



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

Ensino de literatura marginal-periférica: abordagens para o ensino médio.

Bruno Silva dos Santos

RIO DE JANEIRO
2022

Bruno Silva dos Santos

**Ensino de literatura marginal-periférica: abordagens para o ensino
médio.**

**Monografia submetida à Faculdade de
Letras da Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial para
obtenção do título de licenciatura em Letras
na habilitação Português-Literaturas.**

Orientador: Paulo Roberto Tonani do Patrocínio.

Rio de Janeiro

2022

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela possibilidade de cursar o ensino superior e estar concluindo a graduação.

Agradeço à minha mãe pelo empenho em trabalhar e me dar palavras de sabedoria que me possibilitaram seguir os estudos.

As minhas queridas companheiras de curso: Larissa, Julliana e Mylene. Foram tantas as conversas, risadas e estudos que eu não poderia definir tamanha a importância que tiveram para mim.

Aos professores Paulo Tonani e Carolina Carvalho que foram essenciais para a produção deste trabalho. Agradeço a disponibilidade, o afeto e as orientações.

E por último, agradeço à minha companheira Rafaela, por me apoiar nos momentos mais difíceis e me fazer compreender que é preciso lutar e resistir para alcançar os sonhos. Sem seu apoio, eu não estaria terminando esse trabalho e concluindo a graduação.

“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.”

Paulo Freire

Resumo

O presente trabalho busca abordar questões relacionadas ao ensino de literatura, especificamente, no ensino médio. Objetiva-se considerar a literatura marginal-periférica como uma perspectiva importante para o ensino de literatura, reconhecendo que a presença dessa literatura é importante para fomentar mudanças no ensino. Discute-se o predomínio do cânone e a necessidade de abordar outras perspectivas e vozes literárias, principalmente vozes que sempre foram silenciadas e que compõem a história da sociedade. A partir de estudos, documentos e leis, investigam-se as possibilidades de abordagens de leituras no trabalho com a literatura marginal-periférica no ensino, visando as transformações que são possíveis através dela. É importante reconhecer que ao produzir questionamentos e pensar propostas para o ensino de literatura não se tem a intenção de limitar e/ou padronizar o trabalho com o texto literário, o que pretende-se é um exercício de percepção e reflexão na leitura de um conto periférico, considerando determinadas formas, dentre muitas, de se abordar a literatura periférica em sala de aula.

Palavras-chaves: Ensino, Literatura marginal-periférica, Conto contemporâneo.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	7
2. O ensino de literatura no ensino médio	8
2.1 A tradição e o contemporâneo: vozes literárias em movimento no ensino.....	11
3. A literatura marginal-periférica em sala de aula	17
3.1 O conto contemporâneo marginal.....	21
3.2 Abordagens para o ensino: a perspectiva da experiência social periférica no conto “Espiral”, de Geovani Martins.....	23
5. Considerações finais	28
6. Referências	29

1. INTRODUÇÃO

A escola é, geralmente, o lugar onde o aluno tem seu primeiro contato com a literatura. Compreende-se ser necessário considerar que esse primeiro momento de interação pode interferir na forma como o estudante se relacionará com as obras literárias que encontrar no futuro. As experiências de leitura literária em sala de aula podem influenciar na formação leitora do aluno, contribuindo com a forma como ele lida com diferentes experiências e perspectivas que tiver contato na sociedade. Por essa razão, frequentemente se produzem estudos que formulam questões sobre o ensino de literatura e seu objetivo na formação do estudante. Assim, considera-se fundamental que se produzam pesquisas e trabalhos que envolvam o ensino de literatura, a mediação do professor e o papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem. Nesse contexto, surge a motivação para o presente trabalho.

Neste trabalho, pretende-se discutir sobre o ensino de literatura na escola, apresentando questões que funcionam como norteadoras da investigação. Em diálogo com diversos autores que se dedicam a pensar a educação como um processo contínuo de aprendizagem entre professor, texto literário e aluno. Sendo possível conceber o ensino de literatura como um percurso complexo que necessita de compromisso do professor, entendendo que nesse caminho não há atalhos ou vias que se encerram no processo da educação.

Sendo assim, o trabalho é estruturado da seguinte forma: o capítulo 2 aborda o ensino de literatura no ensino médio a partir da questão central: Qual texto literário levar para a sala de aula? Partindo dessa questão, investiga-se o cenário atual do ensino de literatura e as sugestões, orientações e encaminhamentos que influenciam a escolha do texto literário a ser trabalhado pelo professor. No capítulo 3, considera-se a literatura marginal-periférica como uma proposta de evidenciar a importância de se trabalhar vozes e perspectivas literárias além da tradição do cânone da literatura, vozes essas que em outros tempos foram silenciadas mas que atualmente encontram eco por serem representadas na cultura, na sociedade e na escola. Assim, é possível refletir sobre o impacto que a presença de textos marginais-periféricos pode causar no ensino ao questionar o lugar e a representação do sujeito periférico e de sua vivência na sociedade.

2. O ensino de literatura no ensino médio.

“Pautar-se nos questionamentos evidencia um compromisso não com as respostas, mas com o anseio a que a educação faça sentido. As certezas podem nos traír.”

Claudicélio Rodrigues da Silva

Da literatura como travessia: É possível ensinar literatura?

No ensino médio, são diversos os desafios que atravessam o percurso do ensino de literatura. Muitos desses desafios se apresentam como questões a serem solucionadas na prática docente. Assim, optamos por dar foco em questionamentos associados ao trabalho com o texto literário e os desafios do processo de ensino-aprendizagem.

“O que ensinar?”, “Como ensinar?” e “De que forma?” são algumas das questões fundamentais que surgem no percurso da prática docente. E, assim, parece que o desafio do professor é formular respostas práticas e eficientes para essas perguntas. No entanto, adiantamos que no processo para um ensino de literatura comprometido com a formação do aluno, não há respostas prontas. Devemos levar em consideração a complexidade das questões que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem e as múltiplas formas de lidar com elas. Dessa forma, tendo em vista a dificuldade de nos orientarmos por respostas objetivas, nos pautamos nos questionamentos.

Em diálogo com a epígrafe que abre o capítulo, entendemos que ao nos basearmos em questionamentos não se significa que iremos indicar muitos problemas e poucas soluções. O exercício aqui proposto aponta para o anseio em construir coletivamente alternativas de ensino que atendam ao compromisso do educador com o ensino da literatura. Para isso, na introdução deste capítulo, partimos de considerações e reflexões propostas por autores, pesquisadores e professores (AMORIM ET AL, 2022; SILVA, 2019; COSSON, 2006) que se debruçam sobre as questões que permeiam o ensino de literatura. Com relação às variadas questões que poderiam ser desenvolvidas aqui, optamos por uma que é fundamental no planejamento do professor ao se preparar as aulas para o ensino de literatura. Então, a questão central: *Qual texto literário levar para a sala de aula?* Nos norteará na

investigação sobre o cenário atual do ensino de literatura e os desafios enfrentados por professores e alunos no processo da educação.

Iniciamos nossa investigação visitando o pensamento do autor Silva (2019), este afirma que quando reconhecemos a educação como processo, nesse sentido, ela funciona como meio, e não o fim. Por isso, no percurso do ensino estamos sempre “no caminho da dúvida”, quaisquer que sejam elas, estaremos sempre formulando questões que representam o compromisso com o ensino, principalmente com a formação dos alunos. Nesse processo, os desafios se apresentam de diversas formas, algumas delas são: a complexidade de se trabalhar com turmas lotadas, a escassez de material didático e a impossibilidade de levar uma gama de livros variados para a sala de aula que dificultam o desenvolvimento do ensino e acabam limitando o trabalho do professor com o texto literário (AMORIM ET AL., 2022). Se por um lado um dos grandes desafios é na questão da escolha do texto literário a ser levado para sala de aula, também é em relação a forma como o professor trabalha o texto com os alunos. A motivação e as escolhas didáticas do professor para o ensino de literatura impactam diretamente na recepção, ou rejeição, que os alunos terão do texto literário.

Em consideração ao papel do professor em sala de aula, o autor Cosson (2006) afirma que é preciso que o docente encontre formas de persistir e acreditar na mudança e na prática educadora comprometida com a formação do seu aluno. Nas suas palavras, o autor afirma que “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. (COSSON, 2006, p. 29). É evidente que esse compromisso configura um grande desafio, pois não basta apenas a boa vontade do professor. No ensino escolar existem diversos fatores que afetam a aula e que não podem ser resolvidos apenas pelo trabalho do professor, como a grande demanda de conteúdo para pouco tempo hábil, por exemplo. Ainda assim, a prática docente comprometida com um ensino efetivo de literatura tem grandes impactos na formação do aluno, sendo o professor o mediador das experiências literárias que marcarão, ou não, seus alunos.

Vale ressaltar que o intuito dessa visão para o ensino de literaturas tem o objetivo de que os alunos possam reconhecer o sentido em explorar o texto literário. E, dessa forma, afirmar o valor da leitura literária para a sua formação como aluno e indivíduo social. Nessa perspectiva, temos em mente que para propor um trabalho comprometido com a formação dos alunos e que faça sentido no processo de ensino-

aprendizagem, se faz necessária a reflexão sobre o rompimento com a prática tradicional, e histórica, que ainda nos dias de hoje predomina nas salas de aula.

Segundo Amorim et al. (2022), em *Literatura na escola*, ao considerarmos o cenário atual do ensino de literatura nas aulas do ensino médio, constata-se que ainda há um predomínio do ensino de historiografia literária, em detrimento de outras perspectivas de ensino. O caráter historiográfico do ensino é centrado na história da literatura brasileira, seus autores, características de épocas e contextualização histórica. É curioso que o predomínio da abordagem da história da literatura nas escolas é uma prática ainda estabelecida, enraizada nas práticas escolares há décadas. Entretanto, mesmo com o predomínio dessa perspectiva de ensino, tal prática tem sido cada vez mais questionada por autores, professores e pesquisadores da educação, como os que já referenciamos neste presente trabalho e outros que nos basearemos no decorrer do capítulo, até mesmo por documentos oficiais do governo como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

A BNCC é descrita como: “um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BNCC, 2018). Ela é o documento oficial vigente criado para definir “o conjunto de aprendizagens essenciais” a serem ensinadas aos alunos. Em vários aspectos ela apresenta um avanço em relação a documentos oficiais anteriores, o que não quer dizer que ela não tenha alguns pontos que devam ser questionados. Amorim et al. (2022) afirma que a BNCC propõe uma problematização do trabalho com a literatura na escola e as escolhas textuais que são feitas, o que indica uma inclinação a mudanças no ensino. Entretanto, essa problematização do documento oficial não aborda possíveis soluções e práticas para explorar novos rumos para o ensino de literatura. Devido a isso, ocorre que as práticas históricas e engessadas do ensino de literatura prossigam apresentando um predomínio nas salas de aulas das escolas brasileiras, como indicam os autores:

[...] concluímos que o ensino de literatura na escola, apesar de muito debate em torno dele, tem apresentado poucas mudanças ao longo dos séculos. O estudo da historiografia literária aliada a conhecimentos sobre a estrutura dos gêneros literários, a informações sobre biografias de autores e a resumos de obras literárias canônicas continua sendo o principal foco desse ensino na educação básica, sobretudo no ensino médio. (AMORIM ET AL., 2022, p. 19)

No decorrer deste capítulo abordaremos a problematização do predomínio do ensino de história da literatura e, com isso, as tensões relacionadas à questão da escolha do texto literário levado para sala de aula. Para isso, recorre-se a pesquisa bibliográfica de autores que contribuem com reflexões sobre o ensino, tecendo considerações, veiculando propostas e perspectivas didáticas atualizadas para o trabalho com a literatura em sala de aula. O que nos possibilita refletir sobre as relações que se constroem no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, concluímos que a problematização que abordamos, neste início, tem o objetivo de introduzir a discussão sobre alguns desafios que se apresentam no ensino de literatura. Considerando os impactos que esses desafios exercem na abordagem da leitura literária em sala de aula. Especificamente, a abordagem de um conto contemporâneo periférico, pois é o objetivo principal do presente trabalho.

2.1 A tradição e o contemporâneo: vozes literárias em movimento no ensino.

A tradição literária, representada pelo ensino do cânone brasileiro, ainda se faz muito presente nas aulas de literatura do ensino médio, como citado na introdução deste capítulo. Contudo, tem se tornado mais evidente a necessidade de levar a presença de outras perspectivas literárias, principalmente contemporâneas, para a sala de aula. Essa necessidade é baseada em movimentações populares e pesquisas progressivas sobre o ensino de literatura que influenciam leis para o ensino escolar, a demanda do vestibular e documentos oficiais da educação. Assim, pode-se afirmar que estamos em um momento de movências, pois cada vez mais se reivindica que haja pluralidade de vozes literárias, permitindo que a tradição e o contemporâneo estejam presentes no ensino (AMORIM ET. AL, 2022).

Seguindo a proposta elencada para este trabalho, continuamos nos orientando por problematizações que nos levam a reflexões sobre os desafios no percurso do ensino de literatura. Neste subcapítulo, o foco paira na questão, já antes citada, *Qual texto literário levar para a sala de aula?* Reforçamos que não há caminhos para uma construção simplista e objetiva que responda uma pergunta com essa complexidade. Assim, objetiva-se produzir reflexões e considerações relacionadas aos desafios no caminho para pensar a escolha do texto literário, entendendo tal escolha como parte fundamental da aula de literatura.

Dessa forma, pode-se compreender que a escolha do texto literário configura um desafio considerável no ensino de literatura. O professor precisa levar em consideração as condições da escola e as demandas sociais para realizar essa escolha, porque não envolvem apenas a sala de aula, mas também são construídas nas esferas sociais para a educação escolar. O entendimento sobre essas demandas é necessário para pensar na questão e nas formas viáveis de correspondê-la. É importante ressaltar que a complexidade dessa questão se dá por não se tratar apenas da experiência e do gosto literário do professor. Na verdade, ela é complexa porque passa por um compromisso com leis educacionais, a demanda do vestibular, com foco no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e o documento orientador da educação, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Antes de abordarmos mais largamente os fatores elencados que influenciam a questão, faz-se necessário pensar no cenário atual que compõe o quadro das aulas de literatura. Dito isto, compreende-se que perante o compromisso com o ensino e os fatores que envolvem a escolha do texto literário para a sala de aula, devemos refletir o porquê dessa escolha estar resultando, geralmente, no predomínio do ensino do cânone literário nas aulas do ensino médio. Para melhor compreensão do termo cânone literário considera-se importante apresentar uma definição. Aqui, deixamos a definição expressa pelos autores Amorim & Silva (2021):

Definimos cânone, na perspectiva da produção literária, não como uma lista de autorias e obras consagradas apenas, mas sim como uma espécie de máquina que se assenta na materialidade histórica, social, cultural, ideológica, política e que se movimenta por meio das engrenagens do mercado editorial, da crítica, da academia, da escola, dos prêmios, isto é, de fatores que legitima literária e socialmente determinadas vozes e não outras. (AMORIM & SILVA, p. 721, 2021).

O debate da presença do cânone, em detrimento de outras perspectivas literárias, apoiado pela prática de aulas expositivas da história da literatura brasileira têm sido pauta nos estudos sobre o ensino de literatura. A estabilidade histórica que garante a recorrência nas salas de aulas vem sendo desafiada pelas problemáticas referentes à questão da escolha do texto literário. Para Cosson (2006), por muito tempo foi simples justificar a presença de textos canônicos em sala de aula, ele afirma: “O professor precisava apenas seguir o cânone, ou seja, aquele conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma. Se havia

questões a resolver com a adequação das escolhas, elas desapareceriam diante da força da tradição” (COSSON, 2006, p. 32). Assim, vemos que as questões sobre a escolha do texto literário eram anuladas pela força e o peso da tradição no ensino. A estabilidade do cânone no ensino se dá pela “força da tradição” de forma que essa força dominante, cultural e socialmente imposta, impedisse a presença de outras vozes, sendo justificada pelo elevado valor social e histórico que lhe é atribuído. Essa é uma das concepções que pode explicar o predomínio do cânone nas salas de aula. Em suma, essa elucidação sobre o tema não é relacionada apenas à presença do cânone no ensino, mas às estruturas de poder que funcionam na manutenção de seu predomínio, inibindo outras perspectivas literárias.

Portanto, entende-se que não se trata de reprimir o cânone nas aulas de literatura, mas que outras experiências literárias possam ser levadas e estimuladas aos alunos. E, assim, o lugar do predomínio de apenas uma experiência literária seja substituído pela diversidade de obras, de vozes e de olhares sobre a escola e a sociedade no ensino de literatura. Nesse sentido, o professor para tentar corresponder a questão pode basear-se nos encaminhamentos que lhe são possíveis, tornando a construção dessa escolha o mais plural possível.

Retomando a reflexão sobre os fatores que influenciam a questão proposta é preciso considerar a impossibilidade de abranger a grande quantidade de fatores que influem, direta ou indiretamente, na escolha do texto literário. Por isso, prioriza-se fazer um recorte sobre os desafios e orientações que se apresentam por meio das leis 10.639 (2003) e 11.645 (2008), a BNCC e o ENEM.

Primeiramente, abordaremos, de forma breve, leis da educação que impactam diretamente na questão do texto literário a ser abordado no ensino médio. São as leis 10.639 (2003), sobre a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e a lei 11.645 (2008), que, atualizando a lei anterior, define também a obrigatoriedade do ensino de História e cultura indígena. Essas leis tiveram um papel fundamental para o reconhecimento da importância das literaturas afro-brasileira e indígena para o ensino escolar. Assim, abrindo caminho para a presença de vozes literárias, antes silenciadas, chegarem à sala de aula (Amorim & Silva, 2021). Vozes essas que representam a história, a cultura e a identidade brasileira e que devem ter sua relevância reconhecida no ensino, tanto quanto o cânone brasileiro que sempre esteve presente nas aulas de literatura. Em relação ao movimento que essas leis provocam, os autores Amorim & Silva (2021) declaram:

É a partir desse momento, conquista de anos de luta por parte dos movimentos negros e indígenas, que avaliações externas começam a se reconfigurar, a fim de atender à obrigatoriedade das referidas leis. Aos poucos, essas autorias começam também a fazer parte – ainda que timidamente – das provas do ENEM. (AMORIM & SILVA, 2021, p. 722).

Em segundo, observa-se que a obrigatoriedade dessas leis no ensino produz um movimento que resulta em mudanças no ENEM. O exame passa a se adequar às leis a fim de cumpri-las, o que, com o tempo, traz mudanças importantes para a pluralidade no ensino. O ENEM é, atualmente, a principal porta de entrada de jovens no ensino superior, o que denota sua importância e influência na educação. Foi criado para ser uma avaliação da educação básica no país, logo passou a servir como meio de entrada no ensino superior, substituindo os principais vestibulares. A transformação do ENEM em um vestibular unificado, no ano de 2009, produz um movimento que indica novos percursos na perspectiva do ensino de literatura (AMORIM & SILVA, 2021). Assim, a literatura contemporânea começa a aparecer nas provas, resultando em maior ocorrência desses textos nas aulas do ensino médio, como meio de corresponder a demanda do Exame. A proposta pautada na diversidade de textos literários a ser levada para a sala de aula ganha respaldo, além das leis, na preparação para a avaliação. De forma que o compromisso de trabalhar com textos contemporâneos torna-se fundamental, não só em relação à formação leitora do aluno, mas também para contribuir com seu acesso ao ensino superior.

Por último, nos deparamos com a BNCC (2018) e sua influência na proposta de pluralidade de perspectivas literárias no ensino. Apontamos anteriormente alguns pontos de avanço na BNCC em relação ao cenário atual do ensino de literatura, neste momento, nosso objetivo é considerar as orientações da BNCC em relação a escolha do texto literário como forma de apoio a pluralidade de perspectivas no ensino. A BNCC (2018) visa uniformizar o ensino através de uma base comum de aprendizagens previstas para o ensino escolar. A publicação da BNCC produz uma discussão mais relevante sobre o espaço de textos periféricos no ensino de literaturas (AMORIM & SILVA, 2019). Posto isso, entende-se que ao problematizar o predomínio da historiografia literária baseada no cânone literário brasileiro o documento indica a necessidade de se trabalhar manifestações artísticas e outras literaturas. Segundo os autores Amorim & Silva (2019), ela aponta para a importância da diversificação de gêneros e ampliação dos clássicos. Porém, não se aprofunda sobre esses caminhos

e não dá um encaminhamento consistente para o professor planejar modos alternativos de trabalhar que correspondam às mudanças propostas. Mesmo reconhecendo as problemáticas que ocorrem dessa falta de orientação mais profunda, o fato de a BNCC indicar um avanço em relação a pluralidade de textos literários na sala de aula contribui para a questão trabalhada neste subcapítulo. O documento dito orientador pode não dar base de orientação para o papel do professor nessas mudanças, mas apresenta problematizações que direcionam a questionamentos sobre o ensino de literatura, o que pode trazer mudanças a longo prazo.

Levando em consideração as leis, o ENEM e a BNCC, o professor pode traçar um caminho para pensar a questão: *Qual texto literário levar para a sala de aula?* Compreendendo a formulação da(s) resposta(s) como forma de corresponder às demandas sociais e curriculares em seu trabalho com o texto literário no ensino médio.

Sendo assim, refletindo sobre as considerações feitas é possível reconhecer que a melhor das alternativas no percurso de trabalho com textos literários no ensino indica a exploração da pluralidade e da diversidade literária. Para Cosson (2006, p.35): “As obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo.” Ou seja, faz-se necessário que o professor reflita e considere sempre sobre a necessidade de se trabalhar com diversos textos que permitam perspectivas diversificadas no ensino. Em diálogo, temos Amorim et al. (2022), que afirma: “Num país tão plural, em diferentes sentidos, como o Brasil, torna-se imperioso que a sala de aula acolha múltiplas formas de se conceber e narrar o país, a sociedade, o mundo.” (2022, p. 108). O que indica para o mesmo caminho na concordância sobre a necessidade de se mesclar as vozes literárias no trabalho conjunto de textos diversos, visando a formação leitora dos alunos que, mediante a isso, possam ampliar suas experiências com a literatura na escola.

Em relação a pluralidade, considerando o predomínio do cânone literário, é preciso se empenhar em apresentar para os alunos outras literaturas, como a literatura marginal-periférica, por exemplo. Entendendo como forma de apresentar uma perspectiva que anteriormente foi silenciada na escola, como resultado de um processo que ocorre em todas as áreas da sociedade, em que o sujeito periférico é relegado ao silenciamento de suas vivências. Amorim et al. (2022) aponta para a necessidade de a escola ser o lugar que o aluno, principalmente os de escola pública, encontre representatividade de sua identidade, permitindo o diálogo com suas

experiências de vida. Através de uma série de orientações e sugestões, os autores afirmam que é preciso apresentar essas vozes em posição de protagonismo de suas narrativas, valorizando e representando as identidades sociais que assumem.

Por fim, é possível refletir sobre a questão do texto literário levado para a sala de aula com o objetivo de considerar os desdobramentos da questão em relação a experiência leitora do aluno, a mediação do professor e as circunstâncias educacionais que influem sobre ela. E, complementando essa reflexão, buscamos relacionar uma forma, de muitas existentes, de corresponder a essa questão apontando para a valorização de vozes literárias periféricas que lutam e resistem ao silenciamento. Nesse sentido, busca-se enfatizar a importância da presença desses textos literários nas aulas de literatura, considerando imperativo tornar central o contato do aluno com uma gama variada de textos, contrariando o predomínio do cânone. A fim de colaborar com um ensino de literatura comprometido que objetiva formar alunos leitores de literatura.

3. A literatura marginal-periférica em sala de aula.

“Durante muito tempo eu achei que minha pele era feia. Eu queria ser invisível na escola. A escola é o ambiente que a gente tem que estar mais atento. Ali é o ambiente que uma criança preta fica marcada.”

Leandro Roque de Oliveira (Emicida)

“Emicida lembra primeira vez em que foi vítima de racismo: ‘Na pré-escola’” (Trecho da entrevista)

A presença de vozes periféricas no ensino é importante por permitir que os alunos tenham contato com diferentes formas de ver o mundo. Para que essa presença se torne cada vez mais comum é preciso que professores insistam em um trabalho engajado e comprometido, possibilitando que os alunos tenham contato com diversas experiências através da literatura. Essa visão para o ensino busca transformar a realidade escolar, pensando em construir coletivamente uma escola que reflita um ambiente que não se apresente como hostil para nenhum aluno. A fim de que experiências como a do rapper Emicida, na epígrafe que abre esse capítulo, sirvam para nos lembrar da importância de se construir um ambiente escolar plural contra todo o tipo de preconceito, impedindo o ciclo de violência social constante que revela a realidade na nossa sociedade.

A literatura marginal-periférica tem ganhado apoio e suportes legais (leis e BNCC) que reivindicam e propiciam sua presença no ensino de literatura. Assim, progressivamente, mais vozes periféricas conquistam o espaço que antes lhe era negado, requerendo o protagonismo em diversos âmbitos da sociedade. Entretanto, é necessário considerar que o predomínio do cânone é atrelado ao ensino da historiografia literária que privilegia o conhecimento de características de épocas e escolas literárias em aulas, geralmente, expositivas (COSSON, 2006). Por isso, entende-se que não basta que a literatura marginal-periférica esteja presente, pois diante de novas perspectivas e modos de representar a realidade é necessário que o professor repense as formas de se ensinar. Assim, dialogando com Freire (1997) considera-se a importância de conceber o ensino como um processo de constante aprendizagem e que nele seria “[...] possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.”(1997, p.12).

No contexto atual do ensino de literatura, temos a BNCC (2018), pensada como um documento orientador, que afirma a importância da presença da literatura marginal-periférica, dentre outras, em sala de aula. Porém, em todo o documento o conceito de literatura marginal-periférica não é definido, assim como não se produz encaminhamentos que possam funcionar como base para a construção de modos alternativos para trabalhar de forma responsiva essa literatura (AMORIM & SILVA, 2019).

Deste modo, compreende-se a necessidade de conceituar o termo literatura marginal-periférica, como meio de possibilitar formas de o professor fundamentar o trabalho com essa literatura, afirmando a importância da sua presença no espaço escolar. Em relação ao predomínio da literatura canônica, parece ser fundamental, e necessário, garantir a validação da literatura marginal-periférica, vista como um produto cultural que vem de fora do centro literário definido pela sociedade. Assim, é possível ampliar as discussões sobre essa literatura a partir de um conceito teórico, considerando formas de abordar o trabalho com o texto literário marginal-periférico, visando explorar toda sua potencialidade em sala de aula.

Neste trabalho, aborda-se o conceito de literatura marginal-periférica pela definição da autora Soares (2008). A autora pensa os termos, marginal e periférico, pela análise histórica de seus contextos e a relação dos autores e suas obras com o mercado editorial, o público leitor, os meios de divulgação e a temática. Primeiro, considerando o termo marginal que caracteriza o conceito, a autora postula o seguinte:

Portanto, textos e obras que abordam o universo da criminalidade, da violência, o submundo das drogas e da miséria urbana, cujos autores são oriundos ou representam as periferias podem ser contemplados no interior desses critérios de marginalidade literária. (SOARES, 2008, p. 85).

Portanto, é possível compreender a relação da temática das obras com a experiência social dos autores, representantes das periferias. Em segundo, ao tratar a adição do termo periférica a autora diz:

Na tentativa de estreitar e definir melhor o gênero pretendido, acrescentei a palavra “periférica”⁷⁸, cuja literatura referente serviria para denominar algumas obras que, surgem na/ para /sobre a periferia dos centros urbanos. Assim como os textos marginais estão às margens do legitimado, também os textos periféricos encontram-se na

periferia do canônico. As duas concepções literárias detêm o duplo sentido: trata-se de literatura “não-autorizada”, feita por aqueles que estão excluídos sócio-economicamente e culturalmente (cultura erudita). (SOARES, 2008, p. 87).

A concepção de literatura marginal-periférica compreende produções que se encontram à margem do cânone publicitário e que trabalham temáticas que fogem da centralidade cultural. O cenário das obras salienta a ambientação da periferia, permitindo que sujeitos periféricos assumam o protagonismo de suas próprias narrativas contra o lugar de silenciamento que sempre lhes foi imposto. Temos como representantes dessa literatura: Ferréz, Sérgio Vaz, Geovani Martins, Conceição Evaristo, Cristiane Sobral e Jessé Andarilho são alguns autores, dentre muitos, que compõem essa vertente literária.

O contexto da divulgação e as formas de veiculação são fatores importantes para se levar em conta no trabalho com essas obras na escola. Atualmente, alguns autores representantes da literatura marginal-periférica ganharam projeção e têm sido publicados por grandes editoras, mas outros seguem buscando seu espaço em editoras independentes e/ou de menor projeção. Seja como for, isso se deu após um período de luta por reconhecimento e visibilidade de vozes periféricas na cultura em que se abriu espaço para que mais vozes pudessem surgir e ocupar esse lugar. Diante desse cenário, um dos principais meios de divulgação para essa literatura são os eventos culturais que são organizados por movimentos e coletivos sociais que buscam fomentar o acesso à cultura. Neles, é criado um ambiente que mescla palestras e rodas de conversas literárias com apresentações de rap, slam, batalhas de rima e dança que incentivam a projeção da cultura favelada, garantindo um espaço de apropriação e protagonismo do sujeito periférico.

Nesse cenário, nasce a Festa literária das periferias (FLUP), um dos principais eventos literários focados na literatura e na cultura periférica. A FLUP é um festival de literatura e cultura que ocorre preferencialmente nas periferias do Rio de Janeiro, locais que tradicionalmente não são alcançados por eventos literários. Em um contexto de limitação do acesso à cultura pela camada mais pobre da população, esse evento é essencial para o debate e a discussão da importância da literatura marginal-periférica na sociedade. Além do festival promover a leitura literária, também promove a produção literária e, com isso, lançou diversos autores das favelas do Rio de Janeiro que tiveram a oportunidade de divulgar seus trabalhos e serem publicados, permitindo

a eles projeção nacional e internacional (FLUP, 2020). Como por exemplo, o autor Geovani Martins, cujo livro *O sol na cabeça*, compõe o corpus deste trabalho. Por esse propósito, a FLUP já ganhou diversos prêmios relacionados ao trabalho de fomento à cultura que é realizado pelo evento. O que faz do Festival um importante polo de divulgação e estímulo a leitura e escrita literária no meio periférico.

Essas iniciativas partem de movimentos sociais que dão a oportunidade para jovens autores emergirem no campo da literatura. Sendo permitido que ultrapassem as barreiras sociais e culturais que dividem a periferia de outras camadas da cidade, como resultado temos, por exemplo, a publicação dessas obras em grandes editoras e a validação da sua presença em currículos acadêmicos e na educação básica.

A presença da literatura marginal-periférica nas salas de aula permite a possibilidade de gerar transformações significativas no ensino de literatura. Pois, através dela pode-se questionar o predomínio do cânone literário que resultava no silenciamento e exclusão de outras perspectivas e vozes no ensino. Como afirma Amorim et al. (2022):

Dessa forma, compreendemos e advogamos a escola como um espaço para que educandos (des)aprendam saberes e valores que servem tão somente para assegurar o silenciamento daqueles que tiveram suas vozes sufocadas na narração de sua (de nossa) própria história. Pensamos, portanto, a sala de aula como um lugar de potencialização de cantos que quase nunca encontram eco em nossos materiais didáticos e currículos, cantos de negros, indígenas, pobres, favelados, homoafetivos, nordestinos, mulheres – cantos, enfim, de todos que nossa sociedade insiste em encurralar em suas franjas (Moita Lopes, 2006.) (AMORIM ET AL., 2022, p. 104).

Sendo assim, diante da discussão sobre a validação da presença da literatura marginal-periférica e as formas de se trabalhar com esses textos no percurso da docência, pode ser feito o seguinte questionamento: Como o texto literário marginal-periférico pode contribuir com a formação leitora do aluno? Considerando que, ainda assim, é necessário validar o texto periférico no mercado editorial e na sociedade, um desafio que se estende à formação escolar. Tendo em vista que críticas podem surgir a partir de uma visão tradicional do ensino que prioriza o cânone e sua importância estética, o que leva ao questionamento da presença de textos periféricos e do que poderiam representar para o ensino. Contudo, essa rejeição poderia ser explicada como resultado do racismo e machismo enraizados na sociedade que privilegia vozes canônicas e exclui outras (AMORIM ET AL., 2022).

Neste capítulo, busca-se considerar a presença do texto literário marginal-periférico em sala de aula, especificamente no ensino médio, e remeter essa presença a potencialidades e perspectivas de trabalho com esse tipo de texto. Reflete-se sobre algumas abordagens que são possíveis para essa literatura, visando sempre contribuir com a formação leitora dos alunos. As abordagens presentes neste trabalho partem do diálogo com a experiência prática de autores e professores (Amorim et al. 2022; Soares, 2008) que se dedicaram a trabalhar o tema do ensino de literatura marginal-periférica na escola. É importante salientar que essas abordagens não devem ser vistas como uma forma de padronizar o trabalho com a literatura periférica, como os próprios autores afirmam. O que se propõe é considerar abordagens possíveis que viabilizam formas de se trabalhar com o texto marginal-periférico na escola. Assim, busca-se pensar caminhos e refletir sobre encaminhamentos que proporcionem formas de se trabalhar essa literatura na escola.

3.1 O conto contemporâneo marginal.

Uma das obras que bem representa a literatura marginal-periférica é o livro *O sol na cabeça*, de Geovani Martins, lançado no ano de 2018. O livro apresenta 13 contos que narram a experiência social da perspectiva de protagonistas que vivem em regiões periféricas e que sofrem processos de marginalização pelo olhar da sociedade. As histórias trazem o ponto de vista dos personagens que vivem situações de preconceito, mas não só isso, é relatado o cotidiano da vida na favela e as relações que se constroem por ela, como: amizade, família, religiosidade e as relações de poder (do tráfico e do estado) que influem nesse contexto.

Na divulgação do livro o que chama a atenção é a importância que a mídia (jornais, revistas, entrevistas, etc.) dá ao contextualizar a origem e a trajetória de vida de Geovani Martins. Esse movimento pode ser entendido como uma forma de validar sua produção literária em relação aos temas de seus contos. Como indica Maia (2021):

O registro sumário da trajetória, evidentemente invulgar, não é gratuito. As matérias jornalísticas destacaram invariavelmente, para início de conversa, a biografia do escritor, assim como o fizeram algumas das primeiras críticas. A apresentação de Antonio Prata, na “orelha” do livro, não deixou de salientar o vínculo entre “a força dos contos” e “o lugar de onde o autor vê o mundo”, indicando o

rendimento literário da “inspiração autobiográfica” (PRATA, 2018). De fato a questão é incontornável, na medida em que Martins logrou transpor literariamente, com felicidade em boa parte de *O sol na cabeça*, problemas que conhece por experiência própria e sua relação íntima com sociabilidades e modos de ver, falar, viver próprios de comunidades pobres do Rio de Janeiro. (MAIA, 2021, p. 172-173).

O sol na cabeça, de Martins, é um dos livros que faz parte de um cenário que compõe novas vozes da literatura brasileira. Vozes que lutam para deixarem de ser silenciadas ou faladas por outros que não os representam por não terem a mesma vivência. Sendo possível romper barreiras culturais e assumir o protagonismo de suas histórias, alcançando o ambiente escolar e produzindo mudanças no ensino.

Assim, pensando em fundamentar o trabalho com o texto literário a partir do livro *O sol na cabeça*, considera-se importante evidenciar o gênero literário que se enquadra a obra, nesse caso, temos o conto contemporâneo. O gênero conto pode ser concebido como um aliado no ensino de literatura pelas características presentes no gênero, dentre elas, podemos dizer que a principal se trata do tamanho do texto. Por se tratar de um gênero de textos curtos, o conto é interessante para ser trabalhado em sala de aula, porque é acessível, uma vez que é mais fácil obter cópias para os alunos. Em acréscimo, é fundamental argumentar que trabalhar um gênero curto no ensino de literatura permite a leitura integral das obras, ao contrário da leitura de fragmentos do texto, como geralmente ocorre, se tratando de gêneros maiores, como o romance, por exemplo. Como argumenta o professor Scheffel (2016), sobre o trabalho com o conto no ensino: “Do ponto de vista didático, o foco nesses gêneros literários menores, que permitem a leitura e a releitura em sala de aula, tem forte potencial de contemplar os objetivos da escola e acrescenta a perspectiva de uma leitura real das obras.” (Scheffel, 2016, p. 35).

Logo, considerando as potencialidades que o conto contemporâneo marginal pode oferecer ao ensino de literatura, destacam-se os seguintes pontos (dentre muitos que se possa pensar no planejamento docente) que podem ser explorados pelo professor para fundamentar o seu trabalho: a forma, relacionada ao tamanho curto do texto que pode ser lido integralmente em sala de aula; a temática, pautada em situações do cotidiano que retratam a realidade social contemporânea; a linguagem, considerando as gírias, flexões e variações adotadas; e o protagonismo, que expõe o leitor a situações de violência social da perspectiva de sujeitos periféricos.

3.2 Abordagens para o ensino: a perspectiva da experiência social periférica no conto “Espiral”, de Geovani Martins.

A leitura literária na escola precisa cumprir um propósito, diferente de leituras livres em outros contextos, que está sujeito a objetivos do que se pretende alcançar no processo de formação dos alunos. Como orientado pela BNCC (2018), argumentando sobre as competências específicas da área de Língua Portuguesa estabelecidas para o ensino médio:

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, **a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia** etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (BNCC, 2018, p. 525, grifo nosso).

Com foco no texto periférico, baseando-se na orientação da BNCC (2018), pretende-se discutir os objetivos que podem ser contemplados no trabalho com essa literatura. Assim, retornamos à questão postulada anteriormente: *Como o texto literário marginal-periférico pode contribuir com a formação leitora do aluno?* Neste subcapítulo, objetiva-se pensar nas possibilidades de construção de percursos para abordar a literatura marginal-periférica, como forma de cumprir os objetivos propostos para a formação escolar dos alunos. Assim, o texto escolhido como alvo dessa discussão é o conto “Espiral”, do livro *O sol na cabeça*, de Geovani Martins.

Na intenção de pensar abordagens possíveis para o trabalho com o texto marginal-periférico em sala de aula, considera-se importante construir possibilidades a partir de embasamento teórico referenciado em pesquisadores e professores experientes que abordam o tema em sua prática docente. Nesse sentido, nos apoiaremos nos seguintes textos: *A literatura marginal-periférica na escola*, de Soares (2008) e no capítulo *Reexistências e propostas para práticas de letramentos literários na escola hoje*, do livro *Literatura na escola*, de Amorim et al. (2022).

É importante indicar que os autores escolhidos afirmam que as orientações e reflexões propostas em seus trabalhos não tem a intenção de padronizar o trabalho com o texto literário periférico em sala de aula. Assim, o intuito é considerar formas de se trabalhar essa literatura como meio de potencializar a experiência leitora do

aluno. Essa afirmação toma-se como estendida a este trabalho que em nenhum momento busca limitar as múltiplas formas de abordagens de leitura que podem ser desenvolvidas no ensino de literatura.

Tendo em vista a consciência das diversas realidades que interpelam a prática docente no ensino de literatura, neste trabalho, busca-se fazer um recorte relacionado às abordagens que se pretende discutir como meio de delimitar e adaptar a forma de trabalho com a literatura marginal-periférica. Entende-se que as formas de conceber o planejamento de aula para o ensino de literatura precisam partir do reconhecimento das diferentes realidades das escolas brasileiras. Assim, as abordagens que aqui se constrói são pensadas para o ensino médio, em colégio público do estado do Rio de Janeiro.

A escolha pelo contexto da escola pública não se significa que em colégios particulares, que privilegiam a literatura canônica, não se deva levar textos da literatura periférica. É importante considerar que os objetivos do trabalho com essas literaturas serão distintos. Se na escola pública, em que os alunos são em sua maioria de periferias e favelas, um dos objetivos da leitura pode ser permitir que os alunos se identifiquem com a realidade dos personagens. Na escola particular, o movimento de leitura seria relacionado a experiência de empatia, por se tratar de uma realidade que pode não fazer parte do cotidiano dos alunos (Amorim et al, 2022).

Assim, a partir dos pontos elencados no subcapítulo anterior, relacionando-os ao trabalho especificamente com o conto “Espiral”, pensa-se abordagens de leitura considerando os seguintes pontos: o gênero, a temática, a linguagem e o protagonismo.

O trabalho de análise e investigação no conto deve ser mediado após a primeira leitura com os alunos. É importante que a primeira leitura seja precedida de uma breve apresentação do autor, de sua biografia e da obra. Levar um exemplar físico aos alunos e permitir que circule pela sala, permitindo que leiam tenham contato com os textos de apresentação no verso do livro e na contracapa também é importante. Sendo uma forma de estimular os alunos a se apropriarem do texto, no sentido de introduzir ou estimular a leitura, o que pode diminuir a barreira que alguns alunos têm em relação a leitura de livros, ainda mais se o aluno nunca teve uma cultura de leitura estimulada.

Na introdução e apresentação do livro é importante observar a reação dos alunos a biografia de Geovani, e sua realidade de vida, e observar a recepção ou os

comentários que os alunos fazem de sua primeira impressão da obra e do que esperam, motivando-os a curiosidade para a leitura do conto.

O momento de abordar os pontos importantes para a análise do conto deve vir nesse momento, após a primeira leitura em que os alunos estão digerindo a leitura recém realizada, para daí partir para um momento de investigação no conto. Indicar o gênero em que se enquadra o texto é um meio de iniciar as abordagens. O gênero do texto “Espiral” deve ser elucidado aos alunos, indicando que o conto faz parte de um livro de 13 contos. É interessante mostrar para os alunos que mesmo que seja um conto curto, ao ser pensado em um livro é possível conceber diversas narrativas que partem de uma mesma perspectiva e podem ser relacionadas em sala de aula. Importante mostrar para os estudantes que “Espiral” é composto por 6 páginas de texto corrido, o que significa que depreende um tempo curto de leitura e que pode ser revisado, investigado e refletido pela praticidade que o texto oferece, pensando no tempo de atenção que se pode requerer de uma turma lotada e na tendência a se dispersarem rapidamente.

A temática de “Espiral” é composta por situações de violência social que o sujeito periférico sofre ao se deparar com uma realidade diferente da localidade onde reside. O cenário que ambienta a narrativa é usado para atenuar a percepção de um jovem morador da favela e do preconceito que o cerca. Quando o personagem precisa sair dos limites dessa área sofre todo o tipo de pressão social pelo olhar do outro, que não reside no mesmo lugar e nem compartilha da mesma realidade. Assim, se estabelecem fronteiras marcadas pelo preconceito social, separando vivências distintas, que ao serem atravessadas provocam reações de ambos os lados. O contraste de realidades resulta na reação do protagonista ao preconceito sofrido, fazendo com que o personagem busque compreender melhor seus sentimentos e o de suas “vítimas”, através do que chama de “estudo sobre relações humanas”. Como em: “Começava a entender com clareza meus movimentos, decifrar os códigos dos meus instintos. No entanto, a dificuldade de entender as reações de minhas vítimas foi se mostrando cada vez maior. São pessoas que vivem num mundo que não conheço.” (MARTINS, 2018, p. 19-20) É importante que na leitura do conto os alunos reconheçam a semelhança com a realidade que os cerca, permitindo que se identifiquem e compartilhem suas percepções e relatos. Cabe ao professor mediar a discussão sobre as diferentes realidades sociais e como elas são vistas pela sociedade, principalmente pela mídia como em jornais televisivos, por exemplo. Como

uma forma de fomentar uma proposta de leitura que identifique e reflita sobre “O abismo que marca a fronteira entre o morro e o asfalto [...]” (MARTINS, 2018, p.18).

Na linguagem, identifica-se o registro da língua culta, ensinada na escola, com variações e gírias cariocas próprias da língua falada, o que pode aproximar o aluno dos textos. Tendo em vista que um dos principais fatores que afasta os alunos dos textos canônicos é a linguagem rebuscada que não compõe o cotidiano dos alunos. O registro de gírias e palavrões na narrativa traduzem uma aproximação com o dialeto falado nas periferias e esse uso dita o ritmo intenso das cenas e a personalidade da narração. O professor pode indicar para os alunos que a linguagem é um fator fundamental na construção da voz periférica na narrativa, mostrando que a linguagem que eles usam no cotidiano, e que muitas vezes é repreendida ou corrigida, é representante de um dialeto presente na cultura literária contemporânea, permitindo gerar um elo importante de identificação dos alunos com a obra (SOARES, 2018).

Por último, tratamos da abordagem de leitura pelo foco no protagonismo. Para um exercício de reflexão, o professor pode questionar aos alunos como eles descreveriam o personagem principal. Após ouvir suas respostas, pode-se orientar aos alunos que reflitam sobre esse sujeito que narra em primeira pessoa e que em nenhum momento da narrativa é identificado como negro. Porém, através da análise da narrativa e das experiências descritas fica nítido para o leitor que se trata de um jovem negro. Isso se dá, pela experiência narrada no conto, onde o personagem passa por situações de racismo. A proximidade da narrativa com a realidade pode despertar o interesse dos alunos a leitura, por se tratar do relato de um jovem negro contando suas experiências de vida. Como aponta Soares (2008, p. 111): “[...] as obras marginal-periféricas, apesar de não serem registros da realidade¹⁰⁶ e de apresentarem fatos efetivamente ocorridos, possuem forte relação com o real, um real periférico, por vezes violento e cruel [...]”. Abordar a leitura por esse foco abre possibilidades de interlocução entre textos com a mesma temática que falam da vivência periférica, muito marcada nas músicas de rap, trap e funk. O professor pode exemplificar para os alunos a semelhança de narrativas que ocorre no trecho: “Tudo começou do jeito que eu mais detestava: quando eu, de tão distraído, me assustava com o susto da pessoa e, quando via, era eu o motivo, a ameaça.” (Martins, 2018, p. 18), e na letra da música “Esculpido a machado”, do rapper Leall, no seguinte trecho: “Imagine a revolta que eu sinto a cada olhar enojado/ A cada branco com expressão de medo.”, por exemplo. Os trechos exemplificados tratam do mesmo sentimento da perspectiva

pessoal do jovem negro que é alvo do racismo estrutural. Os relatos literários que narram a proximidade com a realidade e a vivência de sujeitos periféricos podem gerar identificação por parte dos alunos. O sentimento de identificação pode se estender do protagonista do conto “Espiral”, que relata sua vivência, ao próprio autor Geovani Martins que dá a voz ao personagem a partir de suas experiências como jovem negro periférico. Compreende-se que o trabalho com a literatura marginal-periférica é importante para que os alunos sintam-se representados, reconhecendo nas narrativas suas identidades em posição de protagonismo. (AMORIM ET AL., 2022)

Sendo assim, pensando no exercício de reflexão de abordagens de leituras do texto periférico proposto, considera-se que é possível para o professor fundamentar e estruturar o trabalho com a literatura marginal-periférica de forma comprometida com a participação dos alunos. Assim, entende-se que a formação de leitores comprometidos com as realidades sociais que o cercam se apresenta como um dos maiores objetivos a ser alcançado no ensino de literatura.

5. Considerações finais.

Considera-se que propor questionamentos é importante para gerar discussões profundas no ensino de literatura. Sendo possível evidenciar questões e propor problematizações sobre o sentido do que se espera do trabalho com o texto literário em sala de aula. O que não significa que busquemos formular respostas conclusivas que possam ser aplicadas a qualquer contexto de ensino. O objetivo é pensar formas de flexibilizar o ensino para coincidir com as mudanças sociais que atravessam o percurso da educação escolar. Assim, uma das propostas possíveis para atender a essas mudanças indica a presença de vozes periféricas no ensino, contrastando com o predomínio do cânone literário nas aulas.

A presença da literatura marginal-periférica é importante na escola em diversos sentidos porque ela permite que os alunos se interessem por textos literários que retratam o seu cotidiano, trabalhando temas que se aproximam de suas realidades e colocando-os em contato com perspectivas sociais que os representam. Isso, na intenção de que se apropriem da literatura e através dela sejam impactados e levados a conceber realidades, vozes e perspectivas diversas. Neste trabalho, ao abordar a importância de trazer essas vozes para a sala de aula, objetiva-se delinear formas de se trabalhar o texto literário periférico, como uma forma de permitir que os alunos reconheçam o sentido do ensino de literatura e o que ele pode representar para a formação deles para além do âmbito escolar.

As discussões e reflexões que pensamos aqui partem do anseio por propostas responsivas e efetivas no trabalho com o texto literário em sala de aula. Tendo em vista que em nenhum momento se propõe soluções definitivas para as questões e problematizações aqui pensadas, reconhece-se a necessidade de conceber a educação como um processo que sempre está em movimento. Como resposta às constantes mudanças sociais que o ensino, a cultura e a sociedade estão sujeitas, como defende Silva (2019, p. 18): “Sobre a inconclusão se assenta a educação.” E, assim, ao reconhecer a inconclusão na educação, o professor deve considerar sua prática docente como extensão desse processo, entendendo que “Ensinar exige consciência do inacabamento” (FREIRE, 1997, p. 26).

Referências:

- AMORIM, et al. **Literatura na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.
- AMORIM, Marcel Álvaro de; SILVA, Tiago Cavalcante da. **Letramentos em disputa: o embate entre tradição e práticas literárias de reexistência no exame nacional do ensino médio**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, p. 718-734, 2021.
- AMORIM, MA de; SILVA, TC da. **O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re) existências possíveis. A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, p. 153-179, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário – Teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- FLUP. Sobre a FLUP, c2020. Página inicial. **Disponível em:** <https://www.flup.net.br/sobre-a-flup>. Acesso em: 05 de ago. de 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- GSHOW. Emeida conta primeira vez que foi vítima de racismo na pré-escola, c2017. Página inicial. **Disponível em:** <https://gshow.globo.com/programas/conversa-com-bial/noticia/emicida-conta-primeira-vez-em-que-foi-vitima-de-racismo-na-pre-escola.ghtml>. Acesso em: 07 de ago. de 2022.
- LEALL. Esculpido a machado. Rio de Janeiro: **Covil da Bruxa**: 2021. Duração: 2:01.
- MAIA, João Roberto. Armas para continuar o jogo:" Espiral" de Geovani Martins. **Terceira Margem**, v. 25, n. 45, p. 171-193.
- MARTINS, Geovani. **O sol na cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal-periférica na escola**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- SCHEFFEL, Marcos Vinícius. Leituras mediadas do conto na sala de aula. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 52, 2016.
- SILVA, C. R. . **Da literatura como travessia: é possível ensinar literatura?**. In: Eulália Leurquim; Fernanda Coutinho. (Org.). *Literatura e ensino*. 1ed.Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, v. 1, p. 33-.