística para, em decorrência, ascender-se à compreensão da catarse do bordado.

Ricoleta Alves tinha brio e por isso era muito comentada em sua cidade. Desde que chegara a Itaoca uma profunda tristeza cobriu-a. [...] Enquanto Maria Justina, sua criada, cuidava da casa ela se dedicava a pintar a beleza das araras e flores silvestres (LEANDRO, 2009, p. 11).

As formações discursivas pelas imagens do ônibus, da estrada cheia de buracos, do quati em perseguição; do osso, que alude à erguida e à peregrinação dorsal do homem; da beleza do bordado com os efeitos imagéticos justificam o porquê de a LT subsidiar, pedagógica e esteticamente, os sentidos das práticas de leituras destinadas à formação de leitores.

3.6.2.3 Imagem ideal

Diante do texto literário o leitor adquire uma visão de analisar a obra pelo viés de sua capacidade discursiva. Onde todo discurso gera um novo discurso e, conseqüentemente a constituição de sentidos infinitos nos termos das provocações que a obra lhe faz.

Atine à imagem ideal, o desafio do leitor literário consiste em percorrer o contexto discursivo de sua leitura, o qual lhe exige a tomada incessante de novos rumos em para a busca infinita da ideia do texto. Toda essa busca transita pela percepção diáfana e inacessível da arte postulada na poeticidade textual.

Ao realizar a leitura, a imaginação do leitor o conduz ao contexto infinito dos significados do texto. E, nesse sentido sua interpretação avança do caráter óbvio para o ascensional. Essa ascensão, nos postulados de Bachelard (2001), transita pela tarefa da assimilação dos sentidos da imagem literária por meio do preenchimento dos sentidos do homem.

Os sentidos e a ascensão literária nos permitirão experimentar em sua especificidade o caráter tônico das esperanças ligeiras, das esperanças que se associam as palavras que têm em nós um porvir imediato, que nos permite descobrir uma ideia nova, viva; uma ideia que é, como um novo bem (BACHELARD, 2001, p. 13).

O foco da imagem ideal para a afirmação do leitor e, seu percurso incessante à contemplação do que o texto tem a lhe revelar encontra, além das descobertas de uma ideia nova, de que trata Bachelard (2001), o ideal da figuratividade discursiva apontado por Ricoeur (2005). Para este a imagem ideal que o leitor busca em sua leitura fornece-lhe o colorido da linguagem e, por ela é possível perceber a sensibilidade e a ficcionalidade das imagens.

A figura é precisamente o que faz o discurso aparecer dando-lhe, como nos corpos, contorno, traços, forma exterior. Nisso há uma ocupação com o colorir da linguagem, com o colocar das imagens, em quadros, e fazer dela uma pintura animada e falante; gerando uma imagem sensível e uma imagem que possa ser figurada pelo olho e pela mão, rumo a uma imaginação metafórica (RICOUER, 2005, p. 101).

O encaminhamento do professor, enquanto sujeito-mediador da leitura, para a exploração da LT permitirá, mesmo em processo lento, que os alunos adquiram as condições de ascensão em prol da contemplação estética das imagens ideais intrínsecas nos textos. Cada ato de leitura imagética precisa transitar, também, pela polissemia da palavra, pois isso garantirá a compreensão dos sentidos subliminares do texto literário. Segundo Ricouer (2005, p. 191) esse processo se realiza pela “polissemia textual, representada pela possibilidade de acrescentar um novo sentido às acepções precedentes da palavra, sua elasticidade, sua fluidez e sua alusão ao fenômeno da mudança de sentido”. No foco da mudança de sentido, percebe-se que a literatura só é, de fato, denominada com tal, em razão de não apresentar ao leitor um sentido fixo. Sua constituição estética só acontece porque realiza constantemente um novo sentido, um novo olhar, uma nova imagem flutuante.

No contexto da infinitude constitutivo dos sentidos que a leitura oportuniza pela exploração das imagens ideais, enquanto objeto ascensional da contemplação textual em suas multiplicidades de sentidos garantidores da formação ideal do leitor enfatiza-se, pela expressividade da LT, que é preciso fazer uso da literatura na sala de aula para que os alunos consigam ler quaisquer textos e, deles compreender a abertura de seu imaginário em prol da essência textual.

A imagetividade observada nas obras analisadas no Capítulo II, a saber: *O Quati e outros contos* (2001); *Cinzas Acesas* (2009) e *A Morte no Bordado* (2009) utilizando-se, na mesma ordem, dos elementos “quati”; “cinzas” e “bordado” apresentam ao leitor em formação a possibilidade de constituição da imagem ideal. Transliterando, os termos referenciados deixam o eixo da denotação para o da conotação. Nisso, faz-se a leitura destes termos para a figuratividade do Ser do homem que encontra perene no trânsito de um animal irracional violento, mas indefeso; morto em sua volatilidade, mas capaz de revigorar suas forças e, ainda presos nos “bordados” projetados em sua linha do tempo, em seu emaranhado de vida.

Sob a assertiva da escolarização e do letramento literário, discutidos no Capítulo I, as propostas de atividades de leitura com vistas à formação de leitores tomam ênfase o aspecto imagético mediante a percepção das imagens acústicas, visuais e ideais, as quais só alcançam a devida contemplação quando o leitor adquire uma familiaridade estética com a leitura. Sem esta familiaridade sua imaginação literária esbarra no trivial e, com isso o caráter ascensional, para a contemplação da poeticidade, não acontece.

Segundo enfatiza Bachelard (2001) o processo imagético da leitura só acontece quando o leitor desliza pelos quatro elementos fundamentais: fogo, ar, água e terra para, a partir deles perceber o que a obra de arte, a literatura, lhe revelará. Seguindo esse processo o leitor adquire as competências e habilidades necessárias para a contemplação do caráter ascensional da leitura, que aqui se inicia pelos estudos da LT. Nesse sentido, o leitor torna-se capaz de perceber o sublime, o belo e a elevação do processo imagético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais a Literatura expande sua contribuição para o processo de formação de leitores. Centrada no cunho da Linguagem, enquanto objeto de um trabalho estético, os sentidos literários alcançam o movimento espiralar da palavra e, por meio dele oportuniza a constituição da aprendizagem.

Teoricamente os documentos oficiais referenciados, a saber: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), o *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Tocantins* (2009) e a *Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins* (2009) dão assertividade à percepção indispensável dos estudos literários para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos na área da leitura literária. Além destes, as concepções de Iser (1996) e de Jauss (1979) empregadas como elementos da recepção estética enfatiza que a LT tem grande contribuição para a formação de leitores.

Voltadas ao estabelecimento de diretrizes que ajudem o leitor literário a perceber o lugar da Literatura em seus estudos, as reflexões sobre os rumos, a escolarização e o letramento literário discorridas no Capítulo I consolidam o intento deste estudo em razão da constante necessidade de ampliação das atividades práticas de leitura na escola. Todas as concepções apresentadas deslizam pelos percursos de que a LT só dará respaldo para a formação de leitores caso seu estudo seja realmente apontado pela escola, pois é a partir dela que o teor da criticidade literária se expande.

Os significados das obras tocantinenses analisadas no Capítulo II legitimam que uma obra literária não precisa estar no eixo clássico para referenciar seus sentidos e sua discursividade para um leitor que a cada dia almeja a expansão de sua formação leitora. Refletidas criticamente as obras publicadas por escritores tocantinenses fazem amplo diálogo com as obras denominadas clássicas e, exatamente por esse fluxo é que elas conseguem revelar sua contribuição às ações de leitura propostas pelos professores.

Devido o critério contributivo da LT, as propostas de leituras referenciadas no Capítulo III dão respostas à problemática levantada neste estudo, ou seja, a dúvida a respeito da possibilidade contributiva dessa literária chega à resposta de que ela é fundamentos para os alunos, inclusive aos que estão no Ensino Médio.

Por isso, as três obras analisadas: *O Quati e outros contos* (2001), *Cinzas Acesas* (2009) e a *A Morte no Bordado* (2009) dão espaço para a valorização de outras publicações que comporão o cenário da literatura tocantinense.

Percebida num cenário de constante chamado à leitura e de apreciação à importância das temáticas suscitadas, a LT avança no trabalho dos professores mediante a promoção de atividades de leitura para a constituição de um lugar capaz de revelar sua importância para a aprendizagem dos alunos.

A discursividade sobre o lugar da LT, enquanto elemento que está saindo do “sem-lugar”, do anonimato, para um campo de valorização só se torna objetivo em razão dos chamamentos à sua leitura. Na vertente dos primeiros espaços oportunizados pela UFT, para a aprovação de alunos nas seleções de vestibular, esta literatura aos poucos está conseguindo o lugar que realmente merece: o da leitura para a capacitação dos alunos.

Incentivada pela Universidade, enquanto órgão responsável pelas seleções de vestibular, o estudo literário avança do “sem-lugar” para a fundação do lugar, conforme pondera Orlandi (2003) ao esclarecer que o discurso não existe na transparência da palavra, a formadora da literatura, mas na opacidade e, segundo Ricouer (2005) no processo metafórico constitutivo da obra literária. Todo esse processo é marcadamente percebido perante a contemplação das temáticas e das imagens literárias que as obras analisadas suscitam em seus leitores. Cada uma das temáticas apresentadas no Capítulo III dá segmento à realização de uma leitura em seu caráter inesgotável de significações. Para o professor estas temáticas são imprescindíveis para a realização das atividades de leitura. E, para o aluno estas se tornam elementos desafiadores à realização de um estudo por múltiplos contextos.

À luz da crítica literária o processo imagético, também referenciado no Capítulo III, elaborado enquanto instrumento subliminar para a formação do leitor encontra significados porque a LT representa, no contexto dos estudos literários, um discurso que não se fecha em sua discursividade, antes permite que os leitores, principalmente os alunos concluintes do ensino médio, adquiram condições de percepção de seus efeitos estéticos. Centrado na imagetividade, a reflexão sobre a realização de uma leitura centrada na imagem acústica, na imagem visual e na imagem ideal ajuda o leitor a ouvir o som dessas imagens, a perceber suas imagens primeiras para a formação de uma viagem que signifique e que implique na consolidação de sua aprendizagem literária.

Diante do exposto, as vertentes que marcam o leitor das obras tocantinenses, tendo como suporte o professor em sua mediação, sustentam os caminhos de valorização das produções culturais regionais. É possível que a LT ainda seja vista pelo teor de um simulacro literário, no entanto sua força e seus sentidos estéticos constituídos a partir dos gêneros publicados: poesia, conto e romance permitem que o leitor consolide sua formação pela demonstração de suas competências e habilidades, sobretudo de sua familiaridade com a leitura.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Augusto dos. *Eu e outras poesias*. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e Arte poética*. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difel, 1964.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. – Campinas: UNICAMP, 1998.

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A poética do espaço*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 51 ed. – São Paulo: Loyola, 2009.

BARTHES, Roland. *A Morte do Autor*. – São Paulo: Brasiliense, 1968.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

BOGO, Fidêncio. *O quati e outros contos*. – Palmas, TO: s.e, 2001.

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *Introdução a uma sociologia reflexiva*. In: _____. O poder simbólico. Lisboa: Difel. 1989.

CANDIDO. Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: _____. Ciência e Cultura. São Paul, nº 09, vol. 24, set, 1972.

_____. Antonio. *O Direito à Literatura*. In: _____. Vários escritos, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COLASANTI, Marina. *Doze reis e moça no labirinto do vento*. São Paulo. Círculo do Livro, 1982.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. *Literatura para quê?*. Tradução de Laura Taddei Brandini. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORTÁZAR, Julio. *Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores*. In: Valise de cronópio. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. *Obra Crítica/2*. Edición de Jaime Alazraki. Madrid: Santillana S.A., 1994.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. – 1. ed. 1ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2007.

CRUZ, José Manoel Sanches da. *Serra dos Pilões - Jagunços e Tropeiros e Mandinga: Uma literatura de formação no Tocantins*. 2008. Tese (Doutorado em Literatura Comparada). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2008.

DEBONI, Mirian Aparecida. *O papel das academias de letras na formação e caracterização da atividade literária no Tocantins*. Niterói: UFF, 2007. (Tese de doutoramento).

DEMO, Pedro. *Avaliação – para cuidar que o aluno aprenda*. Editora CRIARP, São Paulo, 2006.

DOMINGOS, Adenil Alfeu et al. *Os princípios do discurso publicitário: a retórica da era moderna*. Revista Comunicação & Mídia, Bauru, vol 1, n. 1, março 1999.

EAGLETON, Terry. *Introdução: o que é literatura?* In: ____ Teoria da literatura: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. SP: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. *Sobre algumas funções da literatura*. In: _____. Sobre a literatura, 2. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAZENDA, Ivani. *Práticas interdisciplinares na escola*. 3. ed. – São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

FERNANDES, José. *O existencialismo na ficção brasileira*. Goiânia, Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1986.

_____. *Cicatrizes para afagos*. Goiânia: Kelps, 2002.

_____. *O interior da letra*. Goiânia: UCG, 2007.

FERNEDA, Lires Teresa. *Entre contos, o quati, de Fidêncio Bogo*. Revista Entreletras. Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – nº 2 – 2011/1.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

FOSTER, Thomas C. *Para ler literatura como um professor: um guia ágil e curioso que ensina a ler nas entrelinhas*. Tradução: Frederico Dantello. – São Paulo: Lua de Papel, 2010.

HEIDEGGER, Martin. *Arte y Poesia*. Trad. Samuel Ramos. México: Fondo de Cultura Económica. 1978.

ISER, Wolfgang. *O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 01. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAUSS. Hans Robert. *O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis*. In: LIMA, Luiz (org.). *A literatura e o leitor – textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *A História da Literatura como Provocação à Teoria da Literatura*. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Papyrus. 1996.

LAJOLO, Marisa. *O que é Literatura*. 8. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1987.

LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. Trad. Ana M. Goldberger Coelho e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LEANDRO, JJ. *A Morte no Bordado*. – Goiânia: Kelps, 2009.

LEFEBVE, Maurice-Jean. *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa*. Tradução de José Carlos SEABRA Pereira. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

LIMA, Maria de Fátima Gonçalves. *Teoria do texto poético: poema e poesia*. [S.l: s.n], 2010.

LINS, Osman. *Avalovara: romance*. 5ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. – 37ª ed. revista – São Paulo: Brasiliense, 1994.

LOIS, Lena. *Teoria e Prática da Formação do Leitor: leitura e literatura na sala de aula*. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. – São Paulo: Ática, 2000.

MAIA, João Domingues. *Português: edição compacta*. – São Paulo: Ática, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução: Freda Indursky. 3. ed. – São Paulo: Pontes, 1997.

_____. *O contexto da obra literária: emancipação, escritor, sociedade*. Tradução: Marina Appenzeller. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Ivanda. *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?* In: BUNZEN, Clécio (org). *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. *Diretrizes Nacionais para a Organização do Ensino Médio*. Brasília: CNE, 1998.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Vol. único. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1994.

NASCIMENTO, Maria Teresinha Martins do. *Itinerário do leitor*. [S.l: s.n], 2011.

NEVES, Isabel Dias. *Cinzas Acesas*. – Goiânia: UCG: Kelps, 2009.

NUNES, Benedito. *Passagem para o poético*. São Paulo: Ática, 1986.

REIS, Luzia de Maria. *O que é conto*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, Éris Antonio. *A poetização das imagens aéreas e oníricas*. [S.l: s.n], 2010.

ORLANDI, Eni P. *Discurso & Leitura*. São Paulo, Editora da Unicamp, 1996.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. – 5. ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

_____. *Discurso Fundador*. – 3. ed, Campinas, SP: Pontes, 2003.

OSAKABE, Haqira. *Literatura*. Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. 2. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PIGLIA, Ricardo. *Teses sobre o conto*. Caderno MAIS, Folha de São Paulo, domingo, 30 de dezembro de 2001.

PROPP, Vladimir I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução: Jasna Paravich Sarhan; Organização: Boris Schnaiderman. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

QUINTANA, Mário de Miranda. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2008.

REIS, Luzia de Maria. *O que é conto*. – São Paulo: Brasiliense, 1992.

RICOUER, Paul. *A metáfora viva*. Tradução: Dion Davi Macedo. – 2. ed. – São Paulo: Loyola, 2005.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. – Porto Alegre: Mediação, 2009.

SAMUEL, Rogel (Org.). *Manual de Teoria Literária*. – 7. ed. – Petrópolis: Vozes, 1994.

SARTRE, Jean-Paul. *A Náusea*. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. – 27. ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Domingos Carvalho da. *Uma teoria do poema*. – Brasília: Thesaurus, 1986.

SILVA, Rubens Martins et al. *Leitura e escrita na escola: múltiplos olhares*. – Gurupi: Editora Veloso, 2008.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: MARTINS, Aracy Alves. BRANDÃO, Heliana Maria Brina. MACHADO, Maria Zélia Versiani

(Organizadoras). *A escolarização da leitura literária*. – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

TEIXEIRA, Marlene. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. – 2. ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Moreira. – 3. ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TOCANTINS. *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Tocantins*. 2. ed. – Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2009.

_____. *Proposta Curricular do Ensino Médio do Tocantins*. Versão preliminar - 2ª impressão, - Secretaria de Estado da Educação e Cultura, (2009)

VERBENA, Maria. *Escritores e leitores*. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: contexto, 1993.