

PRÁTICAS DE LEITURA DE EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE OS PERCURSOS DE FORMAÇÃO DO LEITOR

READING PRACTICES OF YOUNG AND ADULT STUDENTS: REFLECTIONS OF THE READER'S TRAINING COURSES

Ivonete de Souza Susmickat Aguiar*

Nair Floresta Andrade Neta**

RESUMO: Este trabalho tece reflexões sobre as práticas de leitura de educandos jovens e adultos, de uma escola pública brasileira, a fim de compreender os percursos de formação desses sujeitos-leitores. Para isso, delimitamos como objeto de análise as narrativas de uma turma de concluintes do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e adotamos como metodologia a abordagem experiencial, conforme estudos de Josso (2004; 2010). As narrativas biográficas dos jovens e adultos colaboradores evidenciaram que esses educandos associam, fortemente, a leitura às necessidades pragmáticas da vida e que suas práticas leitoras mantêm relação com atividades desenvolvidas dentro e fora da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas leitoras; Jovens e Adultos; Formação do leitor.

ABSTRACT: This paper provides reflections about the reading practices of juvenile and adult students, of a Brazilian public school, in order to understand the training paths of these individuals-readers. For this purpose, we defined as object of study the narratives of a primary school graduating class, in the Education for Juvenile and Adult method (EJA), and we adopted as methodology the experiential approach, bearing in mind the studies of Josso (2004; 2010). The biographical narratives of young and adult people highlighted that these students strongly associate reading to the pragmatic needs of life and that their reading practices keep related to activities developed within and outside the school.

KEYWORDS: Reading practices; Juveniles and Adults; Reader Training.

* Mestre em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: ivonetesusmickat@gmail.com

** Doutora em Didáctica de las Lenguas y la Literatura (Universidade Complutense de Madrid), docente na Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC. E-mail: nairandrade@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A concepção freiriana de leitura nos aponta que o ato de ler não se esgota na pura decodificação do escrito, mas se “[...] antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 11), assim, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Com base nesse pensamento, podemos afirmar que a leitura que o sujeito faz do mundo é fundamental e deve nortear a aquisição da leitura da palavra, palavra que é “grávida de sentido”. A leitura da palavra, por sua vez, possibilita uma nova leitura de mundo por parte do sujeito. Desse modo, para ler a palavra é necessário ler o mundo, mas ao ler a palavra uma nova leitura do mundo pode se descortinar, ou seja, na acepção freiriana, à medida que lê a palavra, o homem relê o mundo, em um movimento inesgotável. Para o autor,

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa *dizer a palavra*: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 1981, p. 41-42).

Na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), especialmente, a leitura pode representar uma possibilidade de fortalecimento das vozes dos sujeitos jovens e adultos que retornam à escola, marcados pelos “silenciamentos impostos pelos perversos

processos de exclusão do próprio sistema escolar” (BRASIL, 2002, p. 12), auxiliando o sujeito no processo de pronúncia do mundo¹. Corroborando Freire, Yunes (2003, p. 12) afirma que

A leitura de um texto hoje pode nos devolver de forma mais autônoma ao mundo, como queria Freire e se propõe como um exercício paralelo ao próprio texto que escrevemos com a vida, abrindo-nos os olhos para um domínio cada vez mais amplo sobre o código de que nos servimos.

Nesse movimento de ler o mundo e de ler a palavra, encontram-se os educandos jovens e adultos: sujeitos que chegam à escola, marcados, muitas vezes, por experiências escolares e extraescolares truncadas, trazendo consigo repertórios de vida ricos de vivências, que precisam ser (re) conhecidas e tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho na EJA. Todavia, conhecemos muito pouco sobre os sujeitos dessa modalidade de ensino e sobre as suas práticas de leitura (VÓVIO, 2007). O (re) conhecimento dessas práticas, acreditamos, é o caminho para entendermos como o educando jovem e adulto concebe a leitura em seu itinerário de vida, as quais objetos de leitura teve e tem acesso, quais as suas preferências leitoras, dentre outras questões.

Tendo como objetivo (re) conhecer as práticas de leitura que os jovens e adultos

¹ Para 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”.

mantêm², a fim de compreender os percursos de formação desses leitores, elegemos a abordagem experiencial, situada no âmbito da Metodologia das Histórias de Vida, a partir dos estudos de Josso (2004; 2010), e delimitamos uma turma de concluintes do Ensino Fundamental (2º Segmento da EJA), composta por 19 estudantes, entre 16 e 48 anos, de uma escola pública brasileira³. A referida metodologia adota como instrumento de investigação a narrativa e tem 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 percursos de vida. Conforme Cordeiro (2007, p. 53):

Pensar sobre as práticas de leitura é responder, antes de tudo, a vários tipos de questões: quem lê e quem não lê, se lê, lê o quê? Quais são as variações socioculturais dessas práticas? Quais são os grandes constrangimentos sociais que circunscrevem os leitores? Por mais que um leitor se dê conta da rede de imagens e representações da leitura e de si mesmo lendo [...], uma maior aproximação dessas questões dar-se-ia investigando a biografia individual e a história social dos leitores e da leitura.

² As reflexões tecidas neste artigo fazem parte da dissertação de Mestrado da autora, que foi orientada pela professora doutora, que também assina esse texto. A autora foi bolsista Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

³ A referida pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) local. Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE e do Parecer Consubstanciado foram enviados em nota ao editor da revista.

Pensando na construção das narrativas de leitura dos sujeitos, organizamos e desenvolvemos quatro oficinas, no mês de março do corrente ano, na turma do Módulo 9 da EJA. As oficinas exploraram a leitura e a análise de gêneros do discurso diversificados, visando à preparação para a socialização oral e a produção escrita da narrativa biográfica, conforme as etapas da construção da narrativa previstas por Josso (2004), a saber: a preparação individual, a socialização oral, a escrita da narrativa e a análise interpretativa da narrativa de outro participante.

Diante dessas considerações, este artigo tece reflexões sobre as práticas leitoras dos jovens e adultos colaboradores da pesquisa, dando ênfase às concepções de leitura que esses sujeitos mantêm e às atividades de leitura que eles desenvolvem dentro e fora da escola. Para isso, adotamos como referencial teórico os estudos de Freire (2005) e de Yunes (2003), sobre leitura, e de Josso (2004; 2010), no que tange à opção metodológica da investigação.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ABORDAGEM EXPERIENCIAL

O caminho proposto pela Metodologia das Histórias de Vida é a narrativa, pois é através dela que as singularidades/subjetividades do sujeito afloram, ao passo em que dimensões espaço-temporais e socioculturais dessas subjetividades também se evidenciam. 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 vivências⁴. Essa necessidade se justifica pelo fato de que contar histórias pode ser caracterizado como uma forma elementar de se comunicar, em diferentes tempos e espaços, e, possivelmente, porque

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

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). 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 Josso (2004), a construção da narrativa compreende quatro etapas. As duas primeiras etapas abarcam a construção da narrativa oral e as duas seguintes abrangem a elaboração da narrativa escrita. Na fase da narrativa oral, há dois momentos: o primeiro, solitário, compreende a preparação do sujeito para o ato de narrar, chamado por Josso (2004) de preparação individual. Nesse momento, 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.

Segue-se a esse momento a socialização oral, que consiste na construção da narrativa propriamente dita. Embora esse momento seja resultado da fase de preparação individual, seja inspirado nessa etapa, ele ganha liberdade, uma vez que novas recordações podem surgir e se incorporar ao que antes fora planejado; o que não foi lembrado antes pode aparecer agora. 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 que abarcam as relações estabelecidas no seio familiar, escolar, profissional.

As duas etapas seguintes compreendem a narrativa escrita e a análise da narrativa

⁴ Josso (2004) distingue os conceitos de experiência e vivência, afirmando que as vivências se tornam experiências quando refletimos sobre o que se passou, quando “prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença” (JOSSO, 2004, p. 73). Assim, vários indivíduos, como um grupo de estudantes, por exemplo, podem vivenciar a mesma situação, mas o modo como essa vivência será experimentada não será o mesmo e dependerá de aspectos internos e externos ao sujeito, pois “a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural [...]” (JOSSO, 2004, p. 49).

produzida por outro participante, a fim de que o sujeito possa perceber as semelhanças e diferenças existentes entre o seu percurso de formação e o percurso trilhado por outro sujeito. Josso (2004, p. 30) enfatiza que por mais que as narrativas oral e escrita tentem dar conta da globalidade da vida, na maioria das vezes, a história produzida pela narrativa limita-se ao fornecimento de material para um projeto específico. No campo educacional, por exemplo, as biografias educativas têm se constituído como narrativas direcionadas não para a globalidade da vida do indivíduo, mas para acontecimentos, experiências, memórias relacionadas aos percursos de formação do sujeito. Nesse caso, a autora afirma que a metodologia trabalhada por ela é colocada a serviço de um projeto e que se torna mais adequado falar em abordagem biográfica ou abordagem experiencial.

A nossa pesquisa enquadra-se nessa delimitação, pois está voltada, especialmente, para a investigação das histórias de leitura dos sujeitos jovens e adultos, para as experiências consideradas formadoras nos percursos de vida do sujeito-leitor. Por mais que tenhamos, também, interesse pela globalidade da vida dos sujeitos investigados, já que concebemos as práticas de leitura como práticas sociais, logo vinculadas à vida e à história dos sujeitos, entendemos que a nossa investigação melhor se caracteriza como uma abordagem experiencial ou biográfica. Souza (2007, p. 15) salienta que

A abordagem experiencial, a partir do trabalho com as histórias de vida ou com as biografias educativas, configura-se como um processo de

conhecimento. Um conhecimento de si mesmo, das relações que são estabelecidas com o seu processo formativo e com as aprendizagens construídas ao longo da vida. Através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, o que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

As histórias de leitura dos educandos jovens e adultos, a partir do trabalho com a abordagem experiencial, não estão deslocadas das demais experiências desses sujeitos, já que mantêm relação com a vida e com a realidade sociocultural na qual eles estão inseridos. Inúmeros aspectos do processo de formação do leitor jovem e adulto foram percebidos na realização da pesquisa. Nesse artigo, focamos o modo como esses sujeitos concebem a leitura em suas vidas e as práticas leitoras desenvolvidas por eles. Utilizamos, para isso, especificamente, informações e excertos extraídos da narrativa escrita produzida pelos jovens e adultos.

COMO OS JOVENS E ADULTOS CONCEBEM A LEITURA EM SUAS VIDAS?

A experiência da leitura da palavra, especialmente nos dias atuais, faz parte da vida

das pessoas, em menor ou maior intensidade. Cotidianamente, os sujeitos são confrontados com situações que envolvem e exigem a prática da leitura. Decorrem dessa realidade a constatação feita por Yunes de que “[...] ler é uma condição de sobrevivência” (2003, p. 42) e a afirmação de Manguel de que “Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997, p. 20). Essa concepção de leitura como essencial à sobrevivência e à vida apareceu, em diferentes momentos, nas narrativas dos sujeitos jovens e adultos colaboradores dessa pesquisa. A participante 08, por exemplo, afirma que “Ler é muito importante porque sem a leitura nós não conseguimos nada, como um emprego bom e também nós precisamos da leitura para pegar um ônibus e ler qualquer placa que nós vemos nas ruas”.

Os participantes 17 e 19 complementam a concepção de leitura do estudante 08, ao destacarem:

Porque pobrezinho, se você for viajar para algum canto, você precisa ter um pouco de leitura. Eu não gosto de ler, mas sempre quando eu tenho um tempinho eu sento numa cadeira e começo a ler um livro, ver uma revista [...] A leitura é muito fundamental na vida da gente. A gente sem a leitura, a gente não é nada (PARTICIPANTE 17).

A importância da leitura na vida de uma pessoa é porque sem ela, caso se receber algum contrato que precisa de leitura com assinatura, ela não vai conseguir fazer sozinho ou quando a pessoa está na igreja sem leitura ela não é nada. A leitura é uma experiência que eu tiro é que parece que você fica mais esperto, parece que eu, a pessoa

pensa mais rápido do que sem a leitura (PARTICIPANTE 19).

Observamos nos três depoimentos acima que os sujeitos estabelecem uma relação entre a leitura da palavra e a autonomia do indivíduo em situações pragmáticas. Fica clara a ideia de que se o sujeito sabe ler o impresso, a sua vida é facilitada, porque ele terá autonomia para “pegar um ônibus”, para “viajar”, “para assinar um contrato”, dentre outras ações. Essas práticas de leitura apontadas pelos sujeitos não são práticas meramente automatizadas, não são meros deciframentos, como são, para Yunes, as leituras de alguns letrados e de alguns aviões que fazemos e que passam por nós “sem ter maiores efeitos sobre a vida cotidiana”. Ao contrário, são práticas que colocam “o conhecimento a serviço da vida pessoal e social” (YUNES, 2009, p. 89), auxiliando na resolução de problemas comuns da vida. Esses estudantes concebem a leitura como uma prática social, logo presente e importante em diferentes momentos. A afirmação da participante 19, “quando a pessoa está na igreja sem leitura ela não é nada”, reforça essa concepção.

Percebemos que o modo como os jovens e adultos concebem a leitura mantém forte relação com as necessidades diárias que eles possuem, ligadas às atividades desenvolvidas em diferentes espaços, seja na rua, em casa, na escola, na igreja ou no trabalho. O ato de ler, para esses estudantes, caracteriza-se pela sua utilidade, especialmente no que tange à vida cotidiana. É perceptível nos excertos transcritos acima a ideia de que a leitura agrega benefícios à vida das pessoas, a

ponto de ser determinante para que o sujeito consiga ter e ser: ter um trabalho melhor, por exemplo, e ser “alguém na vida”, pois para esses narradores sem a leitura “não conseguimos nada”, “a gente não é nada” e com a leitura “parece que você fica mais esperto”.

Esses sujeitos reconhecem a leitura como um caminho possível para uma vida mais autônoma, logo com maior liberdade social, intelectual, uma vida mais digna. Eles não são os únicos que alimentam essa ideia. A terceira edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2011, em mais de 300 municípios do país, baseou-se em uma amostra de 5.012 entrevistas domiciliares e perguntou aos entrevistados se eles concordavam ou discordavam da afirmação “Ler bastante pode fazer uma pessoa ‘vencer na vida’ e melhora a sua situação socioeconômica?”. O resultado de tal enquête coaduna com os dizeres dos participantes de nossa investigação, pois 64% dos entrevistados afirmaram que concordavam totalmente e 24% disseram concordar em parte com a afirmativa (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012, p. 14).

A maioria dos entrevistados na pesquisa nacional, como se vê, apresentou ideia similar às apresentadas pelos narradores 08, 17 e 19, concordando, total ou parcialmente, com a afirmação de que a leitura pode fazer com que uma pessoa “vença na vida”, seja “alguém na vida”. Nos dizeres do participante 11 de nossa pesquisa, a concepção pragmática de leitura novamente aparece, com destaque para outra nuança: ler para compreender. Esse narrador afirma:

Não gosto muito de ler, não, mas tudo me faz ler, eu leio tudo o que me dão, porque trabalho o dia todo com notas ou caixas pra falar numeração ou quando estou parado fico lendo placas de trânsito ou jornal ou uma revista, sempre tento ler um pouco, pois eu sei que ler é muito importante porque nos ajuda a compreender as coisas sempre (PARTICIPANTE 11).

Conforme Colomer e Camps (2002, p. 47), “A compreensão é a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura [...]” e é condicionada por fatores relacionados à interação entre o leitor e o texto. Para compreender não basta somente decodificar os sinais gráficos, buscando um sentido literal, intrínseco ao próprio texto. Conhecimentos variados são acionados no momento da leitura para que uma compreensão exitosa do lido seja alcançada, dentre eles o conhecimento da situação comunicativa do escrito (quando, onde e com que objetivo foi produzido, por exemplo), o conhecimento da língua utilizada, recursos semânticos, sintáticos, morfológicos, e o conhecimento enciclopédico que o leitor possui. Esse processo de compreensão do escrito, que deve ser trabalhado e ensinado na escola, em todas as áreas do conhecimento, não somente em Língua Portuguesa, auxilia no alargamento da compreensão leitora do sujeito.

Ao afirmar que “ler é muito importante porque nos ajuda a compreender as coisas sempre”, o participante 11 nos remete não apenas à compreensão de textos escritos. “As coisas” podem representar as situações vivenciadas no dia a dia, as relações estabelecidas com o outro e com o mundo, os

modos como a sociedade está organizada e os valores que ela alimenta. O sujeito capaz de compreender o escrito e para além dele tem melhores condições de problematizar a sua existência, o seu que fazer cotidiano, pois ele “fica mais esperto” e “pensa mais rápido”, segundo o dizer do participante 19 ou, como apregoava Freire (1987), porque ele capta e compreende o mundo e as relações com ele como uma realidade em constante processo de transformação e não como algo estático.

O participante 01 também destaca os benefícios que a leitura traz à vida das pessoas, estabelecendo relação entre a leitura e a compreensão das diferentes situações comunicativas. Ele é enfático ao afirmar “Hoje me comunico com pessoas com modos de se expressar diferentes, que com a leitura eu posso entendê-las” (PARTICIPANTE 01). Esse pensamento reforça o potencial da leitura de ampliar o universo do sujeito, sua capacidade de agir, de pensar e de entender o texto-mundo que se mostra cotidianamente para ele. Solé (1998) destaca que, quando a leitura está voltada para a compreensão e não para as atividades mecânicas de decifração, ler torna-se instrumento fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para a história do sujeito.

Retomando o relato do participante 11, percebemos que ele revela, ainda, uma opinião que reforça as ideias de Manguel (1997) e de Yunes (2009): “Não gosto muito de ler, não, mas tudo me faz ler”. Ao mesmo tempo em que afirma que não gosta muito de ler, destaca que, quando está “parado”, busca sempre ler algo: uma placa, uma revista, um jornal, além de mencionar práticas de leitura

oriundas das exigências de suas atividades laborais em uma empresa de transportes, como ler notas. Essas práticas cotidianas de leitura não podem ser desconsideradas, reduzidas a automatismos pouco importantes para os percursos de formação do sujeito-leitor, pois elas são representativas na vida desses estudantes e precisam ser (re) conhecidas e valorizadas, para que, a partir delas, outras práticas leitoras possam ser estimuladas.

A participante 13 também tece afirmação reveladora do modo como concebe a leitura em sua vida. Relaciona, inicialmente, associando a leitura ao “escrever certo”, mas revela, após a primeira afirmativa, uma ideia mais ampla de leitura, ao escrever que “A pessoa que lê bem ela consegue escrever certo. Ler é importante sim, porque é o começo de nossa história e de descobertas da vida”. No último período do excerto, observamos uma concepção de leitura que dialoga com a ideia de que ler é “descortinar” através da palavra (YUNES, 2003, p. 10), é descobrir histórias, adquirir conhecimentos, viver experiências, sem sair do lugar. Para esse narrador, ler “é o começo de nossa história”. Essa afirmativa pode ser interpretada a partir da percepção da leitura como essencial à formação humana, à constituição das relações que estabelecemos desde a infância, e que envolve a leitura dos múltiplos textos existentes, desde as expressões corporais humanas até os textos escritos.

Observamos que os sujeitos jovens e adultos associam fortemente a leitura às necessidades pragmáticas, ao conhecimento, à melhoria de vida, e notamos que há um silenciamento do ato de ler relacionado com

o prazer e a fruição. Soares (2004) cita pesquisa realizada por ela, nos anos de 1984 e 1985, que dialoga com os valores associados à leitura que apareceram em nossa investigação. Segundo a autora, em sua pesquisa, ficou explícito que os valores atribuídos à leitura variam de acordo com a classe social do indivíduo: os participantes pertencentes a classes sociais com maior poder econômico relacionaram a leitura com fruição, prazer, deleite, ampliação de horizontes e de conhecimentos, sendo que essa última relação também apareceu nos depoimentos dos estudantes jovens e adultos. Já os entrevistados das classes populares mostraram uma compreensão de leitura como possibilidade de acesso ao mundo do trabalho, como instrumento importante à sobrevivência e na luta por melhores condições de vida e de emprego.

As concepções que apareceram nas narrativas dos jovens e adultos colaboradores giraram em torno dessas ideias também. Apesar de apresentarem em seus dizeres experiências de leitura de histórias em quadrinhos, contos, dentre outros materiais impressos, pouco ou nada comentam sobre a função dessas leituras, ao narrarem sobre a importância do ato de ler em suas itinerâncias. Os não ditos com relação à ideia de leitura como fruição, como fonte de prazer, nos fornecem pistas que permitem gestos de interpretação no sentido de entender que, assim como na pesquisa citada por Soares (2004), as realidades vivenciadas por esses sujeitos favorecem práticas de leitura vinculadas ao mundo do trabalho e às necessidades mais cotidianas.

AFINAL, O QUE OS JOVENS E ADULTOS INVESTIGADOS LEEM?

De modo geral, as práticas leitoras desenvolvidas pelos sujeitos jovens e adultos são 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); “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). 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 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).

O participante 05 é o único dos narradores, em comparação com os outros 18, que

apresenta uma reflexão negativa das práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, na atualidade, afirmando: “Eu particularmente gosto de ler, com exceção da leitura realizada na sala de aula, porque leitura é feita em silêncio e o que tinha que parecer uma sala de aula, mais parece uma feira”. Na percepção de suas práticas de leitura, esse sujeito destaca a dificuldade de ler em sala de aula, em virtude do barulho presente no ambiente. Para ele, leitura é uma atividade praticada em silêncio, que exige concentração, logo se torna impraticável em um ambiente “que mais parece uma feira”. Assim, o sujeito 05 não enxerga a sala de aula como um ambiente propício à leitura. Podemos entrever em seu relato que o espaço apropriado para a realização de suas leituras seria um local silencioso, aconchegante, tranquilo, diferente das experiências que ele tem no espaço escolar.

De um lado, o depoimento do estudante 05 nos impulsiona a refletir sobre as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula: será que elas não despertam a curiosidade e a atenção dos discentes? Será que o constante barulho durante o desenvolvimento de atividades de leitura seria consequência de práticas sem objetivos claramente definidos e compartilhados com os estudantes? De outro, nos mobiliza a pensar sobre os modos de ler historicamente consagrados (ler solitariamente, em um espaço cheio de livros ou o mais aconchegante possível, por exemplo), que não são os únicos e nem os mais frequentes (ABREU, 2001), especialmente quando pensamos em práticas de leitura de sujeitos trabalhadores, que conciliam sua árdua jornada de trabalho, com o ensino noturno,

tendo histórias e interesses de vida, às vezes, muitos díspares.

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*, em suas práticas de leitura. Tal aplicativo permite a troca ilimitada de mensagens entre usuários, a criação de grupos de interação, bem como o envio de imagens, vídeos e áudios. O sujeito 15 destaca: “O que eu mais leio hoje é as mensagens do *WhatsApp*”. Já o narrador 14 afirma: “Nunca fui chegado à leitura, pois tenho preguiça de ler e o único tipo de leitura que gosto é de ler as conversas do *WhatsApp* e do *Facebook*” (PARTICIPANTE 14). Acreditamos que as práticas leitoras em suportes digitais se configuram como possibilidades a serem exploradas em sala de aula e fora dela. Honorato e Reis (2014) entendem que a partilha, a reflexão e o compartilhamento de conhecimentos, bem como a investigação de novos saberes, podem ser realizados através do *WhatsApp*. Diante da presença massiva do celular em sala de aula e da ampla utilização desse aplicativo entre os jovens e adultos, os autores defendem a ideia de que o aplicativo pode auxiliar a atividade docente.

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); “Eu gosto de ler livros com piadas, histórias em quadrinhos engraçadas... todavia eu gosto mesmo de ler a Bíblia em casa” (PARTICIPANTE 19). “Gosto de ler a Bíblia porque ela ensina muitas coisas boas” (PARTICIPANTE 18). 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.

Além da leitura da Bíblia, outros impressos religiosos foram mencionados pelos participantes, como as histórias de Jessé, Davi e Jesus, citadas pelo participante 07, e a obra “A Cruz e o Punhal”, de David Wilkerson, citada pela participante 15. A presença de impressos

religiosos é uma constante nas práticas leitoras dos sujeitos colaboradores e também na vida dos brasileiros, de modo geral. Na já citada pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, a Bíblia, tanto em 2007, quanto em 2011, anos das últimas realizações da pesquisa, apareceu como o livro mais lido entre os participantes. Os livros didáticos foram o segundo objeto de leitura mais lido pelos brasileiros entrevistados pelo Instituto (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012, p. 93)

Em linhas gerais, sistematizamos as experiências de leitura desses sujeitos no quadro abaixo, observando os principais objetos de leitura aos quais eles têm acesso, dentro e fora do espaço escolar:

Quadro 1 – Práticas leitoras dos participantes jovens e adultos

	Objetos de leitura mais lidos	Número de estudantes
Que tipo de leitura você mais realiza na escola?	Livros didáticos	15
	Dicionários	08
	Jornais e revistas	08
	Revistas em quadrinhos, charges e tirinhas	06
	Livros de poesia, romances	02
Que tipo de leitura você mais realiza fora da escola?	Objetos de leitura mais lidos	Número de estudantes
	Bíblia e outros materiais religiosos	13
	Placas de vendas, de lojas, de ruas	10
	Jornais	06
	Textos no <i>WhatsApp</i> , <i>Facebook</i>	06
	Propagandas de vários tipos	05
	Livros de poesias, romances	04
	Revistas	04
	Revistas em quadrinhos	04
	Receitas de médicos e bulas de remédios	04

Fonte: Dados da pesquisa “Histórias de leitura de educandos jovens e adultos: uma análise dos percursos de formação do sujeito-leitor”, realizada em 2015, pela autora.

Como podemos perceber, a leitura de livros didáticos, na escola, e a de materiais religiosos, fora da escola, sobressaem-se nos percursos de formação dos sujeitos-leitores jovens e adultos do Módulo 9 da EJA, dialogando com a pesquisa nacional “Retratos da Leitura no Brasil”. Percebemos, também, que, tanto na escola quanto fora dela, há pouco espaço para a leitura de literatura, apesar de sabermos que o livro didático comporta vários gêneros literários, como poemas e contos. As práticas leitoras mantidas pelos sujeitos mantêm forte relação com o modo como esses educandos concebem a leitura em suas vidas, relacionando-a com as necessidades mais cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas biográficas analisadas evidenciaram que os sujeitos jovens e adultos, em consonância com o contexto sócio-histórico-cultural no qual as suas práticas leitoras estão inseridas, concebem a leitura, relacionando-a com a realidade prática da vida. Ler, para esses sujeitos, é importante porque possibilita uma autonomia nas situações pragmáticas, como pegar um ônibus, ler uma placa, assinar um documento. A leitura apareceu fortemente associada às ações cotidianas, ao “ser alguém na vida”, à formação. Pouco apareceu, explícita e conscientemente, a relação da leitura com o prazer, com a fruição estética, o que nos diz muito sobre o contexto de vida desses estudantes: são trabalhadores, muitos são pais e mães, que tentam conciliar os afazeres diários com a escola. Todavia, o silenciamento dessa relação não nos autoriza a afirmar que o prazer e

o deleite estão ausentes das experiências de leitura vivenciadas por esses sujeitos, pois há, nas narrativas biográficas produzidas, sinais de deleitamento com o ato de ler, inclusive no que tange à leitura da Bíblia.

Percebemos 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 diversas, vinculadas, especialmente, às atividades desenvolvidas na escola e aos materiais religiosos, lidos fora da instituição escolar. Essas práticas dialogam com o modo como esses sujeitos concebem a leitura, estando fortemente relacionadas com as necessidades do dia a dia, como realizar atividades escolares e no trabalho, informar-se sobre algo, dentre outros interesses.

Ao resgatarem as suas histórias, memórias do passado-distante e do passado-presente se mostraram constitutivas dos percursos de formação desses leitores. Ao se posicionarem como narradores-autores de suas itinerâncias, puderam não apenas nos fornecer um material rico em significados, mas significar os seus percursos, os trajetos percorridos, as suas errâncias de sujeitos 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. (Re) conhecer as práticas leitoras e as histórias de vida desses educandos mostra-se como um importante caminho norteador do trabalho docente na EJA, não apenas para o professor de Língua Portuguesa, mas para

todos os que trabalham nessa modalidade de ensino, a fim de que os saberes e as vivências desses sujeitos sejam valorizados na e pela escola.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Volume 02. Brasília: MEC, 2002.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- CORDEIRO, V. M. R. Experiência, histórias de leitura e formação: os bastidores da leitura e cenas da escola. In: **Histórias de vida e formação de professores**. Salto para o futuro. Boletim 01, março de 2007.
- 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.
- INSTITUTO Pró-Livro. **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.
- HONORATO, W. de A. M.; REIS, R. S. F. **WhatsApp**: uma nova ferramenta para o ensino. In **IV SIDTECS - Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade**, 2014. Disponível em: <<http://www.sidtecs.com.br/2014/wp-content/uploads/2014/10/413.pdf>>. Acesso em: 15 de julho de 2015.
- 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.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPCURS, 2010.
- MANGUEL, A.. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, E. T. da; ZILBERMAN, R.. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 18-29.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA, E. C. de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: **Histórias de vida e formação de professores**. Salto para o futuro. Boletim 01, Brasília: SEED-MEC-TV ESCOLA, março de 2007.
- VÓVIO, C. L. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Minas Gerais, v. 1, n. 0, p. 85-96, ago. 2007.
- YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

Recebido para publicação em 19 nov. 2015.

Aceito para publicação em 08 ago. 2016.