

PROPOSIÇÃO DE LEITURA DO CONTO “A ILHA DAS CIGARRAS” DE TEREZA ALBUES A PARTIR DE UM INVENTÁRIO LEXICAL

Marta Helena Cocco¹
Marília Spingolon²

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma proposta e resultados de leitura do conto “A ilha das Cigarras”, de Tereza Albués, partindo de um inventário de palavras desconhecidas dos leitores. Essa proposta, desenvolvida em uma escola pública de um município do interior de Mato Grosso, segue a premissa da BNCC acerca de estratégias de leitura para auxiliar o estudante na aquisição dessa prática, e é antecipada por algumas reflexões sobre a arte literária como reunião de vários saberes, os quais podem ajudar a formar um leitor crítico e não indiferente diante dos obstáculos da vida. Inspiramo-nos em Cosson (2016) para organizar as ações de modo sequencial e planejado, partindo de uma atividade a que denominamos “inventário lexical”, que consistiu na atribuição de sentidos a um conjunto de vocábulos que poderiam obstruir a leitura, devido ao não reconhecimento dos significados. Esta proposição didática, que nasceu na disciplina Leitura do texto literário, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na unidade regionalizada de Sinop-MT, além de relatar o planejamento e execução de uma proposta de leitura, objetiva refletir sobre a importância da leitura do texto literário na formação humana.

Palavras-chave: Proposta de leitura. Literatura e vida social. Letramento literário. Tereza Albués.

Resumen: En este artículo, presentamos una propuesta y resultados de la lectura del cuento “A Ilha das Cigarras”, de Tereza Albués, a partir de un inventario de palabras desconocidas para los lectores. Esta propuesta, desarrollada en una escuela pública de un municipio del interior de Mato Grosso, sigue la premisa de la BNCC sobre estrategias de lectura para auxiliar al alumno en la adquisición de esta práctica, y es anticipada por algunas reflexiones sobre el arte literario como encuentro de varios saberes, que pueden ayudar a formar un lector crítico y no indiferente ante los obstáculos de la vida. Nos inspiramos en Cosson (2016) para organizar las acciones de forma secuencial y planificada, a partir de una actividad denominada “inventario léxico”, que consistía en atribuir significados a un conjunto de palabras que pudieran dificultar la lectura, debido a la falta de reconocimiento de significados. Esta propuesta didáctica, que nació en la disciplina Lectura del Texto Literario, del Programa de Maestría Profesional en Letras - PROFLETRAS, en la unidad regionalizada de Sinop-MT, además de evidenciar una actividad de lectura planificada, tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de lectura del texto literario en la formación humana.

Palabras clave: Propuesta de lectura. Literatura y vida social. alfabetización literaria. Teresa Albués.

¹ Professora de Literaturas da Língua Portuguesa na Graduação e Pós-graduação da Unemat. Membro do grupo de Pesquisa LER (Unemat/CNPq)- marta.cocco@unemat.br

² Professora da Educação Básica no município de Colíder-MT – spingolon.marilia@gmail.com

Introdução

A construção do saber, historicamente, é um longo caminho percorrido. A sua popularização, também. Somente uma pequena parcela da sociedade teve direito e acesso ao estudo, durante a maior parte da história humana. Uma fração de todo conhecimento gerado pela humanidade vem da literatura que, segundo Barthes (1979, p.18-19), “assume muitos saberes”.

No contexto atual, embora o acesso ao conhecimento esteja disponível a muitos por causa da revolução digital, ainda não se alcançou a criticidade desejada entre os leitores. Seja porque o sistema também disponibiliza seus canais de entretenimento, distraindo os leitores, seja porque existe uma certa inércia, um sentimento de impotência diante do real, ocasionado pelas vicissitudes da vida contemporânea. O que também pode ser compreendido como uma consequência do “estado de tibieza”, explicitado por Osakabe (2015). Tal ideia sugere que, ao perder o encantamento diante dos fatos da vida, o ser humano aceita passivamente o que vê e ouve, sem pensar, pois as preocupações da pós-modernidade são outras, também produzidas pelo sistema.

Byung-Chul Han, filósofo sul-coreano radicado na Alemanha, em seu livro “A sociedade do cansaço” (2016), discorre quanto à necessidade de, no momento histórico atual, o ser humano pensar sobre sua condição. O autor afirma que homens e mulheres tornam-se algozes de si mesmos, na busca desenfreada pelo bom desempenho de suas funções, esquecendo-se dos outros âmbitos da vida. E, segundo ele, este fator tem gerado problemas psíquicos à humanidade. A proposta do pensador é de que o ser humano precisa voltar-se à vida contemplativa.

Contemplar, segundo conceito dicionarizado, é o mesmo que produzir encantamento, assombro e, neste mesmo campo semântico, espantar-se. Espanto que pode ser provocado/sensibilizado a partir de atividades desenvolvidas na escola com o texto literário, muitas vezes negligenciado no ensino.

Tal problema não é exclusivo da educação básica. No artigo “O ensino de literatura como fantasmagoria”, de Jaime Ginzburg (2012), observa-se uma possível justificativa que pode motivar essa negligência e que não parte única e exclusivamente do ambiente escolar. Nele, o autor tece algumas críticas com relação à formação acadêmica dos professores de Letras. Esses, muitas vezes, não findam a leitura de um único livro literário até o término da graduação. O autor comenta/denuncia a existência de um círculo vicioso no qual o professor finge que ensina e o estudante finge que aprende, a que denomina fantasmagoria no ensino de

literatura. O professor que trabalha com textos literários é/deveria ser, antes de tudo, um leitor de literatura, afirma o pesquisador.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) traz à baila a discussão sobre a importância do ato de ler. Para tanto, propõe que as práticas de leitura em sala de aula preconizem a reflexão das condições de produção, o diálogo entre textos, reconstrução textual, reflexão e compreensão dos efeitos de sentido do texto lido, dentre outras ações. Para isso, preconiza a importância de desenvolvimento das estratégias de leitura que garantam o anteriormente descrito e que exista, de fato, adesão a tais práticas. De acordo com o documento, o estudante deve: “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias” (BRASIL, 2017, p.74).

A nova base, também reitera a importância de que o estudante se mostre receptivo a textos que

Rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BRASIL, 2017, p.74).

A literatura defendida por Antônio Cândido (2011) como um direito que deve ser garantido ao ser humano, assim como o direito aos serviços de atenção básica como saúde, educação e segurança, passa pelo crivo do espanto, no sentido de que pode desautomatizar, suspender alguns instantes da vida ordinária para nutrir a sua condição humana.

Com base nessas reflexões é que elaboramos esta proposição didático-pedagógica na disciplina “Leitura do texto literário” do PROFLETRAS, unidade regionalizada de Sinop-MT. Como procedimento metodológico, orientamo-nos pela Sequência Básica de Rildo Cosson (2004). Esta atividade não se encerra em si mesma e tem a intenção se constituir numa proposta de leitura que contribua com o letramento literário na educação básica.

Outro fator que corrobora para a justificativa deste trabalho provém da necessidade, segundo o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT, 2019), de acercar o conhecimento à realidade regional dos estudantes. Neste sentido, optou-se por um texto da literatura mato-grossense, por aproximar o estudante de um bem cultural referente a sua região.

Esta sequência de atividades foi aplicada em uma escola de ensino básico do município de Colíder-MT, numa turma de 8º ano, composta por alunos oriundos do campo, de aldeias indígenas, do próprio bairro onde se localiza a instituição, e de estudantes pendulares, cujos

pais e mães se dirigem para a cidade a trabalho e, ao término do contrato, saem em busca de outro serviço. Às vezes, esses mesmos alunos retornam à cidade e à escola, outras vezes não.

O assombro diante dos processos de leitura e o planejamento

O conceito de leitura é abrangente e não há um consenso entre os teóricos sobre o juízo que melhor a represente. De acordo com Jouve (2012, p.17) “A leitura é, antes de mais nada, um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano”. O autor reitera que “ler, anteriormente a qualquer análise de conteúdo, é uma operação de percepção e de memorização de signos”. Dessa forma, lê-se num primeiro momento na busca pela decifração do código escrito, mas o teórico complementa que este processo não é somente cognitivo, há outras habilidades acionadas no ato de ler. Uma destas habilidades é a afetividade. Ao ler, o indivíduo leitor se identifica com o enredo, com as personagens, com a temática envolvida pela história e cria um universo de expectativas que o prende ao desfecho da obra. A leitura também passa pelo interstício do processo argumentativo, pois, pode-se ou não assumir a tese defendida pelo autor do texto. Ler também é um processo simbólico que considerará os aspectos de uma época (período histórico, formação sócio-discursiva dos indivíduos, dentre outros). O sentido do texto lido parte da relação autor, texto e leitor, por isso, Jouve (2002) ressalva que leitura é uma comunicação diferida, porque considera as condições de produção e recepção de uma obra.

Todo texto é entremeado de discursos e suscita uma mensagem. Segundo Sartre(2015, p.36), “a mensagem é uma alma feita objeto”. Entrar em contato com esta alma e com o que ela tem a dizer é tarefa sensível e necessária para o deslocamento do indivíduo de seu estado de tibieza, por meio do assombramento, do espanto. O significado de assombrar, de acordo com o conceito dicionarizado, é o de tornar menos claro, menos óbvio e causar fascínio, arrepio. Tais sensações são observáveis no ato da leitura, principalmente, a literária. Ao questionar as motivações que levam os escritores a criarem suas obras, Sartre(2015, p.38) reflete:

Cada um tem suas razões: para este, a arte é uma fuga; para aquele, uma maneira de conquistar. Mas, pode-se fugir para um claustro, para a loucura, para a morte; pode-se conquistar pelas armas. Por que justamente escrever, empreender por escrito suas evasões e suas conquistas? É que existe por detrás dos diversos desígnios dos autores uma escolha mais profunda e mais imediata, que é comum a todos.

Tal escolha, continua Sartre, é o engajamento e a defesa de uma causa. Nesse ponto, incide a escolha do conto “A ilha das cigarras”, da autora mato-grossense Teresa Albués. Trata-

se de uma história em que se percebe, por meio da personagem Hunno, um engajamento na luta pela liberdade, quando o inseto se rebela contra as condições de vida (e de morte) dos seres de sua espécie e, como única sobrevivente de um massacre contra as cigarras rebeldes, é exilada. Nesse novo ambiente, começa a sofrer perseguições outra vez. Ao selecionarmos esse texto literário para uma proposta de leitura, interessa-nos saber como os estudantes acederão a esta interpretação.

De acordo com Cosson (2016), a Sequência Básica é a sistematização da leitura literária. Nela o autor evidencia três etapas fundamentais (motivação, introdução e leitura) para que tais atividades alcancem um significado maior, e que o estudante, de fato, se aproxime do texto lido, de modo a que tome consciência de sua plenitude.

Para a etapa denominada MOTIVAÇÃO, os estudantes receberam em recortes de papel, cada qual, um substantivo com sentido abstrato, retirados do texto literário objeto deste trabalho, e que antecipam a temática do conto “A ilha das cigarras” de Tereza Albués. Em seguida, com base no sentido da palavra recebida, os estudantes foram motivados a traduzi-lo em forma de desenho. O objetivo era primeiramente saber se os estudantes tinham conhecimento do sentido de tais palavras e provocar sua reflexão. As palavras são essas:

MARTÍRIO	COMPULSÃO	POLÍTICA
ANARQUIA	AFLIÇÃO	CONSPIRAÇÃO
LIBERDADE	INOFENSIVO	INOCÊNCIA
OBSESSÃO	CANSAÇO	INSTINTO
SILÊNCIO	SAGRADO	PUDOR
REVOLUÇÃO	DESTINO	REBELIÃO

Tabela: Palavras retiradas do conto "a ilha das cigarras", copiadas em papel e distribuídas aos estudantes.

Dos dezoito estudantes da turma, apenas dezesseis participaram. Um dos que não participou da atividade tem Síndrome de Down. Ele fez o desenho que representava o conceito da palavra inocência, no entanto, o texto apresentado a ele foi “Chapeuzinho vermelho”, num movimento diferente. Primeiramente lhe foi apresentada a história e depois fizemos a proposição do desenho. Foi feita uma tentativa de trabalhar com conceitos abstratos, mas, não se tem certeza de sua compreensão. Após o término do desenho, ele amassou e jogou no lixo dizendo que estava feio. Este fato nos fez refletir sobre a inclusão no ambiente escolar. Embora preconizada em documentos oficiais, o estado não oferece condições para que ela se efetive a contento. O aluno em questão tem dificuldades na fala, não escreve, não lê, não participa das discussões, muito embora seja bem recebido pela turma que o auxilia como pode nas tarefas. O

outro estudante é indígena, chegou à escola em julho, não é alfabetizado e quase não se expressa em língua portuguesa, comunicando-se por gestos. No horário das aulas de língua portuguesa ele é dispensado para, com o professor da sala de articulação, participar do processo de alfabetização.

Os demais participaram e, durante a atividade, muitos tiveram dificuldades para compreender o sentido do *corpus* selecionado, motivo pelo qual foi solicitado que procurassem o significado dessas palavras em dicionários, disponibilizados pela professora durante a aula. Mesmo com a leitura do conceito, alguns alunos não conseguiram acessar o sentido do termo. Procuraram a docente para maiores esclarecimentos, tendo em vista que o objetivo posterior era fazer com que os colegas tentassem adivinhar, por meio de seus desenhos, qual o vocábulo representado. Por isso, não realizaram perguntas entre si, num primeiro momento. Esta atividade se justificou por possibilitar ao estudante o trabalho de interpretação, dificultado pelo grau de abstração, bem como, pelo fato da utilização, para este fim, de recursos multissemióticos, pois em atividade posterior, a linguagem não verbal do desenho foi transformada em linguagem verbal. Esta atividade durou o tempo de duas aulas de 50 minutos. Os alunos serão identificados apenas pelas iniciais do nome. Vejamos:

1) Cansaço



Figura 1 Representação do conceito de cansaço pelo aluno E.S (14)

Percebe-se que o estudante utilizou a representação de uma ladeira e, nela, colocou obstáculos, como atravessar duas pontes. Ao chegar ao topo, a fisionomia da personagem é representada por curvas cinéticas que descrevem o cansaço, além das gotas de suor que caem de seu rosto. Não defendeu seu desenho na oralidade, pois, seu significado foi facilmente identificado pelos estudantes.

2) Impotência

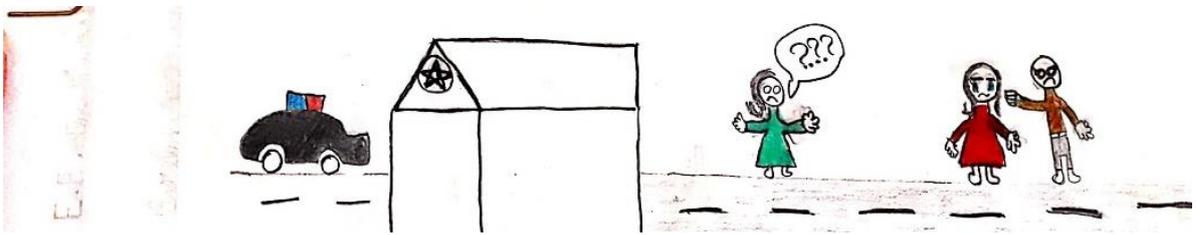


Figura 2. Representação do conceito de impotência pela aluna E.S (14)

A estudante representou uma cena de assalto, na qual há uma personagem insegura quanto às ações que deve proceder para auxiliar a vítima. No entanto, nota-se pelo balão de fala, pontos de interrogação que manifestam a impotência diante de uma situação como essa. Grande parte dos alunos conseguiu compreender o conceito ilustrado da palavra impotência.

3) Destino



Figura 3. Representação do conceito de destino pelo estudante R.M (14)

O estudante indígena retratou o conceito de destino ao representar duas pessoas que se encontram por acaso e se apaixonam. Diante da defesa de seus argumentos quanto ao desenho, disse que, às vezes, as pessoas não esperam se apaixonar e simplesmente acontece e que isso pode ser obra do destino. Os colegas, não indígenas, acrescentaram que, pelo desenho, não há como saber que se trata da palavra destino, mas que é uma interpretação possível. O estudante não conhecia o significado do termo, embora já o tivesse ouvido.

4) Aflição

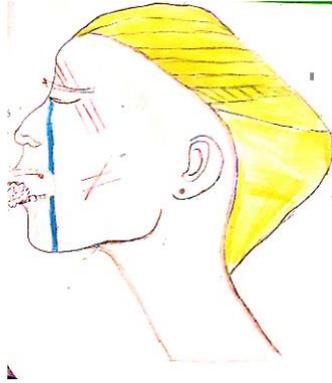


Figura 4. Representação do conceito de aflição pelo estudante W.B (14)

O aluno optou por expressar no rosto da figura desenhada o conceito de aflição. Percebe-se que há um balão saindo de sua boca no qual se pode ler a frase: “ – Meu Deus!”, exclamação geralmente usada em momentos como o descrito. Um aluno identificou o conceito e os demais entraram em consenso de que seria possível compreendê-lo e de que muitas vezes já se depararam com tal sentimento.

5) Silêncio

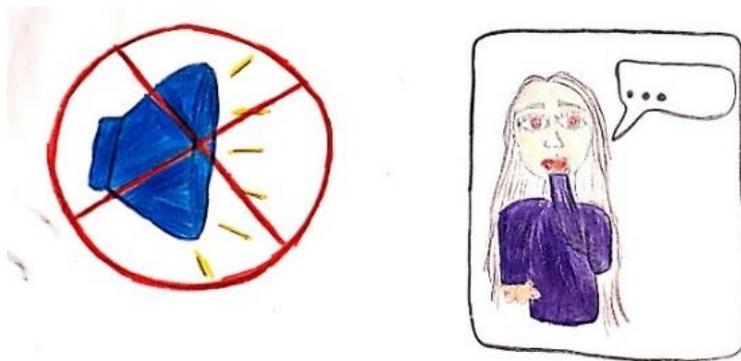


Figura 5. Representação do conceito de Silêncio pela estudante M.E (13)

A estudante optou por representar o conceito de silêncio com ícones utilizados no cotidiano que solicitam, ainda que não verbalmente, esta ação. Também retratou uma pessoa que silencia diante de uma situação por conveniência, segundo sua defesa. O conceito foi facilmente identificado pelos colegas.

6) Compulsão

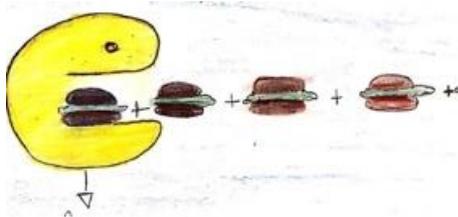


Figura 6. Conceito de compulsão pela estudante M.C (13)

A aluna utilizou a figura do Pac-man comendo hambúrgueres, pois, segundo ela, no jogo original este personagem precisava comer todas as “frutinhas” que encontrava no caminho, depressa demais, compulsivamente, para tentar a sobrevivência. E que esta ação se assemelha ao fato de muitas pessoas serem compulsivas com a comida, como pode ser percebido nos programas de televisão que mostram pessoas obesas em tratamento. Segundo a aluna, muitos pensam que a comida é uma salvação, mas sem os cuidados necessários, ela pode matar.

7) Obsessão

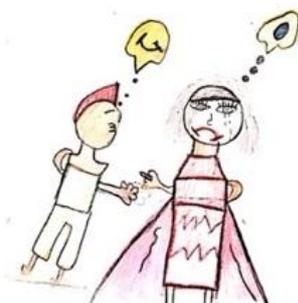


Figura 7. Conceito de obsessão pela estudante I.S (13)

A estudante não conhecia o conceito de obsessão, embora já tivesse ouvido falar nas novelas, segundo relatos. Ela quis retratar um relacionamento abusivo, no qual o rapaz possui obsessão pela mulher que nega constantemente seu pedido de casamento. Questionada pelas meninas da sala sobre o vitimismo da mulher, ao escrever sua narrativa com base no desenho, ela decidiu trocar os papéis. E na narrativa descreveu a mulher como obsessiva. Esse fato nos intrigou, por ter partido das meninas, mas optamos por, nesse momento, considerar o posicionamento de que o comportamento obsessivo não escolhe sexo. Em outro momento, poderemos retomar esse tema, para um debate mais amplo.

8) Política



Figura 8. Conceito de política por R.N (14)

O estudante respondeu que para ele política é um trabalho em equipe. Disse que é possível perceber pelo desenho que todos estão fazendo alguma coisa, ninguém está parado. Cada um realizando seu trabalho. Disse que compreendia política como esse ou aquele partido vinculado às figuras públicas, e também que nunca havia parado para pensar que política é discutir o bem comum a todos.

9) Rebelião



Figura 9. Conceito de rebelião por K. R (14)

O aluno em questão representou uma fuga da cadeia como conceito para a palavra rebelião. E que este conceito fica bem claro ao observar os bandidos correndo e um deles morto no chão, pelo confronto contra a polícia, que está no alto do prédio e atirou nele.

10) Pudor

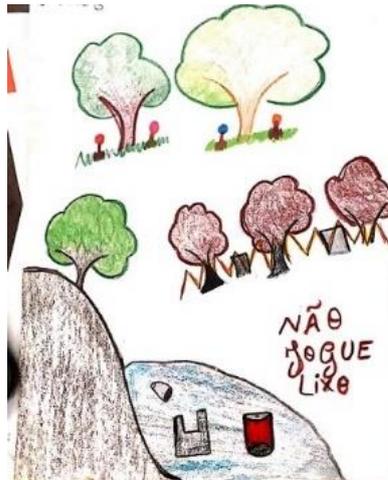


Figura 10. Representação do conceito de pudor por L.S (13)

A estudante quis retratar que as pessoas deveriam ter um sentimento de vergonha ao observar o lixo que elas mesmas produzem, descartado na natureza. E que para ela, este pudor deveria perpassar todos os âmbitos da vida. Que não é vergonhoso lutar pelo que é certo, deve-se ter vergonha de fazer coisas erradas.

11) Sagrado

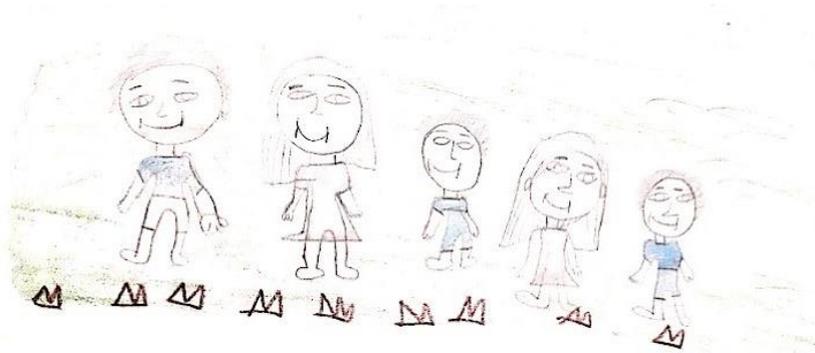


Figura 11 Representação do conceito de sagrado por M.S (13)

A estudante é indígena da etnia caiapó e disse que representou a própria família, pois, compreendeu que o significado de sagrado é aquilo que merece respeito, e que para ela, sua família merece respeito. Dois estudantes identificaram o conceito representado.

12) Pressentimento

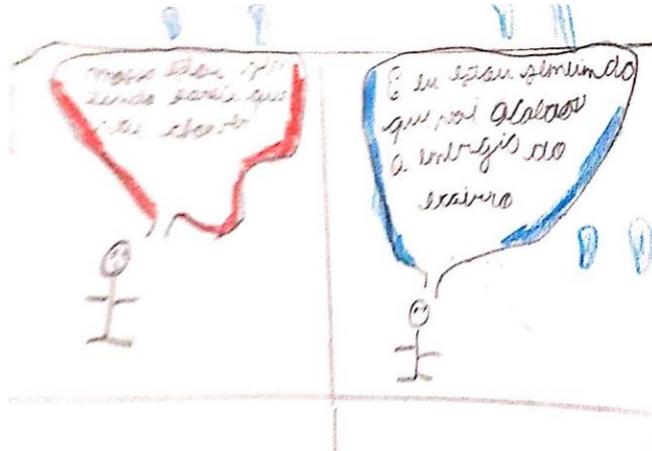


Figura 12. Representação do conceito de pressentimento por LB (13)

O estudante retratou duas figuras conversando, uma dizendo à outra que pressentia que ia chover e outra de que iria acabar a energia do bairro. Ele disse que no primeiro quadro a personagem pressentiu mesmo e que no segundo foi uma crítica, pois, segundo o estudante, “morador da periferia da cidade, sempre que chove, acaba luz em seu bairro”.

13) Inofensivo

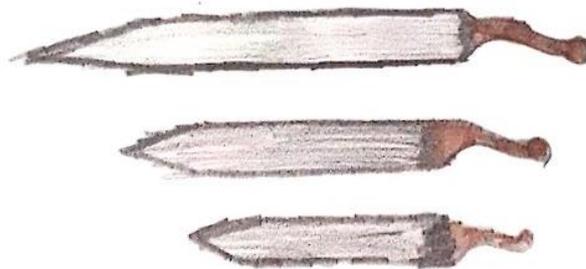


Figura 13 Representação do conceito de inofensivo por L.S (13)

Foi bastante difícil que os estudantes conseguissem acessar o conceito representado por esse desenho. Muitos associaram ao verbo ferir. No entanto, o conceito representado foi o de inofensivo. Segundo o estudante, uma faca sozinha é inofensiva, ela pode se tornar perigosa quando uma pessoa mal-intencionada a tem nas mãos. Foi um momento bastante reflexivo.

14) Liberdade



Figura 14. Representação do conceito de liberdade por R C (14)

A aluna defendeu que, para ela, liberdade é poder sair de casa e ela representou uma criança trancada em sua residência e a figura de um adulto fora da casa, mostrando que um tinha liberdade, geralmente os adultos a tem, e o outro, como era criança, não tinha tanta liberdade assim.

15) Conspiração

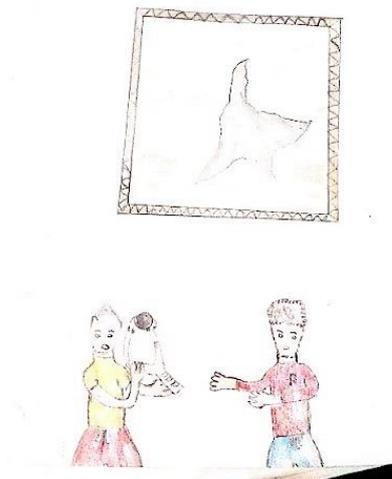


Figura 15 Representação do conceito de conspiração por B.M (13)

Segundo o estudante, o conceito de conspiração foi representado por um menino que tenta convencer o outro a fazer malvadezas. Segundo ele, pode-se perceber que o primeiro atirou uma pedra e quebrou a vidraça da janela e está tentando convencer o segundo de fazer o mesmo.

16) Martírio



Figura 16 Representação do conceito de martírio por E.S (13)

O estudante defendeu a ideia de que para ele que é cristão, Jesus Cristo foi um mártir que morreu para salvar a todos. Alguns estudantes o questionaram, como será visto mais adiante.

Alguns alunos foram questionados quanto à escolha do desenho para representar o conceito, durante a apresentação das ilustrações. Além de explanação oral, foi solicitado que justificassem também por escrito, para fins de registro. O aluno E. F. (14) disse que por conta da catequese, lembrou-se do significado de martírio, pois já o havia estudado previamente. Um dos alunos o questionou, dizendo que teria sido melhor representado se tivesse posto uma figura histórica, como Tiradentes em vez de Jesus, pois, segundo R. N (14), ele entende por mártir a existência de uma figura que comprovadamente existiu e não alguém criado como mito para amedrontar as pessoas.

A discussão foi crescendo entre eles e o debate quanto à diversidade religiosa entrou em cena. Descobriu-se, com isso, que havia colegas de outras religiões como da Umbanda, por exemplo, em sala de aula. Além das crenças indígenas. O estudante B.M (13) indígena, pertencente à etnia caiapó, relatou que, para ele, mártir era um certo Beptxorei, já mencionado por outros alunos indígenas da etnia Caiapó, que foi enganado por uma aldeia vizinha e que, por conta disso, os índios, sob sua responsabilidade, ficaram sem água e sem comida. Beptxorei se sacrificou pelos seus, ao subir no topo de uma montanha e se atirar lá de cima. Questionado sobre a morte, o estudante respondeu que não houve, pois, ao cair daquela altura ele se transformou em água e a tribo conseguiu sobreviver. Foi um momento enriquecedor para os estudantes, que ouviram atentos e curiosos um mito de outra cultura. Aproveitamos a oportunidade para ressaltar que todas as crenças devem ser respeitadas.

Outro registro interessante desta etapa foi a reflexão da estudante E. S (14) quanto à impotência diante de algumas situações da vida. Segundo ela, “às vezes presenciamos alguns atos ilegais e não sabemos o que fazer”. Os estudantes foram convidados à reflexão quanto às causas da impotência diante das mais diversas situações. Chamou-nos atenção o fato de, em grande parte da discussão, reiterarem veementemente que é melhor ficar calado do que se meter onde não se deve. Apenas um estudante manifestou-se contrário à aceitação de tudo com passividade, tendo em vista que muitos vivem no bairro considerado o mais perigoso da cidade.

A primeira etapa foi bastante reflexiva, suscitou muito debate acerca dos conceitos, todos quiseram participar das discussões. Houve divergência entre as ideias apresentadas pelas colegas sobre vários temas, o que resultou em aprendizagem colaborativa sobre o conceito apresentado, pois muitos, mesmo tendo contato com o verbete e seu significado, com a explicação da professora e o desenho, ainda assim tiveram dificuldades em fazer o exercício de abstração. Foi o caso das palavras pudor e conspiração, principalmente.

Na etapa seguinte, denominada INTRODUÇÃO, foi apresentado o livro que contém o conto “A ilha das cigarras.” Possuíamos apenas um exemplar que circulou entre os alunos enquanto apresentávamos alguns dados da biografia³ da autora. Mostramos e comentamos brevemente a capa, as orelhas do livro, a folha de rosto, a folha que contém os dados como a ficha catalográfica, dizendo a eles que o texto literário a ser trabalhado era um dos contos do livro, o qual era um conjunto de contos e que esse conjunto formava uma unidade. Também retomamos rapidamente o conhecimento sobre o gênero conto que eles já possuem, dizendo se tratar de uma história curta. Não entramos em outros detalhes. Em seguida, distribuímos fotocópias do conto e procedemos à terceira etapa: a LEITURA da primeira parte do conto. Já no primeiro parágrafo, interrompemos a leitura para perguntar quem é que estava contando a história, que nome dávamos a esse elemento? Vários alunos disseram que era o narrador. Não

³ Tereza Albuês, escritora mato-grossense, graduada pela UFRJ em Direito, Letras e Jornalismo, tem quatro romances publicados no Brasil: *Pedra Canga* (Philobliblion: Rio de Janeiro, 1987), *Chapada da Palma Roxa* (Atheneu: Rio de Janeiro, 1991), *A Travessia dos Sempre Vivos* (Cuiabá: EDUFMT, 1993), *O Berro do Cordeiro em Nova York* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995), sendo os três últimos lançados na Bienal Internacional do Livro, no Rio de Janeiro. Tem ainda contos publicados na antologia *Na Margem Esquerda do Rio: Contos de Fim de Século* (São Paulo: Via Lettera, 2002). Na França, publicou o romance *A Dança do Jaguar* (Paris: Editions 00h00, 2001), lançado no Salão do Livro. O romance *Pedra Canga*, traduzido para o inglês por Clifford E. Landers foi publicado pela Green Interger, Press (EUA, 2001). Em 1999, recebeu Menção Honrosa no Concurso de Contos Guimarães Rosa, promovido pela Radio France Internationale, de Paris, com o conto ‘Buquê de Línguas’. Seu nome consta no livro *História da Literatura de Mato Grosso – Séc. XX*, de Hilda Magalhães (Unicen Publicações, 2001); na *Enciclopédia de Literatura Brasileira*, direção de Afrânio Coutinho e J. Galante de Souza (Rio de Janeiro: FBN/DNL/Academia Brasileira de Letras, 2001); e no *Dicionário Crítico de Escritoras Brasileiras*, de Nelly Novaes Coelho (São Paulo: Escrituras, 2002). Faleceu no dia 5 de outubro de 2005 em Nova York, onde residia, deixando vários trabalhos inéditos.

entramos em detalhes sobre o tipo de narrador, apenas chamamos a atenção dos alunos para o fato de ser alguém que está fora da história, está contando alguma coisa que sabe, mas da qual não participou.

As palavras com sentido abstrato, trabalhadas na primeira atividade, estão todas dentro do texto. Após a leitura em voz alta pela professora, discutiu-se qual seria o destino da cigarra, indagou-se sobre as expectativas dos estudantes com relação ao desfecho do conto. Alguns estudantes manifestaram suas expectativas quanto ao final. Pedimos que as registrassem. Após compartilharem suas ideias, foi escolhido pela turma a síntese que melhor representou a opinião do grupo sobre o provável desfecho: “A gente acha que a cigarra vai convencer as suas amigas de que não é preciso cantar até morrer e que por isso o conto se chama a ilha das cigarras porque elas não morrem.”

Os estudantes foram questionados a observar o fato de que quando Hunno ali chegou, a ilha já se chamava “Ilha das cigarras”. Ainda assim, defenderam a ideia de que o nome se consolidou depois de Hunno haver convencido as demais cigarras de que elas não precisariam cantar até morrer.

Prosseguimos com a leitura e a maioria dos estudantes se surpreendeu, porém, dois alunos relataram que já esperavam por sua morte: “eu já esperava este final porque na maioria das vezes aquele que luta por uma sociedade diferente acaba preso ou morto”. (A.C) Percebemos, nesse e em outros momentos, que os alunos estabelecem relações entre o ficcional e a vida real, e que essa relação faz parte do processo de formação do leitor crítico, embora sem muita profundidade, ainda, sobre causas e modos de silenciamento dos que enfrentam o sistema ou os sistemas de dominação.

Alguns estudantes relataram que não era tão óbvio, que o final de Hunno poderia ter sido mais feliz, porque afinal nascemos para sermos felizes e o final das histórias nem sempre é triste, ideia com a qual a maioria dos presentes na sala concordou. Ainda assim, questionamos se todos os finais de histórias são felizes, com cuidado para não plantar o pessimismo entre os estudantes, que já são oriundos de situações vulneráveis e marginalizadas. Alguns acrescentaram: somente as histórias de amor têm finais felizes, enquanto outros contestaram, citando o exemplo do desfecho do conto “Venha ver o pôr-do-sol” de Lygia Fagundes Teles, o qual foi lido no bimestre anterior. A conclusão a que chegaram é a de que muitas histórias têm final feliz, mas nem todas, e que algumas não têm um desfecho como tradicionalmente concebemos.

A seguir, fomos retomando oralmente o enredo do conto e apresentamos algumas questões que exigiam inferências sobre o texto, decifração de palavras desconhecidas, e

relações com outros conhecimentos para a construção dos sentidos; também fizemos alguns apontamentos quanto à organização do texto e sua linguagem. Finalmente, os estudantes tiveram como tarefa desenvolver uma narrativa, com base nos desenhos que fizeram na primeira etapa desta atividade.

Como PRODUÇÃO FINAL destas etapas de leitura do texto literário, os estudantes criaram uma narrativa que fosse capaz de representar o sentido apreendido por eles acerca das palavras abstratas retiradas do texto. Foram selecionadas quatro narrativas, para exemplificar o resultado desta atividade. Houve reescrita a partir das correções da professora.

Narrativa 1:

Em uma tarde bonita, um menino chamado João, bem gordinho, que estava passeando sozinho na praça encontrou se com Maria que vinha vindo de frente. Quando eles se viram, eles se apaixonaram rapidamente, só com uma troca de olhares. Então, marcaram um encontro para se conhecerem melhor. Maria perguntou para João o que ele fazia da vida e o menino respondeu que fazia faculdade de Direito. João também fez a mesma pergunta para Maria, que disse trabalhar num restaurante de luxo. Depois do encontro João pediu Maria em namoro. Foi o destino. (R.M)

Esse aluno representou em narrativa um evento muito comum entre adolescentes e jovens, que é a atração e o enamoramento, segundo ele, um evento do destino.

Narrativa 2:

O cabelo castanho escuro de Cecília se encontrava bagunçado, seus olhos vermelhos, assim como o seu nariz. Sua aparência não estava das melhores e seus pensamentos também. Por falar em pensamentos, pensar era o que ela mais fazia ultimamente. Cecília vive em uma pequena cidade chamada Arol. O lugar não é movimentado, muito menos populoso, mas é lá que vive uma garota estranha e diferente. Ela morava com sua tia paterna, uma mulher ambiciosa e prepotente, que prefere ver o sofrimento de sua sobrinha ao invés de ajudá-la. Cecília não é feliz, pelo contrário, sofre como ninguém naquela pequena casa, e o pior que ela nem ao menos fala. Isso mesmo, Cecília não fala, mas também não é muda. Há sete anos atrás a garota perdeu seus pais e desde então a menina nunca mais falou. Seu silêncio esconde muitas coisas as quais ela presenciou, segredos que jamais serão revelados a não ser que se quebre o silêncio. (M.E)

Percebe-se que a estudante foi além do sentido convencional da palavra silêncio e criou uma narrativa sobre uma jovem que perdeu os pais, provavelmente por causa da violência, tendo em vista haver relatado que em seu silêncio escondia histórias terríveis.

Vislumbra-se que a autora do texto percebeu que a palavra silêncio perpassa imperativos categóricos, aliás, não serve somente para dar uma ordem, como muitos de seus colegas haviam

discutido. A aluna apreendeu o sentido da palavra de modo mais profundo, refletiu sobre ações segredadas e que este silêncio, que esconde suas motivações, só pode revelar-se mediante sua quebra.

Narrativa 3:

Gabriel, um rapaz alto, forte, magro e um pouco machista é apaixonado por Kamila, uma moça simpática, magra e um pouco tímida. Eles moravam em uma casa um pouco afastada, em uma casinha velha. Gabriel tinha muitos amigos, mas Kamila era mais na dela, não tinha amigos.

Todo o final de semana, Gabriel saía para beber com uns amigos e todas as noites quando voltava para casa embriagado, ele batia em Kamila. Ela nunca contava o que acontecia, para ninguém. E nem tinha coragem de denunciar seu marido.

Um dia, Gabriel resolveu sair de casa e, como sempre, levava a chave para Kamila não poder sair e justo naquele dia, a moça resolveu não fazer comida, pois estaria sozinha. Então, tarde da noite chegou Gabriel pedindo o que comer e Kamila explicou que, como estava sozinha, não havia preparado nada.

Então, mais uma vez Gabriel bateu em Kamila, mas algo inesperado aconteceu. Kamila começou a passar mal. Gabriel resolveu levá-la a um hospital, horas depois do acontecido. Chegando lá, Kamila disse que levou um tombo e que depois disso começou a se sentir mal. O médico lhe pediu uns exames e descobriu que ela estava grávida.

Depois que ele descobriu que seria pai, parou de beber e começou a trabalhar. Até que um dia, seus amigos do trabalho, resolveram fazer uma festinha. Gabriel resolveu levar Kamila à festa, mas infelizmente ele exagerou na bebida. Kamila chamou-o para ir embora e ele disse que não iria.

Ela insiste em chamar e, depois de muito tempo, Gabriel bate em Kamila mais uma vez, só que seus amigos não admitem a agressão e chamam a polícia. Ele explicou à polícia que batia nela porque que a amava demais. (E.S.)

Nessa narrativa percebe-se que a personagem Kamila se sente impotente diante das agressões sofridas pelo namorado. Pode-se perceber que a autora descreve os personagens como pobres, com um mínimo de expectativas, talvez por isso, o sentimento de impotência. Houve um sopro de esperança com a vinda do filho do casal, mas a violência, de fato, não cessou. A história termina inusitadamente. A aluna foi questionada sobre o desfecho e respondeu que, às vezes, os homens nem sabem o que é o amor e assim o fazem, pois sabem da força que essa palavra tem, e acham que por proferi-la sua pena será amenizada.

Narrativa 4:

Ela come muito, uma compulsão séria. Quer parar de comer, mas não consegue. Quando vê comida ela come muito. Ela tem uma certa afobação por comida. Então, vai até a farmácia comprar um remédio, e depois de um tempo, percebe que não está funcionando, e está fazendo ela comer mais do que o normal. Então ela resolve se aceitar, mas começa a ser mais saudável. Come mais verdura, reduz um pouco o doce e percebe que está emagrecendo.

Morava no Rio de Janeiro, não se mudava por nada. Mas decidi ir embora para São Paulo para começar uma nova vida: casar, ter filhos e uma família saudável, para não ter problemas de saúde. (M.C.)

Nessa narrativa, percebe-se que o conceito da palavra compulsão foi representada pela história de uma menina que tem problemas com o peso e descarrega suas emoções na comida. No final da história ela encontra uma motivação pessoal para mudar de vida e ser mais saudável.

Ao final da leitura, a docente perguntou a motivação de haver colocado uma mulher como personagem obesa. A aluna respondeu que era mais comum mulheres terem problemas psicológicos por serem mais gordinhas. Questionou-se as razões desse fato. E ela respondeu que, segundo uma pesquisa que realizou para escrever seu artigo de opinião [trabalho em andamento], estudou o tema “preconceito contra pessoas obesas” e descobriu que as pessoas que mais sofrem com este preconceito são as mulheres.

Então foi questionada se a utilização de uma personagem feminina na condição de gordinha não reforçaria o estereótipo do preconceito, tendo em vista que as mulheres, geralmente, se sentem impelidas a seguir um padrão de beleza. A aluna respondeu que não havia parado para pensar nisso. As outras narrativas também propiciaram boas reflexões, como a do tema ‘política’, em que percebemos a necessidade de fazer um trabalho posterior acerca de orçamento público, pois os alunos confundem a natureza privada e a pública dos recursos oriundos da coleta de impostos e outras fontes.

Considerações finais

Com este trabalho sequencial e planejado, conseguimos envolver quase todos os alunos em quase todas as atividades. Por se tratar de um texto com um vocabulário de uso não corrente entre os alunos, tivemos de recorrer a uma estratégia de leitura que primeiro trabalhasse com o significado de palavras abstratas, mapeadas por nós como as possivelmente não conhecidas por eles ou que pudessem desmotivá-los a seguir lendo. Com a organização das aulas em etapas, percebemos que a leitura fluiu, porque dispensamos mais tempo para as pausas, para as discussões e para as atividades do que o tempo normalmente previsto em atividades dos livros didáticos. Todos participaram das discussões, no entanto, nem todos realizaram o processo de reescrita dos textos para a entrega em data pré-agendada.

Percebemos que os alunos se interessam mais pela leitura do texto literário, quando a proposição foge às tradicionais atividades do livro didático que abordam elementos da

composição, linguagem e sentidos. Embora tenhamos abordado também esses itens, a metodologia foi diferente.

Outro fator que impulsionou a leitura do texto foi o fato de ser uma criação mato-grossense. Os estudantes perguntaram várias vezes se a escritora era mesmo do estado. Os alunos se sentiram representados, de alguma forma, por meio da escrita dela, embora sem muita clareza sobre esse sentimento de pertença e de identificação. O conto, com seu enredo, estimulou os alunos a pensar sobre a participação do cidadão em seu município, sobre a sua possibilidade de mudar a realidade, sobre o modo como as pessoas questionadoras são propositalmente desvalorizadas e sobre os desfechos da trama. Tanto na ficção como na vida real, nem sempre os desfechos são satisfatórios, mas, invariavelmente, servem para alguma lição.

Por fim, testemunhou-se com as narrativas construídas e com os desenhos que essa proposição ajudou os estudantes a compreenderem que a literatura é uma forma de arte que reúne vários saberes e que o texto literário pode lhes auxiliar na reflexão sobre os problemas pessoais e sociais, evitando o estado de indiferença e/ou impotência diante dos problemas da vida.

Referências

ALBUES, Tereza. **Buquê de línguas**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2008.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1979.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática** – São Paulo: Contexto, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

OSAKABE, Haquira. **Poesia e Indiferença**. In: PAIVA, Aparecida et al. *Leitura Literária: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2008.

SARTRE, Jean Paul. **Que é a literatura?** tradução de Carlos Henrique Moisés. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.