

LEITURA E TERRITÓRIO: O (NÃO) ACESSO À LITERATURA EM TERRITÓRIOS PERIFÉRICOS

Maria Adrielly Correia de Castro¹

Lua Gabriela de Oliveira Tavares²

Sahmaroni Rodrigues de Olinda³

Tomas Jeferson de Sousa Henrique⁴

¹Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil, adriellycastro2805@gmail.com

²Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil, luagtavares@gmail.com

³Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil, sahmaronirodrigues@ufc.br

⁴Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil, tomazie.ufc@gmail.com

Resumo

Este trabalho analisa o acesso (ou não) à literatura em territórios periféricos, considerando as barreiras sociais e econômicas que impactam a formação de leitores nesses contextos. Fundamenta-se em autores que discutem literatura, periferia, educação e luta de classes, compreendendo o contato com os livros como um direito social e uma demanda pública. A pesquisa orienta-se pelo seguinte questionamento: quem são as pessoas ou aparelhos que estão proporcionando o acesso à literatura em territórios periféricos e contribuindo para a valorização das vozes desses territórios? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e de campo, articulando revisão sistematizada de produções acadêmicas fundamentada principalmente nas obras de Abramovich (1997), Dalcastagnè (2014), Eble (2019) e Freire (2008). Foram consultados também, documentos oficiais à realização de uma entrevista semiestruturada com uma docente da rede pública municipal de Fortaleza. Os resultados evidenciam a relevância das obras marginais enquanto produções formadoras e símbolos de resistência, bem como destacam o papel docente como mediador fundamental no processo de democratização literária. Conclui-se que o acesso à literatura em territórios periféricos constitui uma pauta de necessário debate, especialmente no que se refere à formação de cidadãos-leitores críticos, conscientes e pertencentes à sua realidade, reafirmando a importância da valorização de vozes historicamente silenciadas.

Palavras-Chave: Acesso. Literatura. Territórios. Periféricos. Docente.

Introdução

Quando se pensa em literatura, pode-se afirmar que essa linguagem artística ocupa um espaço central capaz de promover uma formação humana, crítica e cultural dos sujeitos, sendo

também capaz de aguçar a participação social de cidadãos-leitores. Ao atrelar o proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ à necessidade de promover tais experiências de fruição literária, compreende-se que o contato com a literatura possibilita que os leitores conheçam a si e ao mundo, de forma que se tornem seres sensíveis, críticos e criativos (Baldi, 2009). Contudo, mesmo diante de seu imenso potencial, isso não significa que todas as pessoas possuam contato com os livros. Diante desse cenário, o presente trabalho busca analisar as complexidades sociais e econômicas que barram o acesso à literatura em territórios periféricos, tendo em vista que essa garantia configura-se como um direito social¹. Além disso, o debate acerca da valorização de vozes marginalizadas também se faz presente no corpo do texto, dialogando com Dalcastagnè (2014), que afirma:

Precisamos de mais negras e negros, moradoras e moradores da periferia, trabalhadoras e trabalhadores escrevendo, não para coletar um punho de "testemunhos" (o nicho em que em geral são colocados), mas para que sua sensibilidade e imaginação deem forma a novas criações, que refletirão, tal como ocorre entre os escritores da elite, uma visão de mundo formada a partir tanto de uma trajetória de vida única quanto de disposições estruturais compartilhadas. (Dalcastagnè, 2014, p. 68).

A partir dessas discussões, surge o seguinte questionamento, que orienta a presente pesquisa: **“Quem são as pessoas ou aparelhos que estão proporcionando o acesso à literatura em territórios periféricos e a valorização das vozes desses territórios?”** Diante disso, evidencia-se a importância do papel docente na formação leitora e oral dos estudantes. Para Freire (2008):

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo (Freire, 2008, p. 23).

Nesse sentido, este estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e de campo, fundamentada em uma revisão sistematizada de artigos, livros, dissertações, músicas e documentos oficiais que abordam temas como literatura, acesso e não acesso aos livros, territórios periféricos e luta de classes. O referencial teórico destaca autores como Abramovich (1997), Baldi (2009), Dalcastagnè (2014), Eble (2019), Freire (2008), Hooks (2017) e Jesus (1960). Ademais, realizou-se uma entrevista semiestruturada com uma professora da rede municipal de Fortaleza, cujos relatos foram coletados por meio do

¹ “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 6º.

aplicativo WhatsApp e posteriormente transcritos para análise, buscando aprofundar a compreensão acerca do trabalho docente e do contato das crianças com os livros. A análise dos dados fundamenta-se na articulação entre os referenciais teóricos e os dados coletados, conforme defendem Lüdke e André² (1986).

1 E SE O LIVRO NÃO CHEGA?

Hodiernamente, ao se analisar pesquisas que abordam a relação entre literatura e periferia, observa-se um conjunto de resultados que evidenciam a precarização do acesso aos livros nesses territórios. Entre essas investigações, destaca-se o estudo *“Coletivos Literários nas Periferias Brasileiras: um retrato”*, realizado pela Periferia Brasileira de Letras (PBL), em 2025, o qual aponta não apenas empecilhos referentes ao acesso, mas também as formas pelas quais corpos periféricos têm resistido diante de barreiras sociais. Nesse contexto, identificam-se déficits relacionados à existência de espaços de leitura e à formalização de coletivos, além de questões que extrapolam o aspecto físico, envolvendo também dimensões simbólicas e identitárias, como o diálogo das obras com a realidade do território e a valorização das vozes ali presentes.

Nesse contexto, destaca-se que atualmente existem políticas públicas que buscam promover esse acesso, como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), uma das políticas mais antigas referentes à distribuição de livros e materiais didáticos para escolas públicas, criada em 1985, por meio do Decreto nº 91.542. Ademais, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, art. 54), é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Assim, ao se considerar iniciativas como o PNLD e o que é estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente, compreende-se que, para além do lazer, o acesso à literatura configura-se também como um direito social que possibilita o exercício da cidadania por meio de uma participação plena na sociedade, visto que o domínio da leitura e da escrita constitui uma demanda fundamental para a participação social, de modo que o livro se apresenta como um instrumento de letramento não apenas referente às palavras, mas à vida (Soares, 2007).

Diante disso, mesmo sendo o acesso aos livros um direito assegurado, isso não significa que esses estejam chegando às mãos das crianças periféricas, tornando-se necessário averiguar

² Para se realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. (Ludke e André, 1986, p. 1)

quais fatores estão dificultando essa aproximação. Questiona-se, portanto, se essa garantia tem se efetivado como uma prioridade governamental na prática. Caso não seja, consequentemente os livros tendem a ter seu valor reduzido, não no sentido monetário, mas no que se refere ao seu vasto leque de possibilidades. Segundo Abramovick (1997, p. 152): “[...] Ler é um lazer que pode ser saboreado a qualquer hora e que até dispensa companhia. [...] É um dos poucos brinquedos que se pode brincar sozinho (ou junto com as personagens ...)”. No entanto, mesmo diante da amplitude e riqueza do campo literário, isso não significa que a literatura seja explorada de modo a possibilitar que o leitor se deleite com os livros. Pelo contrário, quando se trata do acesso em determinados contextos sociais, observa-se a existência de uma série de empecilhos que limitam as possibilidades de exploração literária, podendo estas ser inexistentes dependendo da realidade vivenciada.

A partir disso, ao se questionar sobre o que pode ocorrer quando o livro não chega, constrói-se um cenário em que as crianças deixam de ter contato com um meio capaz de instigar o imaginário, a capacidade de questionar, de falar e de explorar. De forma mais aprofundada, dialoga-se com Baldi (2009), que afirma:

É preciso alimentar a imaginação de nossos alunos, compartilhar leituras com eles e oferecer-lhes experiências de fruição, para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, ao mundo e aos que os cercam, para que se tornem pessoas mais sensíveis, mas críticas, mais criativas. (Baldi, 2009, p. 8)

Nesse sentido, ao se considerar que esse acesso pode não ocorrer de maneira efetiva, apesar da existência de livros e de garantias legais, torna-se pertinente questionar para quem esses livros não estão chegando. Indaga-se se determinados grupos são mais afetados por esse processo e, em caso afirmativo, quais seriam esses grupos. Em uma sociedade marcada pela desigualdade, observa-se que enquanto alguns desfrutam do excesso, outros sequer têm acesso aos seus direitos básicos, o que permite compreender que o acesso à literatura se configura de forma excludente, atingindo principalmente grupos marginalizados e periféricos.

O termo “periferia” remete a uma realidade marcada pelo agrupamento de pessoas que lutam constantemente pelo acesso ao básico, enfrentando restrições ao exercício pleno da cidadania. Ao se pensar no âmbito educacional, especificamente no que se refere ao acesso à literatura nesses espaços, compreende-se que os empecilhos tendem a se intensificar. A obra *Crítica em tempos de violência*, dialoga que:

A necessidade de pensar contemporaneamente nos direitos de sociedade e grupos excluídos pela violência histórica leva a colocar a pergunta primária — o que

entendemos por literatura — no âmbito do questionamento dos paradigmas civilizatórios (Ginzburg, 2012, p. 204).

A partir dessas reflexões, torna-se evidente que não se pode esperar que os livros sejam prioridade em contextos nos quais o básico não é garantido, resultado de uma série de violências históricas. Assim, questiona-se como exigir que sujeitos priorizem a aquisição de livros diante de demandas urgentes que não são atendidas pelo poder público, reforçando a necessidade de políticas e ações que promovam o acesso à literatura para essas camadas sociais.

2 A LITERATURA MARGINAL COMO RESISTÊNCIA

Quando se pensa em “imaginar um espaço além das fronteiras da literatura” (Natali, 2006, p. 42), torna-se necessário questionar quais são essas fronteiras historicamente estabelecidas. Ao retomar a compreensão da literatura como um campo amplo, capaz de contemplar diferentes nuances e expressões, faz-se pertinente refletir sobre quais produções são legitimadas como literatura. Ao se considerar, por exemplo, os povos originários, observa-se que documentos produzidos por colonizadores são reconhecidos como parte da literatura brasileira, enquanto registros produzidos por esses povos não recebem o mesmo reconhecimento. Monteiro (1992, p. 476) elucida que: "De modo geral, a historiografia - sobretudo a brasileira - tem reservado ao índio³ o papel de figurante mudo ou de vítima passiva dos processos coloniais que o envolviam". Nesse sentido, percebe-se que registros de extrema relevância para a cultura e a história brasileira permanecem ausentes dos livros didáticos, reforçando um processo histórico de silenciamento e de branqueamento⁴ da literatura. Partindo disso, ao se pensar na literatura em regiões periféricas, a realidade não é muito diferente. Há portanto, também um processo de silenciamento e exclusão voltados a obras marginais que, para além do ponto de que o acesso a livros já é um empecilho, surgem também os obstáculos referentes aos artistas dessas regiões. Para Dascalagnè (2012):

Na narrativa brasileira contemporânea é marcante a ausência quase absoluta de representantes das classes populares. Estou falando aqui de produtores literários, mas a falta se estende também às personagens. De maneira um tanto simplista e cometendo alguma (mas não muita) injustiça, é possível descrever nossa literatura como sendo a classe média olhando para a classe média. O que não significa que não possa haver aí

³ O termo “índio” é utilizado pelo autor da citação conforme os padrões da época. No entanto, atualmente emprega-se o termo “povos indígenas”, expressão mais adequada e que está de acordo com a Constituição Federal de 1988 e com as reivindicações dos povos indígenas.

⁴ “[...] tentativas muitas vezes débeis, outras vezes fortes, sempre tocantes, em que os homens do passado, no fundo de uma terra inculta, em meio a uma aclimação penosa da cultura europeia, procuraram estilizar para nós, seus descendentes, os sentimentos que experimentavam, as observações que faziam, - dos quais se formaram os nossos” (Candido, 1981, p. 10).

boa literatura, como de fato há - mas com uma notável limitação de perspectiva. (Dascalagnè, 2012, p. 18)

Ainda que essa realidade não invalide a qualidade estética de determinadas obras, evidencia-se uma limitação quando experiências de vida específicas permanecem sistematicamente excluídas. Contudo, essa exclusão não implica a inexistência de artistas nas periferias. Pelo contrário, há um número significativo de sujeitos que expressam sua arte por meio da literatura marginal⁵. No entanto, em muitos casos, essas vozes seguem sendo silenciadas, seja pela falta de acesso aos meios de circulação cultural, seja pela redução dessas produções a simples testemunhos. Esse processo de exclusão manifesta-se também a partir da dimensão territorial, definida por Eble (2019) como um “efeito-barragem”⁶.

Apesar das múltiplas barreiras relacionadas ao território, ao acesso e à escassez de políticas públicas, a periferia resiste. Observa-se, na contemporaneidade, a presença de referências que falam da favela a partir de suas próprias vivências, rompendo com a lógica que reduz essas produções a relatos documentais. Nesse contexto, Dalcastagnè (2012) destaca a que:

Ler Carolina Maria de Jesus como literatura, colocá-la ao lado de nomes consagrados, como Guimarães Rosa e Clarice Lispector, em vez de relegá-la ao limbo de “testemunho” e do “documento”, significa aceitar como legítima sua dicção, que é capaz de criar envolvimento e beleza, por mais que se afaste do padrão estabelecido pelos escritores da elite. (Dalcastagnè, 2012, p. 12)

A partir do apresentado por Dalcastagnè (2012), é importante ressaltar a importância do nome Carolina Maria de Jesus quando se pensa em literatura marginal, favela e resistência. Essa é a referência quando se debate sobre vozes faveladas que, segundo (Jesus, 1960, p. 32), “A favela é o quarto de despejo da cidade. Lá jogam-se os restos: os restos de comida, os restos de roupa, os restos de gente”. Portanto, a mesma se consolida de suma importância quando se pensa nos pioneiros da resistência literária periférica, justamente por trazer uma visão tão única e poética. Nomes como o de Jesus (1960) foram essenciais para que nos dias de hoje outros

⁵ O termo “marginal” foi originado nos anos 70 no intuito de caracterizar um movimento chamado “Poesia Marginal”, que ganhou maior popularidade na cidade do Rio de Janeiro. O grupo era composto por poetas de classe média e classe média alta, o rótulo em questão se dava pelo fato das obras serem produzidas de forma ‘artesanal’, sendo característico o uso de uma linguagem coloquial e muitas vezes temáticas relacionadas a drogas e sexo.

⁶ “Pensando-se no “efeito-barragem” que o centro exerce sobre a periferia, na territorialização enquanto controle ao mesmo tempo físico e simbólico e na também limitação dos espaços que se dá em função da diferença social e sobretudo da cor, interessa aqui discutir a singularidade das experiências narradas na produção literária das periferias urbanas no que diz respeito à forma peculiar como o espaço da cidade se manifesta e se afirma nesses discursos.” (Eble, 2019, p.39)

artistas possam falar de periferia através de formas variadas. Uma dessas formas, seriam por exemplo as músicas, um trecho da música *Quando o DJ Toca*, do cantor FBC, diz que:

Hã, é cultura de baile / Som de favelado / Que quando toca na moral / Ninguém fica parado / Olha o gingado dos cria / Combina o traje todo / A lupa, a berma', o pisa' / A marra de quem nasceu assim (FBC, 2021).

Assim, confirma-se a ideia do quanto a luta pela resistência marginal foi de suma importância para que hoje cantores como o FBC possam falar de favela e usar termos como “lupa”, “o pisa” em suas canções. Portanto, percebe-se a estreita ligação entre a literatura marginal e as demais formas de expressão, para além da música, demonstram as diferentes formas de resistência vindas da favela. Como neste trabalho o foco é entender pontos ligados aos livros, é essencial retomar Carolina de Jesus, que deu voz a literatura marginalizada, essa podendo sim ser vista como afronta, afinal a mesma “bate de frente”⁷ com o sistema e através das palavras o questiona⁸. Com isso, não significa que muitos outros não vivenciam o que Carolina de Jesus vivenciou, como ela existiram e existem muitos outros, porém através de obras como *Quarto de despejo* (1960) e *Casa de alvenaria* (1961), a mesma manifestou sua revolta referente ao sistema e detalhou a realidade da favela, não só por si, mas por todos os que ao menos tiveram chance de aprender a ler e escrever, os que não usufruíram do seu direito de acessar uma educação de qualidade. Além disso, vale ressaltar que tudo não é apenas sobre resistência, mas também sobre ocupar um espaço que já foi tão negado.⁹

3 A QUEBRADA EM SALA DE AULA: O PAPEL DOCENTE, LIVROS E VOZ

Neste tópico, evidencia-se uma coletânea de falas da professora Lua Gabriela¹⁰, a partir de uma entrevista que teve o objetivo de ressaltar a valorização do trabalho docente das professoras(es) da Rede Municipal de Fortaleza, que executam um trabalho de suma importância para a formação de cidadãos-leitores nas periferias. A pergunta inicial foi: “**Como**

⁷ Expressão usada no português do Brasil para indicar resistência, desacordo ou confronto entre pessoas ou grupos. No caso em questão, se dá por um confronto estrutural, já que envolve o embate entre um indivíduo e uma estrutura social.

⁸ “Aqui na favela quase todos lutam com dificuldades para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. E faço isso em prol dos outros.” (Jesus, 1960, p. 36)

⁹ “O poder dessa fala não é simplesmente o de possibilitar a resistência à supremacia branca, mas também o de forjar um espaço para produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas - diferentes maneiras de pensar e saber que foram cruciais para a criação de uma visão de mundo contra-hegemônica.” (Hooks, 2017, p. 228)

¹⁰ Lua Gabriela de Oliveira Tavares, pedagoga formada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Alfabetização de Crianças e Multiletramentos. Atualmente, é professora da Rede Municipal de Fortaleza e professora supervisora PIBID Alfabetização pela UFC.

você enxerga o acesso das crianças à literatura na comunidade onde atua atualmente?”, a professora Lua responde que:

L- Pelo que eu percebo, as crianças têm acesso à literatura, a livros, de modo geral, dentro da escola. A escola é esse equipamento que garante o acesso à literatura das crianças durante as aulas, durante as atividades delas. Então, a biblioteca também é outro instrumento que a escola proporciona para que as crianças tenham esse contato com a literatura. Mas, por exemplo, no bairro não tem uma biblioteca pública direcionada ao público infantil, nem a outro público e a escola acaba cumprindo essa função de acesso à literatura.

A partir da resposta, é de suma importância ressaltar o papel da escola como importante instrumento capaz de levar os livros às crianças, entretanto a mesma traz um ponto importante, que é a escassez de bibliotecas no bairro em que está localizada a instituição, ou seja, ao mesmo tempo em que ela possui uma contribuição valiosa na formação de cidadãos-leitores, cabe aos docentes e a biblioteca escolar uma grande responsabilidade, que poderia ser menos complexa caso houvessem outros aparelhos literários no bairro, como por exemplo a implementação de bibliotecas comunitárias, pensando nessa democratização literária, a pesquisadora colombiana Castrillón (2011), afirma que:

Um país requer bibliotecas que possam ir além desse plano mínimo de trabalho. Bibliotecas que, em primeiro lugar, se convertem em meios contra a exclusão social, isto é, que se constituam em espaços para o encontro, para o debate sobre os temas que dizem respeito a maiorias e minorias; bibliotecas onde crianças, jovens e adultos de todas as condições, leitores e não leitores, escolares e não escolares, encontrem respostas a seus problemas e interesses e lhes sejam abertas novas perspectivas. (Castrillón, 2011, p.36).

Desse modo, sabendo da significância das bibliotecas defendida por Castrillón e da limitação referente à essas estruturas no contexto das crianças, a resposta da professora entrevistada abriu margens para se pensar em como os docentes estão trabalhando com mediações literárias, portanto a pergunta seguinte foi no intuito de saber mais sobre os projetos da professora Lua, que relatou:

L- Eu costumo realizar ao menos um projeto de literatura por semestre. Esses projetos costumam partir do interesse de alguma temática que a gente está discutindo. Geralmente emerge deles mesmo, de algum interesse. Já teve um projeto sobre lobo, que foi através de uma história que foi contada na roda de histórias e depois eu vi que era um interesse muito grande deles, porque eles continuavam brincando, reproduzindo as histórias. Aí eu fui construir uma sequência didática, um projeto nesse sentido. Já tivemos projetos também da autora Eva Furnari, que foi uma autora que trouxe títulos que chamaram muita atenção deles. Já teve projetos também sobre barata, porque foi um tema que surgiu dentro da sala, eles observaram baratas, e a partir daí a gente construiu um projeto com músicas e com literatura. então, todo semestre observa alguma temática para poder construir um projeto literário com eles.

Um ponto que chama a atenção a partir do relato, é o quanto a escuta ativa está presente nas práticas pedagógicas da docente, ou seja, rompendo com a visão do professor como detentor de todo o conhecimento, além disso essa postura promove um ambiente com foco no desenvolvimento integral das crianças e não um repasse unilateral. Tal prática, se relaciona diretamente com o que Nêgo Bispo traz como uma prática afetuosa, visto que a partir do momento que você está disposto a escutar alguém e dar valor ao que ela está a dizer, há portanto um respeito ao seu ser¹¹. Dando continuidade, a indagação seguinte foi: **“A oralidade aparece de forma muito presente nas suas práticas. Como você entende o papel do diálogo no processo de leitura e aprendizagem?”**, Lua relata:

L- Percebo a oralidade como uma construção do pensamento, dos processos de reflexão, a gente constrói muito nesse momento da oralidade, dessas trocas, do diálogo. E assim, no dia a dia a gente faz a roda de conversa, que é um tempo permanente da educação infantil, e quando faz também o tempo de história, essas conversas são necessárias, ouvir qual é o repertório que as crianças trazem, quais são as curiosidades que as crianças trazem, e a partir disso trabalhar. Para mim, a oralidade é geradora de muitos outros conhecimentos que vão ser explorados depois.

Para Freire (2007), a libertação é construída a partir de um aprendizado mútuo, tendo como base o diálogo, uma comunhão que não possui uma hierarquização de poderes entre educando e educador. Segundo este:

A comunhão provoca a co-laboração que leva liderança e massas àquela “fusão” a que se refere o grande líder recentemente desaparecido. Fusão que só existe se a ação revolucionária é realmente humana, por isto, simpática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora. (Freire, 2007, p. 197)

Pensando na resposta da professora Lua e co-relacionando a mesma ao ato de libertação exposta por Freire (2007), há uma estreita ligação entre ambas. Afinal, o incentivo ao falar presente nas práticas da professora, torna-se um ato de resistência social, já que normalmente a lógica sistemática capitalista teme pela voz. O ser que fala, se impõe e tem contato com ambientes que buscam por construções de pensamentos singulares – como os evidenciados pela entrevistada – está indo contrário ao que todo um sistema busca romper. Portanto, ao buscar incentivar que as crianças falem e ao escutar o que elas estão falando, a docente está promovendo justamente um ato de libertação social. A partir disso, para finalizar a entrevista foi questionado se a professora percebeu mudanças no comportamento ou na visão de mundo das crianças após participarem dos projetos, segundo ela:

¹¹ “Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca de afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que vai e vem” (Bispo dos Santos, 2023, p. 36)

L- Sim, é muito perceptível após um projeto desse de literatura o quanto as crianças aprenderam, o quanto elas construíram e o que fica realmente, é algo que cristaliza, que elas conseguem guardar, conseguem fixar e levar para a vida esses aprendizados.

Com isso, pode-se concluir que o acesso aos livros podem promover não só a leitura ou o ato de aprender a ler, mas também o feito de ver a vida de forma mais abrangente. Um ser que tem contato com a literatura, é um ser capaz de imaginar e experienciar as coisas ao seu redor de uma forma distinta, e essas experiências literárias também são importantes ferramentas para que o falar e o escutar façam parte do dia a dia das crianças, que além de estarem usufruindo do seu direito de cidadãos-leitores, também estarão se tornando seres sociais emancipados e solidários ao dizer do outro. Portanto, é de suma importância ressaltar a presença de profissionais como a professora Lua Gabriela na promoção de acesso a literatura e diferentes saberes humanos na vida dessas crianças. O professor Olinda (2016, p. 44) questiona: “Quais são esses encontros que transformam alguém naquilo “que ele(a) é”? Quais as vivências nos afetam, quais se tornam experiências?”, ou seja, pode ser que o encontro dessas crianças com a docente citada, tenha mudado completamente sua concepção de si e do mundo, elas podem ter sido transformadas através da literatura. Por fim, vale o agradecimento à professora Lua por existir na vida dessas crianças e dessa pesquisa.

Conclusões

Conclui-se que, o estudo analisa o acesso ou não acesso à literatura em territórios periféricos, identificando barreiras sociais, econômicas e estruturais que dificultam o contato com os livros nesse território. Além disso, o trabalho evidencia que a literatura constitui um direito social e uma demanda pública, destacando a relevância histórica e contemporânea das expressões culturais periféricas, reconhecendo a importância das obras marginais como produções artísticas legítimas e formadoras. Por fim, o estudo aponta a atuação docente como fundamental para a formação de cidadãos-leitores emancipados, reafirmando a necessidade de uma democratização do acesso à literatura e concluindo que o acesso aos livros contribui para a valorização de vozes historicamente silenciadas.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura.** Porto Alegre: Projeto, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Art. 6º. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 dez. 2025

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever.** Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CAVALCANTE, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica.** 3. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura Brasileira contemporânea: um território contestado.** Rio de Janeiro: Horizonte, 2012.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Por que precisamos de escritoras e escritores negros?** In: SILVA, Cidinha da (Org.). *Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil.* Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **The SAGE handbook of qualitative research.** 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005.

EBLE, Laetícia Jensen. **Confrontação dos espaços e resistência na literatura marginal/periférica.** In: DALCASTAGNÈ, Regina; TENNINA, Lucía (org.). *Literatura e periferias.* Porto Alegre: Zouk, 2019.

FBC. **Quando o DJ toca.** Belo Horizonte: independente, 2021. Disponível em: plataforma digital de áudio. Acesso em: 13 dez. 2025.

FORTKAMP CALDIN, Clarice. **A função social da leitura da literatura infantil.**

Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis, n. 15, p. 1-?, 1º sem. 2003. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14701505>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** 6ª Ed. São Paulo: Editora Paulo de Azevedo, 1960.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, John Manuel. **Os Guarani e a história do Brasil meridional: séculos XVII.** In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios do Brasil* Paulo: Fapesp; SMS; Companhia das Letras, 1992. p. 475-500.

NATALI, Marcos Piason. **Além da literatura. Literatura e Sociedade,** São Paulo, v.9, 2006.

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de. **Formação-artista e territórios existenciais: biografização, escrita e experiência.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade federal do Ceará, Fortaleza, 2016.



XVI FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

A PESQUISA NA GRADUAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

27 a 30 de maio 2026 - Sertão Central - Quixadá - CE.

SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora, 2023.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Pós-Graduação em Pedagogia