

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE ALUNOS NO CONTEXTO ESCOLAR E EXTRAESCOLAR

Andrea Del **Larovere** – UFG

Selma Martines **Peres** – UFG

Agência Financiadora: FAPEG

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado em educação, que teve por objetivo identificar e analisar as experiências de leitura narradas por quatro estudantes do quinto ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública de ensino, do interior do estado de Goiás. A metodologia seguiu os procedimentos de um estudo de caso do tipo etnográfico, quando foram coletadas narrativas para identificar as experiências leitoras. O aporte teórico fundamentou-se nos conceitos de *experiência* e de *leitura*. As análises mostraram que a leitura no contexto escolar estava vinculada ao cumprimento de tarefas didáticas, e aos materiais de leitura disponibilizados pela biblioteca escolar. As experiências de leitura nos contextos extraescolares também tiveram auxílio da biblioteca escolar e das bibliotecas do município. Constatou-se que, as experiências de leitura se constituíram principalmente por meio de livros e gibis. Além disso, comprovou-se que as experiências estavam relacionadas aos anseios particulares e subjetivos dos alunos, à socialização/interação familiar, às expectativas futuras, ao divertimento, ao acolhimento e ao tempo.

Palavras-chave: Experiência de leitura. Leitura. Experiência. Educação.

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE ALUNOS NO CONTEXTO ESCOLAR E EXTRAESCOLAR

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa de mestrado em educação concluída em 2014, que teve por objeto de estudo a experiência de leitura no sentido utilizado por Larrosa (2002), que traz a experiência como algo que marca, que toca.

As experiências de leitura podem se constituir nos mais variados contextos, desde que o leitor encontre a leitura adequada, no momento certo (LARROSA, 1996). Essa busca inconsciente do leitor (PAULINO, 2001), pautada nos desejos (MARTINS, 2003) e, por conseguinte, no vivido, pode fazer com que a leitura se constitua em experiência.

Ao ler um texto, o leitor vai, ao mesmo tempo, decifrando códigos, atribuindo sentido conforme o contexto, suprimindo, subvertendo ou acrescentando sentidos que, muitas vezes, sequer foram imaginados pelo autor. Sendo assim, ler é uma prática em que “[...] cada leitor, a partir de suas referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria.” (CHARTIER, 1996, p. 20).

Cabe observar que experiência é algo exterior, e quando é vivida, sentida, “acontecida” se torna interior, particular e subjetiva. Cada um é tocado de uma maneira, de modo que o que pode ser uma experiência para uns, pode não o ser para outros. Nesse sentido, a questão da experiência de leitura se caracteriza para Yunes (2003, p. 15) quando:

O leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela como expressão e forma – sensações e percepções inominadas –, a leitura torna-se experiência da gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não-consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica.

Sendo assim, é possível considerar que ao ler atribuímos nossos próprios sentidos ao que foi lido, e a cada leitura, ainda que seja do mesmo texto, novos detalhes podem ser percebidos; portanto, pode-se dizer que cada leitura é única e singular. Vale destacar que a leitura que nos marca é tomada como acontecimento, numa dinâmica de atribuição de significados e sentidos da leitura dada pelo leitor. (LARROSA, 2004; YUNES, 2003).

As experiências de leitura estão diretamente conectadas à subjetividade das experiências do leitor, daí sua singularidade, e, como já dito, as experiências de leitura podem ocorrer em diferentes contextos, por meio dos mais variados suportes de leitura.

Após a aproximação com o objeto de estudo, foi levantada a seguinte questão: quais experiências de leitura – referente à escrita – constituídas no contexto escolar e extraescolar são narradas por alunos do quinto ano do ensino fundamental? Com o intuito de estudar as experiências de leitura, optou-se por trabalhar com a narrativa de quatro alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino, de uma cidade do interior do estado de Goiás¹. O objetivo

¹ A seleção dos alunos foi realizada por sorteio e a etapa do ensino foi escolhida por se considerar que nesse período da escolarização os alunos possuíam vasto repertório para a produção das narrativas sobre suas experiências de leitura, bem como por se configurar em etapa final da primeira fase do Ensino

principal foi conhecer e analisar as experiências de leitura vividas por esses alunos tanto no contexto escolar quanto nos contextos extraescolares.

A base metodológica pautou-se no estudo de caso do tipo etnográfico, observando que esse estudo tem o foco de interesse voltado para a descrição da cultura, práticas, hábitos, linguagens, significados, crenças e valores de um processo educativo (ANDRÉ, 2005). É relevante ressaltar que esses elementos foram coletados por meio de visitas de observação no contexto escolar e extraescolar, com o intuito de estabelecer uma conexão entre as observações nos diferentes contextos, as narrativas e as experiências de leitura. Os alunos foram selecionados por sorteio, tinham em média 11 anos e residiam com suas famílias nas proximidades da escola e são nomeados de modo fictício de Nara, Vinícius, Carlos e Isabela em cumprimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990).

A partir das observações realizadas nos contextos escolar e extraescolares, aliadas às entrevistas para a coleta das narrativas, foi possível identificar as práticas de leitura que se constituíram em experiência de leitura vividas por esses alunos no contexto escolar e fora dele.

A questão da narrativa, utilizada para captar as experiências da leitura, se respalda em Benjamin (1994, p. 198) quando ele observa que narrar é a “arte de intercambiar experiências”. Assim, a experiência pode ser transmitida através da narrativa, e é narrando que a experiência se organiza internamente e passa a ser expressa a um interlocutor.

Sobre a complexidade que o termo leitura pode abarcar, esta investigação restringiu-se à leitura referente a palavra escrita, considerando que o ato de ler pressupõe múltiplas possibilidades; a leitura passa pelos sentidos, pela memória, pela vivência do leitor, de forma que “[...] uma leitura tem sua gênese nos olhos, na memória, nos desejos do leitor que mobiliza sua vida para emprestá-la ao texto e, ao mesmo tempo, aproveitar para que ele a redimensione.” (YUNES, 2003, p. 13).

Para além da relação com o mundo, a experiência é um acontecimento, e para que ela “aconteça” é necessário o tempo, o sentido, a completude e a contemplação, a fim de que o leitor possa ser tocado pela arte de ler, de experimentar.

Leitura e experiência

Fundamental.

Para entrar no campo das experiências de leitura, há que se conhecer os conceitos que o constituíram e os sentidos atribuídos aos termos. Inicialmente faz-se uma análise da palavra “leitura”, que provém do latim medievo *lectura*, que “[...] significa ato ou efeito de ler, mas também arte de decifrar um texto segundo um critério.” Já a palavra ler provém do latim *legere*. “Numa primeira instância, ler significava contar, enumerar as letras; numa segunda, significava colher e, por último roubar”. (PAULINO, 2001, p. 11-12). Logo, ler o código escrito pressupõe extrair os sentidos e significados emitidos através do código, mas que são atribuídos conforme a experiência singular de quem os decifra.

Por outro lado, a leitura não acontece apenas entre um leitor e um texto escrito, mas o mundo é lido num sentido mais amplo. A concepção de “leitura de mundo” é dada por Freire (2003). Para ele, ler é o ato principal para a aquisição dos demais saberes, e o ato de ler deve partir da leitura de mundo que o indivíduo possui, de forma a atribuir sentido à palavra de acordo com os conhecimentos e, por que não dizer, experiências que vieram a constituir o leitor enquanto indivíduo.

A leitura, na concepção freireana, pode ser analisada como uma prática ou uma estratégia social, que permite ao indivíduo trocar experiências com o mundo que o cerca. Pode ainda ser influenciada e influenciar, de acordo com a leitura de mundo experienciada pelo sujeito.

Diante da célebre frase de Freire (2003, p.11) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, compreende-se que alfabetizar-se, apropriar-se da leitura do código escrito, é uma das formas de ler o mundo, e que esta forma de ler e as demais leituras juntas dão sentido a um conjunto que se contextualiza e adquire significado e sentido.

Assim, pode-se inferir que a leitura é uma ação que precede a escrita, se lê primeiramente o entorno, o contexto, e só mais tarde passa-se a ler o código escrito e o texto, que, por sua vez, encontra sentido em seu uso.

A leitura é anterior à escrita é ela que dá sentido ao código escrito, sendo possível dizer que não há leitor sem leitura e não há leitura se não houver o leitor (YUNES, 2003). No entanto, o advento da escrita e a decodificação desse código são um fenômeno cultural. Através dele a humanidade pôde registrar e guardar informações, que poderiam ser recuperadas sempre que necessário, transmitindo as mesmas informações para qualquer pessoa que fosse utilizá-las (YUNES, 2003). Por outro lado, decifrar o código não é um fenômeno natural, pois para desmistificar o código escrito é

necessário ensino e aprendizagem. Sobre esse aspecto Bresson (1996, p. 34) ressalta que:

O alfabeto mostra-se assim uma invenção surpreendente. O fato de um enorme número de escolares aprender a ler, aparentemente sem dificuldades muito consideráveis, é surpreendente também. O fato de nosso ambiente estar hoje repleto de escrito não torna menos surpreendente a possibilidade da leitura. Fenômeno cultural, portanto, e realmente pouco natural: não podemos prescindir de um ensino para ter acesso à leitura.

Portanto, conviver num ambiente repleto de códigos escritos não garante sua aprendizagem. Para aprender a ler e escrever por intermédio do alfabético ocidental, é necessário saber que tanto a leitura quanto a escrita obedecem a protocolos. Inicia-se da esquerda para a direita, do topo para baixo, unindo e transformando os códigos em sílabas, unidades sonoras, que por sua vez são reunidas e transformadas em palavras, que somadas formam sentenças completas que vão adquirindo sentido expressos através da linguagem.

Na contemporaneidade, além da leitura nos livros e demais impressos, inaugura-se a leitura em outro suporte, o computador, *e-readear* e os *smartphones* que tem motivado mudanças no modo de ler e nas práticas de leitura, como pontuam as palavras de Chartier (1999, p. 12-13):

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estrutura do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.

Chartier (1999) e Paulino (2001) observam que os modos de ler têm se modificado e se reorganizado de acordo com a sociedade e as tecnologias de cada época. As práticas de leitura são diversas, realizadas em vários espaços e de modos diferentes. O leitor pode ler deitado, grifar no texto o que achar interessante, ler no

livro, no computador, no *smartphone*, levar os suportes de leitura para ler onde desejar e ler o que lhe convier, onde e como lhe convier.

Nessa perspectiva, considerando-se os diferentes suportes, pode-se dizer que há atualmente uma ampliação dos modos de ler. Graças à tecnologia, é possível ler e folhear um livro virtualmente através do toque na tela. Por meio dessas tecnologias, os textos literários podem ser adquiridos em versão virtual, o mesmo acontece com jornais, revistas e informativos que também são disponibilizados *on-line*, podendo inclusive ser arquivados e, desse modo, transportados para vários espaços, numa facilidade de manuseio similar à do livro, mas com a possibilidade de interferir no texto de modo distinto da leitura impressa (CHARTIER, 1999).

Pode-se considerar que, diante da evolução dos materiais e das práticas de leitura, tanto a leitura quanto o ato de ler são processos dinâmicos, inventivos e criativos, em que cada leitor, de acordo com os limites e possibilidades de sua época, atribui significados e sentidos próprios aos modos de ler.

Os significados e sentidos que tocam e marcam o leitor advêm das experiências que o constituíram. Para analisar a palavra “experiência”, vale observar que etimologicamente o termo tem origem no substantivo *experiri*, que significa “provar”; do radical *periri* advém o termo *periculum*, que significa “perigo”; e, ainda, tendo-se *per* como radical, observa-se sua origem indo-europeia, que transmite o sentido de prova ou travessia (LARROSA, 2004). Sendo assim, a palavra “experiência” parece convidar a se pôr à prova ou adentrar um território perigoso, ou a uma travessia arriscada.

Desse modo, a experiência é única e particular a cada situação vivida e interiorizada de modo distinto em cada indivíduo. “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.” (LARROSA, 2002, p. 27).

Para Larrosa (1996), a leitura como experiência vai além de uma leitura realizada para conhecer algo, que se torna uma leitura informativa, que não toca e marca a ponto de se configurar em uma experiência de leitura: “[...] Se lemos para adquirir conhecimentos, depois da leitura sabemos algo que antes não tínhamos, porém nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou.” (LARROSA, 1996, p. 16).

Assim, segundo o autor, a leitura para aquisição de conhecimento se difere da leitura provocadora, questionadora, transformadora. A primeira leitura traz um novo conhecimento, enquanto que a segunda pode resultar em uma experiência de leitura,

indo além do conhecimento, pois toca e transforma.

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma, ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E também não se reduz a um meio para adquirir conhecimentos. (LARROSA, 1996, p. 16, tradução livre).

Nesse sentido, a leitura que transforma, instiga a tal ponto que leva o leitor ao questionamento, a mudanças, a rever seus posicionamentos, a transpor o conhecimento a serviço da dúvida, da inquietação. Logo, se essa leitura marca e instiga é porque ela está vinculada a uma experiência particular, subjetiva, que foi constituída no vivido e que pode vir a se configurar em experiência(s) de leitura, uma vez que o leitor leu, atribuiu sentido, foi tocado, inquietou-se e transformou a leitura em experiência.

Na leitura constituída em experiência de leitura não há espaço para o cerceamento do leitor por via da mera decodificação do texto, pois a leitura como experiência se entrelaça a novos saberes, novos desejos, novas necessidades, ela motiva o leitor a viver algo novo, a descobrir e a experimentar.

Quanto aos perigos da leitura, pode-se dizer que a pedagogia tenta antecipar-se a eles, controlando a leitura, reduzindo-a a um fim previsto. Na perspectiva de Larrosa (1996, p. 29-30, tradução livre),

[...] parece que a pedagogia (talvez toda pedagogia) sempre tentou controlar a experiência da leitura, submetê-la a uma causalidade técnica, reduzir o espaço onde se poderia produzi-la como um acontecimento, capturá-la em um conceito que impossibilite o que poderia ter de pluralidade, prevenir o que tem de incerto, conduzi-la até um fim preestabelecido. Quer dizer, convertê-la em experimento, em uma parte definida e sequenciada de um método ou de um caminho seguro e assegurado até um modelo prescrito de formação.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a leitura realizada com um fim exclusivamente pedagógico é sempre escolarizada (SOARES, 1999) e se aproxima da ideia de experimento, pois suas possibilidades parecem reduzir-se a respostas a serem dadas, ao entendimento preconcebido, o que impede a experiência de leitura. Afinal, a experiência de leitura parece conduzir o leitor para além das certezas, podendo levá-lo para as incertezas, a arriscar-se em novas descobertas. Em outras palavras:

O que predomina na lógica da transmissão ou da aquisição é aqui completamente indiferente posto que a aprendizagem pela descoberta

significa que o que o aluno deve descobrir é o que o professor já sabe e já previu e, na maioria das ocasiões, o que o professor escondeu cuidadosa e furtivamente para que os alunos encontrem. O professor não deve ter nenhuma ideia do que é uma boa leitura, e muito menos do que é uma leitura correta ou verdadeira. O professor não pode pretender saber o que o texto diz e transmitir a seus alunos esse saber que já tem. Nesse caso, ao antecipar o resultado, as atividades de leitura dos alunos seriam um experimento, simples meios para chegar a um saber previsto de antemão e construído segundo critérios de verdade, objetividade, etc... (LARROSA, 1996, p. 32-33, tradução livre).

Partindo do pensamento deste autor, entende-se que determinados procedimentos adotados pelo professor podem escolarizar a leitura de modo equivocado, prevendo-a, antecipando-a, levando o aluno a um conhecimento testado, previamente elaborado, em que se ressalta a devolução das informações contidas no texto em detrimento da inferência e da compreensão do aluno. Tal conduta não contribui para a leitura que transforma e que pode se constituir em experiência de leitura. Dando continuidade a esse raciocínio, Larrosa (1996, p. 32, tradução livre) afirma que:

Se o professor se limita a mostrar o código está convertendo o texto em uma coisa que há que se analisar e não em uma voz que há que escutar. Se o professor pretende antecipar o sentido essencial do texto está também cancelando de uma forma autoritária e dogmática a possibilidade de escuta. E para isso é indiferente que o revele aos alunos ou que pretenda conduzi-los para que eles o descubram por si mesmos.

Assim, para que a leitura tantas vezes atravessada por determinismos e protocolos tenha possibilidades de se constituir em experiência, é necessário considerá-la em sua multiplicidade, desvinculada dos entendimentos preestabelecidos que tentam reduzi-la a uma única possibilidade (LARROSA, 1996).

Para que a leitura ultrapasse a aquisição de informação, do entendimento posto, e migre para o campo da formação, é preciso que o leitor estabeleça com a leitura uma relação mais próxima, íntima e subjetiva, que possa tocá-lo em sua subjetividade e possa potencializar as conexões com o vivido, convertendo-a em uma experiência de leitura.

Experiências de leitura dos alunos

As experiências de leitura analisadas, foram encontradas principalmente nas leituras de livros e gibis. Para o encontro entre leitor e leitura, tanto a biblioteca escolar, quanto as demais bibliotecas abertas ao público da cidade, foram disparadoras das leituras constituídas em experiência de leitura.

Na narrativa de Vinícius é possível encontrar vestígios que interpretamos como constituintes da experiência de leitura. Quando foi solicitado ao menino que narrasse uma leitura que considerou interessante, de imediato ele contou:

Vinícius: Ah! Do Menino Maluquinho [...] quando o Bocão ganhou um troféu e queria dividir com o Menino Maluquinho [...].

A história narrada por Vinícius foi lida num gibi disponibilizado pela biblioteca da escola, e tinha sido lida no ano anterior. Conforme suas narrativas, ele leu nos momentos em que aguardava a designação dos afazeres na sala de aula; assim, as leituras ocorriam num tempo de espera, quando não havia outras tarefas.

Vinícius escolhia o livro e/ou o gibi e lia nos momentos de aparente ócio, observa-se assim, que a leitura ocorrera a partir/pelo desejo do leitor (PAULINO, 2001; MARTINS, 2003), sem um fim pedagógico ou avaliativo.

O enredo da leitura, enfatizado por Vinícius, denotava a relação de amizade entre os personagens e a solução encontrada para compartilhar os objetos de interesse:

Vinícius: [...] quando o Bocão ganhou um troféu e queria dividir com o Menino Maluquinho, porque ele estava com um saco de pipoca e ele estava assim ó [fez o gesto passando a língua nos lábios, como se estivesse com vontade de comer algo], então eles trocaram. [...] O Menino Maluquinho, que estava comendo pipoca, e o Bocão, que queria dividir o troféu dele com o Menino Maluquinho, se ele desse um pouco de pipoca para ele. [...] e dividiram o troféu e dividiram a pipoca.

Nesse excerto de narrativa percebe-se a presença da brincadeira e da amizade, e, assim como os personagens, Vinícius também compartilhou, só que não a pipoca e o troféu, mas a leitura, pois indicou o que leu, comentou e emprestou o gibi para que o primo também pudesse ler. Nesse gesto de partilha, Vinícius mostrava indícios de sua experiência de leitura pela via da palavra (BENJAMIN, 1994) e, também, da socialização (PAULINO, 2001), evidenciando o quanto ela o tocou.

O que se evidenciou a partir das narrativas foi o papel central da escola no

fomento à leitura e que as práticas de leitura escolarizadas (SOARES, 1999) foram transpostas para outros contextos, que não o escolar.

A exemplo disso, há o excerto da história narrada por Carlos, chamada *O trenzinho de Nicolau*. Trata-se de uma história contida em um livro que também foi retirado na biblioteca da escola para ser apresentado na sala de aula. Ele afirmou ter gostado da história, anunciou o título e percorreu sobre o enredo, suprimindo apenas o final.

Carlos: “O trenzinho de Nicolau”. [...] É um velhinho que comanda um trenzinho. Ele carrega muitas pessoas, carrega frutas no trem. O livro é em forma de poesia. [...] Até que um dia ele ficou muito velho e resolveu se aposentar. [...] passou um mês, ele só ficava cuidando de plantas [...]. Então, ele foi lá na linha da estação, o trenzinho estava lá, todo enferrujado e só tinha serventia para o ferro velho. Ai ele tomou uma atitude. [...] Não pode contar. [...] Não conta o final e você fala assim: e ele teve uma atitude, quem quiser saber qual atitude, pega o livro na biblioteca e lê.

Embora Carlos estivesse nos contando a história, ele utilizava a mesma dinâmica adotada pela professora na sala de aula, que consistia em contar a história sem mencionar o final, com o intuito de motivar a leitura. O aluno demonstrou nessa prática como a leitura escolarizada (SOARES, 1999) está arraigada no pensamento e no fazer cotidiano extraescolar e escolar. Os detalhes da narrativa demonstraram que Carlos leu, fez inferências e supressões de trechos da história.

Carlos leu o livro todo e permitiu ser tocado pela leitura. Ainda que tenha lido para cumprir uma exigência escolar, a de ler para apresentar a história lida para a turma, a experiência de leitura pôde acontecer, pôde se entrelaçar ao subjetivo do aluno, deixando marcas que transpareceram na narrativa.

Desse modo, o contexto escolar contribuiu fornecendo material de leitura, enquanto que o contexto extraescolar, principalmente a casa, contribuiu com o ambiente favorável, uma vez que os alunos podiam levar o material de leitura para casa, onde podiam ler ou interromper a leitura no momento em que desejassem, diferentemente da escola, onde o tempo determinado poderia não contribuir para que a leitura fluísse no ritmo desejado e se constituísse em experiência.

Uma das narrativas que exemplificam as leituras “provocadas” pelo contexto escolar e que sinalizaram para a experiência de leitura foi a de Isabela. Em sua narrativa, ela contou sobre uma leitura que fez e não esqueceu. Observa-se que ela

realizou a leitura em sua totalidade, num momento de espera, ocorrido no contexto escolar. Desse modo, trata-se de um tempo escolar, mas que lhe propiciou ler sem que tivesse que realizar nenhuma atividade pedagógica.

Segundo a menina, a leitura foi realizada depois da aula de reforço, que ocorrera no espaço da biblioteca. No momento em que aguardava o horário para ir embora, nesse instante de ócio, de espera, ela leu sem indicações do que deveria ler ou compreender.

Isabela: *Eu peguei ele [o livro] e li. Sentei lá na cadeira e li até o final.*
(grifos nossos).

É interessante observar que a história lida e depois narrada por Isabela tem começo, meio e fim. Ela demonstra em sua narrativa que leu o livro em sua totalidade:

Isabela: *[...] foi da menina, que quando ela crescesse ela queria ser advogada, queria realizar o sonho dela de ser advogada. Ela cresceu e não pôde realizar o sonho dela porque ela sofreu um acidente, então a filha dela que realizou o sonho dela.*

A leitura que Isabela fez no contexto escolar traz indícios de uma experiência de leitura, enquanto acontecimento, transformação (LARROSA, 1996). A leitura buscada por ela (PAULINO, 2001) ocorreu num tempo de espera. Tempo em que Isabela pôde ler e ser tocada pela leitura, pôde ainda encontrar uma possibilidade de transformação (LARROSA, 1996) de sua condição de vida, ainda que de modo imaginativo.

A história narrada pode ser interpretada como uma experiência de leitura, uma vez que, por motivos singulares e subjetivos, parece ter tocado Isabela (LARROSA, 2002). Pelo que se observou em sua casa e sua família, a melhoria das condições econômicas e o acesso aos direitos fundamentais poderiam ser garantidos por alguém que tivesse um conhecimento específico (no caso, a advocacia) e o usasse em benefício da família. Talvez essa história irreal tenha feito com que Isabela pensasse em uma solução possível (estudar e ser advogada) para assegurar os direitos de seus familiares.

Em linhas gerais, na narrativa da menina foram encontrados sinais de uma experiência de leitura. Há uma trama de significados que só faz sentido para quem vive a experiência e lhe atribui sentido a seu modo; parafraseando Yunes (2003), essa leitura necessitou de Isabela para que lhe soprasse a vida.

Quanto aos momentos em que os alunos liam, foi observado que a leitura ocorria principalmente quando havia tempo livre, tanto no contexto escolar quanto nos extraescolares. Trata-se de um tempo disponível, em que não havia compromissos a

serem cumpridos. Nesse tempo livre, liberto, ocioso, a experiência de leitura apareceu, evidenciando que, além do desejo do leitor, é preciso tempo para que a experiência flua, aconteça e se constitua (LARROSA, 2002; 2004).

Ainda era necessário saber os motivos que levavam os alunos a ler. Segundo o que se observou no contexto escolar, as leituras foram realizadas para cumprir fins avaliativos. Já as leituras realizadas nos contextos extraescolares foram motivadas por desejos particulares (MARTINS, 2003) – os alunos leram para se divertir ou para encontrar respostas.

Na busca de compreender o elemento motivador de leituras e de experiências de leitura, os alunos demonstraram interesse por leituras para o divertimento (engraçadas), gêneros que nem sempre eram contemplados no contexto escolar. Ainda que a escola não utilizasse os gêneros textuais requeridos pelos alunos, essas leituras geralmente estavam em seus pertences, prontas para serem lidas num momento de espera, entre uma atividade escolar e outra.

Percebeu-se, assim, que as leituras enviesadas pelo excesso de didatismo, limitadas a um tempo específico e muitas vezes fragmentadas não se configuraram em experiência de leitura, enquanto que as leituras de livre escolha, ainda que tenham passado por um fim escolar/avaliativo, mas lidas num tempo não controlado encontraram um campo profícuo para se constituir em uma experiência de leitura, dada a subjetividade, o desejo, o tempo livre e as experiências vividas pelo leitor.

Os contextos extraescolares também corroboraram para a constituição das experiências de leitura. Nesse sentido, destaca-se o acesso dos alunos aos materiais disponibilizados pelas bibliotecas municipal e privada da cidade. Nesses contextos, as leituras de natureza cômica, voltadas para o divertimento, se constituíram em experiência, como já visto na narrativa de Vinícius e agora expressa na narrativa de Nara que leu *Turma da Mônica Jovem*.

Ela relatou que havia sido a primeira vez que leu um gibi da *Turma da Mônica* nessa versão, cujos personagens são jovens, e não mais crianças como nas histórias que já conhecia. O gibi foi lido na sala de leitura de uma biblioteca de uma instituição privada, aberta à comunidade. Além de utilizar essa sala de leitura, Nara também pôde usufruir da piscina que há no local com seu primo, o que parece ter ampliado e intensificado os momentos de ludicidade vividos. O tempo em que Nara leu foi um tempo de espera, enquanto aguardava o primo chegar.

Vale ressaltar segundo Larrosa (1996), que a leitura como experiência não pode

ser considerada um passatempo; ela vai além, precisa incomodar, instigar, levar ao questionamento. Assim, para que a leitura seja instigante é necessário tempo para ler, para parar de ler e retomar a leitura quando o tempo permitir.

Nesse sentido, o espaço, o tempo e a situação envolvidos na leitura de Nara em nada se aproximavam das exigências e cobranças impostas pela escola, como, por exemplo, a avaliação. Naquele momento Nara leu o que lhe interessava, o que chamou sua atenção, enfim, o que lhe tocou. Ela se recordou do local onde leu, do enredo e citou a história por completo.

Nara: [...] Quando eu li Turma da Mônica Jovem lá na biblioteca [...] no cantinho da leitura. [...] Eu lembro que era um livro que ele caía de um prédio, todo mundo achava que ele era um fantasma. [...] foi um homem que deixou cair do prédio. [...] Ele estava lendo, deixou o livro cair [...], pegaram o livro e pensaram que era uma coisa sobrenatural. Depois pensou que ele era [...] o livro dos segredos. Foram lendo esse livro [...], quando chegou na última página, não tinha página, ela tinha rasgado, molhado. Ficou o maior mistério [...] e quando foram ver era o homem que tinha derramado café nele, tirado a página e depois deixado o livro cair.

O enredo misterioso, o suporte gibi, a nova versão da história em quadrinhos voltada para o público adolescente, a brincadeira na piscina, o frescor vindo do ar-condicionado da sala de leitura e o momento de espera pelo primo parecem ter se constituído num acontecimento para Nara.

Dessa forma, a leitura do gibi citada pela menina nos dá elementos para compreendê-la como uma experiência de leitura, pois o lido ocorreu dentro de um contexto, de um tempo, de um local, recordados e narrados por ela. É possível ainda que essa experiência de leitura tenha se intensificado com a brincadeira na piscina. Assim, a leitura sem compromisso avaliativo, somada a momentos de ludicidade, interesse e curiosidade, enfim, ao acontecimento ao qual Nara se expôs parece ter contribuído para a constituição da experiência de leitura (LARROSA, 2004).

Um dos aspectos que chamaram a atenção foi que essas leituras se realizaram a partir de situações de espera: Nara aguardava o primo e Vinícius no excerto citado, leu enquanto esperava o horário do ônibus. Nas duas situações, havia um tempo em que apenas se aguardava.

Outro aspecto interessante diz respeito à escolha do gênero textual. Nesse momento livre, de descontração, as experiências puderam fluir por meio dos gibis.

Segundo Possenti (1998), a experimentação e interpretação de um gênero textual dependem das experiências anteriores do leitor (bagagem interpretativa).

A casa como contexto extraescolar adquiriu relevância na composição das experiências de leitura, acolhendo os leitores e suas leituras com o silêncio e o aconchego. Foi apurado, ainda, que os alunos em geral preferiam ler sozinhos. No entanto, foram citados como partícipes da leitura a mãe, os avós, os primos/amigos, evidenciando o papel da família na socialização (PAULINO, 2001) e na promoção da leitura (FAILLA, 2012). As práticas de leitura também foram objeto de aproximação/socialização entre os leitores, vide a leitura de Vinícius compartilhada com seu primo.

Grosso modo, as experiências de leitura vieram “aconchegar” (ALVES, 2008) o leitor, diverti-lo, instigá-lo, promovendo a socialização e aproximações. Vieram ainda possibilitar soluções e novas perguntas, estabelecer relações, provocar o leitor a arriscar-se, expor-se e contrapor-se, potencializando conhecimento e formação através das experiências de leitura.

Considerações finais

Neste trabalho, considerou-se que ler é uma prática em que cada leitor, de acordo com suas referências particulares, histórias de vida e experiências no contexto social, atribui um sentido subjetivo e particular à leitura (CHARTIER, 1996). Na perspectiva de que a leitura é algo pessoal e que perpassa pelos acontecimentos vividos, a experiência de leitura é algo que ultrapassa uma simples leitura, vai além de informar, e pode propiciar a transformação. Transformação particular que “acontece” quando o leitor se deixa tocar pela leitura, se questiona e externaliza sua experiência narrando-a (BENJAMIN, 1994).

Assim, ler é mais que decodificar, como já foi dito. Ler comporta gestos de superação, criação, invenção, apropriação, transformação, tudo isso operacionalizado pelo leitor. A cada leitura vivida pelo leitor – no caso, os alunos Nara, Vinícius, Carlos e Isabela – surgem novas conexões/experiências que atribuem novos sentidos ao lido e também ao vivido.

Para encerrar, destaca-se que não se pode aferir a experiência, tampouco é fácil defini-la. Assim, tratar da experiência de leitura é buscar indícios e pistas para conhecer o processo criativo, explorador e de interação com os “mundos – reais, possíveis e

inventados” (MARIA, 2002, p. 23). Nesse sentido, entramos aos poucos nos mundos de Vinícius, Nara, Isabela e Carlos, a partir das leituras narradas. Tomar a leitura para além da decifração, do tempo limitado, das fronteiras dos contextos escolar e extraescolar, dos materiais e práticas de leitura é lançar-se para compreender a leitura na relação direta entre o leitor e o texto, a partir das múltiplas conexões que configuram a trama da experiência de leitura.

Referências

ALVES, M. C. Biblioteca escolar e leitura na escola: caminhos para a sua dinamização. In: SILVA, E. T. (org.). *Leitura na escola*. São Paulo: Global: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008. p. 99-106.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 16 jul. 1990 [retificada em: 27 set. 1990]. Disponível em: <<http://www.sedh.gov.br/clientes/sedh/sedh/spdca/publicacoes/.arquivos/.spdca/eca.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, R.; BOURDIEU, P;

BRESSON, F. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 25-34.

CHARTIER, R. Do livro a leitura. In: CHARTIER, R.; BOURDIEU, P; BRESSON, F. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p.77-105.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. 3^a ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2013.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 2003.

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.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARIA, L. *Leitura & Colheita: livros, leitura e formação de leitores*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, A. Práticas leitoras: diferentes instâncias e contextos de leitura. In: Reunião Anual da ANPED, 26. 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/mc10aracymartins.rtf>. Acesso em: 5 mar. 2012.

PAULINO, G. Pensando a leitura. In: PAULINO, G. et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. p. 11-35.

POSSENTI, S. *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

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.