



Juventude e experiência literária na escola: a roda de leitura

Youth and literary experience in school: the reading wheel

Recebimento dos originais: 24/02/2023

Aceitação para publicação: 29/03/2023

Erineu Foerste

PhD em Educação na Erziehungswissenschaftliche Fakultät da Universität-Siegen na Alemanha (UNISIEGEN)

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória - ES, Prédio Paulo Freire IC-IV, CEP: 29075-910

E-mail: erineufoerste@yahoo.com.br

Leticia Queiroz de Carvalho

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Instituição: Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Estado do Espírito Santo (IFES) - Campus Vitória - ES

Endereço: Av. Vitória, 1729, Jucutuquara, Vitória - ES, CEP: 29040-780

E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br

Soraya Ferreira Pompermayer

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo

Instituição: Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória e Rede Estadual de Ensino do Governo do Espírito Santo

Endereço: Rua Natalina Daher Carneiro, Nº 815, Jardim da Penha, Vitória - ES, CEP: 29060-490

E-mail: sorayap41@gmail.com

RESUMO

O artigo discute os temas juventude e experiência literária a partir da concepção dos círculos ou rodas de leitura na escola. A Metodologia adotada foi a pesquisa-intervenção. Trata-se de uma reflexão teórica sobre a importância da leitura para a juventude e como potencializar-lhes uma experiência literária. Ressaltamos que o presente trabalho é um recorte de nossa pesquisa de mestrado, realizada em uma escola pública estadual. Para tanto, iniciaremos com uma pequena explanação sobre o conceito de Juventude e apresentaremos o círculo ou roda de leitura como uma estratégia de formação do leitor jovem na escola: um espaço educativo no qual transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes, propiciando a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária. Concluimos que cabe à escola promover de forma sistemática o trabalho com a leitura e com a escrita, pois sabe-se que o espaço onde a maioria das crianças e jovens, sobretudo das classes populares, têm acesso e contato com a leitura, mediante diferentes portadores, é na escola durante o período de escolarização, seja na educação fundamental ou média.

Palavras-chave: juventude, experiência literária, roda de leitura.

ABSTRACT

The article discusses the themes of youth and literary experience based on the concept of reading circles or reading wheels at school. The methodology adopted was research-intervention. It is a theoretical reflection about the importance of reading for youth and how to potentiate a literary experience for them. We emphasize that the present work is a sample of our master's research, carried out in a state public school. To this end, we will begin with a brief explanation of the concept of youth and present the reading circle as a strategy for the formation of young readers in school: an educational space where different subjectivities and knowledge coexist, providing the experience of dialogue in a collective and solidary way. We conclude that it is up to the school to systematically promote the work with reading and writing, because it is known that the space where most children and young people, especially from the popular classes, have access to and contact with reading, through different carriers, is at school during the period of schooling, either in elementary or middle school.

Keywords: youth, literary experience, reading wheel.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” apontou uma ligeira melhora nos níveis de leitura do brasileiro, em especial entre crianças e jovens até 17 anos de idade, no entanto temos observado que, quando os jovens/alunos são colocados diante de situações que requerem um trabalho mais de perto com a leitura, abre - se um espaço entre está e eles (Amorim, 2008).

Presenciando este fato, bem como a sua projeção dentro e fora da escola, acreditamos impor-se a necessidade de se repensar de forma mais crítica e fundamentada esse evento que, por sua recorrência, toma contornos preocupantes dentro do universo educacional, embora seja, às vezes, considerado por alguns professores, coordenadores, diretores e pais como mais uma ocorrência inerente à educação, isto é, mais uma situação típica da educação escolar que se faz presente no processo de ensino e de aprendizagem.

Fato é que há um discurso que circula dentro e fora da escola que “o jovem não gosta de ler”. Discurso evidenciado e propagado nas escolas, tanto pelos professores quanto por diretores e equipe pedagógica. Situações cotidianas vividas na escola e, também, dados apresentados em exames oficiais, como o Exame Nacional do Ensino Médio

(Enem) respaldam essa assertiva. A partir daí, temos dois importantes desdobramentos para as análises das práticas de leitura de jovens. O primeiro é o do argumento ambíguo da crise da leitura no contexto atual em que o mercado editorial estabelece estratégias de publicação voltadas para o público jovem, reconhecendo seu poder como consumidor. O segundo é o do estreitamento daquilo que se define como leitura, limitada ao livro impresso, valorizando-se apenas a leitura literária. Outros gêneros e suportes de leitura permanecem excluídos.

Vale ressaltar que não é nosso interesse entrar na discussão sobre que livros estão sendo lidos ou a diferença entre clássicos, ou cânones, e best-sellers, visto que o que nos interessa justamente é problematizar a ideia de que os jovens não são leitores e como potencializar, então, uma experiência literária nessa faixa etária.

Nesse sentido, discutir a relação que se estabelece entre o jovem e a leitura interessa a todos os que estão envolvidos direta ou indiretamente com a educação, pois é praticamente impossível dissociar a leitura de qualquer atividade dentro ou fora da escola, já que a entendemos como uma prática social e cultural (Chartier, 1996). Desse modo se temos encontrado uma resistência por parte do/a jovem em se envolver com as atividades de leitura propostas pelos professores e pela escola como um todo, com essa “resistência” acreditamos que eles estão querendo dizer alguma coisa, ou mesmo mostrando que a direção que está sendo tomada pela escola, no que se relaciona à leitura (modos de trabalhar, portadores, abordagens) não é a melhor ou não corresponde com a realidade, ou ainda não atende às necessidades e expectativas do grupo, nesse caso, os jovens. É possível perceber que estamos diante de uma situação que do ponto de vista educacional traz consequências negativas para a educação escolar, para a pessoa dos e das jovens estudantes e, por conseguinte, para a sociedade da qual participam. Contudo, ao invés de investigar o que está acontecendo e/ou o que pode estar gerando esse comportamento, pois não basta dizer que o jovem não gosta de ler, que não sabe ler e por isso não consegue interpretar o que lê, optamos por investigar estratégias que promovam o encontro do jovem com a leitura.

No círculo ou roda de leitura os jovens alunos experimentarão duas dimensões do ato da leitura: o entretenimento e a aprendizagem, além da ampliação progressiva da

competência leitora, o desenvolvimento da capacidade crítica, o estímulo à reflexão crítica sobre o que foi lido, o confronto e a aceitação de diferentes pontos de vista. Cabe à escola promover de forma sistemática o trabalho com a leitura e com a escrita, pois sabe-se que o espaço onde a maioria das crianças e jovens, sobretudo das classes populares, têm acesso e contato com a leitura, mediante diferentes portadores, é na escola durante o período de escolarização, seja na educação fundamental ou média.

O relacionamento com os jovens, durante a pesquisa, teve por base as proposições de Bakhtin sobre a natureza da pesquisa nas ciências humanas. Optamos por uma pesquisa-intervenção. Para Bakhtin (2003), “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (p. 403). Esse pressuposto levou-nos durante a pesquisa a tomar os princípios do dialogismo e da alteridade como base teórico-metodológica das relações entre pesquisador e os jovens alunos. A pesquisa-intervenção pauta-se na interação entre sujeitos, no caso os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, numa troca dialógica, na qual pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Essa se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2003, p.271).

2 JUVENTUDE

Ao pensar a juventude é preciso entender que esse é um tempo da vida. Tempo de transformações, transgressão, tomada de decisões, de incertezas. Porém, nem sempre, os jovens encontram um espaço para serem ouvidos, compreendidos e considerados, isso ocorre porque para muitos esses não são dignos de confiança já que, mesmo não sendo mais crianças, não são ainda adultos, ou seja, os jovens “estão sendo”, eles “não são”. Além disso, uma grande maioria entende que a juventude é um tempo de preparação para

ser adulto, sendo assim não há o reconhecimento da juventude como um grupo social portador tanto de deveres quanto de direitos.

De fato, não se pode pensar nos jovens e vincular sua imagem somente à violência, uso de drogas, prostituição, indisciplina ou outro ponto negativo, é preciso resgatar a juventude/os jovens e percebê-los entrelaçados numa rede que tem os fios tecidos no aparente, mas que não é amarrada na mesma transparência. É importante considerar que,

Pensar a juventude é pensar as ideias do futuro de um país, de uma fase da vida de um período com muita energia, de busca do que ser e fazer, de curiosidade e possibilidade: é poder se realizar nos sonhos, conhecer, pensar, viajar para construir o mundo. Falar de jovens é escutar a mídia ressaltar o uso de drogas, seus comportamentos violentos na escola e na comunidade, que se tornam ladrões, matam, que se prostituem e também, dos professores que se queixam que seus alunos não se interessam por nada a não ser atrapalhar o seu trabalho, tudo isso fazendo parte de grandes engrenagens que afetam todo o sistema (Wada, 2004, pp. 23-28).

O tema juventude apresenta uma série de ambivalências: ora juventude é compreendida como potência, ou como promessa de mudança, como foi caracterizada nos anos 50 e 60, ora como problema social, risco e vulnerabilidade, concepção anunciada recentemente, nos programas de políticas públicas para esse público. Nossa finalidade ao apresentar essas diferentes concepções de juventude não é definir ou defender apenas uma, mas sim procurar compreender a juventude a partir das ambivalências. Para esse fim, é importante compreender quem são os jovens que estudamos, conhecer os contextos, seus valores e projetos de vida.

Já Ozella & Aguiar (2008), compreendem os jovens sob um olhar desnaturalizado. Assim, os significados de adolescência são construídos na relação dialética objetividade/subjetividade, não havendo uma adolescência natural. O significante "adolescência" não é negado, mas também não é compreendido como uma fase de desenvolvimento, ou como universal. O interesse científico parte da compreensão de como a adolescência é constituída historicamente, em vez de compreender o que ela é, na tentativa de criar uma identificação quase natural.

Abramo (1997, 2005) ressalta que a juventude está marcada por transições entre dependência e autonomia, e que os variados processos de inserção contemplam aspectos

peçoais e sociais tais como sexualidade, participação cultural e política, e inserção no trabalho. Esses aspectos manifestam modos de ser jovem e, no decorrer da história flutuam de potencial transformador para risco e vulnerabilidade social. Enfim, entendemos, neste trabalho, a juventude como um momento experienciado como confuso e pouco definido na transição de papéis e na falta de emancipação social (Sarriera, Câmara & Berlim, 2006, p. 21).

3 A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

Nunes (2008), afirma que em Benjamin a consciência é o tempo todo testada, depurada e refinada pela *experiência*, mas que essa *experiência* não é apenas o que se passa no mundo sensível. Sua busca é por uma *experiência autêntica* e, esta busca, leva-o a examinar suas lembranças e a tentar compreender a cultura jovem do movimento estudantil berlinense da década de 1910.

O conceito de *Erfahrung* (experiência) atravessa toda a obra de Benjamin: desde um texto de juventude, escrito em 1913, intitulado *Erfahrung* (1933), em que o autor contesta o desinteresse dos entusiasmos juvenis em nome da experiência dos adultos, as teses de 1940. Benjamin desenvolve dois conceitos importantes: o de *Erfahrung* (experiência) e o de *Erlebnis* (vivência) para compreendermos como que se dá a experiência. De acordo com Nunes (2008, p. 78), “*Erfahrung* é a experiência bruta, e *Erlebnis*, é a experiência que sofre a intervenção da consciência” – também traduzida em língua portuguesa em algumas obras por experiência vivida. A *Erlebnis* traz a marca da cisão entre o intelectual e o místico [...], “[...] que opera a transferência da experiência além das palavras para a experiência que nomina o suprassensível e o inclui na esfera do conhecimento”, reforça Nunes (2008, p.78). Na visão benjaminiana, é a experiência coletiva, cuja matéria é o acervo dos acontecimentos pertinentes a uma dada comunidade. Seu ‘corpo’, feito de memória, edifica-se como narrativa responsável pelo elo entre as gerações. Esse tipo de experiência é caracterizada pela tradição compartilhada e perpetuada de geração em geração.

Entendida assim, a experiência com a leitura literária é importante para a formação ética e estética do indivíduo, uma vez que a experiência estética favorece a formação de

sujeitos sensíveis à diversidade e, ao mesmo tempo, possibilita um alargamento da visão de si mesmo, do ser humano e do mundo.

Logo, a leitura pode propiciar um currículo vivo, pautado nas memórias, experiências dos leitores-alunos, que recupere o ato de narrar, que valorize os saberes trazidos por esses mesmos alunos e promova experiências significativas de aprendizagem com encantamento e prazer. Acreditamos que a leitura literária pode tudo isso porque é um universo povoado de emoções e significações.

Isso é possível, também, porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. Na leitura e na escrita do texto literário, reitera Candido (2011, p.3) “[...] encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha identidade. E mais... enfatiza, ainda, Compagnon (2009) que

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita pela palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (p.52).

Acreditar, almejar que isso ocorra nos motivou e nos respaldou a pesquisar as rodas de leitura como uma estratégia, simples sim, mas não menos eficaz, para resgatar esse lugar central que a experiência com o texto literário deve ter na escola, além de contribuir para a formação do leitor literário.

4 A RODA DE LEITURA

Começamos por definir o que são rodas. De uma forma genérica, Houaiss (2001) define roda como “[...] círculo, peça circular que gira em torno de um eixo; grupo de pessoas”. A definição que nos interessa é a de “grupo de pessoas”, ou seja, alunos do ensino fundamental que se sentam em formato de círculo para ler juntos.

Vale dizer também que a dinâmica de rodas de leitura não é uma atividade nova no cotidiano social, nem tampouco nas escolas. Podemos analisar a evolução e apropriação desse tipo de dinâmica porque advém desde a história antiga, quando na Grécia eram feitas leituras públicas para divulgar as obras de um autor e, mais recentemente, em relação ao cotidiano de muitas famílias quando se reuniam em torno de um adulto para lerem e ouvirem histórias, lendas, contos, narrativas de uma cultura. Garcia (s.d.) define a roda de leitura especificamente como [...] “um círculo ou semicírculo, reunindo um determinado número de pessoas em torno do leitor guia”.

Segundo Yunes (2009, p.77), “[...] nossa memória mais antiga e mais fresca da roda vem da infância, das cantigas de roda e, portanto, da dança: um círculo de “brincantes” de mãos dadas, movendo-se para lá e para cá [...]”.

Ela prossegue lembrando-nos que

[...] o círculo, forma geométrica tão perfeita quanto o retângulo áureo e mais mágico – imagem da cabala, presente nas rosáceas – aspira à unidade que toda diferença aspira, sem, para isso, abdicar de cada ponto que o forma. O círculo não existe para si, mas em função de um todo, que o remete ao sagrado. Desde a Bíblia judaica às cosmogonias de outras religiões primitivas, o círculo aparece como demarcação de espaço para celebrar a palavra, centralizar o ritual” (Yunes, 2009, p. 78-79).

Acrescenta ainda que a imagem do círculo prevalece hoje, nas sociedades industrializadas e pós-industriais, sem que a consciência desse gesto esteja religada a esse passado marcante. E diz mais:

Razão há (e muita!) para essa (re)tomada de uma prática de dança, de conto, de troca, para a pedagogia da leitura concebida como passível de fruição. [...] É abrir-se para as leituras dos outros enquanto lhes facultamos as nossas”. E conclui afirmando que “[...] daí para o diálogo que faz crescerem leitores é um passo, um passo para dentro da leitura (Yunes, 2009, p.79).

Na prática, as rodas são uma construção de espaço e tempo dedicados à aprendizagem, em um contexto coletivo, no qual o ato de ler é o condutor do ensino. No círculo ou roda de leitura os jovens alunos experimentarão duas dimensões do ato da leitura: o entretenimento e a aprendizagem, além da ampliação progressiva da

competência leitora, o desenvolvimento da capacidade crítica, o estímulo à reflexão crítica sobre o que foi lido, o confronto e a aceitação de diferentes pontos de vista.

Já Braun, Moraes, Oliveira & Almeida (2009, p. 5) compreendem a roda de leitura a partir da organização de um círculo entre os alunos, no espaço físico da sala de aula e/ou outro espaço, preferencialmente afastados das mesas e cadeiras; como “[...] uma forma de dinamizar o aprendizado ou efetivar um objetivo ou conteúdo curricular, as rodas têm representado no cotidiano uma oportunidade de diálogo, conhecimento, pesquisa e aprendizado, não só para os alunos, como também para nós, professoras”.

Segundo Garcia (s.d.), a principal finalidade das rodas de leitura é a participação efetiva de todos os alunos e o desenvolvimento do hábito de ler, como elemento básico para a emancipação e autonomia pessoal e social.

Nesse sentido, relembremos que Paulo Freire¹ (2006), na década de 60, foi indiscutivelmente, o primeiro a chamar a atenção dos educadores para a dimensão política do ensinar a ler e a escrever, defendendo o sentido dessa aprendizagem como emancipação do homem vinculada à própria possibilidade de ler o mundo.

A perspectiva de promover estratégias educativas que possibilitem ao aluno ler o mundo nos conduz a ações coletivas, pois tal leitura não se dá a partir de percepções isoladas, mas ocorre em olhares compartilhados pelas percepções de seus pares, de professores, de informações e observações que o ato de ler pode trazer. Isso se materializou através da promoção dos “círculos de cultura”, um dos pilares de seu método.²

¹ Educador pernambucano que se notabilizou no mundo inteiro, a partir de seus escritos no campo da alfabetização de adultos, como a *Pedagogia do Oprimido* (2005), sendo criador de um ‘método’ de alfabetização denominado – Método Paulo Freire.

² Para Freire, o círculo de cultura visa promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, oprimido, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros. O seu conteúdo tematiza conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania, na perspectiva da participação política, buscando soluções para problemas do mundo do trabalho e da vida (Medeiros, 2010).



Para Freire (2006), *Círculo de Cultura* é uma ideia que substitui a de turma de alunos ou a de sala de aula. Teve grande aplicabilidade e ênfase, a partir de práticas de alfabetização de adultos, no seu exercício pedagógico na região nordestina, inicialmente.

Círculo, porque todos/as inseridos nesse processo educativo formam a figura geométrica do círculo, acompanhado por uma equipe de trabalho que ajuda a discussão de um tema da cultura, da sociedade. Na figura do círculo, todos/as se olham e se veem. Nesse círculo, não há um/a professor/a, mas um/a animador/a das discussões que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos/as se ensinam e aprendem. O/a animador/a coordena um grupo que ele mesmo não dirige. Em todo momento, promove um trabalho, orienta uma equipe cuja maior qualidade pedagógica é o permanente incentivo a momentos de *diálogo*: valor ético fundante deste ‘método’ de estudo (Brandão, 2005).

Assim, um *Círculo de Cultura* é expressão de um momento riquíssimo para o exercício dialógico podendo ser útil para além do seu exercício primeiro, no processo de alfabetização. Hoje, transcendendo aquela dimensão educativa, pode ser aplicado em atividades de planejamento em qualquer tipo de promoção coletiva que incentive processos educativos, assumidamente, com postura de vida participativa, seja na escola, na empresa, em ambientes rurais e urbanos, em cursos de preparação de recursos humanos e mesmo em nível de pós-graduação, apresentando-se como uma estratégia viável para um trabalho de leitura em nossas escolas (Medeiros, 2010).

Após tudo isso posto sobre a roda de leitura, surge uma questão: quais seriam as vantagens de lermos em grupo? A boa leitura é sempre confrontação crítica com o que estamos lendo e em grupo isso se multiplica; ler em grupo também é uma forma de continuar a leitura, compartilhar opiniões e dar chance, por meio da reflexão, de conhecer melhor o “outro”, fazer amigos, além de oferecer a possibilidade de quebra de paradigma de uma prática escolar formatada, que não considera as experiências dos alunos.

Fato é que a organização das rodas de leitura privilegia um espaço e tempo no qual a interlocução não é exclusiva de poucos, mas de todos. O coletivo prevalece, assim como as mais variadas formas de interpretar e compreender uma informação. Nesse contexto, não há lugar para um não saber, mas para saberes diversos que podem se

completar a partir das opiniões, narrativas, discussões e observações feitas pelo aluno, sobretudo após a leitura apresentada na roda.

Nesse sentido, a roda de leitura como uma ação coletiva de aprendizagem respeita a condição individual de cada aluno. Essa é uma das grandes vantagens dessa prática leitora, pois favorece o aluno na apropriação das informações, transformando-as em conhecimentos significativos para si. A partir das percepções de cada aluno, que são constituídas pelo seu modo de pensar a vida e se relacionar com o mundo, uma rede de significações e interpretações se forma, favorecendo uma construção coletiva.

As rodas com suas leituras convidam a conhecer e a pensar sobre o mundo em que nos encontramos inseridos. Nelas é possível alunos, de qualquer idade, emitir suas opiniões, indagar sobre o que ouvem, repetindo e fazendo uso, em outras situações, das expressões usadas pelos autores e apreciando o valor estético das palavras. Essa circularidade como espaço/tempo é, e pode ser profícua para a formação de leitores, informados, curiosos, instigados, apaixonados pelas histórias, pelos lugares e pelas diferentes culturas.

Por isso, as rodas de leitura, cuidadosamente planejadas, no cotidiano da escola, procuram cobrir a variedade textual e de interesse dos alunos, mas acima de tudo, despertam a vontade de ler mais.

Nesse movimento da roda, os jovens podem aprender a estabelecer diferenças entre o que é falado e o que é escrito, desenvolver o prazer em ler, conhecer os diferentes gêneros textuais, apreciar a beleza da linguagem, apreender e compreender metáforas, ampliar o vocabulário, descobrir os diferentes ilustradores e seus estilos, perceber diferentes tempos e espaços do mundo, tirar conclusões, relacionar ideias, ou podem até não fazer nada disso, enfim, realizam inúmeras aprendizagens e constroem variados conhecimentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos, na sociedade contemporânea, um grande desafio quanto à discussão do tema juventude, no sentido de transpor as visões estereotipadas e consagradas sobre os jovens e sob a tentativa de reconhecer e legitimar a construção dos seus direitos e



demandas peculiares diante da totalidade, considerando a diversidade que caracteriza o ser jovem e suas necessidades. Urge a necessidade de pensar, qualificar e construir ações que considerem o tempo presente e vislumbrem o tempo futuro a partir das reais necessidades dos jovens e da sociedade.

Ao modelo de leitura clássico que supõe o leitor individual isolado em seu espaço, fazendo uma leitura silenciosa, essa prática, essa estratégia da roda de leitura contrapõe o desejo de constituir uma experiência que possibilite a troca. A natureza intermediada da relação dos jovens com a leitura permite relativizar sua pretensa passividade em relação ao consumo cultural.

As rodas de leitura têm-se tornado uma expressão de cultura escolar, quase um rito de preservação de memória, um espaço da palavra que é lida, ouvida, retida, guardada, (re)elaborada, transformada, ou seja, uma experiência coletiva que propicia novas experiências enriquecedoras com o texto literário.

Também foi possível perceber, a partir do contato com a prática durante as rodas, que muitas das avaliações sobre as dificuldades dos jovens com a leitura na escola não se sustentam. O jovem lê e se interessa pela leitura quando essa propicia encontro e descoberta do outro como sujeito, troca de conhecimentos e experiências, aproximando-o do texto e de si mesmo, através de uma dinâmica acolhedora, não castradora nem coercitiva da sua participação.

Concluindo, gostaríamos de chamar a atenção daqueles que se ocupam da educação e da formação do jovem, na escola ou fora dela, para a necessidade de se reconhecer suas práticas culturais e de repensar estratégias que potencializem a experiência literária nas escolas.

REFERÊNCIAS

Abramo, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: H. W. Abramo & P. P. M. Branco (Orgs.). (2005). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (5/6), pp. 25-36.

Amorim, G. (Org.) (2008). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial/ Instituto Pró-Livro.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Benjamin, W. Experiência e pobreza. In: Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (8a ed.). São Paulo: Brasiliense.

Brandão, C. R. (2005). *O que é método Paulo Freire*. (7a ed.). São Paulo: Brasiliense.
Braun, P., Moraes, J., Oliveira, C., & Almeida, M. (no prelo) *A roda como espaçotempo de aprendizagem no ensino fundamental* [s.l.]:[s.n.].

Candido, A. (2001). *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.

Compagnon, A. (2009) *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Chartier, R. (1996) *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

Freire, P. (2006) *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (47a ed.) São Paulo: Cortez.

Garcia, P. B. (2016). *Oralidade, escrita e memória: experiências com rodas de leitura e "conversas de rua"*. Recuperado de <http://www.tvebrasil.com.br/salto>

Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

Medeiros, E. M. L. M. (2010). Educação em saúde a partir de círculos de cultura. *Revista Brasileira de Enfermagem*. vol.63, nº.3, maio-jun., Brasília.

Nunes, C. Walter Benjamin: os limites da razão. In: Faria F., Luciano M. de. *Pensadores sociais e história da educação*. (2008). (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Ozella, S., Aguiar, W. M. J. (2008) Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 97-125.



Sarriera, J. C., Câmara, S. G. & Berlim, C. S. (2006). *Formação e orientação ocupacional: manual para jovens à procura de emprego*. Porto Alegre: Sulina.

Wada, M.M. (2004). *Juventude e leitura*. São Paulo: Annablume.

Yunes, E. (2009). *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará.