



**LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA E EDUCAÇÃO  
LITERÁRIA – A LEITURA E A ESCRITA PARA ALÉM DO  
CÂNONE**

**MARGINAL-PERIPHERAL LITERATURE AND THE LITERARY  
EDUCATION – READING AND WRITING BEYOND THE  
CANON**

**Mei Hua Soares<sup>1</sup>  
Neide Luzia de Rezende<sup>2</sup>**

**Resumo:** Discutir a pertinência da literatura marginal-periférica na esfera educacional como contribuição para uma educação literária que envolva os processos de leitura e escrita sob um viés crítico e reflexivo.

**Palavras-chave:** literatura, educação, jovem.

**Abstract:** This study discusses the pertinency of the literature “marginal-periférica” in educational sphere as contribution to literary education that involves the reading and writing processes below a politic and reflexive view.

**Keywords:** literature, education, young.

---

<sup>1</sup> Doutoranda e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP/ [meihua@usp.br](mailto:meihua@usp.br)

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP/ [neirez@usp.br](mailto:neirez@usp.br)

Ao estudar o papel da literatura na escola faz-se necessário pensar qual a formação pretendida nas instituições de ensino<sup>3</sup>. Segundo Cyana Leahy-Dios (2004), tanto o surgimento da escola, quanto a democratização do ensino estiveram atrelados a interesses externos à esfera educacional propriamente. Em épocas mais recentes, aquela que se seguiu ao período ditatorial brasileiro iniciado em 1960, por exemplo, para melhorar os índices – falhos – de escolarização com vistas à valorização de governos e para sustentar o processo industrial acelerado pelo qual o país passava, suprimindo a necessidade de mão-de-obra qualificada para o mercado, as intervenções no sistema escolar foram de grande porte e com consequências que até hoje são visíveis – e polêmicas. Isso nos leva a questionar qual seria o verdadeiro papel do ensino público, em especial o destinado às populações de baixa renda.

É facilmente constatável pelos *sites* dos estabelecimentos particulares de ensino e pelos discursos de seus responsáveis, que essas instituições estão fundamentadas em um modelo educacional que privilegia a formação propedêutica do educando, visando inseri-lo no ensino superior de qualidade com o intuito de garantir a seu egresso uma formação profissional mais bem remunerada e prestigiada aos olhos da sociedade.

Quanto às instituições públicas de ensino, o que se observa na prática (a despeito das orientações oficiais e suas burocratizadas propostas curriculares e projetos político-pedagógicas) é que devem atender às camadas mais empobrecidas – “população carente”, “excluída” – com um ensino de “formação geral” e para inserção no mercado de trabalho. À exceção das escolas técnicas, não se trata de ensino profissionalizante, mas de uma formação mínima, tanto que o governo de São Paulo hoje investe no domínio dos conteúdos de português e matemática para, ao menos, garantir uma formação básica. Desse modo, é de se crer – assim mostram as estatísticas da universidade pública, cujos egressos da escola pública, apesar das políticas de incentivo ao vestibular, ainda não alcançaram o índice de 30% – que aos alunos da rede pública resta muito pouca possibilidade de ascensão sócio-econômica em campos profissionais mais valorizados pelo ingresso em instituições de ensino superior prestigiadas. Assim, formação voltada para o mercado de trabalho tampouco quer dizer capacitação efetiva, mas tão-só comprovação de escolaridade. Nessa perspectiva, parece não haver muito espaço para a leitura, fruição, reflexão ou questionamento político que a literatura pudesse proporcionar, pois conforme Leahy-Dios: “o status da literatura na escola expõe a contradição entre as coisas como são e como poderiam ser. Mais que intelectual ou estilística, essa é uma questão política” (LEAHY-DIOS, 2004).

Os bens simbólicos (BOURDIEU, 1990) cedem espaço na esfera pública escolar para uma diversidade de situações que vai desde alunos que precisam trabalhar para ajudar na renda familiar, quando não são eles próprios o arrimo da família, até a necessidade de preencher um tempo vazio entre alunos em situação de maior exclusão social.. Nos projetos realizados fora do horário escolar, poucos podem comparecer, uma vez que mantêm dupla jornada (trabalho e estudo) ou não veem nisso interesse.

Atividades literárias que por seu traço característico poderiam ocupar um outro tempo e espaço dentro da escola, só podem ocorrer estritamente no interior da grade curricular. Desse modo se apresenta o grande problema que tem a ver justamente com a natureza da atividade: o tempo necessário da leitura, que transgrediria em muito

---

<sup>3</sup> Aqui faremos referência mais específica as de ensino básico da rede pública do estado de São Paulo.

aquele que lhe é habitualmente reservado (ou seja, praticamente nenhum). Isso, se lidarmos com a perspectiva de que cabe à escola, no contexto no qual a situamos, a função de proporcionar ao aluno a possibilidade de uma leitura mais literária que propicie fruição e conhecimento.

As aulas de literatura<sup>4</sup> apresentam chances de constituírem dispositivos de questionamento do próprio modelo educacional que pauta a vida escolar desses alunos.

(...) embora o sistema educacional e cultural seja excepcionalmente importante para a manutenção das relações de dominação e exploração existentes nestas sociedades, em vez de “internalizadores passivos de mensagens sociais preestabelecidas”, os alunos realmente contribuem com suas visões pessoais para a complexidade da transação pedagógica. Assim, a lacuna maior a ser preenchida nas aulas de literatura seria a descoberta de possibilidades através do exercício de capacidades críticas na leitura literária. (LEAHY-DIOS, 2004, p.33)

Não parece ser possível, portanto, realizar a educação literária, nesse contexto educacional, sem passar necessariamente por questões políticas<sup>5</sup> referentes às relações de poder, uma vez que os próprios textos são detentores de discursos que envolvem estes entre outros elementos.

Sem perder de vista essa questão, consideremos ainda outros aspectos envolvidos no ato de leitura em sala de aula. A leitura literária idealmente exige que o aluno seja letrado, que consiga transitar pelos conteúdos e pela linguagem, que possa refletir sobre o que está lendo e que despenda um esforço de concentração, o que se torna cada vez mais difícil em nossa sociedade tecnológica e imediata. Haveria a possibilidade de iniciar essa fruição e essa postura mais reflexiva durante a leitura mediante a escolha de textos mais próximos da vida cultural e da condição sócio-econômica do educando?

É difícil estabelecer um parâmetro seguro de quais textos poderiam despertar o interesse dos alunos em uma leitura mediada pela escola, seja aquela realizada em sala de aula (com a presença do professor, lida em voz alta ou individualmente), seja a realizada em casa pelo aluno sob a orientação prévia do professor, uma leitura dirigida. No primeiro caso, existe a possibilidade de se observar se há interesse por parte dos leitores (ou ouvintes) por meio de sinais como o silêncio, o acompanhamento do olhar, as reações diante de determinadas passagens do texto, risos, emoção, indignação, comentários que escapam ao longo da leitura ou posteriores a ela – são manifestações do leitor-ouvinte em geral não observadas formalmente pelo professor, mais habituado a respostas por escrito de avaliações da leitura; no segundo caso, esses dados subjetivos escapam à mediação e a dependência do comprometimento individual do aluno com a leitura é maior.

---

<sup>4</sup> Concebendo-se o ensino de literatura na trajetória que inicia neste século XXI, a de deslocamento da formação de um especialista do texto para a de um sujeito leitor (o que aparece sem sistematização teórica nos últimos documentos do MEC e nos ensaios que começaram a circular no meio acadêmico vindos, sobretudo, da França).

<sup>5</sup> “(...) toda a metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados na sala de aula”. (FISCHER apud GERALDI, 2002, p.80-81).

Quando há atenção e envolvimento por parte de alunos e professores é mais fácil existir uma leitura que faça sentido para ambos. Isso geralmente ocorre quando o interesse pelo texto é mútuo e vai além dos objetivos curriculares, quando há mais valores envolvidos do que uma mera obediência à necessidade de se ler na escola. As leituras realizadas mediante textos escolhidos pelos docentes, por vezes, respondem somente às intenções didáticas do mediador sem considerar, contudo, anseios do estudante, o que pode ocasionar o desinteresse pelo texto indicado. Detectar as possibilidades literárias que encontrem ressonância entre os alunos passa pela observação do que poderia interessá-los em consonância com o que se pretende enquanto formação.

Deslocar o foco da metaleitura para leitura literária, sair da análise do texto e ir em direção ao leitor é uma possibilidade para a escola que tem sido bastante aventada desde a inserção nos estudos sobre literatura e ensino das discussões sobre estética da recepção, a partir de Hans Robert Jauss e de Wolfgang Iser, expoentes da Escola de Constança. Para tudo o que se faz com a literatura na escola, é preciso que ela seja lida; a obra não existe sem o leitor, e a escola só conseguirá ter esse leitor se ele for capaz de alguma fruição na leitura, do contrário o aluno resistirá a ela. Segundo Stanley Fish, o leitor está sempre interpretando com base em um repertório e em um modo de perceber que foi em parte estruturado pelo meio no qual vive, ao que denomina de *comunidade interpretativa*. Para ele, a leitura pode ser inter-subjetiva e desse modo compartilhada (FISH, 1980). Com base no conceito de Fish de que uma comunidade interpretativa concebe e interpreta os textos literários segundo procedimentos próprios, tendo em vista essa necessidade de “capturar” o leitor, e considerando também que diretrizes e propostas curriculares orientam para a introdução de outras modalidades culturais no currículo (persiste, no entanto, em alguns concursos vestibulares a exigência exclusiva da modalidade canônica), é de se perguntar se textos mais próximos da vida de um aluno da periferia (a literatura denominada “marginal” ou “periférica” por seus próprios autores) seja um caminho a ser tentado, como meio de alcançar o jovem que já se encontra alheio e excluído da cultura literária dominante em decorrência de seu capital cultural.

É possível supor, diante do que afirma Barthes – “*texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até com um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem*” (BARTHES, 1993) – que os alunos da escola de periferia, ao ler os textos marginal-periféricos, vivenciarão inicialmente “uma prática confortável”, o que garantiria a continuidade da leitura. A passagem do prazer para a fruição na escola deverá então ser pensada como a continuidade de um processo que envolve dois movimentos distintos, mas não contrários. O primeiro (prazer) provavelmente seria fruto de uma identificação primeira com o texto; o segundo (fruição) estaria relacionado a um diálogo mais profundo com a obra e incluiria uma transformação, ainda que não mensurável.

Para o aluno imerso na periferia, em princípio, o texto que reflete a sua cultura poderia ser recebido como um texto de prazer, já que não romperia com aquilo que lhe é habitual e o situa em meio a um repertório de certo modo também por ele construído (perspectiva parcial, contudo, uma vez que teríamos de considerar que todo jovem da escola de periferia convive com a violência e outros aspectos abordados nas

obras cotidianamente, o que não é verdade). E para outras comunidades interpretativas, para o público acadêmico ou o crítico literário<sup>6</sup> por exemplo, seria possível afirmar o inverso, ou seja, que o texto periférico ou marginal atual poderia ser fruído, uma vez que causa desconforto pela temática ali expressa, pela linguagem, pela bandeira da violência?

Em debate ocorrido no TUSP Maria Antônia, intitulado “Crítica de intervenção: a dimensão pública do debate sobre a literatura brasileira contemporânea”, Iná Camargo Costa diz o seguinte, em resposta à pergunta sobre o rebaixamento da exigência crítica em relação a obras rotuladas como marginais:

(...) *Cidade de Deus* é uma história de violência. A história de como, num ambiente daqueles, a prática de pequenos crimes, de crimes artesanais, evolui para uma escala industrial, vinculada ao tráfico de drogas. Acho que em nenhum desses casos se pode dizer que a violência serve de pretexto para exercícios estéticos. Penso que é o oposto do que acontece em filme de publicidade e em muito cinema de Hollywood, aqueles repletos de “defeitos especiais”. Filme com defeito especial é que usa a violência como objeto de consumo. (...) Quando é que a crítica vai se mancar e reconhecer que ela não dispõe de referências e muito menos de aparato crítico para dialogar com essa produção? (...) Em vez de ficar insistindo nisso, por que não acolher o pessoal do rap, do hip hop, toda essa produção lírica que está aí? São as vozes da experiência social brasileira para as quais a crítica volta as costas. Ou, se não volta, não dispõe de meios para dela se aproximar. (COSTA *apud* SCHWARZ, 2004, p.26)

Não há como não reconhecer a dificuldade que existe em se analisar e criticar obras contemporâneas, periféricas no interior do campo literário dominante, por não termos distanciamento temporal e por estarmos vinculados, enquanto universitários, pesquisadores, professores ou críticos literários, a uma outra vertente, a uma outra herança cultural<sup>7</sup>.

É difícil delimitar a valoração da leitura entre os alunos quando há empatia ou identificação, mas podemos supor que numa experiência literária há elementos que podem operar transformações nos envolvidos, como afirma umberto eco:

(...) não esqueçamos que os jovens que enviam mensagens nesta nova estenografia<sup>8</sup> são, pelo menos em parte, os mesmos que enchem essas novas catedrais do livro que são as grandes livrarias de muito andares e que, mesmo que folheiem sem comprar, entram em contato com estilos literários cultos e elaborados, aos quais seus pais, e certamente seus avós, sequer foram expostos. Podemos por certo dizer que, maioria em relação aos leitores das gerações precedentes, estes jovens são minoria em relação aos seis bilhões de habitantes do planeta; nem eu seria idealista a ponto de pensar que às imensas multidões, às quais faltam pão e remédios, a literatura poderia trazer alívio. Mas uma ob-

<sup>6</sup> Ou ainda para as instâncias legitimadoras do que adentra a esfera escolar no tocante aos livros.

<sup>7</sup> “Discutir obras literárias historicamente próximas de nós (...) exige uma recriação dos próprios instrumentos críticos. Mirar o presente (não somente o literário) parece ser um exercício particular do olhar míope: distanciar-se de si mesmo sem perder de vista, no momento da análise, as contradições que o animam e o angustiam”. (SCHWARZ, 2004, p.8)

<sup>8</sup> Eco referia-se à linguagem utilizada pelos jovens desta geração nas mensagens enviadas através da internet.

servação eu gostaria de fazer: aqueles desgraçados que, reunidos em bandos sem objetivos, matam jogando pedras dos viadutos ou ateando fogo a uma menina, sejam eles quem forem afinal, não se transformaram no que são porque foram corrompidos pelo *newspeak* do computador (nem ao computador eles têm acesso), mas porque restam excluídos do universo do livro e dos lugares onde, através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros. (ECO, 2003, p.12-13)

Voltando nosso olhar à escrita literária, ela só é considerada de fato literária e legítima quando provém de determinado(s) grupo(s) dominante(s) dentro do campo literário. Segundo Pierre Bourdieu, consiste em um poder social relacionado diretamente ao capital cultural (bens simbólicos) que atua nas relações sociais como força que dita regras e que mantém a dominação por parte de grupos que estruturam, por sua vez, os modos de pensar, de analisar e de atribuir valor primeiramente às obras de arte, e, num segundo momento, à própria vida. Uma obra literária não adentra esse círculo se não for aprovada por aqueles que têm esse poder de legitimação, assim como os textos produzidos em sala de aula pelos alunos não são considerados adequados se não obedecerem a regras de redação e de gêneros. Na tentativa de entender o que ocorre na sala de aula – parte ativa do “campo educacional”, transpondo o conceito de campo de Bourdieu – o que se constata é uma exclusão do que é considerado *desvio*, ou seja, o que não passa pelo crivo dos mediadores (respectivamente crítica literária e professor), não tem lugar.

Considerando algumas experiências vivenciadas em sala de aula, foi possível perceber, primeiramente, que a literatura marginal-periférica pode desempenhar um papel relevante – independente do valor literário – no ensino de literatura e na produção textual escolar que é o da *apropriação da escrita por parte dos grupos historicamente excluídos da cultura erudita*, de que a escrita é o maior emblema.

A escrita resulta, por vezes, no produto final das aulas de português. Se o aluno escreve bem, se consegue se expressar mediante diferentes gêneros textuais – geralmente os mais “escolarizados”, como carta, artigo de opinião, conto –, pressupõe-se que ele já deva ter superado outras etapas com sucesso (alfabetização, apreensão das regras da norma padrão da língua, proficiência em leitura, capacidade de organizar, selecionar, encadear e abstrair idéias). A escrita surge, portanto, como o supra-sumo das aulas de língua portuguesa, uma espécie de constatação<sup>9</sup> de que o aluno está trilhando o caminho esperado para se tornar portador de um domínio legítimo da língua materna. Mas esse domínio legítimo está diretamente relacionado com regras que regem a norma padrão da língua e com determinadas estruturas que fundamentam as tipologias e gêneros textuais. A ruptura dessas normas, fato que ocorre em manifestações literárias não-canônicas ou em textos onde a heterogeneidade cultural está presente, implica uma não-obediência que pode não ser bem-vinda nos bancos escolares.

Com relação à heterogeneidade cultural em seu aspecto amplo, ela tem sido citada e defendida enquanto elemento sócio-educacional nas propostas curriculares. No *Caderno do Professor de Língua Portuguesa e Literatura da área de Linguagem*, Có-

---

<sup>9</sup> Há que se considerar que a leitura, pelo seu caráter internalizado, não consiste em boa ferramenta para a avaliação por parte do professor do que foi absorvido pelo aluno durante a aprendizagem. A escrita, mais palpável e externa revela mais facilmente os “erros e acertos” dos alunos, segundo o ensino padrão.

digos e suas Tecnologias (2008), do currículo do estado de São Paulo, aparece entre as cinco competências fundamentais a serem desenvolvidas pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio durante o 2º bimestre a seguinte: *“recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sócio-cultural”* (SEE, 2008). Tal afirmativa como diretriz curricular poderia ser o indício de uma transformação lingüística que abrangeria não só o estudo das variantes lingüísticas, mas também a leitura de textos não-canônicos e produções textuais mais abertas e experimentais dentro da sala de aula. Sabemos, no entanto, que as produções textuais mais “elásticas”, ou seja, aquelas que permitem afastar-se dos padrões vigentes, estão, quase sempre, relacionadas à linguagem poética. Os textos dissertativos e argumentativos são os menos passíveis de transgressões criativas de qualquer ordem. Por outro lado, os “limites do texto” apresentados nesse mesmo material de orientação para o professor: *“Desejamos assim que o processo escolar sirva para que nossos alunos e alunas consigam expor com suficiência suas opiniões, respeitando os limites de alteridade do texto. Ou seja, o texto impõe limites para a interpretação de nossas opiniões e tais limites devem ser respeitados a fim de que nossa argumentação tenha credibilidade”* (SEE, 2008).

Mas quais seriam esses limites? O que um texto precisaria fundamentalmente conter para obter essa credibilidade? Seria possível atender a essa recomendação de considerar a diversidade sócio-cultural durante a produção de um texto padrão? A norma culta da língua poderia ser subvertida sem o texto perder essa credibilidade? As diversas produções artísticas populares adentrariam o universo literário escolar com o mesmo prestígio das produções já legitimadas?

Tais perguntas permitem pontuar os conflitos que aparecem, quando o assunto é a heterogeneidade cultural no contexto escolar, e potencializados pelas orientações existentes em um currículo a ser seguido pelos docentes da educação básica paulista. Pressupõe-se que a diversidade cultural deva ser considerada na escola por meio das manifestações artísticas, que deva ser incorporada nas aulas de leitura e de escrita. No entanto, o mesmo material traz orientações que deixam clara a necessidade de se “delimitar”, de “impor limites” a tais manifestações, mais especificamente às produções textuais dos alunos, ou seja, a leitura e a escrita não estão livres de regras previamente elaboradas mesmo em meio a essa inserção do diverso, tampouco se encontram desvencilhadas das forças atuantes tanto no campo literário quanto no educacional.

Por outro lado, existe o aluno com os seus referenciais próprios, seus anseios e seus conhecimentos de mundo que interferirão em toda e qualquer produção que se queira realizar em sala de aula, fator não menos complexo a ser considerado. Convive, inclusive, entre os alunos uma concepção equivocada do que consistiria o ato da escrita. *“Professora, eu até gosto de escrever, escrevo tudo o que é colocado na lousa, mas de redação eu não gosto não”*. Essa é uma afirmação recorrente nas aulas de português da rede pública por alunos e alunas de diferentes faixas etárias. O “gostar de escrever”, nesses casos, refere-se ao gosto pelo ato mecânico da escrita – a cópia – e a “redação” como toda e qualquer produção textual requerida no âmbito escolar.

A escrita “copista”, livre do pensar e da reflexão, aparece comumente no cotidiano escolar do ensino fundamental e médio como algo inerente à atividade educacional, uma transcrição dos saberes que são postulados na lousa pelo professor – que, por sua vez, também “copia” de autores, livros didáticos, apostilas e outros materiais pedagógicos, trechos por ele considerados importantes – e que devem ser incorporados

pelo aluno ou, como é mais comum, apenas ficarem registrados em seu caderno. Essa atividade copista<sup>10</sup> parece surtir um efeito “calmante” nos alunos e alunas – alguns até fazem questão de caprichar na caligrafia, outros enfeitam o caderno com cores e desenhos durante toda a cópia dos textos. Até mesmo os mais “desajustados” aproveitam essa atividade manual para mostrar que acatam de vez em quando as propostas de aprendizagem impostas<sup>11</sup> pelos professores: desde que não haja exercícios ou atividades que exijam reflexão, organização e seleção de tópicos e idéias, a inércia da cópia é aceita de bom grado pelos alunos. Para boa parte deles, a capacidade de realizar uma cópia já consiste em um domínio da escrita. Ao transcrever os pensamentos, idéias, teorias, resumos, poemas de outrem que são expostos no quadro-negro, muitos acreditam já estar realizando plenamente o ato de escrever. O ato de apenas copiar um saber que já está dado – e, que muitas vezes, está longe de ser um saber que lhes interessa – sem incorporá-lo de fato, está, a nosso ver, no cerne dessa questão. O que deve ser ressaltado é o fato de o aluno estar acostumado a *receber o saber* na esfera educacional como algo pronto, intocável, favorecendo um *não-pensar* que poderia ser considerado tão nocivo quanto o fato de não saber ler ou escrever<sup>12</sup>. A aceitação passiva dos conteúdos escolares, a realização mecânica dos exercícios (e da leitura e da escrita) transmitidos (também mecanicamente) pelo professor, termina por encerrar esse aluno em uma alienação receptora que se reproduzirá no ato da escrita. E a veiculação exclusiva de textos canônicos pela escola reforça um *não-saber-escrever* por parte do aluno quando ele não *domina* a escrita, ou seja, ele acha que não sabe escrever quando não *reproduz o que é considerado bom* enquanto escrita padrão.

O caráter elitista da literatura certamente favoreceu sua disseminação como arte para poucos, inalcançável à maior parte dos indivíduos, estando tanto a leitura de obras canônicas como também, e ainda mais, a escrita, relegada àqueles que possuíssem dons e acumulassem saberes, ou seja, aos considerados intelectuais e pessoas cultas. Entre os escritores da vertente literária dita periférica ou marginal, a questão tampouco é ignorada. Nas contracapas de suas obras, além do envolvimento social com as comunidades, ressalta-se nas biografias dos autores sua origem humilde, os subempregos a que foram submetidos ao longo de suas trajetórias, a falta de escolarização e de condições sócio-econômicas. Uma das finalidades dessa explicitação de vicissitudes é mostrar que o biografado foi capaz de escrever, apesar de tudo o que lhe pesava contra, e que, portanto, se ele pôde, seus semelhantes desfavorecidos econômica e socialmente também podem – e devem. Isso pode ser observado nas informações sobre três autores em três obras:

(Ferréz) Compositor de *hip-hop*, envolvido em trabalhos sociais no bairro de periferia onde mora, ele costuma afirmar que não consegue desvincular realidade de literatura e acha que o escritor tem de estar presente na comunidade. Trabalhou em pa-

---

<sup>10</sup> Registra-se aqui experiência de uma das autoras, professora da rede pública de São Paulo, ocorrida em sala de aula, lembrando também alguns relatos informais de professores que se referem à cópia como um artifício capaz de fazer os alunos se acalmarem na volta do intervalo ou da educação física, por exemplo. Outros professores admitem utilizar tal recurso como o último possível com determinadas turmas refratárias à explicação oral ou resistentes à aula expositiva.

<sup>11</sup> Alguns alunos fazem questão de copiar a matéria da lousa para usar como prova de que, apesar da bagunça e da indisciplina em sala de aula das quais são protagonistas, possuem o “caderno em ordem”. Alguns pais de alunos também utilizam a quantidade de páginas escritas no caderno como parâmetro para medir a dedicação dos filhos, e dos professores, durante as aulas.

<sup>12</sup> Questões discutidas por Jean Foucambert em palestra apresentada na FEUSP em outubro de 2008.

daria, vendeu camisa, vassoura, foi pedreiro, mas sempre frequentou bibliotecas. (FERREZ,2006)

Allan Santos da Rosa trabalhou como feirante, office-boy, operário de indústria plástica, vendedor de incensos, livros, churros, seguros e jazigo de cemitério. Em 1998 estudou no cursinho do Núcleo de Consciência Negra e passou no vestibular para cursar graduação em História. Ganhou um troco também como professor, pesquisador, alfabetizador de adultos, dançarino, ator de rua e produzindo e montando exposições rádio-comunitárias. (ROSA, 2005)

(Alessandro Buzo) Sobre o fato de não ter concluído o ensino fundamental e ter escrito quatro obras, costuma dizer: “Pensavam que não sabíamos nem ler, e estamos escrevendo livros”. BUZO, 2007)

Essa última afirmação, feita pelo escritor Alessandro Buzo e citada em seu livro, sintetiza o sentimento de orgulho dos autores periféricos ao se apropriarem de um instrumento quase sempre negado às populações de periferia. A produção literária – e, por conseguinte, a expressão de idéias e sentimentos – passa a ser realizada por quem, até então, só se via descrito literariamente a partir de outrem. Essa autoria consiste em um dos elementos de maior valor entre leitores e escritores da literatura marginal-periférica, pois significa o domínio de uma força expressiva por parte de quem sempre esteve às margens da escrita.

A vida periférica desses autores (e efetivamente *marginal* de outros<sup>13</sup>), junto a outros fatores, parece despertar a identificação dos alunos de periferia. Muitas vezes imersos em um cotidiano próximo do descrito nas obras, com empregos parecidos pelos executados anteriormente pelos autores, com um linguajar repleto de gírias e códigos que também estão presentes ao longo das narrativas e poemas dessa vertente literária, esse jovem aluno de escola pública de periferia passa a perceber, a partir das leituras literárias experimentadas em sala de aula, uma representatividade social até então não vista nas demais obras canônicas. Não só isso; esse mesmo aluno percebe que, para além das drogas e da violência, como fuga ou vazão da opressão a que constantemente é submetido, a expressão literária de seus medos, anseios e angústias é uma alternativa possível e, com a leitura dessas obras, sente-se lido pelo outro. Ele não está mais só: existe um grupo que fez e faz dessa mesma opressão material literário, de denúncia, de registro, cultura. Ou seja, ele passa a vislumbrar outros caminhos, outras possibilidades:

(...) se a identificação é mais fácil entre pessoas que têm um mesmo sistema de valores, é, em primeiro lugar, porque a analogia desses valores, ao inspirar condutas comuns, e também, ao permitir uma linguagem comum, amplia as possibilidades de comunicação e de compreensão. É também em razão de um *mecanismo de tranquilização e de defesa do eu*: se meus valores são rejeitados, arrisco sê-lo também; se, ao contrário, são divididos, estou tranquilizado, protegido, forte. (MAISONNEUVE, *apud* JOUVE, 2002, p.130)

---

<sup>13</sup> Alguns textos publicados na coletânea *Caros Amigos Literatura Marginal* são de detentos ou ex-detentos.

Transpor a artificialidade que permeia o que adentra a esfera escolar, ampliar a noção do que pode vir a ser a leitura e a escrita literária, incorporar outras vertentes mais populares seja na literatura ou em outras manifestações culturais, passa por uma *re-visão* do que é considerado legítimo dentro do campo educacional, ou seja, por um *alargamento* do campo. Não se trata de permissividade, mas de um esforço de reflexão no sentido de compreender as relações de força dos campos literário, cultural e educacional que, muitas vezes, terminam por banir culturas que poderiam ampliar o universo das leituras escolares. Paralelamente, a recepção desses textos, a apropriação da escrita por parte dos alunos passa indubitavelmente pelo comprometimento em propiciar posturas críticas e reflexivas frente às leituras, bem como por uma educação literária que abarque tanto os aspectos intrínsecos à literatura quanto os fatores externos imbricados em seu ensino.

### Referências

- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. "Leitura, Leitores, Letrados, Literatura". *IN: Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. "O campo intelectual: um mundo à parte". *In: Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. "Conhecimentos de Literatura." **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BUZO, Alessandro. **Guerreira**. São Paulo: Global, 2007.
- ECO, Umberto. "Sobre Algumas Funções da Literatura". in: **sobre a literatura**. Rio de Janeiro: record, 2003.
- FERRÉZ. **Ninguém é inocente em São Paulo**. São Paulo:Objetiva, 200
- FISH, Stanley. "Interpreting the Variorum". In: FISH, S. **Is there a text in this class? : The authority of interpretive communities**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1980.
- FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor - aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. "Prática de leitura de textos na escola". In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.
- JAUSS, H. R. "A estética da recepção". In: LIMA, L.C. (Org.) **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JOUVE, Vincent. "La lecture comme retour sur soi: de l'interêt pédagogique dès lectures subjectives" [A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas (Tradução de Neide Luzia de Rezende)]. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G. **Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature**. Rennes: PUR, 2004.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROSA, Allan da. **Vão**. São Paulo: Edições Toró, 2005.

SÃO PAULO, Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**. FINI, Maria Inês (org.). São Paulo: SEE, 2008.

SCHWARZ, Roberto. In: “Crítica de intervenção”. **Rodapé - crítica de literatura brasileira contemporânea**. São Paulo: Nankin Editorial, n. 3, 2004.

**Recebido:** 30/04/2011

**Aprovado:** 20/07/2011