

**ANDREA DEL LAROVERE**

**EXPERIÊNCIAS DE LEITURA  
DE CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS**

Universidade Federal de Goiás  
Câmpus Catalão  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2014

**ANDREA DEL LAROVERE**

**EXPERIÊNCIAS DE LEITURA  
DE CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Selma Martines Peres

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas,  
Políticas Educacionais e Inclusão

CATALÃO/2014

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP) GPT/BSCAC/UFG

L332e Larovere, Andrea Del.  
Experiências de leitura de crianças em diferentes contextos  
[manuscrito] / Andrea Del Larovere. - 2014.  
150 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Selma Martines Peres.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,  
Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014.

Bibliografia.

Inclui lista de gráficos.

Apêndices.

Anexos.

1. Experiência de leitura. 2. Leitura de crianças 3. Práticas de  
leitura. 4. Educação. I. Título.

CDU: 028.5

ANDREA DEL LAROVERE

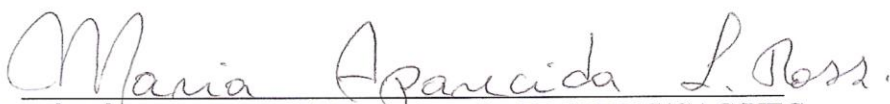
**EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 20 / 03 /2014.

BANCA EXAMINADORA:

  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Selma Martines Peres – PPGEDUC/UFG/Câmpus Catalão. Orientadora

  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Izabel Pereira Maciel – PPGE/UFGM/FaE

  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Lopes Rossi – PPGEDUC/CAC/UFG

Universidade Federal de Goiás  
Câmpus Catalão  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
2014

*Às crianças que participaram deste trabalho e me ensinaram a grandiosidade de pequenos gestos.*

## AGRADECIMENTOS

Depois de inúmeras experiências, é chegada a hora de finalizar mais um trabalho e agradecer às pessoas que contribuíram para que ele se materializasse.

Começo agradecendo a uma Força Maior, a uma Energia que me move, que me acalenta e me ampara sempre que preciso, chamada Deus. A Ele, agradeço por me conduzir pelos caminhos trilhados e por colocar em minha vida pessoas tão especiais.

Agradeço à minha família: minha mãe Rita, meu pai Aurélio e meu irmão Marco Aurélio, vocês são meu porto seguro! Obrigada pelo amor, carinho, força e dedicação que sempre dispensaram a mim.

A meu marido, amigo, confidente e companheiro Fernando, obrigada por estar a meu lado sempre me apoiando e me incentivando.

A meus tios e tias, primos e primas, obrigada pelo carinho e incentivo.

Às minhas amigas, em especial a Irací Oliveira e Tania Tartuci, agradeço pela amizade, carinho, apoio e pelas longas conversas.

Aos colegas do mestrado, agradeço por compartilharmos leituras, lanchinhos, sonhos, conhecimento, desencantos e vitórias!

A meu fiel amigo Ricco, obrigada por ser essa doçura que me acompanhou nos dias solitários de escrita.

À FAPEG - Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, pelo apoio a esta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão, em especial à Coordenadora Professora Doutora Ana Maria Gonçalves e aos professores da Linha Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão, Professoras Doutoras Altina Abadia da Silva, Dulcéria Tartuci, Maria Aparecida Lopes Rossi, Maria Marta Lopes Flores e Selma Martines Peres, agradeço pelas colaborações dadas ao meu trabalho.

Às professoras Francisca Izabel Pereira Maciel e Maria Aparecida Lopes Rossi, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À escola municipal de Catalão e demais instituições, aos professores, alunos e suas famílias, que acolheram esta pesquisa.

Aos funcionários do PPGE Roberto Ferreira Tavares e Renata Cristine Santos Vaz, agradeço por terem sido sempre prestativos e prontos a auxiliar em tudo que solicitei.

Aos meus alunos, os de ontem e de hoje, os adultos e as crianças, obrigada por me ensinarem e por permitirem que aprendesse com vocês.

À Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara d'Oeste pela concessão do afastamento para a realização do mestrado.

Aos professores que passaram pela minha vida, em especial a Tania Mara Tavares da Silva, minha eterna mestra e amiga.

Por fim, agradeço de modo especial a minha Orientadora Professora Doutora Selma Martines Peres, mestra e amiga, que contribuiu imensamente para que esse trabalho se tornasse realidade. Agradeço pelo profissionalismo, compromisso, paciência, compreensão, dedicação e amizade dispensados a mim.

A todos vocês, muito obrigada!

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa de mestrado foi identificar e analisar as experiências de leitura – referente ao texto escrito – constituídas no contexto escolar e extraescolar que foram narradas por quatro estudantes. Para isso, foram selecionados dois alunos e duas alunas do quinto ano do ensino fundamental de uma escola que pertence à rede pública de ensino da cidade de Catalão (GO). A metodologia pautou-se no estudo de caso do tipo etnográfico. O aporte teórico fundamentou-se nos conceitos de *experiência*, a partir de Larrosa (1996, 2002, 2003, 2004, 2008, 2009), Dewey (2007, 2010) e Benjamin (1994), e de *leitura*, a partir das obras de Chartier (1996, 1999, 2007), Freire (2003), Soares (1999), Paulino (2001), Kleiman (2002), Yunes (2003), entre outros. As análises mostraram que a leitura no contexto escolar estava vinculada a um pragmatismo, em especial ao cumprimento de atividades como apresentação de história lida e uso do livro didático relacionado à cópia. No entanto, esse contexto contribuiu para a constituição das experiências de leitura, pois, por meio de sua biblioteca, a escola colocava os materiais de leitura à disposição dos alunos, que faziam suas escolhas e liam segundo seus interesses. Quanto às experiências de leitura nos contextos extraescolares, verificou-se que tanto a biblioteca da escola quanto as bibliotecas públicas e privadas do município foram fundamentais para fomentar a leitura, ao fornecer aos estudantes os materiais de leitura que foram lidos em momentos de espera nestes locais ou em casa. Constatou-se também que as experiências de leitura se constituíram principalmente por meio de materiais impressos – como livros e gibis. Além disso, comprovou-se que as experiências estavam relacionadas aos anseios particulares e subjetivos dos alunos, em especial à socialização/interação familiar, às expectativas futuras dos alunos, ao divertimento e ao acolhimento. Desse modo, as leituras “acontecidas” no tempo de espera, de ócio, de aguardar o fim de um tempo até o início de outro, tanto no contexto escolar quanto nos extraescolares, foram significativas para a constituição das experiências de leitura, pois conseguiram tocar e deixar marcas nos leitores.

**Palavras-chave:** Experiência de leitura. Leitura de crianças. Práticas de leitura. Educação.

## ABSTRACT

The aim of this master thesis was to identify and analyze the reading experiences – referring to the written text – established at the school and extra school contexts that were narrated by four students. In order to do this, we selected two male and two female students from the fifth year of elementary school in a school that belongs to the public education system of the city of Catalão (GO). The methodology was based on a case study of ethnographic kind. The theoretical framework was based on the concepts of *experience*, from Larrosa (1996, 2002, 2003, 2004, 2008, 2009), Dewey (2007, 2010) and Benjamin (1994), and *reading*, from the works of Chartier (1996, 1999, 2007), Freire (2003), Soares (1999), Paulino (2001), Kleiman (2002), Yunes (2003), among others. The analysis showed us that the reading in the school context was tied to pragmatism, especially to the accomplishment of activities such as presentation of read stories and use of textbooks related to the copy. However, this context contributed to the establishment of the reading experiences because through its library the school put the reading materials available to the students, who, in their turn, made their choices and read according to their interests. Concerning the reading experiences in extra school contexts, we verified that both the school library and the public and private libraries of the city were crucial to encourage reading, providing students with reading materials that were read in waiting times, not only in these places but also at home. We also observed that the reading experiences were constituted mainly through printed materials – as books and comics. Besides, we proved that the experiences were related to the particular and subjective wishes of the students, especially to the familiar socialization/interaction, as well as to the future expectations of the students, to entertainment and welcoming. Thus, the “happened” readings in the waiting and idle times, in waiting for the end of a time until the beginning of other, in the school and extra school contexts, were significant for the establishment of reading experiences, because they achieved to touch and leave marks in the readers.

**Keywords:** Reading experience. Reading children. Reading practices. Education.

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación de maestría fue identificar y analizar las experiencias de lectura – relacionada al texto escrito – constituidas en el contexto escolar y extraescolar que fueron narradas por cuatro estudiantes. Para ello fueron seleccionados dos alumnos y dos alumnas de quinto año de la enseñanza primaria de una escuela que pertenece a la red pública de enseñanza de la ciudad de Catalão (GO). La metodología se basó en el estudio de caso del tipo etnográfico. El marco teórico se fundamentó en los conceptos de *experiencia*, de Larrosa (1996, 2002, 2003, 2004, 2008, 2009), Dewey (2007, 2010) y Benjamin (1994), y de *lectura*, de Chartier (1996, 1999, 2007), Freire (2003), Soares (1999), Paulino (2001), Kleiman (2002), Yunes (2003), entre otros. Los análisis mostraron que la lectura en el contexto escolar estaba vinculada a un pragmatismo, en especial al cumplimiento de actividades como presentación de historias leídas y uso de libros didácticos relacionado a la copia. Sin embargo, ese contexto contribuyó a la creación de experiencias de lectura, pues, por medio de su biblioteca, la escuela ponía los materiales de lectura a la disposición de los alumnos, que hacían sus elecciones y leían según sus intereses. En cuanto a las experiencias de lectura en contextos extraescolares, se verificó que tanto la biblioteca de la escuela como las bibliotecas públicas y privadas de la ciudad jugaron un papel decisivo en el fomento de la lectura, al fornecer a los estudiantes los materiales de lectura que fueron leídos en los tiempos de espera en estos sitios o en casa. Se constató asimismo que las experiencias de lectura se constituyeron principalmente por medio de materiales impresos – como libros y cómics. Además, se comprobó que las experiencias estaban relacionadas a los deseos privados y subjetivos de los alumnos, en especial a la socialización/interacción familiar, a las expectativas futuras de los estudiantes, a la diversión y a la acogida. De ese modo, las lecturas “pasadas” en el tiempo de espera, de ocio, de aguardar el fin de un tiempo hasta el inicio de otro, tanto en el contexto escolar como en los extraescolares, fueron significativas para la constitución de las experiencias de lectura, pues lograron tocar y dejar marcas en los lectores.

**Palabras clave:** Experiencia de Lectura. Lectura de los niños. Prácticas de lectura. Educación.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Quais lugares os alunos frequentam nas horas de lazer	83
Gráfico 2: O que tem para ler na casa dos alunos	86
Gráfico 3: Locais onde os alunos buscam suas leituras	89
Gráfico 4: O que os alunos fazem na sala de aula	108

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	14
<b>2. CAPÍTULO I - LEITURA, EXPERIÊNCIA E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA</b>	20
2.1 Leitura	20
2.2 Práticas de leitura	24
2.3 Experiência e narrativa	30
2.4 Experiência de leitura	36
<b>3. CAPÍTULO II - A TESSITURA DO PERCURSO METODOLÓGICO</b>	43
3.1 O percurso metodológico	43
3.1.1 A observação participante e o diário de campo	45
3.1.2 Entrevistas – em busca das narrativas	46
3.2 Entre as narrativas e a análise	48
3.3 A entrada em campo	49
3.4 Conhecendo os diversos contextos	52
3.5 Impressões e sentimentos: alguns apontamentos sobre o período de coleta de dados	54
<b>4. CAPÍTULO III – OS ALUNOS E OS CONTEXTOS</b>	57
4.1 Contextos comuns: a cidade, o bairro, a escola	58
4.2 Os contextos extraescolares	62
4.3 Os alunos e os contextos	64
<b>5. CAPÍTULO IV – TRAMAS PARA A EXPERIÊNCIA DE LEITURA: entre materiais, práticas de leitura e contextos</b>	75
5.1 Os materiais de leitura nos diferentes contextos	75
5.2 Tramas para a constituição da experiência de leitura: práticas de leitura nos diferentes contextos	90
<b>6. CAPÍTULO V – EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM DIFERENTES CONTEXTOS</b>	104
6.1 Nós e fissuras da trama da experiência de leitura	104
6.2 As experiências de leitura	113
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	129
<b>REFERÊNCIAS</b>	135
<b>APÊNDICES</b>	141
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista (contexto escolar)	141
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (contexto extraescolar)	143

<b>APÊNDICE C – Autorização (contexto escolar)</b>	145
<b>APÊNDICE D – Autorização (contexto extraescolar)</b>	146
<b>ANEXOS</b>	147
<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	147
<b>ANEXO B – Termo de Consentimento</b>	150

## 1. INTRODUÇÃO

Começo esta dissertação contando um pouco de minha trajetória até me deparar com a experiência de leitura. Ser professora era o sonho de minha mãe, idealizado em mim; como ela não pôde estudar para ser pedagoga, tornou-se professora de corte e costura. Cresci vendo-a ensinar suas alunas a anotar as medidas na caderneta, a fazer o molde da roupa, a cortar o tecido e a costurar. O desejo de ensinar me levou a buscar o curso de Magistério que existia em 1996 na cidade de Americana, interior do Estado de São Paulo. Com muito incentivo da mãe e pouco incentivo do pai, já que este sonhara que sua filha fosse bancária, prestei um “vestibulinho”<sup>1</sup> e fui aprovada com boa classificação.

A partir de minha experiência, principalmente como filha, aluna, e do desejo e oportunidade de cursar o Magistério, segui os passos de minha mãe, fiando os fios que comporiam a trama desse tecido que se constituiu na minha trajetória profissional e também pessoal.

Durante o curso de Magistério, a vontade de ser professora, de ter meus alunos, aumentara. Findado o curso de Magistério, iniciei o curso de Pedagogia, e o primeiro emprego como professora logo apareceu.

Fui ministrar aulas na educação infantil, numa sala de jardim II de uma escola particular. Logo o ideal passou a ser real. Lidar com alunos, pais, colegas de trabalho, coordenadora e diretora, na primeira experiência de trabalho, não foi algo fácil, mas com o passar do tempo adquiri traquejo para lidar com o cotidiano escolar. Trabalhei em escolas particulares de educação infantil num período, fui professora eventual da rede estadual no outro, e, num terceiro, estudante de Pedagogia. Como professora eventual do Estado de São Paulo, tive a oportunidade de ministrar aulas nos mais diversos níveis, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Essas experiências fizeram aflorar em mim o desejo de trabalhar com os alunos do ensino fundamental.

Cursei uma especialização em Psicopedagogia com o intuito de melhorar a qualidade de meu trabalho. Posteriormente, fui aprovada em concurso público municipal para ministrar aulas no ensino fundamental.

Nesse ínterim, a temática da leitura sempre esteve presente em minha práxis. Várias

---

<sup>1</sup> “Vestibulinho” refere-se ao exame classificatório para conseguir uma vaga no curso de Magistério, que em 1996 era ofertado pelo governo do Estado de São Paulo como curso de nível médio, e, dada a demanda, havia o exame para o provimento das vagas.

vezes, nas escolas em que trabalhei, organizei bibliotecas, que estavam empoeiradas, esquecidas num canto da escola, para que fossem utilizadas pelos alunos. Cataloguei livros, ainda que de modo rudimentar, para que pudesse disponibilizá-los aos alunos. Algumas vezes encontrei livros embalados, sem uso; outras vezes, livros úmidos e cobertos de mofo, já sem condições de uso. Porém, mesmo num cantinho esquecido da escola, os alunos vinham procurá-los, e ficava surpresa com o número de estudantes que buscavam os livros. Eles vinham pesquisar, queriam minha indicação do que poderiam ler, levavam livros de diferentes gêneros: poesias, biografias, contos, didáticos, enciclopédias, romances, entre outros gêneros disponibilizados pelas bibliotecas.

Diante deste cenário, surgiram algumas inquietações: qual a importância da leitura para a vida das crianças? A escola tem contribuído na formação do aluno leitor? A família e outros agentes culturais têm contribuído para formar leitores? O que fica dessas leituras nos alunos? Quais são as marcas de leitura que os alunos carregam? Tais indagações me levaram a buscar um programa de mestrado em Educação. O intuito era aprofundar essas questões, ainda de senso comum.

Desde minha aprovação no processo seletivo do curso de mestrado em Educação, muita coisa mudou. Pedi afastamento do meu emprego como professora da rede municipal de ensino de Santa Bárbara d'Oeste, no interior de São Paulo, e me mudei para Catalão, em Goiás, onde fui bem acolhida, e aos poucos me adaptei aos costumes e à cultura da cidade.

Nas aulas do mestrado em Educação, expus as indagações acima citadas para minha orientadora, e tive a recomendação de fazer algumas leituras, na perspectiva de encontrar meu objeto de estudo. Fiz algumas leituras e, ao me deparar com os textos de Chartier (1996) e Larrosa (2002), me aproximei dos conceitos de *leitura e experiência*. Assim, encontrei meu objeto de estudo: as experiências de leitura.

Após levantamento bibliográfico realizado no banco de teses da Capes, encontrei algumas pesquisas que abordavam a temática das “experiências de leitura”. No entanto, esses trabalhos traziam a experiência como pano de fundo em relação à leitura, ficando o foco principal voltado para as práticas de leitura e os significados da leitura para determinados grupos. Em outros trabalhos encontrei a questão da experiência citada como vivência, e em outras pesquisas a palavra experiência tinha o sentido de experimento.

Em se tratando desta pesquisa, o objeto de estudo se centra na experiência de leitura, no

sentido utilizado por Larrosa (2002), que traz a experiência como algo que marca, que toca. Como professora de ensino fundamental I, minha preocupação com a leitura se referia a este período escolar. Desse modo, a pesquisa ficou circunscrita ao quinto ano do ensino fundamental, principalmente porque encerra a primeira etapa do ensino fundamental e porque nesta fase escolar os alunos já teriam um repertório considerável de experiências de leitura a serem narradas.

Diante disso, o recorte relacionado às experiências de leitura no contexto escolar estava definido. Contudo, a compreensão de que a experiência de leitura é algo vivido, que instiga o leitor, que o toca e que, portanto, não está vinculada a um contexto específico, fez com que a investigação fosse ampliada para outros contextos que não apenas o escolar.

Cabe lembrar que ler é uma prática social instituída, em que apenas o contato com a leitura e a escrita não são suficientes para a aprendizagem. Ler e escrever requerem ensino; dessa forma, quando se pensa em leitura, muitos podem associá-la à escola (BRESSION, 1996). Nestes termos, reconhece-se que a escola tem função central na aquisição da habilidade de ler, na promoção da leitura e do letramento. No entanto, a leitura pode estar presente em contextos além do escolar. Esses outros contextos, como, por exemplo, a família, podem formar ou contribuir para a formação do leitor, principalmente se tomarmos como referência fatores como desejo e necessidade, que podem potencializar o leitor a buscar diferentes leituras em contextos e suportes variados (MARTINS, 2003). Assim, a leitura está presente nos mais variados contextos (escola, família, igreja etc.) e está disponível nos mais variados suportes (MARCUSCHI, 2003).

Desse modo, os questionamentos que outrora eram de senso comum foram ressignificados após investigação preliminar e deram lugar ao problema de pesquisa: **quais experiências de leitura – referente ao texto escrito – 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 nesta pesquisa por trabalhar com a narrativa de quatro alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Catalão (GO)<sup>2</sup>. O objetivo principal foi conhecer

---

<sup>2</sup> A opção por trabalhar com a narrativa de quatro alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental ocorreu por se considerar que esse quantitativo seria suficiente para a coleta de dados. A seleção foi realizada por sorteio e a etapa do ensino foi escolhida por se considerar que nesse período da escolarização os alunos possuiriam um repertório suficiente para a produção das narrativas sobre suas experiências de leitura. A escolha da escola se deu devido à relação de proximidade entre algumas professoras da instituição e a pesquisadora. Mais detalhes sobre os procedimentos metodológicos serão apresentados no Capítulo II – A tessitura do percurso metodológico.

e analisar as experiências de leitura vividas por esses alunos tanto no contexto escolar quanto nos contextos extraescolares. Os objetivos específicos foram observar as práticas de leitura dos alunos, relacionadas ao texto escrito, presentes nos contextos escolar e extraescolar; identificar e descrever os alunos investigados e os contextos escolar e extraescolar; e, por fim, identificar, por meio das narrativas dos alunos, práticas de leitura e componentes que contribuíram para a constituição das experiências de leitura.

Diante da complexidade que o termo leitura pode abarcar, esta investigação restringiu-se à leitura referente ao texto escrito. Trata-se da:

[...] palavra que se materializa em texto, resultando de um exercício de leitura que toma corpo, literalmente, por imobilizar-se, para logo em seguida demandar alguém mais – o leitor – que lhe sobre vida à matéria inerte e reacenda a *chama* enquanto brilha o frio *crystal* lapidado pelas mãos do autor. (YUNES, 2003a, p. 9, grifos da autora).

Nesse sentido, 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, 2003a, p. 13).

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).

Partindo do pressuposto de que a leitura atravessa os muros da escola e se insere em outros contextos, as experiências de leitura podem ocorrer em diferentes instâncias e com intensidades distintas, segundo as relações sócio-histórico-culturais estabelecidas entre leitor e mundo.

Assim, a leitura aprendida na escola rompe suas barreiras e se insere no cotidiano das pessoas, às vezes de modo tão corriqueiro que muitas delas nem percebem que leem o tempo todo. A escrita está presente nos alimentos industrializados, nos produtos de higiene, limpeza e beleza, nos comerciais da televisão, nos folhetos de propagandas, nos *outdoors*, nas placas de trânsito, nos recados, bilhetes e agendas, nos murais, jornais e revistas, nos receituários médicos, nos computadores etc.

As leituras podem ser variadas, de acordo com cada função social que o leitor atribui diante do contexto vivido. Desse modo, as experiências de leitura de cada leitor são distintas e singulares. Cabe observar que experimentar é sentir, tocar, de modo singular e inesquecível. Larrosa (2004, p. 21 – grifos do autor) observa que: “Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’.” Portanto, se a experiência é “o que nos acontece”, é possível relacioná-la ao vivido, como algo que permita produzir sentido a partir do que se experiencia.

A 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 (2003a, 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 pelo leitor. (LARROSA, 2004; YUNES, 2003a).

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.

Para conhecer as experiências de leitura de quatro alunos do quinto ano do ensino fundamental utilizou-se a narrativa. A narrativa, usada para captar as experiências de leitura, se respalda em Benjamin (1994). Segundo este autor, narrar é a “arte de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198). 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. Uma vez que é narrando que as experiências são transmitidas, este recurso foi fundamental para que se conhecessem algumas experiências de leitura narradas pelos alunos investigados.

A partir das observações realizadas nos contextos escolar e extraescolares, foram identificadas e analisadas as práticas de leitura, especialmente as referentes ao texto escrito, vividas pelos alunos investigados. Assim, por meio de entrevistas, as narrativas foram coletadas

com o intuito de identificar as práticas de leitura que se constituíram (ou não) em experiência de leitura. Por fim, foram analisadas as experiências (ou inexistência de experiências) de leitura vividas por esses alunos no contexto escolar e fora dele.

A base metodológica da investigação pautou-se no estudo de caso do tipo etnográfico. O estudo de caso tem o foco de interesse voltado para a descrição da cultura, abrangendo 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 e foram descritos ao longo do estudo, com o intuito de estabelecer uma conexão entre as observações nos diferentes contextos, as narrativas e as experiências de leitura.

Nesse sentido, este trabalho foi organizado em cinco capítulos. O primeiro traz as contribuições teóricas relativas à leitura e à experiência que subsidiam o estudo. No segundo, demarca-se o percurso metodológico e definem-se as estratégias utilizadas para se chegar às experiências de leitura. No terceiro capítulo contextualizam-se os alunos e os locais que frequentaram. O quarto capítulo apresenta os materiais e as práticas de leitura que contribuíram para a constituição das experiências. O quinto capítulo traz os nós e as fissuras que dificultaram a constituição das experiências e analisa as experiências de leitura narradas. Por fim, as considerações finais une os fios que constituíram a malha das experiências de leitura.

## 2. CAPÍTULO I

### LEITURA, EXPERIÊNCIA E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

*Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos.[...] Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 1997).*

Experiência de leitura, objeto desta investigação, é um conceito construído a partir da relação de dois conceitos diferentes: experiência e leitura. Assim, para que se possa entrar no campo das experiências de leitura, há que se conhecer os conceitos que o constituíram e os sentidos atribuídos a ele. Nesses termos, faz-se neste capítulo a junção dos fios da leitura aos da experiência, que unidos constituem uma nova trama, a experiência de leitura.

#### 2.1 Leitura

A palavra leitura, segundo Paulino (2001, p. 11), 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).

Para Larrosa (2004), a palavra ler está relacionada com colheita, sendo que

[...] podemos construir uma série de termos com lição, lectio, leitura, se-leção, e-leição (elegante), pre-leção ou predi-leção, coleção, coleta. Nessa série ler é colher e, portanto, a ação de ler é próxima a outras palavras afins como recolher, reunir, albergar, compor, recompor... o que põe, o que está aí disposto para ser lido, colhido, coletado. (LARROSA, 2004, p. 96).

Diante da amplitude de significados imbricados na expressão “leitura”, explicitada por Paulino (2001) e Larrosa (2004), pode-se considerar que a leitura é um ato dinâmico e vivo, que está e sempre esteve em transformação, atrelada à história e às mudanças ocorridas na humanidade.

Pode-se inferir que na história da humanidade a escrita tornou-se o divisor de águas entre a pré-história e a civilização (YUNES, 2003a). Com o advento da escrita, 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. No entanto, observa-se que a leitura é anterior à escrita e que é ela que dá sentido à escrita. Não há leitor sem

leitura e não há leitura se não houver o leitor (YUNES, 2003a).

O advento da escrita e a decodificação desse código são um fenômeno cultural e não natural, pois para que se domine a escrita 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 textos escritos não garante sua aprendizagem. Para aprender a ler e escrever por intermédio do código escrito 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. E para que o sentido seja dado à sentença, ao texto, necessitamos da linguagem. Parafraseando Yunes (2003a), para que a palavra se materialize, é necessário que o leitor lha sobre a vida. É a linguagem que dá sentido à leitura. Carlos (2008, p. 33) aponta que:

Abriu o sujeito à linguagem é abri-lo à tradição que o antecipa. Só pela linguagem podemos aceder ao mundo. É a linguagem que faz com que a realidade, o mundo e nós, enquanto seres no mundo, sejamos. Pois existimos nela, com ela e por ela. Pela linguagem nomeamos o mundo e vemos o que nesse mundo nomeamos.

Roger Chartier (1996), um dos principais estudiosos da história da leitura, observa em seus estudos as transformações pelas quais a leitura passou ao longo da história da humanidade. Inicialmente, a leitura era oralizada, de forma que quem possuía o domínio da leitura lia para os demais, numa prática coletiva. Posteriormente, com a ampliação do domínio da leitura entre as pessoas e a disseminação da escrita, a leitura passou a ser uma prática particular, individual e silenciosa.

Foi na Idade Média que a leitura passou a ser individualizada e silenciosa, que adquiriu um caráter secreto, revelador (PAULINO, 2001). Muitas leituras foram proibidas por serem consideradas profanas; muitos livros foram queimados para que o conhecimento ali contido não fosse disseminado. Esse ideário, de certa forma, perdura ainda hoje, quando se observa, nas bibliotecas, livrarias e demais espaços onde a leitura está presente, a classificação das leituras de acordo com seu público – gênero ou faixa etária – (SOARES, 1999), como se um adulto, por exemplo, não se deliciasse ao ler um conto infantil, ou uma criança não pudesse ler uma

coletânea de sonetos.

Nesse sentido, relacionam-se os fatos acima ao embate entre saber e poder presentes na desmistificação do mundo que o ato de ler pode ocasionar e reitera-se a questão de que a leitura possui uma função legitimadora na sociedade, e que há uma relação entre leitura e cidadania que pode demarcar uma exclusão radical entre os que sabem ler e os que não possuem esse atributo (COMITTI, 1999, p. 151). Assim,

Acatamos a leitura como uma instância legitimadora do poder, justamente aquela que instaura uma diferença irreduzível entre aqueles que dominam a linguagem escrita e aqueles que a desconhecem. Os primeiros, certamente, tornam-se detentores de uma leitura eficiente de mundo e são, portanto, capazes de exercer a plena cidadania. (COMITTI, 1999, p. 151).

Desse modo, Comitti (1999, p. 151) enfatiza que “[...] ao mesmo tempo que exclui o não-leitor, referenda o lugar da escrita como o real espaço do conhecimento”.

Para Hébrard (1996), a suposta neutralidade cultural e a aparente instrumentalidade do ato de ler é que garantem sua eficácia social; além disso, as políticas educativas sempre estiveram convencidas de que ensinar a ler contribui para mudar os hábitos e valores de determinados grupos sociais e, ainda, que ensinar um grupo de analfabetos a ler é apresentá-los ao poder e ao direito infinito dos usos sociais da leitura. Com relação à aquisição da leitura na escola, Hébrard (1996, p. 37) ressalta que:

Colocando o acento sobre o ler mais do que sobre o livro, sobre a recepção mais do que sobre a posse, os pesquisadores demonstraram amplamente que, na escola, não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam. Ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato.

Isso posto, pode-se considerar que a leitura é sócio-histórica-cultural, pois é ela que situa o indivíduo em relação a seu contexto e à história da humanidade; se configura num ato político, pois pode promover a consciência da função social do leitor, sendo que este ato, como nos lembra Freire (2003), é transformador; e é, ainda, social, visto que potencializa a inserção do indivíduo em uma sociedade cada vez mais informatizada e repleta de textos escritos.

A leitura não acontece apenas entre um leitor e um texto escrito, mas o mundo é lido num sentido mais amplo (YUNES, 2003b). Lê-se: uma fruta no pé quando está madura, pronta para ser colhida (FREIRE, 2003); as expressões de alegria e tristeza no rosto das pessoas; um dia quente de verão convidativo para um sorvete; enfim, as leituras são múltiplas. Para Yunes (2003b, p. 42), “ler é uma condição de sobrevivência” e, sem essa multiplicidade de leituras, não seria

possível nortear-se no espaço e no tempo, saber o ponto certo de colher uma fruta do pé, entender o humor das pessoas, o clima para vestir-se adequadamente, não seria possível relacionar-se com o mundo.

Sobre a questão da leitura que vai além da decodificação do texto escrito para a leitura da “palavramundo”, verifica-se nas palavras de Carlos (2008, p. 44) que:

Quer sejam alfabetizados ou não, os homens estão em interação com um espaço social determinado que, por natureza, é o seu próprio espaço de leitura. Todo o ser humano, independentemente de ser leitor de livros ou não, possui essa capacidade natural de ler o mundo que o questiona, de se ler a si mesmo nos outros e os outros em si; de interpretar o conjunto de signos, sinais, cores, movimentos, traços que o interpelam quotidianamente. Assim, reduzir o acto de ler à decodificação do alfabeto é uma forma muito limitada de conceber a leitura.

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” (FREIRE, 2003, p. 11), compreende-se que alfabetizar-se, apropriar-se da leitura do texto 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. Nas palavras de Paulo Freire (2003, p. 11): “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”

Nesse sentido, pode-se inferir que a leitura é uma ação que precede a escrita, desse modo, para escrever o mundo seria imprescindível lê-lo anteriormente (YUNES, 2003b; FREIRE, 2003). Assim, se lê primeiramente o entorno, o contexto, e só mais tarde passa-se a ler o texto escrito, que, por sua vez, encontra sentido em seu uso.

Manguel (1997) compartilha do pressuposto de que a leitura vai além da decodificação da escrito e pontua que a ação de ler pode ser exemplificada por meio de um conjunto de ideias, em suportes e espaços igualmente distintos como “[...] o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; [...] o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; [...] os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração [...]” (MANGUEL, 1997, p.

19). Assim, o mundo simbólico adentra a compreensão de leitura em que se pressupõe que o leitor compreenda signos e significados que nem sempre estão perceptíveis.

A esse respeito, pode-se dizer que o ato de ler pressupõe múltiplas possibilidades, 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, 2003a, p. 13). Assim como Freire (2003) e Yunes (2003a), Manguel (1997, p. 20) também considera que a leitura vem antes da escrita, e conclui: “Ler – descobri – vem antes de escrever. Uma sociedade pode existir – existem muitas, de fato – sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler.”

A leitura também pode ser um “instrumento de reaproximação à vida”, pois ela permite ao leitor “[...] o deslocamento de horizonte provocado pelo texto [...] mobiliza o sujeito do desejo, ressitua o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo da sua historicidade, da sua experiência, dando-lhe também vida nova.” (YUNES, 2003a, p. 11). Isso 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”.

Ler também 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). De acordo com Chartier (1996) e Yunes (2003a), 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. Assim, o que caracteriza uma leitura prazerosa para uns pode não o ser para outros, pois, como já anunciado, a leitura é única, ainda que se trate do mesmo texto para o mesmo leitor. Dito de outra forma, a leitura não é um ato meramente mecânico e sem sentido, pelo contrário, é carregada de significado, interação e criação.

## **2.2 Práticas de leitura**

Diante das transformações e do desenvolvimento da humanidade em relação à leitura e à escrita, os significados atribuídos à leitura ao longo da história têm mudado (FISCHER, 2006). Desse modo, a leitura adquiriu e adquire significados distintos para cada sociedade e para cada

período histórico e, provavelmente, continuará sempre em transformação. “E a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro, porque assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade.” (FISCHER, 2006, p. 11).

Até os primeiros manuscritos, e a posterior impressão dos livros em papel, na Idade Média, o livro e a leitura passaram por um processo de “refinamento”. Os sumérios foram os primeiros a organizar os registros escritos, numa primeira tentativa de “livro”, como observa Fischer (2006, p. 18-19, grifo do autor):

A primeira literatura (sem ser de registros contábeis) era formada por tabuletas de argila quadradas ou retangulares medindo em torno de um palmo, criadas para caber confortavelmente na mão do leitor. Um “livro” era composto por várias dessas tabuletas, possivelmente armazenadas em caixas de madeira ou malas de couro, em determinada ordem, a fim de permitir a leitura sequencial.

Ao que parece, a humanidade sempre esteve preocupada em tornar o acesso à leitura mais confortável para o leitor, e pode-se dizer que os “livros” dos sumérios seriam os antecessores, num passado bem longínquo, dos atuais recursos eletrônicos com tela digital, que também cabem na palma da mão, como, por exemplo, os atuais *tablets*.

Ao longo da história, houve transformações em relação à leitura, à sua prática e ao livro; este, por exemplo, passou a ter um novo contexto, e até mesmo a escrita e a caligrafia se transformaram. Nesse sentido, a prática da leitura foi se diversificando e o livro passou a ser “Testemunho impressionante da aceleração da velocidade de circulação da cultura escrita e sua difusão.” (LE GOFF, 2003, p. 116). Com esse artefato, completa-se uma primeira revolução, pois “[...] o livro não é mais um objeto de luxo, tornou-se instrumento. É um nascimento, mais que um renascimento, enquanto não se chega à impressão.” (LE GOFF, 2003, p. 116).

Assim como os suportes de leitura sofreram transformações a fim de se tornar mais acessíveis e confortáveis para o leitor, as práticas de leitura também se diversificaram. A prática de leitura, a princípio realizada coletivamente, é evidenciada na Idade Média pela raridade dos livros e de quem os decifrava, os lia, (PAULINO, 2001, p. 15), ou seja, “[...] a leitura era feita em grupos por um *lector*, isto é, um homem que detinha a posse do livro e sabia ler”. Cabe ressaltar que “[...] tal prática era restrita ao clero e à nobreza, o que evidenciava, na época, a necessidade de controle da leitura e seu poder subversivo.” (PAULINO, 2001, p. 15).

Em se tratando do controle da leitura, a leitura silenciosa, realizada a partir do século XIX, “[...] não era vista com bons olhos, pois a leitura silenciosa afigura-se como uma leitura onde as sensações, as pulsões, a vontade, a intimidade se inscrevem no tempo e no espaço

daquele que lê.” (CARLOS, 2008, p. 38). A leitura silenciosa, dada a ler, propicia ao leitor a liberdade frente à leitura, visto que ele pode ler o que deseja, pode pular páginas, trechos e atribuir o significado desejado ao que foi lido.

Na contemporaneidade, além da leitura nos livros e demais impressos, inaugura-se a leitura em outro suporte, o computador, 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) mostram 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 já ilustradas por eles apontam que na sociedade contemporânea não se seguem protocolos rígidos de leitura. 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 ou no computador, levar os suportes de leitura para ler onde desejar e ler o que lhe convier, onde e como lhe convier.

Peres (2006, p. 12) aponta que: “As práticas de leitura são muitas”, e traz os seguintes exemplos:

Existem pessoas que lêem respeitando vírgulas e pontos. Outras, engolindo, vorazmente, qualquer marcador gramatical. Têm as que seguem protocolos: lendo do começo ao fim, conforme sugere o editor, o autor e tudo mais. Há, no entanto, as que começam do fim, do meio ou só lêem o fim. Ah, não se pode esquecer daquelas que precisam de uma verdadeira clausura para ler e das que consideram o barulhento ônibus, metrô, reconfortante o suficiente. Existem pessoas que precisam entoar cada palavra lida em alto e bom som, assim como há as que preferem ler apenas com os olhos. Sem falar das que preferem uma leitura oitiva. E o que dizer da leitura sem palavras, apenas imagens, movimentos, figuras? Há além disso a velocidade, o ritmo, a sonoridade da leitura. Em suma, todos esses aspectos e mais alguns compõem as práticas de leitura.

Cabe ressaltar que Batista e Galvão (1999) consideram que o termo “práticas de leitura” não está relacionado apenas a um conjunto de crenças e valores de um determinado grupo social, mas também à apropriação, utilização e circulação da cultura entre os diversos grupos sociais. Nas palavras dos autores,

Não se pode inferir sobre as representações, crenças e valores de um determinado grupo somente a partir do que ele lê, declara ler ou possui em sua biblioteca particular e seleciona como bem inventariado. A distribuição de um produto cultural não revela tudo; pelo contrário, sua apropriação, sua utilização e seu consumo são tão importantes para a realização de uma história da leitura quanto sua circulação, em vários casos, aliás, muito mais fluida do que se pensa. As relações entre objetos de leitura e grupos sociais são muito mais complexas. (BATISTA; GALVÃO, 1999, p. 19).

O leitor contemporâneo, na concepção chartieriana, carrega em si vários modos de ler do leitor da Antiguidade e do leitor da Idade Média. O leitor do primeiro período necessitava desenrolar os textos nos livros em rolo que lia, assim como se rolam as páginas para se ler no computador. O leitor medieval lia o livro impresso, organizado em páginas e índices, o que lhe proporcionava mais liberdade na escolha de suas leituras. Nessa perspectiva, considerando-se os diferentes suportes, pode-se dizer que há atualmente uma ampliação dos modos de ler.

Além do computador, existem hoje outras tecnologias que auxiliam a leitura. Graças a elas é possível ler e folhear o livro virtualmente através do toque na tela, como nos *tablets* ou nos aparelhos de telefone celular. Por meio dessas tecnologias, os textos literários podem ser adquiridos em versão virtual, os chamados *e-books*, assim como jornais, revistas e informativos 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.

Diante de um cenário de mudanças e revoluções da leitura, Chartier (1999, p. 77) destaca que: “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...]. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem.”

Nessa perspectiva, percebe-se que há dinamicidade na interação leitor/leitura e que, imbricado nesta interação, há ainda um processo inventivo e criativo do leitor e/ou autor-escritor. É no processo de leitura que o leitor pode tomar o texto para si, “apropriar-se” da leitura e do texto (CHARTIER, 1999). Em outras palavras, durante a leitura pode-se adentrar no texto, degustar as palavras, sentir aromas e sabores, atribuir significados particulares, ater-se ao que interessa e desprender-se do que parece irrelevante, sem sentido.

No que se refere à subjetividade do ato de ler, Abreu (2006) explicita que não há consenso em se tratando de gosto literário, haja vista que as opiniões tecidas sobre uma leitura, tendo sido lida ou não, compõem a imagem social de cada leitor. Nesse sentido, é possível dizer que o gosto literário se constrói por meio das experiências particulares do indivíduo com o que lhe passa, e o que lhe passa adquire significado e o marca, inclusive no gosto literário. “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. (LARROSA, 2002, p. 27).

Depreende-se, então, que o saber da experiência ocorre ao reconhecer que se dá ao texto não o significado que o autor pretendia, mas os significados que o leitor atribui de acordo com as experiências adquiridas e vividas, como explicita Manguel (1997, p. 19-20):

[...] é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

Desse modo, se considera a subjetividade presente no ato de ler a partir da relação do indivíduo com os outros, isto é: “Ler também não significa desconsiderar o que os demais pensam; ignorar o que os outros elaboram; mas modular por sua própria voz o texto cuja singularidade rompe e inaugura a um só tempo.” (YUNES, 2003b, p. 50).

No entanto, a leitura nem sempre foi “dada a ler”. No início do século XX, o autor de um texto era considerado dono absoluto do mesmo, e restava ao leitor subordinar sua leitura ao texto, aos sentidos impostos pelo autor (PAULINO, 2001). “Dar a ler, então, é dar as palavras sem dar ao mesmo tempo o que dizem as palavras.”<sup>3</sup> (LARROSA, 2003, p. 122, tradução minha).

Conforme referendado por Paulino (2001), na etimologia da palavra ler (do latim *legere*) podemos encontrar vários significados. Entre eles está o verbo “roubar”, numa perspectiva “de subversão, de clandestinidade”. Algo que parece ilustrar a expressão “dar a ler”:

Não se rouba algo com conhecimento e autorização do proprietário, logo essa leitura do texto vai se construir à revelia do autor, ou melhor, vai acrescentar ao texto outros sentidos, a partir de sinais que nele estão presentes, mesmo que o autor não tivesse consciência disso. (PAULINO, 2001, p. 12-13).

Pode-se considerar que no início do século XX o texto ainda não era “dado a ler”, ficando

---

<sup>3</sup> Texto original: “Dar a leer, entonces, es dar las palabras sin dar al mismo tiempo lo que dicen las palabras.” (LARROSA, 2003, p. 122).

evidente a censura ou o caráter mais restrito que permeou e, de certo modo, ainda pode permear o que é lido. Como exemplo do controle da leitura na Idade Média, quem ousasse ler os escritos sagrados ou profanos poderia ser aprisionado, torturado ou levado à fogueira. Ler sem supervisão significava subversão, e os subversivos eram castigados (YUNES, 2003a).

Outro ponto a ser observado que, de algum modo, tem conexão com as relações de poder e de cerceamento da leitura refere-se ao processo de escolarização da leitura literária. Segundo Soares (1999), todo conhecimento transformado em saber escolar carrega em si o estigma da escolarização. De acordo com a pesquisadora, “a literatura é *sempre e inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola”. (SOARES, 1999, p. 24-25, grifos da autora).

Nessa perspectiva, a escola utiliza uma literatura, se apropriando dela e empregando-a num fim pedagógico, “escolariza a leitura”. Isso também acontece quando uma literatura é produzida para a escola, ou seja, essa literatura, ou essa leitura (considerando-se os vários suportes e gêneros literários), torna-se “escolarizada”.

Nesse sentido, a leitura e sua prática, mesmo num contexto distinto do escolar, fincam suas bases na leitura pedagogizada, realizada e aprendida nos moldes escolares. A leitura toma para si as características da organização escolar e se constitui em categorias como: gênero, público adequado, como ler, onde ler, por onde começar a ler, o que ler. Segundo Soares (1999, p. 21, grifos da autora), “[...] é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência da escola, é o processo que a institui e que a constitui.” Ou, como aponta Zilberman (2009, p. 18-19): “A escrita associa-se a leitura, colocando-se a escola como o espaço de sua aprendizagem, domínio e uso, conforme uma ligação que o tempo não dissolve.”

Mesmo passando pela escolarização, que dita “o que”, “como” e “onde” se deve ler, a leitura tem sido mais acessível do que fora outrora, visto que os suportes do texto escrito eram de difícil manuseio, como a madeira, a argila ou o pergaminho. E, assim como os materiais, as práticas da leitura se transformaram ao longo do tempo. Atualmente temos, por exemplo, o papel e o computador, que permitiram que o modo, a postura e os costumes ao ler se transformassem. Tomando, especialmente, a leitura no papel, pode-se observar que ela carrega marcas, que não são registradas nos suportes eletrônicos.

As marcas deixadas pela leitura, desta vez marcas físicas, em geral observadas no suporte do papel (livros, revistas, gibis, cartas, bilhetes), são aquelas percebidas no amarelo deixado nas folhas pelo tempo, nas “orelhas”, vincos e rasgos, nos sinais de esmalte, batom, café, lágrimas,

nos bilhetes secretos deixados no meio dos livros, nas contas a pagar ou no dinheiro para pagar a conta, nos recados, nas cartas de amor, na flor recebida num momento especial, posta no meio de um livro... Enfim, as marcas de leitura que podem ser impressas são muitas, e, assim como o leitor pode instaurar com uma leitura algo subjetivo e marcante, as marcas físicas também acompanham a história da leitura, marcas essas deixadas a cada leitura no papel. Pensando sobre as marcas de leitura deixadas nos livros, Manguel (1997, p. 29) observa que:

[...] a verdade é que livros determinados emprestam certas características a leitores determinados. Implícita na posse de um livro está a história das leituras anteriores do livro – ou seja, cada novo leitor é afetado pelo que imagina que o livro foi em mãos anteriores.

Contudo, recursos advindos das novas tecnologias já possibilitam perceber alguns traços a partir de uma leitura realizada no computador, *notebook* ou *tablet*. Grosso modo, pode-se pensar nas marcas coloridas sinalizadas pelo leitor ou mesmo nas anotações inseridas numa caixa de texto ao longo do texto para registrar, por exemplo, a compreensão, dúvidas e/ou a percepção da leitura.

Desse modo, a subjetividade ao ler não permeia apenas o que se lê, mas está relacionada ao como se lê e ao como acontece a leitura através do que foi lido. E as marcas deixadas pelo leitor durante a leitura podem revelar a subjetividade de cada leitura para cada leitor. “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.” (YUNES, 2003a, p. 10).

Por fim, ao ler se atribui significados que correspondem às experiências vividas. Dessa forma, a leitura é algo individual, privado e subjetivo. Cada indivíduo é marcado ou não por experiências que potencializam a construção de significados no ato de ler. Assim, para conhecer as experiências de leitura nos contextos (escolar e extraescolares) recorreu-se às narrativas, pois, segundo Benjamin (2004) e Larrosa (1996, 2002, 2004), a experiência se utiliza desse instrumento para que possa comunicar os acontecimentos, e é sobre esses conceitos – experiência e narrativa – que discorro a seguir.

### **2.3 Experiência e narrativa**

Para tratar da questão da *experiência*, parte-se da etimologia da palavra, na perspectiva de ampliar o olhar quanto aos sentidos que a palavra pode adquirir.

“Experiência”, etimologicamente, origina-se do 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). Desse modo, a palavra “experiência” parece convidar a se pôr à prova ou a provar algum perigo, a adentrar num território perigoso, a se pôr numa travessia arriscada. Larrosa (2004, p. 153 – grifos do autor) pontua que: “Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’”. De acordo com o autor,

[...] o saber da experiência pretende evitar a confusão de experiência com experimento ou, se se quiser, extrair da palavra *experiencia* de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes. Se o experimento é genérico, a experiência é singular. (LARROSA, 2002, p. 27, grifo do autor).

Pode-se concluir que o experimento é previsível, pode ser repetido, pois foi sistematizado; já a experiência é única, imprevisível e inédita.

Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p. 28, grifos do autor).

Nesse sentido, 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).

No entanto, segundo o autor, na atualidade vive-se um período em que cada vez mais é difícil ter experiências, pois apesar do excesso de informação ao qual a sociedade é submetida, nada parece tocar e/ou marcar de fato. Enfim, parece não haver situações, momentos, para que a experiência seja vivida. Segundo Larrosa (2002, p. 21):

A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

O excesso de informação da sociedade atual parece dificultar que se experiencie, e esse excesso seria um dos motivadores para a escassez da experiência (LARROSA, 2002). “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.” (LARROSA, 2002, p. 21). Nesse sentido, a informação anula as possibilidades de experiência. Há cada vez mais informações, sem que nada toque, passe, marque e se constitua em experiência.

O conceito “sociedade de informação” vem sendo utilizado em nossa sociedade atual, como sinônimo de conhecimento e aprendizagem; no entanto, Larrosa (2002) alerta que há um equívoco nessa nomenclatura, pois para ele uma informação não se constitui em conhecimento, nem em experiência. Ele propõe que separemos informação de experiência, conforme explicita:

Além disso, seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. (LARROSA, 2002 p. 22, grifos do autor).

Segundo Larrosa (2004), o excesso de informação também acarreta o excesso de opinião, que, por sua vez, anula as possibilidades de experiência. Para ele, atualmente, além de ser informado, é necessário ter opiniões preconcebidas sobre vários assuntos. “E se alguém não tem opinião, [...] sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial.” (LARROSA, 2004, p. 155).

Outro aspecto acerca da dificuldade de se ter experiências nos dias atuais diz respeito ao tempo, ou melhor dizendo, à falta dele. Conforme Larrosa (2002), os afazeres do mundo contemporâneo exigem muito das pessoas, de tal forma que nem se percebe que não se está experienciando o conhecimento, e que a informação, rápida e limitada, não se constitui nem em experiência, nem em conhecimento, mas apenas em opinião vazia e frívola. Nas palavras de Larrosa (2002, p. 23):

Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência.

Este pensador afirma: “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”. (LARROSA, 2002, p. 25). Segundo ele, vive-se um momento em que tudo acontece de forma muito rápida, em que é preciso sempre fazer algo, estar em ação.

Vale ressaltar, ainda, um último fator colocado por Larrosa (2004) sobre a “antiexperiência”: o excesso de trabalho. Pode-se dizer que: “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo que caracteriza o mundo moderno, impede sua conexão significativa.” (LARROSA, 2004, p. 157). 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).

Larrosa (2002, 2004) conclui que o excesso de informação, as opiniões vazias, a falta de tempo e o excesso de trabalho são fatores determinantes, presentes no mundo contemporâneo, que fazem com que as possibilidades de experiência sejam reduzidas.

Em se tratando da realidade escolar, observa-se, por intermédio das considerações já tecidas por Larrosa (2002, 2004), que a instituição escolar está organizada de uma maneira que não favorece que o conhecimento se constitua em experiência. O autor destaca que “[...] na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 23). E reforça que: “Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça.” (LARROSA, 2002, p. 23).

A experiência, no seu sentido mais vívido, requer um gesto de interrupção. É preciso tempo para contemplar, para pensar demoradamente, para escutar, sentir, “[...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece [...] calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (LARROSA, 2004, p. 160).

Nesse sentido, o saber da experiência é subjetivo e depende dos significados que cada indivíduo, em sua particularidade, atribui ao que foi vivido, dando suporte às experiências vindouras. “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 27).

Para se constituir em experiência real, uma experiência depende de várias conexões realizadas entre o indivíduo e o vivido; “[...] um conhecimento idealmente perfeito representaria essa rede de interconexões, de maneira que qualquer experiência passada poderia significar uma vantagem para lidar com o problema apresentado em uma nova experiência.” (DEWEY, 2007, p. 100)<sup>4</sup>.

Assim, uma experiência efetivamente constituída serviria de base para novas experiências e novos conhecimentos, “[...] entretanto, o conhecimento também aumenta o significado experimentado, vinculando-se a uma experiência.” (DEWEY, 2007, p. 101).

Na perspectiva de que a experiência vivida, presente na memória, no campo mental, traria certo domínio sobre os significados, para trazê-los e usá-los quando necessário, ou quando se

---

<sup>4</sup> A obra *Democracia e Educação*, de John Dewey, foi publicada pela primeira vez em 1916.

quisesse, Dewey (2007, p. 103) aponta que:

Enquanto o conteúdo do conhecimento é o que aconteceu, o que se considera finalizado e, por isso, estabelecido e certo, a referência do conhecimento é futura ou prospectiva. Isso porque o conhecimento fornece os meios para o entendimento ou a atribuição de significado ao que ainda está acontecendo e ao que vai acontecer.

Para Dewey (2007), o conhecimento se apropria da experiência, e a cada experiência adquire-se elementos que embasarão uma experiência futura. Em suas palavras:

A função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências. A palavra “livremente” assinala a diferença entre o princípio do conhecimento e o princípio do hábito. Hábito significa que um indivíduo passa por uma modificação no decorrer de uma experiência que o predispõe para uma ação mais fácil e efetiva no futuro, em uma direção semelhante. Portanto, o hábito também tem a função de tornar uma experiência aproveitável em experiências subseqüentes. (DEWEY, 2007, p. 99, grifo do autor).

Dewey (2007), assim como Larrosa (2002), valoriza a questão subjetiva e temporal presente no conhecimento e na experiência, pois, segundo ele “[...] para sermos inteligentes, devemos 'parar, olhar, escutar', a fim de criar um plano de ação.” (DEWEY, 2007, p. 16). Na perspectiva destes autores, é necessário desacelerar, ouvir, provar, degustar, sentir, permitir-se, vivenciar, para que se possa dar espaço à experiência.

Quando se fala em experiência, alguns podem acreditar que se refere somente a situações agradáveis; no entanto, as experiências podem ser desagradáveis, a ponto de se tornarem marcantes e inesquecíveis, e, do mesmo modo, terem lugar, aroma, sabor e tempo, influenciando, por conseguinte, as experiências posteriores, de forma positiva ou negativa. Nas palavras de Dewey (2010, p. 28)<sup>5</sup>: “A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o aspecto imediato de ser agradável ou desagradável e o segundo aspecto, que diz respeito a sua influência sobre experiências posteriores”.

Toda experiência vivida e constituída modifica, marca, se perpetua, reflete e renasce nas experiências posteriores, o que Dewey (2010) denomina de princípio de continuidade. Segundo o autor, ao se constituir uma experiência, esta dá subsídios para que outras experiências se constituam, pois

[...] toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, ao mesmo tempo em que essa modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois, ao ser modificada pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra a pessoa que passará pelas novas experiências. (DEWEY, 2010, p. 35).

---

<sup>5</sup> A obra *Experiência e Educação*, de John Dewey, teve sua primeira publicação em 1938.

O conceito de contexto em Dewey (2010) se mescla com o conceito de “ambiente”. Desse modo, os contextos ou os ambientes são importantes na constituição da experiência, visto que: “Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente.” (DEWEY, 2010, p. 45). Sendo assim, o ambiente se define em “[...] quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando.” (DEWEY, 2010, p. 45).

De acordo com o que se delineou sobre a questão da experiência em Larrosa (2002, 2004) e Dewey (2007, 2010), ela é determinada pelo vivido e pela subjetividade, é única e particular, constituída através do que passa, toca e marca. A partir dessa concepção de experiência, entende-se que ela pode ser expressa por meio da narrativa (BENJAMIN, 1994). A esse respeito, Duhart (2008, p. 196) observa que

[...] esse pronunciar o que pronunciamos tem um sentido em si mesmo: o de atribuir palavras a uma experiência, pois sem elas pareceria que não se constituiria como tal, ou que fosse preciso palavras para encontrar um lugar na nossa existência.

Assim, para Duhart (2008), a experiência encontra sentido, é expressa e se concretiza por meio das palavras, visto que são as palavras que, ao serem narradas, fazem com que a experiência se torne consciente e de fato se constitua, pois o processo de narrar incita a retomada e mobilização dos sentimentos e sentidos que fizeram com que a experiência fosse vivida. Em outras palavras:

A narração é propícia para ser ante os outros, ser para os outros, um existente que narra a si mesmo, ou que narra o acontecido a outros, mas que, de algum modo, ecoou na própria vida. Experiências, então, intersubjetivas, que se constroem na palavra que se entrega ao outro. Poderíamos dizer que é a linguagem que antecede a constituição da experiência, do sujeito da experiência; é ela que chega a ser o que é por meio da palavra que dizemos e escrevemos. (DUHART, 2008, p. 198).

Pode-se considerar, conforme Duhart (2008) e Larrosa (2008), que “[...] o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto, sensível e vulnerável” (LARROSA, 2008, p. 187), que se abre à experiência e do mesmo modo a expõe ao outro em narrativa, talvez num desejo de que o acontecimento da experiência se transfira à realidade, em que “o desejo de realidade seria, então, um *desejo de acontecimento*”. (LARROSA, 2008, p. 187, grifos do autor). Isso implica dizer que esse desejo pode ser expresso e/ou revelado por meio da experiência de leitura.

Diante do exposto entende-se o papel significativo da narrativa para pronunciar a experiência vivida. Nesses termos, retomando o objetivo desta investigação de conhecer as

experiências de leitura a partir da narrativa de quatro alunos, discute-se a seguir a relação entre os conceitos de experiência e leitura de modo a compor a trama identificada como experiência de leitura.

## 2.4 Experiência de leitura

Conforme observado, a subjetividade marca, perpassa, transpõe a leitura, e ler possui um sentido novo e diferente para cada leitor, a cada leitura, em cada espaço e em cada momento; “[...] a leitura é um trabalho com e sobre a linguagem, com e sobre o sentido, que conduz à transformação de nossa maneira de ser no mundo e, com ela, do mundo mesmo.”<sup>6</sup> (LARROSA, 1996, p. 53, tradução minha).

Desse modo, delimitar as leituras que se constituíram em experiência é um exercício contínuo, que requer um olhar atento ao “acontecimento” da experiência, em que é necessário ponderar a subjetividade, o tempo e o contexto, fatores intrínsecos à experiência. É na subjetividade que se encontram as experiências de leitura, que para Yunes (2003a, p.15) se caracteriza 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.

Entrelaçando as considerações tecidas no início do capítulo sobre o conceito de experiência e leitura, pode-se considerar que ao ler o leitor atribui seus próprios significados ao que foi lido; cada leitor faz a sua leitura e, a cada leitura, mesmo que seja do mesmo texto, o leitor atenta para detalhes diferentes, o que pode levar a inferir que cada leitura é única.

A cada leitura o leitor se torna um novo leitor, mesmo que o texto seja antigo; ao ser lido e relido o significado atribuído é sempre novo, pois as vivências mudam a cada instante, as experiências são reelaboradas e o sentido dado traz em si algo de novo e distinto, mas que ao mesmo tempo reporta a uma experiência anterior, ou seja, “[...] cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes.” (MANGUEL, 1997, p. 33).

Larrosa (1996) observa que uma experiência de leitura acontece a partir do encontro entre

---

<sup>6</sup> Texto original: “[...] la lectura es un trabajo con y sobre el lenguaje, con y sobre el sentido, que conduce a la transformación de nuestra manera de ser en el mundo y, con ella, del mundo mismo”. (LARROSA, 1996, p. 53).

o leitor e o texto escrito. Assim, pode-se inferir que o material lido ou o suporte de leitura podem não interferir na constituição da experiência.

Sobre essa questão, Manguel (1997, p. 24) aponta que as histórias lidas e vividas por ele por meio da leitura podiam se materializar através do portador livro: “Cada livro é um mundo em si mesmo e nele eu me refugiava [...] o que os livros me contavam, por mais fantástico que fosse, era verdade no momento da leitura, e tão tangível quanto o material de que o próprio livro era feito”. Dessa forma, as histórias se materializavam, se constituíam por intermédio da leitura, a ponto de se tornarem uma experiência de leitura, graças à subjetividade e ao vivido inserido ao lido.

Paulino (2001, p. 14), analisando a leitura, indica que:

O ato de ler é motivado por um desejo e, ao mesmo tempo, atravessado pelo inconsciente. Isso significa que o leitor não controla todas as suas ações; antes, investe no texto seus medos, suas angústias, suas fantasias, suas esperanças.

Pode-se aqui recorrer também aos termos “desejo” e “necessidade”, usados por Martins (2003), como fatores motivadores na busca por determinadas leituras. Cabe citar o exemplo dado por Manguel (1997), que, quando adolescente, buscava em suas leituras palavras que desejava conhecer mas sabia que eram “proibidas” para sua idade, numa necessidade da descoberta do censurado, conforme ilustra: “Havia privacidade não apenas em minha leitura, mas também na determinação do que eu iria ler [...]”. (MANGUEL, 1997, p. 25).

Nas leituras de Manguel (1997) havia o desejo e a necessidade de conhecer o significado das palavras que lhe pareciam ser proibidas e, mesmo lendo textos curtos, a leitura era tomada pelo desejo de saber, de conhecer, de compreender de modo intenso e particular se tornando, se potencializando em experiência de leitura.

Por outro lado, para Larrosa (1996), a leitura realizada que não seja motivada pelo desejo do leitor, pode se tornar meramente 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.”<sup>7</sup> (LARROSA, 1996, p. 16).

Assim, segundo Larrosa (1996), a leitura para aquisição de conhecimento se difere da leitura provocadora, questionadora, transformadora. A primeira leitura traz um novo

---

<sup>7</sup> Texto original: “[...] Si lemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado.” (LARROSA, 1996, p. 16).

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 transforma), 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.<sup>8</sup> (LARROSA, 1996, p. 16, tradução minha).

Desse modo, 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.

Vale enfatizar que a experiência de leitura é capaz de promover questionamentos, de modificar algo da subjetividade do leitor, de modo que o que é lido potencializa um novo leitor, haja vista que ele correu perigos, se arriscou, se modificou, enfim, se transformou.

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.

Contudo, vale lembrar que o aligeiramento e a banalização presentes no cotidiano nem sempre propiciam a prática da leitura como uma experiência plausível. Em outras palavras, tudo tem passado tão rápido e de forma tão descartável que não se tem propiciado a construção de sentido às leituras, que não se tem dado tempo para que as experiências se constituam. A cada leitura o leitor lê à sua maneira, conforme o que lhe interessa, o que lhe significa, a seu modo e a seu tempo. No entanto, não é sempre que a realização de uma leitura se constitui em experiência de leitura. A esse respeito Larrosa (1996, p. 28-29, tradução minha) afirma que:

A atividade da leitura é às vezes experiência e às vezes não. Porque ainda que a atividade da leitura seja algo que fazemos regular e rotineiramente, a experiência da leitura é um acontecimento que tem lugar em raras ocasiões. E sabemos que o acontecimento escapa à ordem das causas e dos efeitos. A experiência da leitura, se é um acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir de suas causas, o

---

<sup>8</sup> Texto original: “Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos.” (LARROSA, 1996, p. 16).

único fazer é cuidar para que se deem determinadas condições de possibilidade: só quando conflui o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência.<sup>9</sup>

Nesse sentido, pode-se observar que a experiência de leitura se insere num contexto, num espaço e num momento adequado; ela é um acontecimento e, por ser um acontecimento, não pode ser antecipada, nem prevista ou provocada. Assim,

[...] a experiência da leitura tem sempre uma dimensão de incerteza que não se pode reduzir. E, além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência da leitura é intransitiva: não é o caminho até um objetivo pre-visto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura até o desconhecido, até o que não é possível antecipar e pre-ver.<sup>10</sup> (LARROSA, 1996, p. 29, tradução minha).

Isso não quer dizer que não se possa dar condições para que a experiência de leitura aconteça. Para isso é necessário que se junte à leitura o desejo, a necessidade, o arriscar-se, a escolha, a abertura, a possibilidade, a renovação, o tempo... indo além do que é (im)posto e cobrado em relação à leitura. Nas palavras de Larrosa (1996, p. 53-54, tradução minha), “[...] quando a realidade e nossa própria vida nos dão a rigidez cadavérica do já dito e do já pensado, a leitura é renovação, abertura e possibilidade, quer dizer, um poderoso fármaco revitalizador, uma forma de saúde.”<sup>11</sup>

Na perspectiva larrosiana, a leitura pode ser metaforizada como um fármaco: às vezes medicinal, às vezes droga, viciante, inebriante, veneno e antídoto, que dependendo de como é ministrado leva à saúde ou ao ópio.

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 minha),

[...] 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

<sup>9</sup> Texto original: “La actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no. Porque aunque la actividad de la lectura sea algo que hacemos regular y rutinariamente, la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones. Y sabemos que el acontecimiento escapa al orden de las causas y los efectos. La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia.” (LARROSA, 1996, p. 28-29).

<sup>10</sup> Texto original: “[...] la experiencia de la lectura tiene siempre una dimensión de incertidumbre que no se puede reducir. Y, además, puesto que no se puede anticiparse el resultado, la experiencia de la lectura es intransitiva: no es el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver.” (LARROSA, 1996, p. 29).

<sup>11</sup> Texto original: “[...] cuando la realidad y nuestra propia vida se nos dan la rigidez cadavérica de lo ya dicho y de lo ya pensado, la lectura es renovación, apertura y posibilidad, es decir, un poderoso fármaco revitalizador, una forma de salud.” (LARROSA, 1996, p. 53-54).

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.<sup>12</sup>

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...<sup>13</sup> (LARROSA, 1996, p. 32-33, tradução minha).

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 minha) afirma que:

---

<sup>12</sup> Texto original: “[...] parece que la pedagogía (quizá toda pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, someterla a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido. Es decir, convertirla en experimento, en una parte definida y secuenciada de un método o de un camino seguro y asegurado hacia un modelo prescripto de formación.” (LARROSA, 1996, p. 29-30).

<sup>13</sup> Texto original: “El que predomine la lógica de la transmisión o la de la adquisición es aquí completamente indiferente puesto que el aprendizaje por descubrimiento significa que lo que el alumno debe descubrir es lo que el profesor ya sabe y ya ha previsto y, en la mayoría de las ocasiones, lo que el profesor ha escondido cuidadosamente y a hurtadillas para que los alumnos lo encuentren. El profesor no debe tener ninguna idea de lo que es una buena lectura, y mucho menos de lo que es una lectura correcta o verdadera. El profesor no puede pretender saber lo que el texto dice y transmitir a sus alumnos ese saber que ya tiene. En ese caso, al estar anticipado el resultado, las actividades de la lectura de los alumnos serían un experimento, simples medios para llegar a un saber previsto de antemano y construido según criterios de verdad, objetividad, etc...” (LARROSA, 1996, p. 32-33).

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.<sup>14</sup>

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).

Nesse sentido, 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. De acordo com Larrosa (1996, p. 18, tradução minha):

Para que a leitura se resolva em formação é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade. E essa relação poderia pensar-se como experiência, ainda que entendendo a experiência de um modo particular. A experiência seria o que nos acontece. Não o que acontece, mas o que nos acontece.<sup>15</sup>

Outro aspecto a ser considerado pela experiência de leitura é que ela não se preocupa em distinguir bons ou maus leitores, ou em nomear boas ou más leituras ou obras literárias; a experiência é simples, marcante, inesquecível, não exclui nem inclui, apenas toca, marca, se constitui. E, assim como a arte, a leitura transcende, é subjetiva, única e particular. Nas palavras de Larrosa (2004, p. 340):

A leitura é uma arte, sem dúvida, e como tal arte não pode se prescrever, e como tal arte deve se dar todas as liberdades formais, deve se permitir todas as licenças para a experimentação, mas também, como tal arte a leitura não é nem fácil nem falta de rigor, e também, como tal arte, a leitura pode ser praticada por bons e por maus artistas.

A leitura como arte é livre, pode ser experimentada, vai além da decodificação do sistema de escrita. Se a experiência é o que nos toca, a leitura não pode ficar reduzida ao texto escrito; a ela deve ser permitida a transgressão aos significados presentes, para além do texto (LARROSA,

<sup>14</sup> Texto original: “Si el profesor se limita a mostrar el código está convirtiendo el texto en una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar. Si el profesor pretende anticipar el sentido esencial del texto está también cancelando de una forma autoritaria y dogmática la posibilidad de escucha. Y para eso es indiferente que lo revele a los alumnos o que pretenda conducirlos para que ellos lo descubran por sí mismos.” (LARROSA, 1996, p. 32).

<sup>15</sup> Texto original: “Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa.” (LARROSA, 1996, p. 18).

1996, p. 31, tradução minha), ou seja:

Se só é experiência o que (nos) acontece e o que (nos) forma ou (nos) transforma, a experiência que fazemos ao ler um texto é outra coisa que decifrar seu código. [...] a leitura não é prender um texto a um código, levá-lo ao limite de si mesmo, e permitir sua transgressão. [...] a experiência da leitura não é deciframento de um código, mas construção de sentido.<sup>16</sup>

Como se observa, a experiência de leitura se constitui no vivido, desvinculada da decodificação, é uma arte, livre, sem forma preestabelecida, e um dos modos de “capturá-la” encontra-se na narrativa. É por meio da narrativa que o leitor que viveu uma experiência de leitura consegue expressá-la.

Ao ser narrada, e talvez narrada repetidas vezes, a experiência ganha força, intensidade, se confundindo com o desejo e a realidade. Nesse caso, uma leitura pode se constituir em experiência, na ânsia de que o que foi lido, desejado, se concretize em realidade, como expressa Larrosa (2008, p. 186-187):

Portanto, a experiência é esse modo de relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos em que o que chamamos de realidade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho aos quais me referi. O desejo de realidade não é muito diferente do desejo de experiência. Mas de uma experiência que não esteja ditada pelas regras do saber objetivante ou crítico, ou pelas regras da intencionalidade técnica ou prática.

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. Tendo a clareza do que é uma experiência de leitura e, portanto, do objeto de estudo desta investigação, apresento a seguir os procedimentos metodológicos utilizados para encontrar os fios que compõem a experiência de leitura.

---

<sup>16</sup> Texto original: “Si sólo es experiencia lo que (nos) pasa y lo que (nos) forma o (nos) transforma, la experiencia que hacemos al leer un texto es otra cosa que descifrar su código. [...] la lectura no es atar un texto a un código, llevarlo al límite de sí mismo, y permitir su transgresión. [...] la experiencia de la lectura no es desciframiento de un código sino construcción de sentido.” (LARROSA, 1996, p. 31).

## 3. CAPÍTULO II

### A TESSITURA DO PERCURSO METODOLÓGICO

*[...] na experiência a ação é contada a um outro, lida pelo outro, tornando-se infinita.  
(KRAMER, 2003)*

#### 3.1 O percurso metodológico

Havia o objeto de estudo – as experiências de leitura –, o delineamento da problemática, os objetivos traçados e um estudo teórico preliminar; no entanto, como unir esses fios e tecê-los de modo coeso para que pudesse apreender esse objeto de estudo? Inicia-se aqui a tessitura dos fios que compõem a escolha do método, a fim de abstrair indícios e marcas imbricadas na trama da experiência de leitura.

Cabe ressaltar que captar e apreender as experiências de leitura implica extrair algo subjetivo, não quantificável. Por isso, para empreender a investigação, utiliza-se a pesquisa qualitativa, que, em linhas gerais, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 70), busca “[...] melhor compreender o comportamento e experiência humanos, [tentar] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem os significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.”

Essa opção vem ao encontro dos objetivos deste trabalho, pois, para conhecer as experiências de leitura, faz-se necessário contextualizá-las de modo descritivo e interpretativo, para que se possa compreender os significados e sentidos atribuídos pelos alunos ao narrá-las nos diferentes contextos.

A respeito da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características essenciais para esse trabalho: a primeira se refere ao ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados e ao investigador como instrumento principal dessa coleta; a segunda característica ressalta que os dados coletados são transformados em descrição, em palavras ou imagens, não em números, como propõe a pesquisa quantitativa; a terceira destaca que o relevante é estudar o processo, e não apenas os resultados; a quarta característica diz respeito à análise dos dados de forma indutiva e à coleta das partes para formar o todo; a quinta e última característica leva em consideração a coleta do ponto de vista do indivíduo a ser investigado, dos significados que ele atribui ao objeto a ser analisado.

Sendo assim, as cinco características da pesquisa qualitativa elencadas por estes autores se enquadram nos parâmetros objetivados para esta investigação e, concomitantemente, se tornam um desafio, pois há que se descrever e analisar os dados coletados/produzidos, de modo que o leitor compreenda o processo vivido, unindo os fios e transformando-os em uma trama contextualizada.

Sarmento (2003), numa perspectiva sociológica, diz que o que especifica um estudo de caso é a sua singularidade, a unidade do objeto de investigação em relação à globalidade do acontecimento, e, no caso das investigações educacionais, esses estudos aportam nas organizações escolares, em vários alunos ou em vários professores. Nesta investigação, optou-se por pesquisar uma única escola e trabalhar com os dados obtidos por intermédio de quatro alunos de uma mesma sala de aula de uma turma de quinto ano do ensino fundamental, considerando-se que a singularidade de cada aluno e as particularidades dos diferentes contextos (escolar e extraescolar) poderiam contribuir com as discussões acerca das experiências de leitura de um modo mais amplo.

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada pautou-se em alguns princípios e rotinas do estudo de caso do tipo etnográfico, que se caracteriza pelo foco de interesse na descrição da cultura, abrangendo práticas, hábitos, linguagens, significados, crenças e valores de um processo educativo (ANDRÉ, 2005). Assim, a partir dessa compreensão podem ser analisadas as experiências de leitura vividas pelos alunos investigados.

Segundo André (2005, p. 23), a denominação “estudo de caso do tipo etnográfico” trata-se de uma “[...] adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional.”, que permite fazer um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade, pautando-se em uma descrição densa, subjetiva e particular do objeto de estudo. Desse modo, esse tipo de estudo se configura como o mais adequado a esta pesquisa, uma vez que me inseri no cotidiano escolar e particular dos alunos, estando presente não só na escola, mas também em suas casas e demais contextos descritos neste trabalho.

Uma característica apontada por Bogdan e Biklen (1994) sobre o estudo de caso é que ele se inicia por meio da coleta de dados, e que esta irá nortear o trabalho de campo e as análises. Como exemplificam os autores, os dados vão passando por um funil e serão aprofundados, modificados ou selecionados conforme os objetivos do estudo. Segundo eles, o estudo de caso se caracteriza pela “[...] observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de

documentos ou de um acontecimento específico.” (MERRIAM, 1988 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89). É um estudo particular em que se delimita o foco da observação e dos demais dados a serem coletados.

Nesta pesquisa delimitou-se o foco de observação nos eventos e suportes em que o texto escrito estivesse presente e que fizessem parte do cotidiano escolar e extraescolar dos alunos observados. Com relação às técnicas de investigação, utilizou-se a observação participante e entrevistas semiestruturadas, com questões norteadoras para que as crianças pudessem narrar suas experiências de leitura. Além disso, recorreu-se às anotações do diário de campo. A seguir exemplifica-se detalhadamente a utilização dos procedimentos investigativos.

### **3.1.1 A observação participante e o diário de campo**

Para embasar o estudo, utilizou-se a observação participante, que ocorreu na escola, na casa dos alunos, nas aulas de artesanato, futebol, violão, entre outros contextos. As observações foram anotadas sistematicamente no diário de campo, pois é necessário que o investigador vá registrando os dados coletados por meio das observações e das audições (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O uso da observação é considerado essencial para compor uma pesquisa, visto que esta estratégia metodológica permite não só a inserção na vida social das pessoas a serem analisadas, mas também a análise do contexto segundo o ponto de vista do observado, de modo que se possa contextualizar os dados numa rede de significados, assim como referenda Tura (2003, p. 184):

A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. Dessa atividade primitiva decorrem aprendizados que são fundamentais para a sobrevivência humana. Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam.

Em relação ao tempo de observação, considera-se que este deve ser compatível com os pressupostos teóricos e adequado à temporalidade da instituição escolar e, no caso desta pesquisa, ao tempo e/ou disponibilidade das crianças envolvidas, numa perspectiva de realizar, em período hábil, um estudo sobre a ação determinada (SARMENTO, 2003), que são as experiências de leitura.

Nesse sentido, realizou-se a observação nos contextos escolar e extraescolar, após agendamento prévio com as pessoas envolvidas no contexto escolar (diretora, coordenadora,

professora e alunos) e nos contextos extraescolares (alunos, famílias, diretores de instituições, professores, entre outros). Foram feitas visitas ao ambiente escolar e extraescolar, com a finalidade de buscar dados contextuais sobre as práticas de leitura vividas pelos alunos.

No contexto escolar, foram 16 horas de observação, distribuídas em quatro manhãs. Para a observação nos contextos extraescolares, foram estipulados dois dias de observação para cada criança no contraturno escolar, com média de três horas de observação por dia, num total de seis horas de observação por aluno; no somatório geral, foram em média de 24 horas de observação nos contextos extraescolares. Os dados coletados na observação, tanto no ambiente escolar quanto extraescolar, foram anotados, como mencionado, no diário de campo.

A observação participante proporcionou uma maior aproximação com os alunos, gerando desde o início uma relação de empatia que contribuiu positivamente na coleta de dados. As observações anotadas no diário de campo provaram sua importância no momento da transcrição das entrevistas e, posteriormente, na análise dos dados, pois muitas informações foram confrontadas, no intuito de garantir um panorama condizente com as demais informações obtidas na própria observação e nas entrevistas.

### **3.1.2 Entrevistas – em busca das narrativas**

O objeto de estudo deste trabalho são as experiências de leitura; no entanto, como apreender as experiências de leitura de quatro alunos do quinto ano do ensino fundamental, uma vez que a experiência é única e pessoal, ou, parafraseando Larrosa (2002), algo que nos toca, que nos marca? Se a experiência é singular e carrega as marcas do vivido, de que modo se pode apreender a experiência de leitura, em especial a relacionada ao texto escrito?

Para apreender a experiência de leitura, optou-se por coletar a narrativa de quatro alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental por se considerar que nessa etapa do ensino os alunos possuem um repertório suficiente para a narrativa das experiências.

A narrativa foi utilizada como técnica de investigação metodológica, pois, segundo Benjamin (1994, p. 198), narrar é a “arte de intercambiar experiências”, e é na narrativa que a experiência se materializa. Para este autor, a informação é diferente da narração, visto que a primeira só tem valor quando é recente, enquanto que a narrativa “[...] conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.” (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Nesse sentido, a experiência pode ser expressa por meio da narrativa, ou seja, se a experiência é algo pessoal, individual, único, que possui um sentido e um significado marcantes, há uma elaboração interna e particular intensa que faz com que se consiga exprimi-la a um interlocutor por meio da narrativa. O interlocutor, do mesmo modo, consegue ouvi-la e atribuir um significado àquela expressão, mesmo não conhecendo o contexto narrado.

Outro ponto a ser observado é que, ao serem narradas, as experiências se ressignificam. Quando contadas, elas emergem, saem do interior e se tornam exterior, mobilizando no narrador sentimentos, emoções, sentidos, sabores e aromas. As experiências passam a fazer parte de um contexto, elas possuem lugar, tempo, nomes e lembranças.

Segundo Benjamin (1994, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” Uma vez narrada, a experiência foi organizada internamente de modo que, ao ser dita, se constitui, se materializa em experiência, adquirindo um sentido imanente que passa a ser compartilhado com quem a ouve.

Sobre a questão da narrativa como expressão da experiência, Kramer (2003, p. 65) observa que:

Com base na teoria crítica da cultura e da modernidade, especialmente em Walter Benjamin, entendo a narrativa, espaço de diálogo e rememoração, como central na constituição do homem como sujeito social. Tomando de empréstimo a denúncia de Benjamin à perda da capacidade de narrar em consequência do definhamento da experiência do homem moderno, faço a distinção entre vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência a ação é contada a um outro, lida pelo outro, tornando-se infinita. Esse caráter de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência.

Conforme evidenciado por Benjamin (1994) e Kramer (2003), a experiência pode ser expressa através da narrativa. Desse modo, a escolha da narrativa como principal recurso metodológico para coletar experiências – neste caso, experiências de leitura – caracteriza-se como adequada. Vale lembrar que foram delimitadas como experiências de leitura apenas as experiências que se constituíram a partir da leitura do texto escrito e foram narradas pelas crianças.

Para coletar as narrativas foram realizadas entrevistas semiestruturadas com questões norteadoras<sup>17</sup>. Destaca-se que as entrevistas, somadas à observação participante, se configuraram

---

<sup>17</sup> Os roteiros de entrevista estão disponíveis na seção APÊNDICES.

como fundamentais para este estudo de caso, em que os sujeitos, o local e o tempo de observação foram se complementando conforme os objetivos do estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Outra questão a ser observada é que, para que os alunos se sentissem mais à vontade, o local da realização das entrevistas, tanto no contexto escolar quanto no extraescolar, foi definido pelos alunos. Considerou-se, então, um local agradável e exequível, a fim de que pudessem narrar suas experiências de leitura.

Vale ressaltar, de acordo com André (2005), que, em campo, além do olhar aguçado voltado ao objeto de pesquisa, a fim de coletar e analisar os dados, o fato de o pesquisador ter empatia e ser comunicativo auxilia nas conversas iniciais com os alunos e na realização das entrevistas. Isso se dá porque se estabelece um clima de confiança entre pesquisador e pesquisados, que faz com que as entrevistas fluam como conversas, permitindo ao investigador explorar melhor as entrevistas. Esses pressupostos foram considerados na coleta de dados.

### **3.2 Entre as narrativas e a análise**

Findadas as observações e as entrevistas, foi dado um intervalo para organizar o material produzido, de modo sistemático. Esse momento foi intencional, para que houvesse um distanciamento do vivido e para que as impressões, reflexões, sentimentos, dúvidas fossem transcritos para posterior análise.

Sobre a questão dos sentimentos, Bogdan e Biklen (2003) indicam que estes devem ser considerados, pois podem ser fonte de reflexão ou motivar temas a serem analisados. Para os autores, fazer um intervalo entre a coleta e a análise dos dados pode proporcionar ao pesquisador um olhar mais investigativo em relação aos dados.

Embora as observações participantes tenham sido realizadas em contextos frequentados pelos alunos, a essência desta investigação se centra nas narrativas decorrentes das entrevistas que seguiram um roteiro predeterminado. Conforme pontuado, esse roteiro foi elaborado com o objetivo de identificar o que os alunos liam dentro e fora da escola, como, onde e com quem liam, onde encontravam seus materiais de leitura, quem os incitava a ler, quais leituras faziam, o que os motivava ou desmotivava a ler, por que liam, quais leituras fizeram e não esqueceram. Dessa forma, as respostas foram organizadas em três categorias: os materiais de leitura citados nas narrativas e encontrados nos diferentes contextos, as práticas de leitura dos alunos e as

experiências de leitura. Assim, os dados obtidos por meio das observações e das narrativas foram contextualizados de modo que formassem um panorama para favorecer as análises.

### 3.3 A entrada em campo

Após a delimitação do percurso metodológico, conversei com um colega de mestrado sobre a possibilidade de realizar a pesquisa na escola em que ele trabalhava, mas fui informada de que a escola estava recebendo vários estagiários, o que me levou a buscar outra instituição.

Em conversa com algumas alunas do curso de pós-graduação no qual ministrava aulas, soube da possibilidade de adentrar a instituição onde três delas trabalhavam. Foi feito o proposto por Bogdan e Biklen (1994 p. 91): “Antes de decidir estudar um grupo deve informar-se acerca da estrutura informal da escola [...]” e “[...] na primeira visita tente arranjar alguém que o apresente.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 123). Assim, tomei essas indicações.

Em dia previamente combinado, procurei a escola e então a pesquisa foi explicitada, inicialmente para a diretora, depois para a coordenadora pedagógica e, por fim, para as três professoras responsáveis pelas turmas de quinto ano. Após uma breve explanação, obtive inicialmente a autorização verbal<sup>18 19</sup>. Todas foram receptivas e autorizaram a realização da coleta de dados.

De antemão a diretora alertou que talvez alguns pais não permitiriam o acompanhamento dos alunos nos contextos extraescolares. Contudo, essa suposição levantada por ela não se confirmou, tendo em vista que os pais aceitaram o pedido logo que comunicados sobre a pesquisa. Vale destacar, conforme a proposta metodológica, que a seleção dos alunos ocorreu aleatoriamente, por sorteio, na tentativa de que não ocorresse o que Sarmiento (2003) denomina de “viés das elites”, em que se valorizam os melhores e mais bem informados atores. Nesta investigação, o foco não está nos melhores ou piores leitores, mas nas experiências de leitura narradas por esses alunos. Nessa perspectiva, foi realizado o sorteio para se obter a amostra estipulada.

Logo que as três professoras chegaram, soube que havia três classes de quinto ano no

---

<sup>18</sup> A autorização formal, cujo modelo foi incluído como apêndice neste trabalho, foi concedida na segunda visita à escola, já que a visita inicial fora realizada para averiguar a disponibilidade da escola e dos alunos.

<sup>19</sup> Esta pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, sob o número 038/2013.

período matutino<sup>20</sup>, e que cada professora trabalhava matérias específicas. Após a explanação dos procedimentos e objetivos da pesquisa, a recomendação das professoras para a escolha da turma foi de que deveria optar pela turma mais falante. Assim, como indicado por Bogdan e Biklen (1994), acatei a sugestão suscitada pelo contexto, por considerar que este argumento – a turma mais falante – auxiliaria o trabalho.

Depois desse primeiro contato, retornei à escola alguns dias depois por sugestão da coordenadora, a fim de realizar o sorteio e a conversa inicial com os alunos e seus responsáveis legais, a respeito da possibilidade de acompanhá-los nos contextos escolar e extraescolares.

Sorteei dois meninos e duas meninas, com o intuito de equiparar a relação entre gênero e por considerar que este número (quatro alunos) permitiria uma coleta considerável e suficiente de dados para serem confrontados, de acordo com a proposta do trabalho: coletar as experiências de leitura.

Depois do sorteio os alunos foram chamados pela coordenadora e vieram conversar. Chegaram preocupados pensando que haviam feito algo errado, ou que fosse o “Conselho Tutelar”<sup>21 22</sup>. Então expliquei a eles a pesquisa e disse que seria necessário acompanhá-los por duas tardes a todos os lugares aonde fossem. Para minha surpresa, os alunos vibraram e gostaram da ideia de ter alguém para acompanhá-los aos locais que frequentavam.

Para os responsáveis legais pelos alunos, expliquei os procedimentos do trabalho, que foram aceitos. Atendendo às exigências éticas da pesquisa, foi recolhido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>23</sup>.

Na conversa inicial com os responsáveis pelos alunos, geralmente os pais, tentei elencar quais contextos os alunos frequentavam no contraturno escolar, para que fossem delimitados os dias de observação. Em uma dessas conversas, a mãe de Nara<sup>24</sup> disse que a filha fazia parte de um “terno de congo”<sup>25</sup>, estava ensaiando aos domingos à tarde e participava das atividades de um

<sup>20</sup> No período vespertino a escola atendia aos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>21</sup> O receio dos alunos relacionado ao Conselho Tutelar se deve às notificações dadas pelos conselheiros às famílias ou às próprias crianças em casos de descumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

<sup>22</sup> O Conselho Tutelar nasceu concomitantemente ao ECA. É um órgão público, eleito pela comunidade local (municípios), com o objetivo de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, atuando em casos de maus tratos, violência sexual, trabalho infantil e demais formas de violência. Suas atribuições estão previstas no artigo 136 do ECA.

<sup>23</sup> O modelo do TCLE encontra-se na seção ANEXOS.

<sup>24</sup> Os nomes das crianças são fictícios, em cumprimento ao artigo 17, capítulo II da Lei nº 8.069/90 (ECA), e foram escolhidos pelas próprias crianças. Lei disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 20 out. 2012.

<sup>25</sup> O terno de congo faz parte da celebração da Festa de Nossa Senhora do Rosário de Catalão, e será explicitado com

centro profissionalizante durante a semana. A mãe de Vinícius, por sua vez, contou que o filho passava as tardes numa instituição filantrópica tendo aulas de violão. Fui a esses locais e expliquei os procedimentos da pesquisa para os diretores e professores, que autorizaram a coleta de dados com os alunos.

A observação participante aconteceu ao longo de quatro manhãs no contexto escolar e ao longo de duas tardes com cada aluno nos contextos extraescolares. Esse período de observação foi delimitado com o objetivo de estabelecer o que Zago (2003, p. 302-303) denomina de “relação de confiança”, uma vez que “[...] a relação de confiança não está dada desde o início da conversação, mas vai sendo pouco a pouco construída.” Nessa perspectiva, apesar de existir certa proximidade entre pesquisadora e alunos desde o início, essa relação foi se estreitando e se firmando aos poucos.

A princípio, seria dado um intervalo de uma semana entre as observações nos contextos escolar e extraescolares, a fim de que houvesse certo distanciamento entre eles, de forma a não ocasionar interferências nas narrativas. No entanto, a coleta de dados foi realizada no mês de outubro<sup>26</sup>, época do ano com muitos feriados, nacionais e municipais, e que também se caracteriza pelos encaminhamentos para a finalização do ano letivo. Assim, optei por iniciar as coletas extraescolares concomitantemente à coleta escolar. É relevante destacar que se cumpriu a adequação quanto ao tempo (SARMENTO, 2003), pois as entrevistas nos contextos escolar e extraescolares ocorreram em momentos distintos, com um mínimo de dois dias de intervalo entre uma e outra.

Cabe observar, segundo Sarmiento (2003), que o tempo da investigação deve ser compatível com os pressupostos teóricos e adequado à temporalidade da instituição escolar e, no caso da presente pesquisa, ao tempo e/ou disponibilidade dos alunos/família/escola envolvidos, numa perspectiva de realizar com tempo hábil um estudo profundo sobre a ação determinada, que aqui são as experiências de leitura. Ainda sobre a adequação do tempo, Sarmiento (2003, p. 156) aponta que: “A investigação etnográfica não pode deixar de considerar, dentro do tempo institucional, variações que são simultaneamente marcas de distinção e demarcação de tempos parcelares: início e final de períodos lectivos, dias de reuniões, festas, actividades de projecto.”

---

mais detalhes no Capítulo III - Os alunos e os contextos.

<sup>26</sup> A coleta de dados ocorreu entre 30 de setembro e 10 de outubro de 2012.

Vale lembrar que nesta investigação optou-se por utilizar elementos da pesquisa do tipo etnográfico, e que a questão do intervalo na coleta de dados, segundo Tura (2003), tem o objetivo de fazer com que o pesquisador adquirira uma postura de estranhamento frente ao fenômeno investigado, como alguém que o compreende “por dentro” e “por fora”, mantendo o distanciamento do olhar na perspectiva de compreender os significados, a lógica e a organicidade do grupo analisado.

Assim, uma vez em campo – durante as observações participantes –, rememorei o que propuseram Bogdan e Biklen (1994) a respeito do trabalho de campo, isto é, que este seria um modo de adentrar no mundo do pesquisado, participar de sua vida cotidiana, como se estivesse visitando-o. Acolhida que se configurou numa relação de proximidade entre pesquisadora e alunos, como alguém que se espera para o café da tarde, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Para a efetivação da coleta de dados foram considerados possíveis entraves como disponibilidade de horário, interesse e consentimento dos pais ou responsáveis. Todavia, tanto os alunos quanto suas famílias concordaram prontamente em participar da pesquisa, se sentiram importantes, e estiveram dispostos a colaborar, de modo que houve poucos desencontros nesse período.

O plano anteriormente traçado se tornara realidade:

[...] é, então, posto em prática, procede-se à recolha e análise de dados e, em seguida, passa-se à fase da escrita. [...] O planeamento é efectuado ao longo de toda a investigação. A análise dos dados verifica-se ao longo de toda a investigação, se bem que seja normalmente nas fases finais que os dados são analisados de forma mais sistemática. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 84).

Dessa forma, o percurso metodológico traçado possibilitou a obtenção dos dados. Assim, compartilho a seguir um breve relato do período de coleta de dados nos diferentes contextos, em que estive acompanhada dos alunos: Nara, Vinícius, Carlos e Isabela.

### **3.4 Conhecendo os diversos contextos**

No primeiro dia de observação no contexto extraescolar, acompanhei Nara no ensaio final do terno de congo<sup>27</sup>, durante a tarde e o início da noite. Da casa dela fomos à casa do capitão do

---

<sup>27</sup> As informações referentes ao terno de congo de que participei com Nara, bem como as referentes à festa de Nossa Senhora do Rosário, serão explicitadas no Capítulo III – Os alunos e os contextos.

terno de congo, onde pedi autorização formal para que pudesse acompanhar a menina. Autorização concedida, segui com eles durante todo o ensaio até a igreja de Nossa Senhora do Rosário, no centro da cidade de Catalão, e, já à noite, retornamos para a casa de Nara. Estive sempre acompanhada do diário de campo, onde fui registrando, quando possível, os eventos ocorridos durante o percurso e que estivessem relacionados à pesquisa.

Na primeira manhã de observação no contexto escolar<sup>28</sup>, estive atenta e registrei no diário de campo os episódios que contemplavam a leitura. Nesse mesmo dia, uma das crianças trouxe o TCLE assinado pela mãe, mas disse que, embora a mãe a autorizasse, ela não gostaria de participar da pesquisa. Diante disso, sorteiei outra criança, Isabela, que junto a sua família prontamente concordou em participar.

Na segunda tarde de observação no contexto extraescolar, fui com Nara ao centro profissionalizante<sup>29</sup>. No horário combinado, estava na casa dela, e fomos tomar o ônibus numa avenida próxima para ir até o local. No centro profissionalizante, a professora de artesanato nos aguardava, e me autorizou a permanecer em sua aula. Ao final dessa mesma tarde realizei com Nara a entrevista extraescolar, num local sugerido por ela, e nessa primeira entrevista foram produzidos dados importantes.

No terceiro dia de observação no contexto extraescolar, acompanhei Vinícius na instituição filantrópica<sup>30</sup> onde ele aprendia a tocar violão. Iria de ônibus com ele, porém o menino saiu antes do horário para passar na casa de um colega, confundindo os dias que havíamos combinado. Esse foi um dos poucos desencontros que tive durante a coleta de dados. Contudo, fui até a instituição para aguardá-lo e o acompanhei nesse dia durante o período em que ele esteve ali.

No segundo dia de observação no contexto escolar, retornei à escola pela manhã para a coleta de dados. À tarde realizei a quarta observação no contexto extraescolar – a segunda com Vinícius. Voltei à instituição filantrópica com ele, mas dessa vez fomos e voltamos de ônibus, assim como ele faz em sua rotina. No retorno para a casa de Vinícius, realizei com ele a entrevista extraescolar numa praça próxima a sua casa. Nessa primeira entrevista, Vinícius ficou nervoso por conta do gravador e foi breve em suas narrativas.

No terceiro dia de observação no contexto escolar, Nara me disse que não viria à escola na

---

<sup>28</sup> As informações referentes à escola serão detalhadas no Capítulo III – Os alunos e os contextos.

<sup>29</sup> As informações referentes ao centro profissionalizante serão detalhadas no Capítulo III – Os alunos e os contextos.

<sup>30</sup> As informações referentes à instituição filantrópica serão detalhadas no Capítulo III – Os alunos e os contextos.

sexta-feira (dia que pretendia realizar as entrevistas no contexto escolar), pois iria acompanhar a alvorada da festa de Nossa Senhora do Rosário junto ao terno de congo. Então, nesse mesmo dia realizei com ela a entrevista no contexto escolar. Ela sugeriu que a entrevista fosse feita no pátio da escola. Além disso, realizei naquele dia à tarde a quinta observação no contexto extraescolar – o primeiro dia com Carlos, que passou a tarde em sua casa, brincando no computador.

No quarto e último dia de observação no contexto escolar, dia em que pretendia realizar as entrevistas na escola, Vinícius e Carlos faltaram. Então, fiz a entrevista com Isabela. À tarde, nesse mesmo dia, aconteceu a sexta observação no contexto extraescolar – a segunda tarde com Carlos. Acompanhei o garoto no treino de futebol e na ida para a casa de sua avó, onde realizei a entrevista. Na volta para a casa de Carlos encontramos a mãe dele, que estava a caminho do supermercado, e então os acompanhei, anotando no diário de campo os eventos relacionados à leitura.

Na semana seguinte, completei o sétimo e o oitavo dias de observação no contexto extraescolar acompanhando Isabela. Ela havia dito que costumava passar as tardes em sua casa, então passei duas tardes com ela nesse local. Também pedi que ela sugerisse um local tranquilo para realizar a entrevista, que aconteceu em uma praça próxima a sua casa.

O último dia de observação no contexto escolar seria o dia programado para a realização das entrevistas na escola, porém, como já dito, algumas crianças faltaram e retornei duas semanas depois para finalizar as entrevistas (na semana seguinte não haveria aulas por conta dos feriados nacional – Nossa Senhora Aparecida – e municipal – Nossa Senhora do Rosário).

Apesar de ter acompanhado uma semana atípica no contexto escolar – quando se comemora a semana da criança, com atividades diferentes –, até o penúltimo tempo as aulas transcorreram normalmente, e os 50 minutos finais foram reservados durante toda a semana para uma gincana interclasses. No último dia de observação no contexto escolar, os alunos saíram uma hora mais cedo por conta da preparação da escola para as eleições municipais.

### **3.5 Impressões e sentimentos: alguns apontamentos sobre o período de coleta de dados**

Conforme pontuam Bogdan e Biklen (1994), registrar as impressões, as observações e os sentimentos auxiliam na construção da pesquisa. Portanto, descrevo aqui algumas impressões que foram significativas durante a ida a campo, registradas em meu caderno de anotações, como, por

exemplo, a escolha das crianças realizada por sorteio.

Essa forma de seleção trouxe dados interessantes, ampliando e/ou complementando informações, bem a contento do que se pretendia. Por diversas vezes durante a coleta de dados, os alunos, não apenas os integrantes da pesquisa, perguntaram como havia sido a escolha dos participantes. Depois da justificativa de que tinha sido por sorteio, os alunos selecionados demonstraram satisfação em fazer parte da pesquisa, se mostraram orgulhosos por terem sido escolhidos, verbalizando esse sentimento durante nossas conversas; talvez, por conta disso, estiveram abertos e dispostos a colaborar com a pesquisa. Os alunos disseram ainda que se a escolha fosse feita pelos profissionais da escola, seriam escolhidas duas alunas da turma. Esse comentário dos alunos vem respaldar a observação feita por Sarmiento (2003) de que a escolha pelo “viés das elites” nem sempre é a mais acertada.

Assim que adentrava a sala de aula, os alunos participantes da pesquisa queriam conversar, perguntavam sobre a pesquisava, queriam contar e mostrar o que faziam, pareciam estar entusiasmados e se sentindo importantes perante os demais alunos da turma. Nos contextos extraescolares eles se preocupavam comigo, me apresentavam às pessoas, me direcionavam para os locais adequados, se preocupavam se estava bem, com sede ou precisando de algo. Os alunos me proporcionaram uma experiência marcante, tocante.

As semanas de observações foram intensas: se aproximava a festa do dia da criança, além das eleições municipais e da festa de Nossa Senhora do Rosário, um grande evento para a cidade de Catalão. Nesse período, agi como propõe Tura (2003), buscando entender o campo investigado, e, em vez de tentar eliminar minha presença, busquei compreender que

[...] estaremos sempre diante de uma versão dos fatos, parcial ou provisória, posto que nossos relatórios de pesquisa expressam não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir de nossas observações, de nossos pressupostos teórico-metodológicos e do recorte que fazemos numa realidade multifacetada. (GEERTZ *apud* TURA, 2003, p. 186).

No período de observação me inseri no cotidiano escolar daqueles alunos, naquela realidade que também passou a ser minha realidade, e, de certa forma, fiz parte da vida deles. Nesse período pude, enquanto pesquisadora e pessoa, experienciar. Experiência no sentido defendido por Larrosa (2002), ou seja, como algo que nos convida a atravessar um campo perigoso, que nos toca, nos marca. Afinal, não sabia a que lugares iria e como seria recepcionada pelas pessoas, nem o que iria ver, ouvir, coletar, registrar.

Imersa no cotidiano desses alunos, entrando em suas casas, lanchando com eles,

conversando com seus familiares, indo aos locais aonde eles costumam ir, me levaram a refletir que, mesmo diante das dificuldades, essas pessoas me receberam com sorriso nos lábios, convidando para um café, ao mesmo tempo que se desculpavam por não terem mais a oferecer. O que elas não sabiam é que estavam oferecendo muito. Ofereceram suas casas de portas abertas, atenção, respeito e vestígios da vida que levam. Pensei se os receberia em minha casa tão bem quanto eles me receberam. E, por se tratar de um período eleitoral, refleti também sobre o papel do poder público diante das necessidades básicas da população... Considero que a coleta de dados ocorreu num período intenso e instigante não só para a presente pesquisa, mas para as experiências de pesquisadora.

Cabe ainda mencionar um fato interessante que ocorreu na casa de Vinícius quando fui agradecer-lhe a participação na pesquisa e perguntar qual nome ele gostaria que usasse na dissertação. A mãe de Vinícius pediu ajuda para que o aconselhasse em relação às suas companhias. Esse fato causou surpresa, mas creio que demonstrou a confiança depositada em mim, a ponto de ser solicitada para um aconselhamento.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), André (2005) e Tura (2003), pode-se dizer que foram muitos os dados coletados, as delimitações e as decisões tomadas, mas não se olvidou do objeto de pesquisa: as experiências de leitura. Por meio de uma detalhada descrição da coleta de dados e da transcrição das narrativas, analiso adiante as categorias elencadas com o intuito de “traduzir” (ANDRÉ, 2005) e/ou interpretar os dados, de modo que possa perceber os fios – a partir das narrativas – que se entrelaçam compondo as experiências de leitura.

## 4. CAPÍTULO III

### OS ALUNOS E OS CONTEXTOS

*Há pessoas que nos falam e nem as escutamos, há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas há pessoas que simplesmente aparecem em nossas vidas e nos marcam para sempre. (Cecília Meireles).*

Para pensar na palavra contexto, compreendida como o conjunto de palavras que compõe um texto, pode-se fazer alusão à imagem do tecido, em que as palavras-fios vão se unindo numa trama que o constitui. Nesse sentido, lança-se luz, mesmo que brevemente, à explicação de Chartier (2007) sobre o termo “texto”. Chartier (2007) conta que no final do século XVIII, em Paris, foi dada ao teatrólogo veneziano Goldoni a tarefa de renovar as peças teatrais francesas, que vinham sofrendo influência da comédia e da ópera italiana. Assim, ele escreveu uma peça baseada na língua veneziana, a língua dos fabricantes de tecidos, considerada doce e agradável. Nas palavras de Goldoni (1990 *apud* CHARTIER, 2007, p. 207):

[...] fiz que nessa peça meus comediantes formassem uma sociedade de tecelões, ou seja, fabricantes de tecidos e, para mim, atribuí-me o papel de desenhista dos modelos. A alegoria não foi mal adaptada. Os comediantes executam as obras dos autores e os tecelões trabalham sobre o modelo de seu desenhista.

Segundo Chartier (2007), Goldoni inaugura, por meio dessa alegoria, a fusão entre tecer (fabricar tecidos) e produzir textos (escrever peças teatrais).

Graças às correspondências entre a fabricação de tecidos e a produção de obras teatrais, Goldoni multiplica as variações entre as relações do texto com o tecido. Todos os dois resultam da colaboração entre aquele que compõe os temas e todos aqueles que lhes dão forma e os apresentam ao público. A comédia encontra assim a evolução etimológica que, a partir do primeiro século antes de Cristo, dá um sentido figurado para o verbo latino *texere*, que não significa mais somente tecer ou trançar, mas também compor uma obra, e, no primeiro século depois de Cristo, atribui à palavra *textus* seu sentido moderno de texto escrito, mantendo-o totalmente no seio do léxico da tecelagem: *textor* (tecelão), *textrinum* (ateliê), *textum* ou *textura* (tecido). (CHARTIER, 2007, p. 211-212).

Assim, escrever um texto é tecer, é compor uma obra impressa nas fibras do papel, é unir os fios, as ideias que comporão o texto, ou seja, todas as tramas (sociais, psicológicas, econômicas, culturais) que fazem parte do texto; em resumo, o (com)texto. A palavra contexto, bem como a palavra texto, se origina do latim *contextu*, que significa “tecido”. Para tecer, entrelaçar, é preciso utilizar vários fios, que, unidos, formam o todo, o tecido, o contexto.

Nesse sentido, fazer uso da palavra contexto significa considerar que os locais pesquisados não se configuraram apenas como espaços, locais, áreas delimitadas, mas que dentro

desses espaços há diversos fios que, unidos, se entrelaçam e compõem uma malha. Na composição desse tecido, é importante prestar atenção a cada fio, de modo que não haja fissuras no produto final, ou que elas (as fissuras) determinem novos fios, novas tramas e até mesmo os nós dessa trama.

Nessa perspectiva, o contexto abrange desde os espaços físicos até sua constituição social, cultural, econômica, considerando, ainda, a comunicação que permeia esses locais, tanto a oral quanto a escrita; ou seja, a totalidade que compõe o espaço, que é expresso no texto, resulta no (com)texto. Assim, descrevo a seguir os contextos nos quais as tramas foram tecidas pelos alunos Nara, Vinícius, Carlos e Isabela<sup>31</sup>.

#### **4.1 Contextos comuns: a cidade, o bairro, a escola**

O trabalho de fiar para tecer a malha que constitui as experiências de leitura foi uma tarefa complexa e que compreendeu diferentes movimentos, tal como o de capturar o fio, formando uma laçada. Assim, ainda que possa haver muitos contextos comuns aos quatro alunos investigados (Brasil, Goiás etc.), partiu-se de três fios básicos: a cidade, o bairro e a escola. A partir do enlace desses fios buscou-se perceber indícios das experiências de leitura dos alunos nos contextos mais particularizados.

Dessa forma, conheci a escola, o bairro, os alunos e suas famílias e ainda alguns contextos extraescolares de cada aluno, lembrando que o fundamental não foram os contextos em si, mas os alunos inseridos nesses contextos. Assim, fui alinhavando histórias, cosendo anotações, pespontando lembranças, ziguezagueando informações, de modo a compreender a trama das experiências de leitura vividas por Vinicius, Carlos, Isabela e Nara.

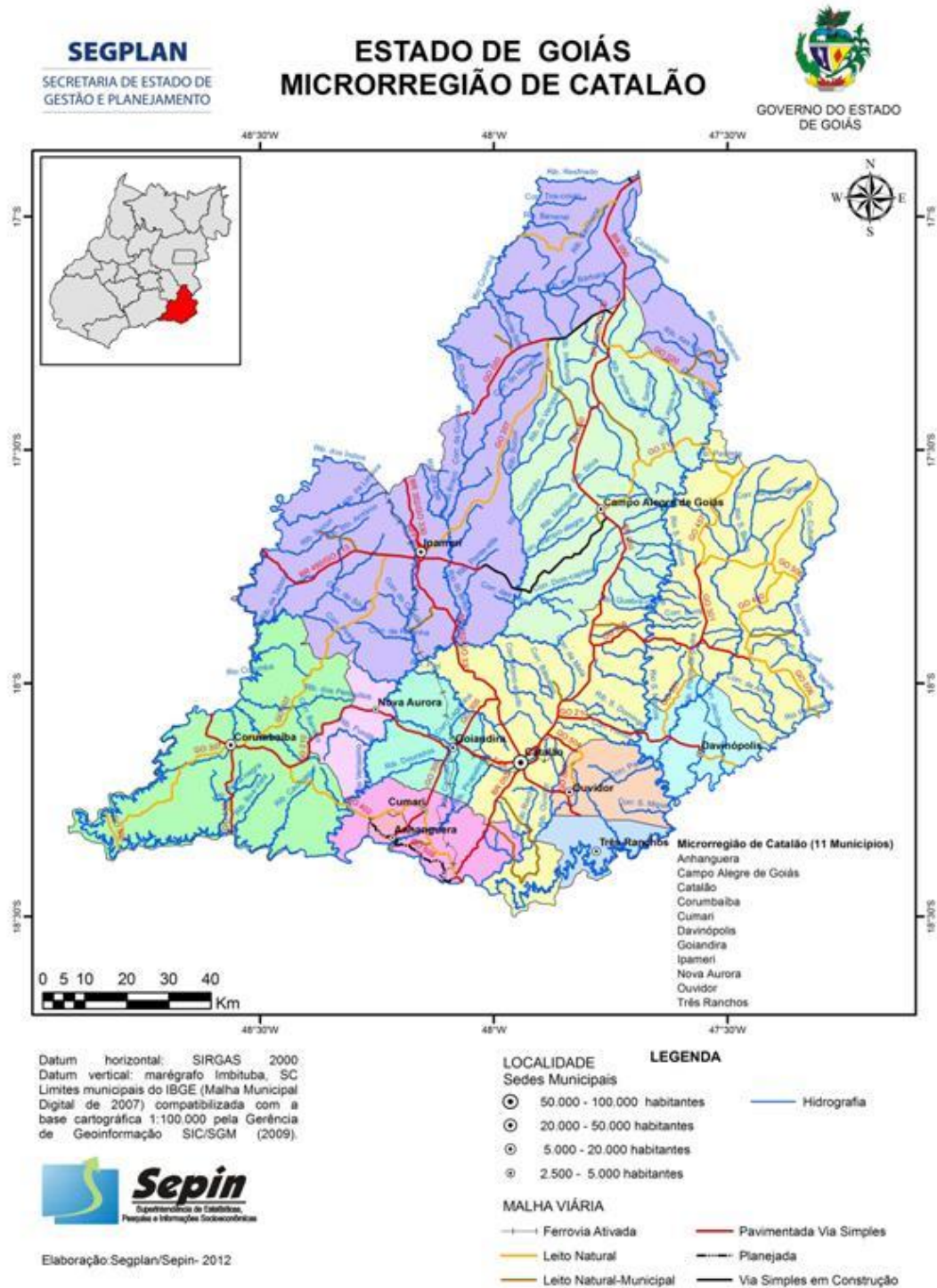
Inicialmente, apresento um breve panorama da cidade onde os dados foram coletados. Catalão<sup>32</sup> é uma cidade que fica no sudeste goiano e abriga cerca de 90 mil habitantes. Está localizada na Microrregião de Catalão (Mapa 1), composta pelas cidades de Ipameri, Ouvidor, Três Ranchos, Davinópolis, Goiandira, Cumari, Nova Aurora, Anhanguera e Corumbaíba, além dos distritos de Pires Belo e Santo Antônio do Rio Verde, que pertencem a Catalão.

---

<sup>31</sup> Conforme explicitado no Capítulo II – A tessitura do percurso metodológico, a escolha dos nomes fictícios se deu conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), capítulo II, parágrafo 17, que determina que a identidade da criança ou do adolescente deve ser preservada para garantir sua integridade física, psíquica e moral.

<sup>32</sup> Cf. <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=520510#>>.

Mapa 1 – Microrregião de Catalão



Fonte: SEGPLAN/SEPIN, 2012.

A partir de informações levantadas no ano de 2012, parte da economia da cidade é voltada para o agronegócio, sendo que ela é grande produtora de soja e milho. A pecuária baseia-se principalmente na criação de gado de corte. Na área industrial, abriga, por exemplo, duas montadoras, uma de automóveis e outra de máquinas agrícolas, além de duas mineradoras que exploram, entre os principais minérios, o nióbio e o fosfato.

Catalão também é conhecida pela festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário, que ocorre no mês de outubro, quando os ternos de congo saem pelas ruas da cidade. Dentre os espaços culturais da cidade destacam-se: um centro cultural, três anfiteatros, uma biblioteca pública, duas bibliotecas mantidas pelo setor empresarial e duas bibliotecas universitárias, que são abertas à população, dois museus e um cinema.

Em relação à leitura, as ações do governo municipal se restringiam a manter uma biblioteca pública no centro da cidade e a promover atividades no contexto escolar, por intermédio dos educadores, a partir dos programas de incentivo à leitura dos governos federal e estadual, que contam com o auxílio das salas de leitura e/ou das bibliotecas escolares (Secretaria Municipal de Educação de Catalão, 2012).

Em se tratando do bairro onde as crianças moravam e estudavam, ele se localiza ao norte da cidade, na periferia. Caracteriza-se por ser um bairro prioritariamente residencial, com pouco comércio, geralmente voltado para a venda de produtos alimentícios (sorvetes, lanches, espetinhos, mercearias, bares), e alguns serviços de beleza (cabeleireiros e manicures).

O bairro abriga uma escola municipal (onde realizei a pesquisa), uma escola estadual, uma igreja católica, várias igrejas protestantes e duas praças (fiz a entrevista com Vinícius em uma delas e a entrevista com Isabela na outra). É relevante destacar que essas praças são utilizadas pelos moradores como local de lazer da comunidade, para brincar, jogar, conversar. O bairro também acolhe um ponto histórico muito conhecido e visitado da cidade.

Em toda a cidade, principalmente nas avenidas dos bairros e do centro, espaços onde há maior circulação de pessoas, encontram-se *outdoors*, *banners*, propagandas, placas e sinais de trânsito, que contemplam a cidade com informações, apelos comerciais, sinalizações e carregam o texto escrito.

A escola<sup>33</sup> selecionada para observação foi fundada em 1981, num bairro da periferia da

---

<sup>33</sup> As informações referentes à escola observada constam no projeto político-pedagógico da instituição, elaborado para o ano de 2012 e disponibilizado para consulta durante a pesquisa.

cidade de Catalão. Inicialmente funcionou em parceria com a igreja católica do bairro, que cedeu o espaço, onde havia um centro comunitário, para que a prefeitura instalasse ali, ainda que de modo precário, uma escola que atendesse aos moradores do bairro.

Desde então a escola sofreu algumas reformas e ampliações, contando atualmente com 16 salas de aulas, laboratório de informática, banheiros femininos e masculinos para os alunos, biblioteca, sala dos professores, banheiros para os professores, secretaria, sala da direção, mini-horta, cozinha, depósito e pátio.

O quadro de funcionários da escola era composto por três merendeiras, três faxineiras, um guarda-noturno, uma secretária-geral, uma diretora, uma coordenadora e 16 professores, a maioria graduados em pedagogia e letras, alguns pós-graduados na área da educação e alguns pós-graduandos.

A escola atendia desde a educação infantil (havia uma turma de jardim II) até o quinto ano do ensino fundamental, sendo que os alunos da educação infantil e das séries iniciais (primeiro e segundo anos) estudavam no período vespertino, e os alunos do terceiro ao quinto ano estudavam no período matutino. Em 2012<sup>34</sup> eram atendidas em média 380 crianças, na faixa etária entre 5 e 12 anos.

Havia três turmas de quinto ano do ensino fundamental, e as professoras responsáveis acordaram em trabalhar disciplinas específicas em cada uma delas, conforme sua qualificação, haja vista serem formadas em letras, matemática e geografia. Desse modo, ministravam aulas de língua portuguesa, inglês, matemática, história, geografia, artes e ciências.

A organização das aulas, segundo as professoras, tinha o objetivo de preparar os alunos para as diferentes disciplinas e professores que encontrariam no sexto ano – próxima etapa de estudo, oferecido nas escolas estaduais –, ou seja, uma organização de disciplinas e professores diferente do que geralmente ocorre do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, que é oferecido prioritariamente nas escolas municipais<sup>35</sup>. Os alunos também tinham aulas semanais

---

<sup>34</sup> Vale destacar que, no início de 2012, a escola recebeu o prêmio Professores do Brasil, um prêmio oferecido (em dinheiro) pelo Ministério da Educação (MEC) a projetos desenvolvidos por professores que obtiveram, segundo a avaliação do órgão, sucesso em sala de aula. Foram analisados trabalhos desenvolvidos na rede pública de todo o país e o projeto vencedor da escola foi idealizado pela diretora, por uma professora e realizado por toda a comunidade escolar. O objetivo do projeto era a disseminação de atitudes sustentáveis em toda a comunidade, como, por exemplo, a reutilização do óleo de cozinha para a fabricação de sabão caseiro e o cultivo de uma horta. (MEC/Prêmio Professores do Brasil, 2012). Informação disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18746:escola-goiana-envolve-pais-em-projeto-sobre-o-meio-ambiente&catid=211&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18746:escola-goiana-envolve-pais-em-projeto-sobre-o-meio-ambiente&catid=211&Itemid=86)>. Acesso em: 29 jan. 2013.

<sup>35</sup> Sobre o atendimento prioritário do ensino fundamental nas escolas municipais, verificar as leis: Lei de Diretrizes e

com um professor de educação física e quinzenalmente com uma monitora de informática.

Na escola, observei a presença do texto escrito no pátio, área comum aos alunos. Nele havia dois grandes *banners*, usados em comemorações anteriores dos aniversários da cidade, contendo frases e fotos referentes à cidade. Não encontrei murais para avisos ou para uso dos alunos ou professores.

Na sala de aula do quinto ano, o texto escrito apareceu de várias formas junto às paredes, dentre elas: algumas palavras como cores e cumprimentos escritos em inglês; uma árvore desenhada, cujas folhas eram palavras como amor, amizade e união, que contribuiriam para atitudes de boa convivência; acima da lousa, o alfabeto ilustrado, porém faltando algumas letras; ao lado da lousa, um cartaz com as regras e os combinados da sala; e, na parede ao fundo, ilustrações feitas pelos alunos de uma história contada por uma das professoras.

Observei a presença constante de livros didáticos<sup>36</sup> na sala de aula, norteados o trabalho dos professores e sendo utilizados na maioria das aulas. Sobre a questão do uso do livro didático na sala de aula, Soares (1999) aponta que, em geral, esses livros utilizam um conteúdo fragmentado, recortado do livro de literatura e transferido para o livro escolar, e esse fragmento passa a ser “estudado”, numa “[...] atividade intrínseca ao processo de escolarização [...]” (SOARES, 1999, p. 43) que não contribui para a leitura literária, que é prazerosa, emocionante e divertida.

Entre os alunos, os materiais de leitura que se destacavam na sala de aula eram: gibis trazidos de casa, livros da biblioteca da escola, folhetos de propagandas, bilhetinhos passados sorrateiramente por eles durante as aulas, cartazes feitos para torcer pelo grupo durante gincana realizada nas aulas de educação física, gritos de guerra e piadinhas copiadas da internet e trazidas para a escola.

## 4.2 Os contextos extraescolares

---

Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, artigo 11, inciso V, que estabelece que os municípios deverão atender a educação infantil e prioritariamente o ensino fundamental (Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>; Acesso em: 29 jan. 2014), e Lei nº 11.274/2006, que estabelece o ensino de nove anos para o ensino fundamental (Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>; Acesso em: 29 jan. 2014).

<sup>36</sup> Os livros didáticos foram enviados à escola por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, que objetiva subsidiar o trabalho pedagógico por meio da distribuição de livros didáticos para os alunos da educação básica (ensino fundamental e médio). Informações sobre o PNLD disponíveis em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article)>. Acesso em: 29 jan. 2014.

Ao se pensar em leitura, pode-se incorrer no erro de relacioná-la exclusivamente à escola, pois é nesse contexto que a maioria das crianças adquire ou aprimora a habilidade de ler e escrever. No entanto, a leitura não se restringe apenas ao ambiente escolar; ela vai além, extrapola seus muros e se insere em diferentes contextos, por meio de diferentes gêneros textuais e de suportes variados e modernos. Os gêneros textuais, especificamente, “[...] são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social.” (MARCUSCHI, 2003, p. 1). Contudo, o fato de a leitura permear o cotidiano pode fazer com que ela passe despercebida em muitos eventos.

Quando foi delineado o percurso metodológico a ser seguido neste trabalho, foi feito um planejamento dos possíveis contextos de leitura e locais frequentados pelos alunos no contraturno. Pensei que acompanharia os alunos em aulas de informática, aulas de formação de cunho religioso ou atividades relacionadas a esportes e danças, como caratê, futebol e balé. No entanto, os contextos apresentados divergiram do planejamento inicial, e em muitos espaços a leitura referente ao texto escrito foi pouco utilizada, aparecendo, por exemplo, em bilhetes e cadernetas de anotação, ficando a comunicação mais voltada à transmissão oral.

Os contextos extraescolares se deram em geral na casa dos alunos, ou a partir dela. Cabe observar que as casas onde as crianças residiam eram simples, de tijolos, a maioria sem forro de laje, cobertas por telhas de barro ou fibrocimento, com cômodos separados em sala, quartos, cozinha e banheiro. Em todas as casas havia aparelhos eletroeletrônicos e eletrodomésticos (bens duráveis), como geladeira e fogão. A televisão foi vista em todas as casas e o computador, embora tenha aparecido nas narrativas das crianças como um bem desejado, estava presente em uma única casa.

Apesar de não ser o foco na pesquisa, observei que os responsáveis (mães, pais ou padrastos) eram alfabetizados. Vale ressaltar que na maioria das casas não havia à vista um grande número de materiais de leitura, e que as leituras nos contextos extraescolares apareceram diluídas no cotidiano das crianças, expressas basicamente de modo informativo, em placas, rótulos, contas, murais e propagandas diversas. O que se percebeu foi que as leituras cotidianas dos alunos perpassaram por vários suportes e gêneros textuais, e pode-se destacar aqui a importância da inserção desses textos para a promoção de um ambiente letrado. Sobre esta questão, Marcuschi (2003, p.2) observa que “[...] é imprescindível para que o gênero circule na

sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. [...] O gênero ocorre (surge e se concretiza) numa relação de fatores combinados no contexto emergente.” (MARCUSCHI, 2003, p. 2). Ou seja, diferentemente das leituras escolares geralmente associadas ao pragmatismo, as leituras cotidianas ganham sentido por meio do suporte, do gênero e do uso social que se faz delas nos contextos extraescolares.

### 4.3 Os alunos e os contextos

Nara foi a primeira aluna que observei nos contextos extraescolares. Ela tinha 10 anos e nasceu em Catalão e residia com sua família (mãe, pai e um irmão) na parte sul do bairro, próximo à escola. A casa possuía uma área externa, onde havia uma mesa, cadeiras e uma lousa instalada para as brincadeiras de escolinha, além de muitas plantas e árvores. Segundo Nara, este era o lugar da casa em que ela mais gostava de ficar, pois ali corria uma brisa refrescante durante as brincadeiras. Como não entrei na casa de Nara, considerei este o principal local da casa onde ela utilizaria o texto escrito.

O pai de Nara era serralheiro e sua mãe já tinha trabalhado fora, mas naquele momento se dedicava a cuidar da casa e da família. A menina estudava na mesma escola desde a educação infantil. No decorrer das observações participantes, pude perceber a influência da televisão em seus relatos. Em nossas conversas, uma vez ou outra ela citava personagens de novelas e comerciais televisivos, e o nome de seu cachorro fazia referência a um personagem de novela.

No primeiro dia de observação dos contextos extraescolares, durante o percurso (feito a pé) da casa de Nara até a casa do capitão do terno de congo, ela contou fatos sobre sua vida, sua família e outros assuntos que cito e compartilho neste relato. Ao acompanhar Nara no ensaio de congada, percebi que a tradição oral ainda se fazia muito presente nesse tipo de manifestação cultural. Fui também com Nara a um centro profissionalizante mantido pela prefeitura da cidade e neste local também percebi a presença da tradição oral expressa nos ensinamentos da professora de bordado.

Vale observar que a tradição oral também é responsável pelo fomento à leitura, uma vez que:

O gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz. Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva, assim como as leituras orais: na França, o número dos grandes leitores é

duas vezes maior entre os que se beneficiaram de histórias contadas pela mãe todos os dias do que os que não ouviram nenhuma. Antes do encontro com o livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais, da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias. (PETIT, 2009, p. 58).

Conforme mencionado, no primeiro dia de ida a campo participei de um ensaio de congada com Nara, que integra um terno de congo desde os 3 anos de idade. Para uma melhor compreensão a respeito das congadas e da festa de Nossa Senhora do Rosário da cidade de Catalão (GO), contei com o auxílio dos estudos de Carlos Rodrigues Brandão, que em 1985 publicou o livro *A festa do Santo de Preto*. Neste livro, Brandão faz um estudo sobre os ritos religiosos e festivos que acompanham as congadas.

As congadas<sup>37</sup> de Catalão são um misto de cultura africana, religiosa e popular. Conforme os estudos de Brandão (1985), a celebração se divide em duas partes: há uma parte religiosa, composta por missas, novenas e terços rezados todos os dias na igreja de Nossa Senhora do Rosário, e uma festiva. Parte das comemorações festivas acontece no espaço em frente à igreja, onde é montada uma estrutura chamada ranchão. À noite, são realizados shows musicais nesse espaço, que conta também com barracas que vendem comidas e bebidas. Quando passei por esse lugar com Nara, ela me apresentou o local e contou que o teto do ranchão costuma ficar todo enfeitado com os estandartes de cada terno.

Durante o ensaio para o folguedo ao qual assisti, a música foi passada oralmente pelo capitão, que falava o verso para que os integrantes o repetissem, e assim ela foi sendo cantada por repetição, verso a verso. O texto escrito estava presente nas letras bordadas dos estandartes carregados pelas *bandeirinhas*<sup>38</sup>, nas camisetas com o nome dos ternos e dos patrocinadores da festa, nos folhetos de oração das missas, nos anúncios dos produtos dos comerciantes.

Enquanto estive com Nara, ela mostrou e leu o nome de um terno presente em uma camiseta. Na igreja de Nossa Senhora do Rosário, ela atentou para uma inscrição em latim na mesa do altar. A igreja também tinha murais com textos informativos e inscrições bíblicas, além de quadros e cartazes presos às paredes.

Tanto no percurso de ida para o ensaio quanto no de volta para casa, ela foi apontando para as inscrições nas fachadas dos estabelecimentos comerciais em que fazia compras, nas

---

<sup>37</sup> Congadas são cortejos históricos marcados por grupos populacionais de negros brasileiros, sob os signos da Igreja católica, realizados pelas ruas de uma cidade (CARMO *et al*, 2008).

<sup>38</sup> Bandeirinhas são meninas que vão à frente dos ternos de congo carregando os estandartes.

placas de sinalização, contando os caminhos que percorria e dizendo onde os familiares moravam.

Por ter acompanhado Nara em período eleitoral, uma vez ou outra ela me mostrava carros estampados com fotos e nomes de candidatos. Também mostrou a escola onde estudaria no ano seguinte, apontando para o muro onde estava escrito o nome da escola. Mostrou um *outdoor* com uma campanha de vacinação antirrábica, lembrando que na TV estavam alertando sobre a vacinação e que precisaria vacinar seu cão.

No segundo dia de observação extraescolar fui com Nara ao centro profissionalizante<sup>39</sup> onde ela participava de uma oficina de bordado vagonite, que é feito à mão (com linha e agulha), num tecido específico que vai sendo bordado a partir de um modelo pronto, previamente bordado, ou proveniente de revistas especializadas. No percurso que fizemos de ônibus, observei que a menina ia lendo *outdoors* e placas de sinalização e que levava um gibi. Também verifiquei que alguns passageiros liam (livros) dentro do ônibus. Ou seja, nos muros, nos *outdoors*, nos folhetos, na televisão, nos murais, nas receitas, nos gibis há uma variedade de gêneros textuais que “[...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia.” (MARCUSCHI, 2003, p. 1).

Quanto à estrutura do local, o centro profissionalizante funcionava num grande espaço com salas de aula, banheiros, almoxarifado, biblioteca, pátio, cozinha, refeitório e uma área verde com árvores e bancos, onde os alunos conversavam durante o intervalo das aulas. Os alunos recebiam transporte gratuito, alimentação, reforço escolar e participavam de atividades de qualificação profissional. (Centro Profissionalizante, 2012).

Com atividades desde 2004, no momento da pesquisa o local atendia no contraturno escolar mais de mil jovens entre 10 e 18 anos. O objetivo desse centro era capacitar os jovens para o mercado de trabalho, por meio de oficinas de: bordado ponto cruz, vagonite, macramê, artesanato em madeira, *biscuit*, crochê, *patchwork*, costura, pintura em tecido e madeira, pintura em tela, artesanato em lã, malha e barbante. (Centro Profissionalizante, 2012).

Vale destacar que esse centro profissionalizante abrigava uma biblioteca, que ficava disponível para os alunos pesquisarem, lerem ou terem aulas de reforço. Nos corredores havia murais para avisos gerais contendo informações referentes ao local, lista com as datas de

---

<sup>39</sup> Para assegurar o anonimato de Nara e preservar a instituição na qual a menina fazia aula de bordado, utilizei a denominação “centro profissionalizante” para me referir a este local, onde estive com ela no contexto extraescolar.

aniversário dos funcionários, recortes de reportagens de jornais e revistas, propagandas de festas da cidade, mensagens, poesias e pensamentos motivacionais. Algumas paredes também estampavam frases motivacionais.

Acima das portas havia placas indicando a aula ou a função do espaço, como aula de pintura, biblioteca ou almoxarifado. Os uniformes dos alunos também carregavam o texto escrito, estampando o nome da cidade e o nome do centro profissionalizante.

Durante a oficina, observei que o aprendizado foi transmitido por meio da oralidade e que houve pouca presença do texto escrito. Nesse período Nara utilizou o texto escrito para encontrar sua caixa de materiais, para mostrar a marca da linha que utilizava para bordar e para ler a indicação do bordado em uma revista, apesar de dizer que preferia fazer o bordado a partir das amostras prontas, feitas pelas alunas mais experientes.

Outra observação quanto ao texto escrito se deu por meio de um livro trazido por uma colega de Nara. O livro despertou a curiosidade dela e de outras colegas, que rapidamente inquiriram onde encontrá-lo, e foram informadas de que se tratava de um livro emprestado de uma biblioteca escolar.

No intervalo da aula, Nara levou o gibi para ler após o lanche, mas não o leu porque foi brincar com as colegas da “brincadeira do elástico”<sup>40</sup>. Ao que parece, ler no intervalo é uma prática entre os alunos, pois observei que alguns frequentadores da instituição liam sentados em banquinhos espalhados sob a sombra das árvores.

Em nossas conversas, Nara disse que tinha o hábito de ir a outras bibliotecas e que gostava de ler os clássicos, citando *Branca de Neve e os Sete Anões* e *Alice no País das Maravilhas*, e que depois gostava de assistir à versão em filme para observar as diferenças entre as histórias. Também disse que gostava de ler gibis e piadas. Como se pode perceber, Nara utiliza vários gêneros textuais e vários suportes para realizar suas leituras. Para auxiliar nessa distinção, cabe observar que a TV “[...] pode servir-se de outros suportes e até de eventos complexos, pois na TV podemos ter a transmissão de teatro, cinema, congresso e assim por diante. [...] Já a peça de teatro e o filme em si são gêneros.” (MARCUSCHI, 2003, p. 23). Reforçando essa ideia, Marcuschi (2003, p. 2) destaca que:

[...] os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez

---

<sup>40</sup> A “brincadeira do elástico” consiste em saltar e trançar um elástico cantando músicas silabadas.

propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos.

Vinícius foi o segundo aluno que observei no contexto extraescolar. Ele tinha 11 anos e morava na região sul do bairro com sua mãe, seu padrasto (o pai era falecido) e um irmão mais novo. Sua mãe não trabalhava fora e o padrasto trabalhava na construção civil, realizando serviços por empreita. Vinícius nasceu na cidade de São Paulo e se mudou para Catalão ainda pequeno, e desde então estudava na mesma escola.

No início de nossas conversas Vinícius estava sempre de cabeça baixa, revelando uma timidez que aos poucos foi desaparecendo, a ponto de conversarmos longamente na última entrevista.

Segundo os professores da escola, Vinícius era um aluno displicente e desatento em sala de aula, até que iniciou as aulas de violão na instituição onde estive com ele. Conforme relato das professoras, as aulas de música ocasionaram uma mudança considerável tanto no comportamento quanto na atenção do aluno nas atividades escolares.

Estive com Vinícius por duas tardes em uma instituição filantrópica conhecida na sociedade catalana pelo trabalho desenvolvido com crianças e jovens. Vinícius tinha aulas de violão nessa instituição, e pude observar que ali o texto escrito se fez presente nas notas musicais e nos murais com informações da instituição.

A instituição filantrópica<sup>41</sup> foi fundada em 1988 por algumas pessoas que tinham como objetivo atender crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 17 anos com dificuldades socioeconômicas. A instituição foi construída em uma área doada por uma comunidade religiosa da cidade de Catalão.

Desde sua fundação, a instituição atende cerca de 300 crianças e jovens anualmente. Além de possuir um conselho curador, administrado por membros da entidade religiosa e da sociedade civil, ela conta com os seguintes colaboradores: coordenadora pedagógica, professor regente de coral, dois marceneiros, que fabricavam *pallets* e rodos, auxiliares de serviços gerais, cozinheira, dois professores de violão, monitora de oficinas artesanais e secretária executiva (Instituição Filantrópica, 2012).

As aulas de violão e canto eram frequentadas por 18 crianças em média, com idades entre 7 e 16 anos, e eram ministradas quatro vezes por semana por professores capacitados. Nesses

---

<sup>41</sup> Para assegurar o anonimato de Vinícius e preservar a instituição na qual o garoto tinha aulas de violão, utilizei a denominação “instituição filantrópica” para nomear este local, onde estive com ele no contexto extraescolar.

dias, os alunos participavam das aulas e recebiam um lanche antes de voltarem para suas casas. Durante as aulas as crianças sentavam em semicírculo, de modo que avistassem a lousa onde eram anotadas as notas musicais que o professor ia passando aos poucos, para que eles copiassem a música parte por parte. A dinâmica da aula consistia em ouvir o professor tocar, copiar as notas musicais e depois tocar. Como na escola regular, assim que o professor colocou a música na lousa os alunos ficaram ansiosos para copiar. Com isso verifica-se que, mesmo num ambiente extraescolar, tanto o professor quanto os alunos se utilizaram de uma prática escolarizada para transmitir e legitimar o conhecimento (SOARES, 1999).

As atividades culturais como as aulas de violão e canto são o carro-chefe da instituição e abriram espaço para uma orquestra de violões e coral conhecida na cidade e na região. Além das atividades culturais, havia também aulas de reforço escolar, de artesanato e aulas em parceria com outras instituições privadas, como aulas de informática.

A instituição possuía um sistema de gratificação, que era concedida sempre que um aluno tinha uma boa atitude. Essa gratificação era trocada por itens escolhidos num bazar permanente, que ficava na própria instituição e era mantido com doações. No bazar havia desde material escolar a roupas e alimentos não perecíveis (Instituição Filantrópica, 2012).

No que se refere à leitura, a instituição tinha vários murais que continham informações gerais, como a lista com os aniversariantes do mês, o informativo impresso da instituição, recortes de jornais com notícias da instituição e de seus alunos e fotos que contavam a trajetória da instituição. Os murais ficavam expostos nos locais por onde as crianças transitavam, e pude observar algumas delas lendo as informações.

Nas salas de aula havia murais com as notas musicais, o horário das aulas, o nome do professor responsável e os nomes dos alunos que tinham sido destaques no mês. Durante a aula de violão, os professores utilizavam o texto escrito para ensinar as notas musicais, e Vinícius as anotava em uma caderneta.

No primeiro dia de observação no contexto extraescolar, Vinicius chegou com seus colegas, procurou seu violão, que estava guardado na secretaria, e me convidou para ir ao pátio aguardar o início da aula. No segundo dia, quando fui à casa de Vinícius para ir à aula de violão, fiquei aguardando-o do lado de fora, de onde avistava a sala e a cozinha. Observei que não havia materiais de leitura expostos e que a televisão estava ligada, sendo este possivelmente o principal veículo informativo da família.

O deslocamento da casa de Vinícius até a instituição filantrópica foi realizado de ônibus. No percurso fui observando os eventos relacionados à leitura que chamaram a atenção dele. O menino leu o itinerário para pegarmos o ônibus, leu informes sobre a compra de passagens no terminal rodoviário e, no caminho (a pé) para chegar à instituição, leu um papel colado no portão de uma casa que chamou sua atenção. O papel informava sobre a venda de vários objetos.

Na volta, ele quis ler o anúncio com mais calma e concluiu que os itens vendidos não lhe interessavam. Também passamos numa banca de revista, onde ele se interessou por uma revista com personagens de uma novela infantil. Ao ler a capa, disse que o valor da revista era alto. Aguardamos pelo ônibus, que nos deixou perto de sua casa, onde realizamos a entrevista extraescolar. Retomando a questão do valor da revista, citado por Vinícius, vale ressaltar que, segundo a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2012), 56% dos brasileiros disseram nunca ter comprado um livro e 47% disseram que o fator motivador para a escolha de um local para comprar um livro é o preço mais baixo.

Carlos foi o terceiro aluno que acompanhei. Ele tinha 11 anos, nasceu em Catalão, estudava na mesma escola desde a educação infantil e residia na região sudoeste do bairro. Morava em uma casa alugada, antiga e de fundos, coberta com telhas finas de fibrocimento; as paredes da casa eram baixas e as portas, pequenas. A casa tinha cozinha com pia, armário e fogão, uma sala entre os quartos, onde havia uma pequena mesa com cadeiras, uma geladeira e uma TV pequena, e dois quartos – no quarto da mãe ficava o computador da família, com acesso à internet.

Carlos morava com a mãe, o padrasto e a irmã mais velha. O pai de Carlos era falecido. Sua mãe trabalhava como empregada doméstica, o padrasto tinha trabalho fixo numa dedetizadora e a irmã cursava o ensino médio à noite e fazia um curso técnico durante o dia. Uma vez que era o único da família que não tinha afazeres à tarde, nesse período optava pelo uso do computador ou, por vezes, pela companhia de sua avó paterna, que morava perto da escola onde ele estudava.

Na primeira tarde em que estive com Carlos em sua casa, o menino mostrou no computador os *sites* onde gostava de navegar (clubes de futebol, músicas, redes sociais e jogos), e nesse período o texto escrito nos acompanhou.

Carlos navegava em *sites* de músicas e as lia para cantar enquanto ouvia, mesmo as músicas em língua inglesa. Mostrou músicas de seus cantores favoritos e as letras em inglês,

utilizando o recurso do tradutor *on-line* para conhecer o enredo da música. Carlos também utilizava um *site* para assistir à programação da TV pelo computador. Jogava futebol, brincava de fazer receitas, decorava um local e servia pessoas em um café, tudo diante da tela do computador.

O que se verifica é que “[...] desde a antiguidade os suportes textuais variaram, indo das paredes interiores de cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor, para finalmente entrar no ambiente virtual da Internet.” (MARCUSCHI, 2003, p. 1). É importante destacar que, como suporte de vários gêneros textuais, a internet “[...] permite a remessa de informações eletrônicas e ao mesmo tempo a realização e instalação de páginas pessoais como suportes de gêneros diversos.” (MARCUSCHI, 2003, p. 6).

Na casa de Carlos o texto escrito se fez presente por meio do computador/internet, em bilhetes/lembretes deixados pelos familiares e no calendário na cozinha. Segundo o garoto, ele e a mãe liam a bíblia quase todas as noites sentados na beirada da cama.

Na segunda tarde em que estive com Carlos, passamos na casa de sua avó antes de irmos ao treino de futebol. A casa da avó era espaçosa e tinha uma área externa, onde na maioria das tardes Carlos tomava café e assistia à TV ou aguardava o convite para ir à casa de algum primo ou colega para brincar de *videogame*.

Na casa da avó de Carlos, o texto escrito se fez presente por meio da televisão, nos rótulos de produtos alimentícios, de higiene e limpeza e em algumas revistas antigas. Havia também propagandas e cartas que eram deixadas na caixa de correio e que, segundo Carlos, eram lidas eventualmente por ele quando a avó solicitava.

Nesse segundo dia de observação, acompanhei Carlos no treino de futebol, realizado num campo próximo à casa de sua avó, mais precisamente nos fundos da escola. Era um campo grande, coberto de grama somente na área onde o jogo era realizado. Havia algumas árvores nas laterais e um cômodo onde ficavam guardados os coletes que identificam os times, as bolas e demais materiais e um bebedouro. No lado que fazia fundos com a escola, havia dois bancos cobertos, onde o treinador passava as instruções para os jogadores e os demais aguardavam sua vez de entrar em campo. No treino havia aproximadamente 30 meninos, que eram orientados por um professor de educação física contratado pela prefeitura.

Em relação à leitura, observei o texto escrito presente numa placa na entrada do campo, que continha o nome do campo e informações referentes à sua inauguração, nos coletes utilizados pelos jogadores, estampados com uma marca esportiva, e na camiseta do treinador, que o

identificava como funcionário da prefeitura. As instruções durante o treino foram passadas oralmente, sem auxílio da escrita.

Depois do treino, segui com Carlos para a casa da avó, onde realizei com ele a entrevista extraescolar. Em seguida iria acompanhá-lo numa atividade religiosa, mas na volta para sua casa encontramos com a mãe do menino a caminho do supermercado, e então Carlos preferiu acompanhar a mãe.

O supermercado ficava numa avenida próxima à casa de Carlos. O estabelecimento oferecia a seus clientes produtos de higiene, limpeza, alimentação, padaria, açougue, hortifrutigranjeiros e utilidades domésticas.

Fazer compras no supermercado, segundo Carlos, era um momento de alegria. Diante das limitações econômicas da família, poder comprar, escolher alguns produtos era um momento agradável. Carlos auxiliou a mãe lendo as informações nos rótulos e escolhendo os itens mais adequados à família. Nesse contexto, as possibilidades de leitura estavam dispostas em todas as prateleiras e em todos os tipos de produtos, desde a informação de preços até as informações dos rótulos, quantidades, marcas, receitas, composição dos produtos, entre outras.

Enquanto estive no supermercado, Carlos auxiliou sua mãe a escolher os produtos conforme as informações contidas nos rótulos das embalagens. Ele escolheu o papel higiênico com menor preço e maior quantidade, a bolacha recheada pelo sabor e pelo preço, e ajudou a mãe a encontrar os preços do arroz e do óleo inscritos nas prateleiras. Escolheu um achocolatado mais caro, mas que ensinava a fazer uma mágica; diante da negativa da mãe em comprar o produto, leu o procedimento antes de devolver o pacote. O texto escrito se fez presente ainda na nota fiscal, na qual foi escrito o endereço da casa de Carlos para que a compra pudesse ser entregue.

Sobre a questão das embalagens, pode-se verificar que elas comportam vários gêneros textuais, como as instruções lidas por Carlos para a realização de uma mágica. Numa embalagem podemos ter vários gêneros, como receitas, código de barras, endereço do fabricante, descrição do produto, entre outros (MARCUSCHI, 2003).

Durante a observação no contexto escolar, após a recomendação da professora de que os alunos lessem e estudassem em casa ao menos um pouco por dia, Carlos se levantou e veio me dizer que não gostava de ler, atitude que enfatizou nas entrevistas.

Apesar dessa revelação, Carlos costumava levar para a escola contribuições adquiridas com o auxílio do computador. Ele pesquisava pegadinhas matemáticas para levar para a

professora, que trabalhava o material com a turma em sala de aula. Carlos também fazia pesquisas sobre gritos de guerra para serem entoados na gincana interclasses.

A quarta e última aluna que acompanhei foi Isabela. A menina era natural de Catalão, tinha 11 anos e estudava na mesma escola desde o primeiro ano, morava na região sul do bairro com sua mãe, três irmãos mais novos (duas meninas e um menino) e o padrasto. Ela cuidava dos irmãos enquanto a mãe, que era manicure, ia à casa das clientes. O padrasto trabalhava de modo eventual, fazendo tranças de alho.

Em sua casa, Isabela mostrou o que fazia durante as tardes. Em geral, ela cuidava dos irmãos, dos afazeres domésticos e assistia à TV. Diante deste meio de comunicação, ela leu os anúncios, o nome dos atores apresentados na abertura das novelas, dentre outras coisas. Também observei que deu remédios a seus irmãos, não sem antes ler a bula para verificar se estava ministrando o remédio conforme orientado pela mãe. A menina leu o receituário, a bula e verificou o prazo de validade, constatando que havia remédios vencidos; ela os deixou separados para a mãe verificar e dispensar.

Pelo fato de haver crianças pequenas na casa, os materiais de leitura (contas, revistas, bíblia) ficavam guardados no alto da estante da sala. Acredito que o objetivo era evitar que as crianças estragassem os materiais. Também observei a presença de calendário na cozinha, de papéis escritos colados nas portas e de revistas antigas rasgadas sendo usadas pelas crianças menores para brincar.

Na sala de aula Isabela foi solicitada por diversas vezes pelas professoras para leitura ou para responder a alguma questão; nessas ocasiões, algumas vezes leu e respondeu algo distinto do que a professora havia perguntado.

No primeiro dia de observação na casa de Isabela, ela me recebeu dizendo que estava terminando de limpar a casa, mas sua mãe pediu que ela ficasse comigo e logo sentamos no sofá da sala para ver televisão. Sentei no sofá, a mãe pediu licença e foi organizar seus materiais, pois ia sair para fazer unhas.

Na casa de Isabela conversamos sobre o final da novela que estava passando na época. Ela me contou o final, dizendo que havia lido em uma revista comprada pela mãe, mas que não se recordava de detalhes, pois os irmãos menores haviam sumido com o material de leitura.

Em meio à observação, a irmã de Isabela ouviu um barulho de celular e disse que havia chegado mensagem no celular dela. A menina disse que recebia mensagens de seu pai, que

morava na Bahia; disse que ele ou a namorada sempre mandavam mensagens para ela – poesias, frases, versos –, e que gostava de ler as mensagens que o pai lhe enviava.

Na segunda tarde de observação com Isabela, a menina conseguiu compreender a mensagem de um comercial de TV utilizando o texto escrito para antecipar o desfecho da micro-história encenada. Outro episódio envolvendo a leitura se deu quando sua mãe comprou sacos de lixo para ajudar uma instituição. Ela entregou a embalagem para Isabela, que de pronto foi ler as informações.

O que pude constatar é que as leituras cotidianas realizadas por Isabela consistiam em propagandas de supermercado, rótulos de produtos, bulas de remédio, receituário médico e leituras na TV. Diante da diversidade dos materiais de leitura utilizados por Isabela, cabe observar que: “Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas.” (MARCUSCHI, 2003, p. 5). E ainda que:

Os gêneros constituem uma listagem aberta, são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações tais como: sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, e-mail, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2003, p. 5).

Nessa última tarde de observações foi realizada a entrevista extraescolar com Isabela. Ela escolheu uma praça perto de sua casa, pois argumentou que lá seus irmãos não iriam interferir na entrevista.

Finalizado o período de observações e coleta de dados, foi chegado o momento de organizar os dados e analisá-los, uma etapa de trabalho árduo, porém instigante, que resultou em dados interessantes. Ao final do período de coleta de dados, pude perceber que, mais do que participantes desta pesquisa, tanto os alunos quanto suas famílias foram *pessoas que apareceram em minha vida e me marcaram para sempre*, tal como sugere a epígrafe deste capítulo, de autoria de Cecília Meireles.

Os dados obtidos na pesquisa atrelados à questão dos materiais e das práticas de leitura, contribuíram para as experiências de leitura e serão contextualizados no próximo capítulo.

## **5. CAPÍTULO IV**

### **TRAMAS PARA EXPERIÊNCIAS DE LEITURA: entre materiais, práticas de leitura e contextos**

*[...] sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia. (LARROSA, 1996).*

O objetivo deste estudo é conhecer e analisar as experiências de leitura – referente ao texto escrito – constituídas no contexto escolar e extraescolar que foram narradas por Nara, Vinícius, Carlos e Isabela, alunos do quinto ano do ensino fundamental. Nesse sentido, este capítulo traz as análises das observações e das narrativas trabalhadas a partir de três eixos básicos: os materiais de leitura (o que os alunos liam – suportes, gêneros), as práticas de leitura (conjunto de fatores que indicam como os alunos liam) e os contextos escolar e extraescolar (onde e quando liam). Além destes aspectos, foi importante saber por que os alunos liam (interesse, desejo, necessidade, obrigação) e com quem liam (socialização), a fim de buscar mais indícios que contribuíssem para a compreensão da constituição das experiências de leitura.

Antes de iniciar as análises, esclareço que os critérios que utilizo ao transcrever as narrativas se pautam em Duarte (2004, p. 221), para quem, “[...] frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada.”

Sendo assim, considero aqui o que propõe Duarte (2004) e transcrevo as narrativas adequando-as à norma culta, no intuito de proporcionar uma leitura mais fluida dos excertos. A análise parte do entrecruzamento dos dados coletados nas entrevistas (narrativas) e nas observações, cotejando os materiais de leitura às práticas de leitura observadas nos contextos escolar e extraescolar.

#### **5.1 Os materiais de leitura nos diferentes contextos**

Para que o primeiro fio da trama da experiência de leitura fosse tecido, seria preciso haver o encontro entre o leitor e o texto escrito (LARROSA, 1996). Nessa perspectiva, para se chegar à experiência de leitura foram urdidadas algumas tramas por meio das observações, das narrativas produzidas nos diferentes contextos e dos materiais de leitura a que os alunos tinham acesso. A

fim de encontrar os fios da experiência diante de um emaranhado de produções, me ative inicialmente ao que os alunos narraram sobre o que liam no contexto escolar e nos contextos extraescolares.

Os alunos narraram que no contexto escolar as leituras eram estabelecidas pelas professoras<sup>42</sup>, que passavam diferentes textos para serem lidos, dentre eles: poemas, textos divertidos, livros, gibis, histórias. A professora de Língua Portuguesa/História foi citada por todos como a principal promotora da leitura no contexto escolar. Eles relataram que essa professora costumava contar histórias na sala de aula, geralmente suprimindo o final para instigá-los a procurar pelo livro na biblioteca durante as visitas quinzenais.

Quando foi solicitado aos alunos que narrassem o que tinha para ler na escola, eles foram diretos ao apontar os livros, principalmente os da biblioteca, como o principal material de leitura. Vinícius acrescentou que todas as professoras solicitavam que lessem o caderno e os livros (didáticos) em sala de aula. Carlos citou que, além da leitura dos livros da biblioteca, os alunos liam o quadro para copiar no caderno (por orientação das professoras) e os cadernos para responder às questões. Isabela mencionou os livros emprestados da biblioteca e a dinâmica de ler para apresentar o enredo da história aos colegas, utilizando a estratégia de suprimir o final. Nara também citou os livros da biblioteca, as leituras solicitadas pelas professoras e acrescentou os cartazes<sup>43</sup>.

Ao serem questionados sobre o que costumavam ler na escola, os alunos narraram outros suportes<sup>44</sup> de leitura com os quais tinham contato e novamente enfatizaram os livros da biblioteca. Destaca-se que, em suas horas livres, Vinícius procurava no suporte livro, especialmente nos didáticos, as tirinhas (quadrinhos) para ler durante a aula, numa perspectiva de descontração. Observa-se, assim, o interesse por gêneros textuais nem sempre explorados e/ou valorizados no contexto escolar, como o caso das tirinhas, dos quadrinhos e até mesmo das anedotas e chistes lembrados por Carlos em suas narrativas.

A leitura dos livros da biblioteca foi relatada pelos alunos como uma atividade prazerosa,

---

<sup>42</sup> Os alunos tinham regularmente três professoras que dividiam as disciplinas: Língua Portuguesa e História, Matemática e Artes, Geografia e Ciências.

<sup>43</sup> Nesse momento da entrevista, Nara olhou ao redor e viu um cartaz no pátio, e rapidamente o inseriu em sua narrativa.

<sup>44</sup> Conforme Marcuschi (2003), os suportes de leitura são os materiais (livros, computadores, *outdoors*, entre outros) que carregam os gêneros textuais (cartas, notícias, receitas, listas etc.). Neste trabalho, não me aprofundo nesta discussão, e algumas vezes utilizo a expressão “materiais de leitura” para me referir ao suporte físico que carrega a leitura e a palavra “textos” para me referir aos gêneros textuais utilizados pelos alunos.

realizada, contudo, com o objetivo de dar retorno à professora (de Língua Portuguesa), conforme a dinâmica explicitada por Isabela:

Isabela: [...] *a gente vem para a biblioteca, pega [o livro], leva para casa, lê, depois [...] apresenta para a professora. [...] faz uma roda e não pode ler o livro, a gente conta o que aconteceu, só não conta o final.* (grifos meus).

Em sua narrativa, Isabela disse que lê o livro com o intuito de apresentá-lo à “professora”, ainda que a dinâmica implique na apresentação para o grupo. Embora a estratégia da aula pudesse ser um mecanismo significativo para fomentar a leitura entre os alunos, haja vista que foi recorrente nas narrativas e até mesmo na leitura realizada no seio familiar, o que se evidenciou foi que eles liam principalmente para cumprir uma exigência escolar. Como o aluno precisava passar pelo crivo pedagógico, explicitando na apresentação os significados postos na leitura à primeira vista, pode-se inferir que a leitura era motivada pela avaliação, que verificava o que foi lido a partir de uma interpretação mais direcionada.

No entanto, cabe lembrar que o leitor pode apresentar resistência a essa tentativa de controle e/ou avaliação, principalmente se compreendemos que a prática da leitura resguarda ao leitor a possibilidade de imaginar, entender, inferir na leitura, ainda que no ato da apresentação isso não fosse exteriorizado. Assim, vale aqui recuperar o comentário de Manguel (1997, p.26):

[...] me dei conta de que ninguém – nem mesmo meu pai sentado a alguns passos de distância – poderia entrar em meu espaço de leitura, de que ninguém poderia decifrar o que estava sendo lascivamente contado pelo livro que eu tinha nas mãos e que nada, exceto minha própria vontade, poderia permitir que alguém ficasse sabendo. (MANGUEL, 1997, p. 26)

Um outro fio que surge na narrativa de Isabela é a leitura completa. Ela enfatizou que apresentava o livro lido sem contar o final, mas pode-se inferir que para apresentar a leitura ao professor é necessário ler o livro todo, demonstrando que tem conhecimento de todo o enredo. Carlos, por sua vez, explicitou os motivos pelos quais lê o livro por completo:

Carlos: *Você escolhe a página para trás de onde você vai parar de contar e fala para ler o livro, você escolhe. [...] Tem que ler tudo, vai que a professora me pergunta [em tom de riso].* (grifos meus).

Carlos parece ter compreendido que não bastava ler o que a escola propunha, era preciso seguir as indicações de como ler, e nesse caso era fundamental “ler tudo” – até porque corria-se o risco de ser arguido. Assim, retomam-se aqui as palavras de Hébrard (1996, p. 37), ao discutir que “[...] na escola, não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam.”

Nesses termos, os protocolos de leitura parecem ser mais importantes do que a

compreensão ou o próprio deleite que se pode ter ao ler. Vale lembrar a constatação de Chartier (1996) de que o protocolo de leitura define a interpretação e o uso adequado do texto, bem como o leitor ideal. Assim, o que prevalecia era a busca dos significados validados pela escola em cada página, em cada parágrafo. Observa-se que ainda que o aluno pudesse escolher até onde contar o enredo da história para a apresentação, exigia-se dele a leitura completa.

Na escola, muitas vezes o que parecia persistir não era a valorização da compreensão, interpretação e, portanto, atribuição de sentido ao que foi lido, mas da informação. Desse modo, o aluno informava o grupo sobre o enredo do livro que “leu”. Caberia refletir se a informação era suficiente para constituir-se em conhecimento e garantir a experiência de leitura. Sobre essa questão, Larrosa (1996; 2002) observa que informação é diferente de formação. A informação é rápida, vazia, enquanto que a formação traz conhecimento e se cristaliza. A formação está mais íntima da experiência, então para que a experiência de leitura aconteça, é necessário que ocorra a leitura na perspectiva da formação, com sentido e tempo para que o leitor possa ser tocado pelo que está sendo lido.

Na observação constatou-se que, ao ouvir o colega apresentando a história de um livro, os alunos não anotavam a referência para depois pegar o livro para ler. A estratégia utilizada era observar a capa, ou ir com o amigo à biblioteca<sup>45</sup> para que ele mostrasse qual livro leu. Ainda segundo as narrativas, a visita à biblioteca ocorria quinzenalmente em horário agendado pelo professor, e, embora chamassem o local de biblioteca, o espaço era pequeno e os livros, que em geral eram de literatura infantil, estavam distribuídos aleatoriamente nas prateleiras.

No que diz respeito à biblioteca escolar, vale assinalar, de acordo com Pimentel *et al* (2007), que é importante que ela seja um espaço aberto a toda a comunidade escolar e de interação com a sala de aula, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de conhecimentos curriculares e para o fomento à leitura. Os autores acrescentam ainda que esse local precisa ser arejado, por conta da conservação dos livros; ter paredes claras e iluminação artificial para facilitar a leitura e o atendimento noturno; possuir uma entrada para facilitar o controle e o acesso público; e dispor de mobiliário adequado para acomodar os livros e os frequentadores, com mesas para estudos individuais, em grupo e com adequação (tamanho) para o público infantil. O espaço carece ainda de sinalização acerca da disposição do acervo, normas de uso, informações, horário

---

<sup>45</sup> Neste local havia duas mesas pequenas e baixas, com cadeiras possivelmente vindas de alguma sala da educação infantil. A funcionária não dispunha de formação em biblioteconomia. Ela anotava o empréstimo dos livros e organizava sobre as mesas o material que os alunos podiam levar.

de atendimento e serviços disponíveis. O acervo<sup>46</sup> deve contemplar as necessidades da comunidade que o utiliza e ser constituído de livros, periódicos, DVDs, CDs etc., a fim de que “[...] o estudante tenha sempre ao seu alcance um universo de opções que possa ser lido, compreendido, assimilado [...]” (MACIEL, 2008, p. 18).

Pimentel *et al* (2007) discutem que a biblioteca escolar deve ser um local de construção do conhecimento e de formação e que os espaços destinados à leitura também podem ser chamados de sala de leitura ou biblioteca escolar. Na perspectiva de ter na biblioteca um espaço cultural, Petit (2009, p. 274, grifos da autora) ressalta que:

Mesmo no interior da escola, a biblioteca deveria ser um espaço cultural, mais do que um complemento didático, para dar lugar a percursos singulares, a achados imprevistos [...] Ela não deveria estar a serviço apenas da pedagogia, mas se afirmar como um “espaço de não obrigação no interior da obrigação” [...].

No local observado, embora houvesse uma tentativa da comunidade escolar em fazer o espaço funcionar como biblioteca, este não possuía os recursos necessários a essa finalidade, como organização, acervo e funcionário especializado. Tampouco era utilizado como sala de leitura, pois os livros eram disponibilizados no local para serem lidos em outros espaços.

O local se caracterizava pelo acesso e pela guarda dos livros, e recebia esta nomenclatura – biblioteca<sup>47</sup> – porque ela atribui a esse espaço “[...] um estatuto simbólico que constrói uma certa relação escolar com o livro” (SOARES, 1999, p. 23). E foi nesse espaço que estive com os alunos no primeiro dia de observações no contexto escolar, quando os acompanhei na escolha do livro a ser lido.

A professora de Língua Portuguesa havia agendado um horário com a funcionária responsável pela biblioteca, e assim que contou aos alunos que iriam à esse espaço, a turma toda bateu palmas. Ficou claro, a partir desse gesto, que aquele seria um momento agradável que ocorreria fora da sala de aula, ainda que num curto período e sem a supervisão direta da professora. Acrescenta-se ainda o fato de que teriam liberdade para escolher o livro, mesmo que dentre uma pequena variedade disponível sobre a mesa.

Dessa forma, diante dos afazeres e normas que circunscreviam a rotina da sala de aula, a

---

<sup>46</sup> Cabe observar que o acervo da escola pesquisada foi constituído, em sua maioria, com o auxílio do PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar, via recursos do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, utilizados para formar e manter os acervos das bibliotecas escolares de todo o país.

<sup>47</sup> Esclareço que, embora tenha adotado a nomenclatura “biblioteca escolar” ao longo da dissertação para me referir ao espaço de guarda e empréstimo de livros da escola investigada, a compreensão de biblioteca escolar é mais ampla e se fundamenta nas concepções de Soares (1999), Pimentel *et al* (2007) e Petit (2009). Assim, a opção por manter essa nomenclatura tem como objetivo exclusivamente acompanhar a expressão adotada pela comunidade escolar.

ideia de ir à biblioteca possibilitava um comportamento mais autônomo a partir da escolha de livros (ainda que o acervo fosse limitado) e representava um tempo diferente do da sala de aula. Como nos lembra Larrosa (2002;2004), sentir-se desejoso de algo e ter disponibilidade de tempo são elementos caros à experiência.

Os alunos foram direcionados em grupos à biblioteca para a escolha do livro. Antes de saírem para escolher os livros, a professora deu algumas recomendações, alertando sobre o que deveriam considerar na escolha. Segundo os “rituais de leitura” (SOARES, 1999) apresentados por ela, primeiro olhariam a capa, folheariam o livro, veriam o resumo no final ou na contracapa e quinze dias depois fariam a roda de leitura com a apresentação oral, em que cada um apresentaria a história lida, realizando uma espécie de “propaganda” da leitura feita.

Como se pode perceber, a seleção do livro a ser lido também seguia rituais/protocolos escolarizados (SOARES, 1999), como olhar a capa, folhear o livro, ler o título, e tudo isso orientado por tempo determinado, ou seja, “[...] parece que a pedagogia [...] sempre tentou controlar a experiência de leitura”<sup>48</sup> (LARROSA, 1996, p. 35, tradução minha), submetendo a leitura a limites e parâmetros, não deixando que ela flua naturalmente, seja plural e de fato colabore na formação do aluno, em vez de proporcionar a simples informação (LARROSA, 2002).

Outra situação que ocorreu foi quando Nara chegou à biblioteca com o desejo inicial de ler o livro *O pequeno príncipe*, porém não o encontrou. Assim, escolheu um segundo livro, mas também não pôde pegá-lo, pois, segundo a funcionária, o livro não poderia ser emprestado a ela por não conter o texto escrito. Tendo em vista a exigência da apresentação, Nara partiu para uma terceira escolha. Nesse sentido, observa-se que o interesse e o desejo, como fatores motivadores da busca pela leitura (MARTINS, 2003), não estavam imbuídos naquela prática. Naquele momento, Nara preocupou-se em tomar um livro emprestado, pois precisava cumprir a exigência escolar.

A partir desse momento vivido por Nara na biblioteca, pode-se refletir sobre as (im)possibilidades vividas para que tenha uma experiência de leitura. Se as experiências estão atreladas ao vivido e são esses fatores que motivam os desejos ou as escolhas que podem contribuir com as experiências futuras (DEWEY, 2007), talvez a escolha de Nara não lhe tenha

---

<sup>48</sup> Texto original: “[...] parece que la pedagogía [...] ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura.” (LARROSA, 1996, p. 35).

trazido uma nova experiência, pois não esteve contextualizada com seus anseios e, sim, com o cumprimento de uma formalidade. Há ainda que se refletir a respeito do que pontua Larrosa (2002): se a experiência é o que nos toca, nos marca, quais as chances de uma leitura que atende apenas a uma formalidade pedagógica vir a se tornar uma experiência de leitura instigadora, perturbadora, propulsora de novas leituras e de novas experiências de leitura?

Sobre essa questão, Larrosa (1996) indica que a experiência de leitura é um “[...] acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada [...] só quando conflui o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência.”<sup>49</sup> (LARROSA, 1995, p. 28-29). Nara não teve a oportunidade de estabelecer uma relação subjetiva com o texto, pois embora tenha feito a escolha do livro, esta busca particular não se pautou em seus anseios, gerando a possibilidade de a leitura se constituir em uma experiência. À primeira vista, cumprir os protocolos escolares não levaria à experiência de leitura, uma vez que ela está imbricada nas escolhas subjetivas.

Ainda sobre a questão da escolha dos livros no contexto escolar e da constituição da experiência de leitura, cabe observar que Carlos também enfrentou dificuldades para encontrar o livro de seu interesse. Ele procurou por um livro de piadas e que fosse curto, mas como não encontrou nenhum levou um livro de poesia. Isabela preferiu um livro romântico e escolheu a leitura pelo título – um dos critérios de seleção apontado pela professora –, por considerar que o livro traria a temática que ela desejava. Vinícius optou por um livro curto e ilustrado.

Apesar de estarem imbuídas do dever, referente à tarefa a ser cumprida, pode-se observar que nas escolhas dos alunos havia uma tentativa de seleção particular, isto é, de buscar a leitura sob a perspectiva de cada leitor e, mesmo que esta seleção estivesse dentro dos parâmetros postos pelo contexto escolar, os alunos procuravam leituras que se aproximavam de seus desejos.

Ainda sobre as leituras semanais, propiciadas pela visita à biblioteca escolar, Alves (2008, p. 103) observa que “[...] é nesse momento que o aluno tem a oportunidade de analisar e escolher o livro que mais lhe agrada, o que mais lhe parece interessante, buscando as respostas, o aconchego de que precisa.”

No entanto, mesmo dentre essas escolhas pautadas por uma seleção particular, mas que ao mesmo tempo é pedagógica e escolarizada, a leitura ainda pode passar pelas escolhas sociais, ou,

---

<sup>49</sup> Texto original: “[...] acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada [...] sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia.” (LARROSA, 1996, p. 28-29).

no caso do exemplo a seguir, pelas escolhas pautadas pelas crenças familiares, como na cena observada na sala de aula, logo após a escolha dos livros.

Assim que retornamos para a sala de aula, Nara viu o livro de uma colega e disse que o livro era “sobrenatural”, e que o pai brigaria com ela caso escolhesse aquele livro. A capa do livro era escura, com um casal parecendo se despedir, e ao fundo havia nuvens negras com raios. O título do livro era *Descanse em paz, meu amor...*, de Pedro Bandeira<sup>50</sup>. A fala de Nara apresentou marcas relacionadas à censura da leitura posta pelo pai, segundo sua compreensão. Para ela, o conteúdo do livro tratava de elementos que pareciam não ser condizentes com os preceitos religiosos da família.

Nessa perspectiva, vale destacar que como ocorrera na Idade Média (PAULINO, 2001), em que os livros sagrados ou profanos não eram dados a ler, a leitura ainda hoje parece carregar o estigma do que pode ou não ser lido, e esse cerceamento da leitura foi observado em dois eventos vividos por Nara: o primeiro quando ela não pôde de fato escolher a leitura que desejava na biblioteca, e o segundo quando disse que seu pai não permitiria que lesse um determinado livro.

De acordo com as situações vividas por Nara, pode-se dizer que ainda hoje a leitura, tanto no contexto escolar quanto nos extraescolares, apresenta certa categorização (SOARES, 1999), em que se elenca o que pode ou não ser lido. Há também a leitura da escola e para a escola, como a leitura dos livros didáticos ou de literatura permitidos pela escola. E, ainda, a leitura extraescolar, que são leituras trazidas de outros contextos que não o escolar para dentro da escola, apresentadas em geral pelos gibis, piadinhas, revistas e livros, que foram citados e observados nos materiais trazidos de casa pelos alunos.

É possível dizer, nesse sentido, que a escola parece não aproveitar os gêneros que os alunos gostam e leem, ou seja, a escola não tem trazido as leituras do cotidiano dos alunos, transferindo-as para leituras que, de acordo com as propostas pedagógicas, envolvem o processo de aprendizagem ou o fomento da leitura. Por outro lado, o modo escolarizado de leitura acaba se inserindo nos contextos extraescolares, principalmente na casa, contexto em que os alunos fazem as tarefas da escola e leem com o objetivo de cumprir os compromissos escolares (provas, avaliações, apresentações).

Em se tratando da leitura no contexto extraescolar, foi perguntado o que eles costumavam

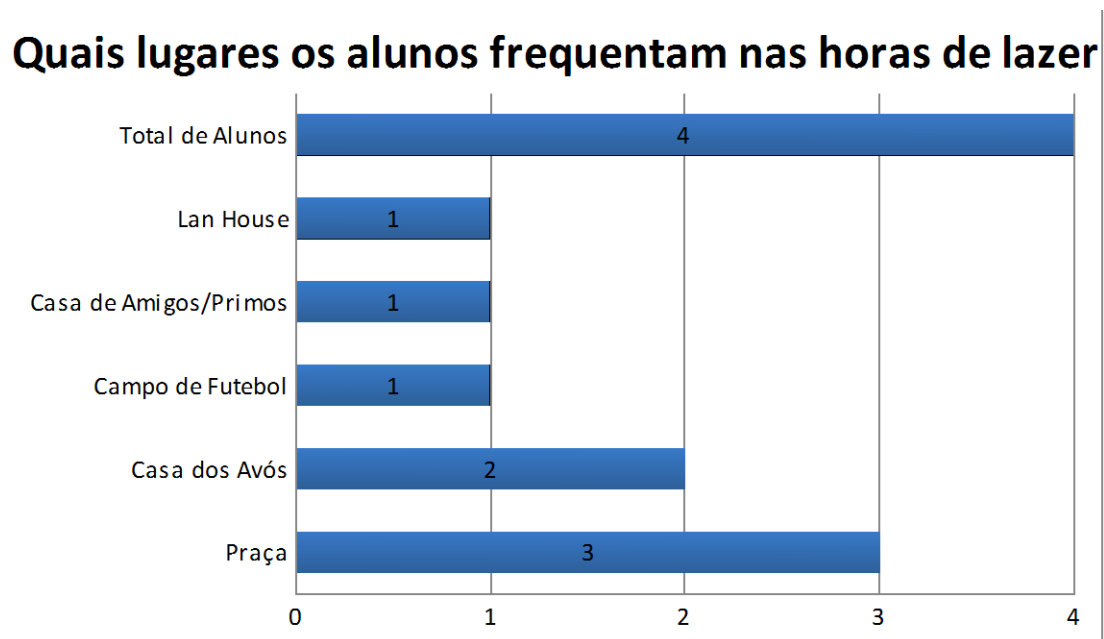
---

<sup>50</sup> Trata-se de um livro de literatura infanto-juvenil (Editora Ática), de autoria de Pedro Bandeira. A história se passa entre amigos, envolvendo questões relacionadas ao sobrenatural e à irreversibilidade da morte.

fazer nas horas de lazer e o que gostavam de fazer nos lugares que frequentavam, com o objetivo de identificar se os alunos uniam os fios que conduzem a leitura ao lazer. Cabe observar que a leitura por prazer se caracteriza essencialmente numa leitura realizada “fora das paredes da escola”, quando é possível apenas “ler para ler” (SOARES, 1999).

As respostas citadas foram: praça, casa dos avós, campo de futebol e casa de amigos/primos para brincar, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Quais lugares os alunos frequentam nas horas de lazer.



Fonte: Dados da pesquisa – 2012

O local de lazer mais citado pelos alunos foi a praça, seguido pela casa dos avós. Eles disseram ainda frequentar o campo de futebol, a casa de amigos e a *lan house*. Como dito, o objetivo era encontrar nas narrativas eventos em que o texto escrito estivesse inserido nos contextos de lazer. Dessa forma, as crianças narraram o que gostavam de fazer nesses lugares, e as atividades mais citadas foram: brincar com os primos/amigos, jogar bola, utilizar o computador (ver vídeos e os resumos das novelas na internet), ler livro ou gibi, brincar de dominó, ver TV, jogar *videogame*, tomar sorvete.

Nesses eventos, pode-se dizer que o que menos integrava o texto escrito era a brincadeira de jogar bola, visto que os demais eventos possuíam a leitura como suporte para a brincadeira, ou seja, a leitura se justificava por meio dos usos sociais (HÉBRARD, 1996). Como exemplo, podem ser citados os jogos de *videogame*, pois na maioria das vezes os jogadores só prosseguem no jogo se conseguirem ler e cumprir as tarefas propostas. É interessante relatar que, quando foi perguntado se havia algum material de leitura nesses contextos, as crianças inicialmente tiveram um pouco de dificuldade para narrar os eventos e suportes em que a escrita estivesse presente, conseguindo associá-la nas seguintes situações:

*Nara: Na lan house, quando a gente joga uns joguinhos educativos, tem jeito de ler [...] No meu avô tem uns livros dele. Eu gosto de ler jornal, revistas, gosto de ler gibi da Turma da Mônica Jovem.*

*Vinícius: Lá na instituição tem uns papéis no mural, no campo tem escrito algumas coisas, no vestiário e na praça não tem muita coisa escrita.*

Vinícius e Nara identificaram os portadores do texto escrito, mas não conseguiram relatar outras possibilidades da presença da escrita nos momentos de lazer, inserido nos contextos que frequentavam. Em suas narrativas, Carlos relatou que nos locais que ele frequentava não tinha nada para ler, não atentando que convidava os amigos para brincar por meio de mensagens via internet, que brincava com *videogame* e via televisão, tecnologias utilizadas para o entretenimento em que o texto escrito se faz presente.

Na tese de Platzer (2009, p. 78), quando a pesquisadora indagou as crianças investigadas sobre as distrações preferidas, foi constatado que:

*Ainda que a leitura não seja a distração mais citada, há um número significativo de crianças (40%) que afirma ser esta uma entre as atividades preferidas em seus momentos de lazer. Se juntarmos estudar mais escrever mais computador/internet, notamos que as crianças lêem mais do que pode ser atribuído apenas a 40% (ler).*

O que se pode inferir é que os alunos pareciam não associar a leitura aos suportes e tecnologias que utilizavam cotidianamente, não percebendo que a leitura é intrínseca a elas, o que os faz distinguir as leituras cotidianas das leituras socialmente valorizadas, conforme Platzer (2009, p. 169) observa:

*Alguns gêneros, alguns suportes, algumas práticas são mais ou menos recheadas de preconceitos e inspiram vergonha, rejeição daquele que os lê. Mas são práticas de leitura que ultrapassam as representações sobre o que ler, quando, como e o acesso a tais materiais. São práticas que nos escapam e que ocorrem em lugar e de formas diversificadas, muitas delas não conhecidas e valorizadas institucionalmente, muitas delas não acessíveis em pesquisas apoiadas apenas em respostas dadas pelos entrevistados e pelos questionários.*

Na entrevista extraescolar feita com Isabela numa praça – lugar que frequentava nas horas de lazer e onde havia sorveteria, cabeleireiro, bares e mercadinhos ao redor –, a menina olhou e leu as palavras nas fachadas dos comércios da região, sem perceber a funcionalidade inerente às informações contidas ali. Mesmo utilizando a leitura para citar os locais, não percebia que lia para obter informações e narrar, e assim como as leituras de Carlos na TV e no computador, essas leituras se tornaram cotidianas para Isabela. Nas narrativas apresentadas, os alunos não relacionaram as leituras cotidianas no *videogame*, no computador, nas fachadas dos comércios, nos gibis à leitura literária, disponibilizada geralmente por meio do suporte “livro”. O que se pode observar é que “a leitura é vista, então, como índice de cultura adquirida através dos livros.” (PAULINO, 2001, p. 26).

Cabe ressaltar que essas leituras adquirem o aspecto da informação quando se lê e se decodifica apenas esse fim. Nessas leituras rápidas, fragmentadas, a experiência parece não se revelar, uma vez que ela necessita do tempo, da contemplação, necessita “[...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece [...] calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (LARROSA, 2004, p. 160).

Tempo, contemplação e espaço ocorrem de formas diferentes no suporte impresso e digital, uma vez que “[...] a organização e a estrutura da recepção são diferentes, na medida em que a paginação do objeto impresso é diversa da organização permitida pela consulta dos bancos de dados informáticos”. (CHARTIER, 1999, p. 138).

Nessa perspectiva, talvez a leitura no suporte impresso seja uma leitura em que a experiência possa fluir de modo distinto. O impresso é escolhido pelo título, pela capa, pelas ilustrações, pelas cores, pelo enredo. Atrai os sentidos que se ligam aos desejos subjetivos. Pode-se ler, interromper a leitura e voltar a ler quando se desejar, marcar a página lida, grifar algo no texto; além disso, pode-se ter a completude, a fluência página a página do texto completo. A leitura nos suportes tecnológicos não se materializa como no suporte impresso, pois ela pode se diluir num espaço etéreo, recheado de informações. Nos suportes tecnológicos há a rapidez das informações, que são acessadas e veiculadas a todo momento. Sobre essa questão, observa-se que o posicionamento do texto na tela do computador faz com que não se veja ou não se perceba o final do texto.

Assim também uma narrativa lida na tela do computador não causa o mesmo efeito que quando lida em livro, pois altera a postura corporal do leitor, substituindo seu contato físico com o objeto a ser lido por um botão ou pelo mouse. Muda-se, assim, o modo de

interação com o texto. (PAULINO, 2001, p. 32).

No entanto, há outras possibilidades de interação quando se entra no universo hipertextual. Existe a possibilidade de realizar a leitura visual e auditiva, obtendo um mesmo texto nas versões escrita, narrada, ilustrada e encenada. Essas possibilidades são “[...] uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1999, p. 13) e, por que não dizer, de experienciar a leitura.

Embora os alunos tivessem citado os suportes tecnológicos como leitura cotidiana, informaram que o que mais tinha para ler em suas casas eram livros, além de gibis e revistas. Nas observações, contudo, não havia livros à mostra nas casas visitadas. Isso me levou a inferir que narrar para a pesquisadora que havia livros em sua casa seria o esperado, ou talvez se buscasse um reconhecimento social (COMITTI, 1999) a partir da ideia de possuir livros e ser leitor. O gráfico a seguir lista os materiais de leitura que os alunos disseram ter em suas casas:

Gráfico 2 – O que tem para ler na casa dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa – 2012

Conforme se verifica no gráfico 2, a maioria dos alunos disse ter livros em sua casa, sendo

que jornais e revistas ocuparam o segundo lugar entre os materiais mais citados. O gibi, embora enfatizado nas narrativas como uma leitura cotidiana, nesse questionamento, especificamente, foi lembrado apenas por um aluno.

Após questioná-los sobre os materiais de leitura que tinham em casa, perguntei o que deveria ter um texto para motivá-los a ler. Os alunos narraram que os textos deveriam ter ação, ser interessante, ser de autores que já conheciam, como, por exemplo, Ruth Rocha, além de conter imagens, desenhos e figuras. O fato de citarem autores já consagrados pelo público (SOARES, 1999) provavelmente é resultado da prática pedagógica vivida no contexto escolar.

Os alunos também narraram o que os desmotivava a ler. Para Nara eram textos com histórias tristes. Já Vinícius citou histórias em que o título não combinava com o enredo. Carlos enfatizou histórias irreais e Isabela citou histórias curtas. Como eles já tinham dito a forma como liam, onde liam e o que gostavam de ler, foi pedido que descrevessem, segundo suas perspectivas, o que era um leitor. Nara e Vinícius relacionaram a capacidade leitora com a quantidade de leituras realizadas, conforme se observa:

Nara: *Uma pessoa que lê bastante, que gosta de ler.*

Vinícius: *Para ser leitor tem que ler muitas coisas.*

Carlos e Isabela não conseguiram descrever o que seria um leitor. Apesar de persistir na resposta de Isabela, dando pistas do que ela, como leitora, fazia, ela não conseguiu descrever e/ou perceber-se como leitora. É interessante notar que Isabela foi capaz de narrar uma história lida sobre uma menina que realizava o sonho de ser advogada, mas não conseguia se ver como leitora. Apesar de ler, Isabela percebia-se como não leitora, talvez por não seguir os padrões canônicos de um leitor literário (SOARES, 1999).

Segundo o estudo *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2012)<sup>51</sup>, é considerado leitor aquele que leu nos últimos três meses um livro inteiro ou em partes. Se fosse tomado como marcador o indicado nesta pesquisa, os alunos seriam considerados leitores, haja vista que liam quinzenalmente algum livro, conforme proposto pela escola, o que daria uma média de dois livros por mês e seis livros por trimestre.

Assim como Isabela, Carlos não conseguiu descrever um leitor e parece não se considerar como tal, no entanto, fez algumas considerações importantes:

---

<sup>51</sup> A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2012), cujos dados foram coletados em 2011, teve o objetivo de conhecer a situação da leitura e do leitor no Brasil.

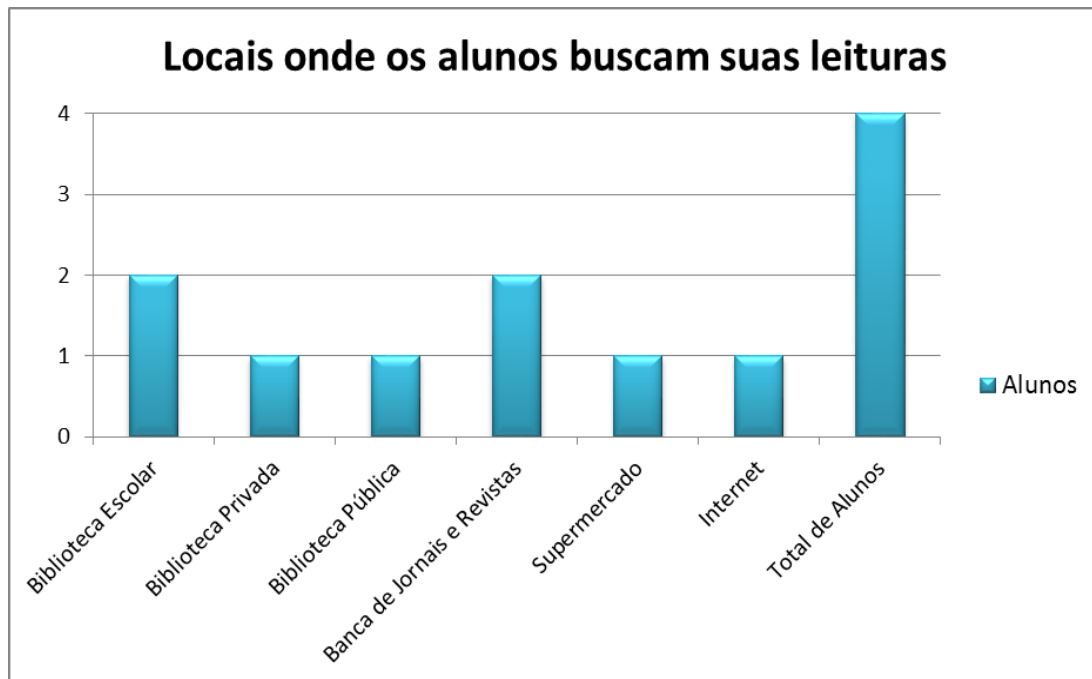
*Carlos: Por exemplo, um menino tira nota ruim, bomba de ano. Não quer dizer que ele não vai ser um leitor; não quer dizer que ele é um leitor ruim.*

Carlos chamou a atenção para um fato curioso, que é relacionar a leitura a situações de fracasso escolar, de modo a determinar o perfil do leitor. Isso me remete a um estudo realizado por Kleiman (2002), em que foram entrevistados alunos oriundos da alfabetização de adultos, que expressavam em suas falas que “não saber ler não significa ser bobo”. Embora não dominassem o texto escrito, articulavam informações, liam de outros modos para alcançar algum objetivo, fosse tomar um ônibus, fosse não ser enganado em uma transação financeira. Essa concepção de que quem não domina o texto escrito é bobo está imbricada no letramento dominante, pois “[...] consideramos que apenas a língua escrita tem uma herança literária de prestígio, que codifica, reproduz e divulga os valores culturais dos grupos de poder da comunidade.” (KLEIMAN, 2002, p. 49).

Diante disso, Kleiman (2002) observa que a escola é a principal instituição promotora do letramento, concentrando-se basicamente no ensino da leitura e da escrita, diferentemente do letramento adquirido em outras instâncias. Segundo ela, o letramento proporcionado pelo contexto escolar carregaria um conhecimento próprio da escolarização, socialmente arraigado e legitimado, baseado em perguntas e respostas. Por outro lado, o letramento proporcionado por diferentes contextos, como a família, a igreja, a rua e o trabalho, pode ser visto “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 2001, p. 19). Assim, Carlos observou que a capacidade leitora não está imbricada apenas no pragmatismo escolar e no retorno dado por meio de notas e reprovações.

Após comentarem sua concepção sobre o que é ser leitor, os alunos narraram onde encontravam os materiais para suas leituras. Os contextos mencionados pelos alunos foram diversos, como supermercados, bancas de jornais, bibliotecas e casa (internet). A biblioteca foi o local mais citado, seja ela a da escola, a privada, aberta à comunidade, ou a biblioteca pública. Como Carlos era o único que possuía computador em casa com acesso à internet, ele citou este meio para buscar suas leituras.

Gráfico 3 – Locais onde os alunos buscam suas leituras



Fonte: Dados da pesquisa – 2012

Ficou explícito nos dados produzidos que a escola tinha função central na disponibilidade e no acesso aos materiais de leitura, principalmente por meio da biblioteca escolar. As bibliotecas públicas e/ou privadas (abertas à comunidade) também apareceram como um importante espaço para disponibilizar materiais de leitura e para ler.

Hoje em dia, é comum encontrar materiais de leitura em bancas de jornais e revistas, supermercados e na internet, o que leva à impressão de que a leitura está acessível e disponível para todos. No entanto, o acesso pode ser restrito, principalmente quando se leva em consideração o aspecto econômico<sup>52</sup>, ou seja, embora haja materiais de leitura para serem adquiridos em diversos espaços, é necessário ter recursos financeiros para adquiri-los.

Para exemplificar essa questão, retomo a situação vivida por Vinícius. Ao retornar da aula de violão, ele passou por uma banca de revistas e demonstrou interesse por um exemplar, mas não pôde adquiri-lo porque não tinha os recursos para tal fim. Nesta situação verificou-se que o acesso aos materiais escritos ainda é restrito, conforme evidencia Paulino (2001, p. 26): “Os

<sup>52</sup> Conforme já explicitado no Capítulo III – Os alunos e os contextos.

espaços de circulação do livro já determinam uma forma de exclusão.” Isso deixa evidente que nem todos têm acesso aos materiais escritos e à leitura.

Outro aspecto a ser problematizado, principalmente quando se tomam as extensões continentais do Brasil, é que nem sempre as bibliotecas públicas e escolares do país dispõem de acervo variado e atualizado. Acrescenta-se ainda o fato de que nem todos os cidadãos frequentam bibliotecas, ficando a frequência limitada àqueles em idade escolar. (Retratos do Brasil, 2012). Mais uma vez, o acesso aos materiais de leitura fica restrito.

Após as constatações a respeito dos materiais de leitura aos quais os alunos tiveram acesso nos diferentes contextos, e de posse dos dados produzidos nas observações e nas entrevistas nos contextos escolar e extraescolares, tive por objetivo buscar os fios que conduziam ao acesso a livros/gibis/revistas e que estariam presentes no cotidiano dos alunos. Outros fios observados foram os materiais de leitura citados, como se davam as práticas de leitura realizadas pelos alunos e se as práticas evidenciavam os fios que se entrelaçavam. Foi nessa perspectiva que segui, buscando perceber a união dos fios que compuseram as tramas das experiências de leitura.

## **5.2 Tramas para a constituição da experiência de leitura: práticas de leitura nos diferentes contextos**

Para que a experiência de leitura aconteça, é preciso unir os fios das práticas de leitura aos do material lido pelo leitor, e por este motivo foram analisados os materiais de leitura aos quais os alunos tinham acesso. Para saber como se davam as práticas de leitura, foram elaboradas questões que os levariam a pontuar nas narrativas os espaços onde liam e como liam.

Sobre as práticas de leitura extraescolares, foi perguntado aos alunos se liam em casa e em que local se sentiam mais confortáveis ou a leitura seria mais agradável. Nara narrou que gostava de ler na área externa de sua casa e justificou:

*Nara: Porque lá é fresco, o vento vem, tem árvores, tem as plantas da minha mãe, tem a mesa. Eu gosto de ler lá, porque é mais tranquilo.* (grifos meus).

Como Vinícius tinha um irmão mais novo que, segundo ele, o atrapalhava na leitura, disse o seguinte:

*Vinícius: No quarto, bem trancado.*

Carlos realizava suas leituras no computador, que ficava no quarto de sua mãe, ou lia a

bíblia na companhia dela, sentados na cama.

Isabela se acomodava para ler em dois lugares inusitados:

*Isabela: Na parte de cima da minha casa, lá onde é cimentado. [...] quando eu estou lendo [...] lá, vem aquele ventinho no rosto da gente, é tão bom... Quando eu leio eu fico imaginando as coisas com aquele vento. [...] Tem dia também que eu vou lá pro morrinho (Morro de São João) ler, porque lá também é muito bom para ler.*

Nota-se que os alunos disseram ler em casa e apontaram suas práticas. Nara e Isabela desejavam um local fresco, confortável e livre para suas leituras. Vinícius também queria ler sem interrupções, no entanto, só conseguia realizar a leitura com liberdade trancado em seu quarto, para que seu irmão ou sua mãe não o atrapalhassem. O que se pôde notar nas práticas de leitura extraescolares foi que os alunos preferiam ler em casa num local confortável e silencioso, adjetivos que foram enfatizados também nas narrativas escolares.

O vento, as árvores, as plantas, o silêncio, a solidão, a liberdade parecem ser utilizados como propulsores da imaginação na hora da leitura e também fatores imprescindíveis para a constituição da experiência de leitura.

O que se verificou foi que esses fatores proporcionavam às crianças imaginar, inferir, compreender o que quisessem, como, quando e onde quisessem. Esses são indícios significativos da leitura enquanto experiência, pois era nesses acontecimentos, nesses momentos únicos de leitura subjetiva e particular que a experiência de leitura se constituía (LARROSA, 1996).

Nas práticas de leitura, tanto no contexto escolar quanto no extraescolar, o silêncio parece ser imprescindível, tanto que os alunos preferiam ler em casa, por conta do barulho existente no ambiente escolar. Nas práticas de leitura analisadas por Platzer (2009), o silêncio também foi citado pelos alunos como algo importante no momento da leitura na escola,

*O que parece demonstrar que a importância dada ao silêncio para leitura não vem ocorrendo na escola. Talvez, porque as práticas escolares enfatizam a leitura em voz alta ou então a troca de livros, de conversas entre eles, de menos controle, resultando em um ambiente mais barulhento. (PLATZER, 2009, p. 89).*

Para realizar suas leituras nos contextos extraescolares, os alunos se acomodavam da seguinte forma: Isabela geralmente lia deitada no chão cimentado de sua casa, de barriga para baixo, com o livro no chão; Nara gostava de ler sentada na cadeira, apoiando o livro na mesa que ficava na área externa de sua casa; Vinícius lia deitado na cama, de barriga para cima, segurando o gibi, sua leitura favorita; Carlos preferia ler sentado na cadeira, de frente para o computador, ou sentava-se na cama com a mãe quando liam a bíblia. Todos fizeram referência à leitura silenciosa,

acompanhada com os olhos, e o que se observou foi que cada aluno tinha uma particularidade ao ler (PERES, 2006; PAULINO, 2001; CHARTIER, 1999; YUNES, 2003a; BATISTA e GALVÃO, 1999).

Essa personalidade do leitor não é apenas corporal; abrange também o investimento psíquico da atenção a partir de objetos assumidos como pessoais pelo próprio leitor no estado de prontidão para o trabalho mental, emocional e físico da leitura. (PAULINO, 2001, p. 22).

Desse modo, a singularidade do ato de ler se expressava não só pelos anseios do leitor, mas também por meio de seus modos de ler e interagir com a leitura. Nesse sentido, cabe destacar duas práticas de leitura narradas por Isabela e Vinícius em que as mães foram citadas. Isabela disse que muitas vezes lia em voz alta a pedido de sua mãe, exemplificando que a mãe deitava em seu colo no sofá e Isabela contava histórias (em geral as trazidas da escola) para ela. Já Vinícius contou que sua mãe costumava ler escondido os livros que ele trazia da escola.

Ao ler para a mãe, Isabela compartilhava seu saber por meio da oralização. Mesmo sendo alfabetizada, a mãe pedia que a filha lesse para ela. Nessa prática de leitura entre mãe e filha, o que se propagava não era apenas a história lida, mas a afetividade entre elas. Aqui, mais do que ler, a leitura aproximava, unia, estreitava relações (CHARTIER, 1999; MANGUEL, 1997).

Outra inferência a ser feita diz respeito à inversão de papéis, ou seja, normalmente os pais leem para os filhos, mas nessa prática a filha lia para a mãe ouvir uma história; logo, observa-se que: “Ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro [...]” (PAULINO, 2001, p. 22).

No caso de Vinícius, a mãe pegava o livro para ler quando ele estava na escola, numa prática que envolvia um gesto aparentemente desautorizado (PAULINO, 2001). Vinícius narrou a prática realizada pela mãe:

Vinícius: *Ela pega. Escondido, mas pega [falou rindo]. [...] Ela não comenta para eu não ficar sabendo. Meu irmão que me conta.*

A mãe lia os livros trazidos pelo filho talvez para monitorar o que ele andava lendo, talvez porque gostasse do estilo literário trazido, talvez porque simplesmente gostasse de ler, enfim, os motivos pelos quais a mãe lia poderiam ser muitos. Contudo, o que chama a atenção nessa prática é o jogo estabelecido entre eles. A leitura realizada pela mãe foi delatada pelo irmão, mas Vinícius mantinha segredo como num jogo de esconder, em que a mãe escondia do filho a leitura do livro e o filho escondia da mãe que sabia de sua leitura. Assim, o revelado e o escondido não estavam contidos apenas na multiplicidade de sentidos das palavras e textos

escritos, mas também nos gestos que envolviam a leitura e seus leitores. O riso emitido na narrativa de Vinícius dava indícios da diversão promovida por esse jogo. O fato de ele não revelar à mãe que sabia de sua prática denotava seu interesse em dar continuidade a esse processo. Percebo que aqui também se estabelecia uma experiência de leitura mobilizada pelo jogo vivido entre mãe e filho, entre o revelado e o escondido, o delatado e o não explicitado.

Cabe aqui recorrer à expressão “dar a ler”, utilizada por Larrosa (2004, p. 20), que envolve “dar as palavras, sem dar ao mesmo tempo o que dizem as palavras” e indica ainda que “somente aquele que não possui as palavras é que pode dá-las”, para interpretar essa leitura aparentemente desautorizada pelo filho. Observa-se que Vinícius trazia o livro da escola para “dar a ler” à sua mãe. Nesse jogo, a mãe aproximava o filho do livro e o filho devolvia o gesto de aproximação. Ainda que *a priori* pareça uma leitura “desautorizada”, o que se evidencia é essa força atuante do “dar a ler”, que aqui se configura como generosidade.

Nesse sentido, leitores são aqueles que de certo modo dão aquilo que receberam, numa relação entre o receber e o dar, entre o aprender e o ensinar. Vale destacar a questão proposta por Larrosa (2004, p. 24 – grifos do autor): “[...] Qual é a paixão do leitor que ‘dá a ler’?” É a “[...] paixão do novo, do imprevisível, da leitura por vir.” (LARROSA, 2004, p. 25).

Assim, o gesto de trazer o livro para casa aproxima-se do sentido de “dar a ler” no momento em que Vinícius abandona o lugar de portador do livro e o deixa para ser encontrado, estabelecendo, assim, uma espécie de comunicação a partir do jogo leitor-filho e leitora-mãe, sendo que “[...] o que se comunica só se transmite transformando-se. A transmissão não é o comunicar-se de algo inerte, mas o abrir-se da possibilidade da invenção e da renovação.” (LARROSA, 2004, p. 25).

Diferentemente de Vinícius, Carlos relatou que a prática da leitura compartilhada com a mãe era claramente estabelecida. Segundo ele, ambos se sentavam na cama para ler a bíblia. Outra prática de leitura citada por ele era ler em voz alta eventualmente para auxiliar a avó, conforme se pode observar na narrativa abaixo:

Carlos: *Às vezes chega algum papel na caixa de correio, na casa da minha avó. Quando ela não acha os óculos dela, eu leio para ela.* (grifos meus).

No excerto de Carlos verificou-se a prática da leitura para ler e informar a avó. Nesse momento da leitura ele desempenhava um papel social, demonstrando sua habilidade na leitura em voz alta e, de certo modo, demarcando seu espaço de poder como leitor (COMITTI, 1999).

Ainda sobre o fio que une a leitura e a família à experiência de leitura, Nara citou que aos domingos ia à casa de seus avós para utilizar o computador e que sua avó tinha alguns livros que ela gostava de ler. Ao ser inquirida sobre outras pessoas que a motivavam a ler, ela respondeu:

*Nara: Minha avó me ajuda, tem hora que ela me dá livro para eu ler. Minhas tias também me ajudam a mexer com os livros [...]. Eles falam que a história é engraçada, que é de um jeito assim [...], mas só que eles não contam o final para mim!*

Além desses familiares, a mãe de Nara também adotava o sistema utilizado na escola para motivar a leitura, que consistia em narrar suprimindo o final:

*Nara: Minha mãe que faz isso comigo, não me conta o final. Ela aprendeu com a professora da escola. É isso que ela faz para eu ler.*

Na narrativa de Nara ficou evidente a relação de proximidade com a leitura por meio da dinâmica adotada na escola e incorporada pela família para estimulá-la a ler. Além disso, Nara revelou que a mãe costumava levá-la a bancas de jornais e bibliotecas para adquirir ou tomar emprestados materiais de leitura.

Em se tratando da iniciativa da família em prol da leitura, ressalta-se ainda a estratégia utilizada pela avó e pela mãe de Vinícius, que levavam para casa materiais de leitura reciclados, conforme explicação:

*Vinícius: Ela [a mãe] pega livros, jornais e revistas, porque tem um homem que entrega para minha avó, então minha avó pega e leva lá para casa.*

Diante das iniciativas citadas, pode-se dizer que a família, principalmente a mãe, é a principal promotora da leitura no contexto extraescolar, assim como observa a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2012). Segundo essa pesquisa, a mãe desempenha papel fundamental na promoção da leitura, atingindo 43% dos índices, seguida do pai ou responsável do sexo masculino, com 17%. Na sequência aparecem outros parentes, que representam 14% da amostra. Isso evidencia a influência da família em relação à leitura, mas ela não supera a influência do professor, citado por 45% dos entrevistados.

A proximidade entre a leitura e a família pode promover a experiência de leitura. Para que uma experiência aconteça é necessário que haja interação entre o ambiente (DEWEY, 2010), o leitor e o material escrito. Essa interação, por sua vez, pode ser mediada pelas relações sociais. Conforme os dados aqui apresentados, essa interação foi dinamizada pela convivência familiar. Em outras palavras: “A leitura, mesmo vista como ato individual, mantém uma dimensão socializada/socializante, já que constitui uma inserção do sujeito numa prática presidida por

relações interativas.” (PAULINO, 2001, p. 21).

O entrelaçamento das leituras realizadas pelos alunos nos contextos extraescolares revela que essas práticas de leitura seguem o alinhamento dos fios de uma prática de leitura escolarizada (SOARES, 1999), ou seja, muitas das leituras citadas eram realizadas com um fim escolar ou como uma prática escolarizada, conforme o excerto da narrativa:

*Isabela: Quando eu tenho tarefa, tenho alguma dúvida na resposta, aí eu pego o livro e leio tudo para eu ver se tem o significado daquela palavra. (grifos meus).*

Ao ler em casa para fazer a tarefa enviada pela escola, Isabela adotava práticas típicas do contexto escolar para o entendimento do texto, como, por exemplo, a procura pelo significado de determinadas palavras.

Mesmo em casa, num contexto extraescolar, Isabela não conseguia se libertar das linhas já segmentadas da leitura escolarizada, pois lia buscando um significado antecipado, previsto, que respondesse a um questionamento; isto é, mesmo fora do contexto escolar, não lhe era permitido ler a seu modo, sob sua perspectiva (YUNES, 2003a).

Carlos citou que suas leituras no contexto extraescolar eram realizadas basicamente no computador de sua casa, uma leitura que trazia “[...] a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica [...]” (CHARTIER, 1999, p. 13). Mesmo diante das possibilidades de leitura e de registro no computador, Carlos levou para a escola piadinhas e gritos de guerra pesquisados no computador e copiados em um papel. Nessa prática de Carlos a escolarização se fez presente, uma vez que ele se utilizou de uma prática comum ao ambiente escolar – o copiar – para levar à escola chistes e gritos de guerra para momentos de descontração naquele ambiente. Pode-se verificar, ainda, a necessidade e/ou a facilidade de ter em mãos o material escrito registrado em papel, haja vista que tê-lo em um arquivo no computador não permitiria a Carlos socializar e interagir (PAULINO, 2001) com os colegas.

Como já comentado, a leitura também é artefato de interação, de socialização. Nesse sentido, para identificar os fios que levavam às práticas de leitura no contexto escolar, foi perguntado aos alunos 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.*

Constatou-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.

Para maior compreensão acerca dessa questão, utilizo uma narrativa de Vinícius na qual foi possível detectar que a leitura, ainda que no contexto extraescolar, acontecia quando não havia outros afazeres. Ele disse que leu na biblioteca municipal e demarcou o tempo permitido para ler:

*Vinícius: Eu pego lá embaixo [térreo da biblioteca pública]. Está escrito: “Faça sua carteirinha.” Aí eles [funcionários da biblioteca] deixam ler quando não tem nada para fazer. (grifos meus).*

Nota-se que Vinícius disse que “deixam ler quando não tem nada para fazer”. Percebe-se na explicação dele que a leitura infantil passa pelo crivo do adulto, ou seja, ele teria permissão para ler sem compromisso se não tivesse mais nada útil para fazer. Aqui também se nota a leitura num tempo de ócio, de espera. Vinícius passou na biblioteca municipal após sua aula de violão

para ler enquanto esperava o ônibus. Ele leu ali mesmo porque não tinha a carteirinha que o autorizasse a levar o livro para casa. Leu onde e quando lhe foi permitido, num tempo de ócio, de espera, enquanto aguardava o que estava por vir.

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 o momento de poder imaginar, pensar livremente, 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.

É interessante destacar a forma como Nara realizava suas leituras. Ela descreveu que lia em silêncio, acompanhando a leitura com o dedo:

Nara: [...] *leio calmamente, leio tudo direitinho*. (grifos meus).

Quando Nara disse: “leio tudo direitinho”, de certa forma expressou o quão escolarizada estava sua prática de leitura. Para ela era preciso ler calmamente para compreender o texto. Assim, ela lia tudo, sem que nada fosse suprimido.

Nesse sentido, ela atendeu a todos os protocolos/rituais solicitados pela escola. No entanto, caberia questionar o que é “ler tudo direitinho”? Se a leitura é prática singular e única, como é possível estabelecer o que é correto ou não?

A partir do momento em que o leitor e a leitura são vistos como elementos integrantes da produção de sentido, o circuito texto/leitor deixa de ser pensado como uma direção de mão única, em que as significações saltariam do texto e o leitor permaneceria preso irremediavelmente às malhas das letras. (PAULINO, 2001, p. 28).

Compactuo com Paulino (2001, p. 29) quando considera que “não é a escola que mata a leitura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas, castradoras.” Ou seja, a existência de “[...] estratégias as mais engenhosas para verificar se a leitura foi feita, e bem feita, evidencia como a leitura é escolarizada [...]”

(SOARES, 1999, p. 24).

Ali, na sala de aula, ela ouvia a história, querendo se aconchegar na cadeira desconfortável para poder ouvir e quem sabe até imaginar, sonhar e romper com o tempo e com as práticas de leitura escolarizadas. Entretanto, nas práticas relatadas por Nara de “ler tudo direitinho” e de se aconchegar na cadeira para ouvir uma leitura que lhe dava sono, observa-se que nem sempre se leva em consideração a subjetividade e a necessidade dos leitores. Nara se adaptou às práticas de leitura escolarizadas a tal ponto que estas acabaram por se tornar uma prática cotidiana.

Sobre os locais de leitura na escola, Nara comentou que às vezes a professora deixava ler na sala de aula, no final das aulas. Contudo, quando lhe foi perguntado que local ela achava mais interessante para ler, ela citou:

*Nara: Sentada no banco aqui. [...] na hora do recreio a gente lê.*

Verificou-se que para Nara a leitura saiu da sala de aula e ganhou o pátio e o recreio. Lá não havia controle explícito sobre as práticas de leitura. Sair da sala e ganhar a liberdade para ler, do fim para o começo, pulando partes, sem os protocolos preestabelecidos que exigiam uma leitura “direitinha” evidencia que “as práticas de leitura observadas na escola são direcionadas, na maioria das vezes, para fins didáticos e pedagógicos, e não voltadas para a construção do sentido do texto.” (ROSSI; BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13) Que pode ocasionar a experiência de leitura.

Quanto aos fios que levam aos materiais de leitura utilizados tanto no contexto escolar quanto no extraescolar, identificou-se que em geral eles provinham da biblioteca escolar. Eram materiais que, segundo Isabela, ficavam à disposição dos alunos no contraturno escolar. No entanto, observei que esse serviço/prática de buscar livros fora do horário das aulas não era amplamente divulgado e/ou estimulado entre os alunos.

Constatou-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 determinado 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 me 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 didatizado dizendo que não há tempo para a prática da leitura, sem que esta esteja enredada em práticas 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.

Outra questão levantada durante a pesquisa, com o objetivo de identificar a presença do texto escrito, foi com relação às brincadeiras realizadas pelos alunos na hora do recreio. Foi proposto aos alunos que narrassem as brincadeiras que eles mais gostavam de fazer nesse período. A brincadeira mencionada de forma recorrente nas narrativas como preferida foi o “pique-pegue”<sup>53</sup>. Destaca-se que essa brincadeira também foi identificada nas observações.

No que diz respeito à brincadeira, Vinícius disse que quando era “pego” recorria à leitura. Segundo ele, quem era pego devia aguardar até que todos fossem pegos. Dessa forma, ele pegava um livro para ler enquanto aguardava o fim da brincadeira. Vinícius explicou por que lia nesse momento de espera, embora ainda pertencesse à brincadeira:

*Vinícius: Não tem mais o que fazer até o final do recreio.*

A questão da leitura no recreio apareceu como uma opção para Vinícius. Destaca-se nesse episódio o tempo de espera. Nele o aluno fazia parte da brincadeira, visto que acatava a regra aguardando que os colegas fossem pegos. Nesse momento de espera, a leitura parece não só possibilitar a continuidade da brincadeira, mas a própria liberdade do leitor (PAULINO, 2001). Enquanto lia Vinícius podia imaginar, inventar, criar (CHARTIER, 1999), ao mesmo tempo que continuava participando da brincadeira com os colegas.

Vinícius citou posteriormente que às vezes lia dentro da sala de aula na hora do recreio, e para que o barulho não o atrapalhasse, utilizava a seguinte estratégia:

*Vinícius: Tem que ficar lá no outro canto [se referindo ao canto oposto onde acontece o recreio], porque as meninas ficam gritando no corredor, então fica chato por causa do barulho.*

Nota-se uma diferenciação quanto à compreensão de Vinícius em relação à leitura no pátio e na sala de aula durante o recreio. Na brincadeira no pátio, Vinícius não fez referência ao silêncio. Já na leitura realizada dentro da sala de aula, lançava mão de estratégias para garantir o silêncio e a concentração. Dessa forma, no pátio Vinícius, junto a seus colegas, mas também solitário com seu livro, se envolvia com a leitura lúdica, se libertava dos deveres pedagógicos. Ele lia por desejo, ou talvez necessidade (MARTINS, 2003), mas o fazia por iniciativa própria, em meio a barulhos e silêncios, na tentativa de que o texto lido se desmistificasse, se revelasse (PAULINO, 2001; CARLOS, 2008), e, assim, pudesse experimentar o lido.

---

<sup>53</sup> A brincadeira popular denominada “pega-pega” é chamada aqui pelos alunos de “pique-pegue”.

Isabela e Nara também fizeram menção à leitura durante o recreio. Não disseram se a leitura era realizada como alternativa à brincadeira do “pique-pegue”, conforme mostrou Vinícius, mas o que se percebeu nas narrativas foi o cuidado com o livro:

*Isabela: Quando eu pego um livro eu saio para o recreio, fico sentada ali no banco lendo, depois quando eu termino de ler eu deixo o meu livro lá na sala, dentro da mochila, e vou brincar com as meninas. (grifos meus).*

O livro descrito havia sido emprestado a Isabela pela biblioteca da escola. É interessante observar que ela toma o livro como se fosse seu – “eu deixo o **meu** livro” –, o que denota cuidado e o valor dado ao conhecimento contido nesse suporte (PAULINO, 2001), e, ainda, desejo em relação ao livro, como sugere Clarice Lispector (1998) no conto *Felicidade Clandestina*.

Isabela saía da sala de aula com o livro, ia para o pátio, sentava no banco e lia. Quando ela disse “saio” (da sala de aula), pode-se inferir que sair está relacionado à ideia de libertar-se dos compromissos pragmáticos em relação à leitura. Assim, Isabela passava de dentro para fora dos limites da sala de aula e dos significados que este espaço comportava.

Na narrativa de Carlos, 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 escolarizada (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.

Entrelaçando os fios até aqui, 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.

Por outro lado, a escola se configurou como principal promotora da leitura, ao disponibilizar materiais de leitura (livros) para que os alunos lessem e/ou levassem para ler em casa.

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.

Diante dos fios que se entrelaçam para formar o tecido das experiências de leitura, cabe observar que algumas vezes a malha não entrelaça as tramas de modo fluido, o que causa fissuras

ou mesmo nós, que podem ser vistos como fatores que prejudicam a união das tramas para a constituição da experiência de leitura. Assim, o próximo capítulo se dedica à observação de alguns elementos limitadores da experiência de leitura e traz as experiências de leitura constituídas e encontradas nas narrativas dos alunos.

## 6. CAPÍTULO V

### EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM DIFERENTES CONTEXTOS

*La experiencia da la lectura ha sido pensada como algo que penetra el alma. (LARROSA, 1996).*

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 (KRAMER, 2003; DEWEY, 2007), pode fazer com que a leitura se constitua em experiência.

No entanto, no encontro entre o leitor e a leitura, alguns nós podem dificultar a constituição da experiência. Utilizando a metáfora do tecido para referir-me à leitura, a trama – própria do tecido – pode comportar alguns nós, devido ao embaralhamento dos fios, ou ainda fissuras, quando faltam fios para compor o tecido. Assim, a partir das narrativas dos alunos, foram verificadas situações envolvendo materiais e práticas de leitura nos contextos escolar e extraescolar que dificultariam a constituição de experiências de leitura.

Neste capítulo, inicialmente buscou-se perceber os nós e as fissuras que marcavam a trama do contexto social pelo qual perpassava a leitura. Em seguida, buscou-se conhecer como se constituíram as experiências de leitura narradas por Vinícius, Isabela, Nara e Carlos.

#### 6.1 Nós e fissuras da trama da experiência de leitura

Com o objetivo de observar algum evento que estivesse relacionado à leitura e fizesse parte da rotina diária da escola e/ou da sala de aula, verificou-se nas narrativas dos alunos a presença significativa da cópia. Segue o que os alunos narraram:

Nara: Escrevo, leio, converso [risos] [...] só isso... (grifos meus).

Vinícius: Tarefa, brinco, ando muito na sala, converso. (grifos meus).

Carlos: Copio. [...] Copio as tarefas. (grifos meus).

Isabela: Estudo! [...] Ah, copiando do quadro, fazendo a lição que a gente tem que fazer. (grifos meus).

Conforme se notou nas narrativas, os alunos foram unânimes em dizer que estudar era copiar do quadro e fazer lição, sendo que o fazer lição estaria relacionado à cópia ou transcrição de um texto do livro didático ou da lousa para o caderno. Percebe-se que a prática da cópia era recorrente e atrelada a um pragmatismo.

Na mesma direção, a pesquisa de Platzer (2009, p. 81) observou que:

[...] quando questionadas sobre a leitura especificamente realizada na escola, observamos que durante as aulas, a maioria das crianças afirma que lê para fazer exercícios, para a professora avaliar a leitura, para adquirir conhecimentos e para aprender a ler. Praticamente, a maioria vivencia a leitura como uma exigência das atividades formais da escola.

Na questão da cópia está implícito um cerceamento físico e intelectual, pois ao copiar o aluno apenas transfere o texto escrito de um suporte para outro. A atividade da cópia não exige reflexão, e nem sempre se recorre à leitura e compreensão do texto copiado. Assim, o copiador pode não inferir seus pensamentos e seus anseios em relação ao texto, o que dificulta a existência de uma experiência de leitura, uma vez que a cópia parece ser a função pedagógica central. Outro ponto observado foi que a cópia também consistia num recurso utilizado pelo professor para manter a ordem e a disciplina na sala de aula.

Em outro momento, foi solicitado que os alunos narrassem as atividades desenvolvidas na escola da hora do recreio até o horário da saída. O copiar, fazer tarefa, conversar e andar pela sala voltaram a marcar presença. No entanto, Isabela observou que, após o intervalo, havia uma diversificação das atividades, como se observa nesse excerto:

Isabela: *Quando nós não ficamos lá na sala copiando tarefa, nós vamos para o laboratório, mexer no computador. Nós assistimos filme ou vamos ali atrás da escola, onde tem uma horta, estudar sobre ciências.* (grifos meus).

Conforme Isabela, após o recreio a dinâmica da cópia permanecia, mas novas opções podiam ser vividas em espaços distintos da sala de aula cotidiana. Os recursos pedagógicos utilizados nessas disciplinas (artes, ciências, informática, educação física e inglês) acabavam diferindo daqueles empregados nas demais. Assim, segundo Isabela, essas disciplinas possibilitavam a ida a outros espaços da escola, a experimentação de novas possibilidades de aprendizagem, a socialização e a integração (PAULINO, 2001).

Ainda sobre a questão das aulas que utilizavam uma dinâmica diferente de leitura e cópia, Carlos contou que, em geral, as professoras passavam tarefa, mas que haveria, por exemplo, aulas de artes em que confeccionariam material sobre a dengue.

Carlos: *Hoje depois do recreio só vai ter aula de artes, duas aulas de artes. [...] Eu acho*

*que nem vai ter estudo, porque nós vamos fazer o ciclo do mosquito da dengue.* (grifos meus).

Fiz uma intervenção na narrativa de Carlos, perguntando-lhe se o estudo sobre o ciclo da dengue não era estudo. Ele respondeu:

Carlos: ...*É, mas não é chato.* (grifos meus).

Observou-se nas falas de Carlos e Isabela que após o recreio a organização das aulas admitia uma dinâmica diferente das aulas do início do período – de Matemática e Língua Portuguesa, que tinham uma carga horária maior e currículos<sup>54</sup> mais extensos. De acordo com o currículo, as disciplinas informática, artes e ciências tinham uma carga horária menor.

Segundo os alunos, as aulas dessas disciplinas não tinham a cópia como estratégia principal, e por este motivo eles não as viam, *a priori*, como estudo e não consideravam seu conteúdo “chato”. Ao que parece, os alunos percebiam o ato de copiar como sinônimo de estudar, e tinham dificuldade em reconhecer dinâmicas diferentes daquelas como estudo.

Talvez a principal diferença nessas aulas estivesse na socialização – não só na socialização entre os alunos, mas na socialização do conhecimento, quando a leitura e a escrita adquirem sentido. Ou seja, “as experiências mais refinadas de leitura constituem um espaço do sujeito leitor, que [...] se articula com o espaço público.” (PAULINO, 2001, p. 21). É nessa interação que a leitura pode ter sentido, pode contribuir na formação do aluno, no conhecimento e nas experiências de leitura, pois é nessa mobilização interdependente que “[...] o conhecimento também aumenta o significado experimentado, vinculando-se a uma experiência”. (DEWEY, 2007, p. 101).

Desse modo, para que uma leitura possa ir além dos seus sentidos postos e transforme-se em uma experiência de formação, faz-se necessário que o leitor não apenas decifre o texto escrito, mas também construa sentido (LARROSA, 1996) para além do texto, e que o relacione ao contexto, ao cotidiano, às suas experiências anteriores, às suas leituras (de mundo). Em outras palavras:

Ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos. A leitura se faz sempre sobre textos que se dão a ler, textos que trazem representações do mundo [...]. (BRITTO, 1999, p. 84).

---

<sup>54</sup> O currículo escolar do ensino fundamental é pautado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, que são a referência base para as matrizes curriculares em todo o Brasil. Cf: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12640:parametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640:parametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=859). Acesso em: 31 jan. 2014.

Esse seria o diferencial existente nas disciplinas citadas, pois elas saíram do conhecimento cotidiano, da decodificação, e adquiriram sentido. Ainda cabe refletir que “[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar [...]”. (SOARES, 1999, p. 47).

Como Carlos não considerava chato fazer uma atividade relacionada ao ciclo do mosquito da dengue utilizando materiais diversos, pedi que ele comentasse algumas “coisas chatas e coisas legais” presentes na rotina escolar. Então ele fez suas considerações, conforme este recorte de sua narrativa:

*Carlos: Copiar tarefa é chato. É... muito... é... deixa eu ver.. o que mais... ah, não sei. De coisa boa tem um tanto: na hora que a gente vai ao banheiro é bom, porque a gente fica fora da sala... Aí você vem devagarinho no corredor. A hora que a professora manda você [...] dar um recado... Aí é bom. [...] A gincana, igual teve! (grifos meus).*

Entendo que nesses momentos distantes das normas da sala, do escrever e do copiar, Carlos pode dar-se tempo. Conforme ele mesmo disse, “você vem devagarinho no corredor”. Talvez andar devagar fosse uma tentativa de permitir-se, de silenciar-se para os barulhos deterministas, de não estar preso ao tempo pedagógico. Em outros termos, uma tentativa de conectar-se a um tempo que ele pudesse até mesmo experimentar. Para Carlos, as coisas boas eram aquelas que rompiam com o tempo pedagógico. Assim, ele andava devagar para demorar a voltar à cópia.

As atividades que permitiam sair das condições impostas pela sala de aula eram consideradas mais interessantes, mesmo sendo corriqueiras, como ir ao banheiro. No entanto, o fato de “sair”, de estar “fora”, livre das amarras da sala de aula proporcionava aos alunos momentos de liberdade.

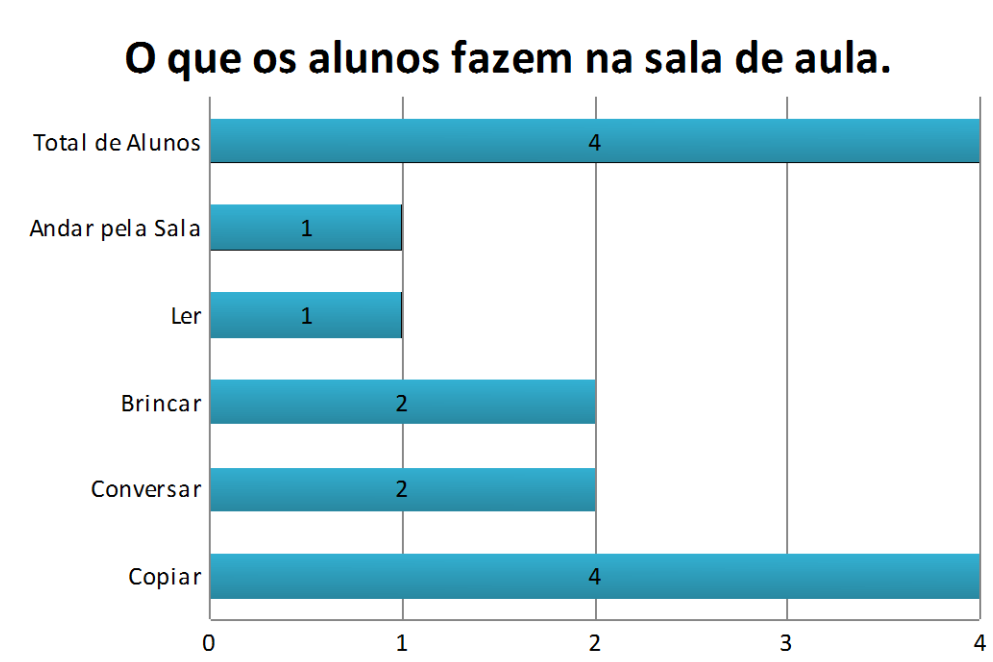
No movimento de sair da sala de aula, havia a oportunidade de dar-se tempo, olhar ao redor, voltar para sala devagarinho, conversar, olhar, experimentar (DEWEY, 2007), ações que nem sempre eram proporcionadas na sala de aula, na escola, por conta dos afazeres pedagógicos (DEWEY, 2007; LARROSA, 1996).

Cabe observar ainda que o contexto ou o ambiente são importantes para a constituição da experiência, isto é, quanto mais oportunidades de experimentar, maiores serão as chances de viver uma experiência (DEWEY, 2010). Isso posto, fica evidente nas narrativas dos alunos o desejo de experimentar, vivenciar, constituir experiências, mas para viver situações distintas das

impostas pelo cotidiano escolar, necessitavam sair do contexto da sala de aula.

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. O gráfico a seguir sintetiza os afazeres dos alunos na escola.

Gráfico 4 – O que os alunos fazem na sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa – 2012

De acordo com o gráfico 4, uma criança (25%) citou a leitura como uma atividade realizada na sala de aula; todavia, todos eles (100%) citaram que o que mais faziam na escola era copiar. Mais do que uma constatação, a questão do copiar enfatizada pelos alunos soa como um apelo. Ao copiar se aprende, se experimenta a leitura? Certamente que não, pois quando se remete aos copistas da Idade Média (LE GOFF, 2003), que tinham o trabalho de reproduzir os livros, observa-se que a maioria deles, mesmo com o incessante trabalho de copiar, não se tornavam escritores, nem leitores.

Nesse sentido, a insistência da escola em cobrar a cópia contribui com o distanciamento do aluno dos prazeres da leitura. Cabe ressaltar que “[...] inadequada é aquela escolarização que

deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.” (SOARES, 1999, p. 47).

Nessa perspectiva, o copiar soava para os alunos como uma punição, e, embora pudessem utilizar recursos da leitura para copiar, haja vista que eram alfabetizados, eles não percebiam que na ação de copiar podiam ler. Geralmente, os alunos copiavam com o intuito de responder às questões postas pelo livro didático ou pelos professores, perguntas que deveriam seguir um padrão de resposta em que raramente o aluno coloca sua interpretação. O que se pode inferir é que “[...] a pedagogia quase sempre tenta controlar a experiência de leitura [...] convertendo-a, definitivamente, em um meio para um fim previsto.”<sup>55</sup> (LARROSA, 1996, p. 36, tradução minha).

Vinícius aborda a questão da cópia fazendo um alerta:

Vinícius: *Eu vou falar uma coisa que a professora não vai fazer isso nunca! [...] Em nenhuma escola. [...] Não copiar! [...] Cansa as mãos, é estressante, a professora apaga quando a gente está na parte de trás.* (grifos meus).

O que parece fato para Vinícius é que o sistema escolar incorporou a cópia como atividade primeira do aprendizado, a ponto de ele citar que “em nenhuma escola” será acatado o “não copiar”. Há na narrativa de Vinícius uma denúncia. Infere-se, a partir dessa denúncia, que a escola tem se utilizado da escrita e da leitura de forma equivocada. Segundo Yunes (2003a), Martins (2003) e Hébrard (1996), historicamente a humanidade passou a fazer uso da escrita para registrar informações importantes, e ela ganha sentido quando se escreve para alguém ler, ou seja, no seu uso, na sua função social, na necessidade de se registrar algo.

Na escola, o uso da escrita ficava restrito ao ato de copiar, uma vez que para o registro utilizava-se inicialmente o livro didático ou a lousa, e para retomar o que tinha sido registrado não era necessário utilizar o caderno – onde a cópia havia sido feita –, pois os alunos recorriam ao livro. Nessa perspectiva, a cópia não era utilizada em sua função social e de registro.

Carlos também destacou o que não gostava de fazer na escola:

Carlos: *Copiar tarefa.*

Fica evidente que copiar é a pior atividade para Carlos. Isabela também aponta algo que não lhe agrada na escola:

---

<sup>55</sup> Texto original: “[...] la pedagogía ha intentado casi siempre controlar la experiencia de la lectura [...] convirtiéndola, en definitiva, en un medio para un fin previsto.” (LARROSA, 1996, p. 36).

Isabela: *A prova de recuperação. [...] é ruim demais ter que fazer prova.* (grifos meus).

Na mesma direção de Carlos e Vinícius, Isabela apontou o pragmatismo da leitura e da escrita. A aluna apontou a prova, a recuperação, ou seja, a avaliação do outro diante de suas leituras e aprendizagens. Arelada à avaliação, a leitura, objeto desta investigação, ficou restrita ao crivo do avaliador. A avaliação adquire um *status* social, que demarca um espaço de exclusão social (HÉBRARD, 1996; COMITTI, 1999), demonstrado por Isabela quando disse que ficar de recuperação era ruim.

A recuperação atesta o não domínio da leitura-escrita-conhecimento, exclui, marginaliza, ao mesmo tempo que confere à escrita – no caso, à prova – o lugar para exprimir esse conhecimento (COMITTI, 1999). A leitura, pouco citada pelos alunos como uma prática realizada na escola, mas necessária tanto para fazer a prova quanto para copiar, acabou adquirindo, nas entrelinhas, um caráter negativo. Para transcrever uma atividade para o caderno, para responder a questões do livro didático ou para fazer uma prova, era necessário ler, sem que se imprimissem suas marcas na leitura.

Nessa perspectiva se confirma a didatização e a dissociação entre leitura e escola, conforme citado por Soares (1999) e Zilberman (2009). Para além dessas questões, na leitura demarcada, situada, cobrada, não havia condições para tecer experiência de leitura, uma vez que é o leitor que dá sentido à leitura, que a modula em sua subjetividade, em sua singularidade (MANGUEL, 1997; YUNES, 2003a). A relação estabelecida pela escola entre ler e copiar fez com que Carlos não gostasse de ler, e os motivos foram explicitados em sua narrativa:

Carlos: *Unhun, unhun [expressão de negativa]. Eu num sei, mas é ruim ler. [...] Por exemplo, lá em casa eu pesquiso piada, copio até quatro folhas de piada. Na escola eu tenho preguiça... Eu leio para todo mundo lá [de casa] as piadas. [...] Se for algo mais engraçado, tipo piada, eu copio, faço. Se eu achasse um livro de piada eu pegava [...] para ler e apresentar aqui na escola.*

Diante da explicação do aluno, foi perguntado se o que ele considerava chato era ler ou copiar, e então ele respondeu que considerava chato ter que copiar.

Carlos enfatizou a função social da leitura e da escrita (HÉBRARD, 1996) quando disse que em sua casa ele copiava o que considerava interessante. Ao que parece, isso não ocorria no contexto escolar, pois as leituras e as cópias eram preestabelecidas e, muitas vezes, distantes da perspectiva do aluno. Nota-se, entretanto, que Carlos copiava as piadas do computador pela facilidade de levá-las registrada no papel, uma vez que não tinha impressora para que pudesse imprimi-las, o que evidencia a função social da escrita através do registro, mas, ao mesmo tempo,

Carlos se apropriava de uma prática escolarizada (a cópia) para registrar as piadinhas e, mesmo diante do computador, na maioria das vezes não utilizava os recursos deste aparelho para arquivar/salvar o que desejava, ainda que o arquivo não fosse impresso. Nesse sentido, observou-se mais uma vez que a leitura se tornou “escolarizada” mesmo nos contextos extraescolares (SOARES, 1999).

Em outras palavras, mesmo não estando no contexto escolar, Carlos se utilizou de uma prática escolarizada para levar à escola o texto e compartilhá-lo com seus colegas. Por outro lado, a escola parece não aproveitar as leituras extraescolares trazidas pelos alunos no âmbito da sala de aula. Observou-se, por exemplo, que Carlos levou piadas copiadas da internet, que Vinícius quis ler o gibi que um colega trouxera de casa, que Isabela se interessou em ler um bilhete que Nara lhe passou durante a aula. Essas leituras/escritas cotidianas, imbuídas dos usos e valores sociais, têm perdido espaço no contexto escolar. Se essas leituras/escritas estivessem mais presentes em sala de aula talvez os alunos experimentassem a leitura com mais intensidade, mais desejo, passando a compreender os significados da leitura e da escrita no seu uso.

Em síntese, a cópia foi de fato recorrente nas narrativas dos alunos e, por conseguinte, na sala de aula. Por vezes, mesmo tendo o livro didático como suporte de estudo, os alunos eram orientados a copiar o conteúdo no caderno, como um registro do que foi estudado. Pelo que se percebeu, o fato de os alunos copiarem algo no caderno é tido como conteúdo trabalhado, explicado ou discutido pelo professor e pelos alunos, e o ato de copiar faz parte do processo de estudar, mesmo que o aluno não tenha se apropriado desse conteúdo. Nesse sentido, os alunos acabavam por associar a leitura à cópia, dando à leitura uma conotação distinta do que se deseja – algo que contribui para a formação do aluno, que o transforma (LARROSA, 1996).

De acordo com as narrativas, a leitura no contexto escolar esteve relacionada à cópia ou à escrita (prova, questionários) como produto da leitura. A leitura por si só pareceu não fazer parte do cotidiano escolar. De modo geral, ela esteve relacionada a um produto final, como a cópia no caderno, respostas por escrito às questões do livro, realização de provas e avaliações ou apresentação de uma história para a turma, conforme exemplificado.

Ler para fazer a prova, para fazer um resumo, para responder um questionário se tornou, segundo as análises das narrativas, algo negativo, pois a maioria das leituras realizadas nesse contexto apresentava como objetivo final a cópia, e copiar, para os alunos acostumados às novas tecnologias, soa quase como um castigo. Assim, os alunos associaram a leitura a uma cobrança,

pragmatismo e tempo disciplinador. Nesse sentido, a cópia no contexto escolar constituiu um dos nós que dificultavam a composição da trama da experiência de leitura, enquanto que a não valorização dos interesses dos alunos, principalmente em relação aos gêneros como gibis, anedotas, etc., representou uma fissura nesse tecido tão importante para a escola.

Para finalizar, nos contextos extraescolares, como dito, a leitura apareceu atravessada pela prática da cópia. Os alunos narraram que em casa procuravam palavras para entendimento, piadas etc. e costumavam copiá-las para seus registros. O que se percebeu é que mesmo fora da escola os alunos lançavam mão de uma prática escolar permeada pelo pragmatismo, distanciando-se, assim, de um entendimento da leitura como promotora da formação e da experiência. Tal situação me leva a avistar mais um nó nesse processo que engloba as tramas da leitura.

Outro ponto enfatizado pelos alunos, que pode constituir outro nó na composição da trama da experiência, é a questão do tempo. No contexto escolar, mais precisamente na sala de aula, é necessário cumprir horários e tarefas determinadas. 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 o leitor precisa de tempo para que a leitura possa tocá-lo.

Verificou-se ainda outro nó que perpassa a trama da constituição da experiência, que é a questão da intensidade. Conforme visto, os alunos expressaram a importância de realizar uma leitura em que o fio da intensidade estivesse presente, a importância de ler, mergulhar na leitura, de modo que o leitor pudesse ler a sua maneira, a seu tempo. Intensidade que parece não ser revelada 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 cópia, a falta de tempo e de intensidade consistem nos principais nós 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, como será explicitado no próximo item deste capítulo. Os nós presentes no contexto escolar permearam o cotidiano extraescolar, marcado também pelo tempo e pela cópia. Apesar disso, constatou-se que em eventos nos quais se percebeu certa flexibilidade do tempo, este agiu como propulsor das experiências de leitura, unindo-se ao fio da intensidade, como pode ser verificado a seguir.

## 6.2 As experiências de leitura

Até aqui foi observado que o acesso aos materiais de leitura em geral ocorreu pela via do contexto escolar, principalmente a partir dos livros disponibilizados pela biblioteca da escola. No contexto extraescolar, o acesso se deu por meio das bibliotecas pública e privada da cidade e com o auxílio da família.

Pensar as experiências de leitura em diferentes contextos passa pela percepção das práticas de leitura singulares de cada aluno. Nesses termos, observou-se que Vinícius preferia ler trancado em seu quarto e que sabia que sua mãe lia seus livros secretamente. Carlos narrou que preferia ler no computador e que esporadicamente lia a bíblia com a mãe e cartas para a avó. Isabela contou sobre a leitura realizada no sofá de sua casa, quando sua mãe deitava em seu colo para ouvi-la ler. Nara disse que o ambiente mais agradável para ler em sua casa era a área externa, e falou ainda da prática de suprimir o final da história, que reproduzia a dinâmica escolar.

O que se evidenciou a partir dessas narrativas foi o papel central da escola no fomento à leitura, e que a família interagiu com a escola colaborando na promoção da leitura, ainda que muitas vezes utilizando uma prática escolarizada (SOARES, 1999). De posse dessas informações, pode-se inferir que as leituras que se constituíram em experiência de leitura talvez estejam entrelaçadas nos diferentes contextos.

Para analisar as leituras citadas ao longo das narrativas, partiu-se do pressuposto de que a experiência de leitura<sup>56</sup> é algo subjetivo, marcante, que prepara o indivíduo para novas experiências, e para que aconteçam, precisam de tempo e interrupção (DEWEY, 2007; LARROSA, 1996, 2002). Outro ponto relevante é que as experiências podem ser transmitidas por meio das narrativas, pois se tornam perceptíveis na linguagem (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2008), ou seja, as experiências são “[...] intersubjetivas, [...] se constroem na palavra que se entrega ao outro.” (DUHART, 2008, p. 198). Nesses termos, a partir das palavras que me foram entregues, fui interpretando os sinais e indícios que me levaram às experiências de leitura desses alunos.

Para que narrassem suas experiências de leitura, foi perguntado aos alunos o que tinham

---

<sup>56</sup> O conceito de experiência de leitura, que atravessa toda esta dissertação, foi exposto e desenvolvido no Capítulo I – Leitura, experiência e experiências de leitura.

lido que acharam interessante ou desinteressante, do que gostaram ou não gostaram e o porquê, e o que tinha naquela leitura que fez com que não esquecessem. Também perguntei onde e como foi realizada a leitura. Para esses questionamentos obtive narrativas importantes, que analiso neste capítulo.

Vale lembrar que as entrevistas no contexto escolar aconteceram no pátio ou na biblioteca da escola, por indicação dos alunos e/ou disponibilidade do espaço, enquanto que as entrevistas extraescolares foram realizadas num espaço indicado pelos alunos, considerando o local em que se sentissem mais à vontade. Assim, Nara escolheu a sombra de uma árvore na instituição profissionalizante que frequentava à tarde. Vinícius preferiu uma praça perto de sua casa. Isabela indicou outra praça, também perto de sua casa, e Carlos optou pela casa da avó.

Nas entrevistas feitas com Nara, ela narrou três leituras. A primeira foi citada durante a entrevista escolar, quando lhe foi perguntado sobre uma leitura realizada na escola da qual ela não tinha se esquecido:

Nara: *Um livro que eu peguei da “A Bela e a Fera”.*

O livro foi retirado na escola e Nara o leu ali mesmo e em casa. Ela enfatizou que gostava da história do livro, pois pôde compará-la com a história vista em filme.

Nara: *Porque tinha algumas coisas que tinha na história do livro, que na história do filme era diferente [...] então eu gostei [...] quando a Bela casou com a Fera.*

Observa-se a partir desse relato que Nara utilizou dois materiais de leitura – o impresso e o filme (audiovisual) –, sendo que fez uma leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2003; CARLOS, 2008) quando pôde estabelecer uma relação entre a história contida nos dois materiais e seu senso comum. A aluna leu, interpretou e chegou a uma conclusão comparando as duas versões da história. O fato de ter visto a história em filme lhe deu subsídios para a leitura do livro impresso e colaborou para sua experiência de leitura, pois Nara pôde narrá-la dando sentido ao que foi lido, recorrendo a elementos contidos no filme assistido e também em sua experiência de vida. A leitura do texto escrito se conectou à leitura do mundo, da “palavramundo” (FREIRE, 2003, CARLOS, 2008) a partir de um conjunto de ideias, suportes e significados que adquiriram sentido, pois “[...] cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes.” (MANGUEL, 1997, p. 33).

Outra leitura citada por Nara na entrevista extraescolar se refere a uma história em quadrinhos da *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.

Ela leu o gibi na sala de leitura de uma biblioteca privada aberta à comunidade. Além de utilizar a sala de leitura dessa empresa, Nara também pôde usufruir da piscina 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 seu primo chegar.

Vale ressaltar aqui que nem sempre os momentos de espera potencializam a experiência de leitura. Isto porque, segundo Larrosa (1996), 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 fez sua escolha, leu o que lhe interessava, o que chamou sua atenção, enfim, o que lhe tocou.

Cabe destacar que a leitura narrada apresentou sequência e detalhes. Nara fez a leitura de um gibi que trazia em seu enredo uma marca de leitura: a falta da página final de um livro, que havia sido arrancada.

*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.*

Ela se recordou do local onde leu, do enredo e citou a história por completo. Nara comentou que naquele dia estava muito quente, mas que na sala de leitura a temperatura era agradável devido ao ar-condicionado.

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. Nesse acontecimento, Nara experimentava-se como sujeito, expondo-se a tudo que a envolvia. Nas palavras de Larrosa (2004, p. 164):

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a ex-posição, nossa maneira de expor-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco.

Dessa forma, a leitura do gibi citada por Nara 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.

Outra leitura narrada por Nara foi *Alice no País das Maravilhas*. Ela contou que ainda estava lendo o livro e que não havia chegado ao final da história, conforme pode ser observado no seguinte trecho:

Nara: *Eu estou lendo agora o [livro] “Alice no País das Maravilhas”, é bom. [...] estou quase no final dele. [...] indicaria [para alguém], ele é divertido.*

Nara ainda disse que o livro era divertido e que o indicaria como sugestão de leitura, adotando a estratégia de recontar um trecho da história sem mencionar o final:

Nara: *Eu li uma história que era uma rainha de baralho. [...] os anões estavam pintando as roseiras de vermelho, porque eles estavam desastrados, e plantaram as roseiras brancas. Mas ela queria vermelha, então os anões ficaram com medo dele, dela, porque ela iria matá-los, sabe né? Decepá-los. Quando eles estavam pintando, a Alice perguntou para eles porque que eles estavam pintando e eles falaram que estavam com medo de morrer. E a rainha fala: “Cortem as cabeças!” Eu li até aí. [...] Estou quase no final dele.*

Por meio desse fragmento da narrativa de Nara percebe-se que o que a inquietou na história *Alice no País das Maravilhas*, a ponto de escolher essa parte para atrair um futuro leitor, não foi a personagem principal (Alice), mas uma personagem coadjuvante (a Rainha de Copas), que, por motivos subjetivos, instigou sua imaginação e interpretação sobre a história.

O importante ao ler não é o que nós pensamos do texto, mas o que desde o texto ou contra o texto ou a partir do texto podemos pensar de nós mesmos. Se não é assim, não há leitura. Se o importante fosse o que nós pensamos do texto, haveria erudição, filologia, historicismo. Teríamos ao final um texto esclarecido. Talvez tivéssemos aprendido algo que antes não sabíamos. Mas não nos teria acontecido nada. E do que se trata, ao ler, é de que nos aconteça algo.<sup>57</sup> (LARROSA, 1996, p. 63, tradução minha).

<sup>57</sup> Texto original: “[...] lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podemos pensar de nosotros mismos. Si no es así, no hay lectura. Si lo importante fuera lo que nosotros pensamos del texto, habría erudición, filología, historicismo. Tendríamos al final un texto esclarecido. Quizá hubiésemos aprendido algo que antes no sabíamos. Pero a nosotros no nos habría pasado nada.

Nara estava lendo o livro a seu tempo, optou pela história e leu porque desejava. Não lhe foi cobrado um entendimento preconcebido (LARROSA, 1996) da história lida. Ela leu sob sua perspectiva (YUNES, 2003a) e, certamente, compreendeu a leitura a partir de suas experiências anteriores (DEWEY, 2007).

Desse modo, entende-se que essas interpretações livres, dadas a ler, podem tornar a leitura um acontecimento, uma experiência. No entanto, no contexto da sala de aula as leituras e interpretações nem sempre foram/são trabalhadas na perspectiva de promover a experiência de leitura.

Observa-se que as leituras narradas vieram acompanhadas do desprendimento de Nara quanto ao tempo e quanto às interpretações preconcebidas (LARROSA, 1996). Diante da complexidade que envolve a relação texto-autor-leitor, Nara arriscou-se e construiu sentido no lido e no vivido, que vai “conservando a infância e essa porosidade sem determinação vai permitir-lhe aprender de outro modo.” (LARROSA, 2004, p. 59).

Pode-se inferir que, para Nara, a experiência de leitura aconteceu quando a leitura se desprende do tempo estabelecido, das interpretações preconcebidas, expondo-se ao acontecimento. Além disso, as experiências anteriores colaboraram na construção de sentido e impulsionaram a experiência de leitura. (LARROSA, 1996; MARTINS, 2003; MANGUEL, 1997; DEWEY, 2007).

Nas narrativas de Vinícius também foram encontrados vestígios que interpretei como constituintes da experiência de leitura. Quando foi solicitado ao menino que narrasse uma leitura que ele achou 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; 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. Essas leituras, assim como as demais citadas até aqui, ocorreram por desejo dos leitores (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 sobre a leitura e emprestou o livro/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) da leitura com o primo, evidenciando o quanto ela o tocou, o marcou.

A história continha travessuras próprias do “Menino Maluquinho”, reforçando que o interesse de Vinícius perpassava por histórias com um fundo cômico, engraçado.

A menção à segunda leitura, durante a entrevista ocorrida na biblioteca da escola, se deu quando Vinícius avistou um livro sobre a mesa:

*Vinícius: Eu já li aquele ali: “Deu um tilte no processador digital”. [...] Processador, sei lá o quê, digital.*

Quando ele pegou o livro da mesa da biblioteca, viu que o título correto do livro era *Deu um tilte no progresso científico* e contou a história:

*Vinícius: Ele [o Kelvin] pensa que isso tudo aqui é de verdade, só que é imaginação dele.*

E folheando as páginas disse:

*Vinícius: Ele pensa que o tigre dele é de verdade, só que é imaginação dele. [...] Antes ele estava pensando muito, pensava que tinha um tigre, e chega uma hora que tem uns clones [...] lá nas últimas páginas [...] numa máquina [...] do Kelvin.*

Como Vinícius contou a história folheando o livro e mostrando as ilustrações, não se deteve em fazer uma narrativa mais detalhada, uma vez que as ilustrações mostravam a sequência da história escrita em quadrinhos, estilo apreciado por ele.

Nessa leitura, Vinícius não precisou se esforçar para recordar o nome completo do livro, para ele o interessante era o enredo da história lida sob sua perspectiva (YUNES, 2003a). A

história fazia uma paródia sobre a questão do progresso científico e Vinícius modulou o enredo para seu entendimento, o que lhe possibilitou interpretar a história a seu modo, considerando o enredo interessante e divertido a ponto de mostrar as ilustrações e recontar o que havia lido.

Uma terceira leitura citada por ele foi lida na biblioteca pública municipal. Tratava-se de um gibi da *Turma da Mônica*. A história contada também fazia parte de um gibi, portanto, era uma história em quadrinhos e também tinha um fundo cômico, duas características marcantes nas leituras citadas por Vinícius. Ele narrou onde leu, descreveu o clima e como havia se acomodado para ler:

*Vinícius: Eu li lá na biblioteca. [...] foi numa mesinha. Eu fiquei sentado, lendo gibi, [...] estava calor. [...] Li um gibi da Turma da Mônica, que fizeram uma fórmula para o cabelo do Cebolinha ficar diferente e o cabelo dele ficou igual ao da Mônica, e ele ficou mexendo com todos os meninos.*

Vinícius demonstrou que se divertiu com a leitura e, mais uma vez, fez referência à indicação para seu primo, assim como fez na primeira leitura citada:

*Vinícius: Eu indiquei para o meu primo, é que ele gosta muito de gibi. Aí eu falei para ele ler [...] porque eu achei engraçado.*

A história contada por Vinícius é lembrada como engraçada. A leitura para diversão foi recorrente em sua narrativa. Isso me leva a inferir que a experiência de leitura de Vinícius se dá a partir da leitura desse gênero textual, capaz de tocá-lo em sua subjetividade.

Vale lembrar, conforme Possenti (1988), que um texto de caráter humorístico exige do leitor um conjunto de competências que viabilize a interpretação deste tipo de discurso. Nesse sentido, pode-se dizer que a competência para ler o humor está alicerçada em saberes compartilhados socialmente e, também, no saber semântico-pragmático-discursivo. Ressalta-se ainda que, diferentemente dos textos narrativos que se utilizam da descrição no espaço enunciativo, as histórias em quadrinhos utilizam-se de ilustrações, balões, onomatopeias, organização em quadros, com o objetivo de desenvolver o contexto enunciativo cômico-humorístico.

Duas das três leituras citadas pelo garoto eram histórias em quadrinhos. Parece que experimentar a leitura disposta nessa linguagem lhe proporcionava um entendimento distinto das outras leituras. Nessas leituras Vinícius encontrou sentido e diversão. Ele experimentou a leitura, se divertiu, leu e compartilhou.

De algum modo, na subjetividade de Vinícius, a leitura de textos cômicos, principalmente os quadrinhos, parece confortá-lo, instigá-lo a querer mais, a compartilhar o lido e o riso. Nesse

sentido, se a experiência é o que nos acontece (LARROSA, 2002), cabe refletir que nem sempre a escola se utiliza de textos cômicos para a prática de leitura de seus alunos. Ler gibis, tirinhas, charges, chistes e anedotas poderia ser uma das entradas para possíveis experiências de leitura, como as vividas por Vinícius.

Assim como Vinícius, Carlos também se referiu às leituras cômicas. Contudo, inicialmente teve dificuldade para relatar uma leitura – relacionada ao texto escrito – que lhe soasse significativa.

Carlos: *Não tem uma. [...] [sorriu sem graça]. Hum, não lembro não.*

Após alguns questionamentos, ele relatou uma mensagem recebida no aparelho celular de sua irmã, cujo conteúdo era um chiste que uma amiga enviara a ela. Assim, nota-se aqui também o gênero cômico, que foi recorrente nas narrativas de Vinícius.

Carlos comentou também que não gostava de ler. Vale destacar que, dos alunos que observei, Carlos era o que ficava mais tempo em contato com o texto escrito via tela do computador.

Durante as observações na casa de Carlos, percebi que o computador era um bem valorizado pela família, considerado importante para o aprendizado. Ainda que a família vivesse uma situação financeira difícil, o computador com acesso à internet era tido como item de necessidade.

Dos alunos que observei, somente Carlos possuía computador em casa com acesso à internet, algo cotidiano para ele, acostumado a utilizar essa tecnologia. O uso do computador foi retratado pelos demais alunos como algo prazeroso, seja no contexto escolar ou nos contextos extraescolares, como na *lan house* ou na casa de parentes e amigos. Por possuir esse bem, Carlos o utilizava durante as tardes para se distrair, lendo as diversas informações contidas na internet.

Sobre a internet como veículo para a leitura, Marcuschi (2003, p. 30) diz que: “[...] trato a Internet como um suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos. A Internet contém todos os gêneros possíveis.” Diante dessa constatação de Marcuschi (2003), torna-se mais fácil compreender por que os alunos gostam da internet. É mais fácil encontrar os gêneros preferidos pela internet do que adquiri-los numa banca de jornal ou em uma biblioteca. Há ainda a comodidade de poder estar em casa (no caso de Carlos) e ter diante da tela infinitas possibilidades de leituras.

Talvez, por conta disso, Carlos passe grande parte de suas tardes diante de informações

que são lidas na tela do computador. Larrosa (2002) discorre sobre a diversidade de informações presente na atualidade e lança uma hipótese interessante para tratar da dificuldade do homem atual de viver a experiência. Segundo o autor, o excesso de informação é inimigo da experiência, pois são muitas as informações às quais o sujeito é submetido, numa rapidez em que quase nada do que é transmitido é capaz de tocar o sujeito.

Dessa forma, é interessante perceber que Carlos não conseguiu narrar nenhum episódio de leitura associado à sua prática de ler no computador. Seria pelo excesso de informação? Talvez. Outra hipótese é que não se considerou a leitura realizada no computador como tal, haja vista que o que tem sido reforçado na escola é a leitura de livros.

Assim, na entrevista, Carlos teve que se esforçar para lembrar alguma história que havia lido. Inicialmente, se lembrou da capa do livro, que era branca, depois procurou recordar a história, que, segundo ele, comparava o comportamento dos animais ao dos seres humanos. Destaca-se que essa história também tinha fundo cômico, cujo final parece ter chamado a atenção de Carlos, talvez por se identificar com a leitura:

*Carlos: Tem um livro branco, só que eu não lembro o nome dele, era um monte de bicho, cada bichinho era de um jeito. [...] a menininha pintadinha [...] falou assim: “Mamãe, com quem eu me pareço?” “Você não é um filhotinho de oncinha?” “Mamãe, com quem eu me pareço?” “Ah! Você se parece com uma menininha loira com sardinhas.” [...] Vai falando um monte de coisas. O gato pergunta, o leão pergunta, todo mundo pergunta. Lá no final da história, todo mundo fica perguntando, até gente: “Com quem eu me pareço?” E vai comparando.*

Carlos disse que havia lido a história recentemente, que havia retirado o livro da biblioteca escolar com a finalidade de ler para apresentá-lo na sala de aula. Assim, leu em sua casa e enfatizou que gostou da leitura pelo seguinte motivo:

*Carlos: Porque eu não sabia que os animais pareciam com a gente. [...] e o final é engraçado. [...] O bicho-preguiça fala assim [em tom de riso]: “Mamãe, com quem eu me pareço?” Aí ela fala assim... demorou três dias para pensar com quem se parece. Deu o tempo. “Mamãe com quem eu me pareço?” Ah, você se parece com todos os meninos que levantam de manhã e têm preguiça de vir para a aula! (grifos meus).*

Carlos disse que gostou do livro porque comparava os animais aos seres humanos. Para compreender a leitura, o menino precisou ler o texto por completo. Ele ainda parece ter se identificado com a leitura, pois estudava pela manhã, assim como o bicho-preguiça citado na história.

Carlos narrou o que leu, trouxe a leitura para o seu entendimento, inferiu e pôde “[...] atualizar o texto no ângulo de sua historicidade [...]” (YUNES, 2003a, p. 11). Trouxe o texto para

suas referências pessoais e subjetivas e se apropriou da leitura (CHARTIER, 1996). Isso evidencia que Carlos possivelmente experimentou essa leitura.

A última história narrada por Carlos foi *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 discorreu 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. Aí 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.*

Mais adiante na entrevista Carlos ainda dá mais algumas pistas do final da história:

Carlos: *Ele ia ser vendido para o ferro velho, aí ele falou assim: não vou deixar esse trenzinho, que foi tantos anos meu, ser vendido.*

Embora Carlos estivesse contando a história para mim, ele utilizava a mesma dinâmica adotada 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. Um fato chamou a atenção nessa narrativa: ainda que essa leitura tenha um fim pedagógico e avaliativo (SOARES, 1999; LARROSA, 1996), ela parece ter ganhado mais sentido do que as leituras realizadas no computador, que Carlos nem sequer foi capaz de mencionar, apesar de ler muitos textos. Vale relembrar as afirmações de Larrosa (2008), Duhart (2008) e Benjamin (1994), quando destacam que a experiência perpassa pela comunicação, pela narração.

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

Desde o início das observações, Carlos comunicou que não gostava de ler. Na entrevista extraescolar, quando lhe foi perguntado o que o animava a ler, ele respondeu:

Carlos: *[Deu uma risadinha.] Eu nem gosto de ler. Deixa eu ver... algum site de futebol,*

*um site, não, um livro que está falando sobre futebol. Por exemplo, eu encontrei numa revista do meu colega, que nós estávamos lendo, que o Paulo Henrique passou para o São Paulo. [...] coisas de futebol, que eu gosto de ler, que eu me interesso para ler: [...] também gosto das outras coisas, só que bem pouco, bem, bem mesmo.*

Ele enfatizou que gostava de ler assuntos relacionados a esporte, em especial, futebol. Destacou ainda que realizava a leitura em qualquer suporte, desde que fosse de seu interesse. O que se pode inferir é que Carlos está acostumado às leituras rápidas realizadas no computador. No entanto, não há elementos em sua narrativa que possibilitem perceber uma experiência de leitura a partir desse suporte. Nesse sentido, o acesso à internet demonstra ter cumprido o papel de informar, não garantindo a leitura além da informação, aquela que pode instigar e levar o leitor, neste caso Carlos, a experimentar a leitura (LARROSA, 1996; 2002).

Em sua narrativa, Isabela 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 meus).*

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.

Desse modo, a história lida por Isabela fez sentido para ela, por conta das experiências anteriores vividas no contexto familiar. De acordo com Dewey (2010, p. 45): “Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente.”

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 (2003a), essa leitura necessitou de Isabela para que lhe soprasse a vida.

Isabela afirmou lembrar-se de todos os detalhes do livro, mas que não se recordava do nome. Na entrevista escolar, ela relatou que a capa era branca. Outro destaque que se pode dar à sua narrativa foi quando ela disse: “Eu peguei exatamente ele.” Nota-se a intensidade do encontro com o objeto de interesse; basta lembrar que essa leitura foi narrada por ela várias vezes (para mim nas duas entrevistas e para a professora de Língua Portuguesa), talvez num desejo inconsciente de que, ao narrar, sua experiência se tornasse mais próxima do real.

Valemo-nos das palavras para constituir a experiência, para assimilar situações vividas, digeri-las e também gastá-las. Algumas vezes, se dizemos a uma pessoa ou a outra a mesma coisa, insistindo em palavreamos o vivido, podemos esquecer a quem se contou o assunto, correndo o risco até de voltar a contá-lo. De vez em quando a insistência de contar o mesmo a muitos e muitas tem o efeito de diminuir a sua intensidade emocional, de forma que, se se trata de um mal ou um acontecimento doloroso, o mesmo consegue se inscrever de outra maneira, com mais alívio. Pode acontecer também que, se ao narrar repetidas vezes, consigamos despejar o sentido daquilo que vivemos e encontrar palavras mais adequadas, inclusive as melhores, para se dizer. Com isso, o vivido se enriquece e adquire uma densidade que talvez antes não tivesse. Chegamos a situá-lo como experiência significativa na vida que transcorre. (DUHART, 2008, p. 196).

O desejo de Isabela em ter para si aquele livro que lera um dia, que conta a história de uma menina que muda sua condição de vida tornando-se advogada, parece fundir-se com sua história. Isabela tinha uma vida difícil, cuidava dos irmãos e da casa para a mãe trabalhar. Sonhava em estudar, se formar advogada para poder ajudar, defender sua família e cobrar seus direitos quando necessário. Talvez o desejo de Isabela em se tornar advogada estivesse entrelaçado ao desejo de encontrar o livro ou, ainda, o livro pudesse ser uma espécie de amuleto que, em suas mãos, poderia tornar seu desejo realidade.

Nas duas entrevistas de Isabela, o entusiasmo transpassou a narrativa. Esta foi permeada pelo desejo e pela intensidade, se configurando numa experiência de leitura, numa relação direta com o mundo vivido por ela, com as características apontadas por Larrosa (2008, p. 186-187):

A experiência não é outra coisa se não a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência. Portanto, a experiência é esse modo de relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos, em que o que chamamos de realidade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho aos quais me referi. O desejo de realidade não é muito diferente do desejo de experiência. Mas de uma experiência que não esteja ditada pelas regras do saber objetivante ou crítico, ou pelas regras da intencionalidade técnica ou prática.

Esse episódio narrado de não possuir o livro desejado e buscá-lo me remete à situação vivida pela personagem do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (1998), em que a menina procurava ardentemente seu objeto de desejo – o livro – e, quando o encontrava, o deixava ali, escondido, só para ter a surpresa de reencontrá-lo novamente. A busca de Isabela pelo livro continua; será que um dia ela encontrará sua “felicidade clandestina”? Será que essa experiência de leitura conseguirá influenciar as escolhas futuras e ainda a busca por novas oportunidades de vida?

Sobre essa questão, Larrosa (1996) diz que a experiência de leitura se configura numa experiência de formação. Se transpusermos essa ideia para o que Isabela narrou, pode-se observar que a partir da leitura ela pôde traçar planos para sua vida, ou seja, mais do que informar, essa leitura parece ter permitido a Isabela enxergar outras possibilidades para sua vida, no sentido de sua formação.

Em outro momento, quando lhe foi pedido que contasse uma história da qual não tinha gostado, novamente ela se reportou ao enredo completo para explicitar os motivos pelos quais não havia gostado da leitura.

Isabela: *Foi um livro de um gato e um cachorro que eu não achei muito interessante. Eu vi a capa, olhei atrás e li, pensei que era muito interessante. Quando abri e li tudinho não achei interessante. (grifos meus).*

Para dar o veredicto de que a história não era interessante, foi preciso que ela lesse todo o livro, do começo ao fim – “li tudinho”. O texto lido foi dado a ler (LARROSA, 2003) e Isabela o trouxe para seu entendimento (YUNES, 2003a), tendo a liberdade de não gostar da leitura. Essa liberdade nem sempre é favorecida nas leituras escolarizadas (SOARES, 1999) realizadas na sala de aula, cujo desfecho culmina no ato de copiar ou de recontar o lido aos colegas, sem que se

tenha a liberdade de não gostar da leitura, conforme analisado.

Nessa segunda leitura narrada por ela, o espaço utilizado foi a biblioteca da escola, local onde ocorria o reforço escolar do qual ela estava participando. No tempo de espera, enquanto aguardava o final da aula, Isabela leu o livro em sua totalidade.

Ela não gostou da leitura porque desejava (PAULINO, 2001) encontrar algo diferente. Examinou a capa, leu a contracapa e, ao abrir o livro e ler, concluiu que o livro não continha o que desejava naquele momento. Não ficou evidente em sua narrativa se esse momento se efetivou como um acontecimento, uma experiência de leitura (LARROSA, 2008), ainda que numa perspectiva negativa. A informação trazida na narrativa de Isabela se refere a sua decepção com o livro, pois a capa e a contracapa despertaram seu interesse, mas o conteúdo acabou se distanciando de seu desejo.

Isabela citou três leituras em suas narrativas. A outra leitura citada também foi realizada no contexto escolar. Dessa vez, a menina contou que estava em sua casa sozinha, sentiu vontade de ler e foi para a escola:

*Isabela: Eu vim ler um livro de uma menina, uma menininha muito pequena que ela odiava os pais dela.*

A descrição da história foi interrompida e, embora tenha lhe perguntado se havia realizado a leitura por algum motivo especial, ela disse que “não” e encerrou o assunto, não permitindo que soubesse o desenrolar da história. Vale ressaltar que Isabela procurou a leitura (PAULINO, 2001) porque estava sozinha em casa.

Segundo ela, o livro escolhido contava a história de uma menina que “odiava” os pais. Cabe observar que Isabela morava com a mãe, o padrasto e três irmãos. Ela era a filha mais velha e cuidava dos irmãos e da casa para a mãe trabalhar.

Isabela, inconscientemente (PAULINO, 2001), escolheu essa leitura. Algumas suposições podem ser levantadas: Isabela, por ser criança, pequena e com tantos afazeres e responsabilidades, talvez culpasse os pais por consentirem que vivesse naquela condição; outra hipótese é que desejasse apenas ser criança, cuidada e acarinhada pelos pais; é possível ainda que não concordasse com a ideia de odiar os pais. Embora não se saiba mais sobre essa situação, por ter sido omitida por Isabela, fica evidente que nessa leitura a subjetividade também a marcou, e talvez a marca tenha sido tão profunda a ponto de silenciá-la.

A narrativa da história da menina que odiava os pais foi interrompida talvez porque a

sequência da história pertencesse somente a ela, ou porque a leitura a tenha tocado de modo desconstrutor (YUNES, 2003a), e no momento da narrativa as marcas da leitura se reconstituíram.

As narrativas de Isabela a respeito dessas três leituras apontaram para o fato de que, para que uma leitura se torne experiência, é necessário tempo, liberdade, continuidade, acontecimento (LARROSA, 1996), práticas que não têm sido adotadas na sala de aula, onde se trabalha com horários determinados, fragmentos de textos e entendimentos preconcebidos (SOARES, 1999; LARROSA, 1996).

Nas narrativas de Isabela, nota-se que a escola tem papel fundamental na promoção da leitura ao colocar à disposição dos alunos materiais de leitura, que em geral são livros que ficam guardados em uma sala. As três leituras citadas por Isabela foram realizadas no contexto escolar, num tempo de ócio, de espera, quando não havia exigências sobre a leitura numa perspectiva escolarizada (SOARES, 1999), em que há cobrança a partir de provas, exames e fichas.

Ela leu o que desejava, do início ao fim, e pareceu estar sempre em busca de uma leitura que lhe dissesse algo. A leitura como experiência é dada a ler (LARROSA, 2002), é quando o leitor lê, interpreta à sua maneira, toma o texto para si, o experimenta. 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.

As leituras narradas no contexto escolar por Nara, Vinícius e Carlos como inesquecíveis se aproximam das leituras realizadas por prazer, para o divertimento. A leitura de um texto por prazer “[...] contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura.” (PROUST *apud* BRITTO, 1999, p. 86). Algumas das leituras narradas por eles foram realizadas num tempo desprezioso, e apenas Carlos leu por exigência da escola. As demais, em sua maioria, aconteceram em momentos de descontração, foram leituras experimentadas, acontecidas.

Para encerrar este capítulo, observa-se que ler é transformar o lido em vivido, é carregar as marcas de uma leitura em nossa bagagem existencial. Para Larrosa (2009, p. 57, tradução minha),

[...] a experiência é o que nos acontece e o que, ao nos acontecer, nos forma ou nos transforma, nos constitui, nos faz como somos, marca nossa maneira de ser, configura nossa pessoa e nossa personalidade. [...] O que se é, se é pelas experiências que se viveu,

pelo modo como se viveu o tempo que lhe foi dado a viver, obrigado a viver.<sup>58</sup>

Assim, ler pode ser bem 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. Pela subjetividade, pela particularidade, pela intensidade, *a experiência da leitura pode ser pensada como algo que penetra a alma.*

---

<sup>58</sup> Texto original: “[...] *la experiencia es lo que nos pasa y lo que, al pasarnos, nos forma o nos transforma, nos constituye, nos hace como somos, marca nuestra manera de ser, configura nuestra persona y nuestra personalidad. [...] Lo que él es, lo es por las experiencias que ha vivido, por el modo como ha vivido lo que su tiempo le ha dado a vivir, le ha obligado a vivir.*” (LARROSA, 2009, p. 57).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegada a hora do arremate desta pesquisa: após o entrelaçamento dos diferentes fios dos materiais de leitura, das práticas de leitura e dos contextos escolar e extraescolar, compôs-se a trama em que se visualizam as experiências de leitura, bem como as fissuras e os nós próprios dessa tessitura que dificultaram a constituição dessas experiências.

Neste trabalho, considerei 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.

Um leitor que passou por uma experiência de leitura consegue ressignificá-la narrando o que leu (BENJAMIN, 1994; KRAMER, 2003; DUHART, 2008), a ponto de a leitura ocasionar uma (trans)formação, uma ação de transformar as experiências, os modos, os pensamentos do leitor em novos pensamentos, novos conhecimentos, novas soluções. Nesses termos, pensa-se a leitura e, neste caso, a experiência de leitura como algo com força suficiente para promover a transformação, constituindo o leitor ou levando-o a fazer questionamentos capazes de promover deslocamentos de ordem subjetiva (LARROSA, 1996). Cabe ainda lembrar que a experiência de leitura pode ser positiva ou negativa; ler algo prazeroso ou que causou aversão pode levar a uma experiência, desde que tenha mobilizado o leitor.

Tendo clareza do objeto de pesquisa deste trabalho, busquei por meio das observações e das narrativas dos quatro alunos responder ao seguinte questionamento: **quais experiências de leitura – referente ao texto escrito – constituídas no contexto escolar e extraescolar são narradas por alunos do quinto ano do ensino fundamental?** Diante desse questionamento procurei conhecer e analisar as experiências de leitura vividas pelos alunos, tomando como referência: os materiais de leitura, as práticas de leitura e os contextos (escolar e extraescolar). Assim, apresento agora de modo conclusivo as inferências feitas a partir das análises. Não que esta pesquisa esteja se encerrando nestas considerações, pois acredito trazer aqui apenas uma etapa das minhas pesquisas sobre as experiências de leitura, mas, como em toda obra, é chegado

o momento do ponto final.

Nesse sentido, retomo alguns dos pontos utilizados para confeccionar esse tecido, no exercício de unir os fios para perceber a experiência de leitura. Por meio das observações e das narrativas, foi possível verificar que os materiais lidos pelos alunos no contexto escolar consistiam principalmente nos livros didáticos. Os materiais disponibilizados pela biblioteca escolar foram transferidos para a leitura nos contextos extraescolares (em geral, a casa dos alunos), e algumas dessas leituras puderam se constituir em uma experiência de leitura, como foi o caso de leituras narradas por Nara, Isabela, Carlos e Vinícius.

Os materiais de leitura mais citados como lidos nos contextos extraescolares foram os gibis, que ensejaram experiências de leitura a Nara e Vinícius. Tanto a leitura no computador quanto as leituras na TV, revistas, *outdoors* e propagandas foram consideradas pelos alunos integradas ao cotidiano, sendo que o computador foi citado como material que disponibiliza leituras prazerosas. Contudo, constatei que os alunos apresentaram dificuldade para identificar a leitura nos suportes tecnológicos como leitura realizada por eles. Destaco também que não encontrei nas narrativas dos alunos leituras realizadas no computador que pudessem ser interpretadas como experiências de leitura. Quanto aos suportes tecnológicos, Chartier (1999) afirma que eles permitem uma relação com a leitura que é distinta do suporte impresso.

Cabe destacar que as experiências de leitura foram encontradas principalmente nas leituras feitas em materiais impressos, em geral livros e gibis. Vale ressaltar que os suportes de leitura e as maneiras de ler sempre estiveram em transformação (CHARTIER, 1999), e o que se tem vivenciado é um período de transição no modo de ler e também de experienciar a leitura.

A pesquisa mostrou que os livros da biblioteca escolar foram disparadores da leitura no contexto extraescolar. Assim, encontrei narrativas que sinalizavam que a experiência de leitura era ensejada pelos materiais disponibilizados pela biblioteca escolar, como, por exemplo, o livro *A Bela e a Fera*, lido por Nara; o gibi do *Menino Maluquinho* e o quadrinho do personagem Kelvin, lidos por Vinícius; e o livro *O trenzinho de Nicolau*, que Carlos leu.

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 em casa os alunos 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 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. Ela se reportou a três leituras: uma sobre a história de uma advogada, outra sobre a história de um gato e um cachorro, cujo enredo não condizia com a capa, e uma sobre a história de uma menina que não gostava dos pais, leitura esta que a inquietou, a incomodou.

Dessa forma, destaco o papel central da escola para a promoção da leitura por meio dos livros da biblioteca escolar e das ações das professoras em prol da leitura, sendo que as famílias muitas vezes validavam tais ações utilizando práticas escolarizadas para motivar seus filhos a ler.

Contudo, diante de tantas exigências escolares (SOARES, 1999) relacionadas à leitura (tanto no contexto escolar quanto extraescolar), a experiência de leitura nem sempre conseguiu emergir, apresentando dificuldades para se efetivar, dificuldades essas que conotativamente apresentei como nós e fissuras na trama das experiências de leitura, pois o que ficou evidente é que “[...] na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 23).

O excesso de informação, como alertou Larrosa (2002), não contribuiu para o acontecimento das experiências. Nesse sentido, lembro que Carlos tinha acesso a informações pelo suporte computador, mas embora essa tecnologia lhe proporcionasse várias possibilidades de leitura, não apresentou em sua narrativa indícios de uma experiência de leitura por meio desse veículo.

Assim, o excesso de informação e didatismo, a falta de tempo e o excesso de cópia explicitados na pesquisa são alguns dos entraves no movimento de tecer a experiência de leitura, e parecem ter deixado um rastro de frestas e/ou nós na trama das experiências de cada leitor.

No que diz respeito às práticas de leitura, observei que na escola era comum a leitura silenciosa, sendo que os alunos tentavam se acomodar quase escorregando nas cadeiras e/ou debruçados sobre as carteiras. Em casa, a prática também ocorria de modo silencioso quando estavam sozinhos e em voz alta para a mãe, no caso de Isabela, ou para a avó, no caso de Carlos. Os alunos disseram que liam deitados, em local fresco e sem a presença de barulho ou de outras pessoas (irmãos menores) que pudessem interromper a leitura.

Quanto aos momentos em que os alunos liam, observei 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 e a cópia foi citada como prática recorrente. Já as leituras realizadas nos contextos extraescolares foram motivadas por desejos particulares (MARTINS, 2001) – os alunos leram para se divertir, para encontrar respostas ou acalantar seus ouvintes.

Na perspectiva do desejo como 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, e lidas num tempo livre encontraram um campo profícuo para se constituir em uma experiência de leitura, dada a subjetividade, o desejo, o tempo 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. Nara e Vinícius narraram a leitura de gibis, sendo que a primeira leu *Turma da Mônica Jovem* e o segundo, *Turma da Mônica*.

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, o horário do ônibus. Nas duas situações, havia um tempo em que apenas se aguardava. Tomando-se o verbo “aguardava”, pode-se jogar com alguns de seus sentidos – *a-guardava* –, sendo que aqui cabe a negativa (*a-guardar*) de algo que não se guarda, ou seja, o leitor não guarda as palavras lidas; ao mesmo tempo, ele “dava”, pois, como enfatiza Larrosa (2004), ler implica dar o que não se tem, “dar as palavras”. O tempo

em que eles aguardavam a leitura podia se revelar aos leitores e tocá-los.

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 (1988), a experimentação e interpretação de um gênero textual dependem das experiências anteriores do leitor (bagagem interpretativa). A questão das experiências anteriores (DEWEY, 2007) se evidenciou nas relações estabelecidas pelos alunos entre o lido e o vivido.

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 e disponibilizando materiais de leitura, como o livro *Alice no País das Maravilhas* lido por Nara, que disse tê-lo encontrado em sua casa.

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 as leituras realizadas em voz alta por Isabela e Carlos para a mãe e a avó, respectivamente, as leituras disponibilizadas pelos avós de Nara e Vinícius, a leitura “proibida” realizada pela mãe de Vinícius ou ainda as leituras compartilhadas por este menino e 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.

Em linhas gerais, as experiências se revelaram de modo único, particular, sendo que cada leitura narrada foi impulsionada por um motivo subjetivo. Algumas leituras divertiram, outras acalentaram, outras inquietaram. Considero que as leituras narradas tocaram os leitores, incomodaram, fizeram-nos questionar e enxergar numa outra perspectiva, motivaram soluções, estimularam socializações. Os leitores se permitiram novas travessias e alcançaram um campo novo e desconhecido, o campo da experiência de leitura. Nele a leitura pode adquirir sentido e sabor, pode ser experimentada e vivida. Nas palavras de Larrosa (1996, p. 64, tradução minha):

Ao ler, permitimos que algo entre em nossa mais profunda intimidade. Algo se apodera de nossa imaginação, de nossos desejos, de nossas ambições. Algo nos afeta em nós mesmos, no centro do que somos. Ler, quando é de verdade, é fazer vulnerável o próprio centro de nossa identidade. Não há leitura se não há esse movimento no qual algo, às vezes de forma violenta, viola o que somos. E nos põe em questão. A leitura, quando acontece de verdade, implica um movimento de desidentificação, de perda de si, de

cisão, de desestabilização, de saída de si. [...] Ler, quando é mais que cumprir um programa de estudos, mais que um passatempo, mais que um exercício cultural, é pôr em questão isso que somos. Inclusive quando isso que somos tenha sido estruturado moralmente. Isso é a experiência da literatura: aquilo que põe em questão o que somos, nos dilui, nos tira de nós mesmos. É nesse sentido que a literatura é uma experiência de trans-formação.<sup>59</sup>

Vale lembrar ainda que a experiência de leitura é um acontecimento e, por ser um acontecimento, ela não pode ser causada, antecipada (LARROSA, 1996). Contudo, é possível viabilizar algumas condições para que a experiência aconteça, como disponibilizar um acervo diversificado que possa ir ao encontro dos interesses do leitor, dar tempo para que a leitura ocorra e desvincular o didatismo da leitura, tão presente atualmente. Afinal, a leitura enquanto experiência pode levar ao questionamento, à inquietação, à transformação, processo inerente à produção do conhecimento, que vai além da decodificação de palavras e/ou das respostas a questionamentos preconcebidos, podendo servir de base para novos conhecimentos, novas inquietações. Por meio da leitura, do conhecimento e da formação, ou seja, da leitura experimentada, se cumpriria o compromisso da educação.

As possibilidades da leitura como experiência podem contribuir para se pensar a questão da leitura para além da prática pedagógica, mas como prática social, histórica e formativa que pode auxiliar nos processos pedagógicos e na formação do aluno leitor.

Para encerrar, destaco 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, fui entrando 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.

---

<sup>59</sup> Texto original: “Al leer, permitimos que algo entre en nuestra más honda intimidad. Algo se apodera de nuestra imaginación, de nuestros deseos, de nuestras ambiciones. Algo nos afecta en lo propio, en el centro de lo que somos. Leer cuando va de verdad, es hacer vulnerable el centro mismo de nuestra identidad. No hay lectura si no hay ese movimiento en el que algo, a veces de forma violenta, vulnera lo que somos. Y lo pone en cuestión. La lectura, cuando va de verdad, implica un movimiento de desidentificación, de pérdida de sí, de escisión, de desestabilización, de salida de sí. [...] Leer, cuando es más que cubrir un programa de estudios, más que un pasatiempo, más que un ejercicio cultural, es poner en cuestión eso que somos. Incluso cuando eso que somos ha sido estructurado moralmente. Eso es la experiencia de la literatura: aquello que pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí. Es en ese sentido que la literatura es una experiencia de trans-formación”. (LARROSA, 1996, p. 64).

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

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.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. *A festa do santo de preto*. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore; Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1985.

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.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 29 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 29 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12640:parametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640:parametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=859)>. Acesso em: 31 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article)> Acesso em: 29 jan. 2014.

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.

BRITTO, L. P. L. Leitura e política. 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. p 77-91.

CARLOS, E. M. *Palavramundo: a leitura como experiência de formação*. 2008. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2008.

CARMO, L. C. et al. Os sentidos, os valores e os caminhos em meio a uma tradição centenária. In: CARMO, L. C.; MENDONÇA, M. R. (Org.) *As congadas de Catalão-GO: as relações, os sentidos e valores de uma tradição centenária*. Catalão: Universidade Federal de Goiás- Campus Catalão, 2008. p. 229-288.

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.

\_\_\_\_\_. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII*. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

COMITTI, L. Leitura, saber e poder. 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. p. 145-152.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução de Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. 24, 2004. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602004000200012&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 6 abr. 2013.

DUHART, O. G. Narrativas e experiência. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 195-207.

FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012. 344p. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2013.

FISCHER, S. R. *História da leitura*. Tradução de Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

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

GOIÁS. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. Superintendência de Estatísticas, pesquisa e Informações Socioeconômicas. *Mapa da Microrregião de Catalão*. 2012. Disponível em: <[http://www.seplan.go.gov.br/sepin/down/mapas/microrregioes%20%20ibge/microrregiao\\_de\\_catalao.jpg](http://www.seplan.go.gov.br/sepin/down/mapas/microrregioes%20%20ibge/microrregiao_de_catalao.jpg)>. Acesso em: 23 jan. 2014.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R.; BOURDIEU, P; BRESSON, F. (Org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação

Liberdade, 1996. p. 35-74.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002. p. 15-61.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 57-72.

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.

\_\_\_\_\_. Desejo de realidade: experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 185-193.

\_\_\_\_\_. Veinte minutos en la fila. Sobre experiencia, relato y subjetividad en Imre Kertész. *Actualidades Pedagógicas*, n. 54, 2009. p. 55-68,

LE GOFF, J. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LISPECTOR, C. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACIEL, F. I. P. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, A.; SOARES, M. (Org.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 7-20.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV: Língua, lingüística e literatura*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

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](http://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.

PERES, S. M. *Práticas de leituras de professoras de educação infantil: narrativas de professoras – Catalão-GO*. 2006. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2006.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIMENTEL, G. et al. *Biblioteca escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 117 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio\\_esc.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf)>. Acesso em: 7 abr. 2013.

PLATZER, M. B. *Crianças leitoras entre práticas de leitura*. 2009. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. 2009.

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

ROSSI, M. A. L.; BORTONI-RICARDO, S. M. Gêneros textuais e práticas de leitura presentes na sala de aula. *I Simelp USP*, São Paulo, 2008.p. 1-15.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

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.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183-222.

YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003a. p. 7-15.

\_\_\_\_\_. Leituras, experiência e cidadania. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Org.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003b. p. 41-56.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p.17-39.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de entrevista (contexto escolar)

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 CAMPUS CATALÃO  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

Título da pesquisa: Experiências de leitura DE CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Mestranda: Andrea Del Larovere

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Selma Martines Peres

### CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS

Identificação na pesquisa: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Idade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

### ROTEIRO CONTEXTO ESCOLAR

- 1 - Há quanto tempo você estuda nessa escola?
- 2- O que você faz na escola da hora que chega até a hora do recreio?
- 3- E na hora do intervalo, o que costuma fazer? (Ver se há alguma brincadeira relacionada à leitura.)
- 4- Depois do recreio até a hora da saída o que você faz?
- 5 - O que você mais gosta de fazer na escola? Por quê?
- 6- O que você não gosta de fazer na escola? Por quê?
- 7- Na sua escola, o que tem para ler? (Quais materiais?)
- 8- O que você costuma ler na escola?

- 9- Como é o momento de leitura na escola? Como você faz essa leitura? (Em voz alta, silenciosa, seguindo a leitura com o dedo, sentado, em pé...)
- 10- O que você leu na escola que achou interessante e gostou muito (e não esqueceu)? Por que gostou? O que tinha nessa leitura que fez com que você gostasse tanto?
- 11- O que você leu na escola que achou chato e não gostou? Por que não gostou?
- 12- A escola possui algum horário ou algum lugar especial para a leitura? Qual?
- 13- Qual o local da escola mais gostoso para ler? Por quê?
- 15- Você acha importante ter um local apropriado para a leitura na escola?
- 16- O que a sua professora costuma passar para vocês lerem?
- 17- Você acredita que a tua escola te ajuda a ler? O que ela faz pra que você goste de ler? (Ou para que você não goste de ler?)

## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (contexto extraescolar)**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 CAMPUS CATALÃO  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

Título da pesquisa: experiências de leitura DE CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Mestranda: Andrea Del Larovere

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Selma Martines Peres

### **CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS**

#### **INFORMAÇÕES PESSOAIS**

Identificação na pesquisa: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Idade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

### **ROTEIRO CONTEXTO EXTRAESCOLAR**

- 1- Quais lugares você costuma frequentar, visitar, passear, nas suas horas de lazer?
- 2- O que você gosta de fazer nesses lugares quando você está de folga?
- 3- O que tem pra ler nesses lugares? (Cardápios, bíblia, revistas, etc.)
- 4- O que tem para ler na sua casa? (Jornais, revistas, gibis, bíblia, caça-palavras, contas etc.)  
(Tem mais livros na sua casa além dos seus?)
- 5- Você costuma ler na sua casa? O que você lê?
- 6- Em qual lugar da sua casa você se sente mais confortável para ler? Por quê?
- 7- O que um texto, uma leitura precisa ter para te dar vontade de ler?
- 8- O que tem num texto, numa leitura que não te dá vontade de ler? Que te desanima a ler?
- 10- Como você descreveria um leitor?
- 11- Então, a partir do que você disse, você se considera um leitor?

12- Onde você consegue (encontra) material para as suas leituras? (Textos, histórias, livros etc.)  
Em quais lugares encontra essas leituras?

13- Qual leitura que você fez e foi marcante para você (que você leu e não esqueceu)?

14- O que você acha que tinha de interessante nessa leitura que foi especial para você?

15- Você se lembra onde fez essa leitura? Como estava o tempo? Como estava seu humor? Tente se lembrar do momento, da situação, do local, dos aromas, dos sentimentos... e me conte!

16- Essa leitura que você fez e gostou muito, já indicou ou indicaria para alguém ler? Por quê?

17- Quais outras pessoas (familiares ou amigos) ajudaram no seu contato com a leitura? O que eles fazem (fizeram) que te motiva (desmotiva) a ler?

**APÊNDICE C – Autorização (contexto escolar)**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 CAMPUS CATALÃO  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão (GO) – CEP 75704-020  
 Telefone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

**SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA**

Catalão, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2012.

À Direção da Escola Municipal X-X

Sra. X-X-X-X

Prezada Senhora Diretora,

Eu, Andrea Del Larovere, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, matrícula nº 20120406, venho, respeitosamente, solicitar a autorização para coletar dados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “experiências de leitura DE CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS”.

Informo ainda que a data da realização da observação seguirá o agendamento em comum acordo com esta direção.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradeço.

Atenciosamente,

---

Andrea Del Larovere  
 Pesquisadora

---

Profª Drª Selma Martines Peres  
 Orientadora

---

Profª Drª Ana Maria Gonçalves  
 Coordenadora do PPGEDUC

Ciente: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – Autorização (contexto extraescolar)**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
 CAMPUS CATALÃO  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão (GO) – CEP 75704-020  
 Telefone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

**SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA**

Catalão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Prezado (a) Senhor (a) \_\_\_\_\_

Eu, Andrea Del Larovere, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, matrícula nº 20120406, venho, respeitosamente, solicitar a autorização para coletar dados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “experiências de leitura DE CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS”.

Informo ainda que a data da realização da observação seguirá o agendamento em comum acordo com os pais e/ou responsáveis pela criança.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradeço a atenção.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
 Andrea Del Larovere  
 Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
 Profª Drª Selma Martines Peres  
 Orientadora

\_\_\_\_\_  
 Profª Drª Ana Maria Gonçalves  
 Coordenadora do PPGEDUC

Ciente: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## ANEXOS

### ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**CAMPUS CATALÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão (GO) CEP 75704-020  
 Telefone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa.

Meu nome é **Andrea Del Larovere**, RG. 29.685.695-2, sou mestrande em Educação pela Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, sou pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada: “experiências de leitura DE CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS” e minha área de atuação é a Educação.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que a criança faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você e a criança não serão penalizados(as) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Andrea Del Larovere pelo celular: 8148-8888. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

### INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

**Título:** “EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS”.

**Justificativa, objetivos e os procedimentos utilizados na pesquisa:** Este trabalho faz parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. O objetivo desta investigação é conhecer as experiências de

leitura de crianças em diferentes contextos (espaço escolar e extraescolar), no intuito de contribuir com o debate acerca dos conhecimentos e relações da criança com a leitura. A metodologia da pesquisa pauta-se no estudo de caso em que se busca conhecer as experiências leitoras de quatro crianças do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Catalão, Goiás. Essas entrevistas serão gravadas (somente a voz) e transcritas para uso na pesquisa.

- Esta atividade é espontânea. Caso não queira participar, isso em nada acarretará no tratamento da criança ou de seus responsáveis diante da escola e/ ou da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.
- Caso não se sinta à vontade com alguma questão a ser observada, ou questionada, basta comunicar à pesquisadora, e a criança pode deixar de ser observada, ou de responder às questões, sem que isso implique em qualquer prejuízo para a criança ou seus responsáveis.
- As informações fornecidas através das observações e das entrevistas poderão posteriormente ser utilizadas para trabalhos científicos e acadêmicos; a identificação da criança e de seus responsáveis será mantida sob sigilo, isto é, a pesquisadora assegura o completo anonimato dos participantes.
- Não há nenhum risco significativo para a criança ou para seus responsáveis em participar deste estudo.
- Os responsáveis estão livres para consentir que a criança desista da participação em qualquer momento desta pesquisa.
- O consentimento para a participação da criança neste estudo é inteiramente voluntário, não tendo existido nenhuma forma de pressão, tanto por parte da criança, quanto dos seus responsáveis.

- A participação na pesquisa é voluntária e não haverá em hipótese alguma pagamento ou gratificação financeira pela participação da criança e de seus responsáveis.
- Como não haverá nenhum tipo de despesa para a criança e seus responsáveis, não haverá nenhum tipo de ressarcimento de despesas decorrentes da participação na pesquisa.

Nome e assinatura do pesquisador:

---

**ANEXO B – Termo de Consentimento****CONSENTIMENTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DA PESQUISA.**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela  
criança \_\_\_\_\_, concordo, a partir  
também do consentimento da criança abaixo assinado, que esta participe como sujeito do estudo  
intitulado: “EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE CRIANÇAS: espaço escolar e extraescolar”.  
Fomos devidamente informados(as) e esclarecidos(as) pela pesquisadora Andrea Del Larovere  
sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios  
decorrentes de nossa participação. Foi-nos garantido que podemos retirar o consentimento a  
qualquer momento, sem que isto nos leve a qualquer penalidade ou prejuízo.

Catalão, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Nome e assinatura da criança:

---

Nome e assinatura do responsável pela criança:

---