

Letramento literário: uma prática de leitura com *Mãozinhas de seda*, de Raduan Nassar

Francilda Araújo Inácio ^[1], Girlene Marques Formiga ^[2], Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de Aguiar ^[3], Danillo Pablo de Sales ^[4].

[1] araujo.francilda@gmail.com. [2] gformiga@uol.com.br. [3] hellenjfs10@gmail.com. [4] p.danillo@yahoo.com. Instituto Federal da Paraíba - IFPB.

RESUMO

O conto *Mãozinhas de seda*, de Raduan Nassar, forma, em conjunto com outros quatro contos – *Menina a caminho*, *Hoje de madrugada*, *Ventre seco* e *Aí pelas três da tarde* – uma coletânea intitulada *Menina a caminho*, vencedora do prêmio Jabuti, em 1998. Considerando a premissa de ser a leitura um processo de necessária interação entre texto e leitor, o presente trabalho objetiva, em sentido geral, apresentar uma proposta de abordagem metodológica de leitura do conto *Mãozinhas de seda*, respaldada em princípios do letramento literário, defendidos por Cosson (2011, 2014a, 2014b, 2020) e, especificamente, refletir sobre questões voltadas à leitura literária na escola. Metodologicamente, optamos pela investigação de natureza analítico-interpretativa por ajustar-se adequadamente à análise da proposta. Ressaltamos que este trabalho empreende esforços de dar continuidade, mediante proposição de práticas de leitura, a discussões e investigações em torno de metodologias de abordagem do texto literário em sala de aula, desenvolvidas em projetos de pesquisa voltados à educação básica. Como resultado, esperamos, principalmente, contribuir para o processo de formação leitora de estudantes do ensino fundamental, para quem a experiência de leitura proposta está direcionada, assim como para a ampliação dos nossos horizontes quanto ao tratamento do texto literário em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Leitura literária. Letramento literário. Formação de leitores.

ABSTRACT

*The short story *Mãozinhas de seda*, by Raduan Nassar, composes Raduan Nassar's last fictional work. Along with four other short stories – “*Menina a caminho*”, “*Hoje de madrugada*”, “*Ventre seco*” and “*Aí pelas três da tarde*” –, it forms a collection entitled *Menina a caminho*, winner of the Jabuti award, in 1998. Given the premise that reading is a process of necessary interaction between the text and reader, the present paper aims, in a general way, at introducing a proposal for a methodological approach to reading the short story *Mãozinhas de seda*. This proposal is supported by literary literacy principles, defended by Cosson (2014a, 2014b, 2011, 2020), and aims specifically at reflecting upon issues related to literary reading in school. Regarding the method, we opted for an analytical interpretative investigation once it adequately fits the analysis of the proposal. This work makes efforts to continue by proposing reading practice, discussions, and investigations surrounding methodologies for approaching the literary text in the classroom, developed in research projects focused on basic education. As a result, we hope mainly to contribute to the reading training process of elementary schools, for whom the reading experience proposed is directed, as well as the widening of our horizons of proposed approaches to the literary text in the classroom.*

Keywords: *Literary reading. Literature teaching. Literary literacy. Reader's training.*

1 Introdução

O desafio da formação leitora, cada vez mais, exige da escola investimento na formação docente, bem como na busca de alternativas de mediação de leitura, a partir de bases teórico- metodológicas que sejam capazes de contribuir efetivamente para a ampliação na proposição de abordagens metodológicas do texto literário em sala de aula que consigam cumprir a relevante função de formar leitores, sobretudo se considerarmos o fato de que, ao longo de muitos anos, as abordagens literárias em sala de aula apresentaram-se mediadas por uma vertente historicista, de modo a não favorecer uma maior aproximação entre estudante e texto literário e, por conseguinte, dificultar processos de formação de leitores no ambiente escolar. Oportunamente, já que estamos falando sobre a relação Escola/Texto literário, um posicionamento de Todorov (2009, p. 10) nos lembra de que “o perigo que ronda a literatura” concentra-se no fato de que o contato do estudante com a literatura não se efetiva por meio de textos literários, mas, estranhamente, através da historiografia, da teoria e da crítica literária. Ou seja: a mediação com a literatura não ocorre com o objeto principal – o texto –, mas com aquilo que se diz “sobre” esse objeto.

Assim, o teórico traz à tona uma questão já muito discutida no meio acadêmico, qual seja: a abordagem historiográfica do texto literário como enfoque central no trabalho com a leitura em sala de aula. Uma questão, felizmente, já considerada por documentos normativos educacionais brasileiros mais recentes, no sentido de se reconhecerem essas distorções na abordagem da literatura e indicarem caminhos que rumam à superação dessa tendência apontada por Todorov.

A despeito de algumas críticas aos documentos oficiais brasileiros, no que concerne ao lugar da literatura na escola, após trilharem um panorama do que dispõe tais documentos sobre o ensino de literaturas, Amorim e Silva (2019, p.161) reconhecem, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, avanços a serem considerados em relação aos documentos anteriores (que não serão tratados aqui, por não serem nosso ponto de enfoque), entre os quais “problematizar a historiografia simplista para a construção do currículo de literaturas e estabelecer o lugar da escrita literária na sala de aula de linguagens”. Ainda assim, os autores ressaltam a superficialidade

com que são tratadas questões como esta, haja vista o fato de não se elucidar para o professor as possibilidades de abordagem como texto literário face às novas propostas, incorrendo, assim, no risco de ser alvo de incompreensões que podem comprometer a resolução de problemas que o documento tanto critica e se propôs a resolver.

Nesse cenário de problematização de processos de leitura literária na escola, Cosson (2014b, p. 65) reconhece ser necessário o compartilhamento da interpretação e ampliação dos “sentidos construídos individualmente” na escola. Desse compartilhamento, segundo ele, os leitores tornam-se conscientes de que se encontram incluídos numa coletividade através da qual pode fortalecer e ampliar seus “horizontes de leitura”.

O posicionamento de Cosson (2014b) insere-se no ideário do letramento literário, cuja raiz encontra-se, inicialmente, nos estudos relativos a letramento, surgidos no Brasil a partir de discussões sobre a ruptura de paradigmas educacionais atrelados aos problemas do analfabetismo, tendo como porta-vozes pesquisadoras como Angela Kleiman e Magda Soares. Em essência, o letramento literário propõe ao tratamento do texto literário o reconhecimento das práticas sociais como elemento fundador.

Assim, a ideia de letramento literário apresenta uma configuração diferenciada: “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2011, p. 12). Neste sentido, como afirmam Souza, Giroto e Silva (2012, p. 106), o letramento literário escolar tem como objetivo central a formação de leitores capazes de utilizar a seu favor e a favor da sociedade as ferramentas culturais com as quais têm contato neste processo. O leitor deve ser inserido no processo de letramento literário e o professor deve sair desse lugar estruturado e moldado, em que normalmente tende a se apresentar como o detentor do saber e único a conhecer profundamente o texto/ obra a ser abordada em sala de aula, e buscar ampliar suas perspectivas metodológicas de abordagem de leitura que permitam o estabelecimento de uma parceria com seus estudantes, dando-lhes, na condução do trabalho, espaço e voz no diálogo com a obra literária. Assim, pensar a formação do leitor literário exige a ampliação dos modos de ler e a inclusão dos leitores numa relação dialógica com o texto literário.

A esse respeito, Cosson (2014b) observa que a escola precisa evidenciar o sujeito leitor, seu contexto, sua bagagem, suas escolhas, preocupando-se não somente com sua formação leitora, mas com sua inserção na sociedade frente a tudo que lhe for apresentado. Essa percepção é corroborada por Paulino e Cosson (2009, p. 75-6) ao chamarem a atenção para a seleção de textos para o trabalho na escola, os quais devem compor “a tradição de uma comunidade, as informações sobre as condições de produção e circulação dos textos em termos históricos e seu funcionamento interno”, considerando o fato de que tais elementos devam estar a serviço do “fortalecimento da experiência literária”. É pertinente lembrar ainda que, tendo a responsabilidade de promover e consolidar o letramento literário, a escola deve estar sempre atenta a práticas leitoras que estejam conectadas com as necessidades e especificidades de seus estudantes. Reconhecendo no texto literário uma ferramenta fundamental à constituição de leitores potencialmente capazes de elaborar um conhecimento novo e de se apropriar, de fato, do texto literário (COSSON, 2014b).

Dito isto, convém pontuar alguns desafios do professor nesse contexto: além de ser um leitor, buscar sempre formações continuadas que possam lhes proporcionar fundamentos teórico- metodológicos que respaldem suas propostas de práticas de formação de leitores.

Feitas essas observações, este artigo propõe uma abordagem metodológica de leitura do conto *Mãozinhas de seda*, de Raduan Nassar, a partir dos estudos de Cosson (2014b) acerca de letramento literário, no intento de alcançar uma efetiva prática de formação leitora capaz de romper com “a passividade e acomodação do leitor”, exigindo dele “uma nova postura de reflexão”, como observa Segabinazi (2015, p. 36). Antes, porém, de passarmos propriamente à abordagem, por oportuno, valem alguns registros, através de renomados estudiosos de algumas posições acerca do tema leitura literária na escola/letramento literário.

2 Fundamentos teórico-metodológicos da proposta

Abordando a articulação necessária entre leitura literária e escola, com vistas à efetivação do letramento literário, Cosson (2014b, p. 23) pontua que a escola tem a função de auxiliar o estudante na aquisição do hábito de leitura e fornecer-lhe “instrumentos necessários

para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”.

Em *Letramento Literário*, Cosson (2014a, p.185-186) detalha esse processo de letramento sob o viés da “prática pedagógica”, configurando- o através de quatro passos assim descritos: primeiramente, não é possível letramento sem o contato do aluno com o texto literário, após isso, é importante a formação de uma comunidade literária, entendendo-a como um ambiente dialógico de compartilhamento de leituras e de respeito às dúvidas ou inquietações que porventura surgirem. Além disso, o professor precisa ter como foco, nessa construção, a ampliação do repertório de leitura do aluno, respeitando suas “manifestações culturais”. Por fim, o objetivo somente é alcançado “quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária”.

Em seu livro mais recente, *Paradigmas do ensino de Literatura*, Cosson (2020, p. 179) assim se posiciona acerca do objetivo deste ensino:

Se a literatura é uma linguagem que se configura como um repertório e seu valor reside na experiência de sua multiplicidade, quanto mais desenvolvida for a competência de manusear essa linguagem, maior será o conhecimento do repertório e mais consistente e consolidada será a experiência literária, isto é, a apropriação literária do texto literário. Desse raciocínio resulta que a promoção do letramento literário na escola deve ter como objetivo desenvolver a competência literária do aluno.

Atribuindo ao compromisso do professor como mediador de leituras e como leitor literário a possibilidade de concretização do letramento literário na escola, Segabinazi (2015, p. 35) alude a uma mediação que requer que esse professor construa um projeto de ensino de literatura que seja capaz de estimular a leitura de “bons textos”, de forma a ampliar o repositório de leituras de seus alunos, ao mesmo tempo em que pontua: “Neste caso, o professor precisa conhecer e diagnosticar o que já faz parte da bagagem de conhecimentos dos seus alunos e quais suas expectativas sobre o que deseja saber para ofertar e ampliar esse horizonte com novas leituras”.

De forma complementar, ainda registramos que cabe à escola não perder de vista a necessidade de considerar o repertório de leitura dos seus estudantes,

incluindo as práticas sociais de sua vida cotidiana. Lajolo (2008, p. 106) nos lembra disso, ao afirmar que “o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos”.

Partindo da compreensão de que o processo de formação de leitores deve voltar-se a uma formação mais integral dos estudantes, Silva (1998 *apud* DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p.79) nos apresenta a seguinte proposição acerca do trabalho com o texto literário nas aulas de língua:

Formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com “conhecimento de causa” e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola. O objetivo é formar leitores para a vida, no sentido plural desta expressão: leitores para toda a vida e leitores que buscam nos textos literários conhecimento, sabedoria, prazer, crítica e – por que não? – consolação indispensáveis à vida .

Nesse sentido, convém pontuar que práticas de leitura requerem do professor um planejamento que leve em consideração especificidades sócio- históricas dos estudantes, bem como o contexto em que se encontra inserida a instituição escolar onde atua. É sempre bom lembrar também que a linguagem literária pode parecer um obstáculo para muitos estudantes, principalmente para os que não tiveram a oportunidade de se aproximar mais dos livros e de processos de leitura.

Os pesquisadores Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 75) contribuem para essa discussão, quando afirmam que “os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural”, apontando as dificuldades dos estudantes em vulnerabilidade social, com pouco ou quase nenhum acesso aos bens culturais, para quem processos educacionais tornam-se, pois, quase inalcançáveis. Para ilustrar essa ideia, a pesquisadora pontua que o acesso ao “circuito literário”, para esses é, às vezes, “tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas”.

Dito isto, é importante não somente a adoção, por parte do professor, de metodologias que privilegiem a leitura literária, mas também o repertório de leitura de seus estudantes, de modo a considerar seu contexto

de mundo, suas condições sociais e seu conhecimento prévio.

A pesquisadora espanhola Teresa Colomer, que desenvolve importantes estudos relacionados à “educação literária”, reconhecendo a literatura como elemento importante dentro do processo educativo, observa no texto literário “a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para a sua compreensão” (COLOMER, 2007, p. 27).

A verbalização de texto dessa natureza cria um ambiente em que “se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura” (p. 27). Essa premissa, aponta a pesquisadora, constitui-se uma nova argumentação acerca da importância da literatura no contexto educacional. Colomer (2003, p. 133) pontua ainda que o papel do professor diante desse enfoque educativo seria o de, principalmente, “questionar e enriquecer as respostas, o de esclarecer a representação da realidade, que a obra pretendeu construir, mais do que o de ensinar princípios ou categorias de análise”.

Nessa percepção relacionada à construção de conhecimentos na escola, a literatura deve fazer parte do cotidiano escolar e dos estudantes, com vistas a auxiliar no seu crescimento cultural e social. De acordo com Zilberman (2003, p. 25):

[...] a literatura sintetiza por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor, ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o a conhecê-lo melhor.

Martins (2006), citado por Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), observa que a relação literatura-escola é marcada por estigmas que precisam ser revistos e superados em prol da valorização do texto literário, considerando a sua pluralidade e em suas distintas dimensões, com vistas à integração de saberes. Um dos estigmas referenciados pela autora é o de que a literatura é muito difícil; o outro funda-se na premissa de que a leitura de obras literárias constitui-se condição para a boa escrita dos estudantes e um terceiro aponta para uma concepção que tende a ressuscitar o conceito de “literariedade”, tão propalado pelo formalismo

russo. Essas formas de compreender a abordagem literária acabam por traduzir perspectivas ideológicas preconceituosas quanto à prática de formação leitora, que pode, a partir daí, cumprir um desserviço à formação de leitores críticos e contribuir com “a manutenção do *status* daqueles que encontram na leitura literária e nas habilidades que lhe são inerentes uma forma de poder” (p. 131).

E tendo, até aqui, nos referido muito à responsabilização da escola e professor nessa missão de formar leitores, e considerando que a vida social resulta de decisões políticas, incluindo, nesse âmbito, a leitura, sentimo-nos instigados, por questão de justiça, a registrar também a responsabilidade do poder público diante da referida missão; cabe a este dividir essa responsabilidade, assumindo seu papel através de investimento em políticas de estado que assumam, de forma permanente, projetos de formação de leitores, que considerem relevante, além do provimento de livros a bibliotecas e aquisições materiais, a formação continuada de professores e mediadores de leitura em geral (o que envolveria também mais investimento na melhoria do ensino como um todo). Esse comprometimento envolve a decisão política de não se pensar na formação leitora como campanhas eventuais realizadas na escola, mas implica no acompanhamento contínuo, no olhar atuante à necessidade de recursos e investimento.

No que diz respeito especificamente a nossa proposta de experiência leitora, Cosson (2014b) apresenta, através de duas sequências didáticas, metodologias para o trabalho com o texto literário na sua plenitude em sala de aula, através da qual o professor pode direcionar e auxiliar os alunos em um processo qualitativo de letramento literário. São elas: sequência básica e sequência expandida, sendo a primeira objeto de nossa escolha.

A sequência básica consiste no atendimento a quatro passos: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação, trazendo para a sala de aula a aprendizagem da literatura (e não sobre a literatura). Nesse sentido, Cosson (2014b) propõe alterações que incitem a reflexão, sem deixar de lado os ganhos obtidos na sequência básica. Este trabalho está voltado à proposição de uma sequência básica, a nosso ver, bem ajustável ao trabalho com turmas do 9º ano do ensino fundamental, a quem dedicamos a proposta a seguir.

3 Uma experiência de leitura com o conto *Mãozinhas de seda*, de Raduan Nassar

Talvez o negócio seja fazer média, o negócio é mesmo fazer média, o verbo passado na régua, o tom no diapasão, num mundanismo com linha ou no silêncio da página.

Raduan Nassar – *Mãozinhas de seda*

Embora tenha publicado um número resumido de obras, o autor do conto *Mãozinhas de seda* é considerado um dos grandes autores da literatura brasileira contemporânea, tendo conquistado já o cobiçado Prêmio Camões de literatura, em 2016. Em 1996, publicou *Mãozinhas de seda*, uma produção que se constitui “uma molecagem contra mim mesmo”, como afirma o escritor em entrevista:

Uma molecagem contra mim mesmo, pois dá sequência à minha inequívoca vocação para o suicídio autoral, como já disseram. No momento em que o seu trabalho está sendo divulgado como nunca, publicar um texto como esse é o mesmo que fazer um esparramo com o ventilador. A hipocrisia de intelectuais, a troca de favores entre eles, o comércio de prestígio, tudo isso não acontece só no Brasil. Não revelei nada de novo em *Mãozinhas de seda*, só registrei o que é consenso entre os próprios intelectuais. Os mais inseguros e suscetíveis ficaram ouriçados, começaram a achar que a coisa é com eles, mas o texto não tem endereço certo, não tem CEP, nem nada (NASSAR, 1997, p. 9).

O conto *Mãozinhas de seda* é narrado em primeira pessoa: o narrador fala de seu bisavô e de sua visão a respeito de seu pensamento sobre como as pessoas se comportam “solenemente” em sociedade, uma vez que ele usa a frase “o negócio é fazer média” para explicar a vida de aparências através da qual as pessoas escolhem viver para conquistar o que desejam, deixando de lado o que verdadeiramente pensam e sentem.

Se a memória é repositório e matéria-prima da mais legítima inspiração, é a ela que o narrador do conto *Mãozinhas de seda* recorre, a fim de conduzir o leitor inicialmente a um tempo outro, que não esse de agora, onde “fazer cerimônia” era algo indispensável para as relações sociais. É também por esse viés que

o autor faz uma crítica habilidosa aos arranjos sociais entre intelectuais e homens de prestígio, levando-nos a refletir sobre quando tais atitudes artificiais possuem ou não legitimidade.

O conto inicia-se com o narrador rememorando e descrevendo pormenorizadamente o seu bisavô em solenes rituais de construção de uma aparência pujante e impecável:

E era antes um ritual de elegância quando ajustava os óculos sobre o nariz: a mão quase em concha subia sem pressa até prender um dos aros entre o polegar e o indicador, retendo demoradamente os dedos no metal enquanto estava o foco das lentes (NASSAR, 1997, p.78).

O modo como o narrador conduz a cena, é preciso que se diga, leva o leitor a perceber que se tratava de algo coerente com o discurso daquele senhor, que aparentava tudo saber sobre os homens e suas relações: “A diplomacia é a ciência dos sábios”, era como dizia o homem velho das lembranças do narrador. Da descrição da arrumação daquele distinto senhor, segue-se o relato dos preparativos da cidade de Pindorama - cenário da trama - para o Baile da Primavera anual, realizado no mês de setembro e que aparentemente envolvia, em comprometimento de ações diversas, toda a gente da cidade:

Entre as mulheres, por semanas sefalava em organza, duchese, tule, cetim, tafetá, e em tantas outras fazendas finas, entregues aos cuidados de costureiras nervosas com a quantidade das encomendas. E era também inevitável vazar o mexerico de que a Mercedes, a Rosa Stocco, ou a Brígida, enfim, uma das moças da cidade iria escandalizar com o decote ousado do vestido, e, diga-se, a cada ano mais atrevido (NASSAR, 1997, p.79-80).

O narrador alterna, nesse ponto do conto, informações sobre o baile em si com detalhes da vida pacata da referida cidade:

Era um baile a rigor, terno e gravata, vestidos longos, e geralmente abrihantado pela orquestra de Jaboticabal, fartamente anunciada como garantia de sucesso, pois gozava de grande prestígio na execução de valsas e boleros; (...) Era um tempo propício pra tagarelar, principalmente nos fininhos de tarde, depois

da janta, quando as famílias puxavam cadeiras para as calçadas, a que se juntavam vizinhos ou amigos (NASSAR, 1997, p.79)¹.

Além disso, procuravam as farmácias em busca de uma pedra com aspecto poroso, um dos hábitos mais curiosos daqueles que se preparavam para o tal baile, especialmente as mulheres mais jovens, dizia respeito a esfregar as mãos com uma pedra-pome, para que a pele das palmas ficasse livre de calosidades, finas, verdadeiras “mãozinhas de seda” a agradar possíveis pretendentes durante a dança, momento no qual o toque entre mãos se fazia indispensável. Como vemos no seguinte excerto:

Mas só dias antes do baile, apesar de curtido por semanas e semanas, é que as moças de Pindorama iam às farmácias e, entre acanhadas e ar distraído, davam fim ao estoque de pedrapomes. Era uma pedra cinza e porosa, vendida em tamanho pouco maior que um ovo de galinha, embora amorfa, que elas friccionavam na palma das mãos para eliminar as calosidades. E se aplicavam no trato da pele de tal modo que seus eventuais parceiros, durante o baile, tivessem a sensação de tomar entre suas mãos de príncipes encantados verdadeiras mãozinhas de seda de suas donzelas (NASSAR, 1997, p.80).

A certa altura, o narrador, habilmente, faz a ligação entre a referência aos esforços de se conseguir ficar com “mãozinhas de seda” através da utilização da pedra-pome a “certos intelectuais”, cujas mãos tão finas lembram as das moças de Pindorama em dia de baile, com a diferença de que tais moças só se permitiam tal luxo uma vez ao ano. E vai além, criticando o barganhar de favores entre esses homens de prestígio, num toma-lá-dá-cá que ganha, nas ideias do autor, contornos mais indecentes que aquele “troca-troca” às escondidas de Pindorama, pois afirma que para estes se trata de “um rendoso comércio de prestígio, um promíscuo troca-troca explícito”.

Ao fim e ao cabo, o conto de Raduan Nassar se traduz numa crítica daqueles que fazem das aparências o principal pilar das relações sociais e um meio para obtenção de favorecimentos; com sarcasmo e humor

1 NASSAR, Raduan. Sou o jararaca. [Entrevista concedida a Mario Sabino]. Veja, São Paulo, p. 9, 30 jul. 1997.

ácido, o autor nos conduz à reflexão de que é inerente ao homem essa “adequação” aos ditames sociais.

O conto termina com o narrador corroborando a ideia do bisavô ao repetir suas palavras: “Foda-se o que a gente pensa” (NASSAR, 1997, p.83). Vê-se que ele torna-se finalmente o diplomata, personagem caricato da narrativa, aquele que tem o “guarda-roupa, zeloso com a antiga indumentária, pisando macio as botinas de pelica, testando o foco das lentes, usando colete, relógio de bolso e jasmim”. E, por fim, acrescenta uma frase que dá a impressão ao leitor o quanto tudo isso tem ares de forçado e distante do que um dia ele já foi: “(Saudades de mim!)”. Ele rendeu-se ao mundo das aparências, mas a sua essência, mesmo que na reta finalíssima, ainda se fez voz.

Tendo percorrido sobre autor e enredo do conto, apresentamos agora os passos de nossa proposta metodológica, a qual, conforme pontuamos anteriormente, destina-se ao público de 9º ano do ensino fundamental, dispondo de uma carga-horária de 06 (seis) aulas, com cerca de 50 minutos cada uma delas.

Passo inicial – (01 aula) - Essa etapa é denominada Motivação. Segundo Cosson (2011,

p. 54), “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”. Nesse momento, é fundamental que o professor promova uma adequada preparação para a aproximação dos estudantes com o texto. Ressalte-se que as discussões realizadas nessa etapa devem ser consideradas mais adiante, em passos posteriores, para reiterar ou confrontar intervenções, bem como para discutir possíveis efeitos de sentidos observados.

Como estratégia motivacional, pode-se lançar mão de um “varal da leitura”, disposto em sala de aula, no qual o professor pode colocar palavras e objetos alusivos ao conto, a fim de despertar o interesse dos estudantes e levá-los à interação inicial. Podem ser inseridos no varal alguns objetos, como pedra-pome, bijuterias, gravatas, máscaras, boneca com vestido de baile, lenço, tecidos de seda, maquiagem, cílios postiços, entre outros que podem estar relacionados aos modos de vida de aparência e conveniências sociais, apontados no conto.

Além disso, podem ser feitas algumas indagações, a exemplo de:

- a) O título lhe permite saber do que se trata o conto?
- b) Como você visualiza as “Mãozinhas de seda”?

- c) O que o título do conto e os objetos/figuras expostos no varal lhe sugerem?
- d) Que outras palavras e/ou expressões “combinariam” com o título do conto?

Passo 02 – (01 aula) A Introdução consiste em proporcionar, de maneira abreviada, conhecimento sobre o autor do texto e sua obra, partilhando a importância dela para a comunidade e a explicação do que motivou a escolha do conto. Constitui-se o momento de facilitação do encontro do aluno com a obra escolhida. No caso, sugerimos questões iniciais sobre o que é um conto e suas características. Vale, então, solicitar aos estudantes uma pesquisa sobre o tema, a ser apresentada mais adiante, na etapa interpretativa.

Considerando especificamente a natureza do conto em abordagem, recomenda-se criar um ambiente dialógico sobre questões relativas ao comportamento das pessoas no meio social, para, muitas vezes, ter a aceitação dos outros e conseguir o que se deseja. Trazer à discussão esse tipo de ocorrência, buscando relacioná-la com fatos do cotidiano dos estudantes pode instigar a participação de todos. Nessa oportunidade, cabem as seguintes provocações:

- a) O percurso literário do conto é acompanhado por uma voz narrativa particular. Descreva, de acordo com a sua percepção, o dono dessa voz.
- b) Que tema (s) o conto suscita?
- c) Você conhece a “pedra-pome”? Em caso afirmativo, explique-nos a sua utilidade.
- d) Aponte situações do cotidiano que se relacionam ao conto lido.

Sugerimos, por fim, não discutir as respostas nesse momento, adiando para um momento posterior – após a leitura integral do conto – a sua apresentação. Esse procedimento pode instigar ainda mais o interesse pelo texto.

Passo 03 - (01 aula) A Leitura é a parte fundamental do processo de letramento literário e deve ser bem trabalhada, porque precisa do atento acompanhamento do professor. Cosson (2014b, p. 62) observa que o professor deve acompanhar (sem policiamento) a leitura. É importante ainda ficar atento às reações dos estudantes e buscar extrair o

máximo de suas ponderações acerca do texto. Esse é o momento para instigar o levantamento de pontos considerados pelos estudantes como centrais no texto com as devidas justificativas, mediante relato oral. Os questionamentos podem se voltar a seguinte direção:

- a) Identifique as frases em que o bisavô aconselha em sentido contrário o pensamento do narrador registrado nas linhas iniciais do conto: “Cultivei por muito tempo uma convicção, a de que a maior aventura humana é dizer o que se pensa”.
- b) Os conselhos dados pelo bisavô foram seguidos pelo narrador? Comente.
- c) Você consegue perceber por que o narrador faz referência à “pedra-pome” no conto?

Passo 04 – (02 aulas) A Interpretação é a última etapa, na qual o estudante vai formular sentidos, utilizando as inferências que unem as informações que possui como leitor, do autor e da comunidade. Segundo Cosson (2014b, p. 27), “o bom leitor (...) é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”, o que implica dizer que a etapa da interpretação deve promover o compartilhamento de interpretações, percepções e dúvidas dos estudantes sobre passagens que não lhes ficaram claras.

Diferentes perspectivas de interpretação também devem ser consideradas e discutidas, de modo a dar voz à participação dos estudantes, sem esquecer, todavia, o fato de que o texto precisa “autorizar”, mediante sua tessitura, as interpretações possíveis. Trata-se de um momento crucial, de construção de sentidos e descobertas diante do texto. Neste momento, cabem indagações mais diretas sobre o resultado das leituras e percepções sobre a narrativa, tais como:

- a) A expressão “Mãozinhas de seda” possui um sentido metafórico no contexto do conto. Você consegue identificar qual seria?
- b) Aponte a(s) situação(ões) do conto que mais chamou(aram) a sua atenção.
- c) Como você interpreta a frase final do conto: “(Saudades de mim!)”?.
- d) O conto provoca em você algum tipo de reflexão?

- e) Como foi a sua experiência com a leitura do conto?

Como etapa conclusiva da atividade, para a qual reservamos 01 aula, propomos uma exposição final das atividades: a elaboração de um grande “Repositório de leitura” com a participação de todos, em que será exposta toda a memória da experiência leitora, no qual podem figurar produções motivadas pela leitura, a exemplo de desenhos, atividades relacionadas a artes plásticas, a artes dramáticas, produções escritas sobre o conto e sobre a experiência leitora, entre outros, embora, não se deva esquecer, o principal objetivo do trabalho, a priori, seja a efetiva prática de leitura, a busca pelo letramento literário. As produções textuais, principalmente, podem surgir como eventual consequência do processo leitor, o que é um fato positivo a se registrar, mas não se constitui meta primordial.

O ambiente deverá estar especialmente montado para o evento, que contará também com a apresentação oral (voluntária) dos estudantes sobre o processo de leitura vivenciado. O objetivo central é o de aproximar os estudantes do texto literário, buscando possibilitar-lhes vivências leitoras relevantes para a sua formação não apenas literária, mas também sua formação integral, além de experiências relevantes de leitura dentro do processo de sua formação integral.

Quanto ao aspecto avaliativo da experiência, consideramos a pertinência do que considera Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 83) sobre a avaliação que envolve processos de leitura, ao afirmar que esta prescinde de punição: deve estar a serviço da aprendizagem, onde cabem com critérios claros e enunciáveis, o diálogo e avaliação do próprio processo avaliativo, destacando a efetividade e a qualidade da leitura como as únicas coisas realmente importantes a serem consideradas.

4 Resultados esperados

A proposta ora apresentada vislumbra trazer à reflexão o que consideramos uma necessidade básica do ensino: a leitura literária e sua contribuição à formação de leitores. Não é preciso lembrar que, nesse contexto, é de grande significação uma formação docente que reconheça como fundamental a frequente presença do texto literário em sala de aula e sua função como vetor de formação humana e crítica. E, assim sendo, é sempre bom termos em mente que leitura literária deve ser “pão cotidiano” em nossas escolas,

fazer parte do seu universo diário, e conquistar, cada vez mais, seu espaço. Item no qual os resultados são apresentados e discutidos de forma sintética.

Ressaltemos que, dadas as especificidades do texto literário, não intentamos estabelecer rígidas normatizações para a abordagem desse tipo de texto a partir dos estudos de Cosson (2014b); antes nos propomos, amparados em estudos de letramento literário, trazer nossa perspectiva, nosso modo de perceber uma possibilidade de abordagem de leitura de um conto – um belo conto, diga-se de passagem –, com vistas a fomentar discussões teórico-metodológicas que possam potencializar melhorias trabalho com a leitura do texto literário na escola e favorecer a participação mais ativa dos estudantes na construção do processo de leitura. Outro ponto, não menos importante que o disposto acima, refere-se ao fato de as discussões aqui colocadas nos impelirem à necessidade de discutirmos a formação docente do profissional de Letras, com vistas à boa formação de futuros formadores de leitura, uma missão que merece muita atenção dos meios acadêmicos.

5 Considerações finais

Por fim, reiteramos como fundamentais as missões a serem defendidas pela escola e pelo professor para o bom desenvolvimento de práticas metodológicas que busquem sempre a sintonia com os estudantes e seu contexto, partindo, sobretudo, de propostas que lhe façam sentido e, ao mesmo tempo, contribuam para o seu crescimento pessoal e promova a sua atuação crítica e reflexiva diante do mundo.

Nosso desafio como formadores de leitores é o de luta contínua na busca por caminhos que nos levem a alternativas que possam nos aproximar, cada vez mais, da leitura literária, sob a justificativa de que esse contato nos possibilita reconhecermos-nos conosco, com o outro e com o mundo. E esse reconhecimento nos permite o poder de observação diante da realidade, o despertar do sentimento de aceitação e de recusa das situações que nos cercam, instaurando-nos ainda a percepção da inventividade no trato com a linguagem escrita.

Como fechamento, fica a reflexão do escritor Raduan Nassar, autor do nosso conto, acerca da literatura na escola, ao responder a seguinte indagação: “Como a literatura deveria ser ensinada nas escolas?”.

Não sei, só desconfio de que ela não deveria ser ensinada como vem sendo. De um modo

geral, acho que os professores transferem para os alunos gostos e critérios pessoais, o que acaba formando um rebanho destinado a adorar certos nomes. Talvez se devesse treinar o aluno a pensar com a própria cabeça, a ser ele mesmo na sua relação com as leituras — supondo-se, é claro, que o professor também conseguisse pensar com sua própria cabeça (NASSAR, 1997, p. 9)².

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marcel Álvaro de; SILVA, Tiago Cavalcante da. O ensino de Literaturas na BNCC: Discursos e (Re) existências. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; et. al. Glossário Ceale: **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte – UFMG/Faculdade de Educação, 2014a.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014b.
- COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Repositório da UNESP**. São Paulo, 15 ago. 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 08 jun. de 2020.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

² NASSAR, Raduan. Sou o jararaca. [Entrevista concedida a Mario Sabino]. Veja, São Paulo, p. 9, 30 jul. 1997.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MARTINS, Ivanda. A Literatura no Ensino Médio: Quais os desafios do Professor? *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (org.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

NASSAR, Raduan. Mãozinhas de seda. *In*: NASSAR, Raduan. **Menina a caminho**: e outros textos. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NASSAR, Raduan. Sou o jararaca. [Entrevista concedida a Mario Sabino.]. **Veja**, São Paulo, p. 9, 30 jul. 1997.

PAULINO, Graça.; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

SEGABINAZI, Daniela Maria. Leituras nas aulas de língua portuguesa? Onde está o texto literário no ensino fundamental e médio? *In*: FRANCELINO, Pedro Farias; SEGABINAZI,

Daniela Maria. **Língua, literatura e ensino**: concepções, diálogos e convergências. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO; Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

TODOROV, Tzvetan **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

