



A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA: UMA PROPOSTA COM A OBRA “SONHAR É POSSÍVEL?” DE GISELDA LAPORTA NICOLELIS

Melissa Cordeiro da Silva ¹

RESUMO

Este texto relata uma experiência com a literatura juvenil em duas turmas de 7º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede privada, em Arapiraca – AL, durante o ano letivo de 2019. A proposta aqui apresentada surge da inquietação de como, a partir da mediação de leitura nas aulas de língua portuguesa, é possível colaborar na constituição de leitores críticos e sujeitos ativos. Com base no que é proposto pela BNCC (2018), sobre o desenvolvimento e garantia do interesse pela leitura, e no contato com o texto, analisado por Oliveira (2008), a prática realizada objetivou uma experiência significativa com a obra *Sonhar é possível?*, de Giselda Laporta Nicolelis, que fosse além da leitura obrigatória, que os sujeitos envolvidos tivessem espaço de fala para colocar suas impressões, e até participassem na escolha de como essa obra seria cobrada, uma vez que não podemos fugir dos processos de avaliação. Na tentativa de chamar atenção para o texto e instigar a continuação da leitura, os alunos foram provocados a produzir uma *fanfic* – concedendo-lhes o poder de modificar a história original. Pensou-se que essa prática seria uma forma de incentivar a produção textual e impulsionar o protagonismo. Durante o processo, foi possível constatar que abrir espaço para a participação do aluno colaborou para uma experiência significativa com a obra escolhida e que a literatura, além de proporcionar prazer ao leitor, pode despertar sentimentos e trazer a percepção de mundo.

Palavras-chave: Experiência significativa, Leitura literária, Protagonismo.

INTRODUÇÃO

Este texto relata uma experiência com a literatura juvenil em duas turmas de 7º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede privada, em Arapiraca – AL. A proposta aqui apresentada surge da inquietação de como, a partir da mediação de leitura nas aulas de língua portuguesa, é possível colaborar na constituição de leitores críticos e sujeitos ativos. Para isso, levou-se em consideração que os sujeitos envolvidos não demonstram familiaridade com a leitura literária, que vivem num universo do imediatismo, dos jogos e das redes sociais, o que torna a prática da leitura de um livro algo ainda mais distante e pouco (ou nada) atrativo.

¹ Graduada no Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, melissacordeiro_@hotmail.com.



Com base no que é proposto pela BNCC (2018), sobre o desenvolvimento e garantia do interesse pela leitura, e no contato com o texto, experimentado por Oliveira (2010), a prática realizada objetivou uma experiência significativa com a obra *Sonhar é possível?*, de Giselda Laporta Nicoletis, em que não nos limitássemos à leitura obrigatória, mas que o aluno tivesse espaço de fala, em que colocasse suas impressões, e até participasse na escolha de como essa obra seria cobrada, uma vez que não podemos fugir dos processos de avaliação.

A proposta da BNCC objetiva o desenvolvimento e a garantia do interesse dos estudantes pela leitura. É evidente que isso não acontece da noite para o dia, e que não é algo simples, uma vez que a leitura literária não é um hábito comum – pelo menos entre os meus alunos.

É necessário algo que chame a atenção, que instigue querer continuar, até porque na rotina de quem não larga o celular, de quem tem tudo pronto ou muito fácil, com tanta informação, na interação das redes sociais, parar para ler um livro – para alguns – não tem sentido. As coisas mudam rapidamente, há pouco eles me diziam que só paravam para ler em véspera de prova, agora me dizem que assistir vídeo aula é mais prático.

A BNCC indica que, ao longo do ensino fundamental, seja desenvolvida como competência: “Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como forma de compreensão do mundo e de si mesmo”. É possível entender que desenvolver a autonomia intelectual em relação à leitura e a compreensão da literatura no contexto sociocultural só é possível se acontecer de maneira progressiva e com experiências significativas, que possibilitem sentir prazer, despertar reflexão, necessidade de se posicionar ou até mesmo querer apenas apreciar o texto. Segundo Oliveira (2010, p.282):

Para que na escola o ensino de literatura possa ser um acontecimento, há que se abrir espaço para o não controle, para o que não está previsto ou preestabelecido, pois um dos elementos fundantes da literatura é justamente a possibilidade de transgressão provocada pelos jogos de sentidos, por deslocamentos, desvios – esse lugar escorregadio que pode, muitas vezes inadvertidamente, pegar o leitor de jeito, provocando nele transformações.

A experimentação literária em sala de aula, pode ir além de atividades como a interpretação preestabelecida pelo livro didático, o reconhecimento da estrutura do texto



ou da escola literária. Ao falar sobre o contato, o corpo a corpo com o texto, Oliveira (2008, p. 2) defende que “na leitura literária, não cabe muito controlar o entendimento do texto, organizando de forma proficiente a compreensão dele obtida, pois aquilo que se busca, ainda que se encontre, sempre pode escapar, já que o texto literário permite mais incertezas que asserções”. Embora tenhamos que estabelecer estratégias de avaliação para o que realizamos em sala de aula, quando se trata do trabalho com o texto literário, precisamos dar espaço e tempo para que o aluno leia, sinta, reflita, relacione... Caso contrário, não conseguiremos formar leitores literários. Teremos jovens que continuarão encarando a leitura como uma atividade chata e engessada.

Cosson (2010) discorre sobre o percurso do trabalho com o texto literário e as contribuições de vários estudos para que seja possível reivindicar “um espaço próprio para a literatura na sala de aula”. O autor propõe que, para cumprir um papel fundamental, a leitura literária deve ocupar pelo menos três espaços: 1) O espaço do texto; 2) O espaço do contexto e 3) O espaço do intertexto.

O autor coloca que “o espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno” (COSSON, 2010, p. 59). Sendo assim, o espaço do texto é o contato com a obra: leitura, exploração, discussão, atividades que promovam sua compreensão e interpretação.

Ao tratar do espaço da literatura como contexto, equivale ao espaço de conhecimento, às referências de mundo que uma obra pode trazer. Sobre isso, Cosson enfatiza que “todo texto literário tem uma mensagem mais ou menos explícita, tem um desenho de mundo a ser apreendido no momento da leitura, um saber sobre essa ou aquela área que não pode e nem deve ser desprezado – trata-se do contexto da obra [...]”. (COSSON, 2010, p. 62)

O espaço da intertextualidade é o “da relação entre textos ou do reconhecimento de que um texto é sempre um diálogo com outros textos” (COSSON, 2010, p. 64). Nesse terceiro espaço, considera-se “a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura” (COSSON, 2010, p. 68). Esses espaços pontuados por Rildo Cosson colaboram para mostrar que a leitura literária é essencial tanto para a formação do leitor, quanto para a formação do ser humano.



Ao selecionar a obra que serviu de base para este trabalho e propor a atividade realizada, pensou-se que, além de promover a leitura literária, essa prática também seria uma forma de incentivar a produção textual e impulsionar o protagonismo do aluno.

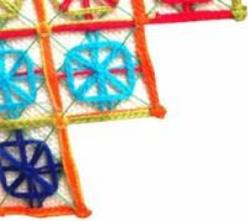
METODOLOGIA

Para esta proposta de leitura literária, com duas turmas de 7º ano, foi utilizada uma metodologia participativa, que buscou colocar o aluno na posição de protagonista do processo. Para isso, durante o segundo trimestre letivo, percorremos os seguintes passos: sondagem/motivação, rodas de leitura, leitura individual, problematização, pesquisa, produção de fanfic e leitura compartilhada das produções.

Sondagem/motivação: antes de iniciarmos a leitura da obra, foi solicitado aos alunos que fizessem uma leitura da capa, que observassem o título, a ilustração, e que compartilhassem o que esperavam, quais as hipóteses para uma história intitulada “Sonhar é possível?”.

O contato com o texto foi dividido em momentos de rodas de leitura, em sala de aula, e leitura individual, realizada em casa – ou onde o aluno quisesse. As etapas de leitura foram intercaladas por rodas de conversa em que, além de comentar sobre o que tínhamos lido, pudemos problematizar a obra: as turmas eram provocadas a refletir, relacionar a ficção à realidade e opinar sobre o desfecho. Durante o processo os alunos foram instigados a pesquisar significados de palavras ou elementos desconhecidos.

Ao conversarmos sobre como as obras literárias são cobradas na escola, os alunos colocaram que não acham interessante entregar um resumo e confessaram que, por mais que a professora peça que coloquem as suas impressões, não resistem ao resumo da internet. Ao ampliar essa conversa, eles foram questionados sobre o que gostam de ler, e, além dos que declararam gostar de nada, boa parte revelou atual interesse por *fanfics*. Na tentativa de chamar a atenção para o texto e instigar a continuação da leitura, foi solicitada a produção de uma *fanfic* que poderia ser sobre umas das personagens, que continuasse a história a partir do final ou que ampliasse algum fato que tivesse chamado a atenção dos alunos– concedendo-lhes o poder de modificar a história original. Culminamos essa experiência com a leitura compartilhada das produções dos alunos.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após sondagem da capa, do título, do que esperavam, iniciamos a leitura em sala de aula. Intercalávamos a leitura compartilhada com comentários, contextualização.

Os alunos levaram algum tempo para perceber que os capítulos do livro foram divididos pelas horas de um dia – um capítulo para cada hora, e comentaram como a vida naquele cortiço era agitada, como as famílias não tinham privacidade e uns se envolviam na vida dos outros.

Foram incentivados a não deixarem passar termos desconhecidos, que compartilhassem na leitura em sala de aula e pesquisassem quando estivessem realizando a leitura individual. Logo no início teve aluno dizendo que não sabia o que era um cortiço. Quando a dúvida era exposta, eu solicitava à turma que, quem soubesse o significado, ajudasse o colega. Dessa forma eles puderam trocar conhecimento, e ainda por meio de linguagem mais acessível que a do próprio dicionário, uma vez que já haviam comentado que nem sempre a linguagem do dicionário é esclarecedora.

À medida em que avançavam na leitura, foram respondendo a um suplemento que veio com o livro, que continha questões de compreensão e interpretação da obra. Alguns alunos optaram por responder somente depois. Quando conversamos sobre essas perguntas, quem respondeu durante a leitura apresentou melhor desempenho nas respostas e os próprios alunos concluíram que isso aconteceu porque estavam com a memória “fresca”. Quem respondeu depois de concluir a leitura alegou esquecer alguns detalhes ou que foi necessário pesquisar no livro para tirar dúvida.

Hesitei se pediria para que respondessem esse suplemento, mas, apesar da possibilidade de ser um “desprazer” por se assemelhar ao que fazem sempre em sala, foi possível perceber que fez diferença para alguns alunos que se confundiam pela quantidade de personagens e histórias envolvidas, e sentiram necessidade de voltar ao livro para tirar dúvidas, pois acharam que não tinha entendido bem o capítulo ou o trecho a que a questão se referia, o que colaborou para a compreensão e construção de sentido.

A medida em que fomos avançando na leitura, fomos passando por um processo de transformação, posso até dizer que foi um processo de humanização, já que, em



situações privilegiadas, nem sempre se para para pensar em como vive quem está à margem da sociedade, como é fácil julgar quem pede nas ruas, quem rouba, quem usa drogas – se não vive a situação “na pele”. Trazer à realidade as situações vividas pelas personagens, possibilitou “olhar com outros olhos”, de quem tenta compreender ao invés de julgar gratuitamente.

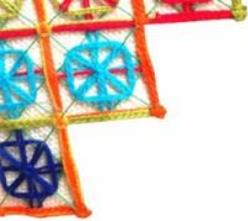
Os adolescentes começaram a refletir e apontar coisas que envolviam relações sociais, marginalidade, situações de risco, discriminação, machismo e surgiram comentários como “Quanta coisa acontece no dia dessas pessoas” e “Será que tem gente que passa por isso mesmo?”.

Uma aluna do 7ºB questionou o porquê de eu ter escolhido este livro e não um best-seller. Respondi que quando li, muitas coisas me tocaram e achei que eram questões contemporâneas, que seria uma forma de ver nossa realidade retratada pela literatura. Além disso, os alunos que gostam de ler já têm acesso aos best-sellers, trazer algo desconhecido seria uma oportunidade de apresentar novas referências a quem já lê, e também poderia promover o despertar da leitura literária para quem ainda não se familiarizou com essa prática.

Ao finalizarmos a leitura, os alunos foram divididos em grupos para conversarem sobre o que foi lido e listarem as questões sociais trabalhadas na obra.

Listaram os seguintes pontos:

- Violência doméstica;
- Violência sexual;
- Dependência química;
- Desemprego;
- Planejamento familiar (ou a falta);
- Machismo;
- Prostituição;
- Empregos clandestinos (camelô, jogo do bicho);
- Falta de oportunidade;
- Discriminação;
- Higiene;
- Condições de moradia;
- Tráfico de drogas.



Quando as equipes apresentavam seus tópicos, eu pedia que identificassem exemplos no livro que justificassem o que haviam apontado, e, voluntariamente, as outras equipes colaboravam trazendo outros exemplos que se encaixavam no que os colegas tinham apresentado.

Surgiram exemplos como: Planejamento familiar (ou a falta) – marido que impede a esposa de tomar anticoncepcional, aborto clandestino; Machismo – quando uma personagem é vítima de abuso sexual, mas não revela aos pais porque sabe que dirão que a culpa foi dela; Discriminação – quando ninguém cede o banheiro para uma varredora de rua e ela, sem permissão do chefe, precisa andar bastante até onde mora para poder usar o banheiro.

Esse momento de troca entre os alunos foi muito importante. Obras que misturam fatos históricos/reaais e ficção possibilitam a contextualização, e, assim pudemos ver que alguns se sensibilizaram com a situação retratada, mas também que outros continuavam se posicionando que as condições estavam ligadas ao querer. Os próprios alunos debatiam os posicionamentos dos colegas e questionavam essa ideia do “querer” a determinada personagem que vive situações angustiantes por ser dependente química e ter dívida com traficante. “Será que só querer ajuda alguém que passa pelo mesmo problema? ”. “E a moça que achou que faria um book para iniciar a carreira de modelo, mas foi enganada e violentada?”.

Era esperado que a leitura gerasse uma produção escrita, um resumo. No entanto, o resumo não era interessante para mim, porque já li e discuti com eles e, pela nossa convivência e partilha, eu podia inferir quem se envolveu, quem realizou as leituras em casa e quem se limitou ao que foi realizado em sala. Por experiências anteriores, sabia que parte deles iria me entregar resumo retirado da internet ou copiado do colega. Para eles, seria muito menos interessante: algo óbvio, atividade chata. Tanto que, ao conversarmos sobre como as obras literárias são cobradas na escola, durante a sondagem, os alunos colocaram que não acham interessante entregar um resumo e confessaram que, por mais que a professora peça que coloquem as suas impressões, não resistem ao resumo da internet.

Ao refletir sobre como trabalhar uma produção escrita, não consegui escolher outra coisa senão *fanfic*. Foram os alunos que me fizeram perceber que esse gênero poderia ser uma boa opção, quando comentaram o quanto os interessa, por proporcionar



a liberdade de criar sobre algo ou alguém que admiram. Revelaram que têm o costume de acompanhar esse tipo de texto sobre seus cantores e grupos musicais favoritos.

Estranharam eu não explicar e marcar com antecedência a data para entrega de resumo, então, ao iniciarmos a leitura em sala de aula, questionaram sobre isso. Então informei que não queria resumo, mas uma *fanfic*. Por isso, era preciso conhecer a obra para decidir sobre quem ou o que eles produziriam. Eles poderiam selecionar uma personagem ou uma das situações apresentadas para trabalhar uma produção que continuasse a história depois do final do livro ou que tivesse uma situação vivida antes do que é apresentado na história e que justificasse a personalidade da personagem escolhida. A recepção da proposta de produção foi positiva, foi encarada como algo leve e livre.

O prazo para a entrega da *fanfic* foi estipulado em até uma semana após o término da leitura compartilhada do livro, para não nos distanciarmos daquele contexto. Como sempre tem aquele aluno mais tímido, que não se sente confortável em compartilhar oralmente as suas produções, sugeri que trocassem os textos para a leitura compartilhada. Entre os alunos que produziram o texto, praticamente metade quis ler a *fanfic* que fez, a outra parte optou por trocar entre si e ler o texto de outra pessoa, sem identificar o colega. Ninguém impediu a leitura do seu texto, todas as *fanfics* foram lidas.

Foi tudo muito singular, muito especial. Em outras situações, era comum que, nos momentos de leitura das produções da turma, enquanto alguém lia, outros conversavam. Mas, na roda de leitura das produções, todos estavam atentos para saber o que os colegas escolheram trabalhar – até quem não fez. Quando a mesma personagem foi escolhida por mais de um aluno, eles comparavam como cada colega fez com que a personagem trilhasse um caminho distinto, como as formas de pensar foram diferentes e não dava para escolher quem produziu melhor, porque cada um usou sua criatividade e trouxe uma boa mudança para a história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez seja utopia desejar que todos participem, sempre tem aquele aluno que não vê muito sentido no que é proposto, que não desperta interesse. A maioria dos alunos das duas turmas estudou comigo no 6º ano, e eu já sabia da dificuldade que é



tirar alguns desses alunos da zona de conforto e convence-los a produzir. Há os que apresentam dificuldade em produzir, mas há também os que não apresentam dificuldade, apenas decidem não fazer.

Teve aluno que acompanhava na escola, mas não fazia a parte reservada para casa; teve quem participou das outras etapas e não fez *fanfic*. Não consegui atingir todos os alunos nas duas turmas, mas, sinceramente, não me senti frustrada por isso, entendo que faz parte da realidade da docência. Além disso, ao recordar atividades anteriormente realizadas, inclusive de leitura, a experiência relatada foi a que obteve maior participação. Até eles perceberam e comentaram.

É possível inferir que fugir do óbvio e estimular o protagonismo do aluno permitiu uma experiência significativa com a obra *Sonhar é possível?*, de Giselda Laporta Nicolelis. Alcançamos o que foi objetivado, constatamos que o contato com a leitura literária, além de proporcionar prazer ao leitor, pode despertar sentimentos, trazer a percepção de mundo e levá-lo a constituir opinião.

A reflexão demonstra que a leitura causou impacto nesses adolescentes, trouxe um despertar para questões tão sérias que os impulsionava a querer apontá-las – ainda que timidamente. Esse tipo de vivência durante o ensino fundamental, se continuado, pode encaminhar o aluno à condição de leitor crítico, que reflete e se posiciona diante daquilo que lê.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **Corpo a corpo com o texto literário**. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/030/ELIANA_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em 27 jun. 2020.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **Leitura, voz e performance no ensino de literatura**. In: *Signótica*, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010. Acesso em 27 jun. 2020.