



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
DOUTORADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

VANUSA BENICIO LOPES

**PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURAS NA PERIFERIA DE FORTALEZA:
CARTOGRAFIAS DO PROGRAMA VIVA A PALAVRA E DE BIBLIOTECAS
COMUNITÁRIAS DE INICIATIVA POPULAR**



FORTALEZA – CEARÁ

2020

VANUSA BENICIO LOPES

PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURAS NA PERIFERIA DE FORTALEZA:
CARTOGRAFIAS DO PROGRAMA VIVA A PALAVRA E DE BIBLIOTECAS
COMUNITÁRIAS DE INICIATIVA POPULAR

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Claudiana Nogueira de Alencar

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Lopes, Vanusa Benicio.

Práticas de mediação de leituras na periferia de Fortaleza: cartografias do Programa Viva a Palavra e de bibliotecas comunitárias de iniciativa popular [recurso eletrônico] / Vanusa Benicio Lopes. – 2020.

213 f. : il.

Tese (DOUTORADO ACADÊMICO) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-graduação Em Linguística Aplicada – Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof.^a Dra. Claudiana Nogueira de Alencar.

1. Mediação de leitura. 2. Círculos de leitura. 3. Letramento literário. 4. Cartografia. 5. Bibliotecas comunitárias.. I. Título.

VANUSA BENICIO LOPES

PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURAS NA PERIFERIA DE FORTALEZA:
CARTOGRAFIAS DO PROGRAMA VIVA A PALAVRA E DE BIBLIOTECAS
COMUNITÁRIAS DE INICIATIVA POPULAR

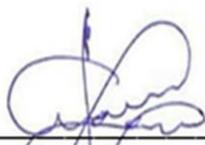
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Aprovada em: 14 de dezembro de 2020.

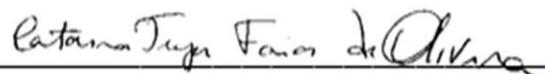
BANCA EXAMINADORA



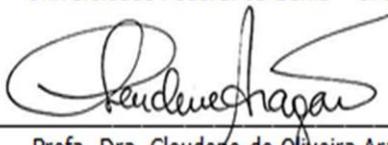
Prof. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



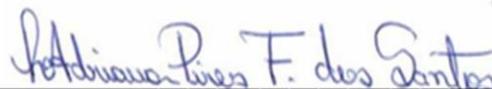
Prof. Dra. Ana Lúcia Silva Souza
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Prof. Dra. Catarina Tereza Farias de Oliveira
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dra. Leticia Adriana Pires Ferreira dos Santos
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Às quatro mulheres mais importantes da minha vida: Maria Helena (mãe), Vaneça Benício (irmã), Vitória Benício e Gisele Benício (filhas).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, pelas valiosas orientações e por todo o amor e afeto em todos os momentos.

Às professoras, Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, Dra. Ana Lúcia Silva Souza e Dra. Jaquelânia Aristides Pereira, pelas contribuições necessárias no momento da qualificação.

Às professoras, Dra. Ana Lúcia Silva Souza e Dra. Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira pelos pareceres elaborados por ocasião da disciplina de Seminário de Tese, que foram muito importantes para o aprimoramento e continuação deste trabalho que ainda se encontrava em andamento.

Às professoras, Dra. Ana Lúcia Silva Souza, Dra. Catarina Tereza Farias de Oliveira, Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, Dra. Letícia Adriana Pires Ferreira dos Santos, por terem aceitado o convite para participar da banca de defesa desse trabalho, e pelas contribuições inseridas nesta versão final.

À Prof.^a Dra. Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira e ao Prof. Dr. Benedito Francisco Alves por aceitarem ser suplentes na defesa deste trabalho.

A todo(a)s o(a)s professore(a)s do PosLA, pela partilha de conhecimentos.

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Pragmática Cultural, Linguagem e Interdisciplinaridade – PRAGMACULT, pelas produtivas discussões e estudos, que não apenas contribuíram para a escrita deste trabalho, como foram necessárias para a minha formação pessoal e aquisição de diversos saberes.

À Jamile e ao Ismael, secretários do PosLA, por todas as orientações necessárias.

A todos os colegas de curso, em especial à Tatyane, Mírian, Gílian, Oziêlton, Bruna, Naara, Cláudia Régia e Rosemary, pelo companheirismo, apoio e amizades edificadas no decorrer dessa trajetória.

À amiga Rosemary do Nascimento, tesouro encontrado no decorrer desse curso, pela companhia nas idas e vindas ao Centro de Humanidades da UECE, pelas conversas, apoio, e pela amizade tão preciosa no decorrer desta caminhada.

À minha mãe Maria Helena e ao meu pai José Ferreira, por tudo que sou.

Aos meus irmãos Paulo César e Sérgio (*in Memoriam*), por tudo o que vivemos.

Ao meu esposo Francisco Gleuson, por todo o apoio e companheirismo no decorrer desta jornada.

Às minhas queridas e amadas filhas, Vitória e Gisele, por existirem na minha vida.

À minha irmã Vaneça Benício e ao Rafael Queiroz (mais que um cunhado, um irmão presenteado por Deus), por todo o amor.

Às amigas Ângela Pinheiro e Luênia Aderaldo, pelas palavras de apoio e incentivo, e pelo carinho, tão importantes nesta caminhada.

Aos bolsistas do Programa Viva a Palavra, pelo companheirismo, amizade e contribuições no decorrer da pesquisa.

Às bolsistas Thaís, Nayane, Sarah e Carol, que tanto contribuíram na realização dos círculos de leitura, no Cursinho Popular Viva a Palavra.

Aos/às bolsistas, Talita, Karolini, Ederson, Edvar, Fernanda e Joelson, pelas discussões e estudos no Centro de Humanidades da UECE e por tudo que aprendemos juntos.

Aos/às bolsistas, Talita, Ederson e Felipe Coelho, por participarem comigo da cartografia das bibliotecas comunitárias, momento tão importante na trajetória dessa pesquisa.

Aos alunos(as) da Escola Jáder Moreira de Carvalho e aos alunos(as) do Cursinho Popular Viva a Palavra, por tantos momentos de discussão e aprendizagens nos círculos de leitura.

Aos amigos(as), parceiros(as) e moradores(as) da Serrinha, em especial a Diego Martins, Jean, Fábio, Márcio Oliveira (Cecéu) e Cleilson (Pool).

Aos responsáveis pelas Bibliotecas Comunitárias e Livres da periferia de Fortaleza, Viviane Siade, Gleiciany Queiroz, Argentina Castro, Cristina Castro, Raphael Rodrigues, Eder, Eduardo, Talles Azigon, Dona Ritinha e José Antônio Viana (O Baticum), por todas as contribuições.

Ao Programa Viva a Palavra, pelas vivências e aprendizagens para a vida.

À Escola Jáder Moreira de Carvalho, representada aqui pela diretora Maria Queiroz, pela acolhida e espaço disponibilizado para a realização dos círculos de leitura.

À Associação de Moradores do Bairro Serrinha – AMORBASE, pela acolhida e espaço para realização do Cursinho Popular Viva a Palavra.

Aos colegas professores(as) e demais responsáveis pelo Cursinho Popular Viva a Palavra, especialmente à Maria Lediane Pereira, pelo companheirismo e amizade.

À Universidade Estadual do Ceará – UECE e ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA, pelo espaço de aprendizagem e formação acadêmica.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, pelo apoio financeiro que tornou viável a realização desta pesquisa.

“É fato que são muitas as vivências que podem e certamente contribuíram, ou contribuem, para a formação de grandes leitores. Seja qual for o meio pelo qual passaram a ver o mundo sob o ângulo das letras, todos se unem ao redor de um universo de muitas possibilidades, criado através de um acervo de leituras realizadas. E não é só isso! Muitos têm a percepção de que a leitura transforma vidas e realidades, gera caminhos e possibilita sonhar com um mundo melhor. A literatura se constitui cada vez mais numa esperança e ferramenta de transformação da nossa sociedade”.

(Frizon e Grazioli)

RESUMO

Esta tese de doutorado buscou cartografar as práticas de mediação de leitura promovidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra e pelas Bibliotecas Comunitárias e Livres da periferia de Fortaleza, para perceber de que maneira essas práticas contribuem para a formação leitora crítica dos jovens que residem em bairros periféricos, como fortalecem o letramento literário e como esses letramentos se constituem letramentos de reexistência. O Viva a Palavra, como programa de extensão vinculado à Universidade Estadual do Ceará, objetiva entender como o domínio do uso social da linguagem, por meio da literatura e de outras artes, pode contribuir para a atuação de sujeitos críticos e para o enfrentamento ao extermínio da juventude pobre e negra das periferias (ALENCAR, 2014). As Bibliotecas Comunitárias de iniciativa popular atuam na perspectiva de que a Literatura é um direito de todos (CÂNDIDO, 2004), promovendo diversas ações e práticas educativas, artísticas e sociais para garantir o acesso aos bens culturais e a transformação da realidade dos bairros periféricos. No que diz respeito ao referencial teórico, discutimos mediação de leitura (BARBOSA, 2015), bibliotecas comunitárias (CAVALCANTE, 2014), letramento literário e círculos de leitura (COSSON 2014, 2016), letramentos sociais (STREET, 2014), letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) e processos emancipatórios (FREIRE, 2011), a partir da Pragmática Cultural (ALENCAR, 2014, 2015), que adota a perspectiva de linguagem como forma de vida (WITTGENSTEIN, 1989) e propõe uma pesquisa socialmente situada e interventiva, que reflita sobre a responsabilidade do linguista e da relevância dos trabalhos que desenvolve para a superação das desigualdades (ALENCAR, 2015; RAJAGOPALAN, 1996). Como metodologia, utilizamos a cartografia, que consiste em acompanhar os processos e não os produtos (PASSOS, KASTRUP; TEDESCO, 2014). Como resultados, observamos que as crianças e os jovens que participam das práticas de mediação de leitura promovidas pelo Programa Viva a Palavra e pelas Bibliotecas Comunitárias e Livres de Fortaleza, não apenas observam os aspectos linguísticos, textuais, como também se engajam aos aspectos de ordem social, cultural e política que atravessam essas leituras. Nesse sentido, percebemos que essas práticas de leitura podem contribuir, tanto para a formação leitora crítica desses sujeitos, quanto para a geração de formas de resistência e promoção de processos emancipatórios (FREIRE, 2011), o que se configura como um modo de transformação social.

Palavras-chave: Mediação de leitura. Círculos de leitura. Letramento literário. Cartografia. Bibliotecas Comunitárias.

ABSTRACT

This doctoral thesis sought to cartography the reading mediation practices promoted by the Viva a Palavra Extension Program and by the Community and Free Libraries on the periphery of Fortaleza, in order to understand how these practices contribute to the critical reading of young people living in neighborhoods peripheral, how they strengthen literary literacy and how these literacies constitute literacies of reexistence. Viva a Palavra, as an extension program linked to the State University of Ceará, aims to understand how the mastery of the social use of language, through literature and other arts, can contribute to the performance of critical subjects and to cope with extermination of poor and black youth from the peripheries (ALENCAR, 2014). Community Libraries of popular initiative act in the perspective that Literature is a right of all (CÂNDIDO, 2004), promoting several educational, artistic and social actions and practices to guarantee access to cultural goods and the transformation of the reality of peripheral neighborhoods. With regard to the theoretical framework, we discuss Reading Mediation (BARBOSA, 2015), Community Libraries (CAVALCANTE, 2014), Literary Literacy and Reading Circles (COSSON 2014, 2016), Social Literacies (STREET, 2014), the Reexistence Literacies (SOUZA, 2011) and Emancipatory Processes (FREIRE, 2011), based on Cultural Pragmatics (ALENCAR, 2014, 2015), which adopts the perspective of language as a way of life (WITTGENSTEIN, 1989) and proposes a socially situated and interventional research, which reflects on the linguist's responsibility and the relevance of the work he develops to overcome inequalities (ALENCAR, 2015; RAJAGOPALAN, 1996). As a methodology, we use cartography, which consists of monitoring processes and not products (PASSOS, KASTRUP; TEDESCO, 2014). As a result, we observed that the children and young people who participate in reading mediation practices promoted by the Viva a Palavra Program and the Community and Free Libraries of Fortaleza, not only observe the linguistic and textual aspects, but also engage in the aspects of order social, cultural and political that cross these readings. In this sense, we realize that these reading practices can contribute, both to the critical reading of these subjects, and to the generation of forms of resistance and promotion of emancipatory processes (FREIRE, 2011), which is configured as a way of social transformation.

Keywords: Reading Mediation. Reading Circles. Reexistence Literacies. Cartography. Community Libraries.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cartaz de divulgação dos Círculos de Leitura	157
Figura 2 - Interpretação do conto “A ilha desconhecida”, de José Saramago	Erro!
Indicador não definido.	
Foto 1 - Acervo da Biblioteca Comunitária Casa Camboa	117
Foto 2 - Recepção da Biblioteca Comunitária Casa Camboa	119
Foto 3 - Viviane Siade, Gleiciany, Talita e Vanusa (da esquerda para a direita)	123
Foto 4 - Biblioteca Comunitária Okupação	124
Foto 5 - Biblioteca Comunitária “Okupação!” (geloteca)	126
Foto 6 - Baticum, Vanusa, Talita e Ederson (da esquerda para a direita)	130
Foto 7 - Biblioteca Viva	130
Foto 8 - Eder, Raphael, Eduardo, Ederson, Talita e Vanusa (da esquerda para a direita)	135
Foto 9 - Biblioteca Comunitária Papoco de Ideias	136
Foto 10 - Ederson, dois adolescentes que frequentam a biblioteca, Cristina, Ana Argentina, Dona Celeste (mãe de Cristina e Ana Argentina), Talita e Vanusa (da esquerda para a direita)	142
Foto 11 - Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió	143
Foto 12 - Dona Ritinha, Vanusa, Talles Azigon e Talita (da esquerda para a direita)	149
Gráfico 1 - Grau de escolaridade dos pais	164
Gráfico 2 - Grau de escolaridade das mães	165
Gráfico 3 - Gêneros textuais que os pais ou responsáveis costumam ler	166
Gráfico 4 - Frequência de incentivo à leitura pelos pais ou responsáveis	167
Gráfico 5 - Tipos de portadores de textos que existem em casa	168
Gráfico 6 - Gosto pela leitura	169
Gráfico 7 - Frequência de leitura dos mais diversos tipos de textos	170
Gráfico 8 - Leituras preferidas	171
Gráfico 9 - O que mais influencia na escolha de uma obra literária	172
Gráfico 10 - Frequência de leitura de textos literários	172
Gráfico 11 - Pessoas que influenciaram para que se tornasse um(a) leitor(a)	173
Gráfico 12 - Suporte textual que mais lê	174

Quadro 1 - Oficinas ofertadas pelo Programa Viva a Palavra no decorrer do ano de 2019.....	95
Quadro 2 - Nomes das bibliotecas comunitárias, endereços e nomes dos responsáveis	115
Quadro 3 - Gêneros, textos e autores trabalhados no Cursinho Popular Viva a Palavra.....	177

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	MARCO TEÓRICO: LITERATURA COMO DIREITO	24
2.1	O direito à literatura nos diversos contextos sociais	24
2.1.1	A literatura e a formação de leitores(as) no contexto escolar de jovens e adolescentes.....	31
2.1.2	O ensino de literatura numa perspectiva emancipadora.....	35
2.1.3	A leitura em diversos contextos	38
2.1.4	Mediação de leitura	45
2.2	Formação leitora de jovens na periferia.....	50
2.2.1	Algumas considerações sobre o(s) conceito(s) de juventude(s).....	51
2.2.2	A periferia como local de resistência das juventudes.....	56
2.3	Letramentos e mediação de leitura na periferia.....	61
2.3.1	Algumas considerações sobre os letramentos	61
2.3.2	Os letramentos no contexto escolar.....	63
2.3.3	Os letramentos sociais	66
2.3.4	Os letramentos de reexistência	69
2.3.5	Letramento literário e círculos de leitura	71
2.3.5.1	<i>Letramento literário: contribuição para a formação de leitores(as)</i>	71
2.3.5.2	<i>Os círculos de leitura: estratégia de mediação leitora</i>	75
2.4	Redes e fluxos: a disseminação da leitura em espaços periféricos.....	86
2.4.1	Bibliotecas Comunitárias	86
2.4.2	Caldeirão de bibliotecas comunitárias livres.....	91
2.4.3	Implantação de bibliotecas livres pelas universidades públicas de Fortaleza.....	93
2.4.4	O Programa de Extensão Viva a Palavra como intervenção na periferia.....	95
3	PERCURSO METODOLÓGICO: TRAVESSIAS CARTOGRÁFICAS	97
3.1	A Pragmática Cultural como uma proposta de pesquisa participante	97
3.2	A Cartografia como pesquisa intervenção	99
3.2.1	A Cartografia no Programa Viva a Palavra.....	106
3.3	Procedimentos Metodológicos	107
3.3.1	Tipo de pesquisa.....	107
3.3.2	Contexto da pesquisa.....	110

3.3.3	Participantes da pesquisa.....	110
3.3.4	Fases procedimentais da pesquisa.....	111
3.3.5	Instrumentos da pesquisa.....	111
3.3.6	<i>Corpus</i>	113
4	ANÁLISES: MEDIAÇÃO DE LEITURA NA PERIFERIA DE FORTALEZA	114
4.1	Cartografia das práticas de mediação de leitura nas bibliotecas comunitárias e livres de Fortaleza	114
4.1.1	Bibliotecas comunitárias e livres da periferia de Fortaleza: Letramentos literários em processos emancipatórios.....	151
4.2	Práticas de mediação de leitura no Programa Viva a Palavra	156
4.2.1	Círculos de leitura com alunos(as) do ensino médio.....	156
4.2.2	Círculos de leitura com alunos(as) do Cursinho Popular Viva a Palavra.....	161
4.2.2.1	<i>Perfil leitor e práticas de leitura de jovens do Cursinho Popular Viva a Palavra</i>	162
4.2.2.2	<i>Letramentos de reexistência no Cursinho Popular Viva a Palavra</i>	176
4.2.3	Formação de mediadores(as) de leituras com jovens que participam do Programa Viva a Palavra.....	180
4.3	Oficina sobre mediação de leitura promovida pelo Programa Viva a Palavra	181
4.4	Contribuição em eventos com práticas de mediação de leitura – participação no III JOCAL – Jornada de Cultura, Arte e Literatura	183
4.5	Participação do Programa Viva a Palavra na XIII Bienal Internacional do Livro do Ceará	184
4.6	Construção do Grupo de Estudos: Leitura, Teoria, Prática e Crítica	186
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
	REFERÊNCIAS	196
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM O(A)S ALUNO(A)S DO CURSINHO POPULAR VIVA A PALAVRA	205
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO APLICADO COM O(A)S RESPONSÁVEIS PELAS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS E LIVRES DA PERIFERIA DE FORTALEZA	208

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	210
---	------------

1 INTRODUÇÃO

“Ao compartilhar a leitura, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa [...]. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua veracidade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola o mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal”.

(PETIT, 2009, p. 43)

Decidi começar o diálogo com esse fragmento da obra: “Os jovens e a leitura”, de Michèle Petit (2009), para já irmos percebendo desde o início tudo o que foi me motivando durante todo o percurso teórico e metodológico a seguir, as trajetórias que essa pesquisa foi me conduzindo, tendo em vista que, na pesquisa em que se acompanham acompanha processos, o lugar do pesquisador é de busca aberta, não de alguém que vai provar, comprovar, mas descobrir, construir, modificar-se. E, assim, a cada novo caminho trilhado, fui descobrindo o quanto o trabalho com a leitura, nos mais diversos locais e, sobretudo, nas periferias pode se tornar um espaço de esperança e de transformação.

Foi dessa forma que, a partir de uma proposta de tese para realizar uma pesquisa por meio de círculos de leitura com jovens da Serrinha, comunidade periférica de Fortaleza, que, após iniciar a realização dos círculos de leitura, fui descobrindo espaços de apoio à leitura e iniciativas de mediação de leitura com atividades sistematizadas, por meio de pessoas das mais diversas comunidades periféricas de Fortaleza. Assim, descobri-me como uma mediadora de leituras no Programa Viva a Palavra. Isso para mim foi algo muito significativo, no sentido de perceber que as atividades que eu realizava ali eram algo muito maior que apenas levar textos e discutir com os jovens, era algo que, assim como outras ações realizadas por outras pessoas, em outros lugares, em bibliotecas comunitárias e/ou livres, proporcionavam para as pessoas não apenas um momento de leitura para deleite, por meio de uma obra literária, mas para muito além disso, um momento de reflexão, de produção de conhecimentos, soma de saberes e de formação para a vida.

Considero também importante relatar as motivações que me levaram a pensar uma proposta de projeto de tese que tratasse da leitura de textos literários e da sua importância para a formação de leitor(a)s como uma forma de incentivo à leitura literária e como objeto de deleite e prazer, uma leitura que despertasse o(a) leitor(a) para o prazer que a estética de

uma obra literária é capaz de oferecer. Mas, também como um direito, um direito que dá acesso a outros bens culturais e que modifica suas vidas e seus territórios. Uma leitura que contemplasse uma reflexão não apenas do que está ali posto no texto, mas que levasse o(a) leitor(a) a refletir sobre a vida, sobre o contexto social e sobre a realidade, contribuindo, assim, para a formação não apenas de leitores(as) de textos, mas para a formação de leitores(as) do mundo e da realidade.

Sem sombra de dúvidas, essa motivação inicial para realizar esta pesquisa não surgiu por acaso, e sim pelo fato de eu ser professora de Língua Portuguesa, formada em Letras, com Especialização em Língua Portuguesa e Mestrado em Linguística Aplicada. Tendo realizado esses cursos na Universidade Estadual do Ceará, agora ingressava no Curso de Doutorado em Linguística Aplicada dessa instituição. Vale ainda ressaltar que, no decorrer de toda a minha trajetória como professora, em sala de aula, até o momento, sempre percebi uma grande necessidade de um trabalho mais voltado para a leitura, para as socializações de textos, reflexões e discussões. E, na maioria das vezes, o trabalho com textos no ensino fundamental sempre se reduzia a um trabalho preso ao livro didático com atividades de interpretação, compreensão, vocabulário e gramática que, muitas vezes, utilizavam-se de fragmentos de textos literários com o objetivo de trabalhar gramática. No ensino médio, então, era recorrente observar um trabalho com literatura que enfatizava autores e épocas com suas características e obras, como se o mais importante não ultrapassasse o limite de apresentar o contexto histórico em que as obras clássicas foram escritas.

Nesse contexto, elaborei um projeto de tese para trabalhar círculos de leitura com jovens que participam do Programa de Extensão Viva a Palavra da Universidade Estadual do Ceará, coordenado pela Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar. Esse programa pretende fortalecer as práticas de letramentos juvenis na periferia visando acumular forças e recursos formativos para uma luta mais ampla: o enfrentamento do extermínio da juventude. Nessa mesma perspectiva, pensamos em realizar círculos de leituras com os jovens que participam do referido programa para analisar as práticas de letramentos como letramentos de reexistência para, assim, perceber como se dá a contribuição desses letramentos para a formação leitora e acesso aos bens culturais dos jovens que vivem na periferia. Cosson (2014, p. 139), ao se referir ao trabalho com círculos de leitura, afirma que “a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”.

Diante disso, pensei em desenvolver alguma atividade que ultrapassasse os limites de uma leitura escolarizada, mas um trabalho com a leitura que fizesse sentido para a vida

desses jovens, de uma forma mais ampla. Assim, propus-me a realizar uma pesquisa que me possibilitasse perceber o quanto a leitura pode ser capaz de transformar a vida de pessoas, não apenas as que se encontram no espaço escolar, onde muitas vezes o(a)s professore(a)s devem seguir programas de ensino e roteiros didáticos que os limitem a não irem além de uma leitura escolarizada, mas uma leitura realizada na periferia de Fortaleza, onde os jovens teriam um espaço para ler, discutir textos e criar laços de afeto e amizade, a partir dos círculos de leitura realizados no bairro Serrinha. Esses aspectos que dizem respeito às novas formas de sociabilidade são constitutivos de outras formas de vidas e contestam a representação da periferia como um lugar da violência e da dor, tão propagada pelos programas policiaiscos de televisão.

Dessa forma, utilizando como metodologia a cartografia como pesquisa intervenção, e sabendo que a cartografia se constitui em acompanhar processos e não produtos (PASSOS; KASTRUP, 2015), o caminho foi ganhando contornos diversos, no campo, nos estudos, nas vivências e eventos, nos quais tive a oportunidade de participar no decorrer do curso de doutorado.

Assim, a minha trajetória foi sendo agregada não apenas à oportunidade de desenvolver as atividades de círculos de leitura, que: no ano de 2017, aconteceram na Escola de Ensino Médio Jáder Moreira de Carvalho, aos sábados, com jovens do Ensino Médio; e em 2018, com a implantação do Cursinho Popular Viva a Palavra, cursinho pré-vestibular com aulas ministradas a partir da metodologia da Aprendizagem Cooperativa, acontecem na Associação de Moradores do Bairro Serrinha – AMORBASE. Assim, continuei realizando os círculos de leitura, mas agora dentro desse cursinho, com uma disciplina da área de linguagens, no qual permaneci realizando atividades até o mês de junho de 2019.

Nesse período de realização de encontros de círculos de leitura na Serrinha, tive a oportunidade de conhecer a Biblioteca Comunitária Miguel Arroyo, criada por iniciativa de um dos moradores da comunidade, situada em sua própria residência, onde o idealizador empresta livros para os(as) moradores(as) dessa comunidade como uma forma de incentivo à leitura.

Outro espaço de leitura que também merece destaque na Serrinha é a biblioteca que existe na AMORBASE, que serve de incentivo à leitura para as pessoas que frequentam aquele espaço, sobretudo as crianças e adolescentes que estão sempre presentes na referida associação. Assim, todas as vezes que estive presente na AMORBASE, seja para ministrar os círculos de leitura ou para participar de reuniões ou eventos, sempre vi as crianças ocupando o

espaço dos livros, folheando ou lendo os mais diversos livros que se encontram ali. Ao observar esses espaços de incentivo à leitura, comecei a refletir juntamente com a minha orientadora sobre a importância de iniciativas como essas, que ultrapassam os espaços escolares e se tornam relevantes para o incentivo à leitura e para a formação das pessoas que vivem nas periferias de Fortaleza.

Em dezembro de 2018, por ocasião da qualificação do meu projeto de tese, tive a oportunidade de contar com uma banca composta por três professoras que contribuíram brilhantemente para a reorganização e continuação da pesquisa. A referida banca foi composta pelas professoras Dra. Ana Lúcia Silva Souza, da UFBA, Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, da UECE, e Dra. Jaquelânia Aristides Pereira, FECLESC/UECE, cujas contribuições avaliativas apresenta-se a relevância de uma cartografia das práticas de mediação de leitura já existentes nas comunidades periféricas de Fortaleza, dentre as quais poderíamos situar a realização dos círculos de leitura como uma dessas práticas de mediação de leitura proposta pelo Programa de Extensão Viva a Palavra.

Após a qualificação, saí muito motivada a dar continuidade a uma pesquisa que além de apresentar uma relevância social, cada vez mais vinha se tornando significativa e importante tanto para a minha formação, como professora e pesquisadora da área, quanto para a formação dos sujeitos que contribuíam e participavam de todo o processo. E, assim, nos encontros de orientação e reflexão com a minha orientadora, Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, decidimos incluir nessa trajetória de pesquisa intervenção algo que já vínhamos refletindo antes: a trajetória de mediação de leitura das pessoas que, por iniciativa própria, realizam atividades de mediação de leitura em suas comunidades. Compunham esse perfil: as bibliotecas livres e/ou comunitárias, situadas em bairros periféricos de Fortaleza. A partir desse momento, começamos a cartografar algumas bibliotecas para conhecer os espaços e conversar com os responsáveis sobre as atividades de mediação de leitura que ali se realizam. Conversamos também acerca da trajetória de leitura de mediadores(as), e as experiências que foram relevantes em suas vidas para que viessem a se constituir como mediadores(as) de leitura.

Nesse percurso, tive a oportunidade de participar e contribuir com um evento que foi realizado pelo curso de Letras da UECE, no dia 10 de maio de 2019, no Centro de Humanidades, por ocasião da disciplina de Gestão Cultural, ministrada pela Prof.^a Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, o III JOCAL – Jornada da Cultura, Arte e Literatura. O evento teve a proposta de reunir Bibliotecas Livres e Comunitárias da cidade de Fortaleza e

contou com a parceria do Caldeirão de Bibliotecas Livres e Comunitárias e do Programa Viva a Palavra. No referido evento, ministrei uma oficina em parceria com a Professora Ângela Maria Pinheiro, intitulada: “Círculos de leitura: uma proposta de mediação literária”. A participação nesse evento se constituiu em uma grande contribuição para a minha pesquisa.

Outro momento que merece destaque no decorrer da pesquisa foi a realização de um grupo de estudos com bolsistas do Programa Viva a Palavra, com os quais eu me encontrava, semanalmente, no Centro de Humanidades da UECE, para estudar textos sobre leitura, literatura e formação de mediadores(as) de leitura.

Além disso, faz parte dessa trajetória a realização de uma oficina de mediação de leitura promovida pelo Programa Viva a Palavra e facilitada pelo poeta, escritor e mediador de leituras Talles Azigon, jovem morador do Curió¹, bairro periférico de Fortaleza, de onde mobiliza ações culturais que acontecem em todas as periferias de Fortaleza. A oficina aconteceu na Comunidade da Serrinha, no mês de julho de 2019, na qual tivemos a oportunidade de acompanhar todo o processo e, por meio desta, a oportunidade de participar e colaborar com a XIII Bienal Internacional do livro do Ceará, que aconteceu em agosto de 2019, na qual realizamos atividades de mediação de leitura, integrando o espaço Rede Palavra Livre – Literatura Juventude e Periferia, em parceria com a Rede Jangada Literária e o Movimento Livro Livre de Bibliotecas Comunitárias e Livres. Outro evento resultante durante a pesquisa foi a implantação do Grupo de Estudos - Leitura, Teoria, Prática e Crítica, que se constituiu a partir da parceria entre o Programa Viva a Palavra e o mediador de leituras Talles Azigon, idealizador e responsável pela Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió.

Assim, esta tese focaliza o acesso ao “direito à literatura” (CÂNDIDO, 2004) e a democratização da leitura promovida pelas práticas de mediação de leitura no Programa de Extensão Viva a Palavra e nas Bibliotecas Comunitárias e Livres em espaços não escolares. Cabe refletir por que a democratização da leitura, o letramento literário e o direito à literatura não são suficientemente promovidos na escola, lugar privilegiado de acesso às práticas de letramento. Nesse contexto, refletimos sobre o lugar que as bibliotecas comunitárias e livres

¹ O bairro Curió é um território periférico marcado pela violência, como podemos comprovar com a seguinte tragédia: “em 12 de novembro de 2015, numa ação contínua, que durou aproximadamente 3h30min, um grupo de policiais militares assassinou outras sete pessoas, feriu gravemente mais três e praticou três torturas físicas e uma tortura psicológica”. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/cotidiano/2017/11/dois-anos-depois-chacina-da-grande-messejana-esta-longe-do-desfecho.html> Acesso em: 11 out. 2019. A grande mídia sempre apresentava o bairro dessa forma, mas hoje, o bairro é conhecido pelas inúmeras ações que são realizadas pela Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió.

exercem na conquista desses direitos, como também sobre o papel da extensão universitária, representada aqui pelo Programa Viva a Palavra, nessa luta por direitos.

É importante, ainda, ressaltar a relevância dessa luta pelo direito aos livros e à literatura diante do contexto das periferias, locais onde as atividades são realizadas, pois trata-se de lugares onde os(as) moradores(as) passam por dificuldades e desafios, tornando-se lugares conflituosos em virtude da falta de acesso a diversos bens culturais, dentre os quais destacamos a leitura.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa consiste em cartografar as práticas de mediação de leitura promovidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra e pelas Bibliotecas Comunitárias e Livres da periferia de Fortaleza, buscando, assim, perceber de que maneira essas práticas contribuem para a formação leitora crítica dos(as) jovens que residem em bairros periféricos, como fortalecem o letramento literário e como esses letramentos se constituem letramentos de reexistência. Compreendem os objetivos específicos: verificar como as práticas de letramento literário, por meio dos círculos de leitura, podem contribuir para a formação leitora crítica dos(as) jovens da periferia que participam do Programa Viva a Palavra; analisar as práticas de mediação de leitura promovidas por moradores(as) da periferia de Fortaleza, que são idealizadores(as) de espaços de acesso à leitura, como bibliotecas livres e/ou comunitárias; e investigar a trajetória de vida dos(as) mediadores(as) de leitura da periferia, para perceber que fatores contribuíram para que os mesmos se constituíssem como mediadores(as) de leitura.

Com base nesses objetivos, estabeleço a seguinte questão principal: De que forma as práticas de mediação de leitura promovidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra e pelas Bibliotecas Comunitárias e Livres da periferia de Fortaleza contribuem para a formação leitora crítica dos(as) jovens que residem em bairros periféricos por meio do letramento literário e como esses letramentos se constituem como letramentos de reexistência? Estabeleço como questões específicas: De que maneira as práticas de letramento literário por meio dos círculos de leitura podem contribuir para a formação leitora crítica dos(as) jovens da periferia que participam do Programa Viva a Palavra?; quais práticas de mediação de leitura são promovidas por moradores(as) da periferia de Fortaleza, que são idealizadores(as) de espaços de acesso à leitura, como bibliotecas livres e/ou comunitárias e como essas práticas podem contribuir para a formação leitora crítica desses(as) jovens?; quais os fatores na trajetória de vida de pessoas que vivem na periferia contribuíram para que estes se tornassem mediadores(as) de leitura?

E, assim, com o intuito de responder as questões apresentadas e alcançar os objetivos propostos em nossa trajetória de estudos e investigações, este trabalho encontra-se dividido em quatro seções, além da introdução e das considerações finais, sendo assim, duas seções teóricas, uma metodológica e uma analítica.

Na primeira seção teórica, intitulada “Marco teórico: Literatura como direito”, apresento algumas considerações sobre o direito à literatura nos diversos contextos sociais, trazendo para a discussão, algumas considerações de Antônio Cândido (2004, 2012), Freire (2011), Martins (2006), Santos (2009) e Correa (2019). Em seguida tratarei do trabalho que vem sendo realizado com a literatura no contexto escolar, tendo em vista que, refletir sobre essas metodologias é muito importante para avaliar de que maneira os textos literários estão contribuindo para o ensino de língua materna, no sentido de influenciar a formação de leitores(as) e a formação dos sujeitos de uma forma mais ampla. Assim, apresentarei algumas reflexões sobre o ensino da literatura e a formação de leitores(as) no contexto escolar de jovens e adolescentes, com contribuições de Cândido (2004), Cereja (2005), Rocha e Soares (2020) e Martins (2005). Em sequência, tratarei do ensino da literatura numa perspectiva emancipadora, com contribuições de Albuquerque e Leal (2010). Em seguida, apresentarei abordagens sobre o ensino da leitura em diversos contextos, com considerações de Solé (1998), Kleiman (2004), Antunes (2003) e Geraldi (2015), como também contribuições de Franco (2011), sobre uma abordagem complexa de leitura e algumas reflexões de Petit (2009), sobre a leitura que ultrapassa o contexto escolar. Ao final da seção, apresentarei alguns conceitos e reflexões sobre mediação de leitura, com algumas contribuições de Barbosa e Barbosa (2013) e Rosing (2009). Por meio dessas discussões, os autores apresentam algumas contribuições teórico-metodológicas que podem influenciar no trabalho com a leitura de forma muito positiva. Assim, pode-se perceber como a combinação dessas orientações pode contribuir não apenas para a disseminação de fundamentações teóricas e metodológicas que podem contribuir para a formação de leitores(as), mas também para a (trans)formação de sujeitos que, para além da leitura dos textos, podem se tornar leitores(as) da realidade que os cercam, ou seja, leitores(as) do contexto social atual e, por que não dizer: *leitores do mundo* (FREIRE, 2011b).

Dando continuidade à primeira seção teórica, seguirei com algumas considerações sobre a formação leitora de jovens na periferia. Então, apresentarei alguns conceitos e reflexões sobre juventudes, tendo em vista que, dentre as atividades de mediação de leitura realizadas nesta pesquisa, uma delas foi a realização dos círculos de leitura com jovens

moradores(as) do bairro Serrinha, que participam do Programa Viva a Palavra. Assim, considerações de teóricos como Freitas (2005), Pais (1990), Pereira (2012), Mesquita *et al.* (2016) e Groppo (2015) se tornaram relevantes. Apresento também considerações sobre o conceito de favela, expondo contribuições de teóricos como Davis (2006), Rodrigues (2012), Costa (2013), Zanelli (2016), Zaluar e Alvito (2006) e Silva (2018).

Além disso, trato dos Letramentos e Mediação de Leitura na periferia, apresentando as seguintes considerações: sobre Letramentos, de Viana *et al.* (2016) e Rojo (2009); sobre os Letramentos no contexto escolar, de Kleiman (2005) e Cavalcante Júnior (2009); sobre os Letramentos Sociais, de Street (2006; 2014) e Rojo (2009); sobre os Letramentos de Reexistência de Souza (2011), Silva (2019), Freire (2011a) Lopes *et al.* (2018); e sobre o Letramento Literário e os Círculos de Leitura, de Cosson (2014, 2016).

Ainda nessa seção teórica, tratando dos locais onde essas práticas de mediação de leituras ocorrem, discuto sobre as Bibliotecas, Bibliotecas Comunitárias, o Caldeirão de bibliotecas livres, a implantação de bibliotecas livres nas universidades públicas de Fortaleza, com contribuições de teóricos como Aragão (2019), Botelho (2012), Machado (2009), Freire (2011b), Prado (2010), Coelho e Bortolin (2017), Fernandez, Machado e Rosa (2018) e Nóbrega (2009). Encerro a seção apresentando o Programa Viva a Palavra como forma de intervenção na periferia.

Na terceira seção apresentamos a metodologia, que contempla um aparato teórico e metodológico desenvolvido por meio de uma proposta de pesquisa participante em Pragmática Cultural, que se trata de “uma proposta de pesquisa linguística que procura “atravessar a rua”, que separa a academia das práticas e saberes populares (ALENCAR, 2015), aliada à cartografia que “é pesquisa-intervenção participativa porque não mantém a relação de oposição entre pesquisador e pesquisado” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014). Apresento as demais contribuições de Kastrup (2015), Passos, Kastrup e Escóssia (2015), Passos e Barros (2015), Alvarez e Passos (2015), Gorczewski e Soares (2017), Gorczewski, Gomes e Soares (2017) e Tedesco, Sade e Caliman (2015). Também apresento os procedimentos metodológicos englobando: o tipo de pesquisa; o contexto da pesquisa; os participantes da pesquisa; as fases procedimentais da pesquisa; os instrumentos da pesquisa e o *corpus* analisado. Para isso, apresento contribuições de Alencar (2015), Barros e Kastrup (2015), Brandão e Borges (2007), Minayo (1994), Souza e Kerbauy (2017) e Marques (2017).

Na quarta seção, intitulada “Análises: Mediação de leitura na periferia de Fortaleza”, apresento a cartografia das práticas de mediação de leitura nas Bibliotecas

Comunitárias e Livres de Fortaleza; os letramentos de reexistência nas bibliotecas comunitárias; e as reflexões em torno das práticas de mediação como práticas emancipatórias. Para isso, considero algumas contribuições de Souza (2016), Paulo Freire (2011e) e Ribeiro (2016). Descrevo as práticas de mediação de leitura no Programa Viva a Palavra realizadas por meio dos círculos de leitura com alunos(as) do Ensino Médio e com alunos(as) do Cursinho Popular Viva a Palavra, como também o perfil leitor e as práticas de leitura dos(as) jovens participantes do Cursinho Popular e a análise dos Letramentos de Reexistência produzidos pelos alunos(as) do referido cursinho. Além disso, ainda nesta seção, apresento como resultados importantes dessa pesquisa: a formação de mediadores(as) de leitura com jovens que participam do Programa Viva a Palavra, como a promoção de oficinas; a participação em eventos; e a construção de um grupo de estudos.

Ao final, apresento as considerações finais a partir das discussões das análises que foram sendo realizadas no decorrer da trajetória deste estudo em Pragmática Cultural aliada à cartografia, permitindo observar cada detalhe e redimensionar o caminho/objeto conforme a necessidade observada em campo e a partir das perspectivas dos sujeitos, que contribuíram para que este trabalho fosse possível. E, assim, concluo o trabalho que só foi possível a partir da colaboração de uma “rede de afetos” (SILVA, 2019), promovida pelos(as) moradores(as) da comunidade de Serrinha, pelos(as) bolsistas dos cursos da UECE que contribuíram com a realização das atividades, pelo Programa de Extensão Viva a Palavra e pelas pessoas que constroem e atuam nas Bibliotecas Comunitárias e livres da periferia de Fortaleza. Tenho a certeza de que “a leitura no sentido amplo de ler o mundo, de ler imagens, de ler palavras – nos impõe a necessidade de uma relação ativa, de construção, de comprometimento e de responsabilidade com uma visão própria de mundo” (ASSUMÇÃO, 2009, p. 47).

2 MARCO TEÓRICO: LITERATURA COMO DIREITO

“Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca [...] independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. Como entre tais coisas e tais outros incluem-se também livros e leitores, fecha-se o círculo: lê-se para entender o mundo, para viver melhor”.

(MARISA LAJOLO, 1993, p. 7)

Nesta primeira seção, apresento algumas das perspectivas teóricas que nortearam a pesquisa, tratando, assim: do direito à literatura nos diversos contextos sociais; da literatura e da formação de leitores(as) no contexto escolar de jovens e adolescentes; do ensino de literatura numa perspectiva emancipadora; da leitura em diversos contextos; e da mediação de leitura. Por meio dessas, busquei investigar como o trabalho com a leitura e a literatura pode estar servindo para a formação leitora de jovens que vivem em espaços periféricos. Para apresentar o campo de pesquisa e os sujeitos participantes, abordarei sobre a formação leitora de jovens na periferia, apresentando algumas considerações sobre o(os) conceito(s) de juventude(s), como também sobre a periferia como local de resistência das juventudes. Dando continuidade, tratarei dos Letramentos e da mediação de leitura na periferia, conduzindo, assim, uma discussão sobre letramentos no contexto escolar, letramentos sociais, letramentos de reexistência, letramentos literários e círculos de leitura. E, ao final, apresentarei os locais onde essas práticas de mediação de leituras ocorrem, dialogando sobre as Bibliotecas Comunitárias, o Caldeirão de Bibliotecas Livres, a implantação de bibliotecas livres nas universidades públicas de Fortaleza, encerrando a seção com apresentação do Programa Viva a Palavra como forma de intervenção na periferia.

2.1 O direito à literatura nos diversos contextos sociais

Nesse estudo, discuto o letramento literário como um direito de todos e, assim, busca-se demonstrar como as Bibliotecas Comunitárias se colocam na luta por esse direito. Também investigo o papel da extensão universitária por meio do Programa Viva a Palavra no fortalecimento dessa luta. Diante disso, inicio a discussão trazendo aqui algumas considerações sobre o direito à literatura defendido por alguns estudiosos. “A literatura

desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (CÂNDIDO, 2004, p. 180).

Segundo o Cândido (2004, p. 175), “a literatura concebida no sentido amplo parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”. E é pensando na leitura como um direito, que Santos (2009) apresenta uma série de motivos que todas as pessoas podem ter para acessar a leitura nos mais diversos espaços e contextos:

Toda pessoa tem o direito de ler. O direito de ler em casa no aconchego com os pais, os filhos, o marido, a esposa, o namorado, a namorada. O direito de ler na escola com o carinho da professora. O direito de ler na biblioteca com a companhia dos livros. O direito de ler na roda com amigos. O direito de ler para dormir e sonhar. O direito de ler para acordar o mundo. O direito de ler para amar. O direito de ler para conversar melhor sobre as coisas da vida e do mundo. O direito de ler na escola durante uma aula chata ou na rede para enganar a preguiça. O direito de ler para se aventurar por entre saberes e sabores. O direito de ler para viajar por pessoas, tempos e lugares. O direito de ler para gastar os livros com as impressões digitais e com as asas da imaginação. O direito de ler para brincar com as palavras, as histórias, as poesias, as fábulas, os contos. O direito de ler para crescer com os livros fazendo parte de sua vida e da sua história. O direito de ler para compreender o que lê. O direito de ler para poder se encontrar com o outro, com o mundo e consigo mesmo. O direito de ler para escrever, reinventar e transformar o mundo. Junto a isso, mais dois direitos fundamentais: toda pessoa tem o direito de não saber ler, mas toda pessoa tem o igual direito de ter vontade de aprender a ler para viajar nos mundos que moram dentro das palavras. (SANTOS, 2009, p. 37-38)

Dessa forma, é possível observar que a literatura e a leitura de um modo geral podem estar presentes em nossas vidas em diversos lugares, em diversos momentos e com os mais diversos objetivos possíveis, indo desde o deleite à descoberta de novos conhecimentos, dentre tantas outras ações que são imprescindíveis ao ato de ler. Para Martins (2006, p. 87), “Literatura e leitura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato da leitura e a recepção do texto literário”.

A literatura é vida. Ela pode tornar uma aula agradável depois de um belo poema recitado pelo(a) professor(a) ou uma noite de sono tranquila para uma criança, depois de uma bela história contada pelos pais na hora de dormir etc. É isso que nos inquieta: ao pensar que o direito à literatura, muitas vezes, é negado, pois falta acesso por tantas pessoas aos textos literários. Na maioria das vezes, essas pessoas não têm direito à literatura por falta de condições financeiras, tendo em vista que os livros no país são artefatos caros e a prioridade de muitas são os bens considerados essenciais, principalmente a alimentação. Essas pessoas não podem deixar de comprar o alimento, pagar a conta da água, da luz e de tantas outras

coisas necessárias para a sobrevivência, em detrimento à compra de um livro. E isso é perfeitamente compreensível, diante de uma realidade de muitas dificuldades que tantas pessoas vivem, considerando as infraestruturas social e econômica baseadas no sistema mundo capitalista colonial, que gera regimes de opressão e morte. Mesmo diante das dificuldades de acesso aos bens culturais, incluindo o acesso aos livros, infelizmente, no momento político em que o país se encontra, deparamo-nos com uma proposta de reforma do governo federal que prevê cobrança de contribuição para o setor de livros².

É nesse contexto que se insere como uma luta pela transformação dessa realidade, as ações desenvolvidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra e pelas Bibliotecas Comunitárias na periferia de Fortaleza.

No contexto atual em que estamos vivendo, cada vez mais os direitos dos(as) trabalhadores(as), dos(as) pobres, dos(as) negros(as) são negados ou retirados por aqueles que deveriam proporcionar uma melhor qualidade de vida para esses(as) moradores(as) das periferias. Esse empreendimento investigativo levando em consideração esse, ao demonstrar como essas ações de mediação de leitura podem ser consideradas como uma forma de esperança, como um sonho de mudança dessa realidade. Para Freire (2011):

Enquanto projeto, enquanto desenho do “mundo” diferente, menos feio, o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele, quanto permita-se-me a repetição, fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução. (FREIRE, 2011d, p. 127)

É preciso, portanto, que cada vez mais se possa refletir acerca das dificuldades e dos conflitos vividos por essas pessoas, que sofrem, passam por privações, injustiças, mas lutam e não deixam de acreditar em dias melhores. E, assim, cada vez mais, as reflexões apresentadas por Paulo Freire se tornam presentes, não apenas como uma fonte de estudos, de referência bibliográfica, mas como um incentivo e orientação para que professores(as), educadores(as), bibliotecários(as), estudantes, pesquisadores(as), qualquer pessoa possa

² O setor de livros não paga impostos e é protegido dessa cobrança pela Constituição Federal. No caso das contribuições, como o Pis/Pasep e o Cofins, ele é protegido da cobrança pela Lei 10.865, aprovada em 2004, que isenta tributação sobre vendas e importações. Na proposta de reforma tributária, essa isenção de contribuição deixa de existir. Com isso, as vendas de livro no Brasil estariam sujeitas à alíquota prevista de 12%, conseqüentemente, o valor das obras para o consumidor final se tornaria mais alto. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/08/11/taxacao-de-livros-como-proposta-de-reforma-tributaria-pode-encarecer-obras.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2020.

contribuir de alguma forma para a mudança dessa realidade. Segundo o educador pernambucano:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2011c, p. 31-32)

Diante desses questionamentos apresentados pelo autor, é imprescindível acreditar que por meio das mediações de leituras que são realizadas na periferia de Fortaleza, estamos sim tendo um espaço para ler e problematizar as situações vividas por leitores(as) em suas comunidades. A leitura é capaz de possibilitar um olhar crítico sobre o contexto atual, leitura essa que possa ser realizada por meio da mediação de um(a) professor(a), mas para além deste, por um(a) mediador(a) de leituras, que pode aqui ser representado por diversos sujeitos que acreditam no poder de transformação social por meio da literatura.

Para Cândido (2004), o acesso à literatura é um direito de todos, podendo ser considerado como um bem incompressível, ou seja, um bem considerável como indispensável para o ser humano. Para o autor: “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (CÂNDIDO, 2004, p. 77). Isso nos leva ao encontro da “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, pois dessa forma, a leitura pode ser considerada como um instrumento que contribui para a emancipação humana, pois à medida que o educando se reconhece como sujeito, que possui seus interesses e escolhas, pode agir com intencionalidade e dar sentido ao mundo. Só assim, poderá assumir posição de luta entre opressores e oprimidos, pois, segundo Freire (2011e, p. 47), “Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem de estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr riscos de assumi-la”.

Ao tratar dos direitos humanos, Cândido (2004) afirma que:

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis descentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a

saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer, e por que não, à arte e à literatura. (CÂNDIDO, 2004, p. 174)

No entanto, no entendimento de muitas pessoas, talvez, o direito a esses bens, à arte e à literatura, possa não ser considerado de importante valor. Porém, neste estudo, e com base em Cándido, é considerado de fundamental importância para a formação dos sujeitos de uma forma bastante ampla e imprescindível. Ainda segundo o autor,

Elas só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora (CÂNDIDO, 2004, p. 174).

Para Cándido (2004, p. 174), “a questão básica, portanto, é saber se a literatura é uma necessidade desse tipo”, só assim será possível dizer se a literatura pode ser considerada como um bem incompressível. O autor apresenta um conceito para literatura que, segundo ele, trata-se de uma definição bastante ampla: “Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CÂNDIDO, 2004, p. 174).

A partir desse conceito, podemos perceber que, para o Cándido (2004, p. 174), a literatura pode ser considerada como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Ainda segundo ele:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CÂNDIDO, 2004, p. 175)

Assim, percebe-se que a literatura sempre esteve presente na vida das pessoas e que, por meio dela, pensa-se a realidade e percebe-se todo o contexto político e cultural de um determinado povo, servindo assim como um instrumento que revela e demonstra como as pessoas estão vivendo, como sentem o mundo e como divergem na forma de viver a partir da realidade que vivem.

Sobre a função da literatura, Cándido (2004) afirma que:

A função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CÂNDIDO, 2004, p. 176)

Verifica-se, assim, que a função da literatura se manifesta de uma forma bastante ampla, indo desde a construção de textos com significados, formas de expressão construídas a partir de determinadas visões de mundo, a uma forma de transmissão de conhecimentos. Para Cândido (2004, p. 176), o “efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos”. Assim, pode-se dizer que, por meio da literatura, adquirem-se novos conhecimentos, amplia-se a nossa visão de mundo, como também se organizam mentes e sentimentos. Tendo, portanto, um grande poder de agir e modificar a vida das pessoas. Para o autor:

A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza (CÂNDIDO, 2012, p. 84).

Assim, pensando na riqueza da literatura e na “força humanizadora” que ela possui, acredito no quanto se torna cada vez mais necessária essa luta pelo acesso à literatura para todos, podendo considerá-la como um bem incompressível. A literatura se torna cada vez mais necessária no dia a dia daquelas pessoas que vivem nas periferias e acreditam em dias melhores. Dessa forma, reforço aqui o papel da extensão universitária que muito mais que atravessar os muros da universidade, sai para o campo e, por meio do Programa de Extensão Viva a Palavra, fortalece a luta das Bibliotecas Comunitárias para alcançar cada vez mais esse direito.

Sobre o papel da extensão universitária, segundo Correa (2019, p. 250), “é preciso repensar também as abordagens críticas”. Dessa forma, é necessário pensar sobre o olhar que as pesquisas podem conduzir, como este trabalho acadêmico pode proporcionar a ver o mundo, as ações realizadas por pessoas que atuam em cada espaço e como essas pesquisas podem contribuir para se pensar numa intervenção no campo onde sejam possíveis atividades de pesquisa. Segundo Correa (2019):

Quando se fala em abordagem crítica, estamos nos referindo a uma atitude diante da própria atividade de conduzir nossas pesquisas, uma atitude no que diz respeito à questão de direcionar nosso olhar para o mundo e, acima de tudo, um desejo de fazer com que nossa postura enquanto acadêmicos tenha algum impacto palpável sobre nosso objeto de pesquisa. (CORREA 2019, p. 250)

Nesse contexto, situa-se o Programa Viva a Palavra como uma forma de pesquisa-intervenção na realidade da periferia de Fortaleza, especificamente na Serrinha, onde o referido programa atua mais fortemente, realizando diversas atividades que surgem a partir da escuta das necessidades da referida comunidade, como a contação de histórias, que surgiu a partir da necessidade de uma atividade interativa com as crianças daquele bairro. Outro exemplo é o Cursinho Popular Viva a Palavra, que surgiu a partir de sugestões dos próprios jovens da comunidade, além dos círculos de leitura e diversas outras atividades que vão sendo realizadas não por uma agência da universidade, mas por uma colaboração entre as pessoas da comunidade e os(as) pesquisadores(as)/extensionistas do Viva a Palavra. Tanto a gestão como a realização dessas diversas atividades de extensão, promovidas nos diversos subprojetos do Viva a Palavra, é sempre co-construída a partir de um plano em comum, entre professores(as), estudantes da universidade e os coletivos culturais, movimentos sociais e associações de moradores dos bairros onde o Viva a Palavra atua.

É assim que os diversos desafios que surgem na realização do programa são enfrentados, com a colaboração das pessoas das comunidades, de professores(as) e estudantes da Universidade Estadual do Ceará, dos mais diversos cursos, como no caso das aulas do cursinho, das diversas áreas. Alguns estudantes recebem bolsas, outros são voluntários, alguns são mestrandos(as) e doutorandos(as) que, além de suas atividades de pesquisa, colaboram com outras atividades. É, portanto, por meio desse modo dialógico de construção conjunta que as atividades do Programa Viva a Palavra são realizadas. Pode-se assim perceber que as ações extensionistas desenvolvidas pelo programa possibilitam aos estudantes universitários(as) e pesquisadores(as) refletirem sobre a relevância social na produção do conhecimento e sobre o seu comprometimento social, o que pode contribuir para o surgimento de outras possibilidades metodológicas e epistemológicas.

As ações realizadas por meio do Programa de Extensão Viva a Palavra possibilitam à comunidade acadêmica a soma de experiências e saberes não apenas com os(as) moradores(as) do bairro Serrinha, mas também de outros bairros, por meio de saraus, atos cenopoéticos, contação de histórias e da articulação com as bibliotecas comunitárias da periferia de Fortaleza, por meio da cartografia das práticas de mediação de leitura.

Vale lembrar que o Viva o Palavra busca articular as ações de ensino, pesquisa e extensão, de modo que disciplinas da graduação são realizadas pela profa. Dra. Claudiana Alencar em colaboração de artistas, produtores culturais, ativistas e pessoas da comunidade, na articulação com as ações de extensão. Quanto às pesquisas desenvolvidas, são sempre de natureza participante e colaborativa, atuantes nos diversos subprojetos do programa, produzindo saberes baseados na ação-reflexão-ação e no dialogismo entre universidade e sociedade.

2.1.1 A literatura e a formação de leitores(as) no contexto escolar de jovens e adolescentes

Tendo em vista a percepção de que a democratização da leitura, o letramento literário e o direito à literatura não são suficientemente promovidos na escola, lugar privilegiado de acesso às práticas de letramento, nesta seção procurarei refletir sobre o letramento literário na escola para, nas demais seções, confrontar com os letramentos literários promovidos pelo Programa Viva a Palavra e pelas Bibliotecas Comunitárias e Livres.

De acordo com Cândido (2004, p. 177), “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”. Dessa forma, falar sobre literatura, sem dúvidas, deveria remeter sempre a uma atividade muito prazerosa, que reporte a um universo cheio de mistérios, fantasias e, muito vezes, a um imaginário no qual as palavras não descrevem literalmente. No entanto, ou talvez infelizmente, isso muitas vezes não acontece. Exemplo disso é quando o tratamento dado ao texto literário se volta apenas para um estudo no qual os adolescentes e/ou jovens ao ingressarem no ensino médio se deparam com um ensino de literatura sob o viés historicista. Assim, muitos(as) alunos(as) chegam a dizer que literatura nada mais é do que outro modelo de aula de História.

Além disso, ainda contamos com outro modelo de ensino de literatura muito presente nos livros didáticos, por meio de atividades elaboradas a partir dos mais variados tipos de textos, sejam estes poemas, contos, crônicas, fragmentos de romances, dentre outros, por meio dos quais são trabalhados aspectos gramaticais, como retirada de substantivos, verbos etc, o que torna o ensino de literatura pouco atrativo. Segundo Martins (2006):

Ao longo da trajetória escolar, da educação infantil ao ensino médio, a leitura literária deveria ser mais valorizada como meio de o aluno desenvolver a

criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos com base na realidade empírica (MARTINS, 2006, p. 84).

No entanto, essas práticas de ensino de literatura frequentes no ensino fundamental e médio não contribuem para a formação de leitores(as). É preciso mudar esse modo de tratar o ensino literário e partir para um ensino capaz de despertar o prazer pela estética dos textos e por tudo aquilo que pode contribuir não apenas para despertar o prazer pela leitura, mas que possa contribuir efetivamente para o acesso à leitura, à escrita, à cultura, à aquisição do vocabulário e às estruturas linguísticas, favorecendo cada vez mais o ensino de língua materna.

Para Martins (2006), ao discutirmos sobre a presença da literatura na escola, é interessante refletirmos sobre as ideias de Beach & Marsall (*apud* MARTINS, 2006) ao proporem uma distinção entre leitura da literatura e ensino da literatura. Para os autores, a primeira está relacionada à compreensão do texto no momento da leitura, ou seja, à experiência do(a) leitor(a) com a obra literária, enquanto que a segunda diz respeito ao estudo da obra literária, de sua organização e estética. Assim, pode-se dizer que o ideal seria aliar as duas propostas, ou seja, proporcionar aos(às) alunos(as) a oportunidade de leitura das obras, como também a percepção da estética, estilo e qualidade desses textos. Dessa forma, segundo a autora, “é preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos” (MARTINS, 2006, p. 85).

É preciso criar estratégias que possibilitem a leitura de textos literários viabilizando que os(as) leitores(as) se envolvam com a leitura, podendo questionar, criticar, ou até mesmo gostar de ou odiar o que está sendo apresentado. “Em muitos casos, as práticas de leitura que ocorrem na escola oferecem poucas possibilidades de expressão da subjetividade dos estudantes” (SOARES; ROCHA, 2020, *online*). Dessa forma, precisamos dar oportunidade para que eles(as) discutam os textos, troquem ideias, e não apenas respondam a questionários já prontos que aparecem nos livros didáticos ou mesmo fichas de leitura tão tradicionais que em nada contribuem para a formação de leitores(as), o que torna o trabalho com textos literários cansativo e sem sentido algum para os estudantes.

Com o advento dos estudos sobre o letramento, pode-se perceber que alguns teóricos já refletem sobre o trabalho de letramento literário numa perspectiva que valoriza o ensino de literatura com foco na literatura e não apenas com o objetivo de trabalhar gramática ou o contexto histórico de produção das obras. Isso me leva a ter esperança de uma prática

metodológica que, a partir de textos, possa-se contribuir de forma efetiva para a formação de leitores(as).

Nesse contexto, Cereja (2005), em sua obra *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, apresenta algumas considerações sobre o ensino de literatura que dialogam bastante com as reflexões apresentadas anteriormente aqui. Para ele:

Depois de anos de estudos de literatura, os jovens brasileiros deixam o ensino médio sem terem desenvolvido suficientemente certas habilidades básicas de análise e interpretação de textos literários, tais como levantamento de hipóteses interpretativas; rastreamento de pistas ou marcas textuais; reconhecimento de recursos estilísticos e de sua função semântico-expressiva; relações entre a forma e o conteúdo do texto; relações entre elementos internos e os elementos externos (do contexto sócio-histórico) do texto; relações entre o texto e outros textos, no âmbito da tradição; relações entre texto verbal e texto não verbal, etc. (CEREJA, 2005, p. 54)

O autor adverte que para compreender os motivos desse problema, devemos observar como têm sido as práticas escolares de ensino de literatura nas últimas décadas, sobretudo depois que entrou em vigência a Lei 5.692/71, “marcada por uma concepção tecnicista de ensino e tomada aqui não como elemento determinante no processo de mudanças educacionais, mas como referência fundamental nesse processo” (CEREJA, 2005, p. 54).

Utilizando a expressão: “prática de ensino”, ele se refere ao conjunto de concepções e ações que constituem a relação de ensino e aprendizagem. Assim, a prática de ensino abrange um conjunto de valores e de ações cotidianas que se materializam em posturas e procedimentos, “tais como a definição ou a negociação de sentidos na abordagem do texto literário, a finalidade e as proposta da leitura extraclasse, as formas de avaliação, as relações do texto literário com outras áreas do conhecimento e com outros códigos e linguagens etc.” (CEREJA, 2005, p. 55)

Segundo o autor:

A prática de ensino de literatura mais comum hoje, segundo mostra a observação de planejamentos escolares, manuais didáticos existentes no mercado e o relato direto de professores e alunos, consiste em, primeiramente, circunscrever o conteúdo a ser desenvolvido no ensino médio em dois domínios essenciais. Logo nas primeiras aulas de 1ª série do ensino médio, a prática se volta para a construção de alguns conceitos básicos relativos à teoria literária e à teoria da comunicação, considerados ferramentas indispensáveis para lidar com o texto literário. Alguns desses conceitos, particularmente os da teoria da comunicação, foram introduzidos nos currículos escolares a partir da década de 1970, momento em que a linguística estruturalista vivia o seu apogeu nas universidades brasileiras, influenciando assim a formação de professores, o conteúdo dos concursos públicos e a produção de manuais didáticos. Em segundo lugar, construídos esses conceitos e considerando-se que o aluno estaria preparado para lidar com um novo objeto, a prática se direciona para o texto literário

de época, visto agora não mais esporádica e ocasionalmente, mas de modo sistematizado e de acordo com uma perspectiva histórica. A partir daí, então, tem início o estudo da história da literatura, que normalmente perdura até o fim do ensino médio (CEREJA, 2005, p. 55).

Dessa forma, conforme mencionado anteriormente, o ensino tem se pautado na apresentação da abordagem historicista da literatura, privilegiando a literatura brasileira através de uma visão panorâmica dos movimentos, dos estilos de época e dos autores sempre relacionados aos períodos, aos movimentos ou gerações.

Cereja (2005) realizou uma pesquisa com alguns professores(as) a fim de investigar a metodologia utilizada por esses(as) profissionais no que concerne ao trabalho com a literatura em sala de aula e obteve os seguintes resultados:

pelo menos metade dos entrevistados adota um conjunto de procedimentos, também adotados na maioria dos livros didáticos, que consiste nos seguintes passos: breve apresentação do movimento literário, com datas limítrofes e indicação de seus principais autores; principais fatos do contexto histórico; características do movimento literário em foco; apresentação dos principais autores, com aspectos da biografia de cada um e leitura (na íntegra ou em parte) de alguns de seus textos ilustrativos (CEREJA, 2005, p. 56).

Quanto à forma de transmitir os conteúdos, são ministradas predominantemente aulas expositivas, seguindo as orientações do livro didático e os(as) alunos(as) sempre participando de forma passiva, tendo em vista que apenas o(a) professor(a) está preparado(a) para discorrer sobre todo o contexto histórico e cultural no qual essas obras estão imersas. Outros fatores que também são levados em consideração dizem respeito: ao planejamento e seleção de textos, dos quais, muitas vezes, são extraídos apenas alguns fragmentos para análises; e a frequência com que esses autores ou obras tem caído nos últimos exames vestibulares, ou no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Nesse contexto, o(a) aluno(a), por sua vez, só participa do processo de ensino e aprendizagem de literatura quando é solicitado a responder algumas perguntas formuladas sobre a leitura de um texto propostas pelo(a) professor(a) ou pelo manual didático.

Outros elementos que também podem aparecer nos exercícios dos livros didáticos são aspectos relativos à biografia do autor e do contexto histórico-social, porém com menor frequência, uma vez que essas relações não se manifestam no texto de forma direta, e sim a partir de um conjunto de mediações.

Como se vê, o texto, que deveria ser o centro das atividades de uma aula de literatura, espaço para a negociação de diferentes leituras e construções de sentido,

geralmente acaba por assumir um papel periférico quanto a essas possibilidades. Por extensão, na prática, o ensino de literatura no ensino médio não tem alcançado os objetivos propostos pelos programas escolares – entre outros, o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos – e tem se limitado a promover apropriação de um discurso didático sobre literatura, produzido e apresentado, em primeira instância, pelo professor e, em segunda instância, produzido socialmente por diferentes agentes: o livro didático, os programas universitários, as referências historiográficas disponíveis para consulta de professores, o programa do vestibular de algumas universidades, alguns sites da internet, etc. (CEREJA, 2005, p. 57).

Pode-se assim perceber que, no que se refere ao ensino de literatura no contexto escolar do ensino médio, é necessário o cuidado cada vez mais com um ensino que possa influenciar na formação de leitores(as), com o despertar nos(as) alunos(as) o gosto pela leitura, o que pode contribuir para a melhoria de sua formação de forma bastante ampla, pois através da literatura não se contribui apenas para uma formação escolar, mas para a construção de pessoas críticas e reflexivas sobre a realidade que os cercam.

2.1.2 O ensino de literatura numa perspectiva emancipadora

Na seção anterior, abordei algumas considerações e reflexões acerca do ensino de literatura para jovens e adolescentes. Isso leva a perceber que é preciso repensar essas estratégias que privilegiam um modelo de ensino tradicional, no qual o(a) professor(a) é o(a) único(a) autorizado(a) a repassar os conteúdos e os(as) alunos(as) atuam como meros(as) receptores(as), com vistas apenas a um resultado quantitativo, estando o foco do planejamento baseado sobretudo no uso de fragmentos de textos cobrados em concursos vestibulares e/ou provas do ENEM. Sabe-se, a partir de situações do cotidiano e do depoimento de alunos(as), sobre o ensino de literatura, que essa forma de ensinar não é atrativa para eles(as) e muito menos reproduz os resultados que o trabalho com textos literários poderia apresentar. Segundo Filho (2017):

O texto literário resulta da criação artística. Configura um objeto dotado de propriedades estéticas. Eminentemente conotativo e polissêmico, envolve uma verdade de coerência. Privilegia a dimensão estética. Mobiliza efeitos de surpresa. Seu entendimento pleno requer necessariamente uma interpretação no nível do silêncio do texto, vale dizer, nas entrelinhas. Associa razão e emoção (FILHO, 2017, p. 155)

Diante desse contexto, apresentarei algumas contribuições bastante produtivas que Leal e Albuquerque (2010) trazem para essa discussão, no sentido de redirecionar as metodologias utilizadas no ensino de literatura.

Sem dúvida, ouvir uma criança falando com tamanha emoção sobre um texto literário é o desejo de qualquer professor que tenha consciência da importância da literatura para a formação de leitores. É, sem dúvida, a expressão de uma conquista nem sempre fácil tendo em vista as diferentes dificuldades que enfrentamos no processo de escolarização de nossas crianças e jovens (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 89).

Assim, quanto mais espaços de contato com a literatura as crianças, adolescentes e jovens tiverem, maior será a possibilidade de constituírem-se como leitores(as) assíduos(as) do texto literário. É nesse contexto que se torna relevante a iniciativa de pessoas ou instituições que promovem a criação de círculos de leitura, clubes de leitura, bibliotecas comunitárias e/ou os mais diversos ambientes que possibilitam, ao mais variado público, o contato com obras literárias.

No contexto dessa pesquisa, trabalhei com os círculos de leitura, tendo como ponto de partida as reflexões apresentadas por Cosson (2014), por meio das quais o autor dá ênfase ao trabalho com o letramento literário. E, assim, realizamos nossas atividades com os jovens que participam do Programa Viva a Palavra, na Serrinha, bairro periférico de Fortaleza.

Para realizar as leituras, tive o cuidado com a escolha e a seleção dos textos, buscando sempre temáticas e enredos que pudessem ser atrativos para o público em questão. Tratando disso, Leal e Albuquerque mencionam:

a oferta de textos para leitura é uma ação que implica paciência e capacidade de lidar com as negativas dos alunos. Podemos oferecer algumas obras que eles não queiram ler naquele momento, mas se sintam motivados a ler em outros. Temos, ainda, que lidar com a possibilidade de que determinados autores ou obras realmente não agradem alguns jovens ou mesmo adultos. Isto é, todos nós temos o direito de gostar ou não de determinado livro, por mais reconhecido que ele seja na esfera literária (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 91).

Para eles, esse cuidado é muito importante se, de fato, se quer despertar o gosto pela leitura e constituir leitores(as). Oferecer diferentes obras, estimular leituras diversificadas, desenvolver atividades em sala de aula com diversos gêneros é, de fato, imprescindível. Mas, deve-se ter cuidado para respeitar as preferências de cada um, como também não os obrigar a ler em seus momentos de lazer aquilo que achamos mais importante. Isso pode ser desastroso no trabalho de formação de leitores(as) É preciso, portanto, realizar um planejamento que leve em consideração os mais diversos fatores que podem estar colaborando para o trabalho com textos literários. Outro aspecto que merece destaque diz respeito aos temas.

Temáticas relativas à convivência social, ao preconceito, às diferentes culturas que compõem o nosso contexto social são indispensáveis a essa formação de um sujeito leitor. É desse modo, como sugerem Martins e Gomes, que podemos “construir, através da literatura, crianças e jovens mais conscientes, mais críticos, mas também mais sensíveis, menos segregadores.” (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 92)

Percebe-se que o ensino da literatura já vem passando por um novo redirecionamento, que já existem estudiosos preocupados com o tipo de leitura que pode melhor contribuir para a formação dos sujeitos de uma forma mais ampla. Segundo os autores:

tais possibilidades, embora ainda não sejam muito frequentes em várias escolas, já são vivenciadas em diferentes instituições, sendo possível, portanto, pensar em estratégias que favoreçam os diálogos sobre textos e a criação de um clima, um ambiente leitor (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 93).

O ensino da leitura possui uma dimensão bastante ampla, pois a leitura é fundamental para a melhoria da aprendizagem não apenas no ensino de língua portuguesa, mas também pode ajudar na compreensão e melhoria de aprendizagem em todas as demais disciplinas escolares. Além disso, não se pode esquecer que ler é uma atividade recorrente em diversos espaços sociais.

O professor, ao estimular o desenvolvimento dos modos de ler a obra literária, além de contribuir para a aprendizagem da literatura, ampliando o acervo textual de cada aluno, seus conhecimentos sobre a história da humanidade, os autores, os estilos, contribui para o desenvolvimento pessoal, das subjetividades, do “ser no mundo”, promovendo, ainda, o desenvolvimento de estratégias de leitura que podem ser usadas em muitas e variadas situações de interpretação textual (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 94)

Podemos assim perceber que o trabalho com a literatura, além de ser de fundamental importância para a inserção social do estudante, pode também ser uma maneira de potencializar a aprendizagem de diferentes estratégias que ajudam o indivíduo na leitura de variados gêneros discursivos. Ou seja, são muitos os benefícios para o indivíduo, a partir de sua inserção nos eventos de letramento literário, que vão além da simples aquisição de habilidades de leitura.

Vale ainda ressaltar que a inserção da literatura em sala de aula deve ser algo constante, que faça parte do calendário escolar como as demais disciplinas e não com o propósito de preencher algum espaço vazio. O(a) professor(a) precisa realizar atividades

rotineiras e bem planejadas, proporcionando momentos em que os estudantes tenham acesso ao texto literário e espaço também para refletir coletivamente sobre tais textos.

2.1.3 A leitura em diversos contextos

Tratando-se do ensino formal, segundo Delaine Cafiero (2010, p. 88), “um compromisso a ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente”. Segundo a autora, ampliar os limites de leitura pode contribuir para o desenvolvimento da escrita e para a ampliação do grau de letramento dos alunos, “contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão” (CAFIERO, 2010, p. 88). No entanto, para qualquer pessoa que não tenha refletido sobre a língua e sobre a linguagem, esse objetivo pode até parecer claro e simples. Porém, para ensinar uma língua, muitos fatores estão envolvidos nesse processo. Aqui tratarei do trabalho realizado com a leitura, desde atividades desenvolvidas no ambiente escolar até o trabalho que ultrapassa os muros da escola.

Para a presente discussão, apresentarei alguns conceitos e orientações para o trabalho com a leitura, que vão desde o trabalho realizado na escola até os mais diversos contextos sociais, que envolvem desde o conhecimento prévio que o(a) aluno(a) traz consigo, desde os primeiros anos de seu período escolar de aquisição da leitura e da escrita, até os conhecimentos adquiridos, a partir de um contexto histórico, social e cultural no qual o sujeito encontra-se inserido.

Assim, apresento algumas considerações apontadas por Antunes (2003), Solé (2009), Kleiman (2004), Geraldi (2015), Franco (2011) e Petit (2009).

Para Solé (2009), a leitura consiste em um processo de interação entre o(a) leitor(a) e o texto, ou seja, o texto por si só não traz tudo explícito. É a partir da interação que se tenta satisfazer os objetivos da leitura. Assim, a leitura envolve um(a) leitor(a) ativo(a) que processa e examina o texto. Outro fator relevante se trata do objetivo para guiar a leitura, ou seja, sempre se lê com uma finalidade, sempre se lê para alcançar algo. Para ela:

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante o texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 2009, p. 22)

Segundo Kleiman (2004), tratando-se do ensino, a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. Para a autora:

A maior, e mais significativa consequência do processo de escolarização, especificamente, da aquisição da escrita, é o processo de descontextualização de linguagem, que permite entre outros fazeres, a interação à distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor. Esse tipo de interação é essencial para a aprendizagem ou esta estaria limitada àquilo que é imediatamente acessível aos nossos sentidos (KLEIMAN, 2004, p. 07).

Ela também considera fundamental, na construção dos sentidos do texto, a utilização do conhecimento prévio para realizar a leitura: o(a) leitor(a) utiliza tudo o que ele(a) já sabe, ou seja, todo o conhecimento adquirido ao longo da vida. É a partir da interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, que o(a) leitor(a) consegue construir o sentido do texto. É por conta da utilização desses níveis de conhecimento que a leitura é considerada um processo interativo.

Para Antunes (2003), leitura e escrita são atividades complementares, ou seja, todos os recursos utilizados para a produção de um texto estão a serviço do(a) leitor(a). Assim, para que haja o processo de interação entre leitor(a) e texto é preciso levar em consideração todos os elementos gráficos que se encontram presentes. É como se fossem pistas que levam o(a) leitor(a) à descoberta dos significados. A autora apresenta alguns princípios que tratam dos aspectos que devem ser considerados quando se trata de leitura:

- a) A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor;
- b) A leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita;
- c) A leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura;
- d) A leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação.

Pode-se perceber, a partir desses princípios apresentados por Antunes (2003), que a atividade de leitura é um processo muito abrangente, envolvendo desde a escolha dos recursos linguísticos, a disseminação de conhecimentos, a necessidade de estratégias para a

realização da leitura, como também apresenta um contexto extralinguístico, o que torna o trabalho com a leitura cada vez mais rico na disseminação dos conhecimentos. A partir desses princípios, a autora ainda ilustra a sua discussão apresentando de forma didática algumas implicações pedagógicas muito úteis ao trabalho com a leitura. Nesse sentido, o(a) professor(a) de português deverá promover:

- a) Uma leitura de textos autênticos – de textos em que há claramente uma função comunicativa, um objetivo interativo qualquer;
- b) Uma leitura interativa – qualquer texto precisa ser lido como um encontro: entre quem escreveu e quem lê (LAJOLO, 1986);
- c) Uma leitura em duas vias – nenhuma leitura está desvinculada das condições em que o texto foi escrito;
- d) Uma leitura motivada – tudo o que fazemos está preso a um interesse qualquer;
- e) Uma leitura do todo – na leitura, a primazia interpretativa deve ser dada à dimensão global do texto, do texto como um todo;
- f) Uma leitura crítica – a leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas;
- g) Uma leitura de reconstrução do texto – o leitor deve fazer o caminho inverso que fez o autor: depois do entendimento global do texto, deve chegar à sua desmontagem;
- h) Uma leitura diversificada – tal como acontece na vida fora da escola, as oportunidades de leitura devem variar, no sentido de que os textos sejam de gêneros diferentes;
- i) Uma leitura também por “pura curtição” – que seja estimulado o exercício da leitura gratuita, da leitura do texto literário, do texto poético, sem qualquer tipo de cobrança posterior;
- j) Uma leitura apoiada no texto – tendo em vista que as palavras que estão no texto funcionam como sinais, como pistas do sentido contextualizado em cada texto;
- k) Uma leitura não só das palavras expressas no texto – qualquer texto comporta interpretações que requerem mais do que as palavras que lá estão expressas;
- l) Uma leitura nunca desvinculada do sentido - que sejam dadas orientações que facilitem a compreensão do texto.

A partir dessas orientações metodológicas, o(a) professor(a) poderá adequar os tipos de atividades a serem realizadas em sua sala de aula, o que favorecerá o ensino de leitura, como também estará contribuindo para a formação de leitores(as).

Para Geraldi (2015):

ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contra palavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Neste sentido, a leitura é também co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa. O reconhecimento do que já é conhecido é uma condição necessária para que se dê a leitura, mas não é condição suficiente. É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve) (GERALDI, 2015, p. 103)

Percebe-se que, assim como Solé (2009), Kleiman (2004) e Antunes (2003), o autor Geraldi argumenta que a leitura está para além daquilo que o texto apresenta materialmente, é preciso ir além dos conhecimentos que se apresentam na superfície do texto para assim se assegurar a produção dos sentidos.

Uma contribuição relevante para as reflexões feitas até aqui se trata da proposta de uma abordagem complexa da leitura, apresentada por Franco (2011), na qual o autor vai levar em consideração todos os aspectos que envolvem leitor(a) e texto para a construção dos significados. Ou seja, as interpretações não se encontram ali presentes no texto, estas vão depender da quantidade de informações e experiências que o leitor(a) traz consigo, para ele. “Durante o ato de ler, suas expectativas, por exemplo, podem ser alteradas bem como suas crenças podem ser fortalecidas ou enfraquecidas” (FRANCO 2011, p. 41). Para ele são múltiplos os agentes que se inter-relacionam no ato de ler, como leitor(a), autor(a), texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças, etc, por isso considera a leitura como uma atividade complexa, pois não demanda apenas um(a) leitor(a) e um texto para que esta seja possível, e quanto mais conhecimentos ou complexidades o(a) leitor(a) trazer consigo, mais possibilidades de percepções serão possíveis.

Nesse contexto, na busca de uma reflexão sobre o trabalho com a leitura, a partir de textos literários, na perspectiva do letramento literário, trabalhando com jovens que moram no bairro Serrinha, periferia de Fortaleza, foi possível encontrar contribuições relevantes acerca do trabalho de leitura a ser realizado com jovens em Petit (2009). Segundo a autora:

A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente (PETIT, 2009, p. 07).

A autora reflete sobre os efeitos que a leitura pode despertar nos(as) leitores(as). Pode remeter a lembranças e sensações que estão bem presentes nos textos, sobretudo nos literários, a partir dos recursos expressivos, estilísticos e/ou linguísticos que se encontram presentes nestes. No entanto, ela argumenta, como melhor explorado mais adiante, que os significados não estão postos ali literalmente para facilitar o trabalho dos(as) leitores(as) e/ou interpretadores(as). São muitos os fatores que irão influenciar para a recepção dos textos, um dos quais pode ser o contexto social no qual o(a) leitor(a) está inserido desde os primeiros anos de vida, se foi um ambiente em que o(a) leitor(a) teve acesso à leitura ou se o mesmo só teve este contato na escola. Ainda para a Petit (2009, p. 41), “é a partir de fragmentos, apanhados aqui e ali, que fabricamos o sentido. O sentido não é, ou não é mais, em nossa época de fim das ideologias, um sistema total que dirá a última palavra, a razão de ser de nossa presença na terra”.

Segundo a autora:

Ao compartilhar a leitura, ao contrário, cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal (PETIT, 2009, p. 43).

Petit reflete sobre a importância da leitura em nossas vidas, e, ao realizar uma pesquisa sobre jovens e leitura e sobre os bairros marginalizados na França, levantou os seguintes questionamentos:

Por que ler é importante? Por que a leitura não é uma atividade anódina, um lazer como outro qualquer? Por que a escassa prática da leitura em certas regiões. Em certos bairros, ainda que não chegue ao iletrismo contribui para torná-los mais frágeis? E no sentido inverso: de que maneira a leitura pode se tornar um componente de afirmação pessoal e de desenvolvimento para um bairro, uma região ou um país? De várias maneiras, por diversos ângulos, em diferentes registros. É justamente essa pluralidade de registros que me parece importante. A verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, se desejarmos, à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros. É claro que é um pouco artificial

distinguir esses registros entre si, pois muitas vezes estão ligados uns os outros (PETIT, 2009, p. 61)

A autora apresenta alguns aspectos que foram mencionados pelos jovens acerca da leitura em sua pesquisa, que abordarei aqui de forma sucinta:

O primeiro aspecto que foi mencionado pelos(as) jovens que vivem em bairros marginalizados foi o “de que a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social” (PETIT, 2009, p. 61). Eles(as) mencionaram esse aspecto e “falaram da importância que tinham para eles a leitura e as bibliotecas como meio de acesso ao conhecimento” (PETIT, 2009, p. 61). Segundo a autora:

Para a grande maioria dos jovens dos bairros marginalizados, o saber é o que lhes dá apoio em seu percurso escolar e lhes permite constituir um capital cultural graças ao qual terão um pouco mais de oportunidade para conseguir um emprego. E a biblioteca é um lugar onde é possível encontrar documentos e livros de consulta ausentes em casas, para que possam preparar uma exposição ou uma monografia. (PETIT, 2009, p. 61-62)

Assim, pode-se perceber que a leitura em todas as idades, nos mais variados espaços, permite que as pessoas tenham acesso aos conhecimentos sobre o mundo, conhecimentos estes que são amplamente divulgados por meio dos suportes com informações escritas.

Muitas vezes o saber é considerado como a chave para se alcançar dignidade e a liberdade. E a busca de sentido também não se encontra muito distante. Apropriar-se dos conhecimentos por meio do estudo da história, das ciências da vida, da astronomia, é um modo de participar do mundo, de compreendê-lo melhor, de encontrar um espaço nele. Neste primeiro registro de leitura coexistem, então, aprendizados estritamente funcionais, induzidos pela demanda escolar, pelo exercício da profissão e pelas necessidades da vida cotidiana; e aprendizados em que entra a curiosidade pessoal, onde se esboça um questionamento próprio (PETIT, 2009, p. 65).

O segundo aspecto que foi evocado com frequência se trata do apropriar-se da língua, de que “a leitura é também uma via privilegiada para se ter acesso a um uso mais desenvolvido da língua; essa língua que pode representar uma terrível barreira social” (PETIT, 2009, p. 66)

Para o(a)s jovens dos bairros urbanos marginalizados que participaram da pesquisa,

A palavra é algo muito importante; a escrita é algo tão importante que quando não a temos, somos animais. Aquele que domina a escrita é necessariamente alguém que registra na memória sua experiência de vida e pode transmiti-la. Passaporte essencial para encontrar um lugar na sociedade, essa língua difere das faladas em família e na rua e conhecê-la bem assegura em certo prestígio (PETIT, 2009, p. 66).

O terceiro aspecto trata-se de construir-se a si próprio: a linguagem não pode ser reduzida a um instrumento para fins comunicativos, tem a ver, sobretudo, com a construção de nós mesmos enquanto sujeitos falantes.

Nesses bairros periféricos não são apenas as construções que estão em más condições, não é somente o tecido social que pode estar em dificuldade. Para muitos que vivem ali, também está danificada a capacidade de simbolizar, de imaginar e, a partir daí, de pensar um pouco por si próprio, em si próprio e ter um papel na sociedade. E a construção psíquica, ou a reconstrução psíquica, revelam-se tão importantes como a recuperação dos bairros. Ora, a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos. (PETIT, 2009, p. 71-72)

Segundo Petit (2009, p. 74), “na adolescência ou na juventude – e durante toda a vida – os livros também são companheiros que consolam e às vezes neles encontramos palavras que nos permitem expressar o que temos de mais secreto, de mais íntimo”. Para ela, o contato com os livros, pode muitas vezes representar um espaço de acolhimento, pois a dificuldade para encontrar um lugar neste mundo não é somente econômica, mas também afetiva, social, sexual e existencial. Muitas vezes, os jovens podem se sentir sozinhos mesmo que se encontrem rodeados por outras pessoas. Assim, a presença de um livro pode representar uma companhia.

O quarto aspecto se trata da possibilidade dos livros, através da leitura, proporcionar o acesso a diversos tipos de conhecimentos, de forma muito ampla e abrangente.

Os livros, e em particular os de ficção, nos abrem as portas para um outro espaço, para uma outra maneira de pertencer ao mundo. Os escritores nos presenteiam com uma geografia, uma história, uma paisagem onde retomamos o fôlego. Eles nos abrem as portas também para um outro tempo, em que a capacidade de sonhar tem livre curso e permite imaginar, pensar outras possibilidades (PETIT, 2009, p. 79).

O quinto aspecto observado, no contexto de sua pesquisa, diz respeito a conjugar as relações de inclusão. “Um aspecto que me pareceu notável é que graças às leituras, muitos jovens descendentes de imigrantes são capazes de conjugar os universos culturais a que pertencem, ao invés de deixarem que estes universos se hostilizem entre si” (PETIT 2009, p. 86).

O sexto aspecto observado se trata do fato de que a leitura ainda pode ensinar que antes mesmo de se pertencera este ou a aquele território, somos seres humanos.

A leitura, tal como é praticada atualmente, convida a outras formas de vínculo social, a outras formas de compartilhar, de socializar, diferentes daquelas em que todos se unem, como se fossem um homem, ao redor de um chefe ou de uma bandeira. Ler, como vimos, é conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas, transcrita em palavras que podem nos ensinar muito sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que ainda havíamos explorado, ou que não havíamos conseguido expressar (PETIT, 2009, p. 94).

Assim, pode-se perceber, a partir dos aspectos observados por Petit (2009), que o acesso à leitura pode oferecer muitos benefícios, que vão desde o acesso ao saber; a apropriação da língua; a construção de si próprio; o conhecimento de outro lugar e de outro tempo; a conjugação das relações de inclusão; como também o acesso a círculos de pertencimento mais amplo, o que possibilita a formação dos sujeitos leitores(as) de uma forma bastante ampla.

2.1.4 Mediação de leitura

Antes de falar sobre mediação de leituras, trago aqui a descrição de uma personagem que representa perfeitamente o papel de um(a) mediador(a) de leituras, e assim já começo a discutir mediação de leituras, sabendo quais são as características desses sujeitos tão importantes quando o tema em questão é a leitura.

Dona Sofia era uma professora aposentada que durante toda a vida se dedicara a ensinar. Ela conhecia os segredos, os sonhos, as sensações e as emoções que as palavras dos poetas despertam no coração de cada um. Agora cultivava flores em seu jardim, para serem vendidas na cidade, garantindo assim algum dinheiro, além do que recebia de sua fraca aposentadoria. Sentia-se feliz lidando com as flores e mais ainda quando abria um livro e mergulhava em suas letras. Lia romances, contos, crônicas e, principalmente, poesias (NEVES, 2011, p. 08).

Dona Sofia é a personagem da belíssima obra “A caligrafia de dona Sofia”, do autor André Neves (2011), um dos tesouros que descobri na trajetória de leituras e escrita deste trabalho. Trata-se de uma senhora, professora (é claro), apaixonada por leitura. Ela lia, lia muito, todos os tipos de textos, sobretudo poemas, romances, ou seja, sobretudo gêneros literários, aqueles que conseguem nos levar para muito além do horizonte, daquela região cercada por colinas, onde bem lá no alto, na mais alta das colinas, morava Dona Sofia, onde

cultivava as mais belas flores e escrevia... escrevia muitas cartas e poemas, e enviava para os(as) moradores(as) daquela pequena cidade. Escrevia poemas de muitos autores como Roseana Murray, Fernando Pessoa, Gonçalves Dias, Bartolomeu Campos de Queiroz, Carlos Drummond de Andrade, Gláucia de Sousa, Elias José, Casimiro de Abreu, Lenice Gomes, Florbela Espanca, Mario Quintana e tantos outros. Ela era feliz... e as pessoas começaram aos pouquinhos a se interessar por aquelas leituras. O gosto e a curiosidade foram surgindo e elas começaram a ler, ler livros, poemas e depois começaram a escrever cartas. Cartas para Dona Sofia, para os amigos, vizinhos e familiares. Pois não é que ela conseguiu despertar o gosto pela leitura naquelas pessoas. Pois é, Dona Sofia era uma verdadeira mediadora de leituras, ou seja, aquela pessoa que consegue aproximar o(a) leitor(a) do texto e que, para isso, a sua maior ferramenta se trata do seu próprio gosto pela leitura, que vem carregada de sua experiência com a leitura em sua vida.

Diante disso, ao falar de mediação de leitura, é possível refletir não apenas acerca da tarefa de ensinar a ler, o que remete ao processo de alfabetização, ou ao processo de trabalhar a leitura em sala de aula com os(as) alunos(as). A atividade de mediação de leitura vai muito além de indicar leituras para outras pessoas lerem, a mediação de leitura ultrapassa os limites de uma atividade desenvolvida no âmbito escolar, podendo acontecer tanto na escola, como nos mais diversos espaços que podem ser considerados como espaços de disseminação da leitura, como em praças, parques, mercados, hospitais, associação de moradores de bairros, nas bibliotecas comunitárias e/ou livres e nos mais diversos espaços onde circulam os livros e existe a presença de um(a) mediador(a) de leituras.

O(a) mediador(a) de leituras pode ser o(a) professor(a), na escola, mas, muitas vezes, o(a) aluno(a) já chega ao ambiente escolar trazendo consigo a experiência de leitura de casa, da sua rua, do seu bairro ou comunidade, por meio da figura dos pais, dos avós, dos tios, dos vizinhos, de um contador de histórias, ou seja, ele(a) é alguém que consegue a partir de sua experiência e prazer com a leitura e com a literatura, seja esta escrita ou oral, disseminar e despertar a curiosidade e o gosto pela leitura em diversos sujeitos.

De acordo com Barbosa e Barbosa (2013):

A efetiva apropriação de texto pressupõe que o leitor antes de exercer de forma autônoma essa prática, tenha tido um mediador, para quem os livros são familiares. A mediação, nesse sentido, é um ato de fazer com que as palavras, os textos circulantes na sociedade, os contos, os romances, os poemas, as palavras reunidas de maneira ética e estética numa obra, passem a fazer parte da experiência de vida do aluno. Mas não só para ocupar essa posição, o próprio mediador carece também fazer a palavra habitual e inabitual dos textos entrarem na sua própria experiência de vida (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 10-11).

Podemos assim perceber que a mediação de leitura se trata de uma atividade que é realizada por alguém que não apenas gosta de ler pelo prazer que a literatura oferece, mas alguém que tem uma história a contar sobre a sua experiência com a leitura. O(A) mediador(a) é alguém que além de incentivar o outro a ler, ele(a) tem a percepção de que a literatura é capaz de transformar vidas, que através da leitura é possível sonhar com um mundo melhor.

No Glossário Ceale (REYES, 2014), encontra-se a seguinte definição para mediadores de leitura:

Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isso os mediadores de leitura não são fáceis de definir. No entanto, basta lembrar como descobrimos, nos primeiros anos de vida, esses livros que deixaram rastros em nossa infância e, talvez, aparecerão nítidas algumas figuras que foram nossos mediadores de leitura: esses adultos íntimos que deram vida às páginas de um livro, essas vozes que liam para nós, essas mãos e estes rostos que nos apresentavam os mundos possíveis e as emoções dos livros (REYES, 2014).

Portanto, o(a) mediador(a) de leituras não se trata de alguém com grandes experiências com a leitura e a escrita, como escritores(as) ou professores(as), que também podem ser mediadores(as) de leitura, mas pode ser qualquer pessoa que, ao fazer parte do cotidiano do(a) outro(a), na maioria das vezes na infância, é aquela pessoa que lhe apresenta o mundo da leitura e as descobertas que esta pode proporcionar.

Barbosa e Barbosa (2013) apresentam a seguinte definição para mediadores(as) de leitura:

O mediador é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. “Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade”, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentido (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 11).

Dessa forma, percebe-se o quanto é grandioso o papel de um(a) mediador(a) de leituras em qualquer espaço que ele(a) atue, seja um membro da família, um(a) vizinho(a), um(a) morador(a) da comunidade, um(a) professor(a), um(a) bibliotecário(a), um(a) amigo(a), etc. O(a) mediador(a) de leituras se trata de alguém que se torna mediador(a) pelo gosto pela

leitura, por acreditar no poder de transformação que a literatura oferece. Alguém que não apenas indica um livro interessante para ser lido, mas que procura possibilitar a leitura para os diversos públicos, sabendo que tipo de leitura pode ser interessante não apenas para uma determinada faixa etária, mas que percebe quais as leituras que podem fazer mais sentido e contribuir para a formação de um determinado público.

De acordo com Rosing (2009):

A mediação de leitura pressupõe a formação do mediador enquanto leitor e leitor de textos literários. A relevância do conhecimento prévio acumulado não somente com suas vivências cotidianas, mas também no processo de construção do conhecimento que pauta sua existência deve ser observada na significação do texto selecionado para leitura conformando-se como uma estrutura individual de abordagem do texto. Defende-se a ideia de que essa subjetividade não será responsável pela criação de desvios no sentido das palavras usadas pelo autor, mas assumirá uma relação com as marcas da identidade do leitor (ROSING, 2009, p. 138-139).

Assim, podemos perceber que um(a) mediador(a) de leitura não se trata apenas de uma pessoa que seja considerado um(a) leitor(a) de textos diversos, mas se trata de um(a) leitor(a) de textos literários e que saiba acerca dos conhecimentos que se encontram presentes implícita ou explicitamente nos textos que serão apreciados pelos(as) leitores(as) na mediação de leitura.

A mediação de leitura é, portanto, uma atividade que articula vários critérios no momento de seleção dos textos a serem apresentados, como por exemplo: o contexto dessa leitura; os objetivos; as possibilidades de leitura (que dizem respeito às estratégias usadas para que a leitura se torne o mais produtiva possível, evitando que se torne monótona ou cansativa, não alcançando assim os objetivos pretendidos); o público e o repertório de textos. Ao levar em consideração esses aspectos, o(a) mediador(a) de leitura estará proporcionando um momento no qual os(as) leitores(as) não apenas se sintam atraídos pelo texto, mas também construam sentidos, o que contribuirá para a formação de leitores(as) críticos(as) e estará diretamente ligado às experiências de vida e subjetividades que cada leitor(a) traz consigo.

Segundo Petit (2010, p. 65), “Ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de uma presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação”. Essa voz que marcou a infância de tantas pessoas se constitui a voz de um(a) mediador(a) de leitura.

Iniciei esta seção apresentando uma obra que nos traz o exemplo de uma verdadeira mediadora de leituras, “A caligrafia de Dona Sofia”. Uma leitura maravilhosa que me serviu de suporte para realizar uma mediação de leitura numa oficina de círculos de leitura

no decorrer desta pesquisa. Gostaria de encerrar essa seção, apresentando outra obra que apresenta um exemplo de personagens que cumprem esse mesmo papel de mediadores(as) de leitura, o que comprova as teorias e as nossas experiências de vida, ao revelar que os(as) mediadores(as) de leitura nem sempre se tratam de professores(as) ou bibliotecários(as), mas de pessoas do nosso convívio familiar que têm, além do gosto pela leitura, o entendimento da importância desta na vida das pessoas.

Trata-se, portanto, da obra “Viagem, Enigmas e Sonhos: a alegria de conhecer”, de minha própria autoria, e que integra a Coleção Juvenil Mais Paic (Programa de Alfabetização na Idade Certa), Mais Literatura, composta por crônicas, contos, novelas, romances, cordéis e poesia. Esta obra é fruto de um concurso literário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDUC, que selecionou textos de autores cearenses, valorizando assim esses(as) escritores(as), disponibilizando ainda o acervo para todas as escolas de Ensino Fundamental do Estado do Ceará.

A obra citada traz a história de quatro crianças que costumam passar as férias na casa do avô, na cidade de Quixadá, cidade linda do Ceará, cheia de pontos turísticos, o melhor lugar para se passar as férias. Em meio a tantas diversões, banho de açude, contação de histórias na varanda sob a luz da lua e das estrelas e o cantarolar dos grilos, um belo dia eles encontram o mapa de um tesouro. A partir daí, vão seguir as pistas e desvendar os enigmas. Tudo isso em meio a um clima muito desafiador, cheio de mistérios e fantasias. Ao final, encontram o tão desejado tesouro: “Foi fantástico! Extraordinário! [...] Era um baú [...]. Eram muitas cores, desenhos e sabores. Um baú cheio de livros, de encantos e fantasias, com histórias fascinantes, para lermos noite e dia” (LOPES, 2018, p. 84).

E Davi, o personagem narrador, continua a narrar:

Foi um dia fabuloso! Chegamos à casa do vovô e fomos ver todos os livros que tinham no baú. Tinha livro de todo jeito: de mistério e de terror, tinham comédias fascinantes e romances de amor. Eram histórias para todas as idades. Poemas, narrativas e cordéis. Tinha o livro O senhor dos anéis; As crônicas de Nárnia e os livros do Harry Potter. Tinha também O Pequeno Príncipe e o Príncipezinho Malcriado; O Hobbit; Os livros de Percy Jackson; O Sítio do Pica pau Amarelo; Marcelo, Marmelo Martelo e O Menino Maluquinho. E muitos, muitos outros. Com muitas histórias fantásticas que podem nos levar a outros lugares, fazer viagens, desvendar enigmas, realizar sonhos e nos levar a conhecer outros mundos.

Quanto ao restante das férias? Dá até pra imaginar!

Começamos a ler os livros! Eram muitos mistérios para desvendarmos. Eram muitas histórias fantásticas para nos deleitarmos.

E, ao se aproximar o dia de voltarmos para casa, precisávamos dividir os livros e combinamos de fazer uma ciranda que funcionaria assim: à medida que fôssemos terminando as leituras, iríamos trocando os livros uns com os outros. Assim, poderíamos ler todos os livros que desejassemos.

Essas foram as melhores férias de nossas vidas...

E o que foi mais interessante! Agora eu vou contar! É que o Paulinho e o Rafinha não gostavam muito de ler e de estudar. Depois desse tesouro, começaram a gostar. Eles leem um livro após o outro, não dá nem pra acreditar. Foi uma grande transformação em suas vidas. Vale a pena revelar!

A leitura nos proporcionou o acesso a outras culturas e a conhecimentos diversos. Esse foi o melhor presente que vovô Joaquim e vovó Helena poderiam dar para os seus netos.

(LOPES, 2018, p. 86-87).

É possível perceber o quanto o avô e a avó desempenharam nessa história, o papel de mediadores(as) de leitura, o que não acontece apenas na ficção, pois é comum na vida de tantas pessoas, ter algum parente que lhe apresenta o mundo da leitura e que consegue, assim, contribuir para a formação de leitores(as).

E eu não poderia deixar de dizer que a escrita dessa obra se deu no decorrer dessa pesquisa, como também o seu lançamento aconteceu por ocasião da XIII Bienal Internacional do Livro do Ceará, onde o Programa de Extensão Viva a Palavra e as Bibliotecas Comunitárias da Periferia de Fortaleza realizaram atividades de mediação de leitura (Ver seção 4.5).

2.2 Formação leitora de jovens na periferia

Esta seção trata da formação leitora de jovens na periferia. Para esta exposição, encontra-se organizada em duas subseções. Na primeira, apresento algumas considerações sobre o(s) conceito(s) de juventude(s) e, na segunda, trato da periferia como local de resistência da juventude.

2.2.1 Algumas considerações sobre o(s) conceito(s) de juventude(s)

Falar sobre juventude não se constitui uma tarefa fácil, tendo em vista que este conceito está para além de um ciclo da vida no qual os sujeitos passam por constantes transformações. Enquanto alguns teóricos defendem o conceito de juventude como uma faixa etária da vida, tantos outros argumentam que juventude não apenas se refere à idade, mas envolve aspectos psicológicos, sociais, culturais e políticos, dentre outros. Portanto, é preciso refletir sobre esse conceito levando em consideração diversos aspectos, sobretudo, acerca do contexto social.

Assim, segundo Pereira (2012, *online*), para discutir sobre a juventude nos dias atuais deve-se tomar duas precauções fundamentais “entender que a noção de juventude é uma construção social e cultural e, além disso, bastante diversificada; e compreender que a noção de juventude não pode ser definida isoladamente, mas a partir de suas múltiplas relações e contextos sociais”. Dessa forma, refletir sobre a ideia de juventude é pensar sobre condições de gênero, raça, classe social, moradia, pertencimento religioso e, principalmente, contextualizá-la historicamente, tendo em vista que faz parte de uma geração específica que se relaciona com outras gerações. Dessa forma, como já vem sendo discutido por especialistas, não é possível falar no jovem dos dias atuais, mas nos diferentes modos de pensar a juventude na contemporaneidade.

O tema da juventude cada vez mais vem sendo discutido nos últimos anos, ampliando e diversificando os aspectos debatidos e colocando novas questões e desafios para a construção de diagnósticos e instrumentos de trabalho para aqueles(as) que atuam em ações e iniciativas dirigidas a esse público. Segundo Freitas (2005), atualmente há no Brasil uma diversidade de teóricos com diferentes posicionamentos sobre a juventude. Há assim diferentes maneiras de definir esse público e diversas teorias acerca de como estes devem (ou não) fazer parte dos interesses das políticas públicas. Essas reflexões podem se vincular a diferentes perspectivas políticas no que se refere a propostas de lei para o país. Para Freitas (2005), é fundamental dizer que hoje existe no Brasil o uso simultâneo dos termos adolescência e juventude, que embora sejam complementares, ora se superpõem, ora constituem campos distintos. No entanto, as diferenças e correlações entre os termos não são claras, o que é importante para que se possa criar políticas públicas para um público definido. É preciso, portanto, analisar os mais diversos aspectos para que se possa delimitar esses conceitos.

Assim, para chegar a uma definição que possa dar conta dos termos juventude e adolescência, a noção dessa fase da vida pode até não ser central ou suficiente para diversos debates nos dias atuais. No entanto, a noção de fase do ciclo vital consiste em um bom começo para as discussões. Dessa forma, uma definição para juventude pode ser desenvolvida a partir de vários pontos, como uma faixa etária, um período da vida, um agrupamento quantitativo da população, uma categoria social, uma geração etc., No entanto, todos esses fatores estão relacionados à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a idade adulta, embora esses limites etários não possam delimitar precisamente quando começa e quando termina a juventude. Essa dimensão é necessária aos estudos quantitativos das populações humanas.

Sobre o termo adolescência, Freitas (2005) apresenta alguns dados que se referem sobretudo às ações de políticas públicas e leis, que tratam, principalmente, dos direitos e deveres das pessoas que se encontram nesse ciclo da vida. No Brasil, a partir dos anos 1980, as discussões sobre o termo adolescência vieram a ganhar destaque no debate público, na mídia e no campo das ações sócias e estatais, a partir de um movimento social que, compreendendo a infância e a adolescência como fases da vida que merecem cuidados e proteção especial, passou a lutar pelos direitos da infância e da adolescência, surgindo assim o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Este trata de uma legislação que compreende as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, estabelecendo direitos singulares aos sujeitos que se encontram na faixa etária de 12 a 18 anos de idade, tornando-se uma grande referência para a sociedade, o que contribuiu para a implantação de ações e políticas para este segmento. Este público, muitas vezes, ao não ter seus direitos estabelecidos, encontra-se em situação de vulnerabilidade.

Com o ECA, boa parte das ações públicas ou privadas, assim como ONGs e movimentos sociais, passaram a acompanhar e lutar pelos direitos das crianças e adolescentes para que esses sejam de fato garantidos. No entanto, segundo Freitas,

o termo juventude, assim como os jovens com mais de 18 anos, ficaram muito tempo fora do escopo da tematização social; até meados dos anos 90, quando uma nova emergência do tema se produz, principalmente centrada na preocupação social com os problemas vividos ou representados pelos jovens, basicamente relacionados às dificuldades de inserção e integração social numa conjuntura marcada pela extensão dos fenômenos de exclusão decorrentes da crise do trabalho, e do aumento da violência, resultando em profundas dificuldades de estruturar projeto de vida (FREITAS, 2005, p. 08).

De acordo com Mesquita *et al.* (2016, p. 289), “as pesquisas em torno da temática juvenil têm crescido consideravelmente nos últimos anos, o que nos faz pensar que a juventude tem se constituído e se firmado enquanto campo teórico de grande interesse social.”

Assim, pode-se perceber que cada vez mais têm se propagado produções acadêmicas sobre o tema da juventude nas mais diversas áreas, como educação, ciências sociais e serviço social, o que favorece estudos e discussões acerca da realidade em que vivem os jovens no país. Esses estudos investigam diversos aspectos como os processos de participação política dos jovens e suas diferentes expressões e culturas, o que proporciona uma visão ampla sobre a atuação dos jovens na sociedade.

Nesse contexto, sabendo que há uma grande quantidade de estudos que trazem o debate em torno das categorias juventude e política e que associam juventude mais precisamente à temática da participação, e considerando essa relação um terreno fértil para discussões no cenário contemporâneo, interessa-me refletir e investigar sobre a compreensão que os jovens, que residem na periferia e participam de movimentos e grupos, têm sobre a sua realidade, como também, quais as suas concepções acerca dos valores que permeiam suas trajetórias de participação na sociedade.

Para Pinto, Cunha e Mayorga (2005):

[...] pensar a juventude como categoria universal e não considerar a sua pluralidade, analisando-a através de uma visão adultocêntrica e maniqueísta, não possibilita compreender as várias formas de participação política existentes. Contrapor-se a uma visão que simplifica e unifica esta categoria permite ampliar as possibilidades de análise da participação política juvenil hoje. (PINTO; CUNHA; MAYORGA 2005, *apud* MESQUITA *et al.*, 2016, p. 289)

A juventude ganha características específicas a partir das experiências vivenciadas pelos indivíduos em diferentes contextos. Isso aponta para o fato de existirem diversos grupos sociais concretos, possibilitando assim a existência de uma pluralidade de juventudes que poderá se caracterizar a partir de cada recorte sociocultural: classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero, etc. Assim, surgem subcategorias de indivíduos jovens com características próprias.

Nesse sentido, compreender que não é possível conceituar juventude a partir de um critério único, uma fase da vida, mas muitos fatores que estão envolvidos na concepção desse conceito são muito importantes para perceber que os jovens pertencentes a diferentes grupos e movimentos possuem especificidades individuais e identificações no decorrer de suas trajetórias de participação.

Para Mesquita *et al* (2016, p. 290):

[...] é importante reconhecer a existência de múltiplas formas de organização juvenil, que dialogam com distintos contextos e experiências de inserção na sociedade, nos grupos e movimentos, que se relacionam com modos específicos de compreender e vivenciar a política e o campo da participação.

No campo da sociologia, Pais (1990) argumenta que, nas representações correntes da juventude, os jovens são abordados como se fizessem parte de uma cultura juvenil única. No entanto, para a sociologia, o que importa não é apenas investigar o que há de comum entre as pessoas que fazem parte desse grupo. Vai além disso. Preocupa-se, principalmente, em observar as diferenças sociais que existem entre elas.

O autor argumenta que na própria sociologia são abordadas duas tendências sobre a juventude que apresentam peculiaridades distintas. Na primeira tendência, a juventude é concebida como um conjunto social cuja principal característica é o de ser formado por indivíduos que pertencem a uma mesma fase da vida, prevalecendo a busca por interesses comuns que caracterizam esse período da vida, sendo portanto uma cultura juvenil definida em termos etários. A segunda tendência se caracteriza por um conjunto social essencialmente diversificado, apresentando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. (PAIS, 1990)

Dessa forma, pode-se perceber que, apesar de um dos critérios mais comuns para definir juventude ser referente a uma faixa etária da vida, esse não é um critério determinante, pois diversos fatores sociais concorrem para a delimitação de um conceito para juventude. Segundo o autor:

Aos diferentes sentidos que o termo juventude tem tomado e às manifestações de sentido contrário que entre os jovens é possível encontrar, nos seus comportamentos quotidianos, nos seus modos de pensar e de agir, nas suas perspectivas em relação ao futuro, nas suas representações e identidades sociais, chamarei em termos latos, os paradoxos da juventude (PAIS, 1990, p. 140).

Nesse contexto, Pais (1990) afirma que aos diferentes modos de conceituar essas juventudes que possuem as suas peculiaridades, corresponderão, pois, diferentes teorias. O autor apresenta aqui duas principais correntes: a corrente *geracional* e a corrente *classista*. Segundo o autor:

Enquanto para a corrente geracional, a reprodução social se restringe à análise das relações intergeracionais, isto é, à análise da conservação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdos das relações sociais entre gerações, para a corrente classista, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos da reprodução de classes sociais. Por esta razão, os trabalhos desenvolvidos na linha desta corrente são, em geral, críticos em relação ao conceito mais vulgar de juventude, isto é, quando aparece associada a uma fase da vida, e acabam mesmo por ser críticos em relação a qualquer conceito de juventude, já que, mesmo entendida como categoria, acabaria por ser dominada por relações de classes. De acordo com esta corrente, a transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por mecanismos de reprodução classista, não apenas ao nível da divisão sexual do trabalho, mas também a outros níveis (PAIS, 1990, p. 157).

Para Groppo (2015), as teorias críticas da juventude, em suas variantes geracional e classista, que podem também ser chamadas vertentes reformista e revolucionária, foram importantes na segunda metade do século XX. Elas criaram e recriaram importantes conceitos, como geração, moratória social e subculturas. Além disso, trouxeram novos temas, como conflito de gerações, movimentos juvenis, cultura e lazer, o que possibilitou o surgimento de discussões mais abrangentes sobre o conceito de juventude.

Assim, podemos perceber que, ao tratar de juventude, existem vários conceitos e teorias sobre o assunto. Além das referências à faixa etária da vida, é um período que envolve muitos outros aspectos, como a classe social a que pertence, as suas necessidades de inserção na sociedade, no mercado de trabalho – o que envolve não apenas a discussão sobre a posição social do sujeito, mas a sua forma de atuação, suas ideologias e como ele se posiciona no contexto atual.

É preciso, portanto, um olhar atento para os anseios dessa juventude que ocupa lugar expressivo na população brasileira, sobretudo os que vivem nas periferias e que ficam às margens da sociedade, por falta de investimentos de políticas públicas e falta de oportunidades de inserção em diversos espaços sociais. Segundo Zanelli (2016):

Tratar de políticas públicas para a juventude, portanto, passa por um olhar atento às juventudes das periferias, às suas necessidades, iniciativas e anseios, em meio à grande desigualdade social que enfrentam. Mas esta é uma tarefa complexa. As dinâmicas juvenis exigem flexibilidade que as instituições, com os seus processos rígidos e morosos, costumam a acompanhar. A começar pela necessidade de formulação e implementação de programas que sejam transversais, contemplando diferentes assuntos, como: educação, saúde, cultura, segurança e trabalho. Para isso, é necessário promover parcerias não só entre diferentes secretarias e departamentos, na área pública, mas também entre os diversos grupos e organizações presentes nos territórios periféricos (ZANELLI, 2016, p. 13).

Dessa forma, considero de grande importância as diversas atividades promovidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra da Universidade Estadual do Ceará, que ocorrem

no bairro Serrinha. Para este estudo, especificamente, a realização de um trabalho de mediação de leitura, por meio dos círculos de leitura no Cursinho Popular Viva a Palavra, possibilita a ampliação do repertório de leitura que esses jovens têm em seu cotidiano, além de oportunizar discussões de textos literários, produzindo assim letramentos de reexistência que contribuirão para a formação do senso crítico desses(as) leitores(as).

2.2.2 A periferia como local de resistência das juventudes

Para falar sobre periferia, decidi iniciar com um fragmento de um *rap* produzido por um jovem morador do bairro Serrinha e participante do Programa Viva a Palavra, local onde realizam-se diversas atividades de letramentos por meio do referido programa. Através desse *rap*, pode-se observar a crítica feita ao modo como é repassada uma visão negativa sobre a favela nos mais diversos programas policiais e, assim, por meio do *rap*, o autor, Diego Martins, também passa uma visão de que a favela “é linda, é bela, não é só desgraça!”.

[...] Novato pequeno, cenário veneno, não teve incentivo, só deu audiência pro tal do Nonato, que ganha centavos com noticiário, mostrando o lado infeliz da favela, **que é linda, é bela, não é só desgraça!** [...] A parada é estudar, se informar, se organizar, pra construirmos a revolta popular, para tirarmos do ar apresentadores sem futuro, que não direcionam suas câmeras para cultura do gueto que é artigo de luxo. Temer teme o povo, tirano passará mal! [...] Programa policial, atraso social, quero ver filmar um sarau e transmitir em rede nacional.³

No contexto atual, é possível observar os mais diversos tipos de discursos acerca das classes sociais e da discriminação para com as pessoas que vivem em bairros periféricos, o que também é muito comum nos programas policiais, como foi citado no *rap* acima. Assim, observa-se e vive-se cada vez mais as desigualdades sociais e uma divisão da sociedade entre incluídos e excluídos. As pessoas são excluídas não apenas pelo fato de não possuírem um poder aquisitivo considerável (talvez esse seja o maior motivo), mas pela cor, pelo gênero, pelo lugar ao qual pertencem etc.

Segundo Zaluar e Alvito (2006):

Falar de Favela é falar da história do Brasil desde a virada do século passado. É falar particularmente da cidade do Rio de Janeiro na República, entrecortada por interesses e conflitos regionais profundos. Pode-se dizer que as favelas tornaram-se uma marca da capital federal, em decorrência (não intencional) das tentativas de republicanos radicais e dos teóricos do embranquecimento – incluindo-se aí membros de várias oligarquias regionais – para torná-la uma cidade europeia.

³ Fragmento do rap “Partindo o céu da boca”, de autoria de Diego Martins, morador do bairro Serrinha-Fortaleza-CE, e aluno do Cursinho Popular Viva a Palavra. Grifo nosso.

Cidade desde o início marcada pelo paradoxo, a derrubada dos cortiços resultou no crescimento da população pobre nos morros, charcos e demais áreas vazias em torno da capital. Mas isso também se deveu à criatividade cultural e política, à capacidade de luta e organização demonstrada pelos favelados, nos 100 anos de sua história (ZALUAR; ALVITO, 2006, p. 07).

Pode-se ver que as favelas fazem parte de um contexto histórico em que remete não apenas a um cenário de pobreza e miséria, muito embora esteja associada a moradias irregulares e a um contexto de moradia precário, por causa da pobreza dos habitantes e do descaso do poder público. Porém, falar de favela, é também falar de luta, de organização, de pessoas que não desanimam com a situação em que vivem, que se organizam, que se articulam e, por meio de movimentos políticos e culturais, vão às ruas para lutar por seus direitos e acreditam na mudança e transformação da sociedade.

Zaluar e Alvito (2006), na citação acima, fazem referência às favelas no Brasil, com ênfase no contexto social do Rio de Janeiro. No entanto, as favelas existem nos mais diversos lugares do mundo e, em vários países, são realizados estudos sobre as dificuldades que enfrentam, como possuir uma moradia, e/ou sobre as condições de vida nos mais diversos lugares, havendo assim uma generalização das favelas. Segundo Davis (2006):

A generalização espantosa das favelas é o principal tema de *The Challenge of Slums* [O desafio das favelas], relatório histórico e sombrio publicado em outubro de 2003 pelo Programa de Assentamentos Humanos das Nações Unidas (UN-Habitat). Essa primeira auditoria verdadeiramente global da pobreza urbana, que segue as famosas pegadas de Friedrich Engels, Henry Mayhew, Charles Booth e Jacob Riis, é o ponto culminante de dois séculos de reconhecimento científico da vida favelada, que teve início em 1805 com *Survey of Poverty in Dublin* [Estudo da pobreza em Dublin], de James Whitelaw. É também a contrapartida empírica há muito esperada das advertências do Banco Mundial na década de 1990 de que a pobreza urbana se tornaria “o problema mais importante e politicamente explosivo do próximo século” (DAVIS, 2006, p. 31).

Assim, pode-se perceber que a existência de favelas não é algo recente, é algo antigo e histórico, e que estudos mostraram que era possível prever o aumento de favelas ao longo do tempo. O autor esclarece o que significa *slum*, palavra inglesa que significa “favela”:

A primeira definição que se tem conhecimento foi publicada no *Vocabulary of the flash language* [Vocabulário da língua vulgar], de 1812, do escritor condenado à prisão James Hardy Vaux, no qual é sinônimo de *racket*, “estelionato” ou “comércio criminoso”. No entanto, nos anos da cólera das décadas de 1830 e 1840, os pobres já moravam em *slums* em vez de praticá-los. O cardeal Wiseman, em seus textos sobre reforma urbana, recebe às vezes o crédito por ter transformado *slum* (“cômodo onde se faziam transações vis”) da gíria das ruas em palavra confortavelmente usada por escritores requintados (DAVIS, 2006, p. 32).

A palavra *slum* (favela) não possuía assim um significado que fizesse referência a algo lícito, era sinônimo de transações ilegais, ou seja, possuía um significado pejorativo. No entanto, ao adquirir o sentido de moradia “de pobres”, pode-se perceber que continuou carregando consigo uma carga negativa, uma vez que se refere à moradia, muitas vezes, em condições sub-humanas e, além disso, se atribui aos(as) moradores(as) de favela o preconceito de muitas vezes serem tratados como bandidos, pessoas que são capazes de praticar atos ilícitos, ou seja, deixou de significar o ato ilícito para significar o local onde moram os praticantes desses atos. É preciso, portanto, muita luta e resistência para mostrar para as pessoas que estão fora desse contexto que ser morador da favela não significa ser criminoso, e, para além disso, é preciso mostrar que os pobres merecem respeito e dignidade.

A fim de apresentar uma classificação das favelas, segundo Davis (2006, p. 37), existem provavelmente 200 (duzentas) mil favelas, cuja população varia de algumas centenas a mais de 1(um) milhão de pessoas em cada uma delas. Sozinhas, as cinco grandes metrópoles do sul da Ásia (Karachi, Mumbai, Délhi, Kolkata [Calcutá] e Daca) contêm cerca de 15 (quinze) mil comunidades faveladas distintas, cuja população total excede os 20 (vinte) milhões de habitantes. A Cidade do México, por exemplo, tinha em 1922, estimados 6,6 milhões de pessoas vivendo aglomeradas em 348 quilômetros quadrados de moradias informais. Em Lima, a maioria dos pobres mora em três grandes *conos* periféricos, o que é comum também na África e no Oriente Médio. No sul da Ásia, os pobres urbanos tendem a viver em um número muito maior de favelas distintas, dispersas com mais amplitude por todo o tecido urbano. De acordo com o autor, embora algumas favelas tenham uma longa história, a primeira favela do Rio de Janeiro, no morro da Providência, surgiu na década de 1880. A maioria das mega favelas cresceu a partir da década de 1960.

Tratando-se de estudos sobre a pobreza no Brasil, segundo Rodrigues menciona:

Estudos sobre pobreza no Brasil, como é o caso de Barros, Henriques e Mendonça (2001), concluem que, diferentemente do que muitos pensam, os elevados níveis de pobreza do país não são determinados pela escassez de recursos, e sim pela perversa desigualdade na distribuição da renda e das oportunidades de inclusão econômica e social. O estudo apontou que, no fim da década de 1990, 53 milhões de brasileiros, cerca de 30% da população, encontravam-se abaixo da linha da pobreza, dos quais 22 milhões eram considerados indigentes. No mesmo período, países com renda *per capita* numa faixa próxima à do Brasil, como é o caso da Colômbia, do Chile e da Malásia, tinham seus percentuais de pobres num nível aproximadamente 8% e 15% (RODRIGUES, 2012, p. 62).

No Brasil, é visível a desigualdade social, havendo uma concentração de renda para alguns e uma mínima distribuição de oportunidades de vida digna para grande parte da

população. “A ideologia do desenvolvimento e do crescimento econômico como prioridades nos projetos políticos para o país, em detrimento de políticas sociais mais ousadas, constituem um atraso na mentalidade da classe dominante” (RODRIGUES, 2012, p. 62).

Para Costa (2013):

O morador da favela vive quase sempre em áreas cujo Poder Público é quase ou completamente inexistente. Suas ruas e habitações se formam sem nenhum tipo de planejamento urbano ou controle governamental, e o mais importante para destacar as diferenças entre os guetos europeus e as favelas brasileiras: seus moradores, a despeito da cor de suas peles, cabelos, olhos, origens, etc. serão todos tratados com o mesmo descaso, violência e crueldade pelas Instituições, Órgãos e Agentes Governamentais que deveriam ampará-los (COSTA, 2013, p. 43).

Nesse contexto, podemos perceber que a ausência de políticas públicas voltadas para a questão da habitação, em busca de estratégias que possam contribuir para que as pessoas das classes desfavorecidas possam ter acesso a uma moradia digna, torna-se cada vez mais distante, o que contribui para o aumento das desigualdades sociais.

Segundo Rodrigues (2012, p. 63), “um sintoma claro dessa desigualdade está na própria configuração urbana das grandes cidades brasileiras, que vivem um contínuo processo de favelização”. Ele acrescenta:

O problema da demanda por moradia nas grandes capitais tem suas raízes no Brasil do fim do século XIX e início do século XX, quando o surto manufatureiro-industrial e o declínio da produção agroexportadora de cana-de-açúcar, café e algodão provocaram um fluxo de trabalhadores das áreas rurais para as urbanas, em busca da inclusão no mercado de trabalho, principalmente na região Sudeste. No início do século passado, os centros urbanos encontravam-se praticamente em situação de equilíbrio, embora diferente, e os espaços para moradia eram formados basicamente por áreas nobres e proletárias, estas localizadas nos limites das cidades (RODRIGUES, 2012, p. 63).

O surgimento dos cortiços se deu no final do século XIX, o que já apontava para a crise da moradia. Com o abandono de áreas que eram ocupadas por famílias ricas, os antigos casarões passaram a ser ocupados pelos pobres onde dividiam cômodos. Nesse período, por meio da explosão populacional nessas áreas ocupadas por pessoas pobres, houve também o alastramento de doenças que atingiam todas as pessoas da cidade. E como tentativa de resolver o problema, surgem as vilas higiênicas e, próximo às fábricas, as vilas operárias. Assim:

É nesse contexto que também surgem as favelas, como resultado de um cruel processo de alijamento sofrido pelas camadas mais pobres em relação à infra estrutura urbana, às condições básicas de moradia. No Rio de Janeiro, por exemplo,

o combate aos cortiços, cujos moradores eram vistos pelas autoridades como os culpados pelas doenças que atingiam a população em geral, resultou até mesmo na expulsão de inquilinos, os quais, sem alternativa habitacional, passaram a ocupar de forma desordenada os morros do centro da cidade. Isso mostra que não é de hoje a prática de culpar as populações por problemas dos quais elas são vítimas e que são gerados pela conjuntura socioeconômica (RODRIGUES, 2012, p. 64).

Tatiane Silva (2018), em sua dissertação de mestrado, intitulada: “A reexistência da periferia em letramentos de jovens Mcs: uma análise de signos ideológicos nos jogos de linguagem do *rap*”, estuda os sentidos da palavra “periferia” para os jovens *rappers*. A partir da análise da letra de um *rap* com o tema: “O microfone, aqui, é o que me tira do ferro”, do Mc Dieguinho (anteriormente citado como Diego Martins), morador da Serrinha, bairro periférico de Fortaleza, e um dos participantes das vivências realizadas no decorrer de sua pesquisa, a autora afirma:

O morador da comunidade é aquele que acredita que a favela “não é só desgraça”. Assim, o sujeito assume uma identidade periférica no sentido de reverter essa característica hegemônica ao dar outro significado a ele, isto é, no sentido de dizer que quem nasce na periferia tem orgulho de ter sido criado nesse território. Tem orgulho de expandir a voz das outras pessoas a partir da prática do *rap*, de expressar demandas e desejos de uma comunidade e, principalmente, tem orgulho por ter uma cultura específica, a cultura periférica (SILVA, 2018, p. 87).

Ser morador de bairros periféricos consiste numa luta constante por melhores condições de vida, por um espaço digno na sociedade, o que não se limita apenas ao espaço físico de moradia, mas está relacionado à dignidade do ser humano como um todo, como pessoa, que necessita não apenas de um teto para se abrigar das “tempestades” causadas por uma sociedade desigual e preconceituosa. A partir de certos discursos, a cor ou o lugar onde se vive são capazes de determinar o lugar que o sujeito deve ocupar no mundo, uma sociedade que, através da mídia, não se cansa de divulgar tudo que for acontecimento trágico ocorrido numa comunidade, como se tragédias só pudessem ocorrer naquele espaço. Por outro lado, esses discursos projetam práticas de silenciamento, nunca divulgam as atividades culturais, os saraus, as atividades artísticas, o percentual de aprovações desses(as) moradores(as) em concursos e vestibulares e tantas outras coisas que mostram que os pobres e favelados também são “gente”, que estudam, trabalham, merecem respeito e dignidade e não apenas sonham com uma sociedade mais justa e igualitária. Eles(as) lutam por essa transformação, por meio da arma mais digna que podem possuir, lutam por meio das palavras, lutam por meio da linguagem, através de eventos de letramentos, para a construção de um mundo melhor.

2.3 Letramentos e mediação de leitura na periferia

Nesta seção apresentarei os letramentos no contexto escolar e para além deste espaço, buscando mostrar que os letramentos já alcançam um amplo espaço na sociedade, constituindo-se não apenas como uma perspectiva que reconhece a importância da leitura e da escrita no meio social, mas também como forma de resistência social, política e cultural por meio dos letramentos sociais que ressignificam e reinventam vidas e corpos e, por isso, são chamados de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) num contexto de exclusão e discriminação social. Tratarei também dos letramentos literários que se configuram como contribuição para a formação leitora. Encerro a seção abordando os círculos de leitura, estratégias importantes de mediação de leitura na periferia de Fortaleza.

2.3.1 Algumas considerações sobre os letramentos

De acordo com alguns estudiosos, o termo “letramento” foi usado pela primeira vez no Brasil pela autora Mary Kato (1986), na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. No entanto, fazia referência a uma concepção cognitiva, sendo entendido como uma habilidade individual de uso da variedade culta da língua. Neste momento, o letramento era considerado como a capacidade de dominar a norma padrão culta e a escola tinha por função desenvolver no(a) aluno(a) a capacidade de falar e/ou escrever de acordo com a norma de maior prestígio, ou seja, era na escola que se aprendia a língua culta que era a mais aceita.

Conforme destacam Soares (2011) e Kleiman (1995), a introdução da palavra “letramento” nas pesquisas brasileiras se deu no final dos anos 1980. O termo, como tradução para o novo sentido de literacy, foi apropriado por dois principais campos – pelo da Linguística Aplicada e pelo da Educação. Autoras como Leda Verdiani Tfouni, Angela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo foram as primeiras pesquisadoras brasileiras a demonstrar interesse pelo campo, buscando definir os limites dos sentidos para esse novo termo. Soares (2011) afirma que havia um ponto em comum nos significados atribuídos ao termo letramento, já que as pesquisas emergiram em torno do tema do ensino da língua escrita. No Brasil, letramento “surgiu em estreita relação com o conceito de alfabetização [e] de certa forma, em contraponto com o conceito de alfabetização” (SOARES, 2011, *apud* VIANNA *et al.*, 2016, p. 33).

Como podemos observar, de acordo com os autores, o surgimento do termo “letramento” despertou o interesse de vários pesquisadores e campos de estudos. No entanto, ao longo dos anos, o significado desse termo foi passando por diversas modificações, ou seja,

para *letramento* foram sendo atribuídos diversos sentidos. Inicialmente, referia-se principalmente ao processo de alfabetização, onde se considerava letrada uma pessoa que dominava a leitura e a escrita. Depois, passou-se a considerar letrado o indivíduo que não apenas soubesse ler e escrever, mas que tivesse o conhecimento das funções sociais da leitura e da escrita. Assim, para ser letrado não seria necessário apenas saber ler e escrever, pois o sujeito que soubesse a função dos mais variados gêneros textuais que circulam no meio social, como a função de um convite, de uma receita, de uma bula de remédio etc., essa pessoa já seria letrada.

Nesse contexto, os teóricos passaram a se preocupar com um modelo de alfabetização que levasse em conta não apenas a preocupação com a aquisição da leitura e da escrita, mas com a alfabetização na perspectiva do letramento. Dessa forma, passou-se a incluir nas práticas de leitura para alfabetizar os mais diversos gêneros textuais, assim como os manuais didáticos passaram a contemplar conteúdos e orientações para o ensino nesses moldes, “pois já não basta mais a simples decodificação e codificação das letras/palavras, é preciso uma ação muito mais complexa mediante o sistema de escrita” (LEITE; BOTELHO, 2011, p. 05).

Mas, não para por aí. Com o advento das tecnologias, as pessoas passaram a ter a necessidade de possuir vários conhecimentos tecnológicos, surgindo assim os vários tipos de letramentos. Ao tratar da escola e inclusão social, Rojo (2009) se refere a “letramentos múltiplos”.

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p. 106).

Assim, podemos perceber que cada vez mais a noção de letramento vai se ampliando, não se colocando como superiores ou inferiores às noções de letramentos já existentes, mas colocando-se ao lado destes como habilidades e conhecimentos necessários para se desempenhar as mais diversas atividades na sociedade contemporânea.

Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm

transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, *apud* ROJO, 2009, p. 107).

Portanto, cada vez mais a noção de letramento se amplia, ganhando espaço nas mais diversas áreas. Cosson (2015, p. 173), em seu artigo “Letramento Literário: uma localização necessária”, apresenta uma série de denominações para letramento, as quais abrangem desde o letramento digital ao letramento emocional, o que leva a perceber que é um engano pensar que o termo letramento nos dias atuais está apenas associado aos estudos no campo da linguagem, tratando de temas como leitura, escrita e/ou alfabetização. E, assim concordo com Rojo (2009), ao tratar os letramentos como “múltiplos” e situo esta pesquisa como uma análise dos letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) na periferia de Fortaleza.

2.3.2 Os letramentos no contexto escolar

Tendo em vista que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os(as) alunos(as) possam participar das várias práticas sociais que se utilizam de leitura e escrita nos diversos contextos sociais, Kleiman (2005), ao tratar da importância do letramento no contexto escolar, afirma que:

Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está em todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana: no ponto de ônibus, anunciando produtos, serviços e campanhas; no comércio, anunciando ofertas para atrair clientes, tanto nas pequenas vendas, como nos grandes supermercados (KLEIMAN, 2005, p. 05).

Assim, pode-se perceber que a escrita está presente em todos os lugares. O que pode mudar são os tipos de textos que circulam em cada espaço. Sabendo que o letramento se trata dos usos sociais da escrita, assim, podemos realizar atividades com os(as) alunos(as) que podem envolver os mais diversos tipos de textos, até mesmo uma aula de campo, que sempre é atrativa para eles(as), como um breve passeio no bairro, aos arredores da escola, para observar tudo aquilo que apresenta informações escritas, como placas, avisos, letreiros, cartazes, faixas, etc. Dessa forma os(as) alunos(as) têm a oportunidade de observar concretamente a função desses textos, tendo em vista que muitas vezes a dimensão da importância da escrita no nosso dia a dia passa despercebida.

O conceito de letramento surge diante de uma realidade em que a sociedade moderna, cada vez mais está envolvida nos impactos da escrita em todas as esferas num

âmbito global, ou seja, a escrita não desempenha o seu papel apenas no ambiente escolar, mas em todos os lugares onde se faz uso da escrita para os mais diversos fins.

Diante da divulgação e das orientações acerca do ensino da escrita, com base nos letramentos, esse conceito já entrou no discurso escolar, estando presente nos documentos que falam do currículo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo Kleiman (2005, p. 10), “é importante lembrar que, qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica”. Para a autora:

A questão do método não é da conta do especialista, nem do governo, segundo o mesmo documento. É do profissional que melhor conhece o aluno: o professor. Daí a importância de abandonar a procura constante do método perfeito e a incessante transformação de toda novidade científica em método (KLEIMAN, 2005, p. 11).

Ao tratar dos conceitos de alfabetização e letramento, precisamos refletir sobre as várias maneiras de entender a relação entre seus significados, pois, se se encontra alguma dificuldade para compreender o conceito de letramento, tendo em vista que o mesmo tem se tornado muito amplo, o conceito de alfabetização também é complexo.

A alfabetização está relacionada à aquisição da leitura e da escrita, no entanto, ela vai bem mais além do processo de decodificação de letras, sílabas, palavras e até mesmo de textos. Para o sujeito ser considerado uma pessoa alfabetizada, é preciso que ele, além de possuir a capacidade de decodificar os textos, seja capaz de compreender o que leu.

Nesse contexto, uma pessoa poderá ser considerada letrada, mesmo sem possuir a capacidade de ler ou escrever, ou seja, mesmo sem ser alfabetizada. Se ela possuir a capacidade de reconhecer a função social dos mais diversos tipos de texto que circulam na sociedade, como por exemplo, a função do bilhete, da carta, das etiquetas, dos rótulos, do convite, de uma bula etc., será uma pessoa letrada. No entanto, “O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura” (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Dessa forma, pode-se perceber que o letramento está muito voltado para o uso social da escrita. Para a autora:

Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo *letramento*, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita

que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista. A escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal, considerado direito de todos – e com isso a relação das pessoas com a língua escrita mudou radicalmente. (KLEIMAN, 2005, p. 19- 20)

Assim, o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, refletindo acerca das mudanças sociais e tecnológicas. Desse modo, o termo letramento refere-se a um conjunto de práticas de uso da escrita que vêm passando por modificações na sociedade, ultrapassando assim os limites das práticas escolares, porém, não as excluindo.

Um evento de letramento inclui atividades que envolvem mais de um participante e que possuem diferentes saberes, que são mobilizados em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns, sendo, portanto, um evento colaborativo. Segundo Kleiman (2005, p. 25), “Uma característica das práticas de letramento fora da escola é que elas variam segundo a situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita”.

Para a autora:

É devido a esse caráter situado das práticas de letramento que os usos da língua escrita fora da sala de aula são extremamente heterogêneos, variando segundo os participantes (por exemplo, enviar convites e cartões é atividade geralmente feita pela mulher da família), a relação entre eles, seus objetivos e intenções, a instituição em que interagem e com as quais interagem – tudo isso determinando a mobilização de diferentes recursos e saberes sobre a escrita (KLEIMAN, 2005 p. 26)

Tratando-se de uma proposta de trabalho com os letramentos com o objetivo de contribuir para a transformação social, Cavalcante Junior (2009), em sua obra *Letramentos para um mundo melhor*, afirma que foi na vida e nos textos de Paulo Freire que ele identificou uma importante contribuição para o campo que, hoje, é denominado de letramentos no Brasil. Para o autor, “O estudo da obra dele e de outros autores que compartilham os mesmos ensinamentos, permitiu-nos esboçar novos caminhos para a prática de leitura e escrita com crianças, jovens e adultos” (CAVALCANTE JUNIOR, 2009, p. 35). Para ele,

Paulo Freire acreditava que ensinar a ler vai muito além do exercício de codificação e decodificação de palavras; o ensino da leitura pressuporia, necessariamente, ensinar o aluno a ler o seu mundo (Freire, 1985). A leitura do mundo, conseqüentemente, passava a ser um convite para compreender os componentes ocultos de uma sociedade – a sua cultura, por exemplo, representada pelos artefatos, valores, crenças e modos de comunicação de um grupo de pessoas (CAVALCANTE JUNIOR, 2009, p. 35).

E, assim, inspirado no modelo dos Círculos de Cultura de Freire, o autor concebeu a sua ampliação, propondo Círculos de Letramentos (CAVALCANTE JUNIOR, 2001, 2003), apresentando suas peculiaridades, diferenças e semelhanças. Nos Círculos, são utilizados textos de linguagens diversas como evocativos de sentidos e meio de expressão de novos textos por meio das múltiplas linguagens de (re)apresentação de sentidos.

Segundo Cavalcante Junior (2009),

[...] este Método constitui-se como uma prática psicoeducativa libertadora de empoderamento humano, que pelas múltiplas formas de expressão estética da palavra – dança, escrita, música, pintura, teatro, dentre outras – visa resgatar os potenciais oprimidos no ser humano, para a sua livre comunicação e expressão de ideias, pensamentos e sentimentos, capacitando-o como agente de transformação pessoal, relacional e universal (CAVALCANTE JUNIOR, 2009, p. 37).

Para o autor,

[...] a difusão das práticas de letramentos desponta, nas últimas décadas, como uma necessidade urgente para a superação das inúmeras privações da palavra e pobreza de capacidades relacionadas à leitura e escrita, quando se propõe resgatar do povo, em diferentes contextos, as múltiplas ferramentas disponíveis para ler e compor o mundo, aprendendo a conferir o mesmo valor à diversidade de respostas ao mundo (CAVALCANTE JUNIOR, 2009, p. 41)

Nesse contexto, podemos perceber que as práticas de letramento estão cada vez mais abrangentes, ultrapassando os limites do uso da escrita para a realização de atividades práticas do dia a dia, como a função que os gêneros discursivos desempenham no cotidiano. Falar do ensino de letramentos consiste sim, em falar da inserção do sujeito no mundo letrado, mas de um sujeito que, a partir dessa ferramenta, pode estar lutando pela mudança da realidade social.

2.3.3 Os letramentos sociais

Partindo do pressuposto de que os letramentos têm como ponto de partida compreender os usos sociais que fazemos dos textos orais e/ou escritos, percebe-se que, de um modo geral, as teorias dos letramentos buscam entender como as pessoas leem e escrevem, assim como quais são os processos utilizados para compreensão de textos diversos. Para além disso, as teorias do letramento numa perspectiva crítica consideram que essas práticas de leitura e escrita possuem significados culturais, alegações ideológicas e se inserem em relações de poder.

Street (1995)⁴ apresenta dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Para o autor, o modelo autônomo diz respeito à “concepção dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos” (STREET, 1995, p. 9). Trata-se, portanto, de uma concepção centrada no sujeito e nas capacidades de usar o texto escrito. Em oposição a esse modelo, Street (1995, p. 9) defende “um modelo ideológico, para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos.”

Ao se referir à concepção de letramento ideológico abordada por Street, Rojo (2009) faz as seguintes considerações:

Ao contrário do modelo autônomo dominante, o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993: 7). O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

Pode-se assim perceber que as práticas de letramento relacionadas ao modelo ideológico estão associadas à leitura e à escrita, ao contrário do modelo de letramento autônomo que está voltado para o uso do texto escrito. Porém, abrangem um universo bem mais amplo do que o seu uso no ambiente escolar ou até mesmo a função social dos textos do contexto social. Tais práticas envolvem aspectos culturais e relações de poder, estando os letramentos estreitamente ligados às ideologias que atravessam os textos que circulam na sociedade.

Rojo (2009) apresenta ainda outra distinção relevante: ao se referir à reflexão de Street, a autora se refere a uma versão fraca e a uma versão forte do conceito de letramento.

[...] a versão fraca do conceito de letramento, que estaria ligada ao enfoque autônomo, é (neo)liberal e estaria ligada a mecanismo de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita, para funcionar em sociedade. É uma visão adaptativa que está na raiz do conceito de alfabetismo funcional e de muitos reclamos indignados a respeito dos resultados dos exames e medições de competências e habilidades: como ser cidadão, funcionar em sociedade de maneira adequada, sem dominar as competências requeridas? O que faz a escola que não as desenvolve? Já a versão forte do letramento para Soares (1998), mais próxima do enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana de alfabetização, seria

⁴ A primeira edição da obra de Street é de 1995. Para tradução das citações, utilizaremos a edição de Street para o Brasil, publicada pela parábola em 2014. A tradução é de Marcos Bagno.

revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, empowerment) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global (Sousa Santos, 2005). Para tanto, leva em conta os múltiplos letramentos, sejam valorizados ou não, globais ou locais (ROJO, 2009, p. 99-100)

Portanto, pode-se perceber que as práticas de letramento impactam na construção das identidades. No caso do letramento numa perspectiva funcionalista delineado por meio de um modelo autônomo, há uma hegemonia das possibilidades de se estabelecer padrões identitários legitimadores, com intuito de naturalizar os processos de exploração e dominação via usos da linguagem, contribuindo para manutenção da colonialidade. Nessa vertente:

[...] se encontra normalmente uma imagem muito ocidentalizada e estreita do que seja o ‘letramento’, um modelo fundado nos usos e associações particulares do letramento na história recente da Europa e da América do Norte. Sugiro que esses pressupostos restritos sobre letramento podem oferecer uma explicação para o fracasso de tantas campanhas de alfabetização nos anos recentes (STREET, 2014, p. 30).

Diante disso, percebemos que, com os Novos Estudos do Letramento, denominados por Street (2014) de Letramentos Críticos, construídos com base no modelo ideológico, compreende-se a cultura escrita para além de um olhar psicolinguístico, considerando os pontos de vista histórico, antropológico e cultural e levando em conta que os usos que fazemos da linguagem não são fenômenos naturais e universais, ao contrário, são construções sociais e políticas, trazendo implícitas relações de poder. Para o autor, “as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade”, ou seja, “[...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2006, p. 466).

Nesse contexto, percebe-se que os letramentos críticos assumem linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade como noções que se modificam e se apresentam ideologicamente, fazendo com que estejam sujeitos às constantes reinterpretações.

Assim, leitura e a escrita jamais devem ser percebidas apenas como meras habilidades técnicas. Precisam, na verdade, serem vistas como um conjunto específico de convenções próprias de uma cultura, de maneira que “o letramento, portanto, não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia” (STREET, 2014, p. 127).

2.3.4. Os letramentos de reexistência

Ao realizar esta pesquisa no contexto da periferia de Fortaleza, onde se desenvolvem atividades de mediação de leituras por meio de círculos de leitura, percebem-se nas atitudes e ações promovidas pelos(as) moradores(as) dos bairros periféricos, a produção e disseminação de “letramentos de reexistência” (SOUZA, 2011). Esses letramentos se materializam por meio dos saraus, das batalhas de *rap* e das lutas dos movimentos sociais por seus direitos que muitas vezes são retirados ou negados. Para Souza:

Todo uso da palavra envolve ação humana em relação a alguém, em um contexto interacional específico no qual ocorre a busca pela apropriação, a batalha pelas palavras e seus sentidos, a disputa por identidades sociais. E onde também se configuram as relações dialógicas de reexistências inscritas em um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder. Por mais simples que seja um enunciado, ele sempre se dirige a alguém e carrega um posicionamento, uma ação frente à realidade em que se vive (SOUZA, 2011, p. 55).

Assim, pode-se refletir acerca das armas que esses sujeitos usam para resistir às injustiças e à desigualdade social, sendo por meio da fala, da linguagem, que eles não se calam e se organizam para lutar cada vez mais. Dessa forma, podemos dizer que a periferia não é apenas o lugar dos pobres e desprivilegiados, o que sempre é evidenciado. Mas, é também lugar de pessoas organizadas e de coragem que nunca desistem diante das dificuldades. E ao se organizarem para lutar, mostram o valor de sua existência, reexistindo assim por meio de sua voz, e contra seu silenciamento. Sobre a visão que muitos que ocupam lugares de privilégio têm acerca daquele(a)s que vivem nas periferias, Freire (2011a) esclarece que:

Àqueles e àquelas que veem essas populações como “naturalmente inferiores e incapazes” e atribuem a esta “inferioridade” todas as deficiências materiais que caracterizam uma favela, sugeriríamos que discutissem um dia com favelados sobre o que significa sua existência. Talvez alguns entre esses senhores e essas senhoras descobrissem afinal que, se há algo intrinsecamente mau, que deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado, é o sistema capitalista mesmo, incapaz, ele sim, de resolver o problema com seus intentos “modernizantes” (FREIRE, 2011a, p. 93).

E, assim, pode-se inferir que a reexistência desses sujeitos se dá pelo valor que eles dão para a sua própria existência, não se conformando com as injustiças sociais, reexistindo para continuarem firmes e fortes na luta por uma transformação social. Dessa forma, “as práticas discursivas cotidianas assumem grande importância para o

desenvolvimento dos letramentos nas diversas conjunturas, inclusive entre os moradores da periferia” (LOPES *et al.*, 2018, p. 51).

Para Souza (2016):

Falar em letramento de reexistência implica considerar as práticas desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidas, e além disso, considerar os aspectos que afetam o histórico do letramento da população negra do Brasil e que influenciam as trajetórias pessoais de usos sociais da linguagem (SOUZA, 2016, p. 71).

No contexto das periferias, podemos dizer que reexistir é criar espaço para as vozes das pessoas que muitas vezes são silenciadas. Silva (2019, p. 195), em sua dissertação de mestrado intitulada *Rede de afetos: práticas de re-existências poéticas na cidade de Fortaleza (CE)*, afirma que “re-existir é criar outras possíveis formas de vida”. Segundo o autor, para sobreviver em territórios em condições de precariedade, “não basta resistir, é preciso re-existir: inventar formas de existência” (SILVA, 2019, p. 135).

Nesse processo de inventar existência, podemos pensar se os letramentos podem contribuir para a emancipação humana, entendendo emancipação, a partir do pensamento do educador Paulo Freire (2011e), uma vez que os letramentos de reexistência estão a serviço da transformação da realidade. Segundo Jezine (2016):

Diante do quadro de desigualdade social e de opressão instaurado pelo modelo capitalista, o indivíduo, ao indignar-se, luta e transforma a realidade. Freire (2000) afirma que do mesmo jeito que o operário tem na cabeça o desenho do que vai produzir, nós, homens e mulheres, temos na cabeça o mundo que gostaríamos de viver. Sob essa perspectiva de educação, Paulo Freire motiva o caminhar, a luta, a determinação, a busca pela liberdade, a humanização e a utopia da emancipação humana (JEZINE, 2016, p. 30).

Se os(as) jovens que vivenciam letramentos de reexistência constroem um projeto de uma sociedade diferente dessa que é fruto do sistema capitalista opressor, pode-se assim dizer que há uma vivência de processos emancipatórios nessas práticas de linguagem.

Por isso, busca-se entender, nesta tese, em que medida o letramento literário pode transformar as vidas dos sujeitos que o vivenciam e a de outras pessoas, por meio das práticas de mediação de leitura, realizadas nas periferias, nas bibliotecas comunitárias e em tantas outras atividades, como as que são desenvolvidas nessas bibliotecas e as realizadas pelo Programa Viva a Palavra.

2.3.5 Letramento literário e círculos de leitura

Nas subseções que seguem, apresento o Letramento Literário e os Círculos de Leitura propostos por Cosson (2014, 2016), por meio dos quais fundamento a prática de mediação de leitura na periferia de Fortaleza, onde realizamos atividades de círculos de leitura com alunos(as) do ensino médio e no Cursinho Popular Viva a Palavra, por meio das atividades promovidas pelo Programa Viva a Palavra.

2.3.5.1 Letramento literário: contribuição para a formação de leitores(as)

Para realizar esta pesquisa, trabalhei com o letramento literário, por meio dos círculos de leitura, que proporciona aos sujeitos participantes da pesquisa o contato com os textos literários para a realização de leituras diversas, através das quais esses(as) jovens leitores(as) têm a oportunidade não apenas de ler e promover a apreciação estética dos textos artísticos, mas também de adquirir benefícios diversos que a literatura pode lhes proporcionar, como a melhoria da leitura e da escrita, a aquisição de novo vocabulário, o acesso à cultura, e o desenvolvimento do senso crítico acerca do contexto atual a partir de letramentos de reexistência, que podem surgir a partir da reflexão dos textos lidos.

Nas seções anteriores falei sobre a literatura, a leitura e os letramentos de uma forma ampla. Aqui tratarei especificamente do letramento literário e dos círculos de leitura, que estão diretamente ligados ao nosso trabalho. Para isso, levo em consideração as orientações de Cosson (2014, 2016). O autor, além de apresentar os fundamentos teóricos sobre o assunto, propõe algumas metodologias que podem ser aplicadas no trabalho com letramento literário e círculos de leitura, que podem ir bem além de orientações para o trabalho de leitura com textos literários no âmbito escolar, contribuindo para a formação de leitores(as), despertando o gosto pelos textos literários e contribuindo para a formação dos sujeitos de uma forma bem ampla.

Segundo Cosson (2016):

O letramento literário possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2016, p. 12).

Pode-se perceber que o autor se refere ao letramento literário como uma forma diferenciada do uso social da escrita, pois, muitas vezes, a importância do uso social da escrita se dá pelo fato dos textos desempenharem funções no meio social, como convidar, avisar, advertir, comunicar, informar etc. Por isso, o trabalho com o letramento literário se torna mais que um desafio, torna-se uma missão. A missão de proporcionar orientações e metodologias que sejam eficientes para a formação de leitores(as), conseqüentemente, para a transformação que os textos podem causar na vida dos sujeitos. Segundo o autor:

Na leitura e na escritura do texto literário 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 expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2016, p. 17).

Como orientação para o trabalho a ser realizado com o letramento literário na escola, o autor apresenta uma sequência básica que foi proposta por ocasião do 8º COLE – Congresso de leitura do Brasil, evento que é organizado a cada dois anos pela Associação de leitura do Brasil e que aconteceu no final de julho de 1991, na Universidade de Campinas. A sequência é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Constitui a motivação o primeiro passo para o trabalho com a sequência básica do letramento literário. O autor indica que “seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2016, p. 54).

Para ele “as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (COSSON, 2016, p. 55). Dessa forma, as estratégias que serão utilizadas para despertar nos(nas) alunos(as) a motivação para ler os textos dependerão do tipo de texto e/ou do enredo que será lido. O(a) professor(a) precisará preparar o momento de atividades de letramento literário como se planejam metodologias diferenciadas para conteúdos diferentes, ou seja, cada texto demanda uma nova estratégia que será escolhida a partir dos recursos que o texto apresenta, e não apenas uma metodologia única que será utilizada para todas as aulas de leitura.

Segundo Cosson (2016, p. 55), “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação”. E assim, ele propõe estratégias de motivação que podem

ter denominações distintas, como: motivação que pode ser chamada de “rito de passagem”, motivação denominada de “recordar”, motivação denominada de “dicionário particular” e motivação denominada de “conto de fadas”. A nomenclatura utilizada para cada tipo de motivação a ser aplicada está estreitamente ligada ao texto selecionado.

É preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto, nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura. A questão não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos (COSSON, 2016, p. 57).

O autor ainda esclarece que para o trabalho com letramento literário em sala de aula, também é produtivo envolver atividades de leitura, escrita e oralidade, tendo em vista que essa integração pode ser muito útil ao ensino de língua materna, podendo o(a) professor(a) planejar algumas motivações exclusivamente orais ou escritas. Para ele, “o limite da motivação dentro de sua proposta costuma ser de uma aula. Se ela necessitar passar disso, certamente não cumprirá seu papel dentro da sequência” (COSSON, 2016, p. 57).

Após a motivação, o segundo passo da sequência se trata da introdução. Segundo Cosson (2016), apesar de parecer uma atividade simples, é preciso ter alguns cuidados. O primeiro cuidado apontado por ele se trata da apresentação do autor, que embora seja indispensável, não pode ser extensa. É suficiente fornecer algumas informações básicas e, se possível, relacionadas ao texto que será lido. Outro cuidado se trata da apresentação da obra, é preciso falar da importância daquela obra para aquele momento, justificar o motivo da escolha e evitar fazer síntese da história para não eliminar o prazer da descoberta. Além disso, é importante apresentar a obra física para os(as) alunos(as), o que possibilita ao(à) professor(a) chamar a atenção para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra. Para o autor, “as apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação” (COSSON, 2016, p. 61). Os prefácios também podem ocupar lugar especial na introdução. E, por fim, o autor orienta que o objetivo da introdução é fazer com que o(a) aluno(a) receba a obra de uma maneira positiva e que esse momento não deve ser extenso.

O terceiro passo diz respeito à leitura, ou seja, as estratégias que o(a) professor(a) utilizará para acompanhar o processo da leitura. Nessa etapa, o papel do(a) professor(a) não

consiste em vigiar o(a) aluno(a) para saber se ele(a) está lendo, mas, de acompanhar o processo e auxiliá-lo em suas dificuldades. Após indicar o texto, faz-se necessário negociar o tempo que será necessário para que todos tenham lido. Segundo o autor:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação do leitor daquele aluno (COSSON, 2016, p. 64).

O quarto passo trata-se da interpretação. Para o autor, “no campo da literatura, ou mesmo das ciências sociais humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados” (COSSON, 2016, p. 64). Desse modo, mesmo sem ignorar a complexidade da interpretação e sem transformá-la em um obstáculo, ele propõe no contexto do letramento literário pensar a interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior.

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. [...] Nós os professores de literatura, sabemos que esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras. [...] trata-se de um processo afetado pelo que se fez antes e se faz durante a leitura. Em outras palavras, a motivação, a introdução e a leitura, como as definimos acima, são os elementos de interferência da escola no letramento literário. [...] A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (COSSON, 2016, p. 65).

A momento externo diz respeito à materialização da interpretação como um ato de construção do sentido em uma determinada comunidade. Segundo o autor é por meio desse momento externo que se pode distinguir o letramento literário que é realizado na escola, da leitura literária que pode ser realizada independente do contexto escolar. Pois quando se lê e se interpreta uma obra fora do ambiente escolar, pode-se até sentir-se tocado, conversar com algum colega, falar sobre as impressões que se teve e indicar a leitura para algum amigo, ou apenas guardar na memória tudo aquilo que a leitura proporcionou.

Na escola, portanto, a partir das orientações e na perspectiva de um trabalho com o letramento literário,

É preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2016, p. 66).

Nesse contexto, o autor argumenta que é importante registrar a interpretação das obras lidas, não sendo necessário para isso que o(a) professor(a) planeje um grande evento. “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (COSSON 2016, p. 68).

Podem haver diversas possibilidades para o registro das interpretações, ficando a critério do(a) professor(a) a escolha da metodologia a partir das particularidades da turma, do tipo de texto escolhido ou dos objetivos do(a) professor(a). Todas essas particularidades devem ser levadas em consideração no planejamento da sequência didática, como também as características de cada etapa. “Ao seguir as etapas, o professor sistematiza seu trabalho e oferece ao aluno um processo coerente de letramento literário” (COSSON, 2016, p. 69).

2.3.5.2 Os círculos de leitura: estratégia de mediação leitora

Para começar a tratar dos círculos de leitura, Cosson (2014, p. 137) apresenta a noção de comunidade de leitura, pois, segundo o autor, “as faces do letramento literário se efetivam por meio de comunidades de leitores reunidas em círculos de leitura”. Para ele, “um círculo de leitura é uma das maneiras privilegiadas de uma comunidade de leitores se constituir explicitamente”.

Cosson apresenta a argumentação de Fish (1995) para a noção de comunidade interpretativa. Segundo ele:

O ponto principal da argumentação de Fish é que não há nem leitor nem texto fora das convenções de uma comunidade, que só podemos pensar a nós mesmos e aos textos a partir e dentro de uma comunidade interpretativa. Reconhecer, portanto, que toda interpretação é resultado das convenções de uma comunidade, que são as regras dessa comunidade que informam o que lemos e como lemos, não tem por objetivo superar essas regras e convenções em busca de uma definição objetiva ou mais adequada de leitor ou texto, mas sim compreender que nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores (COSSON, 2014, p. 137-138).

Além dessa noção apresentada, com base nos pressupostos de Fish, Cosson (2014), apresenta ainda, outro ponto de vista acerca dessas comunidades de leitores(as), agora a partir da visão de um historiador da leitura. Para o autor,

As práticas de leitura não podem ser reduzidas às posições de leitor dadas pelos textos; e, por outro, que essas práticas são limitadas pela forma de existência material e discursiva dos textos e “obedecem a regras, lógicas e convenções”. Uma história da leitura, portanto, consiste em “construir comunidades de leitores como sendo *interpretives communities* [comunidades interpretativas] [...], observar como as formas materiais afetam os seus sentidos, localizar a diferença social nas práticas mais que nas diferenças estatísticas” (CHARTIER, 1999, *apud* COSSON, 2014, p. 138).

Nesse contexto, para Chartier (1999, *apud* COSSON, 2014, p. 138), uma comunidade de leitores(as) se constitui num espaço de atualização, de definição e de transformação das regras e convenções da leitura. Ou seja, “uma forma de interação social por meio da qual as práticas de leitura ganham a especificidade e concreticidade dos gestos, espaços e hábitos”.

Além disso, o Cosson ainda propõe com a ajuda da teoria do polissistema de Even-Zohar,

que uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. Desse modo, embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal. (COSSON, 2014, p. 138)

Assim, pode-se perceber que ao realizar a interpretação de um texto, embora essa atividade pareça pessoal, ela está ligada a uma “infraestrutura social da leitura” que segundo Long (1993, *apud* COSSON 2014, p. 139), “tanto em termos de instituições, como a escola e a academia, quanto em relação ao mercado, necessário para a circulação dos livros, que determinam ‘o que está disponível para a leitura, o que vale ser lido e como deve ser lido’, constituindo o repertório da leitura”. Ou seja, existem vários fatores que podem ser determinantes para a escolha dos textos a serem lidos por uma comunidade de leitores(as). Dessa forma, o processo de escolha de uma obra, não se trata apenas de uma questão de gosto pessoal do(a) leitor(a), mas de todo um contexto que envolve as instituições, o mercado e o repertório que “não apenas sustentam como também determinam em grande parte as práticas de leitura de uma comunidade” (COSSON, 2014, p. 139).

Para o autor:

O círculo de leitura é uma prática privilegiada, primeiro, porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições, ler em grupo, argumenta Long, “encoraja novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas em diálogo com os outros e com os livros” (COSSON, 2014, p. 139).

Assim, pode-se perceber que participar de um círculo de leitura, não se trata apenas de uma oportunidade para realizar leituras e interpretações de textos em grupos, mas, compreende uma ação muito mais ampla. Segundo Cosson (2014, p. 139), “a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas”. E, segundo Long (1993 *apud* COSSON, 2014, p. 139), “o ato de ler em grupo e decidir qual o seu programa se apresenta como uma ocasião para que as pessoas se definam quem são cultural e socialmente e busquem solidariedade com seus iguais”.

Nesse contexto, o autor assemelha um círculo de leitura “aos mesmos predicados dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que os localizava como espaços de diálogo e participação em lugar do ensino doador e passivo tradicional” (FREIRE, 1983, *apud* COSSON 2014, p. 139). Assim, percebe-se que os círculos de leitura possuem um amplo aspecto formativo e, por esse motivo, são utilizados como forma de incentivar e auxiliar na formação do(a) leitor(a).

Segundo o autor:

Talvez um dos mais bem-sucedidos e certamente um dos mais conhecidos modelos de círculos de leitura é aquele proposto por Harvey Daniels (2002) sob a denominação de círculo de literatura. Trata-se, como defende o autor, de uma atividade de leitura independente em grupos de alunos que se reúnem para discutir a leitura de uma obra (COSSON, 2014, p. 140).

As características essenciais dos círculos de literatura propostos por Daniels (2002, *apud* COSSON, 2014, p. 140) são as seguintes:

- a) A escolha da obra que será objeto de leitura é feita pelos próprios estudantes;
- b) Os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de uma obra de quatro a cinco alunos que devem trocar de grupo na próxima obra;
- c) Os grupos leem diferentes obras ao mesmo tempo;
- d) As atividades dos grupos obedecem a um cronograma de encontros que se estendem pelo ano inteiro;

- e) Registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o livro, podendo ser um diário de leitura, anotações em *post-it* e fichas de função;
- f) Os tópicos a serem discutidos são definidos pelos próprios alunos;
- g) As discussões em grupo devem ser livres para que os alunos as sintam como um processo natural de discussão;
- h) A função do professor é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador;
- i) A avaliação é feita por meio de observação e auto avaliação do aluno;
- j) Uma aula de círculo de literatura é uma aula divertida, com muita interação entre os alunos;
- k) Os novos grupos se formam a partir da seleção das obras para leitura, ou seja, primeiro se escolhe a obra e os alunos que escolheram aquela obra formam um grupo.

Segundo o autor, um círculo de leitura começa com a seleção das obras, que devem ser apresentadas aos(as) alunos(as) para que eles(as) possam manuseá-las e indicar a sua preferência. Após o registro da preferência, o(a) professor(a) monta os grupos de quatro a seis alunos(as) de acordo com a preferência deles(as). Em seguida, deve montar um cronograma de leitura e de discussão da leitura que dura cerca de uma hora em bases semanais. Dependendo da extensão da obra, pode ser dividida em capítulos, mas sempre levando em consideração o tempo estipulado para a rodada de leituras. A partir da divisão, os(as) alunos(as) devem ler em casa e fazer os registros, sendo que os mais comuns são o diário de campo e as fichas de função. Nos dias reservados para a discussão das obras, o(a) professor(a) deverá distribuir o tempo da aula, levando em consideração os seguintes momentos: uma miniaula para tratar de algum aspecto relevante sobre a leitura e o funcionamento do grupo; tempo para a discussão do que foi lido a partir de seus registros; tempo para o registro individual ou do grupo sobre o que foi discutido naquele dia; e tempo para que a turma comente como estão seus grupos. Quando a leitura e a discussão da obra se encerram, é preciso reservar uma aula para a apresentação da obra lida para toda a turma. Essa apresentação pode ser de várias formas, ficando a critério do grupo e do(a) professor(a) desenvolverem criativamente a partir das características da obra lida. Ao concluir as etapas, na aula seguinte, inicia-se novamente o círculo com uma nova escolha das obras (DANIELS,

2002, DAY *et al*, 2002, BRABHAM; VILLAUME, 2000, ROBERTS, 1998, *apud* COSSON, 2014, p. 141).

Para Cosson,

[...] além de explicar o funcionamento geral do círculo, o professor deve demonstrar como ele funciona. Isso pode ser feito através de vídeos que são encontrados na internet, com uma discussão de leitura previamente preparada para servir de modelo entre o professor, a bibliotecária e outros leitores adultos da escola ou com um “treinamento” a partir de um conto ou texto bem curto feito com toda a turma (COSSON, 2014, p. 142)

Com relação ao registro das leituras que consiste em uma das etapas do processo, pode ser feito por meio de simples anotações em *post-it* colocados ao longo do texto, ou em diários de leituras, que registram as impressões dos(as) alunos(as). Segundo Cosson (2014), uma contribuição interessante de Daniels (2002) para esse registro são as fichas de função. “Elas consistem em uma espécie de ficha de leitura que o aluno deve preencher a partir de determinada função que assume no grupo” (COSSON, 2014, p. 142). O(a) professor(a) elabora as fichas, entrega para o grupo e seus membros distribuem entre si, preferencialmente alternando as funções. As várias funções são:

- 1) Conector – liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
- 2) Questionador - prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?
- 3) Iluminador de passagens – escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
- 4) Ilustrador – traz imagens para ilustrar o texto;
- 5) Dicionarista – escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- 6) Sintetizador – sumariza o texto;
- 7) Pesquisador – busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
- 8) Cenógrafo – descreve as cenas principais;
- 9) Perfilador – traça um perfil das personagens mais interessantes (DANIELS, 2002, p. 107–32, *apud* COSSON, 2014, p. 143).

Segundo o autor, essas funções são sugestões que podem ser modificadas. Dependendo do texto, o(a) professor(a) poderá retirar algumas funções ou acrescentar outras

diferentes. As que são consideradas mais importantes para Daniels tratam-se das funções de Conector, Questionador, Iluminador e Ilustrador, “porque estão relacionadas ao hábito de um leitor maduro” (DANIELS, 2002, *apud* COSSON, 2014, p. 143). Outra orientação dada trata-se de não se tornar dependente da metodologia do uso das fichas, pois poderia tornar a leitura destas como algo insignificante. Por isso, após os(as) alunos(as) se habituarem ao funcionamento dos círculos de literatura, o(a) professor(a) poderá usar outras metodologias para fazer o registro ou discussão dos textos lidos. Assim, o(a) professor(a) poderá utilizar também questionários ou fichas de leitura, o que vai fazer a diferença são as perguntas elaboradas.

Após o registro da leitura que poderá ser de acordo com as fichas de função, fichas de leitura ou outras estratégias que o(a) professor(a) achar conveniente a partir da obra lida, do público leitor ou de qualquer outro critério que julgar pertinente, a aula, que é destinada para a discussão dos textos, também merece atenção especial. Num primeiro momento, o(a) professor(a) deve dar todas as orientações necessárias para esse momento.

Para Daniels e Steineke (2014), as orientações do(a) professor(a) devem tratar de:

- a) as habilidades sociais necessárias à participação na discussão e interação no grupo, a exemplo de saber a sua hora de falar, ouvir com atenção, manter o foco na obra, discordar com cortesia e cumprir as tarefas acordadas, entre várias outras; b) as estratégias de leitura que ajudam à compreensão dos textos, como visualizar, conectar, questionar, inferir, avaliar, analisar, sumarizar e autoavaliar a leitura; c) a análise literária que enfoca as questões sobre a elaboração da obra, a maneira como foi construída (DANIELS; STEINEKE, 2004, *apud* COSSON, 2014, p. 144)

Esse momento da aula para orientação da socialização das leituras deve ser breve e estar relacionado aos livros lidos e às necessidades da turma.

A última etapa se trata da avaliação ou autoavaliação, o que não se recomenda são formas de avaliações tradicionais. Segundo o autor, “as sugestões apresentadas por Daniel e outros praticantes dos círculos de literatura exigem uma outra cultura de avaliação e o uso intensivo de observação dos grupos, com tabelas e outros recursos para registrar e medir o desempenho dos alunos” (COSSON, 2014, p. 145).

Nesse contexto, sabendo que os círculos de leitura podem ser constituídos por um grupo de pessoas que se reúnem várias vezes com o objetivo de discutir uma obra literária e que esse grupo pode ser formado no ambiente escolar, sendo realizado nas aulas de literatura ou de português, ou até mesmo nos mais variados lugares, como espaços comunitários, salões, igrejas, residência dos participantes etc. Ou seja, “um círculo de leitura é essencialmente o

compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constituiu para tal fim” (COSSON, 2014, p. 58).

Cosson (2014), apresenta três tipos diferentes de círculos de leitura: o círculo estruturado, o círculo semiestruturado e o círculo aberto ou não estruturado.

O círculo estruturado obedece a uma estrutura previamente estabelecida, cujos participantes têm sua função definida, um roteiro para guiar as discussões e atividades de registro antes e depois das discussões. Embora seja basicamente um modelo escolar, pode ser realizado em qualquer ambiente. Quando realizado na escola, começa com os registros das impressões sobre a leitura em um diário de leitura e depois são organizados conforme a função assumida pelos(as) leitores(as). No dia da discussão, esses registros servirão para alimentar o debate. Após a discussão, devem ser realizados os registros. Mesmo havendo vários modelos para esse tipo de círculo de leitura, todos os tipos devem ter as etapas bem planejadas e seguir os passos de acompanhamento da leitura, discussão e registro de conclusões.

O círculo semiestruturado, embora não possua propriamente um roteiro, possui orientações que ficam sob a responsabilidade de um condutor do grupo, que dá início às discussões, controla os turnos de fala, esclarece dúvidas, anima o debate e evita que as contribuições dadas se desviem da obra ou do tema a ser debatido.

O círculo aberto ou não estruturado funciona de maneira muito simples. Após selecionadas as obras e o cronograma das reuniões, os participantes revezam a condução das leituras, não havendo assim um coordenador fixo. As discussões giram em torno das impressões da leitura ou se estabelece uma conexão pessoal. As discussões são bem informais, como uma conversa entre amigos, mas a partir da leitura de uma obra.

Segundo Cosson (2014), cada tipo de círculo pode apresentar vantagens e desvantagens do ponto de vista do letramento literário. Para ele:

Se o círculo estruturado é eficiente no controle da leitura, ele também pode constranger essa leitura com suas regras. Se o círculo aberto favorece a livre expressão por um lado, por outro, pode se perder em discussões estéreis. Se o círculo semiestruturado tem um animador para conduzir e centralizar as discussões, também pode terminar como uma prelação disfarçada. Em síntese, os tipos são apenas formas que podem orientar o funcionamento dos círculos de leitura e não fórmulas das quais não podemos nos afastar sob o risco de a experiência desandar (COSSON, 2014, p. 160).

Assim, pode-se perceber que os modelos de círculos de leitura apresentados podem sim ser muito úteis para o desenvolvimento do trabalho com o letramento literário, no

entanto, está passível de falhas. É preciso estar atento ao tipo de público leitor, ter cuidado com a seleção das obras, saber conduzir adequadamente os momentos etc., ou seja, o sucesso do trabalho não depende apenas de regras que deverão ser seguidas, mas de todo um contexto para que o trabalho tenha sucesso.

Segundo Cosson (2014), um fator importante para que um círculo de leitura tenha sucesso diz respeito à preparação dos encontros. É preciso que as reuniões sejam bem preparadas levando em conta os participantes e os textos. O autor considera fundamental levar em conta: a seleção das obras, a disposição dos participantes e a sistematização das reuniões.

Para ele, a seleção das obras obedece a dois critérios básicos. O primeiro “é que não há um texto ideal para os círculos de leitura, mas sim textos adequados àquela comunidade de leitores” (COSSON, 2014, p. 160). É preciso levar em consideração as características dos participantes, seus objetivos e interesses. O que não pode ser esquecido é que texto bom é aquele que desperta o interesse do(a) leitor(a) para ler a obra completa, como também um texto que seja bom para ler e para discutir. O segundo princípio é de que os textos devem ser escolhidos pelos participantes. Tratando-se do ambiente escolar, uma boa estratégia seria oferecer uma lista com várias opções para que os(as) próprios(as) alunos(as) escolham as obras, a partir de seus interesses, não esquecendo de justificar o motivo das indicações propostas.

Quanto à disposição dos(as) leitores(as), independente de qual tenha sido a motivação para o(a) leitor(a) se integrar ao círculo de leitura, precisam estar preparados(as) para participar das discussões. É importante que haja um primeiro momento para conhecer a história de leitor(a) de cada participante, podendo ser através de questionários, depoimentos, preenchimentos de fichas etc. Esse momento é muito importante para auxiliar na posterior escolha das obras, como também para ajudar a determinar a competência leitora e a competência literária dos participantes do grupo. Depois, é preciso que o grupo saiba qual foi a motivação para a escolha do acervo a ser lido, seja porque são importantes para aquela comunidade de leitores(as) ou porque contribuirão para desenvolver a competência leitora, dentre outras motivações. Segundo o autor:

Cabe ao professor ensinar a seus alunos não apenas o que é um círculo de leitura, mas também mostrar como ele funciona e os procedimentos que os participantes devem obedecer em todas as suas fases. A esse processo de ensinar mostrando como deve ser feito chamamos de modelagem (COSSON, 2014, p. 165).

A sistematização das atividades é uma parte importante da preparação dos círculos de leitura. É necessário que tudo esteja organizado para que haja o bom funcionamento das atividades. Para isso, antes de começar as leituras, é preciso escolher as obras, o meio, elaborar um calendário de encontros, decidir o local e os papéis de cada participante nos encontros, assim como criar as regras de convivência.

Diante do acesso que os jovens e adolescentes possuem à internet, segundo Cosson, é até possível propor diferentes formas de combinação dos dois meios, presencialmente ou virtualmente. No entanto, “leitores maduros talvez prefiram a boa e tradicional conversa face a face” (COSSON, 2014, p. 167).

O calendário dos encontros deve ser elaborado de acordo com a extensão das obras, podendo estas serem discutidas por inteiro ou serem divididas. Para leitores(as) maduros(as), pode ser quinzenal ou mensal. No entanto, para alunos(as) no contexto escolar, é melhor que sejam semanais ou quinzenais, tendo em vista que a escola também realiza outras atividades de leitura. É importante que o calendário seja cumprido para que os participantes percebam que é uma atividade sistemática que, para funcionar necessita do compromisso de todos os(as) envolvidos(as).

Com relação aos locais, estes podem ser os mais variados possíveis. Se forem círculos não institucionais, podem acontecer ser na residência de algum dos participantes, em restaurantes, cafés, dentre outros lugares que possam favorecer as reuniões. Tratando-se de círculos realizados na escola, podem ocorrer na sala de aula, na biblioteca ou em algum outro espaço da escola que possa ser propício. O importante é que esses locais já sejam definidos no momento da elaboração do calendário.

Quanto à função de cada participante, essas também devem ser definidas no planejamento. Na escola, o(a) professor(a) pode até elaborar cartazes e fixar nas paredes, contendo funções e regras para o bom funcionamento dos círculos de leitura. Segundo Cosson (2014), uma boa sugestão para o público adolescente trata-se do contrato de convivência. Para os círculos de leituras formados por adultos, também podem estabelecer regras como número de faltas e atrasos tolerados, as obrigações e responsabilidades de cada participante.

Tendo concluído a fase de preparação para o início dos círculos de leitura, é preciso pensar nas fases que estão relacionadas ao próprio ato de execução das atividades, que podem ser divididas em três fases: o ato de ler, o compartilhamento e o registro.

Segundo Cosson (2014, p. 168), “O ato de ler ou a leitura física do texto é o encontro inalienável do leitor com a obra”. Para esse momento, podem existir vários tipos de

leitura, como a individual e solitária, a leitura coletiva e de voz. É preciso pensar no tipo de leitura que melhor se adequa ao público do grupo, podendo ser uma leitura em voz alta ou uma leitura silenciosa. Todos os tipos de leitura são válidos, pois para esse momento o que mais importa é o “efetivo encontro entre o leitor e a obra” (COSSON, 2014, p. 168).

Um aspecto que não pode deixar de ser pensado trata-se do tempo, pois para cada tipo de leitura ou dependendo da maturidade leitora, esse tempo pode ser bem diferenciado de um(a) leitor(a) para o(a) outro(a), mesmo se tratando da mesma obra. O autor também alerta que o período de leitura não pode ser muito extenso, pois isso pode causar uma desmotivação por parte dos(as) leitores(as) para discutir a obra. Esses detalhes são muito importantes para o bom funcionamento do círculo de leitura:

É fundamental, no entanto, compreender que todo o funcionamento do círculo depende dessa fase inicial e que a ausência do encontro do leitor com a obra ameaça a própria existência do círculo. Por isso, cabe aos colegas, ao coordenador e ao professor verificar imediatamente o que está acontecendo quando o cronograma de leitura é descumprido por um dos participantes (COSSON, 2014, p. 169).

A segunda fase se trata do compartilhamento que, por sua vez, compreende duas etapas: a preparação para a discussão ou pré-discussão e a discussão propriamente dita.

A primeira etapa consiste no momento em que começa com as anotações das impressões dos(as) leitores(as) acerca do texto: pode ser algo que chamou a atenção, surpreendeu, que despertou a curiosidade, ser sobre algum personagem, algum recurso linguístico ou estilístico como uma metáfora, ou qualquer outra observação que o(a) leitor(a) ache interessante ou intrigante. O diário de leitura é uma das formas mais usuais para esse momento. O importante é que sejam feitas as anotações para que aspectos relevantes do texto não passem despercebidos no decorrer das discussões.

Para Cosson, os tipos de círculos também determinam a melhor forma de fazer esses registros.

Nos círculos de leitura do tipo aberto, essas anotações iniciais são a base que dão sustentação à etapa seguinte da discussão, sem que haja nenhuma preparação específica para tal, além de trazer os comentários para o grupo. Nos círculos estruturados ou semiestruturados, esses comentários devem ser sempre formalizados, com acompanhamento do professor ou coordenador. É nesse momento que o professor define qual modo da leitura literária vai ser enfatizado, privilegiando o texto, o contexto ou o intertexto ou, ainda, uma combinação de dois modos, cabendo os alunos transformar os comentários e as anotações feitas no diário de leitura ou em outro lugar em um material que dará lastro à discussão (COSSON, 2014, p. 169-170).

Após o momento da pré-discussão, chega o momento da discussão propriamente dita. Esse é o momento de partilhar as impressões e discutir sobre a obra lida. O material que foi preparado na etapa anterior não deve ser crucial para a realização dessa etapa, mas, sim, deve servir apenas de subsídio para auxiliar no momento para não se deixar de lado ou esquecer algum aspecto relevante. Não é o momento para cobranças, para verificar quem leu ou deixou de realizar a leitura, mas um espaço de socialização e de trocas de experiências a partir das obras lidas.

Daí a importância que o círculo de leitura seja um espaço de compartilhamento efetivo, um ambiente de confiança, uma oportunidade para se dividir a leitura e experiências pessoais, até porque a leitura de uma obra sempre envolverá, de uma forma ou de outra, a experiência prévia do leitor, seus conhecimentos formais e informais do mundo (COSSON, 2014, p. 170).

A terceira fase trata-se do registro. Esse momento deve acontecer ao final da leitura de cada obra. É o momento de refletir não apenas sobre as obras lidas, mas também sobre todo o funcionamento do grupo, pois, a partir do modo como as atividades são realizadas, os registros podem ser dos mais variados tipos, desde atividades coletivas, em duplas ou individuais, podem ser atividades escritas ou que envolvam a oralidade.

Cosson (2014) apresenta vários tipos de registros que podem ser usados para esse momento:

As formas desse registro podem ser desde o bem conhecido diário de leitura até um gráfico com todos os personagens ou uma linha do tempo para a história no caso de narrativas, relatórios de leitura que podem ser escritos ou veiculados por meio de vídeos, organização de uma performance ou evento, com um coro falado ou um sarau, um júri simulado, reescrituras de finais diferentes, deslocando da obra para outros tempos e espaços, [...], memorização da história para ser contada e outras tantas estratégias didáticas (COSSON, 2014, p. 172).

Os círculos de leitura que são realizados fora do ambiente escolar, podem ser mais simples. Podem ser apresentados os registros de várias obras em um mesmo momento, mas é importante que não deixem de ser realizados, pois, assim como as outras etapas, é um momento importante para o bom funcionamento dos círculos de leitura.

Outra atividade de fundamental importância para o bom funcionamento dos círculos de leitura trata-se da avaliação. É preciso periodicamente realizar uma avaliação para verificar como andam os resultados das atividades de cada etapa dos círculos de leitura. É a partir dos momentos de avaliação que se verifica o que está bom e o que precisa ser

melhorado. Tanto os círculos de leitura institucionais como os círculos de leitura não institucionais precisam de momentos de avaliação.

No entanto, os círculos de leitura institucionais necessitam de avaliações mais sistemáticas e sistematizadas. O(a) professor(a) pode utilizar várias estratégias a fim de obter uma boa avaliação, como a análise da filmagem de um dos encontros, atividades de autoavaliação, elaboração de listas de boas práticas ao final da leitura de cada livro, a partir dos registros das leituras e de muitas outras formas didáticas que possam contribuir para a melhoria do processo.

Segundo Cosson (2014, p. 173-174), “o mais importante é que a avaliação não interfira naquilo que é essencial ao círculo de leitura e a qualquer processo de letramento literário: o encontro do leitor com a obra”. Dessa forma, pode-se dizer que o processo avaliativo é de fundamental importância para garantir o sucesso das atividades realizadas por meio das diversas etapas que constituem o funcionamento dos círculos de leitura.

2.4 Redes e fluxos: a disseminação da leitura em espaços periféricos

Para falar sobre a disseminação da leitura e das atividades de mediação de leitura que acontecem na periferia de Fortaleza, delimitarei algumas iniciativas e espaços nos quais essas atividades são realizadas e que cada vez mais têm mostrado resultados significativos para a vida dos(as) moradores(as) das comunidades que têm acesso a essas iniciativas. Assim, tratarei aqui: das bibliotecas comunitárias como espaço de disseminação da leitura; do Caldeirão de Bibliotecas Livres; das iniciativas de implantação de Bibliotecas Livres pelas Instituições de Ensino Superior (Universidade Federal de Ceará e Universidade Estadual do Ceará); como também das atividades promovidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra da Universidade Estadual do Ceará.

2.4.1 Bibliotecas Comunitárias

As bibliotecas são sem dúvidas espaços que mais remetem ao universo dos livros e de leituras ao longo do tempo. “A biblioteca, ao longo de sua história, tem lutado para mostrar que não é só lugar de estoques estanques, mas, sim, um espaço de possibilidades de transformação do que foi cristalizado” (NÓBREGA, 2009, p. 105). No entanto, diante de um contexto histórico e cultural, no qual cada vez mais as pessoas necessitam estar formadas e

informadas sobre o mundo que as rodeia, e as tecnologias estão cada vez mais avançadas, muitas mudanças vêm ocorrendo acerca do verdadeiro papel das bibliotecas na sociedade contemporânea. Assim, verifica-se nas bibliotecas não apenas um espaço que possui um grande acervo de livros à disposição de um determinado público, mas também um espaço de leituras, de lazer, de práticas de leitura e de formação de leitores(as) críticos(as) sobre a realidade que os cercam. Segundo Nóbrega (2009),

Ainda que muitos continuem a conceituá-la como somente uma “caixa de livros”, na biblioteca há sempre uma tensão de vida entre suas três faces principais: a face guardiã, que preserva os tesouros da humanidade; a face disseminadora, que oportuniza o acesso à construção humana; a face educadora, que instiga a uma constante inquietude em busca da apropriação do conhecer e criar caminhos possíveis de reflexão e ação (NÓBREGA, 2009, p. 105).

De acordo com o dicionário Houaiss (2010), Biblioteca significa: 1. Coleção de livros; 2. Local onde se guardam, ordenam e catalogam livros e outros impressos para consulta, leitura e empréstimo ao público.

No entanto, para além da definição apresentada por esse dicionário, sabe-se que nos dias atuais já existem, além das bibliotecas físicas, as virtuais, onde se pode ter acesso às mais diversas pesquisas sem a necessidade de se deslocar a outro ambiente. E, assim, seja um espaço concreto ou virtual, reúnem informações de vários tipos, sejam livros, enciclopédias, dicionários, monografias, revistas, folhetos etc., que podem se encontrar digitalizadas e armazenadas em CD, DVD e/ou bancos de dados.

Há também vários tipos de bibliotecas, que podem ser públicas ou privadas. Nas bibliotecas públicas, o acesso aos livros e a outros materiais costuma ser gratuito, sendo permitido o empréstimo de livros por um determinado período com o objetivo de propiciar para às pessoas, o acesso às informações e à cultura.

De acordo com Aragão (2018):

As bibliotecas públicas podem ser municipais, estaduais ou federais e são mantidas por órgãos governamentais, vemos que passaram de espaço sagrado para “salvamento e esconderijo” de livros intocáveis como eram no passado e têm assumido papel de centros culturais e de mediação de leitura abertos à comunidade. Muitas bibliotecas, além de sua função primordial de oferecer livros e opções de leitura e pesquisa, também propiciam a seus frequentadores o contato com a criação literária de nossos dias, com a presença de escritores e contadores de histórias. Os bibliotecários, por exemplo, exercem esse papel de sedução para a leitura (ARAGÃO, 2018, p. 155).

Diante disso, pode-se perceber que a função de uma biblioteca pública vem se modificando ao longo dos tempos, e que as pessoas já tem uma nova visão acerca da verdadeira função desse espaço. Dessa forma, nos dias de hoje, a biblioteca está longe de ser considerada um espaço para guardar os livros com o objetivo de “protegê-los”, mas sim, de um espaço para proporcionar o acesso aos livros e, sobretudo, às leituras diversas.

A partir da fala de Aragão (2018), observa-se que a biblioteca pública vem se tornando um espaço de incentivo à leitura, tendo em vista que, por meio de atividades, que são desenvolvidas no ambiente das bibliotecas, busca-se disseminar o gosto pela leitura e despertar a curiosidade de frequentadores(as), para que estes possam descobrir o prazer estético que as obras literárias são capazes de oferecer, contribuindo assim para a formação de leitores(as).

As bibliotecas particulares podem ser mantidas por instituições de ensino privadas, fundações, instituições de pesquisa ou grandes colecionadores, abrindo suas portas para estudantes, leitores(as) e pesquisadores(as). Há também as bibliotecas especializadas, que oferecem coleções de informações sobre determinados assuntos, tais como medicina, matemática, cinema e outros.

Existem também as bibliotecas comunitárias, que geralmente situam-se em bairros da periferia e nem sempre recebem apoio dos Governos. Para Botelho (2012):

Geralmente, as bibliotecas comunitárias surgem porque a população de alguma forma almeja transformar seu espaço, quase sempre marcado pela violência, jovens envolvidos com drogas, desemprego, precariedade nos serviços e saúde, educação e cultura. Levar informação através do livro, da leitura e atividades culturais a essas comunidades marcadas por privações de todos os níveis, é apontar um caminho diferente à marginalidade. É contribuir para o desenvolvimento pessoal do indivíduo e de uma comunidade mais próxima da cidadania (BOTELHO, 2012, p. 54).

Outros estudiosos compartilham de ideias semelhantes quanto aos propósitos de criação de uma biblioteca comunitária num bairro periférico, o que se pode verificar a seguir.

Para Guedes:

As bibliotecas comunitárias e espaços públicos de informação se localizam nas regiões e bairros periféricos dos grandes centros urbanos e objetivam suprir necessidades de informação, cultura e lazer dos grupos sociais ali existentes. Essas comunidades carecem de espaços culturais públicos, como salas de teatro e cinema, bibliotecas, museus, livrarias, galerias e *cibercafés*. Essa é uma das justificativas para a criação destes centros comunitários de informação e lazer (GUEDES, s/d, *online*).

Além das necessidades de acesso à cultura e à informação dentre outras privações que passam os(as) moradores(as) das periferias, há também uma preocupação com a formação crítica dessas pessoas. Há uma consciência por parte dos(as) idealizadores(as) das bibliotecas comunitárias de que uma iniciativa dessas pode contribuir para a emancipação desse público que será beneficiado pelo acesso à biblioteca no bairro. Diante disso, Machado (2009) apresenta um conceito consolidado para bibliotecas comunitárias que consiste em:

Projeto social que tem por objetivo estabelecer-se como entidade autônoma, sem vínculo direto com instituições governamentais, articuladas com as instâncias públicas e privadas locais, lideradas por um grupo organizado de pessoas com o objetivo comum de ampliar o acesso da comunidade à informação, à leitura e ao livro, com vistas à sua emancipação social (MACHADO, 2009, p. 91).

Cavalcante (2014), na obra *Biblioteca e comunidade: entre vozes e saberes*, apresenta uma definição que engloba as características do espaço, da gestão e do acervo. De acordo com a autora:

São espaços informacionais, fruto da ação coletiva ou individual, legitimados pelos moradores a partir do diálogo, da partilha, observações, necessidades e negociações entre os envolvidos. A gestão ocorre de modo dinâmico, mediante trabalho voluntário e ação participativa. Seus acervos são constituídos, na maioria das vezes, de doações, assim como o mobiliário, o prédio e os recursos para a realização das atividades. Como são espaços criados pela ação comunitária voltam-se principalmente para o compartilhamento das ações culturais, o empréstimo de livros e a mediação de leitura de modo criativo e autônomo (CAVALCANTE, 2014, p. 30).

Paulo Freire (2011) fala das “bibliotecas populares”, que se entende neste trabalho se constituírem dos mesmos princípios das bibliotecas comunitárias. Segundo o autor:

[...] a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como ator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o texto. Daí a necessidade que tem uma biblioteca centrada nesta linha de estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica (FREIRE, 2011b, p. 45-46).

Dessa forma, o objetivo dessas bibliotecas se configura em proporcionar o encontro do(a) leitor(a) com o texto de forma diferenciada, não se tratando apenas de emprestar livros para leituras ou pesquisas individuais, mas, proporcionar um espaço para leituras e reflexões coletivas. O que Freire chama de “seminários de leitura”, assim, proporciona-se um espaço de formação de leitores(as) coletivamente, o que deve partir de

interesses comuns de um determinado público. No caso das bibliotecas comunitárias ou populares, são os(as) moradores(as) das periferias o público alvo.

De acordo com Prado (2010), as bibliotecas comunitárias podem ser consideradas como “territórios de memória”. Para o autor:

As bibliotecas comunitárias existentes no Brasil que atuam como território de memória são espaços abertos à participação democrática de todos, e o livro e a leitura, além de ter a função do prazer dos seus usuários, são usados, sobretudo, como suportes informacionais voltados à libertação da mente humana. Neste sentido elas são de extrema importância porque estão criando as condições essenciais para trazer segmentos sociais que estão fora do processo produtivo moderno a se integrarem nas discussões sobre o que eles representam no processo das mudanças sociais no contexto da sociedade da informação no país (PRADO, 2010, p. 145).

A falta de acesso à cultura, ao lazer e às informações às comunidades periféricas tem sido um dos motivos pelos quais os(as) moradores(as) dessas comunidades se mobilizam por iniciativa própria. Famílias ou movimentos sociais se unem para criar espaços de acesso à informação e a conhecimentos diversos que também sirvam de veículo para a inclusão dessas pessoas nas discussões sobre as transformações que a sociedade atual vem passando. Nesse contexto, cada vez mais a iniciativa de criação de bibliotecas comunitárias no Brasil vem aumentando.

Segundo Machado (2009), sobre os produtos e serviços ofertados pelas bibliotecas comunitárias, se se comparar com as ofertas de bibliotecas públicas, os produtos são os mesmos, mas possuem algumas peculiaridades:

1. a forma de constituição: são bibliotecas criadas efetivamente pela e não para a comunidade, como resultado de uma ação cultural. 2. a perspectiva comum do grupo em torno do combate à exclusão informacional como forma de luta pela igualdade e justiça social. 3.o processo participativo gerando articulação local e forte vínculo com a comunidade. 4.a referência espacial: estão, em geral, localizadas em regiões periféricas. 5.o fato de não serem instituições governamentais, ou com vinculação direta aos Municípios, Estados ou Federação (MACHADO, 2009, p. 89).

Assim, verifica-se que as bibliotecas comunitárias possuem algumas diferenças se comparadas aos outros tipos de bibliotecas, dentre as quais pode-se destacar o seu propósito de atuação, que busca alcançar o público em geral, estando aberta até mesmo a pessoas de outras comunidades, oferecendo materiais que podem abranger a comunidade como um todo. Há uma preocupação em constituir um acervo que contemple diversos interesses. Outro aspecto é o fato de se manterem com recursos próprios, que são obtidos por meio de doações, parcerias, associação de moradores etc. De acordo com Coelho e Bortolin (2017):

A proposta dessas bibliotecas está atrelada a um projeto de ação cultural que visa promover a igualdade de acesso, e a formação de leitores críticos, dando voz aos excluídos. Os proponentes da biblioteca constroem forte relação de integração com a comunidade residindo nesse ponto a continuidade de muitas dessas iniciativas. (COELHO; BORTOLIN, 2017, p. 98).

Nesse sentido, a prática das bibliotecas comunitárias pode ser considerada como um instrumento de transformação da vida de jovens, crianças e de todos(as) aqueles(as) que tiverem acesso aos bens oferecidos por meio dessa iniciativa, que é capaz de oferecer até mesmo a esperança de mudança num contexto em que as pessoas só têm como perspectiva de vida, uma realidade de violência e desigualdade. Na obra *O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores*, as autoras Fernandez, Machado e Rosa (2018) apresentam um panorama das bibliotecas comunitárias no Brasil e afirmam que:

As bibliotecas comunitárias no Brasil têm muitas coisas em comum. Compartilham histórias de criação de espaços de leitura em periferias urbanas, lutam pela efetivação do direito à literatura em contextos de exclusão social, conduzem práticas culturais com centralidade no livro, são mantidas a partir de seu engajamento e enraizamento comunitário [...]. Mas elas também são bastante singulares. Criam seus espaços de resistência cultural, organizam suas práticas de afirmação identitária, mobilizam e formam mediadores de leitura, incidem sobre políticas públicas, organizam-se em redes, afirmam, através de diferentes ações, que a leitura também é direito (FERNANDEZ; MACHADO; ROSA, 2018, p. 02)

A diversidade de atividades oferecidas pelas bibliotecas é uma forma de atrair os diversos grupos de moradores(as), fazendo assim com que os mesmos passem a valorizar o lugar onde vivem, promovendo integração social e reafirmando os valores sociais compartilhados no meio. Assim, percebe-se que essas iniciativas surgem a partir das necessidades de cada comunidade, que juntos decidem implantar uma biblioteca comunitária em seu bairro, mas principalmente por acreditarem no poder de transformação que pode ser alcançado por meio da organização, da união e da disseminação de informação e conhecimentos diversos que podem ser alcançados a partir da leitura e da literatura. Podem, assim, cada vez mais abrir a mente das pessoas para lutar pela melhoria de suas vidas, buscando assim construir um mundo melhor.

2.4.2 Caldeirão de bibliotecas comunitárias livres

Diante do contexto atual, no qual há uma grande evolução das tecnologias de informação e comunicação e mudanças no modo de viver das pessoas e de como elas

percebem a realidade à sua volta, cada vez mais surgem iniciativas de pessoas ou grupos sociais que se preocupam com a maneira como essas informações chegam até as pessoas e como elas recebem ou interpretam o contexto político atual. Dentre essas iniciativas, destaco aqui o surgimento cada vez mais acentuado de bibliotecas comunitárias nos bairros periféricos de Fortaleza. Diante desse universo de bibliotecas, há o Movimento Livro Livre que surgiu por iniciativa de Annita Moura⁵ e compreende um conjunto de bibliotecas comunitárias que, por possuírem afinidade ideológica e desenvolverem um trabalho semelhante, sentiram a necessidade de trabalhar coletivamente, constituindo assim o Caldeirão de Bibliotecas e Ações de Leitura.

As bibliotecas que fazem parte do caldeirão são bibliotecas livres, ou seja, são espaços que compartilham livros sem a necessidade de cadastro e controle com data de entrega ou pagamento de taxas – quando não se entrega o livro na data marcada. Nas bibliotecas livres, o(a) leitor(a) pode pegar o livro, levar para ler e depois devolver para a biblioteca ou repassar para outro(a) leitor(a), o que importa é que os livros fiquem livres para que as pessoas tenham acesso.

Segundo Teixeira *et al.* (2017):

O movimento bibliotecas livres já está presente em diversos estados do Brasil, bem como em diversos países. Não há fronteiras para sua implantação. Há exemplos de bibliotecas livres implantadas na praia, no campo, nesse caso tendo os livros transportados em mulas para regiões mais afastadas. Nas cidades há exemplos implantados em açougues, paradas de ônibus, táxis, dentro de ônibus, shoppings centers, padarias, supermercados, borracharias, pousadas, etc. É um trabalho voluntário com o desejo de possibilitar acesso à leitura, tanto para informação, como para o entretenimento, ao maior número de pessoas compartilhando livros e revistas. (TEIXEIRA *et al.*, 2017)

Em Fortaleza, são várias as bibliotecas comunitárias que fazem parte dessa rede de bibliotecas livres: a Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió, localizada no bairro Curió; a Biblioteca Comunitária Livro Livre Quintal Cultural, localizada no bairro Bom Jardim; a Biblioteca Viva, localizada no bairro Barroso; a Biblioteca Comunitária Okupação, localizada no bairro Antônio Bezerra; a Biblioteca Comunitária Casa Camboa, localizada na praia de

⁵ Annita Moura é bastante envolvida com a vida literária e com o incentivo à leitura em Fortaleza. É criadora da página "Livro Livre CE", um movimento de incentivo à leitura e ao compartilhamento de livros, promovendo a divulgação de eventos e iniciativas literárias no Ceará. "Livros circulando livres pela cidade, nas casas, escolas, empresas e universidades", assim ela descreve a página que mantém no Facebook e também um perfil no Instagram. Disponível em: <https://www.bibliotecasdobrasil.com/2018/02/fortaleza-quer-ser-cidade-dos-livros.html> Acesso em: 22 abr. 2020.

Sabiaguaba; a Biblioteca Comunitária Garagenteca da Filó, localizada no bairro Jangurussu; e a Biblioteca Comunitária Papoco de Ideias, localizada no bairro Pici.

Todas essas bibliotecas se localizam na periferia de Fortaleza e possuem muitos pontos em comum, como as dificuldades que são comuns a todos, de acesso à saúde, ao lazer, à cultura, etc. Diante disso, a ideia de trabalhar em rede foi uma alternativa para juntos superarem alguns obstáculos. Dessa forma, a troca de livros e doações de materiais entre esses espaços é bem comum, como forma de fortalecer a luta, tendo em vista que todas têm objetivos em comum. “A biblioteca livre tem como um de seus princípios a liberdade e confiança. Liberdade para que os livros e revistas possam retornar ou “caminhar” por diversas mãos, circulando pelo maior número de lugares possíveis” (TEIXEIRA *et al.* 2017).

Outra característica que é comum a todas essas bibliotecas, trata-se da autogestão. São projetos que não contam com ajuda financeira de instituições governamentais, vivem de recursos próprios, das famílias idealizadoras, de doações de pessoas que acreditam na importância dessas iniciativas para a comunidade. Dessa forma, as bibliotecas vão se sustentando a partir de um trabalho em conjunto, onde muitos colaboram para o crescimento e permanência desses serviços, que resulta na formação das pessoas que frequentam e usufruem dos bens que são ofertados nesses espaços.

2.4.3 Implantação de bibliotecas livres pelas universidades públicas de Fortaleza

Além das iniciativas dos(as) moradores(as) das periferias de Fortaleza, que implantam em suas comunidades as bibliotecas comunitárias e livres como forma de possibilitar o acesso à leitura e à literatura em seus bairros, algumas das instituições de ensino superior de Fortaleza também compartilham dessas iniciativas. Podemos citar aqui os exemplos da Universidade Federal do Ceará-UFC e da Universidade Estadual do Ceará-UECE.

Na Universidade Federal do Ceará, a iniciativa aconteceu por meio da Biblioteca Central do *campus* do Pici que, em 2016, implementou os Livros Livres como forma de incentivar o gosto pela leitura, o compartilhamento de livros e proporcionar mais um espaço de cultura e lazer na Universidade. De acordo com Teixeira *et al.* (2017):

Os resultados alcançados são animadores visto que no primeiro ano de projeto foram compartilhados cerca de 2114 livros, com a certeza de que várias pessoas puderam ter acesso a um livro, produto ainda com custo alto no nosso país, e,

consequentemente, puderam aproveitar os benefícios que uma boa leitura é capaz de proporcionar (TEIXEIRA *et al.* 2017).

Na Universidade Estadual do Ceará, a iniciativa ocorreu por meio de uma parceria com o Movimento Livro Livre e participação das Bibliotecas Comunitárias Livro Livre Curió e Biblioteca Viva foi implantada a Biblioteca Livro Livre UECE. A biblioteca livre foi inaugurada no dia 07 de novembro de 2018, funcionando no Centro Acadêmico do Curso de Filosofia-CAFIL, que fica localizado no Centro de Humanidades, *campus* Fátima, sendo mantida pelos(as) alunos(as) responsáveis do referido CA, dentre os quais destaco o aluno Raphael Rodrigues, que é um dos idealizadores da Biblioteca Viva, que se localiza no bairro Barroso.

Sobre o funcionamento desta biblioteca, no dia 20 de fevereiro de 2019, a partir de uma parceria com o Programa de Extensão Viva a Palavra da UECE, a Biblioteca Livro Livre UECE saiu do CA de Filosofia e passou a se localizar no *hall* de entrada do CH-UECE, próximo à sala dos(as) professores(as), onde circulam diariamente alunos(as), funcionários(as), professores(as) e demais frequentadores(as) desse espaço.

Por ocasião desta reinauguração, contou-se novamente com a parceria do Movimento Livro Livre e a participação de representantes da Biblioteca Viva e da Biblioteca Livro Livre Curió. A partir desse momento, a biblioteca não apenas mudou de espaço, como também passou a ser mantida e organizada pelo Programa de Extensão Viva a Palavra da Universidade Estadual do Ceará, que é coordenado pela professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar.

Desde então, o referido programa conta com a colaboração de mestrandos(as) e doutorandos(as) que são orientandos(as) da professora Claudiana, como também de bolsistas da graduação, para as regulares organização e reposição dos livros na estante. Os materiais adquiridos são frutos de doações de pessoas que simpatizam e colaboram com o projeto.

Há também o remanejamento de livros que são doados para o projeto de contação de histórias, que é outra das atividades do Programa Viva a Palavra e acontece na comunidade de Serrinha. Quando os livros não são adequados ao público da contação de histórias, estes são destinados à Biblioteca Livro Livre UECE.

Apesar do pouco tempo de sua reinauguração, já podemos contar com resultados satisfatórios. De acordo com Karolini Araújo Bezerra, uma das alunas do curso de Letras e bolsista do Programa Viva a Palavra, que também contribui para a organização e manutenção do espaço, de fevereiro a dezembro de 2019 circulou uma quantidade aproximadamente de

1.103 volumes, contando entre livros e revistas. Isso prova que esses livros e revistas que vêm sendo postos na estante e os que as pessoas trazem e deixam nesse espaço já fazem com que várias pessoas tenham acesso a esse material, o que contribui para a disseminação da leitura e para a formação leitora dessas pessoas que acessam os livros disponibilizados nesse espaço.

2.4.4 O Programa de Extensão Viva a Palavra como intervenção na periferia

O Programa de Extensão Viva a Palavra da Universidade Estadual do Ceará, coordenado pela professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, com o objetivo de fortalecer as práticas de letramentos juvenis, na periferia de Fortaleza, visa o enfrentamento do extermínio da juventude. Nessa perspectiva, vem desenvolvendo, no bairro Serrinha (bairro periférico de Fortaleza), diversas atividades de “letramentos múltiplos”, que beneficiam os(as) moradores(as) da comunidade, como também jovens que se deslocam de outros bairros para ter acesso às atividades que são oferecidas pelo referido Programa.

Dentre as atividades que são realizadas, destacam-se: Contação de histórias, Saraus, Cursinho Popular, atividades de Mediação de Leitura, Círculos de Leitura, dentre as mais diversas oficinas que vêm sendo ofertadas. Apresento logo abaixo um quadro com as oficinas ofertadas no decorrer do ano de 2019:

Quadro 1 - Oficinas ofertadas pelo Programa Viva a Palavra no decorrer do ano de 2019

Oficinas ofertadas pelo Programa Viva a Palavra no decorrer do ano de 2019			
01	Formação em Educação Popular	19	Formação em Contadores de Histórias
02	Círculos de Leitura I	20	Teatro I
03	Círculos de Leitura II	21	Teatro II
04	Mediação de Leitura	22	Teatro de Bonecos
05	Contação de História I	23	Cuidando do Cuidador
06	Contação de História II	24	Produção Cultural
07	Criação Literária I	25	Fotografia
08	Criação Literária II	26	Dança (Hip Hop)
09	Criação Literária III	27	Formação em Educação Continuada Infantil
10	Rap/Rima I	28	Artes Plásticas I
11	Rap/Rima II	29	Artes Plásticas II
12	Grafite I	30	Iniciação Musical
13	Formação em Contadores de Histórias	31	Percussão I
14	Fanzine I	32	Percussão II
15	Fanzine II	33	Flauta Doce I
16	Cenopoesia I	34	Flauta Doce II
17	Cenopoesia II	35	Violão I
18	Jornal I	36	Violão II
Totalizando 36 oficinas			

Fonte: Elaborado pela autora.

O Programa Viva a Palavra conta com a participação e colaboração de professores(as), alunos(as) da Universidade Estadual do Ceará-UECE, parcerias das escolas da comunidade de Serrinha e de representantes de diversos movimentos sociais dessa comunidade.

Por meio deste programa, tem-se lançado um olhar sobre as resistências dos(as) moradores(as) dessa comunidade. Neste trabalho, busca-se apresentar os resultados das práticas de mediação de leitura por meio do letramento literário e dos círculos de leitura, mostrando como essas práticas podem contribuir para a formação de leitores(as) críticos(as) diante da realidade atual.

Trabalhar com esse público não implica apenas possibilitar aos jovens da comunidade a oportunidade de participarem de atividades promovidas pelo programa, mas também perceber como as práticas linguísticas desses sujeitos estão a serviço de uma luta pela transformação da sociedade por meio de seus discursos, ou seja, por meio da linguagem.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: TRAVESSIAS CARTOGRÁFICAS

“O método, dizia o historicista Dilthey (1956), é necessário por causa de nossa “mediocridade”. Para sermos mais generosos, diríamos, como não somos gênios, precisamos de parâmetros para caminhar no conhecimento. Porém, ainda que simples mortais, a marca de criatividade é nossa “*griffe*” em qualquer trabalho de investigação”.

(MINAYO, 1994, p. 17)

Nesta seção apresento o percurso metodológico, as técnicas e os instrumentos que foram utilizados para a realização da pesquisa. Dessa forma, exponho aqui algumas considerações sobre a Pragmática Cultural como uma proposta de pesquisa participante, e sobre a Cartografia como pesquisa intervenção. Em seguida, apresento os procedimentos metodológicos: o tipo de pesquisa; o contexto da pesquisa; os participantes da pesquisa; as fases procedimentais da pesquisa; os instrumentos; e o *corpus*.

3.1 A Pragmática Cultural como uma proposta de pesquisa participante

A Pragmática Cultural está comprometida com a metodologia. Trata-se de uma proposta de pesquisa participante e colaborativa que ultrapassa os limites de uma observação participante. Na Pragmática Cultural, o pesquisador não vai até o campo apenas para colher os dados, ele vai para vivenciar a realidade e participar das experiências de vida na qual os sujeitos de sua pesquisa estão envolvidos.

A Pragmática Cultural como uma proposta de pesquisa participante e colaborativa consiste na inserção do(a) pesquisador(a) no ambiente natural de ocorrência do fenômeno que pretende investigar. Então, ela exige a presença constante do(a) observador(a) no ambiente investigado e o pesquisador(a) compartilha de modo consistente e sistematizado das atividades do grupo ou do contexto que está sendo estudado, ou seja, ele(a) se envolve nas atividades além de compartilhar interesses e fatos.

No contexto desta pesquisa, ao realizar os círculos de leitura na Escola de Ensino Médio Jáder Moreira de Carvalho, com alunos(as) do Ensino Médio, e na Associação de Moradores do Bairro Serrinha - AMORBASE, a partir das leituras e das discussões dos textos literários, compartilharam-se não apenas as interpretações a partir da leitura dos textos propostos, mas, também os anseios e reflexões que os(as) jovens fazem acerca da realidade e do contexto social. Além da inserção na comunidade para realizar as atividades de leitura,

como pesquisadores(as) do Programa de Extensão Viva a Palavra, que realiza diversas outras atividades nessa comunidade, como contação de histórias, saraus, círculos de paz, etc, todos(as) os(as) envolvidos(as) participam de diversas outras atividades, o que mostra o compromisso com os(as) participantes.

O fato de estar na comunidade e acompanhar as atividades realizadas por esse público compreendem características da etnografia e da observação participante. No entanto, ao participar das mais diversas atividades realizadas na comunidade, reflete-se através da linguagem que não estamos agindo nesse ambiente se o fato de estarmos engajados não consiste também numa forma de ação. Age-se, portanto, quando se está lá. Estamos produzindo significados sobre um determinado grupo, e o grupo ao mesmo tempo está produzindo sentidos, que no contexto dessa pesquisa, são materializados através de letramentos de reexistência.

Segundo Alencar (2015, p. 141), uma proposta metodológica para a Pragmática Cultural, trata-se de “uma proposta de pesquisa linguística que procura ‘atravessar a rua’ que separa a academia das práticas e saberes culturais e populares”.

Quanto ao surgimento dessa proposta teórico metodológica, segundo a autora, o primeiro desenvolvimento dessa Pragmática Cultural surgiu quando ela realizou um estudo sobre violência linguística nos jogos de linguagem da cultura cotidiana.

Naquele momento iniciara uma proposta de aparato teórico metodológico em Pragmática que levasse em conta a interação linguística concreta de pessoas reais e que não reduzisse o sentido ao fruto de uma intenção. Ao contrário, nesta concepção, considera-se que todo sentido é historicamente constituído a partir de diversos fatores (sociais, culturais, econômicos, políticos) integrados na produção e interpretação linguísticas (ALENCAR, 2015, p. 144).

Além disso, para melhor explicitar essa proposta de pesquisa colaborativa e interventora no contexto social/cultural dos sujeitos pesquisados, a autora procura perceber uma ponte entre a Pragmática e Antropologia Linguística, a partir da noção wittgensteiniana de jogos de linguagem. Segundo ela, essa ponte é feita “Com o objetivo de atender às problemáticas que se estabelecem entre linguagem e cultura. Procuro, pois pensar linguagem enquanto práxis sociocultural, em que sujeitos estão comprometidos com sua ação linguístico-social no cotidiano” (ALENCAR, 2014, *apud* ALENCAR, 2015, p. 145)

Dessa forma, pode-se perceber que nesse contexto se inserem as atividades que são promovidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra no bairro Serrinha, que fica situado no entorno da Universidade Estadual do Ceará, *campus* Itaperi, onde as pessoas da

comunidade não têm acesso nem ao espaço desse *campus*, e por meio desse programa de extensão, os(as) moradores(as) dessa comunidade têm a oportunidade de participar de diversas atividades de letramento, como os círculos de leitura, oficinas, cursinho popular, dentre outras, havendo assim uma integração entre universidade e comunidade na busca pela construção dos saberes.

3.2 A Cartografia como pesquisa intervenção

Como aparato metodológico, utilizei a cartografia, que “busca a investigação da dimensão processual da realidade” (PASSOS, KASTRUP; TEDESCO, 2014, p. 17). Segundo os autores, “a cartografia é pesquisa-intervenção participativa porque não mantém a relação de oposição entre pesquisador e pesquisado”. Dessa forma, o(a) pesquisador(a) acompanha os processos e não busca apenas os produtos, mas participa intervindo na realidade do campo e dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Gorcevski e Soares (2017, p. 190), “a cartografia é um termo que faz referência à ideia de mapa. Traçando as linhas gerais de como o cartógrafo vai compondo seu caminho, encontramos uma definição do que seja um mapa”. E para esclarecer essa ideia de mapa, apresenta um conceito de Deleuze e Guattari:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantes. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo ou uma formação social. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22, *apud* GORCEVSKI; SOARES 2017, p. 190-191).

Diante disso, me propus a realizar uma observação participante, acompanhando as práticas de letramento literário por meio dos círculos de leitura, através das quais pude observar como os letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) contribuem para a formação de uma consciência crítica dos jovens da periferia que participam do Programa Viva a Palavra. Realizei também uma cartografia das práticas de mediação de leituras que são promovidas pelas bibliotecas comunitárias e livres da periferia de Fortaleza.

De acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p. 8),

Pesquisas quantitativas e qualitativas podem constituir práticas cartográficas, desde que se proponham ao acompanhamento de processos. Para além da distinção quantitativa-qualitativa restam em aberto impasses relativos à adequação entre a natureza do problema investigado e as exigências do método.

Assim, percebe-se que, na realização de uma pesquisa cartográfica, podem-se utilizar algumas técnicas que são comuns a outros tipos de pesquisa. No entanto, o fazer cartográfico apresenta os desafios que não estão pré-estabelecidos como numa coleta de dados para serem analisados, seja qualitativa ou quantitativamente. “O método da cartografia oferece-nos dinamicidade e abre possibilidades imprevisíveis, pois os caminhos emergem ao caminharmos” (GORCZEVSKI; GOMES; SOARES 2017, p. 201). A trajetória da pesquisa está imersa de um olhar sensível tanto para o campo, quanto para os sujeitos envolvidos no processo, o que afetará os processos e os resultados que vão surgindo no decorrer do caminho.

Segundo os autores:

A cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos*⁶ em *hódos-metá*⁷. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido com atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10-11).

Diante disso, os autores não nos apresentam um conjunto de regras a serem seguidas para a realização de uma pesquisa cartográfica, mas a partir de estudos e experiências com pesquisas, apresentam algumas pistas que podem guiar o trabalho do(a) cartógrafo(a). Por isso, os procedimentos metodológicos não são predeterminados. As pistas podem ser consideradas como referências para conduzir o percurso da pesquisa. Outro aspecto a ser observado, trata-se da não linearidade no tratamento dessas pistas, ou seja, não se faz necessário seguir uma ordem hierárquica, pois uma pista não se trata de um pré-requisito para a leitura de outra.

Segundo Kastrup (2015):

A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método *ad hoc*⁸. Todavia sua construção caso a caso não

⁶ Palavra de origem grega importantíssima na etimologia matemática: *metá* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminho, direção). *Méthodes* refere-se a um certo caminho que permite chegar a um fim. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/> Acesso em: 27 maio 2020.

⁷ Trata-se de um caminho (*hódos*) determinado pelas metas (*metá*) que são estabelecidos para que o próprio caminhar seja feito. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 02 jun. 2020.

⁸ *Ad hoc* significa “para esta finalidade”, “para isso” ou “para este efeito”. É uma expressão latina, geralmente usada para informar que determinado acontecimento tem caráter temporário e que se destina para aquele fim específico. Um exame *ad hoc*, um método *ad hoc*, um cargo ou uma função *ad hoc*, são exemplos que

impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência de um cartógrafo (KASTRUP, 2015, p. 32).

Dessa forma, nos estudos de Passos, Kastrup e Tedesco (2014) e Passos, Kastrup e Escóssia (2015), encontram-se dezesseis pistas: oito em cada obra. Mesmo percebendo o entrecruzamento entre elas, algumas estiveram mais presentes no caminho metodológico para a realização dessa pesquisa. Assim, apresento aqui as quatro pistas que foram fundamentais para a realização desse estudo. São elas: “A cartografia como método de pesquisa intervenção”; “Cartografar é acompanhar processos”; “Cartografar é habitar um território existencial”; e “A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer”.

Sobre a primeira pista, “A cartografia como método de pesquisa intervenção”, posso dizer que, por meio de uma pesquisa intervenção, o(a) pesquisador(a) se insere no campo não apenas para a coleta de dados, mas para participar e intervir naquele território.

O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho metodológico. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17)

Assim, pode-se perceber como a cartografia se diferencia de outras metodologias que, embora pressuponham a inserção do pesquisador no campo, como falei na seção anterior, ela possui características da etnografia e da observação participante, através das quais o pesquisador se insere no campo e participa de atividades a fim de coletar os dados que já se encontram pré-determinados em seus objetivos da pesquisa, mas não interferem nessa realidade.

Na cartografia, o(a) pesquisador(a) pode sim ter alguma ideia do que pressupõe que irá encontrar no campo, mas nada pronto e acabado, pois, ao chegar ao campo, irá se inserir naquela realidade, criando laços e se envolvendo naquele contexto, não apenas em atividades que estão diretamente relacionadas ao seu objeto de pesquisa, mas, em diversas outras atividades que se realizam naquele lugar. Através dessa proximidade, observação e percepção das necessidades desse público, ele(a) redimensionará os objetivos iniciais de sua pesquisa a fim de que possa estar não apenas intervindo naquela realidade, mas colaborando com as diversas demandas que possam surgir, a partir das necessidades daqueles sujeitos.

definem a criação de algo provisório, que vai atender apenas determinado propósito. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ad-hoc/>. Acesso em: 27 maio 2020.

A segunda pista que serviu de orientação para a nossa pesquisa foi “Cartografar é acompanhar processos”, que pressupõe os instrumentos que serão utilizados e os recursos para a coleta de dados, ou seja, tudo aquilo que será necessário para o registro das ações, observações e realização de atividades, tendo em vista que a cartografia se trata de uma pesquisa intervenção.

De acordo com Barros e Kastrup (2015), um dos instrumentos essenciais para a realização da cartografia trata-se dos diários de campo ou caderno de anotações. Segundo elas:

Para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 70).

Assim, pode-se perceber como se torna importante o acompanhamento da pesquisa sistematizada a partir das observações nesses diários de campo, pois permite ao(à) pesquisador(a) estar constantemente refletindo sobre as práticas, as mudanças e as demandas que vão surgindo no campo. Dessa forma, a construção do conhecimento se dá a partir das experiências que vão sendo vividas e modificadas no decorrer do processo. “O diário de campo é um elemento importante para a elaboração dos textos que apresentarão os resultados da pesquisa” (BARROS; KASTRUP 2015, p. 71)

Segundo as autoras,

Cartografar é acompanhar processos, [...] a processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra. [...] O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento (BARROS; KASTRUP 2015, p. 73).

No caso da presente pesquisa, trabalhou-se com o letramento literário por meio dos círculos de leitura com jovens que participam do Programa Viva a Palavra. Esse Programa de Extensão da Universidade Estadual do Ceará, como já mencionei na justificativa desse trabalho, desenvolve várias atividades na comunidade de Serrinha, como contação de histórias, saraus, oficinas de cultura de paz, cursinho popular e etc. Dessa forma atua-se na realidade dessa comunidade não apenas como pesquisadores(as) que chegam, coletam os dados e vão embora. Participamos também da realidade da comunidade em outros momentos,

como nas reuniões da associação de moradores do bairro, AMORBASE, cujos representantes também participam de lutas pela melhoria da vida daquelas pessoas.

A terceira pista utilizada foi “Cartografar é habitar um território existencial”. Na pesquisa cartográfica, “o trabalho da pesquisa se faz pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 131). Para os autores:

Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele. Mas sabemos que o processo de composição de um território existencial requer um cultivo ou um processo construtivo. Tal processo coloca o cartógrafo numa posição de aprendiz, de um aprendiz-cartógrafo. Nesse processo de habitação de um território, o aprendiz cartógrafo se lança numa dedicação aberta e atenta. Diferente de uma pesquisa fechada, o aprendiz-cartógrafo inicia sua habitação do território cultivando uma disponibilidade à experiência (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 135-136).

A cartografia não opõe teoria e prática, está engajada num processo de conhecimento do território da pesquisa, não se tratando aqui de um campo a ser examinado para a coleta de dados, mas da habitação de um território existencial, no sentido de se envolver nas práticas e vivências que constituem a realidade desse território, participando, afetando-se ao ponto de ser percebido como parte desse território. Assim, “o aprendiz-cartógrafo, numa abertura engajada e afetiva ao território existencial, penetra esse campo numa perspectiva de composição e conjugação de forças. Constrói-se o conhecimento com e não sobre o campo pesquisado” (ALVAREZ; PASSOS, p. 137).

Diferente do comum às orientações que são apresentadas em alguns manuais de orientações metodológicas, que pressupõem a entrada do pesquisador no campo já sabendo o que pretende buscar, “o aprendiz-cartógrafo inicia o seu processo de habitação do território com uma receptividade afetiva” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 137). Ele(a) está aberto(a) e atento(a) para o que vai encontrar à sua volta, não ficando preso aos objetivos predeterminados, mas atento ao que encontra no decorrer dessa trajetória. “Seu caminho (*hódos* da pesquisa) vai se fazendo no processo, indicando essa reversão metodológica que a cartografia exige (*hodós-metá*)” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 138).

Dessa forma, pode-se perceber que realizar círculos de leitura com os jovens da comunidade de Serrinha, onde participei de diversas outras atividades promovidas pelo Programa Viva a Palavra e pelos(as) moradores(as) da comunidade, é vivenciar assim um pouco das lutas e trajetórias dessa comunidade, não apenas criando laços de amizade e afeto com esses sujeitos. Por meio dos conhecimentos que se produzem em cada encontro, e, sobretudo, por meio das discussões, percepções e saberes produzidos por meio dessas

mediações de leituras, nota-se que realizar esses círculos de leitura se configura como constituir-se no território existencial desses(as) jovens, cujos conhecimentos são produzidos coletivamente. Ou seja, não se trata de promover práticas de letramentos *para* eles(as), mas realizar atividades com eles(as), dando assim, voz e oportunidade de partilha de saberes e percepções num espaço onde muitas vezes seus direitos são negados.

A quarta pista se trata da pista da entrevista, “A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer”. Essa pista surgiu no momento da pesquisa que foi dedicado à cartografia das práticas de mediação de leitura realizadas nas bibliotecas comunitárias e livres de Fortaleza. Por meio das entrevistas, tive a oportunidade de conhecer um pouco da história da criação de cada um desses espaços, como: o tempo de existência; as motivações que levaram essas pessoas a tomarem a iniciativa de criar esses espaços; como surgiu cada um deles; e qual o acervo existente. Também conversamos sobre a história de vida de cada um desses(as) mediadores(as) de leitura e seu o contato com a leitura.

De acordo com Tedesco, Sade e Caliman (2014, p. 95):

A cartografia requer que a escuta e o olhar se ampliem, sigam para além do puro conteúdo da experiência vivida, do vivido da experiência relatado na entrevista, e inclua seu aspecto genético, a dimensão processual da experiência, apreendida em suas variações.

Dessa forma, de acordo com esses autores, a cartografia não deixa de levar em consideração os dados informacionais que serão obtidos por meio das entrevistas, mas considera a inseparabilidade da “experiência de vida” e da “experiência pré-estabelecida”, sendo que a primeira advém “da reflexão do sujeito sobre as suas vivências e inclui seus relatos sobre histórias de vida”, e a segunda “refere-se à processualidade, ao plano da coemergência, plano comum, coletivo de forças, do qual advém todos os conteúdos representacionais” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 95).

Nas entrevistas realizadas com os(as) idealizadores(as) e responsáveis pelas bibliotecas comunitárias e livres de Fortaleza, a experiência de vida esteve muito presente em suas falas, uma vez que as motivações que os levaram a construir esses espaços estão diretamente ligadas às suas vivências cotidianas no bairro onde vivem. Falar sobre esses espaços, para eles(as), representa concretamente contribuir para a mudança da realidade dos(as) moradores(as) desses lugares, proporcionado acesso à cultura, ao lazer, à leitura, dentre tantas outras atividades que fazem toda a diferença nessas comunidades.

Na cartografia, a entrevista se configura como uma conversa menos formal, as perguntas funcionam como um norte para o(a) entrevistado(s) falar com suas próprias palavras e com tempo para refletir. Segundo os autores,

A entrevista busca proliferar a questão mais do que obter informação (Deleuze; Parnet, 1988). É importante embarcar na conversa tomando para si o assunto, deixando-se afetar por tudo o que ali está ocorrendo (fluxos de falas, ideias etc), percorrendo com o entrevistado as diferentes linhas que estão sendo traçadas. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 111)

Na seção 4.1 desse trabalho, apresentarei a cartografia das práticas de mediação de leituras que são realizadas nas bibliotecas comunitárias e livres da periferia de Fortaleza. Por ocasião das entrevistas realizadas com os(as) idealizadores(as) desses espaços, percebe-se o quanto a experiência de vida dessas pessoas influenciam as suas ações e o quanto esse momento de conversa deixou de lado o roteiro pré-estabelecido para a entrevista, dando lugar ao relato de experiências, por meio do qual os dados a serem coletados foram surgindo de forma espontânea, sem a necessidade de formalidades.

Outro aspecto que interessa à cartografia e que observei a sua emergência, a partir dessas entrevistas, trata-se da pluralidade de vozes. Ao conversar sobre as experiências de leitura dessas pessoas, surgiram as influências e vozes daqueles(as) que foram seus(suas) mediadores(as) de leitura, como o(s) pai(s), mãe(s), avô(s), tio(a)s, professor(e)(a)(s), por meio das quais, esses(as) entrevistados(as), alguns com as vozes cheias de afetos, falaram sobre o que essas pessoas diziam sobre o que era a leitura para cada uma delas e como contribuíram para que cada um(a) desse(a)s entrevistado(a)(s) tenham se tornado idealizador(e)(a)s de bibliotecas comunitárias e mediador(e)(a)(s) de leitura. “Os discursos são compostos a partir dos discursos de outrem, são oportunidades para que as vozes se misturem umas às outras” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 114).

Além das conversas e visitas aos espaços, tive a oportunidade de participar de oficinas de mediação de leitura; reuniões com representantes desses espaços; lançamentos de livros, etc. Dessa forma, acompanhei alguns processos na trajetória de atividades realizadas por esses sujeitos participantes dessa pesquisa. A partir dessas atuações e da maneira como desenvolvemos nossas atividades, adequando-as às necessidades e à realidade do público, realizamos nossa pesquisa cartográfica.

3.2.1 A Cartografia no Programa Viva a Palavra

Nessa pesquisa, realizamos (no plural) uma cartografia das trajetórias de mediação de leitura na periferia de Fortaleza, através da qual foi possível visitar vários espaços onde se realizam atividades de mediação de leitura, dentre esses espaços, algumas bibliotecas comunitárias e/ou livres que se localizam em bairros periféricos. Para a realização dessas visitas, pude contar com o apoio e colaboração de alguns bolsistas de graduação do curso de Letras da UECE que participam do Programa Viva a Palavra.

Por ocasião da cartografia das bibliotecas comunitárias, tivemos a oportunidade de conhecer os espaços e conversar com seus(suas) responsáveis acerca de diversos aspectos, desde o surgimento das bibliotecas às motivações que os(as) levaram a criar esses espaços, tendo em vista que a maioria dessas bibliotecas se localiza na própria residência de seus(suas) responsáveis, como também sobre a escolha do nome, o público que atende, o motivo desses(as) leitores(as) se tornaram mediadores(as) de leitura, que atividades de mediação de leitura são realizadas nessas bibliotecas, além de outros aspectos que consideramos relevantes.

Além disso, gostaria de ressaltar que a minha colaboração como pesquisadora e participante do Programa Viva a Palavra se materializou a partir das vivências de mediação de leitura que realizamos no bairro Serrinha, onde são realizadas as mais diversas atividades promovidas pelo referido programa, dentre as quais cito contação de histórias, oficinas com as mais diversas temáticas, dentre elas, oficina de mediação de leitura, cursinho popular etc. Nesse contexto, tive a oportunidade de realizar atividades de círculos de leitura na Escola de Ensino Médio Jáder Moreira de Carvalho e na Associação de Moradores do Bairro – AMORBASE; ministrei aulas no Cursinho Popular; ministrei também uma oficina intitulada “Círculos de leitura: uma proposta de Mediação Literária”, em parceria com a professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e mestranda do MIHL/UECE (Mestrado Interdisciplinar História e Letras), Ângela Maria Pinheiro, por ocasião de um evento realizado no Centro de Humanidades da UECE; como também tive a oportunidade de formar um grupo de estudos com bolsistas que participam do Programa Viva a Palavra, de leitura e discussão de textos que tratam de mediação de leitura. Assim, pude realizar essas vivências de mediação de leitura no referido programa.

3.3 Procedimentos Metodológicos

No que se refere aos procedimentos usados no decorrer da trajetória de pesquisa, além de um aparato teórico metodológico que me guiou por meio de orientações de uma pesquisa em Pragmática Cultural, por meio da qual realizamos uma cartografia como proposta de intervenção do Programa de Extensão Viva a Palavra, descrevo aqui o percurso investigativo: o tipo de pesquisa; o seu contexto de efetivação; a definição dos participantes; as fases da pesquisa; os instrumentos utilizados e o *corpus*.

3.3.1 Tipo de pesquisa

Apresento aqui o tipo de investigação realizada a partir dos princípios da Pragmática Cultural (ALENCAR, 2015), seguindo os caminhos da cartografia (BARROS; KASTRUP, 2015). Dessa forma, realizamos uma pesquisa de investigação social que segundo Brandão e Borges (2007) tem recebido diversos nomes: “pesquisa participante”, “auto diagnóstico”, “pesquisa ação”, “pesquisa participativa”, “investigação ação participativa”. No entanto, os autores optam por chamar de “pesquisa participante” a um conjunto de experiências com características semelhantes.

Realizei assim uma pesquisa participante, acreditando que a entrada ao campo e a participação não apenas em atividades que dizem respeito à minha pesquisa propriamente dita – mas ao acompanhamento de várias atividades do Programa Viva a Palavra e de ações promovidas pelos próprios sujeitos da comunidade como forma de luta e de reexistência a várias situações ocorridas, como alagamentos no período das chuvas, a realização de saraus de luta, de reuniões e audiências públicas para reivindicar um posicionamento às autoridades competentes e a solução dos problemas – consiste numa participação na trajetória de vida dessas pessoas.

De acordo com Brandão e Borges (2007), a pesquisa participante surge entre as décadas dos anos 1960 e 1980 em alguns lugares da América Latina e se originam dentro de diversas unidades de ação social que atuam preferencialmente junto a grupos ou comunidades populares. Segundo os autores, “Não existe na realidade um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53). Essas pesquisas alinham-se, portanto, em projetos de envolvimento e mútuo compromisso de ações sociais populares e “atribuem aos agentes populares diferentes

posições na gestão de esferas de poder ao longo do processo de pesquisa” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53)

Além disso, os autores apresentam alguns princípios que são norteadores e estão intrínsecos ao desenvolvimento de uma pesquisa participante. Apresento aqui de forma resumida em que consistem esses princípios: o ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica; deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações; os processos, as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica; a relação tradicional do sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares devem ser progressivamente em uma relação do tipo sujeito-sujeito; deve-se partir sempre da busca entre teoria e prática; as questões e os desafios surgidos ao longo de ações sociais definem a necessidade e o estilo de procedimentos de pesquisa participante; a participação popular comunitária deve se dar, preferencialmente, através de todo o processo de investigação-educação-ação; o ideal será que em momentos posteriores exista uma participação culturalmente diferenciada, mas social e politicamente equivalente e igualada; o compromisso social, político e ideológico do(a) investigador(a) é com a comunidade e com pessoas e grupos humanos populares, com as suas causas sociais; deve-se reconhecer e deve-se aprender a lidar com o caráter político e ideológico de toda e qualquer atividade científica e pedagógica; não existe neutralidade científica em pesquisa alguma e, menos ainda, em investigações vinculadas a projetos de ação social; na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto *com* e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral populares; a investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social; e é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual (BRANDÃO; BORGES 2007, p. 55).

A partir desses princípios, podemos afirmar a inserção da pesquisa nesse modelo que leva em conta a participação social, o envolvimento com o campo e com esses sujeitos, que para além de participantes da pesquisa, são atores na luta pela transformação de uma sociedade desigual e excludente. Dessa forma, participar do Programa Viva a Palavra e desenvolver atividades na periferia de Fortaleza, contribuindo por meio da realização de atividades de mediação de leitura, que são capazes de contribuir para a formação de

leitores(as) críticos(as) do contexto atual, se está contribuindo para a transformação dessa realidade.

Para Brandão e Borges (2007),

Na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 56).

No que diz respeito à forma de abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois o que se leva em consideração para chegar aos resultados não se trata apenas dos procedimentos usados para esse fim, mas o olhar que se lança sobre esses dados. Segundo Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço, mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Dessa forma, muito embora tenha utilizado como um dos instrumentos de coleta de dados, um questionário, por meio do qual elaborei gráficos com percentuais para verificarmos o perfil leitor e que fatores e pessoas influenciaram na formação leitora dos(as) alunos(as) do Cursinho Popular Viva a Palavra, isso não faz com que a nossa pesquisa se insira no universo de pesquisas quantitativas, ou até mesmo nas que são consideradas quanti-qualitativas, até mesmo por existirem vários estudos que defendem a articulação dos dois tipos de abordagem para chegar aos resultados almejados. De acordo com Minayo e Sanches (1993):

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundados em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa (MINAYO; SANCHES (1993), *apud* SOUZA; KERBAUY 2017, p. 37).

Diante das reflexões levantadas, pode-se dizer que a presente pesquisa se constitui uma pesquisa participante e de abordagem qualitativa, por meio da qual utilizaram-se

instrumentos para coleta de dados, que se cruzam para seguir as trajetórias da pesquisa e permitem realizar análises e reflexões para chegar aos resultados.

3.3.2 Contexto da pesquisa

Apresento aqui os ambientes em que essa pesquisa se desenvolveu. Primeiramente, se faz necessário deixar claro que a pesquisa se insere num contexto maior, no qual várias atividades e pesquisas são desenvolvidas na periferia de Fortaleza, por meio do Programa de Extensão Viva a Palavra da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Assim, ao adentrar o campo, pesquisador(a) já se insere como integrante do referido programa.

A referida pesquisa passou por três momentos principais. Primeiro, foram realizados os círculos de leitura com alunos(as) do ensino médio, que acorreram na Escola de Ensino Médio Jáder Moreira de Carvalho situada no referido bairro. No segundo momento, com o surgimento do Cursinho Popular Viva a Palavra, passei a ministrar os encontros de círculos de leitura neste cursinho, onde as aulas aconteciam (e ainda acontecem) na Associação de Moradores do Bairro Serrinha – AMORBASE. No terceiro momento, passei a atuar junto ao movimento de bibliotecas livres de Fortaleza, por meio da atuação na organização de uma biblioteca livre na UECE; também, na parceria Livro Livre Curió e Viva a Palavra, atuei na gestão coletiva de um grupo de estudos conduzido por Talles Azigon, que é poeta, escritor e responsável pela Biblioteca Livro Livre Curió. Além disso, cartografei as práticas de mediação de leituras realizadas na periferia de Fortaleza.

3.3.3 Participantes da pesquisa

Para a concretização desta pesquisa, houve a participação colaborativa de diversos sujeitos, que contribuíram de forma significativa para que os resultados pudessem ser vislumbrados.

A pesquisa passou por algumas etapas – e quando me refiro aqui a etapas não me refiro a uma sequência de atividades pré-estabelecidas em um projeto de pesquisa, mas sim aos percursos que o trabalho no campo foram me conduzindo, o que é próprio de uma pesquisa cartográfica (BARROS; KASTRUP, 2015), por meio da qual seguiram-se os fluxos e as demandas foram surgindo no campo. Posso citar como exemplo, o fato de eu ter iniciado a realização dos círculos de leitura (COSSON, 2014) com alunos(as) do ensino médio no

bairro Serrinha, e ter surgido a necessidade um cursinho preparatório aos Exame Nacional do Ensino Médio e Vestibular. Assim, o Programa Viva a Palavra tomou a iniciativa de implantar um cursinho popular com a colaboração de parceiros. Nesse contexto, passei assim a realizar os círculos de leitura no referido cursinho. Até esse momento, contei com a participação dos(as) alunos(as) do ensino médio e dos(as) alunos(as) do cursinho. Essas atividades ocorreram 2017, 2018 e primeiro semestre de 2019. No momento da cartografia das práticas de mediação de leitura realizadas nas bibliotecas comunitárias e livres das periferias, contei com a participação e colaboração dos responsáveis por cinco bibliotecas comunitárias, onde realizamos visitas e entrevistas para análise de dados.

3.3.4 Fases procedimentais da pesquisa

Tendo em vista o percurso que foi sendo traçado no decorrer da pesquisa poderei descrever aqui algumas fases. No primeiro momento, em 2017, visitei a Escola de Ensino Médio Jáder Moreira de Carvalho, no bairro Serrinha, para a realização dos círculos de leitura com alunos(as) que cursavam o ensino médio. No segundo momento, em 2018, com o surgimento do Cursinho Popular Viva a Palavra, passei a realizar atividades de círculos de leitura no referido cursinho. As aulas se realizam na Associação de Moradores do Bairro Serrinha – AMORBASE, permanecendo até a final do primeiro semestre de 2019. No terceiro momento, ainda no final do primeiro semestre de 2019, iniciamos a cartografia das práticas de mediação de leitura nas bibliotecas comunitárias e livres da periferia de Fortaleza. Nesse período, visitamos várias bibliotecas para conhecer esses espaços e para realizar entrevistas, conhecendo assim as práticas de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) que acontecem nos mais diversos espaços periféricos de Fortaleza.

3.3.5 Instrumentos da pesquisa

Tendo em vista o tipo de pesquisa realizada, utilizei alguns instrumentos que foram necessários para a coleta do *corpus* e posterior análise de dados. Assim, utilizei questionários, diário de campo, entrevistas, gravações de áudios, atividades escritas contendo percepções sobre os textos lidos e produções de textos.

No primeiro momento da pesquisa, ao realizar os círculos de leitura com alunos(as) do ensino médio, foram gravados alguns relatos no momento das socializações dos

textos, o que foi crucial para as posteriores transcrições e análises das percepções dos letramentos de reexistência produzidos por esses sujeitos no momento das discussões dos textos. Utilizei ainda o meu caderno para fazer anotações sobre aspectos observados no decorrer da realização das atividades.

No segundo momento da pesquisa, no qual realizei os círculos de leitura com alunos(as) do Cursinho Popular Viva a Palavra, utilizei questionários, gravações de áudios e algumas produções escritas elaboradas por eles(as), a partir dos textos lidos.

Os questionários, contemplando perguntas abertas e fechadas, foram muito importantes para conhecer o perfil leitor desses(as) jovens. O que me permitiu conhecer um pouco sobre a sua formação leitora, os tipos de textos a que esses(as) jovens têm acesso no seu dia a dia, a frequência de leitura dos mais diversos tipos de textos (dentre estes os literários), as preferências de leitura, como também saber quem foram as pessoas que influenciaram a sua trajetória de leitura, e, porque não dizer aqui no contexto da pesquisa, quem foram seus(suas) mediadores(as) de leitura (BARBOSA; BARBOSA, 2013), ou seja, aquelas pessoas que não apenas contribuíram mas que influenciaram na sua formação leitora. Vale ressaltar que a proposta de questionário que se encontra no Apêndice A, foi elaborada com questões claras e objetivas, com o propósito de evitar interpretações confusas e não influenciar nas respostas.

No terceiro momento, foram cartografadas as práticas de mediação de leitura realizadas nas bibliotecas comunitárias e livres da periferia de Fortaleza. O principal instrumento de coleta de dados utilizado foi a gravação de áudios das entrevistas realizadas. Além disso, foram fotografados os espaços para ilustrar a nossa seção de análises. Antes de iniciar cada conversa, tive o cuidado de pedir autorização para gravar e, só assim, gravei as falas por meio de um aparelho celular. As entrevistas foram realizadas de uma forma descontraída para a qual elaboramos um pequeno roteiro que se encontra no Apêndice B deste trabalho. Para esse momento, esse roteiro foi elaborado com perguntas abertas. Segundo Marques (2017):

[...] em entrevistas, podem ser apresentadas questões abertas ou fechadas, ou mesmo apenas tópicos. Isso porque há uma proximidade física entre entrevistador e entrevistado e, caso sejam necessárias adaptações ou complementações, elas são possíveis de serem feitas no momento da realização (MARQUES, 2017, p. 128).

Assim, por meio do conjunto de registros coletados no campo, reunimos instrumentos para refletir sobre a prática de mediação de leitura na periferia de Fortaleza,

percebendo assim, como essas atividades influenciam na vida desses(as) moradores(as) da periferia. Esses materiais se constituíram como instrumentos indispensáveis para a realização de nossa análise de dados.

3.3.6 *Corpus*

Quanto ao *corpus* analisado para obtenção dos dados, podemos enumerar os seguintes instrumentos:

- a) Transcrições de relatos gravados nos momentos de realização dos círculos de leitura realizados, na Escola de Ensino Médio Jáder Moreira de Carvalho; e no Cursinho Popular Viva a Palavra realizado, na Associação dos Moradores do Bairro Serrinha – AMORBASE;
- b) Produções escritas elaboradas a partir das mediações de leitura realizadas nos círculos de leitura realizados, na Escola de Ensino Médio Jáder Moreira de Carvalho e na Associação dos Moradores do Bairro Serrinha – AMORBASE;
- c) Questionários aplicados aos(às) alunos(as) do Cursinho Popular Viva a Palavra;
- d) Gravações e transcrições das entrevistas realizadas com os(as) responsáveis pelas bibliotecas comunitárias e livres da periferia de Fortaleza;
- e) Diário de campo com minhas observações e impressões acerca das vivências cartográficas.

4 ANÁLISES: MEDIAÇÃO DE LEITURA NA PERIFERIA DE FORTALEZA

O mundo precisa de nós, mediadores e mediadoras de leitura, pessoas que se ocupam em entender, experienciar, gozar, transcender, relacionar, desdobrar, amplificar os textos, fruto da inteligência humana, e reconduzi-lo novamente para a sociedade. A nossa atividade é estética, poética e política, e somente, nos últimos anos foi levada mais a sério em larga escala, com uma tendência de se ampliar cada vez mais, pois há muita gente sem domínio sobre o mundo, necessitando da palavra.

(TALLES AZIGON, 2019)

Nesta seção apresento algumas reflexões e análises sobre as práticas de mediação de leitura que são realizadas na periferia de Fortaleza. E, assim, apresento, no primeiro momento, a cartografia das práticas realizadas nas bibliotecas comunitárias e livres. Logo após, apresento as práticas que são realizadas no Programa Viva a Palavra, por meio de círculos de leitura com os(as) alunos(as) da Escola de Ensino Médio Jáder Moreira de Carvalho e no Cursinho Popular Viva a Palavra. Para isso, mostrarei o perfil dos(as) alunos(as) deste cursinho, a partir de análises de questionários, das percepções e dos letramentos de reexistência produzidos por meio das leituras realizadas nos encontros de círculos de leitura.

Além disso, ainda trago nessa seção outros momentos de mediação de leituras e atividades que fizeram parte dessa pesquisa, como a participação em eventos, colaborando com mediações de leituras, como também a formação de grupo de estudos com a parceria de Talles Azigon, mediador de leituras da Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió.

4.1 Cartografia das práticas de mediação de leitura nas bibliotecas comunitárias e livres de Fortaleza

Pensando a leitura como uma “fonte inesgotável de aquisição do conhecimento” (QUEIRÓS; SAMPAIO; COSTA, 2012, p. 03), pode-se dizer que por meio da leitura é possível adquirir o conhecimento da cultura e da realidade de um determinado território. Assim, considero a leitura como um instrumento indispensável para a formação dos sujeitos. Nesse contexto, refletiremos acerca dos espaços de leitura que são disponibilizados na periferia de Fortaleza por meio das bibliotecas comunitárias ou “bibliotecas populares”

(FREIRE, 2011b, p. 45) e nas práticas de mediação de leituras que são realizadas nesses espaços como verdadeiras fontes de aquisição do saber.

A função da biblioteca comunitária ou popular não se configura apenas em emprestar livros que ficam expostos em prateleiras. Tem uma função muito maior, a de formar leitores(as) críticos(as). Paulo Freire (2011b, p. 45) fala sobre os “seminários de leitura” que se tratam de propostas de mediação de leitura que se realizam em algumas bibliotecas comunitárias espalhadas na periferia de Fortaleza. Nesse contexto, busca-se verificar como são feitas as práticas de mediação de leituras que acontecem nessas bibliotecas.

Para realizar a cartografia das práticas de mediação de leituras na periferia de Fortaleza, além das vivências dos círculos de leitura que são promovidas no bairro Serrinha por meio do Programa Viva a Palavra, foram realizadas várias visitas em algumas bibliotecas comunitárias e/ou livres que se localizam na periferia de Fortaleza, das quais apresento aqui alguns dados, relatos e fotos desses espaços de leitura e de resistência dos(as) moradores(as) desses espaços.

Por ocasião das visitas, contei com a participação e colaboração de alguns(mas) jovens que participam do Programa Viva a Palavra. Assim, com visitas pré-agendadas, realizamos uma trajetória de visitas através das quais tivemos a oportunidade de conhecer belíssimos espaços de luta e de resistência por meio da literatura. Bibliotecas com grandes acervos literários e com públicos diversos, verdadeiros espaços de disseminação de leitura, cultura e saber, onde os(as) moradores(as), não apenas dos bairros onde se situam as bibliotecas, mas até mesmo de bairros vizinhos se deslocam para ter acesso a determinados livros e/ou atividades.

Para apresentar as bibliotecas comunitárias e/ou livres cartografadas, elaborei o quadro abaixo com os nomes das bibliotecas, endereços e nomes dos responsáveis:

Quadro 2 - Nomes das bibliotecas comunitárias, endereços e nomes dos responsáveis

	Bibliotecas	Endereço	Responsáveis
1 ^a	Biblioteca Comunitária Casa Camboa	Rua Professor Valdevino, 80, Sabiaguaba	Viviane Siade e Gleiciany Queiroz
2 ^a	Biblioteca Okupação	Rua Padre José Arteiro (conhecida como Rua do Amor), 769, Bairro Antônio Bezerra	Antônio Viana (Baticum)
3 ^a	Biblioteca Viva	Avenida Capitão Waldemar Paula Lima, 680, Bairro Barroso	Raphael Rodrigues, Eder Abner e Carlos Eduardo

4ª	Biblioteca Comunitária Papoco de ideias	Rua Piauí 1366, 387, Bairro Pici	Argentina Castro e Cristina Castro
5ª	Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió	Rua George Sosa, 109, Bairro Curió	Talles Azigon e Dona Ritinha

Fonte: Elaborado pela autora

Em cada uma das bibliotecas cartografadas, encontram-se não apenas livros e um ambiente acolhedor, o que foi comum a todos os espaços, mas histórias de vida, trajetórias de mediadores(as) de leituras que, a partir de suas experiências com a leitura e de suas experiências de vida, buscam oportunizar aos(às) moradores(as) dos bairros periféricos, o contato com a leitura como meio de transformação da realidade. As ações promovidas nesses bairros, por meio da iniciativa desses(as) moradores(as) demonstra claramente o pensamento de Paulo Freire, ao afirmar que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem não tem nada a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2011c, p. 53).

A partir dessa perspectiva apresentada pelo autor, observa-se uma postura semelhante nas ações desses(as) mediadores(as) de leituras, por meio da inserção deles(as) em suas comunidades, lutando pelas mudanças, ou seja, não tendo uma postura de quem não se importa com o que acontece ao seu redor. Segundo o autor,

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2011e, p. 51).

Diante dessa reflexão, apresentada por Freire (2011), pode-se reconhecer que a realidade de tantas dificuldades e desafios, vividos pelos(as) moradores(as) das comunidades periféricas pode ser considerada como consequência do sistema mundo capitalista colonial e patriarcal. A serviço desse sistema está a ação dos governantes que não investem em políticas públicas que seriam tão necessárias para gerar oportunidades de emprego ou até mesmo de melhorias em diversos setores como saúde, educação, etc., o que poderia mudar essa realidade. Nesse contexto, enxergo na ação dos(as) idealizadores(as) dessas bibliotecas comunitárias uma luta constante para a transformação dessa realidade.

Para realizar essa pesquisa, elaborei um roteiro simples para uma entrevista, que se tornou uma conversa descontraída sobre alguns dados que considero importantes sobre as bibliotecas, mas, com foco nas ações de mediação de leitura e na trajetória de leitura dos(as) responsáveis pelas bibliotecas.

Dessa forma, apresento aqui a sistematização das conversas realizadas nas bibliotecas, através da qual mostro os dados acerca da existência delas, das ações realizadas e do impacto que essas ações podem causar na vida dos(as) beneficiários(as) dessas ações.

Ao cartografar a Biblioteca Comunitária Casa Camboa, que se localiza na praia de Sabiaguaba, contei com a companhia e colaboração de dois jovens que participam do Programa Viva a Palavra, o Felipe Coelho Tokarijú (aluno do curso de Filosofia de UECE) e a Talita de Lima Sousa (aluna do curso de Letras da UECE). Juntos conversamos com a Viviane Siade e a Gleiciany Queiroz (responsáveis pela biblioteca), acerca de vários aspectos referentes a essa biblioteca, sobre a sua importância naquela comunidade, e em relação às atividades de mediação de leitura que são realizadas nesse espaço.

Foto 1 - Acervo da Biblioteca Comunitária Casa Camboa



Fonte: Elaborada pela autora

Sobre o surgimento da biblioteca, Viviane Siade falou que uma das motivações para disponibilizar aquele espaço foi a sua proximidade com as crianças, que foram chegando, e ela começou a ler para elas. Assim, as atividades começaram a ser realizadas. O espaço começou a ser frequentado e mais tarde veio a se constituir numa biblioteca comunitária.

Eu comprei a casa num período de férias e sempre teve essa relação de ter muita criança perto de mim. Então, elas vinham pra cá, tinha essa varanda. Elas estavam de férias e sem nada pra fazer. Eu estava naquele momento recebendo seguro desemprego. Então, eu comprei lápis de cor e a gente sentava na varanda pra desenhar e eu acabava lendo. Eu lia, mas eu nem conhecia esse termo “mediação de leitura”. Eu lia porque eu tinha uns livros e ficava aqui. Então, a casa foi tendo essa movimentação com as crianças. E daí foi crescendo, né? Outros grupos chegaram para somar [...] (VIVIANE SIADE, 2019).

A Biblioteca Comunitária Casa Camboa conta com quatro anos de existência e possui um acervo diversificado, o que contribui para despertar o interesse de vários públicos, desde as crianças, que gostam de literatura infantil e se beneficiam desse espaço para a realização de atividades escolares e pesquisas, aos adultos que leem muitas vezes para adquirir conhecimentos ou simplesmente por deleite.

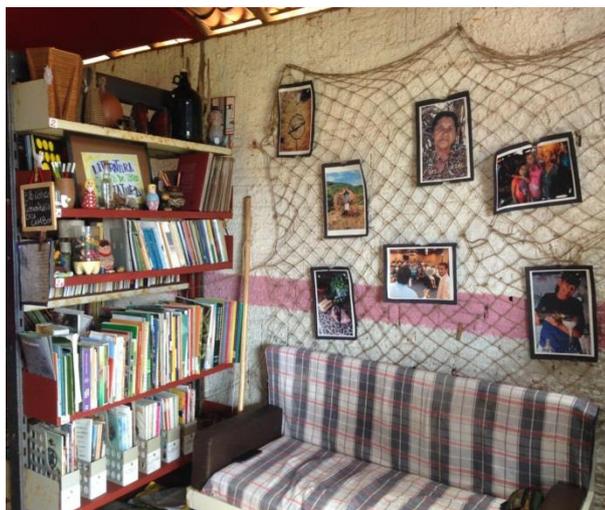
Sobre o acervo adquirido, segundo Viviane Siade:

[...] tem um acervo diverso e, além da literatura, também tem uma parte do acervo que acaba sendo também em relação a pesca, bioma, a legislação ambiental também porque são temas que a gente precisa pesquisar, às vezes [...]. Tem, tem uma parte do acervo que a gente recebeu [...] inclusive, foi uma doação do Instituto Patativa. Tem publicações, inclusive, que foram trabalhos que eles estiveram envolvidos em várias aldeias, não só aqui da região, mas de várias regiões do Brasil (VIVIANE SIADE, 2019).

Observe-se que o acervo contempla várias fontes de conhecimentos que são importantes para os(as) moradores(as) daquela comunidade e se constitui desde os livros literários a conteúdos como pesca, que é umas das fontes de renda dos(as) moradores(as) daquele lugar, etc. Além disso, Gleiciany Queiroz, que também é uma das responsáveis pela biblioteca, acrescenta que estão montando um acervo indígena também pra ter uma certa referência com a cultura deles(as).

Dessa forma, pode-se perceber que há também uma preocupação com o tipo de material que é disponibilizado, ou seja, não se trata apenas de dispor de livros nas prateleiras, mas também se leva em conta o conteúdo que possa ser importante para o povo da região. E, assim, as pessoas não têm apenas o acesso à leitura de livros, mas também à “leitura do mundo” e/ou a leitura da “palavra-mundo” (FREIRE, 2011b, p. 20).

Foto 2 - Recepção da Biblioteca Comunitária Casa Camboa



Fonte: Elaborada pela autora

Tendo em vista as dificuldades encontradas como a falta de recursos financeiros para a manutenção do espaço, perguntamos para Viviane Siade acerca das motivações que a levam a estar à frente de um projeto como esse, no qual a moradora da comunidade disponibiliza o espaço de sua casa para acolher as pessoas da comunidade e disponibilizar o acesso à leitura para esse público. Segundo ela, um dos motivos é a permanência das crianças, que mesmo se tornando adolescentes não deixam de frequentar esse espaço. Isso prova o quanto a biblioteca é importante para a comunidade, pois permanecem ali, buscando outras leituras, outras atividades que são significativas para o dia a dia delas. O que pode ser percebido na seguinte fala:

Olha, eu acho que ultimamente uma das coisas que mais tem me motivado é ver que tem uma geração que cresceu aqui. Chegaram aqui com 6, 7 anos e agora são adolescentes. E continuam frequentando [...]. Em suma, observar a dinâmica mesmo da biblioteca tendo necessidade de transformação por causa desse vínculo. Essa semana eu estava organizando o acervo fotográfico da história da biblioteca e tinha uma das meninas aqui que estava chorando vendo as fotos depois de tanto tempo. E aí também tem os pequenos que chegaram depois... tem os adolescentes e agora têm os bebês, né? Vai passando o tempo e vai tendo essa transformação. E, assim, renova também porque adolescente é outra dinâmica, a juventude é outra dinâmica. Então, de repente, a gente tinha um público que era só criança e agora não é mais só criança. Eles cresceram e continuaram. E daí tem também os outros que nasceram agora, né? Tem o Roniê que ainda é um bebê de colo, mas tem a Sofia que têm 2 anos que vem aqui (VIVIANE SIADE, 2019).

Reconhecemos assim que, à medida que o público vai mudando de faixa etária e permanecendo nesse espaço, demanda também a transformação do espaço, no sentido de renovar o acervo e diversificar as atividades que são oferecidas, desde as atividades de pintura

e desenho, que as crianças geralmente procuram, ao auxílio na realização de atividades escolares, pesquisas, leituras de livros literários e atividades de círculos de leitura, que acontecem nos dias de quarta-feira, no final da tarde, no horário em que as crianças e os adolescentes têm chegado da escola.

São diversos os tipos de interesses que levam as crianças, os jovens e os adultos a frequentarem a Biblioteca Comunitária Casa Camboa, o que a configura como um espaço de mudança e transformação daquela comunidade. Constitui-se um desafio para seus(suas) idealizadores(as), pois demanda o acompanhamento dessas mudanças, a renovação e a diversificação do acervo, assim como a disponibilização de materiais que possam interessar ao público da comunidade local.

Assim, reconhece-se o espaço de uma biblioteca comunitária como um local de “letramentos múltiplos” (ROJO, 2009), tendo em vista os conhecimentos adquiridos por meio das leituras e das atividades que são realizadas dentro ou fora da biblioteca. A disponibilização de livros e o fato de estarem montando um acervo indígena, como também o acervo sobre a cultura da pesca que já possuem, prova o compromisso com os interesses da comunidade. Além dos livros, a biblioteca também conta com um acervo de fotografias que mostra a cultura da comunidade local. Sendo assim, diversos são os conhecimentos disseminados.

Sobre o conceito de “letramentos múltiplos”, que nos dias de hoje abrange muito mais do que a ideia de letramento voltado para o processo de alfabetização, pois leva em conta o uso social da leitura e da escrita, segundo Rojo (2009):

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109).

Dessa forma, pode-se ver que as práticas dos letramentos podem se dar de diversas formas, abarcando várias esferas que podem ser: escolar, cotidiano, jornalística, científica, etc. Assim, a exigência de várias formas de letramento se dá a partir do contexto de grandes transformações, tecnológicas, informacionais, políticas, dentre outras, as quais as pessoas precisam cada vez mais acompanhar por suas mudanças e perceber como devem se posicionar no mundo e se tornar críticos da realidade. Para isso, é preciso que o sujeito esteja inserido neste mundo, onde os letramentos variam de acordo com as necessidades que vão

surgindo, para tornar-se um sujeito ativo no meio onde vive. Na comunidade onde se localiza a Biblioteca Casa Camboa, na praia de Sabiaguaba, busca-se valorizar a cultura local. Para a divulgação das atividades, conta-se com o acesso às redes sociais, através das quais se pode dar visibilidade ao trabalho que é desenvolvido nesse espaço.

Diante dos “múltiplos letramentos” apresentados por Rojo (2009), desta-se aqui o “letramento literário”, proposto por Cosson (2014), através do qual os(as) leitores(as) têm a oportunidade de conhecer/ler textos literários. Segundo o autor, embora se trate de uma apropriação individualizada, ao mesmo tempo demanda interação. Para ele, “Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário” (COSSON, 2014, p. 25). Dessa forma, a literatura é vista como um instrumento de acesso à experiência de mundo que pode estar imersa nos textos que compõem uma obra literária, tendo em vista que não há “limites temporais” para um universo construído com palavras. A literatura sempre vai estar presente nas mais diversas épocas e, por meio do letramento literário, tem-se acesso à cultura e à história de vida de uma comunidade, o que inclui suas crenças, sua religião, etc., o que podemos perceber nas práticas desenvolvidas pela Biblioteca Comunitária Casa Camboa, mostrando a realidade da comunidade não apenas por meio de um acervo fotográfico, mas pela busca de um acervo literário que possa levar conhecimentos tão necessários para o resgate de memórias e para a formação daqueles sujeitos que residem ali.

Sobre a trajetória de leitora, Viviane Siade relata que, antes de qualquer coisa, ela sempre gostou de ler. Desde criança ela lia literatura infantil e, mesmo tornando-se adulta, o gosto pela literatura permaneceu. Segundo ela, sua mãe comprava livros mensalmente, tendo sido, assim, uma das responsáveis por despertar nela o gosto pela leitura, o que se pode verificar na seguinte fala:

Minha mãe lia pra mim [...]. Então, assim, a gente entrou naquela fase do Círculo do Livro⁹. Era uma expectativa, todo mês a caixa chegava. As edições do Círculo do

⁹ O Círculo do Livro foi criado em 1973. Era uma editora que funcionava como um clube no qual os sócios recebiam periodicamente uma revista promocional com o acervo e os lançamentos, tinha uma quota obrigatória para comprar e eram atendidos a domicílio por uma rede de vendedores – sendo que os livros eram muito bem editados editorial e graficamente e seus preços estavam abaixo dos valores usuais de mercado. O Círculo, que tinha como sócios as editoras Abril e Bertelsmann, chegou a 250 mil sócios em 1975, 500 mil em 1978 e 800 mil em 1983, presente em 2.850 municípios, que eram atendidos por uma rede de 2.600 vendedores. Em 1982, foram vendidos 5 milhões de exemplares de livros, segundo dados do historiador Laurence Hallewell. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2012/12/07/71420-a-historia-de-um-clube-do-livro-com-800-mil-socios>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Livro vinham em catálogo. Ela pedia o catálogo e pedia pra gente escolher. Cada um tinha o direito de escolher um livro (VIVIANE SIADE, 2019).

No decorrer da conversa, percebe-se a fala cheia de emoção, sobretudo quando ela se lembra do avô e da biblioteca que ele tinha. E, assim, reconheceu seus/suas mediadores(as) de leitura: sua mãe e seu avô, aqueles que proporcionaram seu encontro com a literatura e que influenciaram a sua trajetória de leitora. Hoje, essa influência para a leitura se materializa na existência da Biblioteca Comunitária Casa Camboa e nas práticas de mediação de leitura que são realizadas nesse espaço e que podem contribuir para a formação dos sujeitos que a frequentam, como também para a transformação da realidade onde eles(as) vivem.

[...] o meu avô tinha uma biblioteca em casa. A casinha dele era bem simples e de madeira, mas eles tinham livros. Mas tinha essa estante de livros e tinha uma estante de discos, ele também tinha uma discoteca. E aí eu me lembro que era tipo assim: a estante de livros do meu avô era a [...] tipo assim, tesouros da juventude. Tinha coisas sobre o Egito, sobre vários lugares do mundo e eu adorava ler. A minha mãe tinha esse hábito dele. Eu nunca tinha parado para pensar nisso. Eu acho que vocês estão capturando uma coisa que nem eu mesmo nunca conversei com ninguém sobre isso. Eu nunca tinha parado para fazer essa reflexão. Aí ela instigou a gente para esse hábito de leitura e ele também né? Eu gostar de música [...] eu devo isso a ele (VIVIANE SIADE, 2019).

Foi um momento emocionante de nossa conversa. Ao final, ela nos agradeceu pela visita e disse que o resgate dessas memórias foi muito importante para ela. E assim comprovamos que mediadores(as) de leitura são pessoas que despertam nas outras o gosto pela leitura, são pessoas que formam leitores(as) e que, independente do grau de escolaridade e do lugar onde vivem ou atuam – muitas vezes não se trata da figura do(a) professor(a) ou de um(a) bibliotecário(a) no ambiente escolar – trata-se de um exemplo que pode ser vivenciado até mesmo antes de se entrar na escola, como a experiência com textos que foi narrada por Viviane Siade, na qual seus/suas mediadores(as) de leitura foram a sua mãe e o seu avô.

E, assim, pode-se perceber que ser um(a) mediador(a) de leitura não é apenas ser alguém que indica livros, muito embora a indicação de um livro também se configure numa forma de mediar leituras. Porém, a tarefa de um(a) mediador(a) ultrapassa esses limites. O(a) mediador(a) de leitura é antes de tudo um(a) leitor(a), alguém que gosta de ler, que lê e que tem conhecimento acerca da importância da leitura para a vida das pessoas. Muitas vezes, essa pessoa nem sabe que desempenha essa tarefa, mas o simples fato de disseminar a leitura e despertar no(a) outro(a) o gosto para ler, torna-a um(a) verdadeiro(a) mediador(a).

Outro aspecto relevante, trata-se das diversas atividades que são realizadas no espaço da biblioteca. Segundo Viviane Siade:

Aqui a gente pensa muito na leitura fora do livro, né? A questão das cartográficas, né? Teve uma criança que chegou aqui com uma atividade de geografia que eu amei fazer com ela. Era o mapa do caminho que ele fazia até a escola. Então, nós fazemos muito isso da leitura além do livro, é uma comunidade que tem muito isso da questão da oralidade. E eu acho que enquanto biblioteca, a gente tem que respeitar e valorizar as leituras. Um livro não é uma verdade absoluta. Um livro é uma versão da história (VIVIANE SIADE, 2019).

Foto 3 - Viviane Siade, Gleiciany, Talita e Vanusa (da esquerda para a direita)



Fonte: Elaborada pela autora

Após esse momento tão rico de troca de saberes na Biblioteca Comunitária Casa Camboa, levamos conosco não apenas a coleta de dados sobre a existência de uma biblioteca comunitária, que se localiza na Praia de Sabiaguaba, uma das belíssimas praias da cidade de Fortaleza, mas, também, a experiência da partilha de uma história de vida e de leituras que podem contribuir para a formação de todo o público que frequenta aquele lugar, consistindo, assim, numa história de coragem e de luta pela mudança de uma realidade.

A segunda biblioteca que tive a oportunidade de cartografar foi a Biblioteca Comunitária Okupação, que se localiza no bairro Antônio Bezerra, de responsabilidade de Antônio Viana, conhecido como Baticum. Participaram comigo desse momento, a Talita de Lima Sousa e o Ederson Gomes de Sousa, aluno(a)s do curso de Letras da UECE e bolsistas do Programa Viva a Palavra.

Foto 4 - Biblioteca Comunitária Okupação



Fonte: Elaborada pela autora

Dentre as bibliotecas que cartografamos, essa é a mais antiga, pois mesmo antes de se materializar em um espaço físico que pudesse acomodar os livros e que fosse aberto ao público, a biblioteca já existia a partir de iniciativas de atividades de leitura. Segundo Baticum:

A gente tinha um movimento que era o “Ocupa” e era com “c”. Aí era 2012, 2013. Esse movimento era uma sigla, né? O “o-c-u-p-a” tinha um significado. Cada letra era uma palavra. Era “Organização Comunal Unificada Popular Anarquista”. Aí a gente fazia, basicamente, festivais de rock e tinha iniciativas de leitura também. (BATICUM, 2019)

A partir dessa fala, em relação ao início do trabalho com livros, percebemos que o grupo que idealizou essas atividades tratava-se de jovens com ideais anarquistas, ou seja, que tinham uma visão crítica sobre a realidade, das questões políticas da época e das relações de poder vigentes. Assim, por meio da música, filmes e literatura, buscavam não apenas uma forma de denunciar, mas também de contestar e refletir acerca da situação de opressão. Sobre o anarquismo, segundo Gallo (1990, *apud* MARINHO, 2014):

A teoria Anarquista passa então a fazer a genealogia a dominação, procurando as bases da opressão, e encontra na máquina política e no Estado a personificação máxima do algoz que mantém o homem em seu histórico cativeiro. É o Estado que transforma a sociedade em uma teia por onde se dissemina o poder, envolvendo a todos em um sistema de desigualdade e injustiça. Deste modo, qualquer ação de

transformação social, deve visar, antes de tudo, a destruição da máquina estatal; qualquer processo revolucionário que se comprometa com a tomada do Estado e sua gestão, do ponto de vista libertário estaria na verdade garantindo a manutenção do sistema de dominação, apenas mudando-lhes algumas características essenciais, como a classe que exerce o poder e as que a ele estão submetidas. Uma revolução que não dissolvesse o Estado não criaria as condições básicas para a conquista da liberdade, e não poderia, portanto, construir uma sociedade justa (GALLO, 1990, p. 22, *apud* MARINHO 2014, p. 74)

E, assim, pode-se perceber que a inserção da leitura num contexto de luta e de contestação por uma sociedade justa, faz reconhecer os textos como instrumentos de luta, capazes de contribuir para a transformação de uma realidade, uma vez que pode fazer com que as pessoas reflitam e vejam o contexto de opressão, onde muitas não conseguem enxergar. Assim, por meio dessa visão, podem ser esclarecidas a lutar por seus direitos, contra a privação de seus direitos que é imposta pela classe dominante.

No contexto da Biblioteca Comunitária “Okupação!”, a leitura era uma atividade a mais, pois o foco do movimento se constituía nos festivais de rock. Diante disso, indagamos como aconteciam as atividades de leitura nesse período. Segundo Baticum:

[...] as iniciativas de leitura eram... tinha até um nome. A gente chamou de “Paradinha Literária”. Foi bem assim. Aí a gente tinha um slogan: “Lotado de Ideias”. Aí a gente fazia o festival de rock que o nome do festival era “Rock de Calçada”. [...] Aí tinha uma parte da poesia que era pequena ainda. O que era maior eram as bandas mesmo. E tinha os livros, né, que era “biblioteca itinerante”[...] que a gente chamava. A biblioteca já nasceu daí, praticamente. A gente já tinha esse trabalho. Os livros ficavam aqui, mas só que não era assim, era tudo fechado. Os primeiros livros eram os meus livros que eu tinha e os do pessoal do movimento. Aí a gente juntou os livros e começou a fazer esse trabalho com os livros. Aí o movimento foi até 2016. [...] Aí nós organizamos a “Okupação!”, que é a parte mais da poesia, da literatura e da biblioteca (BATICUM, 2019).

Segundo Baticum, o trabalho com os livros se materializou num espaço concreto apenas em 2016, juntamente com as atividades de sarau, como também com a iniciativa de doar plantas:

[...] ficou “Okupação” com “k” e com a “!” (exclamação). Aí foi em 2016 o nosso primeiro sarau. Em 2016, outubro. Junto, né? Ainda aquele mesmo esquema dos livros. Foi do lado da praça que a gente fez. Livros e as mudas de plantas para doar. A gente ficou lá até janeiro de 2017 [...], na praça. Aí a gente veio para cá. Quando a gente veio para cá, a gente começou a organizar e pensar melhor a biblioteca. O projeto de literatura a gente já tinha, só que a gente não tinha um espaço físico, né? Tinha um espaço fixo só para guardar mesmo, mas não um espaço para fazer um projeto de leitura como a geladeira (BATICUM, 2019).

Segundo ele, em 2016 eles realizavam atividades na praça. Apenas em 2017, a biblioteca se concretizou fisicamente, em uma sala, que fica no térreo de sua casa. É um espaço pequeno, mas organizado e com acervo diversificado. Além desse espaço, o acervo encontra-se dividido entre essa prateleira e a geladeira, que se encontra na parte externa, que fica aberta ao público diariamente. Quanto aos livros da estante, têm os dias e horários que o espaço fica aberto, que são segunda, quarta e sexta, à noite, de 19h às 21h.

Foto 5 - Biblioteca Comunitária “Okupação!” (geloteca)



Fonte: Elaborada pela autora

Na Biblioteca Comunitária “Okupação!”, além do espaço físico da biblioteca, encontra-se também uma geloteca, que se trata de um projeto que vem se espalhando em diversos espaços periféricos, de várias cidades aqui no Brasil. As gelotecas são geladeiras velhas, geralmente grafitadas, às quais as pessoas podem doar livros e de onde pode-se levar livros emprestados. Geralmente, encontram-se em espaços públicos e são consideradas bibliotecas livres, pois os usuários decidem quando pegar, devolver ou fazer doações de livros. Considero uma iniciativa fabulosa, pois além de estar reaproveitando uma geladeira que não teria mais utilidade, por meio das gelotecas, incentiva-se a prática da leitura e dá oportunidade para aquelas pessoas que não tem acesso aos livros.

A geloteca da Biblioteca Comunitária “Okupação!” é linda e bem organizada, possui um acervo diversificado, podendo, assim, abranger vários tipos de interesses, que vão desde os livros infantis aos livros de literatura para outros grupos com faixas etárias diversas. Possui também uma prancheta, na qual os(as) visitantes/leitores(as) podem registrar seus nomes e contatos (se quiserem se identificar). Mas, como dito anteriormente, trata-se de uma biblioteca livre, onde as pessoas têm a liberdade de levar ou trazer os livros quando quiserem, não se trata de um controle dos livros. Essa atividade é mais para se ter uma ideia da quantidade de usuários que utilizam esse espaço da Biblioteca “Okupação!”.

Além da geloteca, na Biblioteca Comunitária “Okupação!”, encontramos também um espaço de doação de plantas, algumas medicinais e outras de ornamentação. Uma iniciativa brilhante, pois a importância das plantas não está apenas na beleza e no oxigênio que elas produzem. Além de algumas serem medicinais, elas ajudam a cuidar da mente. De acordo com Kelly Miyazatto (2016, *online*), o psiquiatra Kalil Duailib defende que “todas as atitudes que possam fazer a pessoa ter mais contato com natureza, evitar os estressores de pequena intensidade, como barulhos, poluição e atritos sem sentido, podem evitar danos ao nosso cérebro”.

Assim, pode-se perceber que as contribuições da Biblioteca Comunitária “Okupação!” são muito relevantes para a sua comunidade, pois proporciona o acesso aos livros por meio de uma biblioteca, uma geloteca, que traz o alimento (que é comum a todas as geladeiras) por meio das leituras, como também a doação de plantas.

Sobre o acervo disponível e o público que frequenta a biblioteca, segundo Baticum:

O acervo antes era mais livros de História, Filosofia, Sociologia [...], bem teóricos. Aí depois a gente começou a ter muitas doações de romance, de conto, de crônica, de poesia também. Agora aumentou muita poesia para a gente. E infantis, porque do Baú de Leitura¹⁰, né? A gente recebeu da Casa do Conto¹¹ doações de mais 400 livros. A maioria desses livros são infantis. Então, a gente tem um acervo infantil grande. E também de poesia, romance e conto. Aí, normalmente a gente faz o

¹⁰ O projeto Baú de Leitura foi criado em 2005 pela Enel Brasil e realizado pela Casa do Conto, para ampliar a alfabetização em comunidades de baixa renda do Ceará e para apoiar ONGs e bibliotecas comunitárias. Realiza atividades de incentivo à leitura, contribuindo para o processo de formação leitora de crianças e jovens de todo o estado do Ceará. Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/evento/2255/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

¹¹ O Projeto Casa do Conto foi lançado em 2002 com o patrocínio da Coelce e apoio institucional da Secretaria de Cultura e Turismo do Estado do Ceará e a, então, Secretaria de Ação Social. Consistia na recepção a escolas no Setor Infantil da Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel. A cada ano registrou-se mais de vinte mil crianças e adolescentes beneficiados com sessões de leitura, contação de histórias, músicas, teatro, brincadeiras e oficinas de criação de textos entre outras expressões artísticas em torno do livro e da leitura. Disponível em: <https://cultura.sobral.ce.gov.br/agente/10700/> Acesso em: 21 abr. 2020.

controle pela prancheta ali (geladeira), né? E o controle daqui (biblioteca) é pelo caderno. Aí, normalmente, têm muitos jovens e adultos. Aí, eles vão mais nesses livros, né? Romance, conto ou livro teórico de Filosofia, Sociologia, História [...]. Agora, aqui tem um controle maior. Tem um alcance maior desses livros na geladeira aqui. Às vezes, a gente coloca alguns desses, mas são mais infantis lá. Aí, é isso [...], tem essa divisão, assim: tem infantil [...], público, aí tem o jovem e o adulto (BATICUM, 2019).

Pode-se assim, observar a diversidade do acervo que atende aos diversos públicos, a partir de seus interesses e faixas etárias, atendendo a crianças, a jovens e a adultos. A Biblioteca Comunitária “Okupação!”, sem dúvidas, cada vez mais vem se tornando um espaço de disseminação do conhecimento, de cultura e de lazer, por meio da disponibilidade dos livros, das atividades de saraus e dos *slams*, que são organizados também por Baticum e alguns colaboradores da comunidade. Sobre os *slams*, perguntamos como são realizadas as atividades e, segundo ele:

Slam é um campeonato, uma competição. Ele vem de uma onomatopeia da língua inglesa. Por exemplo, o barulho de uma porta abrindo ou algo bem rápido assim. Dessa onomatopeia e daquelas competições de tênis [...], o *Slam*. Em 80, é que surge o *Slam Poetry*, que é *Slam Poesia*. Aí tem regras: três minutos para cada poesia, tem que ter no mínimo três poesias, as poesias tem que ser autorais. Então, a pessoa tem que estar sempre escrevendo. Tem que ser até três minutos, a poesia citada ou declamada, de maneira performática. Não pode usar adereço e nem acompanhante musical. Só a voz. Aí é julgado a letra da poesia e a performance. Aí o jurado é escolhido ali, na hora, do público (BATICUM, 2019).

Os saraus são realizados no espaço da biblioteca, enquanto os *slams* acontecem numa praça, para onde eles levam livros. Ocupam o espaço e fazem as poesias, mesmo sem microfone, sem muitos recursos. Segundo ele, é uma área que eles desejam estar próximos, é uma forma de levar essas atividades para aquelas pessoas que não tem contato com a literatura, ou não a valorizam.

Sobre as atividades de mediação de leitura, Baticum falou que tinha um grupo de estudos que escolhiam um livro, faziam as leituras em casa e discutiam na biblioteca. Também mencionou a roda de poesia.

Sobre as atividades que podem ser desenvolvidas nos mais diversos espaços e que são comuns na Biblioteca Comunitária “Okupação!”, de acordo com Frizon e Grazioli (2018):

É fato que são muitas as vivências que podem e certamente contribuíram, ou contribuem, para a formação de grandes leitores. Seja qual for o meio pelo qual passaram a ver o mundo sob o ângulo das letras, todos se unem ao redor de um universo de muitas possibilidades, criado através de um acervo de leituras realizadas. E não é só isso! Muitos têm a percepção de que a leitura transforma vidas

e realidades, gera caminhos e possibilita sonhar com um mundo melhor. A literatura se constitui cada vez mais numa esperança e ferramenta de transformação da nossa sociedade (FRIZON; GRAZIOLI, 2018, *online*).

E, assim, pode-se perceber que as mais diversas atividades que são realizadas no bairro Antônio Bezerra, por meio da Biblioteca Comunitária Okupação, sejam os saraus, as rodas de poesia, as atividades de mediação de leitura ou os *slams*, com certeza, são, todos estes instrumentos que podem contribuir direta ou indiretamente para a transformação da realidade dessa comunidade.

Sobre as motivações que levam Baticum a dar continuidade a essa “luta”, buscando cada vez mais levar a cultura para as pessoas de sua comunidade por meio da leitura e da literatura, segundo ele, são as mudanças no comportamento leitor dos(as) moradores(as) do bairro que aos poucos vai percebendo pelo simples fato de observar o controle de leituras que são realizadas, a partir de uma prancheta que ele deixa dentro da geloteca:

Sempre quando eu desço para olhar a geladeira, organizar os livros. Isso me motiva né? Porque eu vejo lá que alguém pegou o livro e anotou. Antes as pessoas não tinham muito esse costume de anotar, né? Quando começou mesmo eu nem colocava (a ficha), era livre total mesmo. Não tinha nenhum tipo de controle, assim, pra gente saber se estava tendo algum resultado. Aí a gente foi e amadureceu isso: Vamos fazer pelo menos isso aqui para ver se está dando resultado, né?. Mas também é muito livro, tem gente que pega e nem coloca o nome. O controle era bimestral, agora é mensal. Toda vida que eu vou ali tem cinco ou seis pessoas, aí isso vai motivando (BATICUM, 2019).

Diante dos resultados apresentados por Baticum, no que diz respeito ao comportamento leitor das pessoas, perguntamos se houve algum fato marcante nessa trajetória de mediação de leitura na comunidade. Então, ele relatou a experiência de leitura com um jovem que teve leucemia:

Aqui a gente tem um menino que quando ele tinha 15, 16 anos, ele começou a vir para cá, e ele teve leucemia, né? Aí, ele começou a vir para cá e começou a se motivar mais, ter uma autoestima melhor, começou a escrever poesia. Hoje, ele já está no ensino médio. Com dezoito anos, ele já tava no ensino médio. Conseguiu concluir o estudo dele no EJA, então, ele já estava com um nível melhor e está interessado na poesia. Fora isso, a gente sempre vê crianças passando e levando os livros (BATICUM, 2019).

Diante desse relato, da mudança no comportamento leitor da comunidade e na aquisição do hábito de leitura pelas crianças, comprova-se a afirmação que apresentada

anteriormente na fala de Frizon e Grazioli (2018, *online*) “a leitura transforma vidas e realidades, gera caminhos e possibilita sonhar com um mundo melhor”.

Foto 6 - Baticum, Vanusa, Talita e Ederson (da esquerda para a direita)



Fonte: Elaborada pela autora

A terceira biblioteca que cartografei, na companhia de Talita de Lima Sousa e Ederson Gomes de Sousa, foi a Biblioteca Viva, que se localiza no Bairro Barroso. Ao chegarmos à biblioteca, fomos muito bem acolhidos pelo Eder Abner da Silva, que nos mostrou todo o espaço. Surpreendemo-nos com o imenso acervo e a diversidade de livros organizados por área: Infanto Juvenil, Educação, Psicologia, História, Filosofia, Sociologia, Biografias, Literatura Brasileira, Poesia, Literatura Estrangeira, Seção Infantil, Terceira Guerra Mundial, Biografia de Einstein, Terceiro Reich, Ditadura Militar, Moby Dick etc. Ficamos encantados com a quantidade de livros à disposição daquela comunidade.

Foto 7 - Biblioteca Viva



Fonte: Elaborada pela autora

Em seguida, conversamos com Raphael Rodrigues, um dos responsáveis pelo espaço e idealizador do projeto de construção dessa biblioteca. Segundo ele, a biblioteca começou como uma ideia, um projeto, mas se concretizou de fato com a sua abertura, no dia 30 de julho de 2016, contando assim com três anos de existência.

Sobre as motivações que levaram Raphael Rodrigues a pensar na construção de uma biblioteca comunitária, ele argumenta que:

[...] a gente tinha crescido enquanto leitores. Assim, aquela vontade, assim, de você meio que extrapolar do individual, assim, e começar a trabalhar coletivamente com as pessoas para montar um espaço, né? Eu acho que é porque, assim, existe uma certa mistura de vontade de construir algo maior do que aquelas leituras particulares que a gente faz, né? A gente, às vezes, até tenta montar um acervo particular, mas na periferia isso é muito difícil, né? E aí, fora que sempre tem essa questão, assim, de que se fala que “No Brasil não se lê”, e tudo... que foi uma coisa até que a gente descobriu aqui que não é bem assim, né? Tem mais a ver o problema do acesso, com o fato de que há uma espécie de comportamento natural do brasileiro, assim, “O brasileiro não lê”, tá entendendo? É como complementar assim: Os brasileiros que não tem acesso às bibliotecas não leem (RAPHAEL RODRIGUES, 2019).

Na fala de Raphael Rodrigues, percebe-se um desejo de mudança da realidade de vida daquelas pessoas de seu bairro em relação à falta de acesso aos livros, pois, a partir do momento em que essas pessoas tivessem acesso aos livros, o discurso poderia ser mudado. E, assim, ao se concretizar o projeto de disponibilizar uma biblioteca para a comunidade, a realidade, no que diz respeito ao acesso aos livros, mudou significativamente. De acordo com seus relatos, famílias inteiras passaram a frequentar a biblioteca, pessoas da comunidade e alunos(as) das diversas escolas.

Sobre o nome da Biblioteca, a palavra “Viva” tem um significado importante:

Ela tem um sentido porque a ideia era de que a biblioteca tivesse esse aspecto de movimentação, de gerar novos comportamentos, de dar essa chacoalhada, assim, essa coisa, assim, que está sempre em movimento e tal. Algo que flui, assim, dá uma vida nova ao bairro. É tanto que quando abriu, uma coisa que a gente escutou muito, assim, de muita gente foi “Ah, finalmente tem alguma coisa aqui no bairro”, como se não tivesse nada. Não é que não tinha nada, né? Mas foi uma coisa natural, muita gente dizia isso e aí a gente [...]. Até o pessoal que foi aparecendo, assim, as pessoas que foram aparecendo[...]. A gente ouvia muito isso. (RAPHAEL RODRIGUES, 2019)

Percebe-se assim, o quanto foi importante o surgimento desse espaço de leituras naquele bairro. Sobre isso, de acordo com Guedes (s/d, *online*), criar “uma biblioteca comunitária é uma forma de valorização da própria comunidade, uma vez que iniciativas para difusão e acesso à informação são uma forma de contribuir para a redução das desigualdades

sociais e promover a inclusão informacional”. A chegada das pessoas no espaço e, sobretudo a valorização do mesmo, evidenciam o quanto se necessitava e o quanto esse espaço pode contribuir para a formação das pessoas e para a transformação desse bairro.

Sobre o público que frequenta a Biblioteca Viva, como já mencionado anteriormente, são as pessoas da comunidade, as crianças, os(as) alunos(as) das escolas e até mesmo famílias inteiras (o pai, a mãe e os filhos). No entanto, algo chamou a atenção em relação ao público. Segundo Raphael Rodrigues, “o público feminino é o que mais ocupa a biblioteca, elas ocupam a biblioteca”. E afirma que a biblioteca é muito frequentada, são centenas de pessoas que frequentam o espaço. Eles chegaram a fazer uns gráficos para visualizar o fluxo de visitas e cada vez mais perceberam o quanto as mulheres são mais presentes. E chegou até a sugerir: “Se fizessem um trabalho, assim, acompanhando as bibliotecas, daria para fazer um trabalho interessante, assim, sobre questões de gênero ligado à leitura, entrevistar os leitores”. Segundo ele, as crianças representam um público mais equilibrado em relação ao gênero, mas à medida que vão crescendo o número de mulheres é bem mais elevado.

Sabendo que por trás de um(a) idealizador(a) de uma biblioteca comunitária, há sempre um(a) verdadeiro(a) leitor(a), uma história de vida a partir de leituras que foram significativas e a presença de mediadores(as) de leitura que influenciaram a sua trajetória leitora, conversamos com Raphael Rodrigues sobre isso.

Ele relatou que, quando tinha uns treze anos de idade, veio morar em Fortaleza com a família. A casa ainda estava sendo construída, o pai trabalhava com eletrodomésticos e estava construindo a casa acima da oficina. Assim, o pai, a mãe e o irmão moravam atrás da oficina e, não havendo espaço para todos, ele precisou morar com uma tia. Sobre a tia, ele falou: “Eu tinha uma tia que já faleceu. Ela tinha uma biblioteca particular. Era uma pessoa um pouco fechada e tal. Ela tinha um problema físico: os ossos dela cresceram de uma maneira que imprensavam os órgãos e ela não cresceu muito” (RAPHAEL RODRIGUES, 2019).

E, assim, já é entendido que a sua mediadora de leituras foi essa tia que lhe proporcionou o acesso aos livros que, embora não tenha tido muito tempo para trocarem ideias sobre as leituras realizadas, pois a tia veio a falecer com apenas trinta anos de idade, devido aos problemas de saúde, deixou o seu acervo que muito influenciou a formação leitora de Raphael Rodrigues. Segundo ele:

Mas, no quarto da minha tia eu comecei a ter acesso a alguns livros. Eu lembro do primeiro livro, assim, que eu li, que me impactou, que foi do Marcelo Rubens Paiva, que foi o “Blecaute”. E daí, depois, eu comecei outras leituras, livros de História, biografias como a “Olga”. Na época, eu li a biografia da “Olga”. Li, na época, “O mundo de Sofia”, né? Jovem. Depois de adulto, talvez pareça um livro um pouco básico, mas para um jovem de 14 anos, como eu era na época, eu li com uns 13 ou 14 anos, para mim foi, assim... sabe? E, aí, assim, eu fui crescendo com essa leitura, assim, dos livros dela. Enfim, eu chegava da escola à tarde, estava todo mundo trabalhando e eu ficava naquela casona sozinho. Era a casa onde todos os filhos da minha avó cresceram e eles foram saindo de casa, a casa foi ficando cada vez mais espaçosa e tinha essa biblioteca da minha tia, né? E eu fui acessando essa biblioteca dela. Aos poucos, eu fui lendo um livro e outro. Li “Christiane F.”, na época, todo adolescente lia. Muito adolescente leu “Christiane F.”, nos anos 90. Foi nessas leituras que eu me formei um leitor (RAPHAEL RODRIGUES, 2019).

Dessa forma, pode-se perceber que sempre há um(a) leitor(a) que vai influenciar na formação leitora das pessoas, seja por meio de suas preferências, do incentivo e, às vezes, até mesmo o fato de disponibilizar um acervo literário. Fatos como esses, podem estar sempre fazendo com que surjam novos(as) leitores(as), que com suas experiências de vida, com a leitura, poderão se tornar futuros(as) mediadores(as), como aconteceu com Raphael Rodrigues, que não quis ficar com o universo literário só para si. Participando como idealizador desse projeto de construção da Biblioteca Viva, muito tem influenciado a trajetória de leitura dos(as) moradores(as) do bairro Barroso.

Segundo ele, foi com a abertura da Biblioteca Viva, que funciona em um espaço alugado, e é mantida por meio de doações, que ele teve a oportunidade de mediar algumas leituras, indicar livros, dentre outras atividades, que são realizadas na biblioteca, em parceria com Eder e Eduardo (que se encontravam presentes no dia que realizamos a visita), dentre outros parceiros, que vão surgindo e colaborando de alguma forma com o brilhante trabalho, que é realizado nesse bairro por meio dessa biblioteca comunitária.

Dentre as atividades realizadas na Biblioteca Viva, de acordo com Carlos Eduardo Sousa Batista, são muitas, dentre as quais destacou: Curso de desenho básico com três módulos; Curso de astronomia por meio do GEAB (Grupo de Estudos de Astronomia do Barroso); Oficina de escrita; Projeto de fanzine e oficinas de escrita para criar fanzines; Curso de narrativas de RPG (*Role-Playing Game*)¹²; Projeto Literatura no lago, cujos encontros acontecem às quartas-feiras no Residencial Lago Azul. Estas são as atividades, dentre outras propostas que estão sendo planejadas, como a organização de um grupo de estudo de língua

¹² RPG é a sigla em inglês para *role-playing game*, um gênero de jogo no qual os jogadores assumem o papel de personagens imaginários, em um mundo fictício. Os jogos de RPG podem ser jogados de diversas formas. As mais comuns são através de atuação literal, na qual os jogadores agem, falam e se vestem como seus personagens, e o RPG de mesa, a forma mais famosa (e a primeira inventada) de RPG. Disponível em: <https://www.significados.com.br/rpg/>. Acesso em: 22 abr. 2020

inglesa. Assim, pode-se dizer que o espaço da Biblioteca Viva verdadeiramente se constitui num lugar de “letramentos múltiplos” (ROJO, 2009) e de “letramento literário” (COSSON, 2016).

Sobre as motivações para dar continuidade ao projeto da biblioteca, Raphael Rodrigues disse que para ele “a biblioteca tem o poder de gerar vidas”, como se pode conferir na seguinte fala:

[...] o mais interessante da biblioteca, assim, que faz com que a gente continue é porque parece, assim, que a biblioteca tem um poder de gerar vida que poucos espaços têm. Tipo, não só você passa a conhecer muita gente, como, por exemplo, você vai acompanhando uma série de trajetória de formação que faz com que você perceba que a biblioteca não se limita só àquele espaço. Ela consegue gerar novos comportamentos e tudo, por exemplo, a gente teve uma roda de debates sobre a previdência no fim de semana e eu trouxe uma garrafa de café e esqueci a garrafa aqui e eu vim à noite para poder pegar a garrafa de café. Quando eu cheguei aqui tinham três pessoas que tinham participado do debate que estavam conversando entre si, e uma das pessoas, que é o João, já tinha muito tempo que ele não vinha à biblioteca e agora ele passou a vir com mais frequência depois disso (RAPHAEL RODRIGUES, 2019).

A partir dessa fala de Raphael Rodrigues, visualiza-se o espaço da biblioteca como um local que reúne pessoas da comunidade para debaterem sobre assuntos que envolvem questões políticas e sociais que são do interesse de todos(as), como o referido debate sobre previdência em um contexto político, a partir do qual se discute no âmbito federal a reforma da previdência pelos governantes atuais.

Perguntamos ao Raphael Rodrigues sobre algum fato marcante em torno do surgimento da biblioteca e ele falou sobre a experiência de leitura de Éder, um dos colaboradores da biblioteca. Segundo ele:

[...] quando eu propus a ele de a gente fazer esse trabalho da biblioteca juntos, ele, de início, achava que isso não tinha nada a ver com ele [...]. Ele achava que a biblioteca não tinha nada a ver com ele, entendeu? Hoje, ele já leu metade da obra do Machado de Assis, né? Já lê Paulo Freire [...] (RAPHAEL RODRIGUES, 2019).

E, assim, vai-se percebendo a mudança da realidade nessa comunidade por meio da existência de uma biblioteca comunitária num bairro periférico. Por meio do contato e acesso aos livros, as pessoas vão se tornando leitoras, o que comprova a fala de Raphael Rodrigues, no início do diálogo, quando ele falou que o discurso de que “os brasileiros não leem” pode ser mudado para “Os brasileiros que não tem acesso à biblioteca não leem”. Nesse contexto, pode-se dizer que a Biblioteca Viva cumpre muito bem o seu papel social, ao

disponibilizar, além dos livros, atividades diversas e vários projetos. Assim, a biblioteca se constitui num espaço transformador e revolucionário.

Foto 8 - Eder, Raphael, Eduardo, Ederson, Talita e Vanusa (da esquerda para a direita)



Fonte: Elaborada pela autora

A quarta biblioteca que cartografei, juntamente com Talita de Lima Sousa e Ederson Gomes de Sousa, foi a Biblioteca Comunitária Papoco de Ideias, que funciona na própria residência de suas idealizadoras. Localiza-se no Bairro Pici e foi inaugurada no carnaval de 2016.

Ao chegarmos ao local, fomos muito bem acolhidos por Argentina Castro e Cristina Castro. Para iniciar a conversa, Argentina Castro falou sobre a realidade do bairro, um lugar pobre e que na infância delas se tratava de um bairro muito rural. Ela relatou com muita emoção as dificuldades que a família passava nessa época e disse que, apesar de faltar tudo em casa, os pais não deixavam de se preocupar com a educação e com o acesso à escola:

Então, poderia faltar o básico para a gente, mas a gente teria que ir para a escola. Eles tinham uma carroça que ele fazia frete e nessa carroça ele colocava um sofá vermelho e nos levava para escola. Tamanha era a preocupação dele que a gente fosse para a escola, né? É muito significativa essa coisa da carroça com o sofá porque ele queria dar o mínimo de conforto para a gente nesse trajeto, né? Não tinha carro, não tinha nada, era isso. Então, a minha irmã mais velha, Tânia, que não está aqui, se formou mais na frente em Biblioteconomia. Foi a pessoa que ficou nesse sonho de fazer uma biblioteca aqui, comia livros, né? Era uma época muito difícil, não tinha essas tecnologias que esses meninos têm hoje. A gente não tinha nada dentro de casa. Era livro mesmo. Ainda bem que era livro. E aí ele comprava uns

livrinhos para ela, umas enciclopédias para ela e tudo. E aí ela se formou em Biblioteconomia. E, aí, a gente foi, ao longo do tempo, perdendo amigos nesse lugar que a gente mora que é a favela do Papoco [...], perdendo amigos e, mais na frente, perdendo os filhos dos amigos. E fomos escapando, né? (ARGENTINA CASTRO, 2019)

Foto 9 - Biblioteca Comunitária Papoco de Ideias



Fonte: Elaborada pela autora

A partir dos relatos de Argentina Castro, percebe-se a grande preocupação com essa realidade tão difícil, de pobreza, onde faltava tudo. E ela sempre pensava numa forma de contribuir para a mudança dessa realidade tão sofrida. Então, formou-se em Ciências Sociais e sempre pensava: “Eu não fiz Ciências Sociais para ficar de braço cruzado[...]”. E, nesse contexto, lembra de uma fala de um professor que dizia: “Mas você não vai mudar o mundo. O cientista social é para compreender as questões sociais”. No entanto ela relata que essa fala do professor lhe gerou muita angústia, pois, segundo a mesma “eu nunca me conformei essa coisa de só compreender, só estudar, só analisar. Eu achava que tinha que ter algo a mais. E aí, pronto, a gente só fez unir o útil ao agradável”. Foi assim que juntamente com o apoio de toda a família começou a mobilização para a construção de uma biblioteca comunitária naquele bairro. Para ela:

[...] se eu, Ana Argentina, tivesse tido uma biblioteca comunitária como essa quando eu era criança aqui no bairro, eu era outra Ana Argentina. Eu tinha dado altos saltos na minha vida. Ainda consegui chegar no mestrado, ainda demorou um tempo porque os passos para se andar numa realidade como essa daqui são bem lentos, né? (ARGENTINA CASTRO, 2019).

E, assim, pode-se perceber que a criação de uma biblioteca em bairros periféricos sempre surge a partir de um sonho, de uma esperança de poder contribuir para a transformação daquela realidade, que só sabe na pele quem vive ali e convive com as perdas de sonhos, de vidas de pessoas que foram atraídas para certos convívios por falta de acesso a espaços diferenciados, como uma biblioteca. “Levar informação através do livro, da leitura e atividades culturais a essas comunidades marcadas por privações [...] é contribuir para o desenvolvimento pessoal do indivíduo e de uma comunidade mais próxima da cidadania” (BOTELHO, 2012, p. 54).

Quanto ao nome da biblioteca, elas pensaram em algo que tivesse relação com a realidade do local:

É papoco da bala, papoco do tiro[...]. Essa referência mesmo porque é um lugar violento mesmo, de vulnerabilidade, de exclusão, de ausência total do poder público. Você vê, aqui não tem nada. Se não fôssemos nós aqui, isso eu digo sem nenhuma soberba, eu tenho 42 anos, fui nascida e criada aqui, aqui não tem outro espaço igual à biblioteca comunitária. Nenhum espaço que faça as atividades que a gente faz aqui. Eu desconheço. Temos escolas, pracinha, mas nada que se chegue como equipamento artístico, cultural e educativo como esse aqui. E eu lembro que eu [...] “Tem que ter papoco no meio desse nome”, né? Eu queria ressignificar esse nome para mostrar que não existe só violência aqui, que existem outras coisas, existem pessoas pensando, existem pessoas que estão se revoltando por dentro, que querem transformar o lugar em que vivem, tem muito trabalhador, tem muita gente estudando, tem muita gente se pós graduando. Então, aqui é um Papoco. Papoco de quê? Na época, como a gente só tinha o espaço livre e a vontade e só tinha ideias porque eu viajava aqui com muitas ideias, que são sonhos (ARGENTINA CASTRO, 2019)

E, assim, reuniu algumas pessoas para escolherem um nome. Surgiram algumas sugestões, mas acabou ficando “Papoco de ideias”, pois era preciso “criar uma identidade logo para criar uma rede social. Mas eu queria que eles escolhessem”. A intenção era que, depois, se fosse necessário, esse nome pudesse ser mudado. Mas o nome foi tão bem aceito e ganhando significado que continuou o mesmo.

Sobre o acervo que a biblioteca dispõe, há livros para crianças, para adolescentes, para idosos, para adultos, livros de política, de filosofia, de literatura, de poesias, de contos, de crônicas, de histórias em quadrinhos e até DVDs. Segundo Argentina Castro e Cristina Castro, elas tinham muitos livros de Matemática, Química, Física para estudos para o ENEM. No entanto, pela falta de espaço, acabaram fazendo doações para outras bibliotecas e ficando apenas com poucos exemplares de cada modalidade.

O que também achamos muito importante foi o relato acerca das parcerias que existem. Segundo Argentina Castro, no início da biblioteca, elas conseguiram com o então Secretário Adjunto do Estado de Cultura, Fabiano Piúba, por intermédio do Sistema Estadual de Bibliotecas, uma doação de 500 livros. Por meio das redes sociais, pediram doações a amigos. E, assim, o acervo foi crescendo de forma que já fizeram várias doações e trocas de livros com pessoas que também possuem bibliotecas comunitárias em seus bairros. Assim, percebe-se como é forte a parceria e o compromisso entre os(as) idealizadores(as) de bibliotecas comunitárias. De acordo com ela:

A gente já saiu daqui muitas vezes para pegar livros, muita gente já veio aqui para deixar livro para a gente, a gente já doou livros para outros espaços. Tem sempre essa troca. Às vezes, a gente não tem espaço para receber, mas a gente recebe porque a gente já pensa nos amigos da gente que também tem biblioteca (ARGENTINA CASTRO, 2019).

Sobre o público que frequenta o espaço, segundo Argentina Castro, a maioria são crianças que, muitas vezes, vem para brincar e a leitura vai acontecendo aos poucos. Para Cristina Castro: “Uma hora ou outra eles vão ali [...], pegam um livro, olham. Qualquer minutinho que eles tiverem contato com o livro, olharem, até muitas vezes a ilustração, já é uma leitura, já é muita coisa, né?” E falou sobre um comentário de um dos meninos que frequenta assiduamente essa biblioteca: “Tia, aqui pode não ter o luxo que outras bibliotecas comunitárias têm, mas tem tanta preciosidade aqui”. Esse relato foi de grande importância, pois perceber que esses(as) leitores(as) valorizam o que encontram na biblioteca, reconhecendo a importância do acervo que se encontra ali disponível, já é algo motivador para se refletir sobre o quanto vale a pena a iniciativa desses(as) mediadores(as) de leitura.

Cristina Castro contou que, em outro momento, alguns meninos foram para a biblioteca para ajudar a organizar os materiais, e um deles ao se deparar com um livro bem volumoso ficou surpreso e disse que estava lendo aquele livro no celular. Isso prova o quanto a biblioteca contribui para a formação de leitores(as) e que, além do acervo que se encontra ali disponível, eles buscam outros livros em outros ambientes, até mesmo nos virtuais.

Falando em ambientes virtuais, segundo Argentina Castro, as redes sociais proporcionam a visita de várias pessoas que vem de outros bairros para terem acesso ao acervo de livros da Biblioteca Comunitária Papoco de ideias. Segundo ela, tem uns meninos que moram um pouco distante, mas vem para a biblioteca para ler. No entanto, à medida que chegam à biblioteca, eles têm acesso a outras atividades que nunca tiveram antes:

[...] à medida que eles entram aqui, eles começam a acessar coisas que eles nunca acessaram na vida, eu também compreendo como uma mediação de leitura de mundo. Eles têm aula de teatro, de palhaçaria, de fantoche, já tiveram contação de história, oficina de poesia, oficina de fanzine, oficina de cordel. Então, tudo isso tem relação com a formação de pensamento, como uma forma de olhar as coisas, né, de se apropriar no mundo de uma outra forma. Então, tudo isso para mim é mediação de leitura (ARGENTINA CASTRO, 2019).

E, assim, percebemos que, em todas as bibliotecas comunitárias que percorremos, há uma preocupação por parte dos(as) responsáveis em oferecer ao público não apenas o acesso aos livros, mas também atividades diversas que possam contribuir para a formação cultural e para a transmissão de conhecimento de uma forma mais ampla.

Sobre o interesse por livros, perguntamos como isso surgiu diante de uma realidade tão difícil que eles enfrentavam, da falta de recursos financeiros e até mesmo do alimento. Sobre isso, Argentina Castro falou da influência de Tânia, sua irmã mais velha, que é formada em Biblioteconomia, como também do incentivo dos pais:

A Tânia é uma comedora de livros. Ela foi essa pessoa. Como ela era mais velha, o primeiro trabalho dela foi um estágio no BNB, no banco. [...] E aí, a partir desse trabalho dela, ela começou a estabelecer novas relações para além do bairro com pessoas, com equipamentos culturais, com apreciação de obras de arte, exposição, shows, essas coisas. Ela começou a acessar isso e ela foi levando a gente nesse embalo. Então, ela é essa pessoa, digamos, essa ponte que levou a gente a querer essas coisas e a gostar mais. E a gente tinha um pai e temos uma mãe, graças a Deus ainda viva, que eram exímios contadores de história. Eu lembro que meu pai contava muita história, tinha a casa sempre cheia de gente, amigos dele e ele contando história, e o povo rindo, e o povo se interessando pelas histórias, né. Então, esse universo da imaginação, dessa leitura que não era propriamente um livro, ele já estava estabelecido aqui. Eu lembro que eu ficava viajando nas coisas que ele contava (ARGENTINA CASTRO, 2019).

Dessa forma, observamos em cada uma das bibliotecas que fomos, essa presença marcante de um(a) mediador(a) de leituras, de alguém que incentiva, que apresenta os livros, que conta histórias. No caso de Argentina Castro e de Cristina Castro, foram os pais e a irmã mais velha seus(suas) mediadores(as) de leitura. E, com o poder que a leitura tem, hoje elas não apenas influenciam os familiares, mas conseguem fazer a mudança em todo o bairro, contribuindo, assim, para a transformação da realidade desses(as) moradores(as), sobretudo das crianças e dos(as) adolescentes, que são o público que mais frequenta aquele espaço e tem acesso a conhecimentos diversos. Segundo Cristina Castro, o pai sempre priorizou a mediação de leituras em casa:

[...] podia, né, Argentina, no outro dia, não ter o que comer. Mas ele se preocupava muito com a nossa educação. Ele gostava muito de comprar aqueles livros “de porta em porta”, né, que o pessoal vendia antigamente. Inclusive, a gente tem até um ali dos que ele comprou para a Tânia. Foi um dos primeiros livros que a Tânia ganhou dele. Foram os dicionários e umas Barsas, né? Pronto, aí ela foi tendo esse estímulo do próprio pai e foi levando a gente (CRISTINA CASTRO, 2019).

Sobre as preferências literárias, Argentina Castro disse que gosta muito de ler poesias e contos. E Cristina Castro disse que gosta de Cora Coralina. Os primeiros livros que leu ainda tem até hoje, não teve coragem de se desfazer. Disse que se vê nas poesias dessa escritora.

Sobre as atividades de mediação de leitura, que são realizadas na biblioteca, segundo Argentina Castro, quando a biblioteca contava com dois anos de existência, teve um período que contaram com a parceria da Jangada Literária¹³, através da qual tinham acesso às oficinas e formações, que foram muito importantes. Mas, no momento, não participam de nenhuma rede, pois segundo ela, a Biblioteca Comunitária Papoco de Ideias já possui a sua própria rede:

Nós temos uma rede de afetos porque todas as oficinas que acontecem aqui são feitas por amigos, por amigos dos amigos, que vêm para cá e fazem tudo no 0800 (zero oitocentos), não nos cobram nada, sabe? Se contentam com esse café da minha mãe, com um cuscuz, com uma batata doce, uma coisa assim, né, e voltam, né? (ARGENTINA CASTRO, 2019).

Quanto às práticas de mediação de leitura, ela traz um conceito de uma atividade que ultrapassa os limites da leitura de um texto e que tem relação com o cuidado para com o outro:

Acho que a mediação de leitura, ela é uma espécie de um cuidado. É um contar, né? Você fica ali entre o livro e a cabeça daquela pessoa para a qual você está lendo. Então, você vai cuidar para que aquele livro chegue da melhor maneira possível naquela criança, naquela pessoa que está ouvindo, né? Então, não deixa de ser um cuidado. Você tá cuidando de uma obra de arte de uma pessoa que deteve sobre aquilo dali para escrever e você tá cuidando da forma como essa obra de arte vai chegar para outra pessoa. E cuidar sempre foi uma prática nessa família. Cuidar dos outros, cuidar de quem chega. (ARGENTINA CASTRO, 2019)

Sobre as motivações para levar à frente esse projeto de “vida”, que é o que podemos perceber nas falas e depoimentos de Argentina Castro e Cristina Castro, elas citam

¹³ A Rede Jangada Literária é um coletivo composto por bibliotecas comunitárias e representantes da cadeia do livro atuantes na luta por políticas públicas de leitura, na promoção do acesso ao livro e na leitura como direito humano. Atualmente, a rede conta com dez bibliotecas comunitárias, destas, nove estão situadas em Fortaleza e uma em São Gonçalo do Amarante, no interior do Ceará. Disponível em: www.jangadaliteraria.com. Acesso em: 22 de abr. 2020.

dois fatos que consideram resultados marcantes para a trajetória de mediação de leitura que elas vêm desenvolvendo por meio da Biblioteca Comunitária Papoco de ideias. Ao se referir a dois meninos que são frequentadores assíduos da biblioteca, Argentina Castro afirma que:

[...] esses meninos terem chegado aqui por uma pesquisa de internet. Acho que isso foi muito relevante para a gente. Esses meninos nessa idade estarem curiosos de saber o que é que tem no território de equipamento de leitura. Isso para mim foi uma coisa arrebatadora, importante (ARGENTINA CASTRO, 2019).

Cristina Castro relata o fato de, um dia, por ocasião de uma avaliação diagnóstica de leitura realizada em parceria com um amigo psicopedagogo, muito lhe comoveu o relato de uma menina, após a atividade de sondagem. Segundo ela:

[...] E aí, quando eu fui deixá-las em casa, pra mim foi tão lindo, quando ela olhou pra mim, eu levando ela segurando na mão por causa dos carros, aí ela disse assim: “Tia, eu vou te dizer uma coisa, hoje foi o dia mais feliz da minha vida”. Aí eu disse: “Por que, Mikaele?”. Ela: “Porque o tio Carlos disse que eu sei ler”. Aí eu disse: “Mas minha filha sabe ler”. Ela: “Não, mas minha professora disse que eu não sei ler não”. Aí eu fui explicar para ela a questão da ilustração, que mesmo que ela não soubesse das letras, ela tinha a leitura dela em olhar as ilustrações e tudo. Aí ela disse: “Tia, mas hoje para mim foi especial”. Essa coisa do outro empoderar ela: “Você já está pronta. Você já lê. Você está ótima” (CRISTINA CASTRO, 2019).

Diante desse depoimento, percebemos o quanto existe de preocupação por parte dos que fazem a Biblioteca Comunitária Papoco de Ideias com o cuidar do outro. E, assim, por meio dos livros, de atividades diversas, elas constroem um espaço para transmitir conhecimentos, elevar a autoestima das pessoas e mudar a realidade do bairro onde vivem. Segundo Argentina Castro:

Para quê que essa biblioteca existe? Criança pobre. Aí eu vou dizer por causa da minha história, a gente cresce com a autoestima muito pequena, muito pouca, quase nada, né? Assim, a gente cresce se sentindo um nada mesmo, que a gente não é capaz, que a gente não pode crescer porque a condição material faz você se vê de uma forma muito pequena. [...] Muito mais do que isso é eles saberem que podem caminhar, que a gente está aqui, que eles podem contar com a gente, né? É um afeto, é um abraço que se dá porque, às vezes, eles chegam aqui muito descuidados fisicamente, a roupinha, o jeito, descalços, sem se alimentar e tudo. Eu preciso que eles acreditem que essa situação pode ser transformada (ARGENTINA CASTRO, 2019).

Assim, observamos que há uma preocupação muito maior do que levar livros, atividades diversas, conhecimentos e informações para as crianças, os adolescentes e os demais frequentadores da Biblioteca Comunitária Popoco de Ideias. Há um cuidado com os

sentimentos dessas pessoas em relação ao mundo em que vivem, com a autoestima e a esperança de um futuro melhor. Assim, o trabalho realizado, por meio da mediação de leituras, dos vários tipos de letramentos que são realizados nessa biblioteca, com certeza contribuem para uma mudança social.

Foto 10 - Ederson, dois adolescentes que frequentam a biblioteca, Cristina, Ana Argentina, Dona Celeste (mãe de Cristina e Ana Argentina), Talita e Vanusa (da esquerda para a direita)



Fonte: Elaborada pela autora

A quinta biblioteca que cartografei foi a Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió, para a qual contei com a participação de Talita. Por ocasião dessa visita, tivemos a oportunidade de conhecer o espaço e conversar com o Talles Azigon e sua mãe, Dona Rita de Cássia da Silva Soares, que é conhecida carinhosamente por todos como Dona Ritinha. Ambos são idealizadores dessa biblioteca.

A Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió se situa no bairro Curió e foi inaugurada no dia 31 de março de 2018. Segundo Talles Azigon, a ideia de criar uma biblioteca comunitária no bairro que ele mora surgiu a partir de um Curso sobre Produção de Eventos Literários que ele ministrou na Universidade Federal do Ceará - UFC, no qual uma das alunas, chamada Annita Moura, lhe falou sobre a sua experiência com o Livro Livre, que ela fazia aqui em Fortaleza. E, assim, a partir dessa troca de experiências, ele se sentiu motivado a criar uma biblioteca livre no Curió. Annita Moura se tornou uma parceira, conseguindo uma doação de uma estante para a biblioteca de Talles Azigon. E, assim, a ideia

de iniciar com uma mesa para expor alguns livros se transformou em uma estante com vários livros. No início, eram os seus próprios livros e, logo, foram surgindo muitas doações. Hoje, a biblioteca conta com dois espaços. O primeiro que surgiu funciona na própria casa de Talles Azigon e de Dona Ritinha. Recentemente, abriram outro espaço que nomearam de “CasaAvoa” que se constitui numa extensão da Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió.

Assim como as demais bibliotecas que visitamos, essa se constitui numa biblioteca comunitária livre. Para explicar a diferença entre uma biblioteca comunitária e uma biblioteca livre, Talles Azigon nos esclarece que:

A biblioteca comunitária já é uma diferença de uma biblioteca. Uma biblioteca comunitária é mais próxima das pessoas. As pessoas já têm uma relação porque elas convivem ali, moram ali. O acesso é mais fácil. Mas, mesmo assim, em uma biblioteca comunitária ainda têm alguns resquícios da estrutura de bibliotecas, que é fazer uma ficha, ter uma carteirinha. A pessoa tem que ficar com o livro só por um número de dias. Esses são alguns impedimentos que fazem com que a pessoa não queira pegar o livro (TALLES AZIGON, 2019).

Foto 11 - Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió



Fonte: Elaborada pela autora

Dessa forma, ele conceitua uma biblioteca comunitária como um espaço que está mais próximo das pessoas da comunidade. No entanto, segundo ele, por possuir algumas regras que são comuns a outras bibliotecas, como as públicas ou as escolares, para algumas pessoas isso pode dificultar o acesso aos livros. E tendo em vista que a biblioteca da qual ele é

idealizador se constitui numa biblioteca livre, ele esclarece como se dá o funcionamento desse tipo de biblioteca:

Uma biblioteca livre é diferente porque ela não tem cadastro, você não precisa ser cadastrado para ter acesso ao acervo. Quando você leva o livro para casa, não existe um prazo de devolução estabelecido. O que geralmente se faz é explicar o quê que acontece, né, como é que funciona: - Olha, esse é um livro que ele é livre. Você pode terminar de ler e deixar aqui na biblioteca para que outras pessoas tenham acesso. Não prender o livro, a ideia é essa. [...] Essa é a ideia da biblioteca livre: ser mais flexível nas suas regras, sem nenhum tipo de barreira para que a pessoa acesse aquela informação e que esse acesso seja direto sem nenhum intermediário. Essa é a maior diferença nessa questão estrutural. Mas acho que também é diferente numa questão ideológica. O pensamento de uma biblioteca livre, ele é um pensamento de acesso pleno à informação. Eu, pessoa, tenho direito a acessar qualquer conteúdo (TALLES AZIGON, 2019).

Dessa forma, acredita na leitura como um direito de todos, que as bibliotecas comunitárias trabalham cada vez mais para garantir esse direito aos(às) moradores(as) de suas comunidades.

E é assim que funciona a Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió. As pessoas da comunidade, e até mesmo das adjacências, visitam com frequência esse espaço, seja para pegar um livro, para conversar sobre as leituras, para participar dos círculos de leitura, ou até mesmo para mostrar o boletim escolar dos filhos. O que podemos perceber, a partir da conversa com Talles Azigon e Dona Ritinha, é que muitos dos frequentadores da biblioteca já criaram ou fortaleceram os vínculos de amizade, uma vez que eles conversam com as crianças e adolescentes sobre os mais diversos assuntos que ultrapassam a leitura das obras literárias que se encontram ali expostas. A biblioteca do Curió se tornou aos poucos um espaço de ocupação, principalmente por crianças e adolescentes, que deixam de estar nas ruas para estar em contato com os livros. E isso é transformador.

Segundo Talles Azigon, foram duas as grandes motivações que o levaram a tomar a iniciativa de criar a biblioteca em seu bairro:

[...] uma foi de olhar para o meu bairro e não conseguir encontrar nenhum equipamento que fosse realmente de uso da comunidade, que as pessoas dissessem assim: eu posso ir ali que eu vou ser atendido. Essa foi a primeira motivação. E a outra motivação foi muito devido ao Movimento de Saraus que eu participo, né? E o Movimento de Saraus, a gente também sempre trabalha essa questão do acesso à cultura, ao conhecimento da periferia (TALLES AZIGON, 2019).

Para a escolha do nome da biblioteca, Talles Azigon disse que levou em consideração a existência do Movimento Livro Livre Ceará, que já existe aqui em Fortaleza, e

é coordenado por Annita Moura. Quanto ao acervo, a biblioteca possui um acervo grande. Segundo ele, se juntar o acervo dos dois espaços deve ter em torno de 800 a 900 títulos.

O público que mais frequenta a biblioteca são as crianças e os adolescentes, mas também é um espaço frequentado por jovens e adultos(as), constituindo assim um público diverso.

Para Talles Azigon, a leitura tem uma grande importância na vida das pessoas. A leitura não é apenas informação e conhecimento, é muito mais que isso:

A leitura proporciona para você uma educação sentimental que a escola não proporciona. Quando você lê um conto, uma história, e as pessoas passam por determinadas situações, você vai desenvolver empatia, você vai se emocionar com uma personagem que faz uma determinada coisa, você vai se sentir preocupado porque aquela personagem ali não vai alcançar o objetivo. Então, dentro desse processo você vai criando dentro de você uma educação desse sentimento, desse sentir que é algo que não se valoriza principalmente entre pessoas que estão em situação de pobreza porque elas são colocadas em situação de pobreza e a pobreza também é uma pobreza simbólica, né? A pobreza está diretamente ligada não só ao recurso material porque a pobreza é uma pobreza de conhecimento (TALLES AZIGON, 2019).

Assim, pode-se perceber que uma pessoa que tem a iniciativa de montar uma biblioteca em sua própria casa e que pretende inserir os(as) moradores(as) do seu bairro no mundo literário, realmente enxerga a leitura como algo revolucionário, acredita que a leitura pode até mesmo mudar o sentimento das pessoas em relação ao mundo que está ao seu redor.

Sobre as suas primeiras leituras, as que contribuíram para a sua formação de leitor, Talles Azigon falou de uns livros da coleção “Vagalume”, trazidos de São Paulo por sua tia que era professora. Além desses, ele disse que lia muitos livros da escola, gostava de livros didáticos de português, Júlio Verne, Estela Kaufman, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Manoel Bandeira, Poesias, Clássicos, Kafka, Dostóievski. E, hoje, ele disse que lê muita coisa, lê de três a cinco livros ao mesmo tempo, dentre os quais ele destaca, livros de filosofia, ensaios, sociologia e ficção. E, assim, percebemos que todos(as) os(as) idealizadores(as) das bibliotecas que visitamos são leitores(as) assíduos(as) e, por meio das bibliotecas, procuram transmitir a todos(as) frequentadores(as) desses espaços, os benefícios que a leitura pode nos trazer. “Literatura de alto padrão e bem lida é um combate à infecção grave do nosso mundo doente e violento” (GALLIAN, 2017).

Talles Azigon já conta com uma trajetória de mediação de leituras bem longa, que bem antes de saber o que era mediar leituras já fazia isso em um grupo de idosos que a mãe coordenava:

A minha mãe tinha um grupo de idosos e, aí, nesse grupo de idosos, ela fazia algumas coisas, algumas atividades. E uma vez ela me chamou para ler as passagens da Bíblia para os idosos, porque como eu fazia catecismo, essas coisas assim, e sempre foi [...]. Quando a gente lê muito, a gente acaba sendo mais aguçado com aquilo que tá escrito, né? A gente consegue interpretar melhor e falar do que é que está escrito. E aí ela me chamou, inicialmente, para ler alguma passagem da Bíblia, alguma coisa assim e falar para os idosos o que é que eu tinha entendido. Essa foi a primeira questão. Aí, com o tempo, toda sexta feira a gente estava no grupo dos idosos [...]. Aí, da Bíblia, levei outros textos. Levava uma história, um conto, um poema e, ali, indiretamente – eu era muito criança, não tinha muita noção do que era mediação de leitura –, dali que eu fui fazendo o meu primeiro exercício de mediação, né, de levar para um grupo específico, que era um grupo de idosos, um texto que fizesse sentido para eles, que não fizesse só sentido pra mim, que tinha que fazer sentido para eles também. E, aí, a gente foi fazendo isso (TALLES AZIGON, 2019).

Dessa forma, percebe-se que a trajetória de mediação de leituras de Talles Azigon começou bem cedo, bem antes de tomar a iniciativa de criar uma biblioteca em seu bairro. Além das mediações realizadas no grupo de idosos, por intermédio da mãe, ele também relatou que desenvolveu atividades de mediação de leitura pelo SESC (Serviço Social do Comércio)¹⁴, por um período de cinco anos, o que serviu para enriquecer a sua experiência como mediador de leitura.

Sobre as atividades de mediação de leitura, que são realizadas na Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió, Talles Azigon falou sobre várias possibilidades de mediar leituras, dentre as quais destacou uma mediação fechada:

[...] no sentido de ser planejada com começo, meio e fim. A gente faz isso através do nosso clube de leitura que acontece todas as quartas feiras. Você tem um texto, pensa-se atividades que vão ser paralelas com aquele texto para ser executada dentro do período de uma hora (TALLES AZIGON, 2019).

Além desse tipo de mediação, ele também deu um exemplo de uma mediação direta:

Por exemplo, tem muito adolescente e, aí, geralmente, como ele ou ela está acostumada a essas leituras mais famosas, né, que elas já sabem o que é um *Jogos Vorazes*. Quando ela vem e conversa, ela tem outras possibilidades de ler, então, ela não vai só ler os *Jogos Vorazes*, mas junto com os *Jogos Vorazes*, nessa conversa, entendendo o que ela deseja, eu posso indicar um *Admirável mundo novo*, do Aldous

¹⁴ O Sesc, Serviço Social do Comércio, surgiu do compromisso de empresários deste setor em colaborar com o cenário social, por meio de ações que proporcionassem melhores condições de vida a seus empregados e familiares e o desenvolvimento das comunidades onde vivem. Criar oportunidades para que pessoas desenvolvam todo o seu potencial, por meio do acesso à cultura, educação, saúde, esporte, lazer e assistência, é o que o Sesc faz diariamente, em todo o país, ao longo de mais de 7 décadas. São mais de 580 unidades dedicadas a oferecer serviços e ações que melhoram a qualidade de vida dos brasileiros, em especial dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo. Disponível em: http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc. Acesso em: 13 maio 2020.

Huxley, que inspira os *Jogos Vorazes*. É uma distopia de uma outra técnica, outra escrita, não estou dizendo que é melhor ou pior, mas a pessoa tem uma outra leitura. Esse é um outro tipo de mediação que a gente aplica aqui na biblioteca que é essa mediação mais direta. E aí pode ser um menino que vêm sempre e a partir das várias visitas que ele faz eu já vou entendendo qual o perfil de leitura que ele está fazendo para propor outras leituras ou para desviar esse perfil, para ele não ficar sempre só lendo uma coisa só, entendeu? (TALLES AZIGON, 2019).

Por meio desse tipo de mediação, o(a) leitor(a) tem a possibilidade de conhecer outros textos, outros estilos de escrita, o que vai contribuir para a ampliação do horizonte de leituras desse público que frequenta essa biblioteca. Assim, pode-se perceber o quanto é relevante o papel de um(a) mediador(a) de leitura. Ele(a) possui uma sensibilidade para observar os gostos literários e, assim, tenta inserir nesses repertórios, outras leituras, o que contribui para a formação de leitores(as) de maneira ampla.

Segundo Talles Azigon, são várias as mudanças que a sua comunidade vem passando depois da inauguração da biblioteca e por intermédio desta. Isso lhe serve de motivação para continuar firme e forte nessa trajetória. Dentre as mudanças observadas, ele enumera algumas:

1. As pessoas puderam ter acesso a algo que é caro, que é o livro. Então, você já tem toda uma comunidade inteira que já tem acesso a esse objeto. Dó isso já é uma grande coisa;
2. A gente acabou formando um jornal, que é a Folha Curió[...] e o que era os jovens antes do jornal e o que é o jovem agora? Já é outra coisa, a visão de mundo deles começa a se ampliar;
3. A gente fez uma parceria muito grande aqui com a união do povo de Santa Edwirges, que era uma instituição que estava meio que parada, não estava mais fazendo atividades para a comunidade e ela já retoma, já está fazendo algumas atividades voltadas para a comunidade;
4. A biblioteca também é responsável pela grande divulgação hoje da Floresta do Curió¹⁵, que muita gente não conhecia e a gente fez várias atividades lá durante seis meses direto. E, aí, as pessoas começaram a conhecer a floresta, não só daqui, mas de fora;
5. Teve também o Projeto do Enem que é do leitura-escrita.

¹⁵ A Floresta do Curió tem três trilhas e fica na avenida de mesmo nome, entre Messejana e Curió. Criada através do Decreto Estadual Nº 28.333, de 28 de julho de 2006, a área de relevante interesse ecológico (Arie) é mantida pelo Instituto Natureza Viva (INV). Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/floresta-do-curio-preservara-area-de-mata-atlantica-1.80029>. Acesso em: 13 maio 2020.

São várias as mudanças que foram ocorrendo no bairro, a partir da iniciativa de criação dessa biblioteca, tendo em vista que essa iniciativa está longe de se constituir apenas numa estante de livros para serem emprestados para a comunidade. A Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió trouxe: o acesso aos livros; a parceria com a instituição de Santa Edwirges; a inovação por meio da criação do jornal “Folha Curió”; o reconhecimento do local por meio da divulgação da Floresta Curió; oportunidade de estudo e partilha de conhecimentos por meio do Projeto Enem de Leitura e Escrita. Assim, são vários os benefícios que tornam o bairro Curió um lugar melhor para se viver. Segundo Talles Azigon:

Enfim, tem muitos benefícios, muitas modificações [...]. Se a gente for parar para analisar é total, é outra realidade [...]. A gente construiu outra realidade. Agora, o que me motiva, na verdade, é uma clareza, uma consciência de qual é o nosso papel, o que é que a gente pode fazer, o que a gente deve fazer. Eu sou anarquista, eu não acredito em governo, não acredito que a gente vá votar e resolver nenhum problema, então, eu acredito que a única realidade possível de ser modificada é a realidade que você está inserido. Então, você só pode mudar aquilo que você consegue alcançar. Você alcança seu bairro, você tem o poder de modificar o seu bairro. Não ficar esperando, ter essa consciência de não ficar sentado esperando que alguma coisa, ou alguém, ou algum milagre vá modificar a realidade de onde eu moro. É uma grande motivação minha. E a outra motivação é saber que se eu modifico a realidade da comunidade, na verdade, eu estou modificando a minha realidade porque eu moro nela, né? Então, se eu mudo todo um pensamento. Daqui a 10 anos, as oportunidades de acesso à informação das crianças que andam aqui na biblioteca são totalmente diferentes se fossem crianças que não andam na biblioteca (TALLES AZIGON, 2019).

Diante disso, pode-se comprovar o quanto vale a pena às iniciativas desses(as) moradores(as) de bairros periféricos, que mesmo se encontrando em situação de exclusão social por diversas razões, sejam essas por questões econômicas, raciais ou até mesmo pelo fato de morarem na periferia, dá para ver o quanto o bairro tem se beneficiado por meio da biblioteca e das parcerias que vão surgindo por meio desta. E, assim, a história do bairro vai sendo tecida, por meio da coragem e da perseverança das pessoas que aí vivem e que acreditam nessa transformação por meio de suas ações.

Segundo Talles Azigon, alguns fatos são marcantes nessa trajetória de atividades e mediações de leituras realizadas na Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió, dentre as quais destacou quatro. A primeira diz respeito à modificação do pensamento das crianças. De acordo com ele, hoje as crianças tem um outro tipo de comportamento, elas têm mais autonomia para executar determinadas atividades, sem precisar da intervenção ou da orientação de alguém. A segunda foi a criação do jornal, que ele considera um instrumento muito poderoso. A terceira concerne aos relatos pessoais sobre leituras de pessoas que falam

que se não fosse pela biblioteca nunca leriam esses livros. E a quarta é o fato de as crianças estarem ali, no espaço da biblioteca lendo livros.

O espaço da biblioteca tornou-se para a comunidade um espaço de cultura, lazer, leituras e acolhimento, onde as pessoas se dirigem até mesmo para partilhar coisas pessoais. Segundo Dona Ritinha, as mães das crianças que frequentam esse espaço vão até lá para pedir ao Talles Azigon para conversar com seus filhos, por eles serem muito revolucionários. Também levam os boletins escolares para que ele veja as notas e exija deles que eles melhorem nos mais diversos aspectos.

Foto 12 - Dona Ritinha, Vanusa, Talles Azigon e Talita (da esquerda para a direita)



Fonte: Elaborada pela autora

Dona Ritinha falou também sobre a importância de orientar essas crianças para a vida. Segundo ela, se não tiver uma pessoa que incentive e leve cultura e valores para esse público, o mundo vai ensinar outras coisas para eles, que irão terminar debaixo do chão ou na cadeia. “[A] orientação no mundo põe as finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade” (FREIRE, 2011a, p. 67). E continua enumerando os benefícios que essa biblioteca traz para a comunidade:

O que é que sai de uma biblioteca comunitária? Pode sair várias coisas, só cabe a cada uma das pessoas o interesse de passar conhecimento para essas crianças que estão vindo agora, né? Na escola, você vai ter conhecimento do que está lá nos livros, mas no cotidiano, na realidade, na comunidade, na família, é outra. Eu não posso tomar o papel de mãe deles, nós somos incentivadores para eles terem o conhecimento sobre o ler, a importância do ler. Através da leitura sai várias coisas maravilhosas que futuramente você pode já passar para outras pessoas, outras gerações. Eu quero o melhor para eles. O meu sonho, se eu pudesse, eu teria um sítio bem grande para eu botar aula de percussão, balé [...] (DONA RITINHA, 2019).

E, com a fala emocionada de Dona Ritinha, encerramos essa troca de saberes por ocasião dessa entrevista na Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió, de onde saímos cheios de esperança por uma mudança cada vez maior naquele bairro por meio dessa biblioteca.

Agora, apresento um breve apanhado das bibliotecas cartografadas como um todo. O surgimento dessas bibliotecas varia de um a sete anos de existência. No entanto, nenhuma delas surgiu por acaso, todas surgiram de uma “ideia” e de um “projeto” com propósitos revolucionários. São iniciativas de pessoas que buscam proporcionar para as suas comunidades um espaço de acesso à leitura, à cultura, ao lazer, como também à esperança de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo seus(suas) idealizadores(as), todos estes são bens que podem ser adquiridos por meio da leitura.

Em todos os depoimentos coletados, observamos muitos pontos em comum aos responsáveis por essas bibliotecas. Todas são pessoas, oriundas de bairros periféricos, passaram por muitas dificuldades financeiras, muitas vezes lhes faltava até mesmo o próprio alimento. Mesmo assim, não perderam a esperança de uma mudança dessa realidade.

Outro aspecto que é muito importante para a se refletir, diz respeito ao fato de todas elas terem uma história com a “leitura” em suas vidas. É emocionante o depoimento de Argentina Castro, da Biblioteca Comunitária Papoco de Ideias, ao dizer que podia faltar o que comer, mas os pais não deixavam de se preocupar com o estudo dos filhos e de comprar alguns exemplares de livros. Viviane Siade, da Casa Camboa, emociona-se ao falar do avô, que tinha uma biblioteca, e da mãe, que comprava livros. E, assim, cada um com a sua história, teve pessoas que influenciaram e incentivaram sua trajetória de leitura, e esses foram os seus(suas) “mediadores(as) de leitura”. Pessoas que, em sua maioria, mesmo sem grandes conhecimentos teóricos, acreditavam no poder transformador da leitura. E, hoje, pode-se encontrar materializada a transformação ocorrida em cada um desses bairros periféricos onde há uma biblioteca comunitária por meio da iniciativa desses(as) leitores(as), que se tornaram mediadores(as) de leituras e que mudaram a realidade de seu bairro.

Além da disponibilização dos livros, todas essas bibliotecas oferecem diversos outros tipos de atividades, o que demonstra uma preocupação bem maior com o público que frequenta esse espaço, e que vai de encontro às transformações e às mudanças que a sociedade passa constantemente por meio da globalização, do avanço das tecnologias e de fatores diversos.

4.1.1 Bibliotecas comunitárias e livres da periferia de Fortaleza: Letramentos literários em processos emancipatórios

Por meio da cartografia realizada nas bibliotecas comunitárias e livres da periferia de Fortaleza, tive a oportunidade de compartilhar diversas ações que são promovidas nesses espaços. Assim, constatei que os “múltiplos letramentos” (ROJO, 2009) que são promovidos nesses espaços através de diversas atividades, configuram-se como “letramentos de reexistência” (SOUZA, 2016), uma vez que constituem novas formas de vida para os bairros e as comunidades em que estão as bibliotecas.

Souza (2016, p. 70) considera que os letramentos são considerados como de reexistência “ao evidenciar que, ainda que não se perceba ou não sejam valorizadas, há no cotidiano uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam e que estão ancoradas sobretudo nos referenciais e nas histórias das pessoas”. Nesse viés, podemos dizer que esses letramentos podem conduzir “processos emancipatórios”, nos termos de Paulo Freire (2011e), uma vez que surgem a partir da realidade de vida desses sujeitos, ou seja, gerando transformações em suas vidas e na realidade social de seus territórios. Portanto, essas atividades de leitura estão a serviço da construção de um tipo de leitura que, pela própria inserção na vida social da periferia, não poderia deixar de ser crítica e questionadora de um contexto no qual até mesmo o acesso a esses textos lhes é negado pela lógica do sistema capitalista e opressor. Pela lógica capitalista, apenas os donos do capital têm acesso a diversos bens culturais. Aos oprimidos restaria a alienação sobre a sua vida, o alheamento do seu cotidiano. Uma realidade que é subvertida pela construção de bibliotecas periféricas e mostra na prática que o acesso à literatura, como defende Cândido (2004), é um direito de todos.

Para Souza (2016, p. 74) “resistir não é somente endurecer e sobreviver, é muito mais que isso, é resistir existindo de maneira nova e coerente com sua história ainda sendo contada”. Assim, pode-se dizer que reexistir, na concepção da autora, é lutar pela emancipação dos sujeitos, como prega Paulo Freire. É não se conformar com o sistema mundo capitalista colonial opressor e lutar pela construção de uma nova sociedade, mais igualitária, mais justa e, sobretudo, formada por sujeitos que leem e que, lendo, apropriam-se da cultura, resignificando-a, com a consciência de seus direitos, tanto no que diz respeito ao acesso a uma dita cultura de elite, quanto à visibilidade da sua própria arte, da sua literatura, das suas formas de vida e de cultura.

Paulo Freire fala de emancipação como a mudança do sistema capitalista, não se trata só de alfabetização, mas da consciência de classe, uma consciência que é revolucionária, que levaria o trabalhador pela educação a compreender os caminhos para a transformação da sociedade. Assim, podemos dizer que a leitura, fazendo parte desse processo educativo, também pode ser considerada como um instrumento que está a serviço dessa transformação.

O autor defende a prática de uma educação libertadora como um processo que possibilita a mudança de si e da realidade. Sendo assim, voltada para a emancipação do sujeito, por meio da qual o sujeito deve ter autonomia e consciência, mas sempre em relação ao social, nunca ao individual. Assim, para que se trabalhe em prol da emancipação nos termos de Paulo Freire, destaco aqui alguns princípios apontados por ele que são fundamentais para essa luta, como a conscientização, a humanização, o diálogo e a práxis, que é a prática refletida e consciente.

Para Paulo Freire (2011e), por meio do sistema capitalista, a sociedade é formada por classe opressora e classe oprimida, e é preciso que o ser humano lute para que haja uma mudança. Nesse contexto, inserem-se as práticas de mediação de leitura realizadas nas comunidades periféricas como formas de vida que conduzem processos de emancipação pelo diálogo e pela horizontalidade dessas ações, realizadas pelas bibliotecas comunitárias e livres da periferia de Fortaleza e pelo Programa Viva a Palavra

Por meio dessas bibliotecas, os sujeitos da periferia propõem outra forma de vida, baseada na autonomia, no direito, na igualdade e na distribuição de bens, uma vez que disponibilizam acesso aos livros para a sua comunidade e até mesmo para as comunidades vizinhas, o que é comum às bibliotecas que foram cartografadas. Os(as) idealizadores(as) desses espaços saem do individual para o coletivo ao disponibilizarem esses livros para todos(as). Eles(as) não fazem isso por acaso, mas por que visam que todos(as) tenham esse direito. Trata-se de um projeto político e pedagógico emancipatório.

Sobre a conscientização, segundo Fiori (2011, p. 20), no prefácio da obra “Pedagogia do oprimido”, (50 ed.), da editora Paz e Terra:

Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de re-descobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que ele vai se descobrindo, manifestando e configurando – “método da conscientização” (FIORI, 2011, p. 20).

Nas bibliotecas cartografadas, percebe-se o nível de conscientização por parte dos(as) idealizadores(as) desses espaços, a partir do momento em que demonstram a

preocupação com a realidade de sua comunidade e buscam estratégias para contribuir não apenas para essa transformação, como também para a emancipação dessas pessoas. Segundo Raphael Rodrigues da Biblioteca Comunitária Viva: “[...] a gente tinha crescido enquanto leitores. Assim, aquela vontade, assim de você meio que extrapolar do individual, assim, e começar a trabalhar coletivamente com as pessoas para montar um espaço, né? [...]”. Percebe-se aí a preocupação com o coletivo, com o social, que é um dos pilares da pedagogia de Paulo Freire. Tem-se a consciência de que a transformação não acontece no nível individual, mas precisa atingir o coletivo, o social.

Na Biblioteca Comunitária Casa Camboa, percebeu-se um grande nível de consciência crítica por parte dos responsáveis ao disponibilizarem um acervo diverso e que contempla a disseminação de conhecimentos que abrangem a cultura local daqueles(as) moradores(as). Como afirma Viviane Siade, “tem um acervo diverso e, além da literatura, também tem uma parte em relação à pesca, o bioma, a legislação ambiental [...]”. Isso mostra o compromisso e o engajamento social em não disponibilizar qualquer tipo de leitura, mas ter um acervo que alcance os diversos interesses e necessidades desses sujeitos, ou seja, que também trate da própria cultura e modos de vida nativos.

Por meio do acesso à leitura que lhe foi possibilitado, por meio da mãe e do avô, que foram seus mediador e mediadora de leituras, Viviane Siade tornou-se uma mediadora de leitura. E ao engajar-se num projeto coletivo e social, a rede de bibliotecas livres da periferia de Fortaleza, ela está inserida numa luta pela transformação de uma sociedade opressora e desigual. Transformação essa que só é possível pela emancipação dos sujeitos, como defende Paulo Freire.

Segundo o autor, para que haja essa emancipação, é preciso que ocorra esse processo de conscientização que se encontra nessas bibliotecas cartografadas. Para Ribeiro (2016, p. 19), nos termos de Paulo Freire, “A conscientização é o processo pelo qual as classes desfavorecidas se reconhecem enquanto classe e também reconhecem na realidade as relações que as oprimem e as exploram, impedindo-as da permanente busca de ‘ser mais’”.

Nesse contexto, a condição de oprimido faz com que o indivíduo não se torne um sujeito histórico, e não lute pela mudança dessa realidade, ou seja, ele se torna alienado diante do sistema capitalista que o faz se acomodar na condição de “ser menos”, no sentido de conformar-se com a ideia de que não ter acesso a diversos bens culturais, dentre os quais se insere a leitura, não o torna excluído em relação aos que tem acesso a tudo. Assim, pode-se dizer que, por meio da leitura, das reflexões e acesso aos conhecimentos que esta pode

oferecer, o sujeito pode chegar à emancipação que o levará a uma constante busca pelo “ser mais”. Só assim, ao atingir uma consciência crítica, o ser humano toma conhecimento de sua subjetividade “ele deixa de ser objeto da sociedade, deixa de ser coadjuvante da vida que lhe é imposta e torna-se protagonista, um sujeito que atua ativamente transformando a si e ao mundo” (RIBEIRO, 2016, p. 20).

No que se refere ao diálogo, segundo Paulo Freire (2011e, p.109), “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Dessa forma, os sujeitos não se constroem por meio da recepção de conteúdos de modo mecânico, como se dá na “educação bancária”, que é criticada por Paulo Freire, mas isso se dá por meio do diálogo, da participação e da inserção no meio social.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011e, p. 109).

Sendo o diálogo um dos fatores que contribuem para a formação da consciência crítica e emancipação dos sujeitos, reconhece-se nas práticas das bibliotecas comunitárias, o diálogo como uma prática efetiva nesses espaços. Esse diálogo é percebido nas conversas, nas acolhidas das pessoas que chegam a esses espaços, à procura de um livro ou para mostrar o boletim do filho, como relatou Talles Azigon da Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió. Um diálogo presente nas mediações de leitura, nas conversas individuais sobre as obras lidas, seguidas de indicação de livros, com aqueles(as) leitores(as) que não participam das leituras coletivas. Em todas essas práticas, percebemos a autonomia como processo criativo, por meio do qual todos(as) colaboram e participam para a construção desses espaços.

Outro aspecto que merece destaque nas práticas das bibliotecas comunitárias é a preocupação com a humanização das pessoas, pois diante de um contexto de opressão é preciso pensar em ações que não contribuam para o processo de desumanização, no qual os indivíduos se tornam desumanos por estarem inseridos no sistema capitalista. Além disso, segundo Freire (2011e), a desumanização não ocorre apenas com aqueles que tiveram sua humanidade roubada por ocuparem cargos que o fizeram ficar na posição de opressores, mas também se dá por meio dos processos que fazem com que os indivíduos se sintam inferiores e incapazes de “ser mais”, ou seja, não conseguem se tornar sujeitos de sua própria história. Segundo Ribeiro (2016):

Freire justifica que todo processo de humanização exige o reconhecimento da desumanização e afirma que a vocação do homem é para a humanização, mas as injustiças, a exploração, a violência e a opressão indicam o caminho da desumanização, tornando-os acrílicos, conformados com a própria sorte, com uma visão fatalista, como se tivessem suas identidades fixas predeterminadas pela sociedade e incapazes de atuarem como transformadores da mesma (RIBEIRO, 2016, p. 16).

Nesse contexto, percebe-se nas falas dos(as) responsáveis pelas bibliotecas comunitárias da periferia de fortaleza uma grande preocupação, um cuidado em contribuir para que esse processo de desumanização, por meio de sentimento de inferioridade, de falta de perspectivas, não faça com que esses sujeitos deixem de acreditar na vida e no futuro, o que possibilita que eles enveredem muitas vezes num caminho sem volta. É o que se pode comprovar, por exemplo, nas falas de Argentina Castro e de Cristina Castro da Biblioteca Comunitária Papoco de Ideias:

Então, eu acho que a minha grande preocupação nessa biblioteca é fazer com que essas crianças cresçam se achando inteligentes, se achando importantes, se achando belíssimos com os traços negros e indígenas que elas têm, achando que podem sonhar, tendo a certeza de que podem sonhar e, principalmente, que podem realizar os sonhos deles, entendeu? Então, assim, muito mais do que pegar um livro e ler, isso aqui pra mim é poesia pura, é revolucionário isso aqui que eu estou vendo. (ARGENTINA CASTRO, 2019)

Nesse contexto de luta pela mudança social, segundo Paulo Freire, é preciso que ocorra uma práxis revolucionária, para superar os modelos autoritários impostos pela classe dominante, só assim, a classe dominada poderá libertar-se, emancipar-se e conquistar a sua autonomia. Para o autor, a práxis configura-se como uma ação-reflexão-ação que supera a polarização teoria e prática, “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2011e, p. 52).

Essa ação de refletir sobre a realidade e lutar por uma transformação pode ser observada em cada fala dos responsáveis pelas bibliotecas comunitárias da periferia de Fortaleza. E é a partir de reflexões como essas que os sujeitos das periferias tomam a iniciativa de criar espaços, realizar atividades e promover ações concretas que possibilitam aos(às) moradores(as) de seus bairros e adjacências o acesso a diversos bens culturais, dentre estes a leitura como forma de superação das desigualdades sociais.

Para que haja a mudança social nos termos de Paulo Freire, é preciso ter autonomia. E essa mudança só é possível por meio de processos coletivos. Essas são condições que encontramos de forma explícita no pensamento e nas ações das bibliotecas

comunitárias da periferia de Fortaleza. São espaços que possuem uma relação horizontal, de autogestão, onde todos são gestores, todos contribuem e participam para a transformação de sua realidade. O autor fala de uma mudança interna e de uma mudança externa, ou seja, é apenas se tornando consciente de que o sujeito é um ser histórico e responsável pela construção de sua própria história que poderá engajar-se numa luta pela mudança da sociedade.

4.2 Práticas de mediação de leitura no Programa Viva a Palavra

Nesta subseção apresentamos as práticas de mediação de leitura realizadas pelo Programa Viva a Palavra no bairro Serrinha, por meio dos círculos de leitura realizados com alunos(as) do Ensino Médio, círculos de leitura realizados no Cursinho Popular Viva a Palavra, como também outras atividades de mediação de leitura realizadas por meio de grupos de estudos na UECE, facilitação de oficinas e/ou minicursos e participação em eventos, como o III JOCAL e a XIII Bienal Internacional do Livro no Ceará. Apresento assim, alguns resultados alcançados por meio das mediações de leitura realizados nesse percurso.

4.2.1 Círculos de leitura com alunos(as) do ensino médio

Tendo iniciado o curso de doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará em janeiro de 2017, e tendo como proposta de pesquisa trabalhar com círculos de leitura no Programa Viva a Palavra, que realiza suas atividades no bairro Serrinha, decidi iniciar o contato com algumas pessoas dessa comunidade, como também participar das atividades que são promovidas pelo referido programa, como as contações de histórias e os saraus.

Nesse contexto, com o propósito de dar início às atividades dos círculos de leitura, no mês de maio de 2017, visitei a Escola de Ensino Médio Jáder Moreira de Carvalho, localizada na Rua Professora Heloísa Ferreira Lima, 420, no referido bairro, onde fui muito bem acolhida pelo núcleo gestor dessa escola. Conversamos sobre o Programa Viva a Palavra e sobre a proposta de realizar os círculos de leitura na referida escola nos dias de sábado. Com o total apoio e consentimento por parte da diretora, profa. Maria Queiroz, retornei no decorrer da semana para divulgar as atividades nas salas de aula, nos turnos matutino e vespertino.

Para dar início às leituras, propus iniciar com as *Crônicas de Nárnia* (*The Chronicles of Narnia*, no original), uma coletânea de sete romances de alta fantasia, escrita pelo autor irlandês Clive Staples Lewis, dentre os quais três já se tornaram filmes: “O leão, a feiticeira e o guarda-roupa”, “Príncipe Caspian” e “A viagem do peregrino da alvorada”. Por se tratar de textos que envolvem ficção, aventura e fantasia, assim considerei que seriam atrativos para o público jovem.

Segue abaixo a foto do cartaz de divulgação do primeiro encontro realizado no ano de 2017.

Figura 0-1 - Cartaz de divulgação dos Círculos de Leitura



Fonte: Elaborado pela autora.

No dia 10 (dez) de junho de 2017, realizamos o nosso primeiro encontro. Iniciamos com uma apresentação e uma sondagem acerca das leituras preferidas de cada participante. Como gêneros favoritos foram citados: Contos de fadas, Literatura Infanto Juvenil, Contos, Romances, *Fan fictions*, Poesia de rua, Biografias, Ficção, Contos maravilhosos, Fábulas, Quadrinhos, Séries, Sagas, Terror, Aventura, Mangá, Fantasia, Ficção científica, Crônicas, Liturgia, com destaque para alguns autores, como: Marina Colasanti, Lygia Bojunga, Carlos Drummond de Andrade e Clarice Lispector.

Após esse momento, apresentamos alguns slides sobre “As Crônicas de Nárnia”, como proposta de leituras para serem realizadas nos primeiros encontros. Tendo em vista que

três romances do referido livro se tornaram filmes, aproveitamos para passar os *trailers* desses filmes, como proposta para intercalarmos as leituras desses textos com a exibição dos filmes, tentando, assim, motivá-los ainda mais para as próximas leituras. E, assim, distribuímos as cópias da primeira parte do romance “O sobrinho do mago”, que contemplando 15 (quinze) capítulos, optamos por dividir em sete capítulos para as primeiras leituras e posteriormente distribuíríamos os outros oito.

Além disso, vale ressaltar que um dos alunos do primeiro ano pediu para socializar com a turma no encontro seguinte um texto de sua própria autoria. Combinamos assim que ele enviasse para o meu e-mail para que eu pudesse conhecer o texto e posteriormente reproduzir algumas cópias para possibilitar a socialização no encontro seguinte. O encontro foi um grande espaço de aprendizagem, foi bastante produtivo e com muita interação por parte de todos os participantes.

No dia 24 de junho, encontramos-nos novamente para o segundo encontro dos círculos de leitura na mesma escola. Após a acolhida, realizamos uma dinâmica com algumas perguntas para facilitar a socialização das leituras realizadas. A dinâmica consistiu em uma caixa que passava de mãos em mãos, enquanto uma música tocava, e a cada vez que a música parava, o participante que se encontrasse com a caixa em mãos, era convidado a retirar um papelzinho da caixa e a responder uma pergunta acerca do texto lido.

Logo no início do encontro, um dos participantes, ao comentar que não tinha o hábito de ler obras literárias, sentia como se “sua língua estivesse travada”, o que nos fez trazer para o contexto da discussão alguns aspectos que são relevantes ao nos dispormos a ler textos literários, como a possibilidade de melhorar a leitura, a escrita, a aquisição de um novo vocabulário; que ler textos literários, além de nos proporcionar um momento de diversão, quando lemos para o puro deleite; pode nos proporcionar o acesso a vários conhecimentos da cultura, dos costumes de determinadas épocas; e pode nos levar a uma verdadeira viagem a diversos lugares no mundo.

Outro participante chamou a atenção para o significado da palavra *cabriolé*, que segundo o dicionário *Houaiss* da língua portuguesa, significa: 1. Carruagem de capota móvel, de duas rodas, puxada por cavalo; 2. carroceria de carro conversível de dois ou três lugares. E, assim, pudemos enfatizar a oportunidade do enriquecer o vocabulário a partir do letramento literário.

Foi um momento muito rico pelas interpretações e reflexões produzidas pelos(as) alunos(as). Logo após, distribuímos as cópias do texto produzido por um dos alunos do

primeiro ano, intitulado: “John, o assassino”, um conto que envolve muita ficção, mistério, suspense, aventura e emoção. A leitura foi realizada de forma bem dinâmica, através da qual, cada um dos participantes fazia o papel de um dos personagens, tendo em vista que o enredo contemplava muitos personagens. Foi um momento muito produtivo, onde observamos um verdadeiro deleite e envolvimento dos leitores(as)/personagens da história.

Nesse contexto, em que os(as) jovens participaram dos círculos de leitura, além de compartilharem as leituras literárias, por iniciativa própria, solicitaram e começaram a socializar textos narrativos produzidos por eles, como também se propuseram a socializar diversos outros gêneros discursivos como forma de reexistência e ressignificação do seu cotidiano. Com isso, já percebemos que essas práticas de leitura e de escrita podem contribuir não apenas para a formação de sujeitos, mas, também, para a geração de formas de resistência e promoção de processos emancipatórios.

Para a leitura e a socialização dos textos no próximo encontro, distribuímos umas “fichas de funções”, propostas por Rildo Cosson (2014), que se tratam das funções de: Conector, Questionador, Iluminador de passagens, Ilustrador, Dicionarista, Sintetizador, Pesquisador, Cenógrafo e Perfilador. Essa proposta do autor consiste nos(nas) participantes dos círculos de leitura desempenharem esses papéis, o que torna a socialização das leituras bastante atrativa e participativa. E, para isso, distribuímos as cópias da segunda parte do romance, ou seja, dos capítulos oito a quinze.

Em 26 de agosto, retornamos aos encontros dos círculos de leitura. Socializamos as leituras dos capítulos do romance “O sobrinho do mago”. Para isso, utilizamos as fichas de funções propostas por Rildo Cosson (2014). O encontro foi bastante proveitoso, várias reflexões foram realizadas a partir do enredo do texto, o que nos leva a perceber que a metodologia proposta é bastante significativa para o trabalho realizado com a leitura, não apenas pelo fato de conduzir o(a) leitor(a) a observar os mais diversos aspectos presentes em uma obra lida, o que envolve aspectos linguísticos, textuais e estilísticos, envolvendo desde o vocabulário, ao cenário, características dos personagens etc.

Considero que a utilização das fichas de funções propostas por Cosson (2014) faz com que o(a) leitor(a) desenvolva um olhar sobre o texto que o leva a perceber vários aspectos que poderiam passar imperceptíveis se não fosse por meio dessa leitura orientada, dessa forma o(a) leitor(a) vai se habituando a observar vários aspectos nas próximas leituras.

Diante dos comentários acerca do romance “O sobrinho do mago”, chamou-se a atenção uma das observações que foram feitas a partir do seguinte fragmento do texto:

- Fantástico, fantástico! – exclamava tio André, esfregando as mãos com mais energia do que nunca. – Ah, Ah! Eles se riam das minhas magias. Aquela louca da minha irmã me considera um lunático. Quero ver o que vão dizer agora! Descobri um mundo onde tudo explode de vitalidade e cresce. Colombo, falam muito de Colombo. Que é a América, comparada a isto? As possibilidades comerciais deste país são ilimitadas. É só trazer uns pedacinhos de ferro velho para cá, enterrá-los e eles crescerão como locomotivas, como navios de guerra, o que se quiser. O preço de custo é nada, eu posso vendê-los aos preços do mercado inglês. Desta vez fico milionário. Sem falar no clima! Já estou me sentindo vinte anos mais jovem. Posso fazer disto aqui um lugar de tratamento. Uma boa clínica aqui não pode valer menos do que vinte milhões por ano. É claro que algumas poucas pessoas têm de ser iniciadas no meu segredo. A primeira coisa a fazer é liquidar aquela fera (LEWIS, 2009, p. 62)

Os(as) participantes do grupo falaram do capitalismo, da ganância do personagem que queria se apropriar daquele lugar para assim obter riquezas e lucro financeiro, nem que para isso tivesse que matar “aquela fera”, referindo-se à forma como as pessoas agem no dia a dia, são corruptos, roubam e até matam para ter acesso aos bens materiais e, sobretudo, ao dinheiro propriamente dito. Vejamos o comentário de uma das participantes:

Ele tá falando principalmente do lance do Brasil, da descoberta, quando eles chegaram aqui pra explorar, porque aqui, o nosso Brasil é muito rico, mas, como a ganância tá grande, aí eles começaram a descobrir os minérios, as riquezas que tinha aqui e quando foi? Quem eram os habitantes daqui? Os índios né? E eles não tinham essa ganância que os portugueses tinham. Aí depois eles foram explorar, trocar as coisas por nada, pra ensinar pra eles a leitura as coisas pra eles, e a língua deles era só daqui e eles trouxeram também na descoberta a leitura (aluna/participante dos círculos de leitura, 2017).

O fragmento da obra faz referência a Colombo. O que nos remete ao chamado “Descobrimento da América”, que se deu pela armada do navegador Cristóvão Colombo, em 12 de outubro de 1492, na tentativa de achar uma rota alternativa para as Índias. Representa o início da colonização europeia do continente americano.

A intertextualidade presente no texto não apenas permitiu que a participante dos círculos de leitura remetesse ao fato histórico referente ao descobrimento do Brasil, relatando assim o contexto da exploração, como também ao fato das trocas, do comércio, enfatizando assim questões relacionadas à língua e à leitura.

Dessa forma, ao trazer para a discussão do trecho da obra analisado a ênfase na descoberta da leitura, a leitora reconhece que mesmo diante de um contexto de exploração, em que se extraem as riquezas de um determinado lugar sem oferecer nada material em troca, foi através dessa exploração que a leitura chegou ao Brasil. Ou seja, diante de um contexto

que não encontramos aspectos positivos para aqueles que foram explorados, no caso os índios. A leitora reconhece algo positivo como a aquisição da leitura.

E, assim, percebe-se cada vez mais a importância do trabalho com o letramento literário que, a partir dos momentos de socialização dos textos, podem ampliar nossos conhecimentos e aguçar a nossa percepção para a leitura e (re)interpretação dos textos lidos.

Isso leva a refletir o quanto é significativo e relevante trabalhar o letramento literário com esses jovens e que, através dessas atividades, não estamos apenas plantando o incentivo à leitura e à formação de leitores(as), mas contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Ao encerrarmos esse encontro, distribuímos as cópias do próximo romance, intitulado “O leão, a feiticeira e o guarda-roupa”. Tendo em vista que esse romance já se tornara filme, os participantes solicitaram que no próximo encontro assistíssemos ao filme para depois fazermos as comparações com a obra. E, assim, no dia 30 de setembro nos reunimos mais uma vez para assistirmos ao filme “O leão, a feiticeira e o guarda-roupa”. Foi um momento muito agradável para os que compareceram.

Diante do contexto em que boa parte dos participantes estavam engajados(as) em atividades de preparação para o Enem e vestibulares e essas atividades, na sua maioria, aconteciam aos sábados, os(as) alunos(as) justificaram que não poderiam continuar participando dos círculos de leitura nesse período. Então decidimos nos organizar para propormos outros dias ou horários que possibilitassem a participação desses alunos(as).

4.2.2 Círculos de leitura com alunos(as) do Cursinho Popular Viva a Palavra

Em 2018, acompanhando as atividades realizadas pelo Programa Viva a Palavra, no bairro Serrinha, a partir das demandas e necessidades apontadas por alguns dos(as) jovens moradores(as) do bairro, surgiu o desafio de planejarmos e organizarmos um cursinho popular para contemplar os(as) jovens, que, tendo concluído o ensino médio, pretendiam ingressar na universidade. Mais tarde iríamos inserir os círculos de leitura nas atividades desse cursinho popular.

E, assim, a partir de vários momentos de discussão e reflexões, optamos por trabalhar com a metodologia de “Aprendizagem Cooperativa”, que, segundo Firmiano (2011), é definida como um conjunto de técnicas de ensino em que os(as) alunos(as) trabalham em pequenos grupos e se ajudam mutuamente, discutindo a resolução de problemas, facilitando a

compreensão do conteúdo. Todas as atividades são estruturadas pelo(a) professor(a), que acompanha e estabelece os comportamentos desejados para os alunos(as) no desenvolvimento da aula. Essa estratégia permite aos(às) estudantes interagirem com os(as) colegas e com o(a) professor(a). Possibilita também o ganho de autonomia e de responsabilidade para tomar decisões no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Para isso, foi feita uma ampla divulgação nas salas da Universidade Estadual do Ceará, nos mais diversos cursos, a fim de conseguir voluntários que se comprometessem a ministrar as aulas das mais diversas áreas. A divulgação foi um sucesso. No mês de maio, foi realizada uma formação sobre aprendizagem cooperativa, na Escola Jáder Moreira de Carvalho, na qual contamos com a parceria do Professor Raimundo Nonato Moura Furtado¹⁶, da Universidade Federal do Ceará, que ministrou essa formação.

A aula inaugural do “Cursinho Popular Viva a Palavra” aconteceu no dia 18 de junho de 2018. Decidimos assim incluir como uma das disciplinas do cursinho os círculos de leitura. Assim, optamos por iniciar as atividades trabalhando com alguns gêneros discursivos, com os quais realizamos as leituras e discussões no momento das aulas.

4.2.2.1 Perfil leitor e práticas de leitura de jovens do Cursinho Popular Viva a Palavra

Nesta subseção, registro o perfil e as práticas de leitura apresentadas por meio da análise do questionário (Apêndice A), respondido pelos(as) alunos(as) que se encontravam participando dos Círculos de Leitura no Cursinho Popular Viva a Palavra, onde realizamos atividades de mediação de leitura, no decorrer do ano de 2018 e no primeiro semestre de 2019. Por meio desses questionários, os(as) participantes apresentaram dados sobre suas trajetórias de leitura, como também teceram comentários sobre suas percepções acerca da importância da leitura de um modo geral, sobre os textos literários e a relevância destes no cotidiano deles(as).

¹⁶ Antes de ingressar na universidade, participou do pré-vestibular cooperativo, em Pentecoste (CE), proposto na época pelo Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), da UFC, atualmente denominado de Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis – PACCE. Ainda nesse período, teve contato com diversas atividades cooperativas. Mesmo depois de ingressar na universidade, continuou com o desenvolvimento de atividades que tinham como base a aprendizagem cooperativa. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003), Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará (2008), Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2011) e Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2018) com Estágio de Doutorado Sanduíche na Universidad de Valladolid (Espanha). É professor efetivo na Universidade Federal do Ceará (UFC), onde atua, especificamente, na área de Português como Língua Adicional/Estrangeira (PLA) e Português Língua Materna na Casa de Cultura Portuguesa.

Ao iniciarmos os encontros/aulas de círculos de leitura no cursinho, não aplicamos o questionário no primeiro encontro, optamos por realizar um momento de acolhida, apresentações, conversas informais para sondagem de seus tipos de textos preferidos, socialização de alguns textos e, depois, já com um certo nível de integração e com um grupo de alunos(as) que participavam com assiduidade, aplicamos os questionários.

O instrumental foi respondido por 13 (treze) alunos(as), dentre os quais 9 (nove) são do gênero masculino e 4 (quatro) do gênero feminino; a faixa etária varia entre 17 e 34 anos; e o nível de escolaridade, por se tratar de um cursinho, 11 (onze) já possuíam ensino médio concluído e apenas 2 (dois) ainda estavam no terceiro ano do ensino médio. Dentre os(as) quais, entre os nove primeiros 2 (dois) já conseguiram aprovação no exame vestibular da Universidade Estadual do Ceará e são alunos dos cursos de História e Pedagogia, o que mostra os resultados dessa iniciativa do Programa de Extensão Viva a Palavra que realiza diversas atividades no bairro Serrinha.

Quanto à aplicação do questionário, para melhor traçarmos um perfil leitor desses(as) jovens, dividimos o questionário em duas partes. A primeira parte contempla alguns dados pessoais como idade, gênero e escolaridade; grau de escolaridade dos pais/mães; os gêneros textuais que costumam ser lidos por seus pais/mães ou responsáveis; o grau de incentivo à leitura por parte dos pais/mães ou responsáveis; e quais os tipos de livros que podem ser encontrados onde eles moram. Por meio dessa primeira parte do questionário, busquei investigar alguns aspectos que considere de fundamental importância para a formação de leitores(as), como por exemplo, saber se os pais/mães reconhecem a importância da leitura incentivando-os(as) a ler, se leem, o que pode se constituir como uma forma de incentivo à leitura por meio do próprio exemplo, como também quais os tipos de livros que existem em suas casas. Considero esses dados importantes no sentido de se refletir acerca do pouco acesso que muitos(as) moradores(as) de bairros periféricos têm aos livros, por estes se constituírem produtos de alto custo e, dessa forma, muitas crianças só tem acesso aos mais diversos livros, sejam estes didáticos ou literários, ao entrarem na escola.

Na segunda parte do questionário, abordo questões mais específicas no que diz respeito à formação leitora desses(as) jovens, como: se eles gostam de ler; qual a frequência que leem qualquer tipo de texto; se gostam de obras literárias; quais os gêneros que mais leem; o que mais os influenciam na escolha de uma obra literária; com que frequência leem textos literários; se eles(as) se consideram bons(boas) leitores(as); o que falta(ou) em sua formação leitora; quais as pessoas que os influenciaram para que eles(as) se tornassem

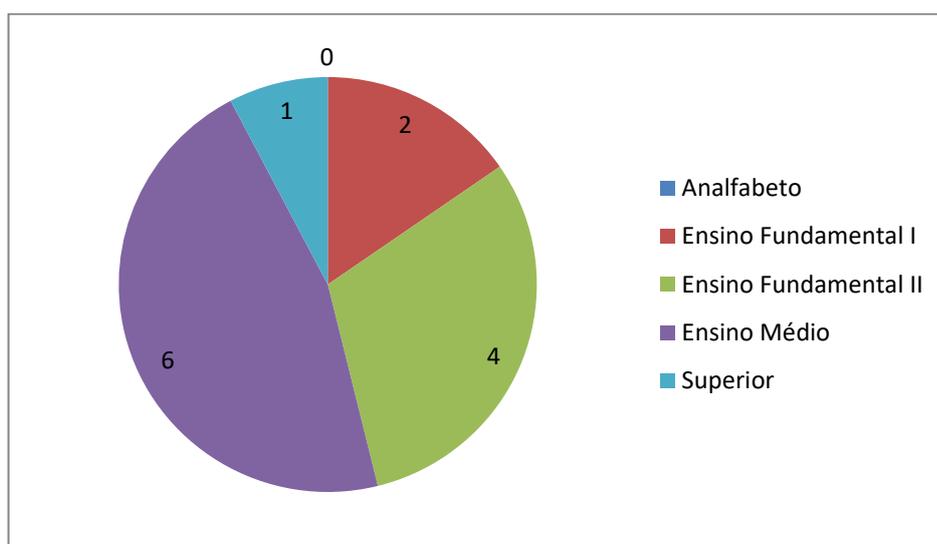
leitores(as); qual o suporte que eles mais leem; para que serve a leitura de um modo geral e qual a importância da leitura de textos literários para o cotidiano deles. Considero essa parte muito importante no sentido de se perceber, dentre outros aspectos, qual a percepção desses(as) jovens acerca da literatura e qual a relevância que eles(as) consideram que esses textos possuem para as suas vidas.

Para a exposição dos resultados da aplicação dos questionários, optei por apresentar os resultados de cada questão por meio de gráficos. Farei, paralelamente, algumas reflexões.

As primeiras perguntas se referem ao grau de escolaridade dos pais, pois considero importante, no sentido de refletir sobre o grau de importância que pessoas letradas ou não podem dar para a leitura. Dessa forma, pude observar como o nível de escolaridade dos pais/mães pode interferir na maneira como os familiares incentivam ou contribuem para a formação leitora dos(as) jovens que vivem na periferia.

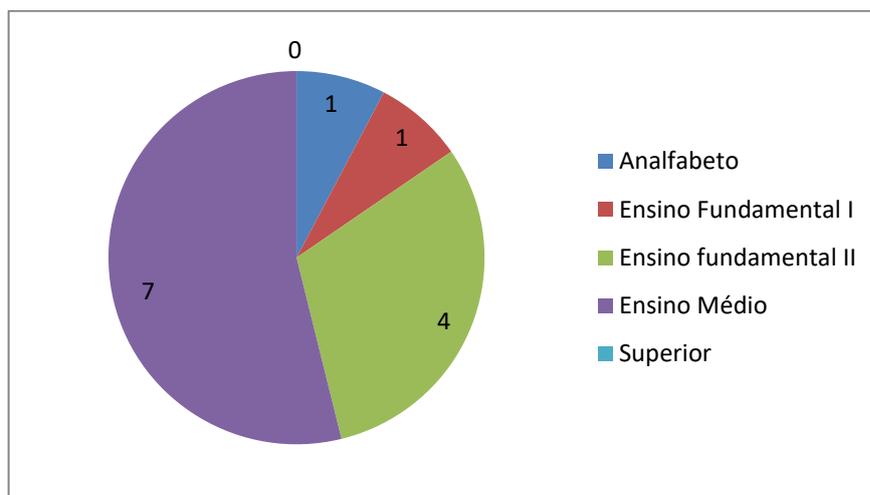
Assim, ao perguntarmos sobre o grau de escolaridade dos pais, apresentamos os seguintes resultados: não havia pais analfabetos; 2 (dois) possuíam o ensino fundamental I, o que corresponde a 15% (quinze por cento); 4 (quatro) possuíam o ensino fundamental II, correspondendo a 31% (trinta e um por cento); 6 (seis) possuíam o ensino médio, correspondendo a 46% (quarenta e seis por cento); e apenas 1 (um) possuía nível superior, o que corresponde a 8% (oito por cento). Podemos visualizar essa frequência no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Grau de escolaridade dos pais



Fonte: elaborado pela autora.

Vejamos o grau de escolaridade das mães:

Gráfico 2 - Grau de escolaridade das mães

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao grau de escolaridade das mães, obtivemos os seguintes resultados: havia apenas uma 1 (uma) mãe analfabeta, o que corresponde a 8% (oito por cento); 1 (uma) que possuía o ensino fundamental I, o que corresponde a 8%; 4 (quatro) que possuíam o ensino fundamental II, correspondendo a 31% (trinta e um por cento); 7 (sete) com o ensino médio, o que corresponde a 54% (cinquenta e quatro por cento); e não havia nenhuma que possuía nível superior.

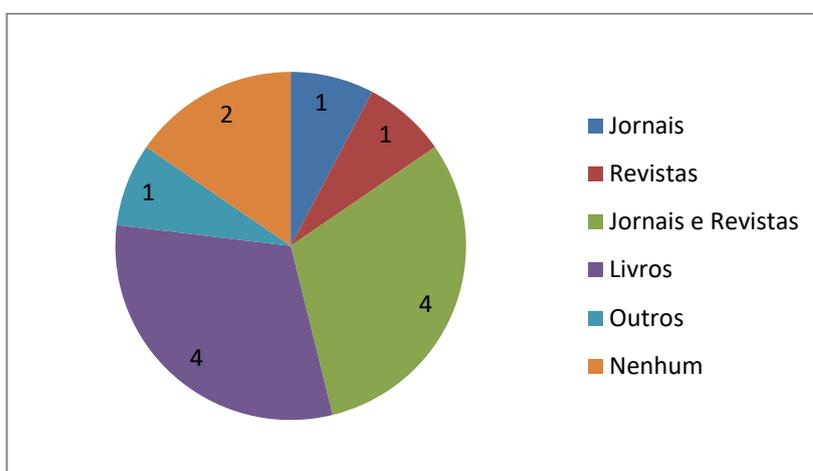
Em relação aos dados obtidos nesses 2 (dois) primeiros gráficos, dos 13 (treze) participantes dessa fase da pesquisa, 6 (seis) pais e 7 (sete) mães possuem o ensino médio, apenas 1 (um) pai possui nível superior, e os demais pais e mães ou são analfabetos(as) ou possuem o ensino fundamental. Ao analisarmos o nível de escolaridade dos pais, mães ou responsáveis, refletimos sobre o quanto esse fato pode ser levado em consideração no que diz respeito ao incentivo para a leitura, no lugar onde esses(as) jovens vivem, aspecto que poderemos observar na análise do quarto gráfico que veremos mais à frente.

Após a verificação do grau de escolaridade dos pais mães, responsáveis, investiguei quais os tipos de gêneros textuais que são lidos por eles(as), se estes incentivam os(as) filhos(as) a ler e quais os tipos de livros que existem onde eles(as) moram. A escolha desses questionamentos se deu foi por acreditar que o exemplo de pais, mãe e responsáveis leitores(as) e um ambiente onde circulam os mais diversos gêneros textuais, sejam estes literários ou não, pode ser um fator determinante para a formação de leitores(as).

Acredito também que muito mais que incentivar crianças ou jovens a lerem, trata-se de uma tarefa muito importante que é realizada, sobretudo no contexto escolar, ensinar pelo

exemplo no próprio lar, onde a criança está inserida, bem antes de adentrar o espaço escolar, pode ser crucial para a formação de leitores(as). No entanto, é de meu conhecimento, a partir da minha prática como professora ao longo de vários anos, que muitas das crianças não têm acesso aos mais diversos gêneros textuais fora do ambiente escolar. Infelizmente, os livros são artefatos caros e muitas pessoas não têm condições financeiras para comprar livros e, além disso, muitas delas não têm a consciência da importância dos livros e da leitura para a formação dos(as) filhos(as). Vejamos no gráfico a baixo o que eles responderam acerca dos gêneros textuais que seus pais ou responsáveis costumam ler: Gílian

Gráfico 3 - Gêneros textuais que os pais ou responsáveis costumam ler



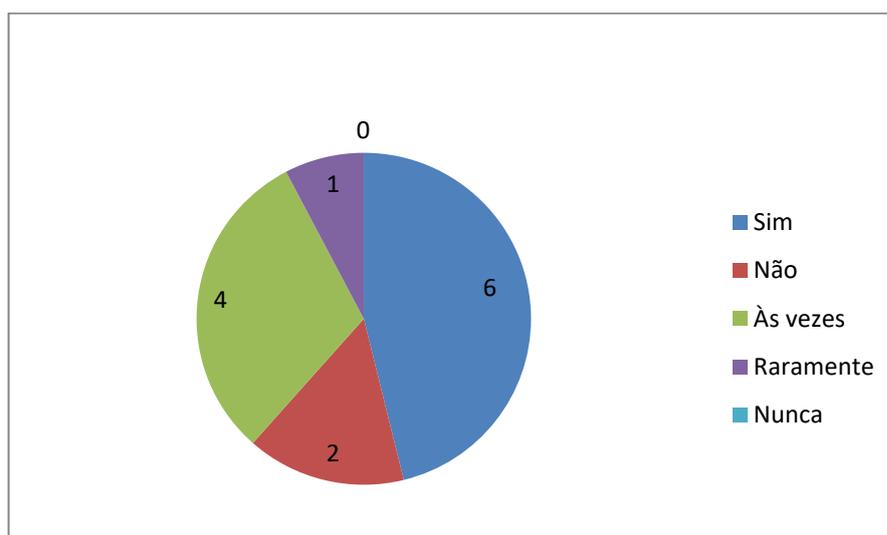
Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados foram os seguintes: 1 (um) respondeu que os pais ou responsáveis costumavam ler apenas jornais, o que corresponde a 8% (oito por cento); 1 (um) que leem apenas revistas, que corresponde a 8% (oito por cento); 4 (quatro) que leem livros, correspondendo a 31% (trinta e um por cento); 4 (quatro) que leem jornais e revistas, correspondendo a 31% (trinta e um por cento); 2 (dois) que não leem, o que corresponde a 15% (quinze por cento); e 1 (um) que leem outros gêneros, sem especificar quais, embora houvesse espaço no questionário para isso, o que corresponde a 8% (oito por cento).

Sobre os gêneros textuais que os pais ou responsáveis costumam ler, fator que considero importante por poderem exercer influência nas crianças e jovens dessas famílias, pode-se pensar nesses resultados em relação aos resultados do quinto gráfico, que trata dos tipos de portadores de textos que podem ser encontrados em suas casas que será apresentado posteriormente.

Dando continuidade, analisamos a frequência com que os pais ou responsáveis os incentivavam a ler, e obtivemos os seguintes resultados que podem ser visualizados no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Frequência de incentivo à leitura pelos pais ou responsáveis



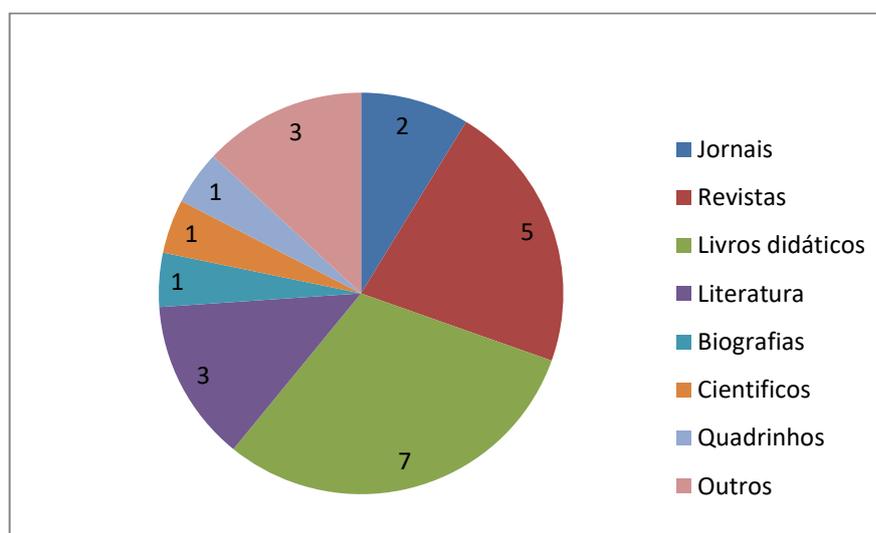
Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados obtidos foram os seguintes: 6 (seis) responderam que sim, que recebiam o incentivo para ler, o que corresponde a 46% (quarenta e seis por cento); 2 (dois) responderam que não, correspondendo a 15% (quinze por cento); 4 (quatro) disseram que às vezes, totalizando 31% (trinta e um por cento); 1 (um) respondeu raramente, contando 8% (oito por cento); e não obtivemos nenhum que dissesse que nunca foi incentivado a ler por pais, mães ou responsáveis. Podemos perceber que apesar de serem moradores(as) da periferia e com pouco acesso aos livros, 46% (quarenta e seis por cento) dos sujeitos da pesquisa afirmaram que receberam esse incentivo, podendo se considerar um resultado positivo, se levarmos em conta o nível de escolaridade dos pais, mães e responsáveis, que foi apresentado nos dois primeiros gráficos analisados e o contexto onde vivem. Apesar dos(as) incentivadores(as) em sua maioria não possuírem um nível de escolaridade mais elevado, a maioria incentiva os filhos a lerem, o que mostra que eles(as) compreendem a importância da leitura.

Outro aspecto que considero relevante, trata-se dos portadores de texto que se encontram disponíveis nas casas das pessoas e que podem influenciar muito na formação leitora, pois o acesso aos mais diversos tipos de texto faz com que as pessoas tenham o

contato com a leitura, antes mesmo de chegar à escola. Por isso, investigamos quais os tipos de textos que esses(as) jovens, do Cursinho Popular Viva a Palavra, tinham disponíveis em suas casas. Os resultados estão no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Tipos de portadores de textos que existem em casa



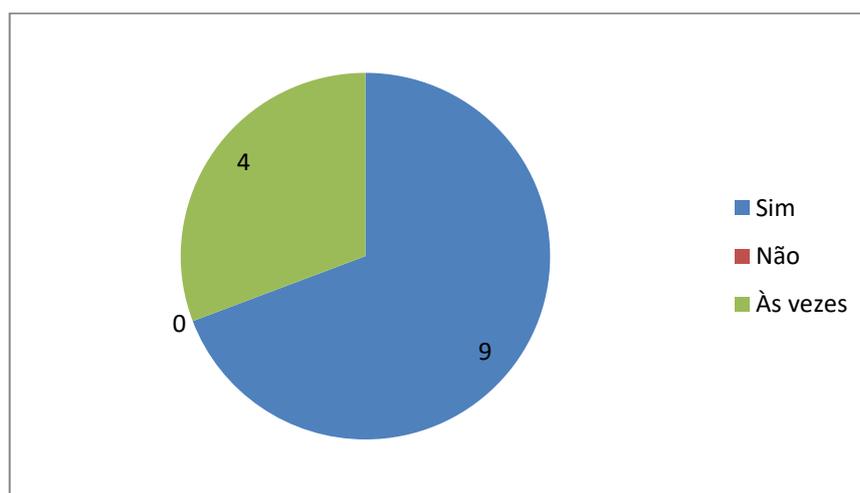
Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre os textos que esses(as) jovens têm acesso em casa, 2 (dois) disseram que tinham jornais, o que corresponde a 9% (nove por cento); 5 (cinco) foram revistas, contando 22% (vinte e dois por cento); 7 (sete) livros didáticos, correspondendo a 30%; 3 (três) literatura, correspondendo a 13% (treze por cento); 1 (um) biografias, o que equivale a 4% (quatro por cento); 1 (um) livros científicos, correspondendo a 4% (quatro por cento); 1 (um) quadrinhos, que equivale a 4% (quatro por cento); e 3 (três) disseram que eram outros tipos de textos, mas não especificaram, o que corresponde a 13% (treze por cento).

E, assim, pode-se comprovar, que a leitura dos textos que é feita com maior frequência, dados apresentados a partir do terceiro gráfico que foi mostrado, corresponde aos gêneros que se encontram nos portadores de textos mais disponíveis em suas casas. Isso comprova que as pessoas não leem porque não têm acesso aos livros. A maioria dos sujeitos respondeu que os livros que possuem em casa são os livros didáticos que chegam das escolas públicas, quando as famílias possuem crianças e/ou adolescentes em idade escolar. E, dessa forma, percebe-se que a promoção de atividades de mediação de leitura é uma forma de possibilitar a essas pessoas o acesso a textos literários, promovendo, assim, o incentivo à leitura e contribuindo para a formação de leitores(as).

Passemos agora à apreciação dos resultados referentes à segunda parte do questionário, que se volta para a formação leitora desses(as) jovens. Iniciamos com uma pergunta essencial: se eles(as) gostam de ler e obtivemos o seguinte resultado:

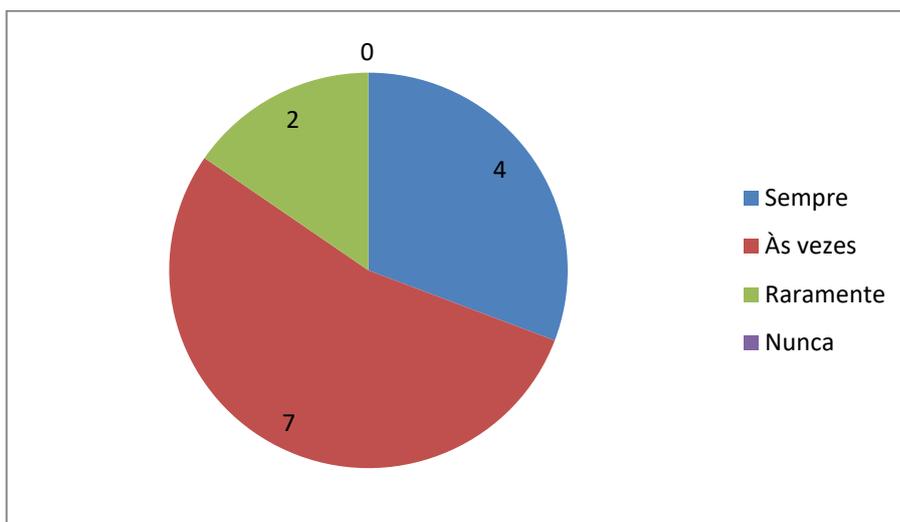
Gráfico 6 - Gosto pela leitura



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao responder a pergunta se eles gostavam de ler, 9 (nove) responderam que sim, correspondendo a 85% (oitenta e cinco por cento); 4 (quatro) disseram que gostam de ler às vezes, o que equivale a 15% (quinze por cento); e ninguém disse que não gostava de ler. Considerei esse resultado bastante positivo, pois levando em consideração os fatores apresentados nos gráficos anteriores, como o pouco acesso aos livros em ambientes não escolares, isso mostra que esse fator não interferiu negativamente no gosto pela leitura nesses jovens.

Sobre a frequência de leitura dos mais variados tipos de gêneros, como jornais, revistas, livros e etc., obtivemos os seguintes resultados:

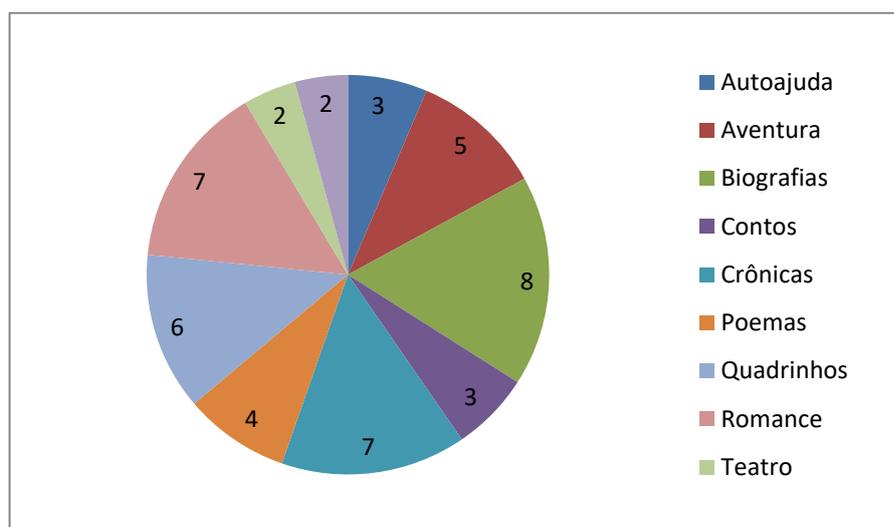
Gráfico 7 - Frequência de leitura dos mais diversos tipos de textos

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao perguntar sobre a frequência que eles liam livros, revistas, jornais, etc.: 4 (quatro) disseram que liam sempre, o que corresponde a 31% (trinta e um por cento); 7 (sete) responderam que liam às vezes, contando 54% (cinquenta e quatro por cento); 2 (dois) responderam que raramente, contando 15% (quinze por cento); e ninguém respondeu que nunca lia.

Nesse quesito, observou-se que a maioria dos sujeitos respondeu que liam às vezes, o que não se deve considerar uma frequência de leitura ideal. No entanto, se refletirmos acerca dos materiais que eles encontram disponíveis em suas casas, fator que foi apresentado anteriormente no gráfico 5, e a falta de acesso aos textos em outros ambientes não escolares, tendo em vista que estamos tratando de alunos(as) do Cursinho Popular Viva a Palavra e que se encontram fora da escola, podemos dizer que o fato de nenhum dos sujeitos da pesquisa ter dito que nunca lia, já pode ser considerado como um resultado positivo.

Em seguida, passamos a tratar de textos literários, indagando se gostam de ler esses textos, quais os tipos de textos literários que gostam de ler, o que mais os influencia na escolha de uma obra literária e qual a frequência com que leem textos literários. Para a primeira pergunta nem houve a necessidade de elaborar gráfico, pois todos disseram com unanimidade que gostam de literatura. Ao indagarmos sobre o que mais gostam de ler, obtivemos os seguintes resultados:

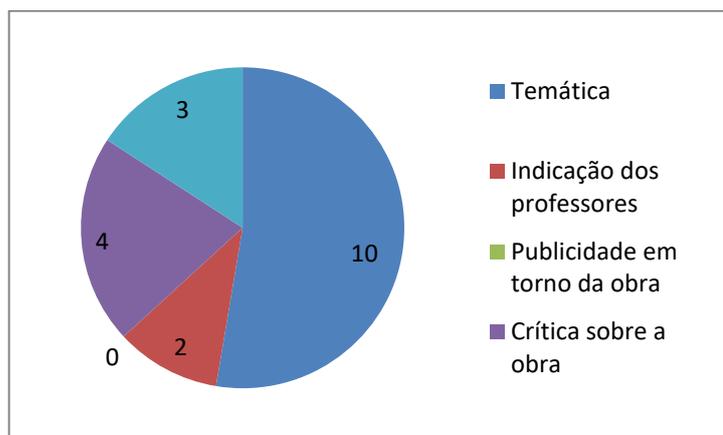
Gráfico 8 - Leituras preferidas

Fonte: Elaborado pela autora.

Livros de autoajuda 3 (três), o que corresponde a 6% (seis por cento); aventura 5 (cinco), correspondendo a 11% (onze por cento); biografias 8 (oito), correspondendo a 17% (dezessete por cento); contos 3 (três), correspondendo a 6% (seis por cento); crônicas 7 (sete), correspondendo a 15% (quinze por cento); poemas 4 (quatro), correspondendo a 9% (nove por cento); quadrinhos 6 (seis), correspondendo a 13% (treze por cento); romance 7 (sete), correspondendo a 15% (quinze por cento); teatro 2 (dois), correspondendo a 4% (quatro por cento); e textos teóricos 2 (dois), correspondendo a 4% (quatro por cento).

Pode-se observar que as leituras preferidas que mais se destacaram foram: aventuras, biografias, crônicas, quadrinhos e romances e uma menor preferência para autoajuda, contos, poemas, teatro e textos teóricos. Apesar de o resultado mostrar certo equilíbrio entre os gêneros literários e os demais gêneros discursivos, dá para ver que a literatura está bem presente entre os textos lidos por eles(as), o que motivou bastante para a realização dos círculos de leitura com esse público, pois essas mediações de leituras nos possibilita colocar à disposição deles(as) diversos tipos de textos que podem ser selecionados a partir da preferência e do interesse deles(as).

Gráfico 9 - O que mais influencia na escolha de uma obra literária

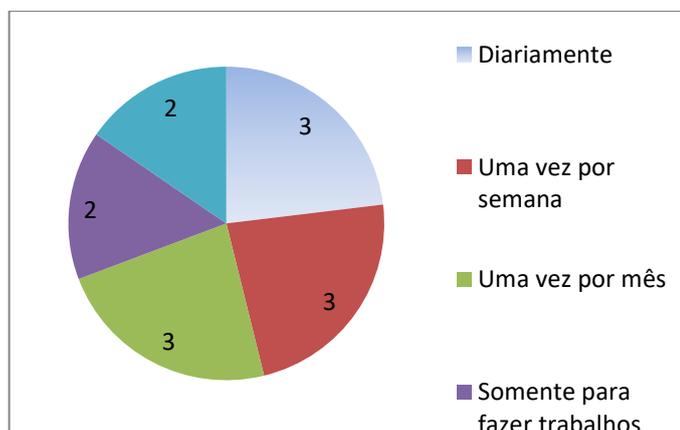


Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos fatores que podem influenciar esses jovens na escolha de uma obra literária, elencamos alguns e obtivemos os seguintes resultados: a temática 10 (dez), correspondendo a 58% (cinquenta e oito por cento); a indicação de professores(as) 2 (dois), correspondendo a 12% (doze por cento); sobre a publicidade em torno da obra, ninguém considerou uma influência; a crítica sobre a obra 4 (quatro), correspondendo a 23% (vinte e três por cento); e a indicação de parentes e amigos(as) 3 (três), o que corresponde à 7% (sete por cento).

Esses dados comprovam a importância de levar em conta o interesse dos(as) leitores(as), como a temática que deverá ser apropriada para o público leitor. Assim, ao propormos a montagem dos círculos de leitura sempre será importante que os participantes sugiram as leituras que desejam fazer, o que se encontra nas orientações de Cosson (2014) para a elaboração dos círculos de leitura.

Gráfico 10 - Frequência de leitura de textos literários



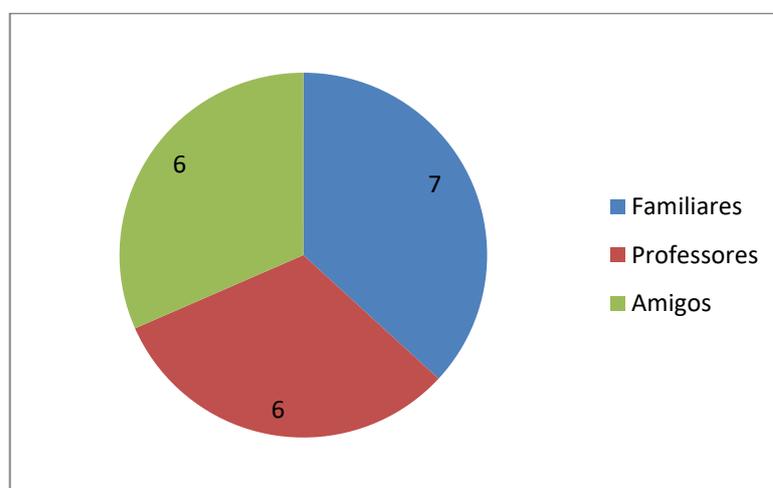
Fonte: Elaborado pela autora.

Tratando da frequência com que eles leem textos literários, obtivemos os seguintes resultados: diariamente 3 (três), correspondendo a 23% (vinte e três por cento); uma vez por semana 3 (três), correspondendo a 23% (vinte e três por cento); uma vez por mês 3 (três), correspondendo a 23% (vinte e três por cento); somente para fazer trabalhos escolares quando solicitado 2 (dois), correspondendo a 15% (quinze por cento); e, raramente, por conta do pouco acesso, 2 (dois), correspondendo a 15% (quinze por cento).

Ao indagar se eles(as) se consideravam bons(boas) leitores(as), 7 (sete) responderam que sim, correspondendo a 53% (cinquenta e três por cento); e 6 (seis) responderam que não, correspondendo a 46% (quarenta e seis por cento). Solicitamos ainda uma justificativa para as respostas negativas, esclarecendo o que falta na sua formação literária. E a resposta foi unânime: afirmaram que falta maior dedicação à leitura.

Diante desses resultados, podemos ver que apesar de 7 (sete) participantes se considerarem bons(boas) leitores(as), no resultado mais detalhado, apenas 3 (três) leem diariamente; 3 (três) leem uma vez por semana; e os demais, apenas uma vez por mês, para fazer trabalhos escolares, ou raramente, por conta do pouco acesso. Isso nos leva a refletir acerca do desafio de contribuir para a formação desses(as) leitores(as), levando em consideração, a falta de acesso aos livros que é bastante comum nas comunidades periféricas. Dessa forma consideramos muito positivo o fato de existir na Associação de moradores do bairro Serrinha – AMORBASE, local onde acontecem as aulas do Cursinho Popular Viva a Palavra, uma biblioteca comunitária que disponibiliza diversos materiais para esse público e é de responsabilidade dos responsáveis pela associação e em parceria com o Programa Viva a Palavra.

Gráfico 11 - Pessoas que influenciaram para que se tornasse um(a) leitor(a)

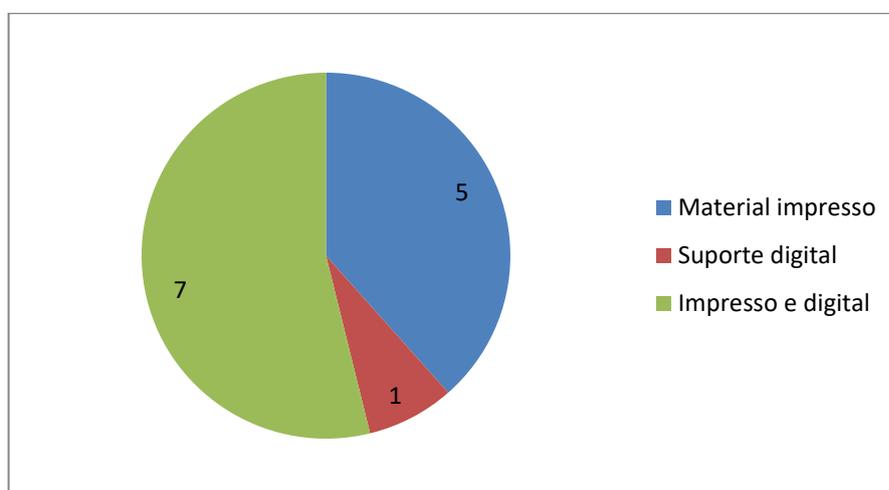


Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as pessoas que influenciaram para que esses(as) jovens se tornassem leitores(as), obtivemos os seguintes resultados: familiares 7 (sete), correspondendo a 37% (trinta e sete por cento); professor(a)s 6 (seis), correspondendo a 32% (trinta e dois por cento); e amigos(as) 6 (seis), correspondendo a 32% (trinta e dois por cento).

De acordo com esses resultados, tivemos como seus maiores influenciadores(as) os familiares, depois professores(as) e, em menor quantidade, amigo(a)s. Isso comprova os estudos que tratam da importância dos(as) mediadores(as) de leitura, que são aquelas pessoas que “estendem pontes entre os livros e os leitores” (REYES, 2014, *online*), sendo, portanto, aquelas pessoas que apresentam o mundo da leitura e as descobertas que esta pode proporcionar aos(às) leitores(as). O simples fato de ler ou contar histórias para as crianças, gostar de ler as notícias no jornal etc., são exemplos de atitudes que podem contribuir para despertar a curiosidade e o gosto pelos textos. Não precisa ser um(a) professor(a) ou um(a) escritor(a) de livros. Qualquer pessoa que goste de ler, pelo seu exemplo ou pela disponibilização de textos, pode ser esse(a) mediador(a) que fará a grande diferença na vida de um(a) leitor(a).

Gráfico 12 - Suporte textual que mais lê



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos inúmeros suportes que disponibilizam a leitura nos dias atuais por meio das novas tecnologias, considerei importante investigar qual o tipo de suporte textual que esses jovens mais utilizam para realizar suas leituras. E, assim, obtivemos os seguintes resultados: material impresso 5 (cinco), correspondendo a 38% (trinta e oito por cento);

suporte digital 1 (um), correspondendo a 8% (oito por cento); e impresso e digital 7 (sete), correspondendo a 54% (cinquenta e quatro por cento).

Para finalizar o questionário, não poderia deixar de investigar acerca dos tipos de suportes textuais que esses jovens mais leem no contexto atual, tendo em vista que muitas pessoas utilizam as novas tecnologias, a internet e, principalmente, o celular. Nesse contexto, essa informação se torna importante até mesmo para a disponibilização de materiais de leitura e para o redimensionamento de nossas práticas para, assim, planejarmos as nossas atividades pedagógicas, levando em consideração os recursos digitais que o nosso público tem à sua disposição. Afinal, com o advento das tecnologias, as pessoas passaram a necessitar cada vez mais de conhecimentos tecnológicos e recursos digitais, o que pode ser comprovado com os 54% (cinquenta e quatro por cento) dos participantes da pesquisa que utilizaram recursos impressos e digitais para suas leituras.

Após a análise e reflexão acerca dos resultados apresentados a partir dos questionários, ao realizarmos as mediações de leitura no Cursinho Popular Viva a Palavra, percebemos que a leitura de alguns gêneros literários como os contos, crônicas, romances etc. nos permitiu, através dos círculos de leitura, aplicados a um modelo de “Aprendizagem Cooperativa” (FIRMIANO, 2011), perceber que os(as) jovens que participam desse cursinho leem os textos e não apenas extraem dessas leituras aspectos meramente linguísticos e textuais (o que muitas vezes acontece com uma gama de atividades propostas em livros didáticos, que não contribuem para a formação de leitores(as), mas esses momentos despertam nos(as) jovens um olhar crítico para a realidade, a partir dessas leituras.

Para Freire (2011e, p. 71), “Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, ‘aceitam’ fatalisticamente a sua exploração”. Assim, podemos dizer que a realização dos círculos de leitura contribui para o processo de emancipação humana, uma vez que possibilita aos(às) participantes uma reflexão sobre o processo de opressão em que vivem e a necessidade de uma transformação. Freire (2011e) defende uma pedagogia para que todos possam se emancipar mediante uma luta libertadora, que só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a “grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2011e, p. 41).

4.2.2.2 Letramentos de reexistência no Cursinho Popular Viva a Palavra

Acreditamos na importância da realização dos círculos de leitura para os(as) jovens do Cursinho Popular Viva a Palavra, tendo em vista que são jovens que participam ativamente de diversas atividades culturais e artísticas na comunidade onde vivem, participam também de movimentos sociais, realizam saraus e diversas outras atividades que se configuram como letramentos de reexistência.

Segundo Mendonça (2015),

Explorar as potencialidades dos jovens como pessoas que participam de práticas sociais de letramento e convivem com o mundo da leitura e da escrita, seja ele mais ou menos valorizado pela sociedade, implica rever a imagem negativa geralmente associada àqueles que não têm no sucesso escolar a sua melhor conquista, ainda que, em outros âmbitos, realizem projetos bem-sucedidos, atividades interessantes, assumem papéis de protagonismo, lidem com números de forma significativa, insiram-se em práticas de leitura e de escrita diversificadas (MENDONÇA, 2015, p. 37).

Dessa forma, possibilitar para esses(as) jovens a participação nessas atividades se constitui numa forma de contribuir por meio do Programa Viva a Palavra para a transformação dessa realidade.

Apresentarei aqui uma breve descrição sobre a dinâmica que foi construída coletivamente para a realização dos círculos de leitura no Cursinho Popular Viva a Palavra. Contamos com a participação de algumas alunas do curso de Letras da UECE e participantes do Programa Viva a Palavra, que acompanharam assiduamente os encontros e contribuíram de forma significativa nas discussões, nas dinâmicas e nas metodologias utilizadas. Essas participantes são: Thaís Andrade Silva, Nayane Larissa Vieira Pinheiro, Ana Caroline Chaves Damasceno e Sarah Lisboa de Oliveira.

Para a realização dos encontros utilizamos várias metodologias, como as “fichas de função” propostas por COSSON (2014), socializações, produções escritas, dramatizações, dentre outras atividades que foram aliadas à proposta de “Aprendizagem Cooperativa”, que consiste na metodologia adotada nesse cursinho, para assim desenvolvermos as nossas atividades da melhor forma possível.

Para cada texto que seria apreciado, antes da leitura, fizemos a sua contextualização, falando um pouco sobre cada autor, como também sobre as características de suas obras.

Nos primeiros encontros, apresentamos alguns gêneros discursivos e depois pedimos as sugestões de textos que eles gostariam de ler e discutir. Assim, fomos conduzindo as leituras a partir das sugestões que eles apresentavam. Dessa forma, trabalhamos e discutimos diversos gêneros discursivos, dentre os quais destacamos os que aparecem no quadro abaixo:

Quadro 3 - Gêneros, textos e autores trabalhados no Cursinho Popular Viva a Palavra

Gênero	Texto	Autor
Conto	A ilha desconhecida	José Saramago
Conto	A maior flor do mundo	José Saramago
Conto	Felicidade Clandestina	Clarice Lispector
Conto	Restos de Carnaval	Clarice Lispector
Conto	O Pão e a Revolução	Férez
Crônica	A Última Crônica	Fernando Sabino
Crônica	A Velha Contrabandista	Stanislaw ponte Preta
Crônica	O Motel	Luís Fernando Veríssimo
Crônica	É Brincadeira	Luís Fernando Veríssimo
Crônica	Aprenda a Chamar a Polícia	Luís Fernando Veríssimo
Poema	Poema de sete faces	Carlos Drummond de Andrade
Poema	Soneto de Fidelidade	Vinícius de Moraes
Poema	Auto Psicografia	Fernando Pessoa

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades de mediação de leituras e discussões acerca dos textos foram realizadas de forma dinâmica, buscando aliar sempre a proposta dos círculos de leitura com a metodologia da Aprendizagem Cooperativa, realizando atividades sempre em grupos, o que favorece a partilha de conhecimentos e uma participação ativa nas discussões e reflexões a partir de cada texto lido. Consideramos esses momentos uma grande oportunidade de formação para esses(as) jovens de uma forma muito ampla.

Vejamos os resultados apresentados a partir da leitura do conto “A ilha desconhecida”, de José Saramago.

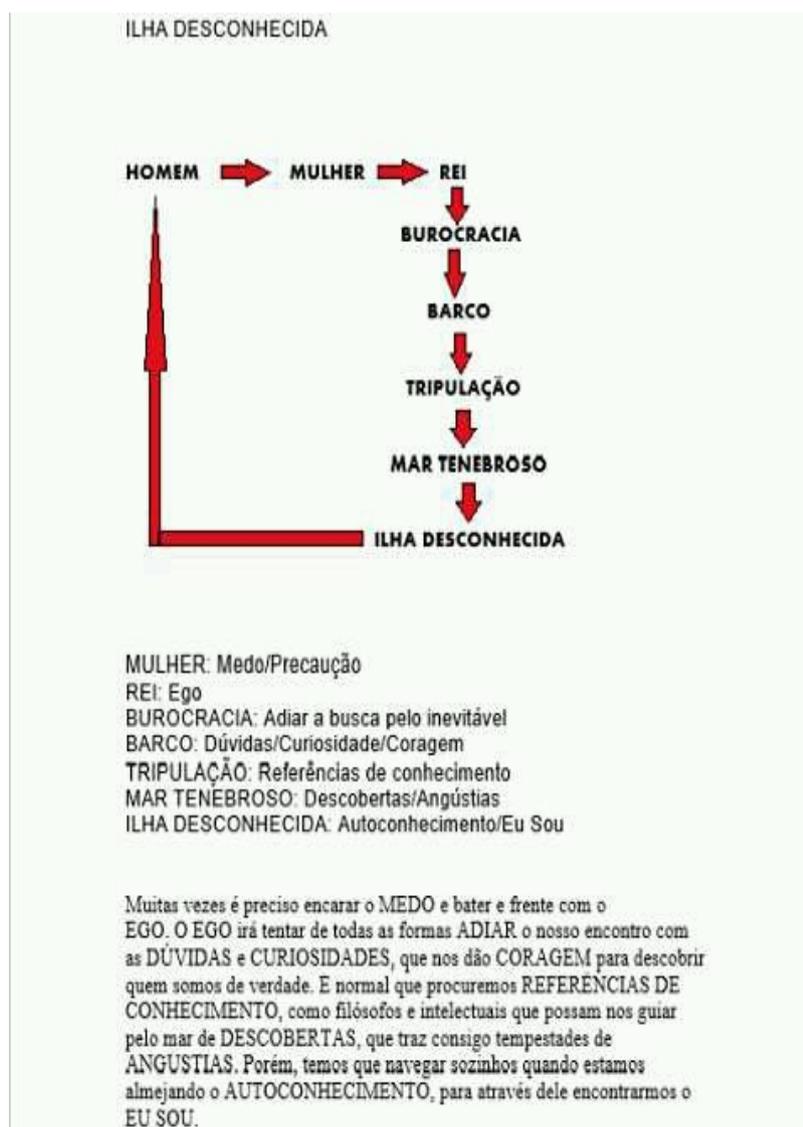
Antes da distribuição dos textos para os participantes dos grupos, falamos um pouco sobre o autor, sobre as razões da escolha da obra e das características do texto, sem nos alongarmos muito e sem dar maiores detalhes do texto, assim como nos orienta Cosson (2016), quando apresenta uma sequência básica do letramento literário, conforme foi

apresentada na seção que trata do letramento literário. Ao apresentarmos o texto e falarmos sobre os motivos que nos levaram a escolher essa obra e sobre o autor, já estamos cumprindo duas etapas dessa sequência, que são a motivação e a introdução.

No encontro seguinte, pressupondo ter sido contemplada a terceira etapa, que se trata da leitura que os(as) jovens fizeram em casa, passamos para a última etapa proposta por Cosson (2014), a etapa da interpretação, que pressupõe o registro das observações feitas pelos(as) participantes do grupo após concluída a leitura e a socialização.

Dentre as várias reflexões levantadas a partir do texto, apresento aqui uma interpretação produzida por um dos participantes que me surpreendeu ao enviar o seguinte esquema comentado.

Figura 2 - Interpretação do conto “A ilha desconhecida”, de José Saramago



Fonte: Elaborada por um aluno do Cursinho Popular Viva a Palavra

Para além das informações presentes no texto, o participante do grupo apresentou várias percepções, ao trazer para cada personagem e para alguns aspectos que aqui chamo de peças chaves do texto, um significado que nos leva a refletir sobre vários aspectos, como: os papéis do homem e da mulher na sociedade; do pobre e do rico; a posição social ou o cargo que as pessoas ocupam, o que muitas vezes alimenta o ego dessas pessoas, tornando-as inacessíveis; os sentimentos que as pessoas carregam consigo diante de determinadas situações que passam na vida; as referências de conhecimentos, seja de conhecimentos de mundo ou conhecimentos teóricos, que podem nos auxiliar em nossas descobertas; as próprias descobertas, que podem trazer angústias quando se tratam de decepções com situações que não esperávamos; e, ao final, mesmo diante de todas as tribulações na vida, é apenas sozinhos que chegaremos ao autoconhecimento e descobrimos de fato quem somos de verdade.

A partir da análise desse conto, apresentada pelo jovem, pode-se perceber como as reflexões e discussões nos círculos de leitura dos textos lidos podem contribuir ou influenciar na formação leitora crítica desses(as) jovens que vivem na periferia. Na medida em que produzem “letramentos de reexistência”, pode-se ver que eles(as) percebem aspectos subjetivos que podem levar a refletir ou relacioná-los com a nossa realidade e/ou com as atitudes das pessoas que vivem na sociedade, contribuindo assim para a produção de uma consciência crítica.

Assim, pode-se perceber como o letramento literário pode contribuir para a formação leitora crítica dos(as) jovens que participam do Programa Viva a Palavra, tendo em vista que é uma oportunidade não apenas para a socialização de conhecimentos, mas também para a reflexão sobre a sua condição de sujeito da sociedade em que vive.

Freire (2011) reflete que é preciso que o ser humano tenha a consciência do contexto em que vive, que ele(a) se reconheça como uma peça do sistema, que cada vez mais reproduz a opressão por meio do capitalismo. Só assim ele chegará a um processo de emancipação e buscará a transformação dessa realidade. Para o autor, as transformações só ocorrem mediante uma prática educacional problematizadora e permeada pelo diálogo. De acordo com Ribeiro (2016), “Para Freire, o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade, pois é ele que aproxima, contextualiza, problematiza, sistematiza e humaniza o ser humano” (RIBEIRO, 2016, p. 17).

Nesse contexto, podemos dizer que a leitura pode tirar o sujeito dessa condição de oprimido(a), pois ela humaniza, faz o sujeito ver a vida por outros ângulos, faz o sujeito ver outras coisas e outras realidades. A leitura crítica realizada por esses sujeitos da periferia faz

com que eles percebiam que por meio da leitura podem questionar a exploração e a desumanização que lhes são impostas pelo capitalismo, que cada vez mais oprime e desumaniza as pessoas.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2011b) nos leva a refletir sobre a concepção de educação bancária, que se configura como uma prática domesticadora, em que o educando é levado apenas a reproduzir o que é imposto pelo dominador. O autor traz para a nossa reflexão uma concepção de educação problematizadora ou libertadora, que tem como propósito a humanização e a libertação. Para essa concepção, o diálogo é um dos pilares de grande importância. “O diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação” (GADOTTI, 1996, p. 80; *apud* RIBEIRO, 2016, p. 17).

Podemos assim dizer que os círculos de leitura se inserem nesse modelo de educação libertadora problematizado por Paulo Freire (2011b), uma vez que essas atividades de mediação de leitura se configuram como uma prática educacional transformadora, onde o diálogo está sempre presente, pois por meio das diversas metodologias que são trabalhadas, como as funções de cada leitor(a) propostas por Cosson (2014), são problematizadoras e possibilitam as leituras de forma dialógica e de forma coletiva. Dessa forma, as mediações são sempre atravessadas pelo diálogo, não partindo apenas da apresentação de um texto pelo(a) professor(a), mas os significados são construídos coletivamente.

4.2.3 Formação de mediadores(as) de leituras com jovens que participam do Programa Viva a Palavra

No decorrer do primeiro semestre de 2019, tivemos a oportunidade de realizar encontros para estudos sobre mediação de leituras, círculos de leitura, letramento literário e bibliotecas comunitárias, com um grupo de jovens que eram bolsistas dos cursos de graduação da UECE e participam do Programa Viva a Palavra. Eram eles(as) estão Talita de Lima Sousa, Ederson Gomes de Sousa e Karolini Araújo Bezerra, do Curso de Letras; Edvar Batista de Lima, Joelson Oliveira Moura, do Curso de Filosofia; e Fernanda Clementino de Oliveira, do Curso de Serviço Social.

Nos encontros realizados, que aconteciam no LECLI – Laboratório de Estudos Críticos da Linguagem – no Centro de Humanidades da UECE, nos dias de terça-feira, das 14h às 16h, líamos e discutíamos diversos textos. Além dos estudos e discussões realizados com

esse grupo, fazíamos também a organização, reposição e manutenção da Biblioteca Livre UECE, que se localiza no *hall* de entrada no Centro de Humanidades do Campus Fátima da Universidade Estadual do Ceará.

4.3 Oficina sobre mediação de leitura promovida pelo Programa Viva a Palavra

No mês de julho de 2019, tivemos a oportunidade de participar e colaborar para a realização da oficina de mediação de leitura, promovida pelo Programa Viva a Palavra e ministrada por Talles Azigon, poeta, escritor, responsável e idealizador da Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió. A oficina aconteceu nas segundas e quartas-feiras, no Instituto Irmã Giuliana Galli, que se localiza na Rua Antônio Botelho, 715, no bairro Serrinha. Esse instituto é parceiro do Programa Viva a Palavra, sempre disponibilizando espaço para as mais diversas atividades, como também colaborando de diversas formas dependendo da demanda solicitada.

No primeiro encontro, Talles Azigon falou sobre a linguagem como forma de agir no mundo, contextualizando assim a mediação de leitura como uma forma de ação. Em seguida, fez uma breve exposição sobre os tipos de mediação de leitura com foco no planejamento das atividades, e que estas podem acontecer em diversos ambientes, sobretudo nos mais diversos tipos de bibliotecas. Sobre o planejamento das mediações, faz-se necessário saber o tipo de público, o ambiente e a quantidade de pessoas, tendo em vista que o bom planejamento permite selecionar textos ou obras que possam ser do interesse de um público específico. Quanto à quantidade de participantes, esclareceu que públicos numerosos podem inviabilizar a boa recepção dos textos e o resultado esperado para as atividades.

Além de estudos teóricos e a vivência de atividades de leitura mediadas por Talles Azigon, tivemos a oportunidade de conhecer outros espaços que nos proporcionaram não apenas a leitura das palavras nos livros, mas também a “leitura do mundo” (FREIRE, 2011).

Um dos encontros foi realizado na Floresta Curió, que fica localizada na Avenida Professor José Arthur de Carvalho, no bairro Curió. O espaço abriga diversas espécies de árvores e de animais e é considerada a última reserva de Mata Atlântica no litoral cearense. Possui uma rica biodiversidade e três trilhas ecológicas para se apreciar a fauna e a flora local. Criada através do Decreto Estadual nº 28.333, de 28 de julho de 2006, a área de relevante interesse ecológico (Arie) é mantida pelo Instituto Natureza Viva (INV), em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente do Ceará (SEMA).

Por ocasião desse encontro, além de um belo piquenique e um passeio pela trilha da Floresta Curió, realizamos o estudo e discussão de conceitos como linguagem, signo e língua, com base em Filho (2017), na obra *Leitura do texto, leitura do mundo*. E, assim, discutimos aspectos relevantes acerca do universo da leitura, que não está estagnado na palavra escrita, muito embora a palavra escrita tenha uma dimensão muito importante dentro da sociedade por estar presente em todos os lugares, como por exemplo nas placas, nos livros, nas leis etc. e, assim, temos o domínio da escrita na Sociedade Ocidental. No entanto, é importante interpretarmos não apenas o código escrito porque também sobrevivemos de outras leituras e de outros textos.

Sobre esse contexto, Talles Azigon enfatizou a necessidade do(a) mediador(a) de leituras dominar a maior quantidade de códigos possíveis, sendo preciso falar sobre História, sobre Ciências e muitos outros aspectos que servirão de estratégias para despertar a curiosidade das pessoas. Dessa forma, é preciso pesquisar, buscar respostas, conhecer outros ambientes, tendo em vista que o diálogo é a base para a mediação de leituras, sendo assim impossível haver mediação de leitura sem diálogo.

Outro momento que merece destaque no decorrer da realização dessa oficina, foi um encontro realizado na Biblioteca Pública do Estado do Ceará, localizada no Espaço Estação, Rua 24 de Maio, 60, no centro de Fortaleza. Por ocasião desse encontro, o facilitador falou sobre o começo dos estudos sobre o que é literatura, falando sobre o texto de Aristóteles, *Arte poética*, como também apresentou conceitos de literatura na perspectiva de diversos teóricos, como Marisa Lajolo, Ezra Pound, Herbert Marcuse, John Sutherland, como também o que dizem o dicionário e a Wikipédia. Foi um estudo muito rico, através do qual foram levantadas muitas reflexões sobre o que entendemos por literatura. Outra atividade importante foi a distribuição de livros de poemas para leitura e socialização dos aspectos observados nos textos que fazem com que um texto seja um texto literário. Ao final, um dos funcionários da biblioteca conduziu a apresentação dos espaços ocupados pela biblioteca. E, assim, se encerrou mais um encontro de grande aprendizagem sobre mediação de leitura.

No último encontro da oficina, Talles Azigon fez uma retomada dos encontros anteriores, apresentou um texto sobre mediação, teoria e prática, de sua própria autoria, por meio do qual discutimos o conceito de mediação de leitura, sendo “a atividade que proporciona uma aproximação efetiva do texto com o receptor(a) e de tal modo, que o(a) mediador(a) é a pessoa responsável por essa ação”. Em seguida, com a letra e áudio da música de *rap* “Ainda é tempo”, de autoria de Criolo, tivemos a oportunidade de acompanhar a letra e

o ritmo da música, o que nos proporcionou um momento de reflexão sobre uma das funções do(a) mediador(a) de leitura, que é ambientar os textos, assim como o que a música faz com o poema. E, assim, entendemos a grande importância do papel de um(a) mediador(a) de leitura, pois como um guia de um museu ou um tradutor(a) de textos, o(a) mediador(a) será aquele(a) profissional que conduzirá os(as) leitores(as) pelo fantástico universo que a literatura pode oferecer.

A participação nessa oficina nos possibilitou não apenas o acesso aos conhecimentos sobre a prática de mediação de leitura, mas o fato de ter momentos que foram realizados em outros espaços, como o piquenique na Floresta Curió e o encontro na Biblioteca Pública do Estado do Ceará. Isso fez com que os participantes tivessem acesso a esses bens culturais, o que demonstra que a função de um(a) mediador(a) de leitura é muito mais que possibilitar o acesso à leitura de textos, mas sim de possibilitar o acesso a bens culturais diversos, que provocam processos dialógicos, humanizam e conscientizam, o que conduz a processos emancipatórios.

4.4 Contribuição em eventos com práticas de mediação de leitura – participação no III JOCAL – Jornada de Cultura, Arte e Literatura

Em maio de 2019, com a proposta de reunir bibliotecas livres e comunitárias da cidade de Fortaleza, o Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE), através da disciplina Gestão Cultural, ministrada pela professora Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, em parceria com o Caldeirão de Bibliotecas Livres e Comunitárias e o Programa de Extensão Viva a Palavra, realizaram a III Jornada de Cultura, Arte e Literatura (III JOCAL)¹⁷. O referido evento aconteceu no dia 10 de maio de 2019, no Centro de Humanidades da UECE. Houve mesas-redondas com os responsáveis pelas bibliotecas livres e comunitárias e diversas oficinas de fanzine, contação de histórias, aquarela, círculos de leitura, mediação de leitura e pintura com lápis de cor. O objetivo do evento se constituiu em promover uma troca de saberes sobre bibliotecas livres e comunitárias, tratando de sua importância na democratização do acesso à leitura e à cultura em geral, da criação de novos modos de expressão artísticos e literários e de seus impactos e ações em suas comunidades.

¹⁷ A Jornada de Cultura Arte e Literatura da UECE (JOCAL-UECE) foi criada pelo Professor Eleildo Alves em 2018. O evento nasceu da Disciplina Gestão Cultural, disciplina obrigatória do Curso de Letras, e contou com a organização e colaboração dos alunos da referida disciplina. Até o presente momento, já aconteceram 5 (cinco) edições do evento.

E, assim, por ocasião do referido evento, tive a oportunidade de colaborar ministrando, em parceria com a professora Ângela Maria Pinheiro, mestranda do Mestrado Interdisciplinar História e Letras MIHL-UECE e professora da rede municipal de Fortaleza, a oficina intitulada “Círculos de leitura: uma proposta de mediação literária”, que reuniu um público composto por professores(as) e estudantes de vários cursos da UECE, por meio da qual discutimos e vivenciamos uma proposta de mediação de leitura, a partir das teorias de Letramento Literário e Círculos de Leitura propostas por Cosson (2016). Esse foi um momento muito rico, no qual tivemos a oportunidade de contribuir para reflexões frutíferas acerca do processo de mediação de leitura literária.

Outra atividade importante realizada nesse evento foi a organização da Biblioteca livre – UECE. Juntamente com alguns bolsistas do Programa Viva a Palavra, ornamentamos e colocamos vários livros (frutos de doações diversas) na estante que fica no *hall* de entrada do Centro de Humanidades da UECE, local onde estava acontecendo o credenciamento do referido evento. A biblioteca livre foi uma das principais atrações do evento, pois observamos no decorrer de todo o dia o quanto as pessoas se dirigiam àquela estante: alguns levavam livros e outros traziam doações.

4.5 Participação do Programa Viva a Palavra na XIII Bienal Internacional do Livro do Ceará

As atividades que foram surgindo a partir da oficina de mediação de leituras promovida pelo Programa Viva a Palavra e ministrada pelo mediador de leituras Talles Azigon não se encerraram naquele momento de conclusão da oficina. Era apenas o início de uma grande parceria na trajetória de leituras e mediações.

Talles Azigon foi um dos responsáveis pelo espaço Literatura Juventude Periferia, na XIII Bienal Internacional do Livro do Ceará - As Cidades e os Livros, evento realizado nos dias 16 a 25 de agosto de 2019, que se configura numa ação do Governo do Estado do Ceará, realizado pela Secretaria da Cultura (SECULT), em parceria com o Instituto Dragão do Mar. Houve a oportunidade de realizar uma parceria entre o Movimento Livro Livre, a Rede Jangada Literária e o Programa Viva a Palavra para a ocupação de um espaço de promoção de mediações de leitura, saraus e debates que consolidou-se como Rede Palavra Livre, na Bienal.

E, assim, elaboramos um calendário, a partir da disponibilidade dos(as) participantes do Programa Viva a Palavra para colaborarmos com as atividades na Sala O

Inventário do Cotidiano – Mezanino, onde foi montada, pelo Movimento Livro Livre e pela Rede Jangada Literária, uma grande biblioteca de Livros Livres, onde os visitantes tinham a oportunidade de levar livros, como também de trazer doações. Isso e outras diversas atividades aconteceram nesse espaço em todo o decorrer do evento. O Programa Viva a Palavra, além das atividades de mediação de leitura, teve a oportunidade de apresentar um Ato Cenopoético, a partir do roteiro intitulado “Para não seguirmos sonâmbulos rumo ao desastre”, de autoria do cenopoeta Ray Lima¹⁸.

A participação nas atividades da XIII Bienal Internacional do Livro no Ceará se constituiu para mim, membro do Programa Viva a Palavra, uma grande oportunidade de contribuições e de aquisição de conhecimentos, pois além de contribuir com as atividades de mediação de leitura e de participar do ato cenopoético, tive também a oportunidade de participar de uma oficina sobre mediação de leitura, ministrada Professora Dra. Lídia Eugênia Cavalcante, do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Ceará.

Por ocasião dessa oficina, a facilitadora, conceitua mediação de leituras como “a ação de promover o encontro entre o leitor e o livro para que, a partir desse encontro haja a escuta do leitor e a conversa entre os livros, os leitores e o mediador com o propósito de que cada um dos participantes e todos juntos construam os mais diversos sentidos para o texto”. Outros aspectos foram trabalhados no decorrer da oficina, como o contexto, os objetivos, as possibilidades, o público e a escolha do repertório.

E assim compreendemos que o contexto será fundamental para a escolha dos textos, para a escolha da metodologia a ser utilizada, podendo ser: a família, a escola, a biblioteca, o hospital, a praça, a igreja, o centro cultural, etc. O objetivo principal de uma mediação de leitura é a formação de leitores(as) e o incentivo ao prazer de ler. No entanto, cada proposta de mediação de leitura poderá ter o seu objetivo específico, como por exemplo, incentivar o participante a gostar de ler por meio de contação de histórias.

Quanto às possibilidades de práticas de mediação de leitura, podem haver várias, como: contação de histórias; leitura de imagens; ilustração de livros; criação literária; leitura e teatro; leitura e cinema; leitura e brinquedos populares; e muitas outras. Sobre o público, a

¹⁸ Poeta, cantor e compositor Ray Lima. O artista tem dois discos gravados, “Pintou Melodia na Poesia” e “A Barca do Amor Invisível”. Ray Lima trabalha com o que ele chama de “cenopoesia”, uma espécie de linguagem híbrida que se tornou popular nos anos 1980 e que mistura teatro e poesia, proporcionando um novo tipo de experiência ao espectador. De acordo com o poeta, ele foi o primeiro a utilizar o termo “cenopoesia” para traduzir suas artes em diferentes espaços, produzindo intervenções e espetáculos “cenopoéticos” no Brasil e países como México, Argentina, Uruguai e Chile. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/index.php/ultimas-noticias/item/56513-02-09-2016-pe01>. Acesso em: 14 maio 2020.

definição deste é fundamental, pois é a partir deste conhecimento que se pode planejar todas as ações a serem desenvolvidas. Sobre o repertório de textos a serem trabalhados, este deve estar de acordo com o público da prática de mediação, que podem ser: crianças, adolescentes, adultos e idosos.

A discussão sobre os diversos aspectos foi muito importante para a consolidação de conhecimentos acerca das atividades de mediação de leitura que já vínhamos realizando, participando de estudos e desenvolvendo atividades por meio do Programa Viva a Palavra. Para enriquecer o momento de discussões, a professora realizou a mediação de leitura da obra *Seis propostas para o próximo milênio*, de Ítalo Calvino. Assim se consolidou mais um momento de aprendizagem sobre mediação de leitura.

Ainda na Bienal, tivemos a oportunidade de prestigiar uma mesa-redonda intitulada: Bibliotecas Comunitárias - um universo, que aconteceu no espaço Rede Palavra Livre, com a participação de representantes da Rede Jangada Literária, Biblioteca comunitária Papoco de Ideias, Biblioteca Viva e Biblioteca Livro Livre Curió. Este também se constituiu um momento de muita aprendizagem, principalmente pelo fato de já termos visitado e entrevistado os responsáveis por esses espaços. Assim, prestigiamos mais uma vez a socialização de experiências de transformação da realidade social de comunidades periféricas por meio da implantação de bibliotecas comunitárias nesses bairros e da prática de mediação de leitura.

4.6 Construção do Grupo de Estudos: Leitura, Teoria, Prática e Crítica

Ainda como fruto da oficina de mediação de leitura facilitada por Talles Azigon, surgiu a parceria para darmos continuidade aos estudos que já realizávamos com os(as) jovens bolsistas da graduação que participam do Programa Viva a Palavra, tornando-se assim um grupo de estudos, oficialmente intitulado GE Leitura, Teoria, Prática e Crítica. Isso possibilitou assim o estudo de teorias e discussões, cujos diversos saberes podiam se complementar: os saberes acadêmicos e os saberes periféricos, por meio das vivências do Programa Viva a Palavra, que promove atividades na periferia de Fortaleza e das vivências de Talles Azigon nas Bibliotecas Comunitárias e Livres e sua militância na periferia. O grupo passou a realizar encontros semanais, às terças-feiras, das 13h às 15h, no *campus* Fátima da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Sobre os objetivos desse grupo, segundo Talles Azigon,

A gente vai passar por várias dimensões da leitura, mas não só para entender o que é leitura. A gente vai, dentro desse percurso do grupo, preparar algumas mediações que serão praticadas nas bibliotecas comunitárias de Fortaleza. E a partir dessa experiência, a gente quer entender na prática, o que é que funciona, o que é que não funciona, qual a diferença de leitura. Dessa mediação de leitura que foi feito e desenvolvido por esse pensamento mais elitista, mais burguês. Será se ele funciona na periferia? Será que são as mesmas coisas? Será que não são outros assuntos? Enfim, é um universo que a gente tá se propondo a estudar, avaliar, pensar e, principalmente, praticar. Assim como Paulo Freire, a gente entende que o conhecimento só existe quando a gente põe em prática, a gente vê ele acontecendo e a gente pode refletir sobre esse conhecimento (TALLES AZIGON, 2019).

Assim, pode-se perceber que para além de trabalhar teoria e prática acerca de mediação de leitura, com propostas de práticas de leitura em diversos espaços periféricos de Fortaleza, participar desses estudos proporciona a construção de conhecimentos de uma forma bastante ampla, pois possibilita vivências, leituras e discussões a partir dos saberes acadêmicos e periféricos. Os saberes periféricos trazem em sua pujança o questionar da opressão, da mesmice, a proposição de outros modos de vida. Como exemplo, temos a literatura marginal-periférica, questionadora da ordem e da opressão de uma sociedade capitalista, patriarcal e racista. E, assim, entendemos que tais estudos podem contribuir para a emancipação dos sujeitos que participam desse grupo.

A partir das teorias de Paulo Freire, pode-se compreender emancipação como uma conquista política, “emancipar o sujeito é libertá-lo da opressão e dominação de classe” (OLIVEIRA; PROENÇA, 2016, p. 91). O sujeito emancipado é aquele que reconhece diante da sua condição de oprimido, a necessidade de uma transformação no sistema que seja capaz de superar o sistema do capital, que possui uma lógica de exploração/dominação, dando lugar a um novo modo de vida social.

Paulo Freire (2011), na obra *Pedagogia do Oprimido*, reflete sobre o modelo de “educação bancária”, que em nada contribui para a formação de uma consciência crítica nos sujeitos, muito pelo contrário, está a serviço da manutenção do sistema vigente. Por meio desse modelo de educação, “o aluno não é estimulado a pensar sobre os acontecimentos diários, é apenas orientado a reproduzir suas ações sem ser sujeito de transformação de seu estado de opressão” (OLIVEIRA; PROENÇA, 2016, p. 92). Dessa forma, os sujeitos atuam de forma a contribuir para a manutenção de um sistema opressor.

E é diante desse contexto que acreditamos que ações como essa, de criar grupos de estudos no âmbito das universidades, favorecendo a partilha de saberes acadêmicos e periféricos, pode contribuir para que, por meio dessas discussões e reflexões, aconteça uma

mudança não apenas no modelo de “ensino bancário”, mas para a emancipação, sendo aqui reconhecida como “o alcance da plenitude do sujeito, ou seja, quando o sujeito se reconhece como sujeito histórico, inacabado e autônomo” (OLIVEIRA; PROENÇA, 2016, p. 93), pois só assim estará preparado para lutar pela transformação da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresento algumas considerações acerca dos resultados da pesquisa, levando em conta as contribuições que o estudo trouxe para o campo da Linguística Aplicada, particularmente no que se refere a uma pesquisa em Pragmática Cultural (ALENCAR, 2015) como uma proposta de “pesquisa participante” e que, aliada à cartografia como proposta metodológica, comprometida em “acompanhar os processos” (BARROS; KASTRUP, 2015), foi possível realizar uma cartografia das práticas de mediação de leitura que são realizadas na periferia de Fortaleza, constituindo-se também como uma das propostas de atividades promovidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra da Universidade Estadual do Ceará.

A realização dessa pesquisa passou por alguns momentos que foram sendo trilhados a partir das necessidades que surgiram pouco a pouco no campo por meio da pesquisa participante. Isso é comum em uma proposta de pesquisa cartográfica, por meio da qual o objeto vai de delineando a partir dos resultados parciais que vão sendo alcançados e das necessidades que surgem no decorrer da trajetória que a pesquisa vai seguindo.

Para tecer essas considerações, retomo aqui as questões de pesquisa e os objetivos que foram sendo alcançados no decorrer do percurso cartográfico para realizar o presente estudo, como também os momentos pelos quais a pesquisa foi passando.

No que se refere ao objetivo geral, que deu origem ao texto desta tese “cartografar as práticas de mediação de leitura promovidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra e pelas Bibliotecas Comunitárias e Livres da periferia de Fortaleza”, buscou-se perceber de que maneira essas práticas contribuem para a formação leitora crítica dos(as) jovens que residem em bairros periféricos, como fortalecem o letramento literário e como esses letramentos se constituem letramentos de reexistência. O referido objetivo deu origem à nossa questão principal que se trata de investigar: De que forma as práticas de mediação de leitura promovidas pelo Programa de Extensão Viva a Palavra e pelas Bibliotecas Comunitárias e Livres da periferia de Fortaleza contribuem para a formação leitora crítica dos(as) jovens que residem em bairros periféricos, por meio do letramento literário, e como esses letramentos se constituem letramentos de reexistência? Assim, na busca de atingir esse objetivo e responder a essa questão, investigou-se como esses processos se dão a partir dos caminhos pelos quais essa pesquisa cartográfica em Pragmática Cultural foi conduzindo.

Dessa forma, ao longo de toda a trajetória da pesquisa e das análises, procurou-se responder a essa questão, à medida que se respondia às questões específicas.

No que se refere à primeira questão de pesquisa: “De que maneira as práticas de letramento literário por meio dos círculos de leitura podem contribuir para a formação leitora crítica dos(as) jovens da periferia que participam do Programa Viva a Palavra?”, posso dizer que o letramento literário, por meio dos círculos de leitura, contribui para a formação leitora crítica desses(as) jovens na medida em que possibilita, em primeiro lugar, o acesso à literatura, uma arte a que muitos(as) jovens não possuem acesso. Comprova-se isso, a partir dos resultados alcançados com a análise dos questionários aplicados com os(as) jovens que participam do Cursinho Popular Viva a Palavra. Em segundo lugar, quanto à leitura realizada nos círculos de leitura, não se trata de um momento de leitura pela leitura, não apenas um momento de leituras para deleite, mas um momento de leituras coletivas, em que cada leitor(a) desempenha uma função social em relação àquela leitura que está sendo realizada. Uma leitura que possibilita ao(à) leitor(a) não apenas o acesso a conhecimentos diversos, mas uma leitura reflexiva sobre o texto e sobre o mundo. Uma leitura que possibilita uma consciência de seu próprio lugar no mundo, ou uma reflexão que pode trazer um conhecimento sobre o contexto com seus fatores econômicos e sociais que contribuem para a desigualdade social. Essa consciência de si e da realidade, ou das diversas realidades que a leitura permite acessar, contribui para uma tomada de consciência e formação de sujeitos críticos dessa sociedade opressora e desigual.

A segunda questão era: “Quais práticas de mediação de leitura são promovidas por moradores(as) da periferia de Fortaleza, que são idealizadores(as) de espaços de acesso à leitura, como bibliotecas livres e/ou comunitárias e como essas práticas podem contribuir para a formação leitora crítica desses(as) jovens?” Para respondermos a essa questão, delimitaram-se 5 (cinco) bibliotecas comunitárias, situadas na periferia de Fortaleza. Elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturado e deu-se início uma trajetória de participação, atuação e vivências nessas bibliotecas comunitárias.

Por meio da cartografia das bibliotecas comunitárias, foi possível encontrar verdadeiros espaços de acolhimento, disseminação de saberes. Não apenas de mediação de leituras, mas lugares repletos de “letramentos múltiplos” (ROJO, 2009). E como práticas de mediação de leitura, foi possível a realização de: círculos de leitura, contação de histórias, atividades lúdicas, exposição de fotografias, saraus, rodas de poesia, *slams*, curso de desenho, curso da astronomia, oficinas de fanzine, curso de narrativas de RPG (*Role-Playing Game*), projeto literário, oficinas diversas, criação de jornais, projetos de leitura e escrita, dentre outras atividades. E, assim, chegou-se à conclusão que esses espaços promovem diversos

tipos de letramentos. Embora o “letramento literário” (COSSON, 2016) possa ser considerado o carro chefe, em virtude do espaço ser uma biblioteca, e as pessoas se aproximarem num primeiro momento em busca dos livros, as bibliotecas comunitárias, ao promoverem outras formas de vivenciar o letramento literário, por meio de outras atividades como saraus de luta e de resistência e *slams*, que podemos considerar legítimos “letramentos de reexistência” (SOUZA, 2011), estão contribuindo não apenas para a formação de leitores(as) de textos, mas para a formação de “leitores do mundo” (FREIRE, 2011).

Pode-se considerar esses projetos revolucionários, uma vez que possibilitam o acesso a diversos bens culturais, dentre os quais destaca-se a leitura dos(as) moradores(as) dos bairros periféricos, muitos dos quais não teriam esse acesso se não fosse pela iniciativa desses sujeitos que têm uma postura crítica e propositiva, acerca da desigualdade social. Dessa forma, contribuem de forma significativa para a formação de pessoas críticas diante de uma realidade opressora e desigual e que podem, assim, tornarem-se capazes de lutar por uma transformação. Assim, pode-se dizer que o acesso aos livros pode favorecer processos emancipatórios a partir do experimentar e produzir conhecimentos que possibilitam compreender e intervir na realidade social. Essas intervenções são materializadas nas ações promovidas pelas bibliotecas comunitárias e pelo Programa Viva a Palavra.

No que se refere à terceira questão de nossa pesquisa, “Que fatores na trajetória de vida de pessoas que vivem na periferia contribuíram para que estas se tornassem mediadores(as) de leitura?”, é mister retomar aqui algumas falas dos(as) mediadores(as) de leitura das bibliotecas comunitárias. Para Talles Azigon, mediador de leituras da Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió, “A leitura proporciona para você uma educação sentimental que a escola não proporciona. Quando você lê um conto, uma história e as pessoas passam por determinadas situações, você vai desenvolver empatia [...]”. E, assim, ao olhar para o seu bairro e não conseguir encontrar nenhum equipamento que fosse de uso da comunidade, tomou a iniciativa de montar uma biblioteca em sua própria casa, pretendendo, assim, inserir os(as) moradores(as) do seu bairro no mundo literário, pois enxerga a leitura como algo revolucionário e acredita que a leitura pode até mesmo mudar o sentimento das pessoas em relação ao mundo que está ao seu redor.

Para Argentina Castro, da Biblioteca comunitária Papoco de Ideias, “a mediação de leitura é uma espécie de um cuidado [...]. Você vai cuidar para que aquele livro chegue da melhor maneira possível naquela criança, naquela pessoa que está ouvindo, né? Então, não deixa de ser um cuidado”. Segundo ela, se ela tivesse tido uma biblioteca comunitária em seu

bairro quando ela era criança, ela seria outra Argentina e teria dado altos saltos em sua vida. Assim, percebe-se que ela é uma mediadora de leituras por acreditar no poder transformador da leitura. Num contexto de dificuldades financeiras que passou em sua infância, a leitura poderia ter feito muita diferença. Por isso como mediadora de leituras quer promover essa diferença na vida de outras crianças e jovens.

Na Biblioteca Viva, observou-se o depoimento de Raphael Rodrigues, que deixou claro a inquietação que tinha quando ouvia comentários do tipo “no Brasil não se lê...”. Para ele, a falta de práticas de leitura está relacionada à falta de acesso. Se as pessoas não têm acesso aos livros, como poderiam ler? Para ele, “os brasileiros que não têm acesso à biblioteca não leem”. E acreditando que a leitura poderia mudar a realidade do seu bairro, junto com alguns colaboradores, criaram a Biblioteca Viva no bairro Barroso.

Na Biblioteca Comunitária Casa Camboa, Viviane Siade iniciou as atividades de leitura a partir da chegada das crianças, que foram chegando à sua casa e ela sentiu a necessidade de oferecer alguma atividade para elas. Como ela sempre gostou de ler e possuía vários livros, começou a ler para as crianças e a realizar diversas atividades a partir dessas leituras, como pinturas etc. E, assim, com a preocupação de oferecer para aquela comunidade um local de acesso à cultura e ao lazer, além de disponibilizar um acervo diversificado e auxiliar nas atividades escolares, contribui para a formação de leitores(as), que vai desde o conhecimento da cultura local a um universo de leituras que abrange diversas áreas do conhecimento.

Na Biblioteca Comunitária “Okupação!”, de acordo com Baticum, o trabalho com a leitura e a literatura, dentre outras atividades com músicas e filmes, surgiu, a partir de ideias anarquistas, de uma visão crítica sobre a realidade, de questões políticas e das relações de poder vigentes. Por meio desses letramentos, buscam-se não apenas uma forma de denunciar, mas também de contestar e refletir acerca da situação de opressão. Assim, a inserção da leitura num contexto de luta e de contestação por uma sociedade justa, faz reconhecer os textos como instrumentos de luta, capazes de contribuir para a transformação de uma realidade, uma vez que podem fazer com que as pessoas reflitam e vejam o contexto de opressão. Por meio dessa visão podem ser esclarecidas a lutar por seus direitos, contra a privação de bens culturais imposta pela classe dominante.

Dessa forma, evidenciam-se as atividades que são promovidas pelo Programa Viva a Palavra e pelas bibliotecas comunitárias e livres da periferia de Fortaleza, por meio de diversos tipos de letramentos, com ênfase no “letramento literário” (COSSON, 2014, 2016) e

“letramentos de reexistência” (SOUZA, 2011), um objetivo em comum: a luta pela transformação da realidade em uma sociedade tão desigual, o que se filia ao pensamento de Paulo Freire (2011d) ao pregar uma “pedagogia da esperança”. Para o educador (2011d, p. 15), “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tão pouco, se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”.

Diante disso, na concepção da minha tese, considero as práticas de mediação de leitura na periferia como letramentos de reexistências, que podem conduzir as leitoras e os leitores a vivenciarem processos emancipatórios, o que me leva a reconhecer que abrir espaços de acesso à leitura se configura muito mais do que abrir uma biblioteca e disponibilizar livros. Trata-se de uma estratégia de formação para a luta na superação das desigualdades sociais. “Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história” (FREIRE 2011d, p. 126).

E, assim, concluo que as práticas de mediação de leituras na periferia de Fortaleza podem contribuir, não apenas para a formação de leitores(as) críticos(as) da realidade, mas, também para a geração de formas de resistência e promoção de processos emancipatórios, uma vez que os sujeitos ao se tornarem conscientes de sua situação de opressão poderão tornar-se “responsáveis pela construção de sua própria história” (RIBEIRO, 2018, p. 16). Só assim, o ser humano conseguirá lutar para libertar-se da condição de oprimido, buscando formas para mudar a sua realidade e a dos outros sujeitos que se encontram ao seu redor. Freire (2011) afirma que o trabalho para o ser humano não depende dos esforços físicos realizados, mas da consciência que ele deve ter do poder transformador de suas ações. É esse poder de transformar a realidade que se encontra presente em cada ação realizada pelo Programa Viva a Palavra e pela Bibliotecas Comunitárias da periferia de Fortaleza.

Dessa forma, acredito que os resultados alcançados a partir dessa pesquisa cartográfica não se encerram por aqui. Outras investigações podem ser realizadas a partir da observação, participação, geração de dados em processos colaborativos de pesquisa, extensão e análise e discussão dos resultados que podem ser alcançados a partir das práticas de mediação de leitura que são realizadas por mediadores(as) nesses espaços periféricos, como a permanência desses(as) leitores(as) nas comunidades, a geração de futuros(as) mediadores(as), que poderão ser frutos dessa geração que está aí, como também as

transformações que esses lugares podem passar a partir dessas ações que tantos impactos têm causado de forma muito positiva nos bairros periféricos de Fortaleza. Além de outros aspectos que podem ser observados a partir de um olhar sensível para os efeitos da leitura na vida e na comunidade desses(as) leitores(as) e mediadores(as).

Por fim, concluo esta tese dizendo que a realização dessa pesquisa não me permitiu apenas ver e observar as transformações ocorridas em cada bairro periférico de Fortaleza por meio das ações desses(as) mediadores(as) de leitura nas bibliotecas comunitárias e por meio das ações promovidas pelo Programa Viva a Palavra. Ela me permitiu vivenciar essas práticas. Por isso, termino a tese com um olhar muito mais apurado e sensível acerca da realidade e da vida. E sem sombra de dúvidas, como professora de Língua Portuguesa e mediadora de leituras, tenho outra visão sobre os efeitos que a leitura/literatura pode causar na vida das pessoas, onde quer que elas estejam. E, a partir de agora, o planejamento das minhas práticas pedagógicas estarão carregadas de afeto e de esperança, o que é claramente disseminado por meio do letramento literário e dos letramentos de reexistência nas bibliotecas comunitárias e no Programa Viva a Palavra, experiências emancipatórias na periferia de Fortaleza. Que cada vez mais a luta pelo direito à literatura, tão defendido e propagado por Antônio Cândido (2004) possa contagiar mais pessoas no fortalecimento dessas iniciativas que trazem tantas mudanças e esperança de um mundo melhor e mais justo. Afinal, “não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 2011d, p. 126).

Viva os(as) mediadores(as) de leitura!

Viva as Bibliotecas Comunitárias!

Viva o Programa Viva a Palavra!

Encerro aqui, com um poema do poeta Edmar Eudes, que eu tive o prazer de conhecer no decorrer dessa pesquisa e que, embora não se encontre mais entre nós, merece a nossa homenagem. Homem simples que residia no bairro Serrinha, era participante ativo do Programa Viva a Palavra, nas reuniões, nos eventos, e na luta pelas melhorias daquela comunidade.

VIVA A PALAVRA!

Essa palavra da gente,
cada vez mais eloquente,
buscando justiça e paz!

Viva a palavra,
dos versos de um violeiro,
de um *MC*, de um vaqueiro,
nos aboios dos currais!

Viva a palavra,
do brado de um estudante,
que cada vez mais garante,
que a luta continua!

Viva a palavra,
do nosso artista de rua,
com a sua arte fenomenal!

Viva a palavra...
essa arma santa,
que sai de cada garganta,
na apresentação de um sarau.

(EDMAR EUDES)

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, C. N. Pragmática Cultural: uma proposta de pesquisa intervenção nos estudos críticos da linguagem. *In: RODRIGUES, M. G.; ABRIATA, V. L. R.; MELO, G. C. V.; MANZANO, L. C. G.; CÂMARA, N. S. (Orgs). **Discurso: Sentidos e ação.** Coleção Mestrado em Linguística, v. 10. São Paulo: Universidade de Franca, 2015, p. 141-162.*
- ALENCAR, C. N. Pragmática cultural: uma visada antropológica sobre os jogos de linguagem. *In: SILVA, D. N.; MARTINS FERREIRA, D. M.; ALENCAR, C. N. (Orgs.). **Nova pragmática: modos de fazer.** São Paulo: Cortez, 2014. p. 78-100.*
- ALENCAR, C. N. **Programa Viva a Palavra:** Circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra na periferia de Fortaleza. Mimeo, Fortaleza, 2014.
- ALVAREZ, J; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.*
- ANDRADE, R. R. (Raphael Rodrigues) Conversa na Biblioteca Viva. [Entrevista cedida a] Vanusa Benício Lopes. **Doutorado em Linguística Aplicada** – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 07 jun. 2019.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAGÃO, C. O. Espaços e Ambiências para Mediação de Leitura. *In: NETTO, R.; LIMA, L. E. C. (Orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura.** Fortaleza, CE. Fundação Demócrito Rocha. 2018. Fascículo 10. p. 145-160.*
- ASSUMÇÃO, J. O leitor vital e o leitor-massa, em Ortega y Gasset. *In: SANTOS, F.; NETO, J. C. M.; ROSING, T. M. K. (Orgs.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.** São Paulo: Global, 2009. p. 47-60.*
- AZEVEDO. V. P. (Viviane Siade) Conversa na Biblioteca Comunitária Casa Camboa.. [Entrevista cedida a] Vanusa Benício Lopes. **Doutorado em Linguística Aplicada** – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 22 mai. 2019.
- BARBOSA, J. B; BARBOSA, M. V. **Leitura e Mediação: reflexões sobre a formação do professor.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.
- BARROS, L. P; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.*
- BOTELHO, C. N. A Formação do Bibliotecário e as Bibliotecas Comunitárias. Estudos em Biblioteconomia e Gestão da Informação. **II ENEGI - Periódicos UFPE.** Recife. v.1, n. 1, p. 50-64, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INF/article/view/43>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In*. RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Coord.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2010. p. 85-106.

CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Periódico Remate de Males**. IEL. UNICAMP, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/remate.v0i0.8635992>. Acesso em: 18 set. 2020.

CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

CAVALCANTE JUNIOR, F. S. **Letramentos: para um mundo melhor**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.

CAVALCANTE, L. E. Bibliotecas autogeridas e participação comunitária. *In*: CAVALCANTE, L. E.; ARARIPE, F. M. A. (Orgs.). **Biblioteca e Comunidade: Entre vozes e saberes**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014. p. 27-33.

CEREJA, W. R. **Ensino de Literatura: uma proposta para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

COELHO, C. D. ; BORTOLIN, S. A Produção Científica sobre Bibliotecas Comunitárias nos Periódicos da Ciência da Informação. **VII SECIN**. 21 a 27 ago. 2017. Disponível em: www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2017/paper/view/442/226. Acesso em: 15 jul. 2019.

COMITÊ CEARENSE PELA PREVENÇÃO DE HOMICÍDIOS NA ADOLESCÊNCIA. **Cada vida importa: Relatório final do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência**, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://cadavidaimporta.com.br/sobre/>. Acesso em: 20 set. 2018.

CORREA, D. Vulnerabilidade social, desafios epistêmicos e conhecimentos rivais: por diálogos mais horizontais. *In*: **Trabalhos em Linguística Aplicada** (2019), v. 58, n. 1, 241-258. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8652774>. Acesso em: 06 out. 2020.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3. jul./dez.2015. p.173-187. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 26 set. 2019.

COSTA, F. Gueto ou Favela? **Românica Olomucensia**. v. 25, n. 1, 2013. p. 37-45. ISSN 1803-41-36. Disponível em: <file:///C:/Users/GeV/Downloads/Dialnet-GuetoOuFavela-4460032.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

DAVIS, M. **Planeta Favela**. Tradução de Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2006.

FERNANDEZ, C; MACHADO, E; ROSA, E. **O Brasil que lê: Bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores.** Olinda: CCLF; Brasil: RNBC, 2018. Recurso online (170p). Disponível em: <http://cclf.org.br/project/o-brasil-que-ler-bibliotecas-comunitarias-e-resistencia-cultural-na-formação-de-leitores//>. Acesso em: 08 maio 2020.

FILHO, D. P. **Leitura do texto, leitura do mundo.** Rio de Janeiro. Anfiteatro, 2017.

FIRMIANO, E. P. Aprendizagem cooperativa na sala de aula. Programa de Educação em células cooperativas. **PRECE.** 2011. Disponível em: www.2.olimpiadadehistoria.com.br/apostiladeaprendizagemcooperativa. Acesso em: 19 set. 2018.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. *In:* TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. P. (Orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital.** Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011d.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011e.

FRIZON, J. R; GRAZIOLI, F. T. Mediação de leitura: possibilidades e experiências. **Revista Diálogos** (RevDia). “Edição comemorativa pelo Qualis B2”, v. 6, n. 2, mai-ago. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/GeV/Downloads/6559-Texto%20do%20Artigo-22081-1-10-20180511.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.

GALLIAN, D. **A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma.** São Paulo: Martin Claret, 2017.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GORCZEWSKI, D. GOMES, M. F; SOARES, S. K. A. Mobilizar afetos e inventar alianças na cidade e na universidade. *In:* GORCZEWSKI, D. (Org.). **Arte que inventa afetos.** Fortaleza, Imprensa Universitária, 2017. p. 203-226.

GORCZEWSKI, D; SOARES, S. K. A. Ilhas que resistem: Titanzinho em Fortaleza; Arquipélago em Porto Alegre. *In:* GORCZEWSKI, D. (Org.). **Arte que inventa afetos.** Fortaleza, Imprensa Universitária, 2017. p. 187-202.

GROPPO, L. A. Teorias Críticas da Juventude: geração, moratória social e subculturas. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan.-jul., 2015. ISSN: 1806-5023. p. 4-33. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewfile/1806-5023.2015v12nlp4/29763>. Acesso em: 06 ago. 2018.

GUEDES, R. M. **Bibliotecas Comunitárias e Espaços Públicos de Informação**. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/cultura/docs/11a_bibliotecas_comunitarias_Roger_Guedes.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

JEZINE, E. A concepção de emancipação em Paulo Freire para uma leitura do acesso à educação superior. **Rev. Fac. Educ.** (Universidade do Estado de Mato Grosso), vol. 25, ano 14, n. 1, p. 15-34, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodico.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3938>. Acesso em: 26 out. 2020.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina. 2015. p. 32-51.

KASTRUP, V; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.** [online], 2013. v. 25, n. 2, p. 263-280. ISSN 1984 – 0292. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/51984 - 029 22013000200004>. Acesso em: 19 set. 2018.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP: Cefiel, MEC. 2005.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEAL, T. F; ALBUQUERQUE, E. B. C de. Literatura e Formação de Leitores na Escola. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, Rildo. (Coord.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 89-106.

LEITE, J. A. O.; BOTELHO, L. S. Letramentos Múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. **Revista eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Letramentos-M%C3%BAltiplos-Uma-Nova-Perspectiva-Sobre/67310350.html>. Acesso em: 15 mai. 2020.

LEON, O. D. Adolescência e Juventude: das noções às abordagens. *In*: FREITAS, Maria Virgínia (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação educativa, 2005. Disponível em: <library.fes.de/pdf/bueros/brasilien/05623>. Acesso em: 19 set. 2018.

LEWIS, C. S. **As Crônicas de Nárnia**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

LOPES, V. B. **Viagem, Enigmas e Sonhos**: a alegria de conhecer. Fortaleza: SEDUC, 2018.

LOPES, V. B.; SOUSA, A. O. B.; ALENCAR, C. N.; CARVALHO, S. M. G. Letramentos de reexistência no Movimento Ensaio Rock: um estudo em Pragmática Cultural no Programa Viva a Palavra. **Revista do Programa de Pós Graduação em Linguagem - UEPG**. v. 7, n. 1, p. 49-64, 2018. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/12417/pdf1>. Acesso em: 21 set. 2019.

MACHADO, E. C. Uma discussão acerca do conceito de Biblioteca Comunitária. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 7, n. 1, p.8 0-94, jul./dez.2009. Disponível em: <http://polaris.bc.unicampi.br/seer/ojs/include/getdoc.php?id=685&article=1958&mode=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MARINHO, C. M. **Filosofia e educação no Brasil**: da identidade à diferença. São Paulo. Edições Loyola, 2014.

MARQUES, G. M. B. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência**: de leitores em formação e formadores de leitores. 326f. Tese (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/pesquisa/teses>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

MENDONÇA, M. Letramentos de jovens em espaços não escolares: aprendendo e ensinando com as ongs. *In*: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (Orgs.) **Letramentos em espaços educativos não escolares**: os jovens, a leitura e a escrita. São Paulo: Ação Educativa, 2015. p. 35-56.

MESQUITA, M. R.; BOMFIM, J.; PADILHA, E.; SILVA, A. C. Juventudes e Participação: Compreensão de Política, valores e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 288-297, 2016. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/1807_03102016v28n2 p. 288. Acesso em: 19 set. 2018.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 9-30.

MIYAZATTO, K. Importância de cultivar plantas em casa para ajudar aliviar o estresse. **Revista Viva Saúde**. Ed. 158. Disponível em: <https://vivasaude,digisa,com.br/bem-estar/impotancia-de-cultivar-plantas-em-casa-para-ajudar-aliviar-o-estresse/6378>. Acesso em: 16 jul. 2019.

NEVES, A. **A caligrafia de dona Sofia**. 13. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

NÓBREGA, N. G. No espelho, o trickster. *In*: SANTOS, F.; NETO J. C. M.; ROSING, T. M. K. (Orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 95-112.

OLIVEIRA, N. A.; PROENÇA, K. A. P. Emancipação: uma perspectiva freiriana no GT-17 da ANPED no período de 2001 a 2007. *In*: **Expressa Extensão**. Pelotas, v. 21, n. 1, p. 88-102, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/7703>. Acesso em: 20 out. 2020.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, v. XXV, 1990, p. 139-165. Disponível em: analisessocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sB58rp1yi72M13.pdf. Acesso em: 18 set. 2018.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. e. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PASSOS, E.; KASTRUP, V. Cartografar é traçar um plano comum. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V. TEDESCO, S. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 15-41.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Apresentação. *In*: PASSOS, E. ; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 7-16.

PEREIRA, A. B. Juventude, juventudes. **Teoria e debate**. 99 ed., abril, 2012. Disponível em: <https://teoria e debate.org.br/2012/04/12/juventude – juventudes>. Acesso em: 10 set. 2018.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PRADO, G. M. A biblioteca comunitária como agente de inclusão/integração do cidadão na sociedade da informação. **Revista Inclusão Social**. IBICT. Brasília, DF, v. 3, n. 2, p. 143-149, jan./jun., 2010. Disponível em: revista.ibict.br/inclusao/article/view/1638. Acesso em: 27 jul. 2019.

QUEIRÓS, E. C. M. de; SAMPAIO, M. L. P.; COSTA, M. C. Estratégias de Mediação da Leitura na Formação de Leitores. **ANAIS FIPEd**. Campina Grande. Editora Realize, 2012. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/4fe538bb4a108e67543d986061cab50_1348.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

REYES, Y. Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG. Faculdade de Educação (FaE). *In*: **Glossário Ceale**. Centro de

Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 06 jun. 2019.

RIBEIRO, A. S. Conscientização e emancipação em Paulo Freire. *In: Sinergia*. São Paulo. v. 19, n. 1, p. 16-20, jan./jun., 2018. Disponível em: <http://ojs.ifsp.edu.br>. Acesso em: 20 out. 2020.

ROCHA, J. A. V. (Baticum) Conversa na Biblioteca Okupação. [Entrevista cedida a] Vanusa Benício Lopes. **Doutorado em Linguística Aplicada** – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 05 jun. 2019.

RODRIGUES BRANDÃO, C.; CORREA BORGES, M. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 25 set. 2008. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988. Acesso em: 20 jun. 2018.

RODRIGUES, P. C. C. **Atos de fala e ideologia** – A violência linguística no discurso da revista veja sobre as favelas. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/pesquisa/dissertações>. Acesso em: 10 jul. 2018.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSING, T. M. K. Do currículo por disciplina à área da educação – cultura – tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. *In: SANTOS, F.; NETO, J. C. M.; ROSING, Tânia M. K. (Orgs.). Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.* – São Paulo: Global, 2009. p. 129-155.

SALES, A. A. C. (Argentina Castro). Conversa na Biblioteca Comunitária Papoco de Ideias. [Entrevista cedida a] Vanusa Benício Lopes. **Doutorado em Linguística Aplicada** – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 21 jun. 2019.

SALES, A. C. C. (Cristina Castro) Conversa na Biblioteca Comunitária Papoco de Ideias. [Entrevista cedida a] Vanusa Benício Lopes. **Doutorado em Linguística Aplicada** – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 21 jun. 2019.

SANTOS, F. Agentes de leitura: Inclusão social e Cidadania Cultural. *In: SANTOS, F.; NETO, J. C. M.; ROSING, T. M. K. (Orgs.). Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.* São Paulo: Global, 2009. p. 37-45.

SILVA, F. R. N. **Rede de afetos**: práticas de re-existências poéticas na cidade de Fortaleza (CE). Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://www.uece.br/ppgsociologia/index.php/arquivos/doc_view/847-?tmpl=component&format=raw. Acesso em: 20 jan.2020.

SILVA, T. R. da. **A reexistência da periferia em letramentos de jovens MCs**: uma análise de signos ideológicos nos jogos de linguagem do rap. 169f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/pesquisa/dissertações>. Acesso em: 20 out. 2020.

SOARES, E; ROCHA, L. A leitura, os jovens e a escola: caminhos para a leitura literária e a formação de leitores. **Revista Na ponta do Lápis**. 35. ed. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2817/a-literatura-os-jovens-e-a-escola-caminhos-para-a-leitura-literaria-e-a-formacao-de-leitores?utm_source=revista&utm_medium=email&utm_campaign=boletim_22092020. Acesso em: 23 set. 2020.

SOARES, J. T. S. (Talles Azigon). Conversa na Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió. [Entrevista cedida a] Vanusa Benício Lopes. **Doutorado em Linguística Aplicada** – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 25 jun. 2019.

SOARES, R.C.S. (Dona Ritinha). Conversa na Biblioteca Comunitária Livro Livre Curió. [Entrevista cedida a] Vanusa Benício Lopes. **Doutorado em Linguística Aplicada** – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 25 jun. 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: *hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, A. L. S. Linguagem e letramentos de reexistência: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Revista Linguagem em Foco**. v. 8, n. 2, p. 67-76, 2016. Volume temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1908>. Acesso em: 30 set. 2019

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abril, 2017. ISSN 0102 – 6801. Disponível em: ser.ufu.br/index.php/educaçãofilosofia/issue/view/1450/251. Acesso em: 28 set. 2019.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 15 set. 2020.

STREET, B. V. **Social Literacies Longman**: London, 1995.

TEDESCO, S. V.; SADE, C; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. T. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 92-127.

TEIXEIRA, I. C.; BARROS, E. F. A.; FILHO, F. F. M.; NASCIMENTO, I. R. Implementação do projeto Livros Livres em uma Biblioteca Universitária. **Anais do CBB**D. Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, documentação e ciência da informação. v. 2, 2017. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1707>. Acesso em: 06 de ago. 2019.

VIANNA, C. A. D; SITO, L; VALSECHI. M. C. e PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: Desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sócio-cultural sobre a escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2016. p. 27-59.

ZALUAR, A.; ALVITO, M. Introdução. *In*: ZALUAR, A.; ALVITO M. (Orgs.). **Um século de favela**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 7-24.

ZANELLI, F. F. **Novos Fluxos na busca por oportunidades**: trajetória de jovens nas periferias da cidade. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2016. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/07-revistanovosfluxos-segundaedicao_1510162706.pdf. Acesso em: 14 set. 2020

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM O(A)S ALUNO(A)S DO
CURSINHO POPULAR VIVA A PALAVRA**

Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada-PosLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima- Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla

QUESTIONÁRIO

Caro(a) participante,

Este questionário constitui um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa da doutoranda Vanusa Benício Lopes, cujo título é ***PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NA PERIFERIA DE FORTALEZA: CARTOGRAFIAS DO PROGRAMA VIVA A PALAVRA***, sob orientação da Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, que também é coordenadora do Programa de Extensão Viva a Palavra, no qual a pesquisa se desenvolve e as atividades são realizadas no bairro Serrinha.

Gostaríamos, portanto, da sua participação em uma das fases da pesquisa e esclarecemos que seus dados pessoais são totalmente confidenciais e que eles não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância. Esperamos contar com a sua colaboração e agradecemos, desde já, a sua cooperação.

Vanusa Benício Lopes
Doutoranda do Posla-Uece

Fortaleza, _____ de _____ de _____.

DADOS PESSOAIS

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Gênero: ()Feminino ()Masculino

4. Endereço: _____

Contatos telefone/ email _____

ESCOLARIDADE

Escola em que estuda: _____

Série/ano: _____

GRAU DE ESCOLARIDADE DOS PAIS

PAI () analfabeto () Ens Fund I () Ens Fund II () Ens Médio () Superior

MÃE () analfabeto () Ens Fund I () Ens Fund II () Ens Médio () Superior

1. Quais os gêneros textuais que seus pais ou responsáveis costumam ler?
 jornais revistas livros outros _____

2. Seus pais ou responsáveis por você lhe incentivam a ler?
 Sim não às vezes raramente nunca
3. Quais os tipos de livros que existem onde você mora?
 jornais revistas livros didáticos outros/quais _____

FORMAÇÃO LEITORA

1. Você gosta de ler?
 sim não às vezes
2. Qual a frequência que você lê (livros, revistas, jornais, etc.)
 sempre às vezes raramente nunca
3. Você gosta de ler livros literários? (contos, crônicas, romances, poemas, etc.)
 sim não
4. Se sim, o que mais gosta de ler?
 Autoajuda
 Aventura
 Biografias
 Conto
 Crônicas
 Poema
 Quadrinhos
 Romance
 Teatro
 Textos teóricos
 Outros _____
5. Sobre a leitura de textos literários: o que mais o(a) influencia na escolha de uma obra literária?

- A temática
 A indicação dos professores
 A publicidade em torno da obra
 A crítica sobre a obra
 A indicação de parentes e amigos
 Outros _____
6. Com que frequência você lê textos literários?
- diariamente
 uma vez por semana
 uma vez por mês
 somente para fazer trabalhos escolares quando solicitado
 outros _____
7. Você se considera um(a) bom(boa) leitor(a)? Justifique sua resposta.
- sim não
- Justificativa: _____

8. Se não, o que você acredita que falta(ou) na sua formação literária?
- maior incentivo por parte dos professores na escola.
 maior dedicação à leitura.
 outro _____
9. Quais as pessoas que lhe influenciaram para que você se tornasse um(a) leitor(a)?
- Familiares Professores Amigos Outras pessoas. Quais _____

10. Qual o tipo de suporte que você mais lê?
- Material impresso Suporte digital Impresso e digital
11. Para você para que serve a leitura de um modo geral?
12. E quanto à leitura de textos literários. Qual a sua importância em seu cotidiano?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO APLICADO
COM O(A)S RESPONSÁVEIS PELAS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS E
LIVRES DA PERIFERIA DE FORTALEZA**

Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada-PosLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima- Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone/Fax: 31012032 posla@uece.br / www.uece.br/posla

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA
QUE SÃO REALIZADAS NAS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS E SOBRE AS
TRAJETÓRIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DOS RESPONSÁVEIS POR ESSAS
BIBLIOTECAS**

Caro(a) participante,

Este roteiro de entrevista constitui um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa da doutoranda Vanusa Benício Lopes, cujo título é *PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NA PERIFERIA DE FORTALEZA: CARTOGRAFIAS DO PROGRAMA VIVA A PALAVRA*, sob orientação da Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar, que também é coordenadora do Programa de Extensão Viva a Palavra, no qual a pesquisa se desenvolve e as atividades são realizadas no bairro Serrinha.

Gostaríamos, portanto, da sua participação em uma das fases da pesquisa e esclarecemos que seus dados pessoais são totalmente confidenciais e que eles não serão divulgados ou publicados na pesquisa ou em qualquer outra instância. Esperamos contar com a sua colaboração e agradecemos, desde já, a sua cooperação.

Vanusa Benício Lopes
Doutoranda do Posla-Uece

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

DADOS PESSOAIS

1. Nome:
2. Biblioteca Comunitária que é responsável:

DADOS SOBRE A BIBLIOTECA COMUNITÁRIA

- 1- Quando surgiu a biblioteca?
- 2- Quais as motivações que o(a) levaram a tomar a iniciativa de criar essa biblioteca no seu bairro?
- 3- Como surgiu o nome da biblioteca?

- 4- Qual o acervo que a biblioteca possui?
- 5- Qual o público que é contemplado pelas atividades realizadas por meio da biblioteca?

DADOS SOBRE A TRAJETÓRIA DE LEITURA/MEDIAÇÃO DE LEITURAS DOS RESPONSÁVEIS PELAS BIBLIOTECAS E ATIVIDADES REALIZADAS POR MEIO DAS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS

- 1- Como você se tornou um(a) leitor(a)? Como surgiu essa atenção para os livros?
- 2- Quais os primeiros livros que você leu e quais os livros que você gosta de ler?
- 3- Quando e como você se tornou um(a) mediador(a) de leituras?
- 4- Que atividades de mediação de leitura são desenvolvidas na biblioteca?
- 5- O que lhe motiva a continuar essa trajetória?
- 6- Que resultados você já observou?
- 7- Que fato você considera marcante na sua trajetória de mediação de leitura?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PESQUISA ETNOGRAFICA DISCURSIVA – ESTUDOS OBSERVACIONAIS

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. Dados de Identificação

Nome do Usuário.....

Documento de Identidade Nº.....Sexo: () M () F

Data de Nascimento:...../...../.....

Endereço:.....Nº:.....Apto:.....

Bairro:..... Cidade:.....

CEP:.....Telefone:.....

2. Responsável

Responsável Legal.....

Natureza (grau de parentesco, tutor, curador, etc.).....

Documento de Identidade Nº..... Sexo: () M () F

Data de Nascimento:...../...../.....

Endereço:.....Nº:.....Apto:.....

Bairro:..... Cidade:.....

CEP:.....Telefone:.....

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

1. TÍTULO DA PESQUISA: Práticas de mediação de leitura na periferia de Fortaleza:

Cartografias do Programa Viva a palavra. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado “**Por uma pragmática cultural: cartografias descoloniais e gramáticas culturais em jogos de linguagem do cotidiano**”.

Pesquisador: Vanusa Benício Lopes

Documento de Identidade Nº Sexo: () M () F

Cargo/Função: Doutoranda – PosLA

Departamento..... da Faculdade.....

2.AVALIAÇÃO DE RISCOS DA PESQUISA

2.1 Riscos

Como na pesquisa qualitativa os dados coletados são considerados como parte das relações sociais, das quais a linguagem é constitutiva, é certo que o(a) pesquisador(a) detém o poder de constituir sentidos sobre os sentidos conferidos pelos sujeitos participantes sobre si mesmos e sobre suas comunidades. Desse modo, como a nossa pesquisa não é apenas uma pesquisa qualitativa, mas uma pesquisa etnográfica-discursiva, uma vez que o nosso foco estará na linguagem, corre-se o risco de o(a) pesquisador(a) controlar os turnos de fala do(a)s participantes e utilizar-se da vantagem epistêmica sobre os discursos dos sujeitos participantes, decorrendo daí relações assimétricas de poder. Essas relações assimétricas representam uma opressão quando se corre o risco de considerar a fala dos sujeitos como mera informação, mas não como uma elaboração conceitual.

2.2 Minimização dos riscos:

Pretendemos minimizar os riscos de se estabelecer relações assimétricas no desenvolvimento da investigação linguística, ao fazermos a opção pelo método cartográfico, através do qual os participantes passam a desempenhar um papel mais ativo no processo de pesquisa, pois nesse caso, a coleta de dados, os resultados e a discussão dos dados são constituídos coletivamente, compartilhados com os sujeitos participantes à medida que a pesquisa se desenvolve. Lembramos também que as questões que fundamentarão as entrevistas serão abertas, possibilitando maior liberdade ao participante de focalizar este ou aquele assunto, ignorando aquilo sobre o qual não gostaria de falar.

Nesse sentido, ao considerar o papel ativo do sujeito, e consentimento informado, esclarecido será apresentado e reapresentado constantemente, através de um diálogo contínuo que possibilita a reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo também possibilitará ao pesquisador a oportunidade de avaliar se de fato os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, garantindo-lhes o direito de não apenas desligar-se da pesquisa, quando quiserem, mas também de contribuir para os seus resultados, quando da fase metodológica da intervenção.

III- REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, ESCRITO

EM PRIMEIRA PESSOA A SER PREENCHIDO PELO PARTICIPANTE, CONSIGNANDO:

Eu, _____, informo que sou voluntário(a) no fornecimento de informações ao(à) pesquisador(a) _____, da Universidade Estadual do Ceará, que está realizando a pesquisa denominada: **Práticas de mediação de leitura na periferia de Fortaleza**: cartografias do Programa Viva a Palavra, que faz parte de um projeto maior, intitulado: **“Por uma pragmática cultural: cartografias descoloniais e gramáticas culturais em jogos de linguagem do cotidiano”**, a qual tem por objetivo estudar as gramáticas culturais constitutivas de distintos jogos de linguagem do cotidiano. A pesquisa que estudará a linguagem das comunidades ou grupo social/cultural ou ainda de grupo de interesse se dará por meio de observação participante, entrevistas e oficinas, sendo assegurados a privacidade e o anonimato aos(às) entrevistado(a)s e participantes de estudo. Estou ciente de que terei os direitos abaixo assegurados:

- Estou sabendo que as minhas informações serão gravadas e/ou filmadas.
- As informações ditas por mim durante a entrevista serão utilizadas somente para objetivos da pesquisa e no futuro os resultados podem ser publicados, sendo conservado o anonimato dos informantes.
- Não receberei nenhum dinheiro para participar dessa pesquisa.
- A pesquisa não trará qualquer custo para mim, participante, nem acarretará em custo para o(a) pesquisador(a).
- Tenho a liberdade de abandonar a qualquer momento a pesquisa.
- Os pesquisadores ficarão à disposição para qualquer esclarecimento a qualquer momento durante o andamento da pesquisa.
- Informo que entendi o que me foi explicado pelos pesquisadores e assim concordo em participar da pesquisa.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Você pode acessar a qualquer tempo, as informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas (endereço e telefone para contatos do(s) pesquisador(es):

Nome: Vanusa Benício Lopes

Endereço:.....

Telefone:.....

Email: vanusa.benicio@aluno.uece.br

2. Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga qualquer prejuízo a você;

3. Você tem a salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

V – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA

Nome: CLAUDIANA NOGUEIRA DE ALENCAR

Endereço:.....

Telefone:.....

Email: claudiana.alencar@uece.br

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA – CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE

Endereço: Av. Paranjana, 1700

Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903 Fortaleza – CE

Telefone: (85) 31019890

Fax: (85) 3101-9906

Email: diana.pinheiro@uece.br

VI – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito de pesquisa
ou responsável

Assinatura do pesquisador
(carimbo ou nome legível)