

5

CAPÍTULO

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O TEMPO COMO ELEMENTO PROMOTOR

Larovere, Andrea Del ¹; Peres, Selma Martines ²

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/CAC

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/CAC

* email: andreadellarovere@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado finalizada no primeiro semestre de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/RC em que se buscou conhecer as experiências de leitura vividas por quatro alunos, estudantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Catalão – GO, constituídas nos contextos escolar e extraescolar. Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfica, em que foram realizadas entrevistas e observações para constituir a coleta de dados. O embasamento teórico aporta-se nos conceitos de *experiência* em Larrosa (1996; 2002; 2003; 2004) e de *leitura* em Yunes (2003), Soares

(1999), Paulino (2001), entre outros, que auxiliam na compreensão das experiências de leitura. Os resultados da pesquisa sinalizam que a experiência de leitura encontra possibilidades para constituir-se, a partir de alguns elementos promotores, dentre eles o tempo. Nesse sentido, o recorte apresentado neste texto traz a questão do tempo, que se evidenciou como um dos fatores determinantes da constituição da experiência de leitura de crianças do quinto ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Experiência de Leitura; Leitura Escolar; Tempo.

Revisado pela Orientadora Selma Martins Peres, contato: selmamartines@uol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Esse estudo é o recorte da dissertação de mestrado intitulada “Experiências de leitura de crianças em diferentes contextos”, que partiu da inquietação em conhecer as experiências de leitura vivenciadas por quatro alunos, estudantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Catalão - GO. O objetivo central da investigação foi conhecer e analisar as experiências de leitura vivenciadas por esses alunos, tanto no espaço escolar como fora dele.

Para investigar a questão das experiências de leitura, foi utilizado o estudo de caso do tipo etnográfico, pautado em André (2005), que observa que esse tipo de estudo permite que se faça ao longo da pesquisa novas descobertas e que se acrescente novos aspectos à problemática, de forma a ampliar as experiências e a permitir que se aprofunde na temática abordada, ou ainda, que se colha pistas para estudos futuros. Para coletar os dados que embasaram a pesquisa, foram realizadas observações participantes no contexto escolar e extraescolar, além da coleta das narrativas que aconteceram através de entrevistas semi-estruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

O aporte teórico baseou-se nos conceitos de *experiência*, de acordo com as análises de Larrosa (1996; 2002; 2003; 2004) e de *leitura*, a partir do estudo das obras de Yunes (2003), Soares (1999), Paulino (2001) e outros. Tais conceitos foram fundamentais para a elaboração do conceito de experiência de leitura que apresento neste texto, trabalhado principalmente por Larrosa (1996).

2. EXPERIÊNCIA, LEITURA E EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Na etimologia da palavra 'experiência', segundo Larrosa (2004), é possível encontrar significados como: provar, perigo, ou a ideia de prova ou travessia, desta forma, se pode dizer que a palavra experiência nos convida a atravessar, a adentrar o campo do perigo, a correr riscos, enfim, a provar uma travessia perigosa. Larrosa (2004, p. 153) diz que: “Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’”. Desta forma, pode-se dizer que a experiência está intimamente ligada ao que acontece, ao que nos atinge, a algo que nos permita experimentar.

Por outro lado, a subjetividade permeia a leitura e, ao ler um texto, o leitor ressitua a leitura colocando-a sob o ângulo de sua historicidade (YUNES, 2003a), porque, conforme Yunes (2003a, p. 10), “[...] quem lê o faz com toda sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional”.

Desse modo a experiência de leitura se constitui a partir das situações vividas e interiorizadas que ocorrem de modo distinto em cada indivíduo. Portanto, para Larrosa (2002, p. 27): “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.”

A experiência de leitura não segue padrões, normas, mas é motivada por um desejo, uma necessidade, que quando vem ao encontro da busca inconsciente do leitor (PAULINO, 2001) se torna um acontecimento (LARROSA, 1996) marcante e inesquecível e, para que a experiência de leitura se constitua é necessário o encontro entre o leitor e a leitura.

A velocidade dos episódios cotidianos e a necessidade que as pessoas têm de buscar o novo fazem com que não parem suas atividades, e “por não podermos parar nada nos passa.” (LARROSA, 2004, p. 160). Por conta disso, os alunos pesquisados citaram o tempo como um dos fatores condicionantes da experiência de leitura.

Para elucidar a questão do tempo relacionada à experiência de leitura, trago neste recorte situações vividas e observadas principalmente no contexto e que se constituíram em fatores promotores para a constituição da experiência de leitura. O que foi verificado é que além do encontro entre o leitor e a leitura, era necessário tempo para que a leitura se constituísse em experiência.

3. EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E A QUESTÃO DO TEMPO NO CONTEXTO ESCOLAR

Para identificar possíveis conexões entre a experiência de leitura nas práticas de leitura realizadas no contexto escolar, foi perguntado aos alunos (Nara, Isabela, Carlos e Vinícius – nomes fictícios) como era o momento da leitura na escola. De acordo com as observações e narrativas, os alunos liam na sala de aula tendo como principal material de leitura os livros didáticos, e a prática de leitura mais utilizada era a silenciosa, feita com os olhos, com os alunos sentados nas carteiras. As leituras para descontração, de livre escolha, ocorriam no final das aulas, nos intervalos ou na hora do recreio, conforme relatou Nara:

Nara: Tem vezes que a professora [deixa ler] quando pegamos um livro. Quando tem duas aulas, ela deixa lermos um pouquinho.

Entende-se que a leitura era realizada para preencher o tempo que “sobrava” nas aulas, ou seja, era utilizada como coadjuvante, e que a leitura

feita no contexto escolar para descontração não era vista como formadora ou auxiliar no processo de aprendizagem. Segundo Carlos, as professoras liam quando não havia outros afazeres, como utilizar o livro didático ou copiar.

Carlos: A professora [de Língua Portuguesa] gosta muito de contar história para nós quando não tem nada para fazer.

O contexto e o tempo escolar não são neutros, pelo contrário, são organizados segundo o que se convencionou como ideal para o ensino e a aprendizagem. Assim, o espaço e o tempo escolar educam e fazem parte da cultura das instituições educativas. De acordo com Soares (1999, p. 21),

[...] a ideia de sistematizar o [...] *tempo* se impunha, ideia que se materializou numa organização e planejamento das atividades, numa divisão e gradação do conhecimento, numa definição de modos de ensinar coletivamente. (grifos da autora).

Nesse sentido, trata-se de espaço/tempo instituído com normas, planejamento e metas a cumprir (SOARES, 1999). O tempo no contexto escolar é também um tempo de cumprir deveres, isto é, sempre há algo a fazer conforme os objetivos pedagógicos. No tempo escolar o “ler por ler” (SOARES, 1999) não se expõe, porque, ao que parece, preconiza-se que toda ação pedagógica deve ser subsidiada por um objetivo também pedagógico, que talvez não ficasse explícito na leitura apenas pelo prazer.

É interessante observar que as leituras que fogem aos fins pedagógicos são permitidas nos momentos de espera. Pode-se ler no tempo da troca dos professores na sala de aula, no tempo livre do recreio, nos momentos finais da aula; é nesse tempo, o de espera, o tempo livre, de ócio, quando não há outros afazeres, que a leitura se desnuda, é dada a ler (LARROSA, 2003). Por conseguinte, os alunos a buscavam nesses momentos, num movimento no qual se configurava o querer ler pelo prazer de ler, ou, no caso do contexto escolar, aguardavam por algo ou alguém, enquanto o corpo ainda necessitava seguir o tempo escolar - quando era preciso sentar e silenciar.

Observou-se no cotidiano escolar que não havia um horário nem um local reservado à leitura. Em suas narrativas os alunos disseram que liam na sala de aula ou no recreio, e que o pátio era um local agradável para a prática da leitura se não houvesse barulho, principalmente no intervalo.

Nesse sentido, observou-se que não havia um espaço ou um horário próprio para a prática da leitura, mas os alunos consideravam importante dispor de um local com as seguintes características:

Nara: Um lugar mais calmo, que não tem muita conversa, tipo uma biblioteca, um lugar mais fresco, confortável.

Vinícius: Um canto igual uma sala, com livros.

Isabela: Devia ter um lugar muito silencioso, para todo mundo vir e ler com calma, aberto na hora do recreio para não ficar atrapalhando a leitura. (grifos meus).

Um local com livros, uma sala de leitura ou uma biblioteca fazia parte do imaginário dos alunos como um bom espaço para leitura. Cabe notar que os alunos requeriam um local reservado, confortável, onde os livros estivessem disponíveis. E, ainda, um local em que se pudesse ler com “calma”, sem ser interrompido pelo colega ou pelo sinal avisando dos afazeres referentes ao tempo escolar.

Talvez a ideia de leitura agradável sem a marcação de um tempo predeterminado dê algumas pistas para a experiência de leitura. O tempo fixo, conforme anunciado nas narrativas, obstrui as possibilidades de experiência (LARROSA, 2002).

Ainda sobre o local da leitura na escola, Carlos descreveu um local mais peculiar, que fosse usado para brincar e ler.

Carlos: Devia [ter] um jardim [...] uma árvore, aí todo mundo sentava. [...] onde era minha sala era só grama, [...] junto com aquela outra sala ainda. Tinha uma árvore bem no meio e todo mundo jogava bola. Na hora do recreio os meninos pegavam a bola [...] e podia ir lá para trás. [...] não tinha esse muro e nem tinha porta nesse porão e você podia rodear a escola brincando. (grifos meus).

Para Carlos, um local gramado com árvore, além de ser um bom espaço para brincar ou praticar seu esporte favorito, o futebol, também poderia ser um bom espaço para ler, espaço que já fizera parte da escola, mas que segundo ele não foi usado para esse fim.

Carlos apresentou alguns vestígios para se pensar a leitura enquanto experiência. Ele falou de muros, portas, portões e porão no contexto escolar. Pensar a leitura na escola talvez exigisse romper esses dispositivos de aprisionamento sob os quais os estudantes - e também professores, gestores e funcionários - vêm vivendo. Cabe observar que:

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). (SOARES, 1999, p. 21).

Carlos nos leva a refletir na possibilidade e na liberdade de poder circular por espaços onde não haja paredes, controle, normas e pragmatismos, na possibilidade de ler livremente à sombra de uma árvore, sem a marcação do tempo cronológico e/ou didatizado. A pista dada por Carlos parece dizer que o tempo para a prática da leitura está enredado em práticas fortemente escolarizadas. É importante frisar que não se trata de adotar uma postura espontaneísta contra qualquer ação pedagógica. O que se problematiza são algumas práticas adotadas na escola e repetidas nos contextos extraescolares, que não contribuem para que o leitor tenha experiências de leitura. Nessa perspectiva, cabe não só repensar o ensino da leitura e sua prática, mas também refletir sobre os efeitos desse ensino nos alunos.

Na narrativa de Carlos, pude verificar que ele não considerou a possibilidade de realizar a leitura no horário do recreio, por alguns motivos:

Carlos: [...] ninguém vai querer perder o recreio [...] ainda tem barulho [...] nem compensa você ler, você vai ler e os meninos vão ficar fazendo barulho. (grifos meus).

Para Carlos, ler no momento do recreio significava “perder”. Perder o tempo da brincadeira, tão raro no espaço e tempo escolar. Assim, para ele o tempo da brincadeira não pode ser perdido com uma prática escolar – a leitura. Pensado para equilibrar as tarefas e os compromissos da sala de aula, o recreio é destinado ao divertimento e, nesse tempo, Carlos precisava extravasar, mover seu corpo, brincar. Ele disse que “não compensa ler no recreio” porque seu desejo era se divertir participando da brincadeira e do barulho feito pelos colegas. A brincadeira no pátio era uma das poucas atividades lúdicas na escola e Carlos não queria abrir mão disso, pois para ele leitura não fazia parte da brincadeira no pátio. Além disso, ele justificou que para ler era necessário silêncio e tranquilidade, condições essas que não encontraria no recreio junto a seu grupo de colegas.

Na narrativa de Carlos pôde-se perceber também o desejo de sair da sala para realizar outras atividades, como dar um recado ou ir ao banheiro, ou seja, a distração era importante para ele, uma vez que na sala de aula o que realizava era a cópia. Assim, o aluno buscava subterfúgios que não o amarrassem a essa atividade ou à leitura proposta pela escola (SOARES, 1999). Ao mesmo tempo, se rendia às leituras que lhe traziam o humor, as informações sobre futebol, leituras que poderiam se constituir em experiência, dados os anseios do leitor, a busca e a atemporalidade (LARROSA, 1996) da leitura requerida por ele.

Pode-se dizer que as práticas de leitura que aconteciam no contexto escolar eram em geral realizadas na sala de aula, quando os alunos ficavam sentados nas carteiras, acompanhando com os olhos os fragmentos de texto presentes no livro didático. Essas leituras parecem constituir um fio frouxo, que pode se unir à experiência de leitura, mas que necessita de outros fios como o tempo, a subjetividade, o desejo e a completude para se entrelaçar à experiência.

O que se verificou foi que a leitura realizada na escola, principalmente no ambiente da sala de aula, ocorria nos livros didáticos e com fins pragmáticos. “Em livros didáticos encontram-se [...] fragmentos de textos maiores [...], textos curtos, para que possam ser analisados e estudados em profundidade no tempo limitado imposto pelos currículos e horários escolares [...]” (SOARES, 1999, p. 30). Logo, o tempo escolar/pedagógico faz com que os textos sejam didatizados, trabalhando não o todo, mas parte dele, com o objetivo de observar ortografia, gramática, pontuação, em detrimento do sentido (PAULINO, 2001), da experiência e da formação (LARROSA, 1996). Os indícios de uma experiência de leitura no contexto escolar ficaram reservados a ações de resistência, a partir de subterfúgios criados pelos alunos ou nos intervalos, em que os tempos de espera se revelavam.

O tempo, como condição para que ocorra a experiência (LARROSA, 2002), foi recorrente nas narrativas dos alunos. Sair da sala de aula, onde havia normas e um tempo fixo, era permitir-se experimentar, era dar-se tempo. Ir além da aquisição de informações parece ser o caminho para a experiência de leitura.

Foi possível observar que a leitura nos contextos extraescolares, em geral na casa dos alunos ou de seus familiares (tios, primos, avós), era uma leitura socializante (PAULINO, 2001), despreziosa, realizada quando e como desejavam e, embora fosse marcada pelos traços da escolarização, pois muitos dos materiais de leitura lidos em casa eram provenientes do contexto escolar e de suas práticas, apresentava os fios da afetividade, descontração, ludicidade, em que é possível “ler por ler” (SOARES, 1999) e experienciar a leitura, dadas as condições temporais, particulares e subjetivas da leitura realizada no contexto doméstico.

O tempo da aprendizagem (SOARES, 1999) ou o tempo da leitura são igualmente determinados, e isso não permite que a leitura se constitua em experiência, pois, conforme verificado, o leitor precisa de tempo para que a leitura possa tocá-lo e então se constituir em experiência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto, os alunos expressaram a importância de realizar uma leitura em que a liberdade temporal estivesse presente, a importância de ler, mergulhar na leitura, de modo que o leitor pudesse ler a sua maneira, a seu tempo. Tempo que parece não ser revelado no contexto escolar por conta das tarefas a serem cumpridas. Assim, a leitura parece não se aprofundar, não deixar marcas, dificultando, desse modo, a constituição das experiências de leitura.

Em linhas gerais, a falta de tempo consiste em um dos principais fatores que dificultaram a constituição da experiência de leitura no contexto escolar, principalmente no ambiente da sala de aula. Contudo, foi possível encontrar experiências de leitura que se constituíram no contexto escolar, porém num contexto distinto da dinâmica da sala de aula. Constatou-se que em eventos nos quais se percebeu certa flexibilidade do tempo, que este agiu como promotor das experiências de leitura, dando ao leitor a oportunidade de experimentar a leitura a seu modo, a seu gosto, a seu tempo.

Title: Reading experiences of children in the school context: time as a promoter element

Abstract

This article presents a part of a research finalized in the first half of 2014, the Graduate Program in Education of UFG / RC which we looked for to know the reading experiences that were lived by four students, students of the fifth grade of elementary school at elementary school of Catalão - GO, formed in school and extraescolar contexts. This is a kind ethnographic survey, which interviews and observations were conducted to provide data collection. The theoretical foundation brings are concepts of experience in Larrosa (1996; 2002; 2003; 2004) and reading Yunes (2003), Soares (1999), Pauline (2001), and others, that assist us understand the experiences of reading. Research results indicate that the reading experience is possible to be created, from some elements propellants, among them time. In this sense, the cut presented in this paper brings the issue of time, which was evident as one of the factors that promote the formation of the reading experience for children from the fifth grade of elementary school.

Keywords: Reading Experience; School Reading; Time.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre lectura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- _____. Dar a leer...quizá – Notas para una dialógica de la transmisión. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003. p.117-131.
- _____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PAULINO, G. Pensando a leitura. In: PAULINO, G. et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. p. 11-35.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003 p. 7-15.