



NARRATIVAS DE LEITURA DE EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA BAIANA:

UMA ANÁLISE DOS PERCURSOS DE FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

Ivonete de Souza Susmickat Aguiar

ivonetesusmickat@gmail.com

Nair Floresta Andrade Neta

nairandrade@hotmail.com

Universidade Estadual de Santa Cruz

RESUMO: Buscamos, neste artigo, analisar narrativas de leitura de educandos jovens e adultos de uma escola pública baiana, a fim de compreender os percursos de formação desses sujeitos-leitores. O estudo respaldou-se em autores que concebem a leitura como uma prática cultural plural, a saber, Chartier e Bourdieu (2001), Silva (1984), Freire (2005), dentre outros, e utilizou a Metodologia das Histórias de Vida, que aponta como caminho de pesquisa a narrativa biográfica, a partir dos estudos de Josso (2004; 2010). Como parte da metodologia adotada, quatro oficinas de leitura foram planejadas e aplicadas no cenário da investigação, com a finalidade de coletar as narrativas dos sujeitos. As narrativas analisadas revelaram que as experiências de leitura dos jovens e adultos foram e são afetadas pelas condições de acesso a materiais de leitura, dentro e fora da escola, e pela presença de mediadores na família e, especialmente, no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: histórias de vida. Educação de Jovens e Adultos. formação do leitor.

READING NARRATIVES OF YOUNG AND ADULT STUDENTS IN A BAHIAN PUBLIC SCHOOLS: AN ANALYSIS OF THE TRAINING COURSES OF THE INDIVIDUAL-READER

ABSTRACT: We intend, in this paper, to analyze reading narratives from young and adult students, in a Bahian public schools, in order to understand the training courses of these individuals-readers. The study has been founded in authors who think of reading as a plural cultural practice, namely Chartier and Bourdieu (2001), Silva (1984), Freire (2005), among others, and used the Methodology of Life Stories, which points out as search path the biographical narrative, based on the studies of Josso (2004; 2010). As part of the chosen methodology four reading workshops were planned and implemented in the research scenario, with the purpose of collecting the narratives of the individuals. The analyzed narratives revealed that the reading experiences of the youngsters and adults were and are affected by the conditions of access to reading materials, inside and outside the school, and by the presence of mediators in the family and, especially, at school environment.

KEYWORDS: life stories, Education of Young and Adult, reader formation.

Considerações iniciais

Este trabalho socializa parte dos resultados alcançados na dissertação intitulada “Histórias de leitura de educandos jovens e adultos: uma análise dos percursos de formação do sujeito”¹, que teve como objetivo investigar histórias de leitura de educandos jovens e adultos, a fim de compreender os percursos de formação desses sujeitos-leitores. Para atingir tal intento, delimitamos como universo da investigação as narrativas de leitura de estudantes de uma turma de concluintes do Ensino Fundamental (2º Segmento), da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública baiana.

Para o desenvolvimento dessa investigação, elegemos a Metodologia das Histórias de Vida ou abordagem experiencial, a partir dos estudos de Josso (2004; 2010), que adota como instrumento de investigação a narrativa. Acreditamos que essa metodologia tenha o potencial de evidenciar o lugar do sujeito no processo de formação humana e leitora, possibilitando a ele próprio refletir, ao passo que narra, acerca desse processo, conscientizando-se de seus itinerários formativos.

Pensando na construção das narrativas de leitura dos sujeitos, organizamos e desenvolvemos quatro oficinas, no mês de março de 2015, na turma investigada. Essas oficinas foram aplicadas, utilizando textos diversificados, verbais e não verbais, que permitiram ricas discussões sobre a importância do ato de ler e sobre as funções que a leitura desempenha na vida dos sujeitos. Durante os encontros, os educandos trocaram ideias e compartilharam impressões sobre os textos lidos. Posteriormente, construíram suas narrativas autobiográficas, destacando o lugar da leitura nas diferentes etapas da vida, os espaços formadores, as recordações-referência, as pessoas significativas, as dificuldades enfrentadas, dentre outros aspectos.

Diante dessas considerações, buscamos, nesse artigo, analisar as narrativas de leitura produzidas pelos educandos jovens e adultos, enfatizando as experiências leitoras vivenciadas na infância, na adolescência e na atualidade. Para isso, tecemos, inicialmente, algumas considerações sobre a leitura na EJA, comentamos, em seguida, sobre a

¹ A dissertação “Histórias de leitura de educandos jovens e adultos: uma análise dos percursos de formação do sujeito-leitor”, que originou este artigo, foi defendida em agosto de 2015. A referida pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE número 35266414.2.0000.5526. Parecer Consubstanciado do CEP nº 861.644.

Narrativas de leitura de educandos jovens e adultos de uma escola pública baiana: uma análise dos percursos de formação do sujeito-leitor

metodologia utilizada na pesquisa e apresentamos os gestos de interpretação para as narrativas dos sujeitos-leitores jovens e adultos.

Considerações sobre leitura na Educação de Jovens e Adultos

Ao pensarmos a leitura na EJA, as contribuições do educador Paulo Freire são fundamentais. Para Freire (2005, p. 11), o ato de ler não se esgota na pura decodificação do escrito, mas se “[...] antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Assim, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Para o autor, ler o mundo e ler a palavra são movimentos que se complementam, pois os saberes que o sujeito adquiriu nas leituras que fez/faz do mundo enriquecem a leitura que ele faz das palavras, ao passo que essa leitura da palavra fornece possibilidades para que ele (re) leia o mundo.

A leitura, assim, é entendida como uma prática social, como um processo que se desenvolve por toda a vida do sujeito. Ler, nessa perspectiva, não se constitui como uma ação simples; ao contrário, caracteriza-se como uma atividade complexa, que exige do leitor um envolvimento com o texto, para além da decifração do código. Conforme definição de Yunes (1995, p. 196):

Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significante, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-la com palavras, gestos, traços. Ler é significar e ao mesmo tempo tornar-se significante. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo.

Chartier e Bourdieu (2001) também nos trazem considerações relevantes sobre a leitura, quando a abordam como uma prática cultural, intrinsecamente ligada às relações sociais estabelecidas em determinado espaço-tempo. Assim compreendida, a leitura caracteriza-se como uma prática plural, “criadora, inventiva, produtora”, que não se esgota, tampouco se anula, nos limites do lido, “[...] como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores”. Ao contrário, se abre como espaço próprio para as significações múltiplas e moventes, que se situam “no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas [...]” (CHARTIER; BOURDIEU, 2001, p. 78).

Na EJA, especialmente, a leitura pode representar uma possibilidade de fortalecimento das vozes dos sujeitos jovens e adultos, que retornam à escola, marcados pelas trajetórias de vida truncadas, pelos “silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar” (BRASIL, 2002, p. 12), auxiliando o sujeito no processo de pronúncia do mundo. Segundo Freire (1987, p. 78) “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

Quando consideramos a relevância da leitura nesse processo de pronúncia do mundo, alimentamos a ideia de que ler configura-se como uma possibilidade para uma atuação cotidiana mais autônoma, seja porque nos permite domínio mais amplo da língua que falamos, seja porque atua como mola propulsora para a construção do próprio sujeito-leitor, imerso em sua realidade sociocultural, auxiliando-o no processo de compreensão, para além do texto escrito, do texto-mundo. Para Silva (1984, p. 66) “Sou mais ser-ao-mundo através da comunicação e, portanto, da leitura”.

A leitura, entendida desse modo, configura-se como uma experiência que possibilita ao sujeito “[...] descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua observação ao contexto, sua percepção do entorno” (YUNES, 1995, p. 186). Por isso que ler não exige do leitor apenas a decodificação; decodificar faz parte do processo da leitura; esse, por sua vez, não se esgota nessa competência. A experiência da leitura exige um leitor por inteiro, não um decifrador. Um leitor que assuma um posicionamento diante do texto, que traga ao texto as suas experiências de vida, à medida que também leva o texto rumo a essas experiências, lendo-o e lendo-se. Um sujeito que seja leitor da “palavramundo”, como queria Freire (2005), capaz de vincular a realidade que vivencia com a linguagem escrita, corporificada e lida em variados textos que circulam nas diferentes práticas sociais.

A Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (2002), na parte inicial de seu volume 2, apresenta uma concepção de leitura que ultrapassa a decodificação, o aprender a ler como deciframento de palavras e frases, e se alarga para os horizontes do texto, para as possibilidades que se abrem a partir da leitura. Conforme o documento,

O terreno da leitura é composto de inúmeras possibilidades, já que são inúmeras as experiências que os textos podem oferecer e inúmeros os propósitos com que as pessoas se aproximam deles. Os jornais e os livros podem informar sobre fatos da realidade e alimentar desejos e sonhos do que ainda parece impossível; pôr o leitor em contato com experiências humanas que jamais viverá; traduzir sentimentos que o afligem mas não sabe expressar com clareza; abrir as portas para o encontro com todos que vieram antes e estabelecer contato com aqueles que partilham do mesmo tempo; oferecer prazer estético e ajudar a encarar a vida, ou se proteger dela (BRASIL, 2002, p. 14).

Como podemos perceber, o documento citado defende a ideia de que o trabalho com a leitura na escola, e na EJA, especialmente, deve se pautar nas múltiplas experiências que os textos podem proporcionar ao leitor e no potencial formador e transformador que a leitura carrega. Esse trabalho não pode desconsiderar os saberes que os jovens e adultos já possuem, suas vivências e experiências, os itinerários que percorreram ao longo da vida, dentro e fora da instituição escolar.

Pensando nisso, acreditamos que as histórias de leitura dos jovens e adultos representam uma possibilidade de conhecimento em duas facetas que se complementam: conhecimento de si, que pode ser aguçado e desenvolvido nos educandos, a partir das subjetividades/singularidades afloradas no momento de narrar e do (re)conhecimento de seus itinerários formativos, no que tange à construção do ser-leitor, e conhecimento das práticas de leitura que esses educandos mantêm, que pode auxiliar o trabalho do educador na EJA. É com esse pensamento que recorreremos à Metodologia das Histórias de Vida, com base nos estudos de Josso (2004; 2010), buscando ouvir o que os jovens e adultos têm a nos contar, por meio de suas narrativas (auto)biográficas.

A Metodologia das Histórias de Vida e a coleta das narrativas dos sujeitos jovens e adultos

O caminho proposto pela Metodologia das Histórias de Vida é a narrativa. A arte de lembrar e narrar as histórias vividas exige do narrador um retorno, através da memória, às experiências constitutivas de sua formação. O lembrar configura-se, assim, como uma possibilidade de conhecimento, pois, ao narrar a si mesmo, ao reconstituir as suas histórias de vida, o sujeito é convidado/levado a refletir sobre suas experiências, a construir um conhecimento de si e das relações estabelecidas, dentro de um espaço-tempo, com os outros.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), “Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. Para os autores, as narrativas são variadas e podem ser encontradas em todo lugar, pois a existência humana parece necessitar de contar histórias, de narrativizar as experiências e as vivências. A narrativa, desse modo, ocupa centralidade nas histórias de vida. Essas, por sua vez, configuram-se “[...] como mediação à compreensão sociológica de realidades socioculturais por meio da vivência dos atores” (JOSSO, 2010, p. 13).

De acordo com Josso (2004, p. 39), a “construção da narrativa exige do sujeito uma atividade psicossomática em vários níveis [...] por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida”. Para a autora, as recordações-referências podem ser entendidas como experiências formadoras que marcaram os itinerários de vida dos sujeitos. As recordações-referências, ao serem resgatadas no tempo presente, podem atuar no processo de ampliação e enriquecimento do “capital experiencial” do sujeito aprendente, ou seja, podem ampliar e enriquecer aquilo que o sujeito vivenciou de significativo e, por isso, acumulou ao longo do tempo.

A imagem utilizada por Josso, “o caminhar para si”, representa a ideia de que o sujeito, ao narrar as suas vivências e experiências, reconstitui as suas errâncias, o seu itinerário, “[...] os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos [...]” (JOSSO, 2004, p. 58). Reconhecer esse percurso traçado ao longo da vida possibilita ao sujeito situar-se no espaço-tempo do aqui e agora, e, para além disso, permite-lhe reconhecer e “[...] compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes do percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos” (JOSSO, 2004, p. 58). Além das recordações-referências, Josso nos chama a atenção para a importância dos momentos-charneira, momentos que representam uma mudança na vida do sujeito aprendente, que dividem etapas e, por isso, comportam experiências significativas oriundas de cada fase da vida.

A autora (2004) orienta que a construção da narrativa seja organizada em quatro etapas, a saber: a preparação individual, momento no qual o sujeito executa um processo de (re) lembrar, listando e selecionando as experiências marcantes, os desafios enfrentados, as motivações e entraves que atravessaram a sua história de vida, nos diferentes períodos, as pessoas que participaram dos momentos lembrados; a socialização

oral, que consiste na construção da narrativa propriamente dita, oralmente. À medida que socializa com *outrem* a sua narrativa de vida, o sujeito vai buscando interpretar o que foi formador de/em suas itinerâncias, evidenciando práticas, conhecimentos, vivências marcantes no seio familiar, escolar, profissional. As duas etapas seguintes compreendem a narrativa escrita e a análise da narrativa produzida por outro participante, a fim de que o sujeito possa sistematizar a narrativa oral, em uma produção escrita, e possa perceber as semelhanças e diferenças existentes entre o seu percurso de formação e o percurso trilhado por seu semelhante.

Tendo em mente essas etapas de construção da narrativa e buscando atingir o objetivo primário de nosso estudo, organizamos a nossa investigação em quatro oficinas de leitura, com duração individual de três horas-aula, cada uma delas estruturada com um objetivo e a partir de alguns textos selecionados para estimular o compartilhamento de experiências, proporcionando aos participantes momentos para falar e escrever sobre si, narrando suas itinerâncias de leitura e de vida. A turma investigada, composta por 25 estudantes matriculados e 21 estudantes frequentes, participou ativamente das oficinas de leitura aplicadas no decorrer do mês de março de 2015, tanto é que, dos 21 estudantes com frequência razoável, 19 desenvolveram todas as etapas das oficinas.

A primeira oficina teve como objetivo explorar as diferentes sensações, emoções e pensamentos que a leitura de um texto pode provocar no leitor, seja por sua temática, pelo seu desfecho, pela linguagem utilizada, pelas imagens que evoca ou pelas experiências que o próprio leitor aciona no momento da leitura e da significação do lido. Nessa oficina, exploramos textos variados, dentre eles: o poema "Nascemorre", de Haroldo de Campos, e os contos "A mãe", de Rafael Barrett, e "Socorrinho", de Marcelino Freire. O segundo encontro teve como objetivo ler textos que evocassem, de forma direta ou indireta, o contato com a leitura e a importância dela na vida das pessoas, relacionando essa importância com vivências que os educandos trazem consigo. Nesse encontro, trabalhamos com os textos "Totonha", de Marcelino Freire, e com o curta-metragem "Vida Maria", de Márcio Reis.

A terceira oficina foi destinada para produzir a narrativa biográfica oral, na qual o educando pode falar sobre a presença da leitura em sua história de vida. Para estimular as lembranças, auxiliando no processo de preparação individual da narrativa (JOSSO, 2004), iniciamos a oficina com imagens variadas: crianças lendo, pessoas indo para a

escola, adolescentes utilizando o celular, o computador, pessoas trabalhando, dentre outras. Discutimos brevemente sobre as imagens e o que elas evocavam na memória dos estudantes. Em seguida, organizamos a turma em pequenos grupos, para a apreciação de depoimentos, sobre as experiências de leitura durante a vida, do escritor brasileiro Moacyr Scliar, do escritor angolano Agualusa e de uma professora chamada Solange Aparecida dos Santos Paiva. Os grupos socializaram as impressões que tiveram dos depoimentos e, em seguida, orientamos que cada estudante buscasse (re) lembrar as suas experiências de vida, ao longo da infância, da adolescência e na atualidade.

As lembranças que vieram à memória foram compartilhadas com os colegas, originando uma grande narrativa coletiva, já que inúmeras recordações-referências se entrecruzavam, muitas das experiências descritas eram similares e alguns dos percursos vividos envolviam os mesmos momentos-charneira, como a gravidez na adolescência, o primeiro trabalho, dentre outros. Terminados os relatos de experiências, realizamos uma breve entrevista estruturada, para elaboração do perfil dos educandos. O roteiro da entrevista buscou saber a idade dos sujeitos, a escolaridade dos pais, se os estudantes-participantes trabalham e sobre os textos que mais leem na escola.

Já o último encontro foi utilizado para produzir a narrativa biográfica escrita, na qual o educando pode sistematizar a sua história de vida e de leitura. Entregamos um bloco de folhas pautadas para cada estudante com a seguinte orientação: “Neste espaço, você contará suas experiências de leitura, desde a sua infância até os dias de hoje”. A princípio, os estudantes tiveram um pouco de dificuldade para começar a narrativa. “Por onde eu começo?”, “É para escrever o quê?”, “Tenho que escrever todas essas folhas?” foram algumas das perguntas que ouvimos. Então, fizemos uma exposição dialogada sobre a construção da narrativa, realizando algumas provocações, como: “Você se lembra de quando começou a ler, se tinha contato com livros, revistas, na infância, se alguém te ajudava nas atividades de leitura? O que mais gosta de ler? O que mais lê na escola e fora da escola?”. Findadas as provocações, os estudantes produziram as suas narrativas mais tranquilamente.

Após a realização das quatro oficinas, conseguimos um rico material para a análise, chegando a um *corpus* constituído por 19 narrativas (auto)biográficas escritas. Esses textos foram lidos, relidos e analisados, considerando como referência os ciclos de vida dos sujeitos, por acreditarmos que nesses ciclos, e nas passagens de um para outro,

Narrativas de leitura de educandos jovens e adultos de uma escola pública baiana: uma análise dos percursos de formação do sujeito-leitor

momentos-charneiras e recordações-referências despontam-se mais fortemente. Assim, a análise das narrativas de leitura dos colaboradores dessa investigação foi organizada de modo a explicitar: os primeiros contatos com a leitura na infância, as práticas leitoras na adolescência e as leituras realizadas atualmente.

Essa organização, acreditamos, ajudou-nos a compreender melhor os percursos de formação dos sujeitos-leitores, evidenciando as pessoas significativas nesse processo, as práticas de leitura desenvolvidas no dia a dia escolar e em outros locais, as presenças e as ausências de materiais de leitura em casa e na própria escola, as significações que esses sujeitos atribuem à leitura em sua vida hoje. Desse modo, apresentamos, a seguir, os gestos de interpretação que construímos para as experiências e vivências compartilhadas conosco pelos sujeitos da EJA, felizes e agradecidos por sermos enunciatários dessas narrativas e cômicos da nossa responsabilidade por dar visibilidade a essas vozes, a esses discursos.

Análise das narrativas de leitura dos educandos jovens e adultos

Os primeiros contatos com a leitura na infância

Os primeiros contatos do sujeito com a leitura acontecem antes de sua inclusão no ambiente escolar, através do convívio com diversos objetos de leitura, em diferentes contextos sociais. Todavia, em inúmeros casos, é o início da vida escolar que chancela a entrada do sujeito no universo da (s) leitura (s). Os sujeitos jovens e adultos colaboradores dessa pesquisa apresentaram relatos de uma infância marcada por ausências e presenças de objetos de leitura. Em suas narrativas, foi possível perceber as dificuldades enfrentadas e as experiências mais marcantes, como nos mostram os excertos a seguir:

Praticava leitura quando eu entrei na escola, já com uns 4 ou 5 anos, não me lembro muito, mas já na alfabetização eu praticava leitura só do A-B-C e alguma coisa fácil. Na minha época, a leitura não era nada, só era apenas letra, ela não era muito boa, pois não praticava muitas leituras como hoje (PARTICIPANTE 19, 19 anos).

No período dos meus 5 anos de idade, minha tia Sandra Marcia me incentivava ou obrigava eu aprender a ler os Salmos 23 e 1. Foi horrível aprender porque cada sílaba que juntava e falava errado era castigo e o castigo era separar milho, arroz e feijão. Mas com esforço e persistência dela, aprendi a ler. Após o Salmo 23 da Bíblia Sagrada, ela fez ler outros livros, como João e o pé de feijão, Branca de Neve, Alice no país das Maravilhas. Aos meus 9 anos, participei de um campeonato de leitura e fiquei em 2º lugar. Pra mim foi uma alegria. Não sabia se chorava, se gritava, se zombava dos amigos que perderam. Minha tia me presenteou me levando ao parque Moscoso. Tomei sorvete, comi pipoca, brinquei de pula-pula [...] (PARTICIPANTE 12, 17 anos)

A professora logo começou a nos ensinar a juntar as sílabas. Eu logo aprendia ler, pois sempre fui curiosa e esforçada para aprender as coisas. Depois que aprendi a ler eu gostava muito de ler gibis da turma da Mônica. Devo muito a minha professora de infância pois ela sempre me estimulava a ler, é tanto que me deu dois gibis os que eu gostava tanto de ler e a meus pais que tomavam minha leitura quando eu chegava em casa. Minha professora acreditava tanto em mim que me pôs em uma peça de teatro da escola em homenagem ao dia dos pais [...] (PARTICIPANTE 9, 19 anos).

O depoimento do sujeito 19 apresenta-nos um ensino de leitura bastante tradicional, no qual o estudante “praticava leitura só do A-B-C”. Vygotsky (1991) destaca que a leitura e a escrita devem ser ensinadas às crianças, de modo que se tornem necessárias para elas, ou seja, como atividades culturais, inscritas em contextos sociais e históricos, e não como atividades técnicas, mecânicas. No caso do relato desse estudante, parece-nos que o método de alfabetização utilizado foi o sintético alfabético, focado no aprendizado das letras do alfabeto, depois na união dessas letras para formar as sílabas e assim por diante (CAGLIARI, 1999). O narrador 19, ao refletir sobre as suas práticas leitoras, em diferentes espaços e tempos, consegue perceber diferenças das práticas de leitura realizadas em seu primeiro ano de escolarização, quando “a leitura não era nada, só era apenas letra” e as práticas diversificadas realizadas hoje, o que mostra os avanços na abordagem e no tratamento da leitura dentro e fora da escola. Essa diferença modifica o juízo de valor que o sujeito atribui à leitura: antes, ela não era tão boa, porque era sempre a mesma coisa, somente o bê-á-bá; hoje, com a ampliação das práticas de leitura, tornou-se melhor.

A participante 09 traz outra visão da leitura nos primeiros anos de escolarização. Apesar de novamente percebermos os resquícios do método sintético, agora o focado no estudo das famílias silábicas, observamos que o sujeito desenvolveu o gosto pela leitura de gibis, assim que aprendeu a ler. Essa prática era reforçada pelo estímulo da sua professora da infância. Ela, aliás, é uma recordação-referência para esse sujeito, porque o ensinava, incentivava as suas práticas leitoras e acreditava em seu potencial. Freire afirma que:

O aprendizado da leitura e da escrita [...] não terá significado real se se faz através da repetição puramente mecânica de sílabas. Este aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem (1981, p. 20).

As primeiras experiências de leitura do participante 12 revelam a dicotomia entre o prazer de ler e de participar de um campeonato de leitura na escola e a obrigatoriedade, imposta pela tia, de aprender a ler os Salmos. Apesar de caracterizar como “horrrível” o período inicial de aprendizado da leitura, marcado pela cobrança e por castigos físicos, o sujeito reconhece o esforço e a persistência da tia para ensiná-lo a ler e relata ter lido contos clássicos, como Alice no país das Maravilhas, João e o Pé de Feijão e Branca de Neve. Sua participação e segundo lugar no campeonato de leitura da escola foi motivo de recompensa, por parte da tia, que o levou ao mais antigo parque de Vitória, no Espírito Santo, o Parque Moscoso, onde vivenciou momentos de recreação inesquecíveis. Percebemos que esse sujeito teve acesso a objetos de leitura em casa e a leitura desses objetos foi mediada, apesar dos castigos e opressões, pela família.

Esses castigos e a insistente cobrança de que o sobrinho lesse o texto bíblico não causaram no estudante repúdio à leitura, na infância, possivelmente pelas experiências positivas que teve, como o bom desempenho no campeonato da escola, que superaram a experiência negativa junto à tia, todavia práticas como essas podem ser aversivas para o sujeito-leitor em formação. O escritor e professor Daniel Pennac tece instigante reflexão sobre a leitura e o processo de constituição leitora do sujeito, em sua obra “Como um romance”, de 1993. O autor nos apresenta um leitor que lia por prazer, na infância, mas na adolescência, com as cobranças de leitura, especialmente na escola, passa a considerar a prática algo enfadonho. Assim, Pennac sinaliza para o fato de que a leitura obrigatória não cria leitores e sim pode afastá-los completamente. Essa tese já se anuncia desde o início do ensaio, quando ele afirma: “O verbo ler não suporta o imperativo” (PENNAC, 1993, p. 13).

Os participantes 07 e 09 narraram experiências de leitura mais voltadas para o prazer, para a diversão, lembrando-as de modo saudosista:

Que eu me lembro na minha casa eu lia algumas revistas quando eu aprendi a ler e lia também a Bíblia de vez em quando, quando os meus pais mandavam. Lembro de uma experiência que me marcou minha infância foi quando eu fui pra coordenação a primeira vez, chegando lá tinha uma menina lendo um livro. Eu percebi que ela era bonita, estudiosa, inteligente, aí sentei perto dela. Ela me chamou para ler junto com ela, aí eu li meio errado e ela começou a rir de mim, aí eu besta por ela disse que o sorriso dela era lindo. Foi o meu primeiro beijo na boca [...] Eu gostava muito de ler revistas bíblicas com as histórias de Davi, Jesse, Jesus, Abraão, também gostava de ler aquelas legendas que passavam nos filmes que meus pais estavam assistindo [...] (PARTICIPANTE 07, 16 anos).

Tudo começou a mais ou menos 17 anos atrás, alto ruivo, hiperativo, tinha tudo para não ser um bom aluno, mas ao decorrer dos dias de aula, meu interesse era maior pelo alfabeto, até músicas eram feitas para facilitar o aprendizado, essa era uma das maneiras usadas pela minha querida professora Eunice [...] Relembrando-me das boas aulas de Português onde tínhamos as oportunidades de conhecer histórias de Monteiro Lobato, que falava do Sítio do Pica-Pau Amarelo ou do grande Maurício de Souza, lembro-me que a forma que minha professora narrava era esplêndida, me sentia um personagem, cada dia mais tava eu lá, fascinado pelas aulas de Português e pelos contos que eram assim lidos por ela (PARTICIPANTE 05, 25 anos).

Na infância do estudante 07, a leitura ocupou lugar de destaque. A presença de revistas, da Bíblia e de histórias bíblicas, além das legendas de filmes, era uma constante na vida desse estudante. Ler esses objetos era, na maioria das vezes, uma atividade de prazer para ele, sendo a prática de leitura da Bíblia a que o estudante comenta com menos entusiasmo. Em contrapartida, esse narrador reconhece gostar de ler histórias bíblicas, gosto que pode ter se desenvolvido e/ou alimentado por essa atuação imperativa dos pais. Esse narrador enfatiza, ainda, a experiência vivenciada na coordenação da escola, onde encontrou uma menina lendo um livro. Ele logo percebeu que ela era “bonita, estudiosa, inteligente”. Os dois últimos adjetivos, possivelmente, atribuídos pelo fato dela estar lendo. Mesmo tendo lido “meio errado”, o que foi motivo de gozação por parte da garota, o estudante conseguiu conquistá-la. Essa experiência de leitura em voz alta para a menina não trouxe prejuízos ao estudante, pois ele soube contornar a situação. Contudo, tal experiência em sala aula pode trazer consequências negativas à formação do leitor, uma vez que a leitura em voz alta obriga o discente a se concentrar para conseguir uma boa oralização do texto, deixando em segundo plano a construção do sentido para o lido (COLOMER; CAMPS, 2002). Além do fato de servir, com frequência, como meio de avaliação para o professor e para os colegas da capacidade de leitura de quem está lendo, gerando risos e chacota, quando o leitor esbarra em alguma palavra complexa ou utiliza uma entonação inadequada.

O exemplo de leitura em voz alta oferecido pelo participante 07 nos faz lembrar do tratamento dado à oralização do texto em sala de aula. Conforme Colomer e Camps (2002), a leitura em voz alta se justifica se for considerada como uma situação de comunicação oral, por exemplo, a leitura de um diálogo, de argumentos para discussão, a declamação de um poema. Se circunscrita à oralização do texto, pode acostumar “o aluno a adotar um comportamento diverso do que é próprio do leitor, já que não permite, por exemplo, controlar a leitura a partir da possibilidade de avançar e retroceder à vontade, para encontrar ou retificar informações” (COLOMER, CAMPS, 2002, p. 68).

Acreditamos que a prática da leitura em voz alta seja, muitas vezes, priorizada em sala de aula, no intuito de controlar o desempenho do leitor, direcionando os sentidos a serem construídos para o lido, sem permitir ao estudante refletir sobre o que leu. Para as autoras citadas, é necessário criar um intercâmbio entre estudantes e professores, para que se possa saber como os educandos leem e quais estratégias utilizam ao ler. Pensando nisso, elas sugerem a criação de situações em sala de aula, para se falar do que se lê e de como se lê, afirmando que tais momentos seriam muito mais proveitosos do que horas de simples oralização do texto.

Como dissemos, nem toda prática de leitura em voz alta é perniciosa. Podemos considerar como uma situação de comunicação oral, que não se reduz à oralização do texto, a forma esplêndida de narrar da professora Eunice, figura importante no percurso de formação do participante 05. Pennac faz a seguinte provocação: “É preciso ler, é preciso ler... E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?” (1993, p. 80). Era exatamente isso que fazia a professora, ao trazer para a sua sala de aula histórias de Monteiro Lobato e de Maurício de Sousa, oferecia aos seus estudantes o que sabia (PENNAC, 1993), demonstrando sua paixão pela leitura e estimulando a imaginação e a curiosidade de seus discentes. Isso provocava o fascínio do estudante 05, que se sentia um personagem das histórias narradas pela professora e se interessava, cada vez mais, pelas aulas dela.

Em sua totalidade, os relatos dos jovens e adultos sobre a leitura na infância nos permitem interpretar que as atividades leitoras realizadas nesse período foram fortemente afetadas pela atuação da escola e da família. Essas atividades estão inscritas em um contexto amplo de produção, marcado por valores religiosos e por práticas tradicionais de ensino, presentes na escola e fora dela. Aparecem nas narrativas, também, práticas leitoras vinculadas ao prazer, à fruição, ao deleite, especialmente no que tange à leitura dos contos e das histórias em quadrinhos. Apesar de silenciadas pelos estudantes, ao narrarem sobre a importância da leitura em suas vidas, essas práticas representam os primeiros percursos de formação do sujeito-leitor jovem e adulto, reverberando, positiva ou negativamente, em atividades de leitura desenvolvidas em outros momentos da vida desses sujeitos.

As práticas leitoras da adolescência

As experiências de leitura vivenciadas na infância modificam-se à medida que os sujeitos vão adentrando pela adolescência. Essa fase de transição entre a infância e a vida adulta configura-se como um período fulcral na vida do sujeito e, em virtude disso, despertou a atenção e o interesse de muitos estudiosos, desde o século XV, mas especialmente no século XX. Pautados por duas questões centrais, a saber, o reconhecimento da adolescência como uma fase distinta no desenvolvimento e como uma etapa caracterizada por crescentes e inevitáveis níveis de turbulência, os estudiosos buscaram entender e teorizar o adolecer. Senna e Dessen (2012) organizam os estudos sobre a adolescência em duas fases: a primeira, iniciada nos primeiros anos do século XX, buscou, em diferentes subfases, descrever os processos de desenvolvimento na adolescência, e a segunda, datada da década de 1970, refletia uma visão contextualista desse período da vida, enfatizando as relações entre o indivíduo e o ambiente.

Para Senna e Dessen (2012, p. 106), “a adolescência não é algo acabado, que tenha um início e um fim bem definidos. A delimitação deste período ultrapassa aspectos cronológicos e biológicos e esbarra em condições sociais, culturais, históricas e psicológicas específicas”. Nessa etapa da vida, mudanças físicas, emocionais, intelectuais acontecem e a relação dos sujeitos com a leitura se altera, como percebemos na narrativa da participante 09: “Fui crescendo, a fase da infância foi passando, assim como o meu interesse pela leitura também. Na minha adolescência quase não lia, lia somente o necessário [...]”.

Há, pelo depoimento dessa estudante, uma rarefação das leituras desenvolvidas, especialmente no que tange às leituras voltadas para o prazer. Com o tempo, a estudante, apaixonada por gibis, passou a ler somente o necessário, o obrigatório. Como é dona de uma quitanda, afirma que lê “as notas fiscais dos alimentos, listas das mercadorias que faltam e as notas de fiado”. Na escola, realiza basicamente a leitura de livros didáticos e de dicionários. O estudante 06 também teve a sua relação com a leitura modificada, como relembra no trecho:

Na minha adolescência, eu fiquei marcado com o *facebook*. A leitura minha ficou mais avançada quando eu tive o meu primeiro *face*. A ansiedade de ler a mensagem é imensa, quando criança demorava quase dois minutos para ler uma frase e com ele consigo ler um texto em poucos segundos, sempre tem textos, poemas etc. O que me marcou foi ler poemas e saber como as rimas entram nele a cada palavra e o melhor é poder gravar ele na cabeça. Também já li muito sobre os povos antigos e gosto de estudar e ler até hoje sobre as vidas passadas (PARTICIPANTE 06, 18 anos).

Esse estudante destaca o papel da rede social *Facebook* em suas práticas leitoras na adolescência, reconhecendo que ler os textos postados nessa rede auxiliou e melhorou a sua capacidade de leitura. Os textos postados e compartilhados no *Facebook* são os mais variados possíveis: charges, mensagens bíblicas, poemas, depoimentos, tirinhas, notícias, reportagens, trechos de músicas, piadas, anúncios publicitários, vídeos, além das mensagens do bate-papo, são alguns dos materiais de leitura que o sujeito pode encontrar ao se conectar à rede. Por mais que a escola não reconheça, muitas vezes, essas práticas leitoras, elas existem e podem ser significativas para o percurso de formação do leitor, como destaca o estudante 06. Freitas (2003, p. 25) faz a seguinte constatação:

Enquanto os jovens de hoje se abrem para um mundo sem fronteiras numa variedade de formas de leitura e de escrita, a escola continua a trabalhar a língua como um sistema abstrato de normas. Desconhecendo as experiências que os alunos vivem mediante atividades ligadas ao cinema, à televisão, aos jogos de RPG, às listas de discussão, aos chats e sites da internet, insiste numa leitura e escrita da escola e para a escola.

O estudante 06 destaca o seu interesse em conhecer os modos de vida das sociedades antigas, em ler textos sobre as vidas passadas. Esse interesse poderia, inclusive, ser estimulado através do uso do Facebook, pois a rede oferece espaços variados de interação, permitindo ao usuário filiar-se a grupos, utilizar aplicativos de compartilhamento de informações, dentre outras funções. Ferreira, Corrêa e Torres (2012) analisaram o uso pedagógico dessa rede social e constataram que “O *Facebook* surge como um novo cenário para aprender a aprender e aprender com o outro, ou seja, aprender a conviver virtualmente, num processo interativo pedagógico comunicacional que emerge no ciberespaço” (2012, p. 08).

Já o narrador 03 destaca a importância da biblioteca no início de sua adolescência:

[...] eu fui passando de série e cada vez mais eu me dedicava a leitura. Quando abriu uma biblioteca na Escola Manoel Cardoso Neto, comecei a ler vários tipos de livros, foi o tempo que fui tomando conhecimento de várias coisas que se passavam no dia a dia. Aí fui passando de série e fui para a Escola Ruy Barbosa. Quando cheguei lá sempre ia na biblioteca, aprendi a gostar de ler livros, reportagens, as professoras me elogiavam muito [...] Quando eu cheguei no 9º ano, parei de me importar com a leitura, comecei a esquecer dos livros, cada dia que passava eu ficava com mais preguiça de ler, era muito difícil eu fazer um trabalho de escola, foi quando comecei a matar aula, foi na época que repeti quatro anos em seguida e parei de estudar, mas sempre estava na Internet lendo uma reportagem ou então lendo uma revista, mas sempre eu estava lendo algo [...] (PARTICIPANTE 03, 20 anos).

A presença desse espaço de leitura pouco aparece nas outras narrativas dos estudantes colaboradores. O acesso a livros através da biblioteca teve papel importante na formação do percurso leitor do narrador 03, pois lhe possibilitou ampliar o seu repertório de leituras. As bibliotecas existentes nas duas escolas citadas disponibilizaram livros aos quais o sujeito não teria acesso em casa. A biblioteca escolar tem um papel importante na educação e no processo de constituição leitora, uma vez que pode atuar como mediadora entre os sujeitos, estudantes, professores e comunidade local, bem como os objetos de leitura presentes em seu acervo. Contraditoriamente, esse espaço representa uma das maiores deficiências das instituições escolares, pois em boa parte delas ele não existe, e em tantas outras é subutilizado, carente de acervo atualizado e de profissionais preparados para lidar com os materiais de leitura e com os leitores (SILVA, 1995).

Apesar da empolgação das inúmeras leituras realizadas na biblioteca, motivo de elogios por parte das professoras, o estudante 03, com o passar do tempo, perdeu o interesse pela leitura e pela escola. Deixou de se importar com os livros, de realizar as atividades propostas pelos professores. Estudar e ler tornaram-se atividades enfadonhas, rejeitadas por esse estudante. Essa mudança em seu percurso de formação acarretou sucessivas reprovações no 9º ano e a interrupção dos estudos. Apesar disso, algumas práticas leitoras continuaram, pois ele sempre estava lendo algum texto na Internet, reportagens e revistas. Outras narrativas também pontuaram experiências vivenciadas na adolescência, que influenciaram as relações dos sujeitos com a leitura e foram decisivas para a entrada desses estudantes no universo da EJA, como nos mostram os trechos a seguir:

E assim o tempo passou e lá veio as dificuldades, a começar com o fato de que eu tinha que trabalhar e assim comecei a faltar aulas muito, porque o meu emprego dependia da minha presença. Decidi parar de estudar e me dedicar só ao trabalho, já que tinha que ajudar minha família (PARTICIPANTE 05, 25 anos).

A minha adolescência foi muito boa na escola, pena que não tive muito tempo, porque engravidei muito nova, com 15 anos de idade. Quando eu descobri que estava grávida eu saí da escola, eu já estava fazendo a 8ª série, então desisti, tive meu primeiro filho, hoje ele está com 9 anos e não voltei a estudar. Depois de 2 anos, eu engravidei de novo do segundo filho, hoje ele está com 7 anos [...] Perdi muita coisa através desse tempo sem estudar, mas não me arrependo de ter meus filhos, pois foi Deus que mim deu.” (PARTICIPANTE 08, 25 anos).

No caso do estudante 05, a entrada no mundo do trabalho foi um fator desencadeador do abandono do estudo. No caso da narradora 08, também fica explícito o fator que influenciou o abandono: a gravidez precoce. Todavia, não conseguimos perceber, em muitas das narrativas, a exemplo dos depoimentos dos estudantes 03 e 09, citados nas páginas anteriores, os momentos-charneiras desencadeadores do abandono escolar e do desinteresse pela leitura. Eis aí uma das limitações de focarmos apenas no primeiro nível da construção da narrativa. Para obtermos esses dados, refletirmos sobre eles, precisaríamos de um tempo maior no cenário da pesquisa e de um contato mais intenso com os participantes.

De todo modo, os momentos-charneira que conseguimos perceber nos sinalizam que não podemos analisar a relação dos sujeitos com a leitura, sem considerar as realidades sociais nas quais os adolescentes vivem. A necessidade de trabalhar para ajudar em casa, a gravidez precoce e a perda de interesse pela escola foram algumas das questões que permearam a relação dos sujeitos colaboradores com a leitura, na adolescência. As práticas leitoras mantidas por esses sujeitos nessa fase da vida mostraram-se marcadas pela escola, mas também pelo acesso à Internet e pela entrada de alguns no mundo do trabalho. Observamos, também, que há, na adolescência, o silenciamento de boa parte das práticas leitoras realizadas na infância. Essa realidade, possivelmente, justifica-se pelo afastamento do sujeito da escola, pois é nessa fase que muitos deles experimentam as reprovações e o abandono dos estudos, matriculando-se, posteriormente, na EJA.

As leituras realizadas agora

Muitos dos colaboradores dessa pesquisa ainda se encontram na adolescência ou são recém-saídos dela. Apesar disso, optamos por separar as experiências leitoras da adolescência e as atuais, por considerarmos que a entrada desses sujeitos na EJA pode ter influenciado, alterado a percepção da leitura em suas itinerâncias, em virtude das experiências vividas, no âmbito pessoal, escolar e do trabalho. O participante 04, por exemplo, afirma “Hoje em dia valorizo a leitura muito mais que antes porque entendo o tanto que ela vai nos ser necessária, hoje e futuramente [...]”.

Essa valorização aparece em outras narrativas, fruto das trajetórias de vida desses estudantes. Na atualidade, alguns deles já estão adentrando a vida adulta, pelas responsabilidades assumidas, outros começam a encarar a adolescência de modo diferente. As mudanças na vida desses sujeitos, como ter que cuidar de filhos, trabalhar,

retomar os estudos, geralmente, servem como impulso para essa valorização ilustrada pelo excerto da narrativa do participante 04, citado no parágrafo anterior. Diante desses momentos-charneira, reorientadores das trajetórias de vida, A EJA manifesta-se como uma possibilidade de aprendizado para esses sujeitos. A declaração do narrador 13, a seguir, corrobora essa afirmação: “A Escola Manoel Cardoso Neto foi uma escola que marcou muito a minha história, hoje eu estou recomeçando tudo, porque eu tive muitos obstáculos. Hoje eu sei ler, aprendi a escrever e a cada dia estou adquirindo mais conhecimento” (PARTICIPANTE 13, 28 anos).

De modo geral, as práticas leitoras desenvolvidas pelos sujeitos jovens e adultos na atualidade continuam sendo influenciadas pela escola, como percebemos nos depoimentos dos participantes 06 e 15: “Na escola, fazemos muitas leituras de textos e de livros, assuntos que caem na prova, eu estou lendo um texto sobre a globalização para apresentar um trabalho” (PARTICIPANTE 06, 18 anos); “Na escola, eu também leio uns livros. Até que eu gosto de ler, só não leio com frequência. Já li dois livros na vida, que foram ‘A cruz e o punhal’ e ‘Um diário de um banana’” (PARTICIPANTE 15, 17 anos). O narrador 15, ao afirmar “Já li dois livros na vida” sugere que há a possibilidade de ler outros livros, afinal “Até que eu gosto de ler”, apesar de não ser um leitor assíduo.

Já a participante 09 revela um percurso, agora, motivado pela existência de seu filho, ao relatar que:

Agora na minha fase atual na EJA, só leio os livros didáticos nas atividades em sala de aula, em casa não leio nenhum livro, não tenho interesse, pois quando começo a ler minha cabeça dói, fico tonta e acabo desistindo, mas tenho uma motivação hoje que se chama João Pedro, o meu filho que tem apenas 1 ano e 10 meses. Quando olho para ele, tenho vontade de ir mais além, pois o que eu mais quero é poder ter conhecimento, sabedoria para ajudá-lo no futuro na sua infância e ser motivo de orgulho para ele (PARTICIPANTE 9, 19 anos).

Além dessas práticas marcadamente escolares, como leitura de livro didático, ler assuntos que caem nas provas, os narradores 14 e 15 destacaram a influência do aplicativo *WhatsApp Messenger*² em suas práticas de leitura: “O que eu mais leio hoje é as mensagens do *WhatsApp*” (PARTICIPANTE 15, 17 anos) e “Nunca fui chegado à leitura, pois tenho preguiça de ler e o único tipo de leitura que gosto é de ler as conversas do

² O referido aplicativo permite a troca ilimitada de mensagens entre usuários, a criação de grupos de interação, bem como o envio de imagens, vídeos e áudios. A sua versão mais recente possibilita a realização de ligações gratuitas.

WhatsApp e do *Facebook*” (PARTICIPANTE 14, 18 anos), evidenciando práticas leitoras em suportes digitais.

Outra prática de leitura destacada pelos narradores é a da Bíblia. Em 13 narrativas, das 19 analisadas, a leitura desse livro apareceu como uma prática recorrente, como explicitam os relatos dos jovens e adultos 06, 19 e 18: “Em casa tenho muitos livros e isso me faz interagir mais ainda na leitura. Gosto também de ler a Bíblia, pois lá consigo interagir e ficar bem informado sobre Deus (PARTICIPANTE 06, 18 anos); “Eu gosto de ler livros com piadas, histórias em quadrinhos engraçadas... todavia eu gosto mesmo de ler a Bíblia em casa” (PARTICIPANTE 19, 19 anos). “Gosto de ler a Bíblia porque ela ensina muitas coisas boas” (PARTICIPANTE 18, 49 anos). Percebemos, nos excertos citados, a presença do prazer em ler o texto religioso, possivelmente por essa leitura vir acompanhada de emoções positivas, como serenidade, alegria e tranquilidade.

De modo geral, as práticas leitoras desenvolvidas pelos jovens e adultos, atualmente, mantêm relação com a leitura de livros didáticos, na escola, de materiais religiosos e de textos compartilhados em aplicativos e redes sociais, fora da escola, evidenciando que, à revelia de suas trajetórias marcadas pela negação dos direitos básicos, inclusive do direito de ler, persistem e insistem lendo, mesmo que suas práticas de leitura sejam vistas, às vezes, como desimportantes, inferiores. Conhecer essas práticas, defendemos, é o caminho para valorizá-las e ampliá-las, através de ações pedagógicas planejadas para tal fim.

Considerações finais

Por meio dessa investigação e tendo em vista o objetivo estabelecido para ela, foi possível constatar que, em meio às dificuldades e às ausências vivenciadas na cotidianidade dos jovens e adultos, existem vontades, aspirações pessoais, desejos, que os impulsionam a buscar e a manter práticas de leitura diversificadas. Essas práticas, no entanto, são silenciadas, muitas vezes, no espaço escolar, que prefere rotular esses estudantes como não leitores. Ao contrário desse rótulo, esses sujeitos revelaram-se leitores, sim, apesar de suas práticas e de seus perfis não serem, historicamente, legitimados e valorizados.

As narrativas (auto)biográficas analisadas evidenciaram que as práticas leitoras dos sujeitos jovens e adultos foram e são afetadas pelo contexto de vida desses estudantes: são trabalhadores, muitos são pais e mães, que tentam conciliar os afazeres diários com a

escola. As vozes que ouvimos nessa pesquisa são as vozes de um sem-número de sujeitos. Urge que ouçamos essas vozes e leiamos essas histórias. Nós, educadores, pesquisadores, escola, não podemos furtar desses sujeitos o direito a práticas de leitura enriquecidas pela diversidade de material, pela seleção planejada de textos a serem trabalhados.

Assim, esperamos que essa análise subsidie reflexões sobre a prática pedagógica na EJA, especialmente no que tange ao trabalho com a leitura, colaborando para uma melhor compreensão de que os sujeitos jovens e adultos necessitam ser entendidos e significados como textos-gente, como sujeitos de direitos, detentores de histórias de vida/leitura, que não podem ser ignoradas e que muito têm a nos ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Volume 02. Brasília: MEC, 2002.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CHARTIER, R; BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- COLOMER, T; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- FERREIRA, J. de L; CORRÊA, B. R. do P. G.; TORRES, P. L. O uso pedagógico da rede social Facebook. Revista **Colabor@** - A Revista Digital da CVA-RICESU, Vol. 7, n. 28, 2012, p. 1-16.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47 ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- _____. **Educação e Mudança**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. T. A. No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola. In: YUNES, E. **A experiência da leitura**, São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

Narrativas de leitura de educandos jovens e adultos de uma escola pública baiana: uma análise dos percursos de formação do sujeito-leitor

_____. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In BAUER, M. W; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PENNAC, D. **Como romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SENNA, R. C. M. S; DESSEN, M. A. Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Mar 2012, vol. 28 n. 1, p. 101-108.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo, 1991.

YUNES, E. **Pelo avesso: a leitura e o leitor**. Revista Letras, nº 44, Curitiba: Editora da UFPR, 1995, p. 185-196, 1995.

Recebido em: 22/02/2016

Aprovado em: 27/03/2017