

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MEI HUA SOARES

A literatura marginal-periférica na escola

São Paulo
2008

MEI HUA SOARES

A literatura marginal-periférica na escola

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neide Luzia de Rezende

São Paulo
2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.4 Soares, Mei Hua
S676L A literatura marginal-periférica na escola / Mei Hua Soares;
orientação Neide Luzia de Rezende. -- São Paulo: s.n., 2008.
156 p.

Dissertação (Mestrado– Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) –
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

1. Literatura 2. Leitura 3. Jovens 4. Prática de ensino 5.
Educação I. Rezende, Neide Luzia de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mei Hua Soares
A literatura *marginal-periférica* na escola

Dissertação apresentada
à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Mestre.
Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para Tsui Hua e Benedito, quanta saudade...

Para Lai An e Li Na, minhas certezas de que a vida vale a pena.

Para Fabricio, o companheiro leal de todos os momentos.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à Prof.^a Dr.^a Neide Luzia de Rezende por sua orientação generosa, atenta e confiante. Agradeço pelos estímulos e incentivos, fundamentais para a pesquisa, e pelos ensinamentos, essenciais para a vida.

Agradeço a todos os meus alunos e alunas com os quais aprendi e aprendo diariamente. Sem eles este estudo não existiria.

Meus agradecimentos aos autores de literatura marginal-periférica e a todos os envolvidos com a cultura de periferia, em especial àqueles que colaboraram direta ou indiretamente com esse trabalho: Allan Santos da Rosa, Érica Peçanha do Nascimento, Rodrigo Ciríaco, Sérgio Vaz, Sacolinha, Ferréz e Alessandro Buzo.

À Prof.^a Dr.^a Andrea Saad Hossne e ao Prof. Dr. Celso Fernando Favaretto pelas importantes considerações e intervenções feitas durante o exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Amaury César Moraes e aos colegas do Grupo de Estudos pelas discussões teóricas e comentários realizados ao longo de nossos encontros. Agradeço ao Richard pela solícita e cuidadosa tradução, à Gabriela pela prestimosa ajuda em diversos momentos da pesquisa e ao Marcello pelas leituras atenciosas.

Ao diretor e amigo Thiago Reis Vasconcelos pela disponibilidade e inabalável crença no processo colaborativo. A todos da Cia. Antropofágica, da Oficina do Ator Antropofágico e do Projeto Y (PY) pelas devorações e reflexões.

Aos amigos camaradas João Gazeta e Antônio Macário, pelas opiniões e debates, sempre tão calorosos.

Aos amigos da E. E. Almirante Marquês de Tamandaré pela convivência, pelas trocas de experiências e solidariedade.

Às amigas Estér, Priscila C., Marta S., Priscilla N. e Adriana C. pela força.

Aos professores Fábio Supérbi, Caetano Martins, Laura Barbosa, Elizete Gomes e aos companheiros do Senac pelas conversas, indicações de leitura e ensinamentos.

Aos meus irmãos Pai Lu e Mei Ling, tão amigos, tão necessários.

À D. Regina e ao Sr. Dorival, pelo carinho e apoio constante. Agradeço a todos da família Del Nero, família Leite, família Soares, família Takeshita.

Às minhas queridas filhas Lai An e Li Na pelo amor incondicional e compreensão durante os momentos em que estive um pouco ausente.

Ao meu querido companheiro Fabricio, tão amoroso e parceiro, por compartilhar sonhos e ajudar a realizá-los.

“(...) a luta contra a injustiça inclui tanto a reivindicação pela redistribuição da riqueza como pelo reconhecimento das múltiplas expressões culturais dos grupos subalternos. (...) A literatura é um espaço privilegiado para tal manifestação, Pela legitimidade social que ela ainda retém. Daí a necessidade de democratizar o fazer literário – o que, no caso brasileiro, inclui a universalização do acesso às ferramentas do ofício, isto é, o saber ler e escrever.”

Regina Dalcastagnè

Resumo

SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal-periférica e a escola**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Esta dissertação tem por objeto a leitura literária de textos *marginal-periféricos* na escola a partir de experiências com turmas de ensino fundamental II e ensino médio em escola da rede pública do estado de São Paulo. Discutir a pertinência da inserção dessa literatura na esfera educacional, considerando-a como força atuante dentro do campo literário, bem como as relações dessa vertente com o mercado cultural, constitui um dos objetivos deste estudo. Para tanto foram utilizadas, sobretudo, as noções de campo (Pierre Bourdieu) e secundariamente a de polissistema (Itamar Even-Zohar). O processo de leitura das obras dessa modalidade pelo aluno leitor foi abordado à luz da teoria da recepção (Hans Robert Jauss e Vincent Jouve). O *corpus* selecionado para a análise dos elementos que favoreceriam a identificação por parte do receptor é constituído de quatro obras *marginais* e/ou *periféricas* de autores diferentes: *Capão Pecado*, de Ferréz; *Graduado em marginalidade*, de Sacolinha; *Vão*, de Allan da Rosa e *Te pego lá fora*, de Rodrigo Ciríaco. Depreendeu-se do estudo que o valor maior das obras marginal-periféricas estaria relacionado à representatividade social e à apropriação da escrita por grupos historicamente desfavorecidos, o que ocasionaria identificação por parte do leitor, aluno de escolas de periferia. Além dessa identificação, observada no processo de leitura, discutiu-se também a necessidade de um viés de distanciamento, estudado por meio de comparações com teorias teatrais.

Palavras-chaves: Literatura marginal-periférica 2. Leitura na escola 3. Identificação e Distanciamento 4. Prática de ensino

Abstract

SOARES, Mei Hua. **Marginal literature and the school**. 2008. Dissertation (Master in Education) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

The subject of this dissertation is the reading of marginal literary pieces, texts produced by a group of writers from the outskirts of São Paulo city, known as Periferia. Taking in consideration the teaching experiences in middle and high school classes in a public school of São Paulo state and understanding that marginal literature is one of the major influences within the literary field as well as the relation of this group with the publishing market, this study discusses the pertinency of the inclusion of this literature in educational sphere. It was based on the notion of field of Pierre Bourdieu and supplemented by the polysemy of Itamar Even-Zohar. The reading process was seen through the reception theory (Hans Robert Jauss and Vicent Jouve). In order to analyze the elements that help in the process of reader identification, the *corpus* was *Capão Pecado* by Ferréz, *Graduado em Marginalidade* by Sacolinha, *Vão* by Allan da Rosa and *Te Pego Lá Fora* by Rodrigo Ciríaco. The conclusion is the value of this kind of literature seems to be related to the social representation and the writing appropriation by historically deprived groups, because of that, the public school readers, raised in the outskirts of a metropolis identify themselves with the texts. Besides the identification, observed during the reading process, it also discusses a need for aloofness, studied in comparison with acting theories.

Keys words: marginal literature, school reading, identification and aloofness, teaching.

Sumário

Introdução	17
Capítulo 1	
O ensino de literatura	25
O aluno e a leitura literária	30
A literatura nos documentos oficiais e os livros didáticos	36
A leitura e a escrita em situação de heterogeneidade cultural	44
A escola e a formação	51
A cultura híbrida do jovem na escola	54
Capítulo 2	
A prática na sala de aula	65
Experiências I	68
Experiências II – Antropofagia em cena	76
Experiências III – Projeto “Literatura (é) Possível”	79
Capítulo 3	
Sobre a literatura marginal-periférica	85
Os autores e as obras da literatura marginal-periférica	94
A cultura periférica, cultura de massa e as lutas no interior do campo cultural	101
A literatura marginal-periférica e a reportagem: verdade e realidade	111
A identificação do jovem (elementos literários que propiciam o fenômeno)	114
A figura do anti-herói (o malandro e o marginal)	129
Prática de leitura e prática teatral: identificação, catarse e distanciamento	134
Conclusão	143
Referências bibliográficas	149

Introdução

*“Não vá sem nós pelo caminho certo, que sem nós,
há de ser o mais errado.”*

Bertolt Brecht

Esta dissertação originou-se de experiências peculiares ocorridas ao longo das aulas de português em diferentes turmas de diferentes séries do ensino básico da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Professora efetivada em 2004, pude perceber uma considerável distância entre as teorias de ensino, as propostas e orientações curriculares e o cotidiano escolar. Há um nítido descompasso entre as diretrizes educacionais e a ação, que podemos aventar ser oriundo da deficiente formação dos professores, das precárias condições estruturais e pedagógicas do ensino público, do abismo existente entre o universo do aluno e o da escola¹ entre outros fatores.

O interesse – tão precioso – dos alunos durante a leitura de textos de uma modalidade específica, a literatura marginal-periférica, é o mote principal deste estudo. Ao investir, inicialmente com certo receio, em leituras de trechos de obras consideradas “marginais” ou “periféricas”, pude notar que os alunos, especialmente os considerados menos interessados por leitura (e também por outros conteúdos curriculares), demonstraram atenção e curiosidade por um tipo de texto que, em princípio, não é direcionado para o leitor escolar.

Visa-se aqui, portanto, registrar e investigar o interesse surgido em sala de aula por determinados textos, assuntos e leituras em detrimento de outras numa época, região e leitor específicos. Ou seja, o estudo a ser desenvolvido está partindo de uma preferência constatada em aula e não o contrário.

O objeto da pesquisa – a leitura literária de textos marginal-periféricos na escola – envolve aspectos distintos que confluem neste estudo: a leitura literária escolar, a literatura marginal-periférica (as obras, autores, o lugar no campo literário, a sua relação com a indústria cultural, o papel que lhe caberia na escola), a identificação do jovem entre outros elementos.

Partindo do pressuposto de que a vertente literária denominada “literatura marginal” ou “literatura periférica” provocou empatia no público-leitor alvo – alunos de ensino fundamental II e ensino médio de escolas situadas nas periferias – foram escolhidos trechos de obras que suscitaram uma série de proposições relacionadas à leitura escolar.

¹ “A maior contribuição dos conceitos apreendidos em teorias e teóricos literários de diferentes orientações acadêmicas e linhas de pensamento político foi perceber como os paradigmas propostos foram construídos em perfeição lógica, mas raramente postos em prática em situações de sala de aula, oferecendo um exemplo claro de dicotomia entre pesquisa e docência, entre academia e escola”. (LEAHY-DIOS, 2004, p.37)

A hipótese de partida é que os textos dessa modalidade provocariam identificação no leitor – a partir de elementos textuais (linguagem oralizada; personagens jovens, marginais e/ou marginalizados; temas próximos do cotidiano) e extra-literários (identificação com o autor, representatividade social e cultural; possibilidade de apreensão do “real”² a partir da ficção) –, promovendo uma leitura mais empática entre os jovens e contribuindo para a formação do sujeito leitor.

O *corpus* da pesquisa, selecionado com o intuito de traçar um panorama da modalidade literária, investigar os elementos identificatórios e verificar em que medida eles poderiam ser trabalhados na escola, é constituído por quatro obras: *Capão Pecado* (romance), de Ferréz; *Graduado em marginalidade* (romance), de Sacolinha; *Vão* (poemas), de Allan da Rosa e *Te pego lá fora* (contos), de Rodrigo Ciríaco.

O primeiro capítulo da dissertação foi destinado ao estudo do ensino de literatura e leitura na escola. Procuramos discorrer sobre o papel da literatura nas instituições de ensino básico e sobre as suas especificidades enquanto disciplina escolar. Em seguida, apontaremos alguns aspectos presentes nas relações entre a leitura literária e o aluno, buscando verificar qual lugar a leitura literária ocuparia entre os jovens educandos. Verificamos o direcionamento dado pelas diretrizes e parâmetros curriculares, e também como dois livros didáticos se comportam no que diz respeito ao ensino de literatura. Em que medida a leitura de textos marginal-periféricos poderia impulsionar a escrita escolar e informações sobre quem é esse aluno, quais as referências e preferências dele que influenciariam as suas leituras, estão presentes na última parte desse capítulo.

A parte prática – o relato de experiências verificadas durante as leituras realizadas em escola estadual da zona norte da cidade de São Paulo; durante a incursão na oficina de teatro “O ator antropofágico” e a descrição de um dos encontros literários do projeto “Literatura (é) Possível”, desenvolvido em escola estadual da zona leste (SP) – faz parte do segundo capítulo dessa dissertação.

Aspectos referentes à literatura marginal-periférica – o posicionamento da vertente dentro do campo literário (Pierre Bourdieu) ou de um polissistema (Itamar Even-Zohar), suas relações com o mercado editorial, a crítica literária, a mídia e a indústria cultural – foram tratados no terceiro capítulo. Os elementos e fenômenos envolvidos durante a leitura dos textos marginal-periféricos (a figura do anti-herói, do malandro ou do marginal; a identificação e a catarse; o distanciamento), foram

² O “real” apresentado em grande parte das obras marginal-periféricas está relacionado a uma realidade violenta e injusta que parece encontrar ressonância entre os jovens leitores.

estudados sob a ótica das teorias da recepção (Hans Robert Jauss, Vincent Jouve) e de teorias teatrais (Constantin Stanislavski e Bertolt Brecht) e encerram esse capítulo.

As principais perguntas que motivaram este estudo são:

- Qual o valor da literatura marginal-periférica no contexto escolar? Em que medida a literatura marginal-periférica seria pertinente na escola?
- Essa modalidade literária cumpriria a função de “formar” um bom leitor, ou seja, atenderia às exigências, ainda que teóricas, de ensino de leitura na escola?
- Quais elementos literários e extra-literários contribuiriam para o processo de identificação do leitor com a obra?
- Somente uma leitura fundamentada na identificação seria suficiente no contexto escolar?
- Seria possível desdobrar o processo de leitura, para além da catarse e do processo identificatório, através de um distanciamento crítico do leitor?

As questões acima, que surgiram ao longo do trabalho, não pretendem ser respondidas em “caráter decisivo” ou absoluto, já que, ao fazê-lo, a pesquisa incorreria no erro de tentar formular uma solução idealizada para os muitos problemas que a leitura literária na escola envolve. O que se espera com esse estudo é partilhar experiências relacionadas à leitura escolar e vislumbrar caminhos possíveis de serem trilhados durante o trabalho com literatura em sala de aula.

Capítulo 1

“E o que antes eram feras viraram rosas – com espinhos – capazes de exalar um perfume de revolta, amor, palavras e carinhos, que olhando nos meus olhos dizem: não só a literatura é possível, professor. Nós também”.

Rodrigo Ciriaco

O ensino de literatura

A arte literária, pelo seu poder de envolvimento, tanto para o sujeito receptor (leitor) quanto para o emissor (autor) surge como uma possibilidade de suprir a “necessidade de ficção”³ do indivíduo. Há, no entanto, alguns aspectos que problematizam a literatura como arte de maior abrangência: a fruição literária que permeia o processo de leitura exige aptidões específicas e só por isso já extingue boa parte dos indivíduos (não-alfabetizados ou analfabetos funcionais); as obras consideradas “obras de arte” geralmente são as que mais exigem habilidades específicas de decifração de códigos objetivos e subjetivos que normalmente são adquiridos ao longo de uma persistência no ato da leitura literária e de obediência aos “protocolos de leitura”⁴; por último, e, talvez, mais importante, quando esse sujeito consegue passar pela fruição da obra literária ele, na maior parte das vezes, fica restrito à recepção: seja pela dificuldade de expressão por um meio tão pouco íntimo do cotidiano (apesar de a escrita estar virtualmente inserida no currículo escolar de um ensino supostamente democrático), seja, porque – tendo sido ultrapassado esse primeiro obstáculo –, a escrita literária, para existir enquanto tal, precisa de leitores, o que implica mecanismos de edição, divulgação e circulação. Essas características conferem às obras literárias uma posição quase inalcançável à maior parte das pessoas, que fica restrita apenas ao reconhecimento de uma “grande obra de arte” proclamada por um campo dominante. A transcendência e a sublimidade atribuídas a tais obras acabam sendo responsáveis pela aparente “incapacidade” da maior parte das pessoas de determinar quais são realmente “artísticas”, o que implica em restringir o público à recepção:

Por que se faz tanta questão de conferir à obra de arte – e ao conhecimento que ela reclama – essa condição de exceção, senão para atingir por um descrédito prévio as tentativas (necessariamente laboriosas e imperfeitas) daqueles que pretendem submeter esses produtos da ação humana ao tratamento ordinário da ciência ordinária, e para afirmar-lhe a transcendência (espiritual) daqueles que sabem *reconhecer-lhe* a transcendência? (...) É legítimo valer-se da experiência do inefável, que é sem dúvida consubstancial à experiência amorosa, para fazer do amor como abandono maravilhado à obra apreendida em sua singularidade inexprimível a única forma de conhecimento que convém à obra de arte? E para ver na análise científica da arte, e do amor pela arte,

³ Antonio Candido faz referência a essa necessidade intrínseca do ser humano: “(...) a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas.” CANDIDO, 1972, p.804).

⁴ Roger Chartier faz referência aos “protocolos de leitura”, ou seja, às regras impostas pelo texto, criadas pelo autor que imagina um leitor ideal e que o conduz através de tais protocolos. (CHARTIER, 2001).

a forma por excelência da arrogância cientificista que, sob pretexto de explicar, não hesita em ameaçar o ‘criador’ e o leitor em sua liberdade e singularidade? A todos esses defensores do incognoscível, encarniçados em erguer as muralhas inacessíveis da liberdade humana contra as usurpações da ciência, oporei estas palavras muito kantianas de Goethe, que todos os especialistas das ciências naturais e das ciências sociais poderiam fazer suas: ‘Nossa opinião é de que convém ao homem supor que há algo de incognoscível, mas ele não deve colocar limite à sua busca’. (BOURDIEU, 1996, p.12-13)

A escrita literária historicamente esteve reservada a poucos. Se a realização da mesma está destinada apenas aos “gênios” (o que implica em uma exclusão pela arte), a literatura seria “ensinável”? O que se ensina nas escolas: literatura, leitura, história, contexto da literatura? Quais seriam o objeto e os objetivos da literatura na escola? Teria ela uma função? Os teóricos discorrem sobre estas questões, mas sem chegar a uma conclusão definitiva⁵.

Na literatura de cunho educacional, o público leitor é constituído por alunos, e as práticas envolvidas servem a determinados anseios. Submetida a procedimentos escolares ao adentrar a esfera educacional⁶, a arte literária passa a revestir-se de funções e necessita adequar-se a determinadas diretrizes e regras que, fora desse contexto, ela não precisaria atender.

O que é inserido numa instituição de ensino passa a ter caráter formativo. Almeja-se, segundo as novas diretrizes curriculares, a formação de um sujeito reflexivo, de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, de um indivíduo capaz de desenvolver juízos críticos e de analisar aquilo que lhe é apresentado, de selecionar informações e compreendê-las nas suas mais diversas camadas de significação, de identificar dados, de estar apto a inserir-se no mercado de trabalho ou no meio acadêmico etc. São muitas as metas que se propugnam enquanto objetivos educacionais no campo do ensino básico. Tudo isso se considerarmos a educação escolar sob o princípio de formação metafísica, centrada no sujeito, ou seja, aquela que está destinada a atingir determinados fins, teleológica (ROCHA, 2006).

⁵ “Para que serve este bem imaterial que é a literatura? Bastaria responder, como já fiz, que é um bem que se consoma gratia sui, e portanto não deve servir para nada. Mas uma visão assim desencarnada do prazer literário corre o risco de reduzir a literatura ao jogging ou à prática de palavras cruzadas – os quais, além do mais, servem ambos para alguma coisa, ora à saúde do corpo, ora à educação léxica.” (ECO, 2003, p.10)

⁶ Marisa Lajolo destaca essa distância entre a literatura fora e dentro da escola: “Levar em conta a interação leitor-texto para discutir literatura parece dar conta de forma mais adequada do modo de inserção da literatura na vida escolar, uma vez que a prática de leitura patrocinada pela escola é dirigida, planejada, limitada no tempo e no espaço. Tais atributos tornam a leitura escolar bastante afastada da individualidade, solidão e gratuidade que caracterizam a leitura prevista pelas teorias da literatura que desconsideram, em suas reflexões, as condições institucionais nas quais ocorre a leitura dos textos de cuja literariedade elas se ocupam”. (LAJOLO, 1993, p.44)

No que diz respeito às obras literárias que adentram o ambiente escolar, geralmente estas precisam ter sido anteriormente legitimadas. Na sala de aula dá-se preferência às obras infanto-juvenis e aos cânones literários no ensino fundamental II e no ensino médio, respectivamente. As aulas de leitura e literatura por vezes aparecem norteadas por objetivos funcionais⁷ como, por exemplo, desempenhar um papel ético e moral, de transposição dos valores e saberes tradicionalmente já adquiridos, mediante o contato com as obras clássicas⁸, no currículo escolar. Mas, somente a literatura considerada canônica deve ser apropriada pelas instituições de educação? Por que não se trabalhar com a leitura de obras situadas fora do cânone literário?

Também é importante considerar que o lugar ao qual foi relegada a literatura escolar é, em grande parte, construído por um conjunto de diretrizes curriculares (que mudam, de acordo com as políticas públicas vigentes) que redimensiona a cada vez os papéis a serem desempenhados por aquilo que adentra a esfera escolar. Não menos importante é o papel dos livros didáticos – e outros materiais pedagógicos – e o direcionamento dado por eles ao ensino de literatura. As ênfases dadas por esses instrumentos e orientações educacionais definem e redefinem constantemente a literatura a ser ensinada nas instituições escolares, mas não ocasionam rupturas no modelo de ensino:

A experiência escolar já foi descrita como campo de treinamento para pontualidade, silêncio, trabalho coletivo ordeiro, obediência a ordens, campanhas, horários, respeito pela autoridade, tolerância à monotonia, rotina, punição, falta de incentivo e frequência regularizada a um local de trabalho. Há um papel para a literatura nesse contexto, em que condições políticas delimitam narrativas particulares. Assim, é preciso questionar a expectativa de que a educação literária ilumine objetivos democráticos em um sistema escolar marcado por um modo autoritário. (LEAHY-DIOS, 2004, p.32)

Com relação à idéia de função da literatura podemos depreender que, como expressão artística, a literatura provavelmente não poderia ser reduzida a apenas uma função, já que a arte consiste em fenômeno altamente complexo, que atinge camadas diversas e projeta-se ao longo do tempo e do espaço entre os seres. Mas enquanto disciplina curricular, matéria escolar, a literatura acaba prestando-se a determinados

⁷ A “funcionalidade” da literatura é altamente questionável. O termo é utilizado aqui para apontar que no contexto escolar há essa sensação de que o ensino de literatura *necessitaria* exercer uma função.

⁸ Não se pretende aqui adotar posturas contra a presença e a importância do estudo e da leitura das obras canônicas na sala de aula, mas sim refletir sobre a possibilidade de também se estudar e analisar outras obras, gêneros e autores que promovam uma outra forma de aproximação com o leitor na escola. Também é necessário repensar o modo como a literatura, canônica ou não, é apropriada na escola e as estratégias de abordagem.

objetivos que não apenas artísticos, mas pedagógico-educacionais. Eis aqui então um problema: se a arte é praticamente indefinível devido a sua complexidade, o que surge nas escolas parece ser apenas uma das facetas da literatura, ou seja, a literatura aparece na escola como arte escolarizada, engavetada, chapada, não mais múltipla e dotada de excentricidades e desdobramentos. Mesmo assim, continua a consistir em um instrumento subversivo, até mesmo no combate a esse “engessamento” escolar a que foi condicionada. Antonio Candido aponta para o fato de a literatura não se reduzir aos valores morais que são impostos a ela e através dela:

A literatura pode formar; mas não segundo a norma oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (...), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. (...) Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. (CANDIDO, 1972, p.805)

Candido destaca ainda a dificuldade dos educadores de compreenderem que a literatura não deve se transformar em instrumento disciplinar de reprodução ou reafirmação de “bons modos”, de hierarquização ou de “higienização mental”, já que traz em seu bojo tanto o bem como o mal, pois reflete o ser humano:

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p.806)

Esse caráter vivo da literatura enquanto processo humanizador feito pelo homem, sobre o homem e para o homem imprime a ela uma função que não somente a da imposição moral, mas de uma *auto-reflexão* humana.

Expostos alguns aspectos sobre o assunto, na tentativa de entender a existência de um suposto papel ou de uma função da literatura, enquanto arte e enquanto ferramenta escolar, o que se tem depreendido da literatura na escola é que corresponde a um tipo específico de leitura e de prática analítica que implica uma abordagem superficial de determinados períodos literários, o estudo panorâmico de certos gêneros, autores consagrados e traços de estilo, sendo concebida como um conjunto de textos intransitivos dentro das correntes estéticas, cujo estudo essencialmente formal e

pretensamente histórico parece dispensar a relação leitor-texto ou uma reflexão sobre conteúdos existenciais, em prol de uma codificação de leitura previamente instaurada. O próprio padrão didático (divisão em aulas por conteúdos programáticos que devem estender-se a toda a escola, independentemente dos períodos e dos professores envolvidos) contribui para a existência de uma literatura “especificamente escolar”, de uma arte que sirva a determinados propósitos, em detrimento de outra mais livre.

O aluno e a leitura literária

A leitura idealmente exige que o aluno seja letrado, que consiga transitar pelos conteúdos e pela linguagem utilizados nos textos, que possa refletir sobre aquilo que está lendo, pedindo ainda o esforço de concentração, que se torna cada vez mais difícil em nossa veloz sociedade midiática e imagética.

Haveria a possibilidade de iniciar essa fruição e essa postura mais reflexiva durante a leitura mediante textos mais próximos da vida cultural e da condição sócio-econômica do educando? Alguns estudiosos temem que os alunos, tendo acesso a determinado tipo de leitura periférica e a um linguajar mais próximo do seu, fiquem relegados a apenas este tipo de gênero:

É possível fazer julgamentos, estabelecer juízos de valores, posicionar-nos diante de uma ou outra tendência, mas é impossível impor uma “linha” para todos, uma concepção a orientar o gosto ou os leitores; a sociedade não é uma instituição determinada – com concepções capazes de serem orientadas a partir de um princípio; na verdade pode agregar múltiplos princípios – ...mas a escola o é. Nessa escola, segundo preconiza o discurso oficial nos documentos do MEC, busca-se formar o cidadão crítico, o que já conduz a uma determinada concepção de escola. Portanto, a escola possui um papel e uma função, ainda que estes se transformem ao longo da história. (...) Selecionar material de leitura é não descurar de alguns princípios, sendo que um deles é o princípio da legitimidade cultural do texto, ou seja, a qualidade ética e estética daquilo que se dá a ler. Fora da escola pode-se ler qualquer coisa, mas a escola não é mera extensão da vida pública, tem uma especificidade. (REZENDE, 2006, p.162-163)

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 realizada em casa pelo aluno sob a orientação prévia do professor, uma leitura dirigida, mesmo porque as potencialidades não se encontram apenas nos textos, mas também em outras variáveis do trabalho escolar. No primeiro caso, da mediação da escola, existe a possibilidade de se observar se há interesse por parte dos leitores (ou ouvintes) através 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 e comentários posteriores a ela – são manifestações do leitor ouvinte em geral não observadas formalmente pelo professor, mais habituado a uma resposta por escrito de avaliação da leitura. Quando há atenção e envolvimento por parte de alunos e professores é mais fácil existir uma leitura orgânica, 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 em geral respondem às intenções didáticas do mediador sem considerar, contudo, interesses ou possibilidades do estudante, o que provoca um desinteresse pelo texto indicado.

Ainda sobre o assunto, Roland Barthes realiza uma importante definição que delimita dois tipos de textos: o de prazer e o de fruição.

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado à 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, p.21-22)

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 ultimamente, desde a inserção nos estudos sobre literatura e ensino das discussões sobre estética da recepção, a partir de Hans Robert Jauss. Do leitor *implícito* ou *modelo* caminha-se para o *sujeito* leitor.⁹

Ora, 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 num repertório e num modo de perceber que foi em parte estruturado pelo meio em que foi formado, ao que denomina de “comunidade interpretativa”. Para ele, a leitura pode ser inter-subjetiva e desse modo compartilhada¹⁰ (FISH, 1980, p.342).

Com base na idéia 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

⁹ Utilizam-se aqui anotações de leituras resultantes de discussão sobre textos traduzidos pelos colegas do grupo de estudos do qual participo, coordenado por minha orientadora e pelo professor Amaury César Moraes. Tais textos deverão compor um livro sobre o leitor *real*. Estes textos em parte provêm do livro organizado por Gerad Langlade e Annie Rouxel, *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*.

¹⁰ Agradeço ao colega Richard Marcello que trouxe para a discussão no grupo de estudo o texto de Stanley Fish, “What makes an interpretation acceptable”.

(persiste 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?

É possível supor, diante do que afirma Barthes sobre o texto “que vem da cultura, não rompe com ela” que os alunos da escola de periferia ao ler os textos marginal-periféricos vivenciariam inicialmente “uma prática confortável”, o que garantiria a continuidade da leitura. A passagem do prazer para a fruição na escola deve ser pensada como uma 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 distanciamento crítico, como abordaremos mais adiante.

Para o aluno imerso na periferia, o texto que reflete a sua cultura seria recebido como um texto de prazer, já que não rompe com aquilo que lhe é habitual e o situa em meio a um repertório de certo modo também por ele construído. E para outras comunidades interpretativas, para o público acadêmico ou o crítico literário, seria possível afirmar o inverso, ou seja, que o texto marginal atual poderia ser fruído, uma vez que causa desconforto pela temática ali expressa, pela linguagem, pela bandeira da violência?

Em debate ocorrido na USP 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, 2004, p.26)

Nesse sentido, é oportuno retomar o texto de Barthes (1993), num trecho em que discorre sobre a duplicidade da obra e de suas margens, para fazê-lo dialogar com a fala de Costa:

Daí, talvez, um meio de avaliar as obras da modernidade: seu valor proviria de sua duplicidade. Cumpre entender por isto que elas têm sempre duas margens. A margem subversiva pode parecer privilegiada porque é a da violência; mas não é a violência que impressiona o prazer; a destruição não lhe interessa; o que ele quer é o lugar de uma perda, é a fenda, o corte, a deflação, o *fading* que se apodera do sujeito no imo da fruição. A cultura retorna, portanto, como margem: sob não importa qual forma. (BARTHES, 1993, p.12-13)

Não importando se as margens da obra são subversivas ou violentas, mas sim se ocasionam uma perda, um corte, poderíamos então detectar afinal um valor a ser atribuído à obra marginal? Tal “deflação” ou “*fading*” citado por Barthes pode decorrer de tais obras marginais? Isso seria uma possibilidade para criar um juízo de valor literário?

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:

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)

No mesmo debate citado anteriormente e publicado pela revista *Rodapé*, Roberto Schwarz faz um curto comentário sobre o surgimento do gênero literário marginal que atinge novas modalidades de leitores antes distantes da leitura literária e que precisam ser considerados quando o assunto é formação do leitor:

(...) comprei o livro do Ferréz, *Capão Pecado*, e deixei sobre a mesa, lá em casa. A empregada viu e falou: “Doutor, posso pegar?”. Ela levou, leu, três dias depois me disse: “É assim mesmo”. Está acontecendo uma reestruturação de leitores possíveis, porque essa moça agora é uma leitora possível. É uma reestruturação do espaço de consumo cultural que é uma coisa sobre a qual devemos pensar. (SCHWARZ, 2004, p.19-20)

É difícil delimitar com precisão o seu verdadeiro alcance entre os alunos quando há empatia ou identificação durante a leitura, 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 estenografia¹¹ 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 observação 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)

Existe ainda uma mudança no tipo de leitura direcionada aos alunos de ensino fundamental I e para os de ensino fundamental II e médio. Em geral, com os alunos dos primeiros anos do ensino básico costuma se privilegiar o contato lúdico com textos e livros, evitando-se um direcionamento pedagógico¹². Já nos ciclos seguintes, a leitura costuma adquirir um caráter mais restrito, menos interessante, uma vez que tende à análise mais que ao prazer:

Ocorre que, depois que os alunos deixam as séries iniciais do ensino fundamental, o modelo positivista de reforço à cognição quantitativa nos estudos literários dirige o foco de interesse para as estruturas formais do texto, colocando o aluno-leitor num plano secundário. (LEAHY-DIOS, 2004, p.36)

Em sala de aula, a leitura literária de textos mais “canônicos” encontra resistência dos alunos decerto também porque representa uma cultura institucionalizada e escolarizada, na qual eles não encontram ressonância, pela qual não se sentem “lidos”:

¹¹ Eco referia-se à linguagem utilizada pelos jovens desta geração nas mensagens enviadas através da *internet*.

¹² Sobre as primeiras experiências de leitura e avidez do pequeno leitor, diz Daniel Pennac sobre o adulto que ensina a ler: “*Que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia!*” (PENNAC, 1993, p. 21).

(...) é porque cada um projeta um pouco de si mesmo na sua leitura que a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si¹³. A leitura de um texto é sempre ao mesmo tempo leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma chance extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade mas, também, exploração, ou seja, construção de sua própria identidade? Não seria pois questão de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura”. (JOUVE, 2004)¹⁴

Se pensarmos nessa leitura subjetiva na escola, nos defrontamos sem dúvida com a necessidade de repensar a metodologia de ensino, toda ela até hoje assentada na codificação prévia da leitura. Há, portanto, um vácuo quando pensamos no que poderia se transformar a leitura literária dentro da escola se realizada em outros moldes, com outras finalidades que não apenas a reprodução e a tentativa de “repassar” do saber já instituído, ou melhor, de verificação de um saber sobre o texto enquanto manifestação das características de uma época que ele desconhece inteiramente.

Em evento organizado pelo IPJ (Instituto Paulista da Juventude), realizado na ONG Ação Educativa em outubro de 2008, assisti à breve apresentação de alguns alunos de uma escola pública que haviam produzido uma letra de música em uma oficina de rimas – orientada por James Banto, do M.A.R.C.A. na Rua¹⁵ – em que apontavam para a necessidade de a sociedade respeitar a favela. Guardadas as diferenças evidentes entre uma letra musicalizada e outros gêneros, observou-se o envolvimento dos garotos na exposição, os quais acompanharam com ênfase o coro de outro texto declamado pelo professor (“eu vou pra Palmares, eu vou pra Palmares”)¹⁶. Parecia claro ali que às crianças não basta produzir textos por motivos essencialmente escolares; a escrita precisa envolver outros anseios, desejos mais próximos, mais familiares e íntimos.

¹³ “Sollers dizia, não sem razão: ‘É preciso que o leitor compreenda que aquilo que ele lê é ele’. Nessa mesma linha, convém opor ao tradicional e bem pensante ‘Ler é sair de si’, que figura, como se vê, às vezes concretamente, mas geralmente secretamente, no frontispício dos livros, o vigoroso desmentido compensador de um ‘ler é entrar em si’”. (GRIVEL, 1981/1982, p.132)

¹⁴ Tradução de Neide Luzia de Rezende do artigo para livro a ser publicado no Brasil.

¹⁵ Manifestação Ativa de Resgate Cultural Alternativo na Rua. Este projeto recebe o incentivo da Prefeitura de São Paulo (VAI – Programa para Valorização de Iniciativas).

¹⁶ Poema de Dugueto Shabazz (ou Ridson Dugueto), “Vamos pra Palmares” que fala, entre outras coisas, sobre a dominação dos bandeirantes e a persistência quilombola em não desistir da liberdade.

A literatura nos documentos oficiais e nos livros didáticos

Os documentos oficiais do MEC (PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais)¹⁷ de 2000 apresentavam noções e objetivos divididos em três grandes áreas no ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e Ciências humanas e suas tecnologias.¹⁸ Os conteúdos que são abordados nas aulas de Língua Portuguesa (anteriormente, e ainda atualmente em muitas escolas, principalmente privadas, divididas em Literatura, Leitura, Gramática e Redação), Língua Estrangeira, Educação Física e Artes, pertencem ao primeiro grupo (Linguagem, códigos e suas tecnologias). No que concerne ao que deve ser ensinado nesta área, o conteúdo dos PCN apontava para a importância da linguagem, dos diferentes significados e códigos, das variantes lingüísticas e do dialogismo existentes. No entanto, pouco havia de específico sobre o papel da literatura ou o que sobre ela ou dela deveria ser ensinado. Entretanto, esses documentos oficiais foram reformulados recentemente. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2006, inseridas no volume que trata sobre a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias traz uma visão bastante ampla sobre o ensino de literatura nos cursos de ensino médio. O que antes era ausente no quesito literatura, agora se encontra apresentado de maneira mais completa e direcionada. Questões como o não-pragmatismo do discurso literário, a perversidade de se preparar o aluno apenas para o mercado de trabalho, a dificuldade de se situar o ensino de literatura no mundo “hipermoderno”, a “educação para a sensibilidade”¹⁹, a literatura como arte de tradição de uma elite letrada, o direito à literatura entre outras foram abordadas de maneira muito mais cuidadosa, considerando boa parte da complexidade que envolve a prática literária escolar. Os objetivos a serem alcançados no ensino médio foram citados neste documento com a justificativa de que o ensino de literatura atenderia ao terceiro inciso:

I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

¹⁷ A consulta desta pesquisa aos PCNs restringiu-se a alguns tópicos referentes à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, formulados em 2000 e aos novos documentos voltados para o ensino médio, as OCNEM (Organizações Curriculares do ensino Médio) de 2006.

¹⁸ Todas as informações referentes aos PCNs (2000/2002) e às OCNEM 2006 foram retiradas do site <http://www.portal.mec.gov.br>. As OCNEM 2006 tiveram como consultores: REZENDE, N. L.; MACHADO, M.Z.V.; FREDERICO, E.Y. e como leitores críticos: LEITE, L.C.; OSAKABE, H.

¹⁹ “(...) a arte “inventa uma alegriazinha”, rompe com a hegemonia do trabalho alienado (aquele que é executado pelo trabalhador sem nele ver outra finalidade senão proporcionar o lucro ao dono dos modos de produção), do trabalho-dor. Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade(...)”. (BRASIL, 2006, p.52).

II) *preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*

III) *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.*

(LDBEN, 1996 apud BRASIL, 2006, p.53)

Com o intuito de investigar a possibilidade de a literatura marginal-periférica inserir-se no âmbito educacional, interessam-nos as considerações feitas nesse documento sobre o que deve ser lido e ensinado em sala durante as aulas de literatura ou de leitura, sobre a literariedade dos textos²⁰ e o processo de legitimação ao qual são submetidas as obras que adentram o ambiente escolar etc :

Qual seria então o lugar do *rap*, da literatura de cordel, das letras de músicas e de tantos outros tipos de produção, em prosa ou verso, no ensino da literatura? Sem dúvida, muitos deles têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética. (BRASIL, 2006, p.56-57)

Verificamos, de acordo com o parágrafo acima, um critério de valor estabelecido pelo documento oficial para que uma determinada obra seja inserida no campo da educação: é preciso que a mesma apresente *qualidade estética*. Mas quais seriam os elementos que uma obra deve conter para ser caracterizada como detentora de qualidade estética? As OCNEM afirmam que é possível distinguir quando uma obra possui esse valor estético e quando é apenas destinada ao consumo:

Mesmo apresentando dificuldades em casos limítrofes, entretanto, na maioria das vezes é possível discernir entre um texto literário e um texto de consumo, dada a recorrência, no último caso, de clichês, de estereótipos, do senso comum, sem trazer qualquer novo aporte. (BRASIL, 2006, p.57)

É preciso lembrar que nem sempre o professor consegue identificar tais clichês e estereótipos já que às vezes ele próprio é um leitor só de *best-sellers* e obras de

²⁰ As OCNEM apontam a dificuldade em se estabelecer uma diferenciação clara entre textos considerados literários e os não-literários: “*Se a literatura é arte em palavras, nem tudo que é escrito pode ser considerado literatura, como já dissemos. Essa questão, entretanto, não é tão simples assim, visto que a linha que divide os campos do literário e do não literário é bastante tênue, confundindo-se muitas vezes*”. (BRASIL, 2006, p.55).

entretenimento (RODELLA, 2007)²¹. Mais adiante, esclarece que a formação do leitor escolar precisa fazer com que o sujeito leitor deixe de ser somente um “leitor vítima” e que ganhe recursos para se transformar em um “leitor crítico”:

Não obstante a multiplicidade e os diferentes níveis de leitura, um leitor crítico pode ser, pois, também um leitor vítima. Entretanto, pode um leitor predominantemente vítima ser um leitor crítico? Sobretudo, poderá ele ser um leitor de obras mais complexas e mais elaboradas esteticamente? Como leitores críticos, adquirimos a enorme liberdade de percorrer um arco maior de leituras, o que faz toda a diferença. Qual o perigo de sermos apenas leitores vítimas? O perigo é consumirmos obras que busquem agradar a um maior número de leitores, oferecer ao leitor uma gama já consumida de elementos, aquela literatura voltada para o consumo de que falamos, desprovida de potencial de reflexão, que apenas confirma o que já sabemos, e que por isso nos entretém, sacia nossa necessidade mais imediata de fantasia. (BRASIL, 2006, p.69)

Tais leituras de consumo, problematizadas no texto como únicas leituras na escola, seriam corriqueiras fora da escola, mediante as “escolhas anárquicas”²² realizadas pelos alunos. As orientações apontam também, como traço distintivo de uma leitura de consumo, a ausência de um “potencial de reflexão” que determinaria, de certa maneira, o valor de uma obra legítima.

Com relação aos objetivos das aulas de literatura, o documento traz, após discorrer largamente sobre assuntos referentes ao ensino literário escolar, um panorama de quais seriam eles:

Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins. (BRASIL, 2006, p.69)

²¹ Gabriela Rodella fez um levantamento, em sua pesquisa de mestrado, com cerca de 80 professores da rede estadual de São Paulo sobre os hábitos de leitura e foram essas as obras que constituíram o topo do ranking.

²²“Estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura, tornando-se experiências livres de sistemas de valores ou de controles externos. Essas leituras, por se darem de forma desordenada e quase aleatória (...), podem ser chamadas de escolhas anárquicas. A ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos literários como de textos que falem da Literatura – fazem com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. Encontram-se na base desses desejos outros produtos da vida social e cultural, numa confluência de discursos que se misturam”. (BRASIL, 2006, p.61)

O processo de seleção das obras escolares (tratado no texto como “operação de filtragem”) também é analisado no documento, mostrando que há um mecanismo nessa escolha que obedece não só a questões pedagógicas, mas editoriais e mercadológicas. Também é citado o fato das leituras escolares serem escolhas previamente autorizadas e legitimadas:

A operação de filtragem inicia-se antes de os livros chegarem às escolas, por estarem elas inseridas em contextos socioculturais para os quais o mercado editorial (aqui se incluem as formas de circulação e distribuição de livros) funciona diferentemente de acordo com as variações sócio-econômicas de cada comunidade de leitores. Identificam-se filtros seletivos que variam segundo o letramento literário das comunidades, antes mesmo que os livros tomem seu lugar nas estantes. Geralmente esses livros são obras que já passaram pelo crivo de leitores experientes, como os das instâncias críticas responsáveis pela organização dos catálogos das editoras, ou pelas premiações, quando se tem acesso a seus resultados. (...) Portanto, quando se coloca a questão das escolhas e das preferências dos jovens leitores na escola, não se pode omitir a influência de **instâncias legitimadas e autorizadas**, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade. Também não se pode esquecer que algumas dessas instâncias legítimas e autorizadas podem estar a serviço de um rentável mercado editorial. Enfim, todo esse aparato, para o bem e para o mal, é colocado em funcionamento, sobretudo por se tratar de aplicação de recursos orientados para a compra de livros, responsável pela composição de acervos de bibliotecas. (BRASIL, 2006, p.62; grifos nossos)

Fica a questão: a que campo pertencem essas “instâncias legitimadoras” que influenciam o que adentra a esfera escolar? Quem realiza a “operação de filtragem” aprovaria a leitura de obras periférico-marginais no âmbito educacional? As orientações ressaltam os interesses do mercado, mas não questionam as legitimações das obras “apropriadas” ou não para a leitura escolar. Também há considerações acerca dos cânones literários que acabam por transmitir a idéia de que um cânon não é fixo e que algumas obras são descartadas em virtude de não se enquadrarem na estrutura de valores aceitos como morais, pedagógicos ou éticos determinados por um grupo legitimador, o que corrobora a idéia de uma “classe dominante” que atua dentro de um campo, no caso o educacional (entrecruzado com o campo literário)²³:

Ainda relativamente à seleção dos textos, é importante lembrar que o cânone não é em si negativo: significa que uma obra, na sua trajetória, de quando surgiu até o momento contemporâneo de leitura, foi reiteradamente legitimada como elemento expressivo da

²³ Tais apontamentos (idéia não-estática de cânone e de valores e regras legitimados por um grupo) são importantes para este trabalho na medida em que fortalecem a noção de campo literário ou campo educacional como um sistema em que mudanças ocorrem de acordo com as forças atuantes que travam lutas entre si (BOURDIEU, 1990).

sua época. O cânone não é estático, ele incorpora ou exclui obras em decorrência de algumas variáveis, sendo talvez a mais importante aquela dos estudos críticos, em especial os estudos acadêmicos. Ele é importante para formar uma tradição segundo a visão de determinado momento histórico (em perspectiva). (BRASIL, 2006, p.75)

Tampouco se pode adotar um cânone asséptico do ponto de vista moral (sabemos que determinadas obras são excluídas do repertório escolar em virtude de sua moral contrária a valores de determinado grupo, da escola, da família...), buscando responder à exigência de uma certa visão pedagógica oficial. (BRASIL, 2006, p.77)

Há duas passagens no texto das OCNEM 2006 que merecem reflexão mais apurada nesta pesquisa uma vez que trazem à tona a problemática de se trabalhar apenas com textos canônicos e, por outro lado, a “permissividade”, tão condenável quanto, de se trabalhar em sala qualquer produção textual sob o discurso de uma pretensa abertura literária:

Como bem aponta Chiappini (2005), a esse deslocamento de foco correspondem, no ensino da literatura, posições diversas: de um lado, professor que só trabalha com autores indiscutivelmente canônicos, como Machado de Assis, por exemplo, utilizando-se de textos críticos também consagrados: caso do professor considerado autoritário, conservador, que aprendeu assim e assim devolve ao aluno; de outro lado, o professor que lança mão de todo e qualquer texto, de Fernando Pessoa a *raps*, passando pelos textos típicos da cultura de massa: caso do professor que se considera libertário (por desconstruir o cânone) e democrático (por deselitizar o produto cultural). Será? perguntamo-nos. Ainda acompanhando o raciocínio de Chiappini, se existe o professor “conservador” que ignora outras formas de manifestação artística, não haveria, de outro lado, na atitude “democrática”, e provavelmente cheia de boas intenções, um certo desrespeito às manifestações populares, sendo condescendente, paternalista, populista, “sem adotar o mesmo rigor que se adota para a cultura de elite”? Ou, acrescentaríamos nós, não haveria demasiada tolerância relativamente aos produtos ditos “culturais”, mas que visam somente ao mercado? Se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade? (BRASIL, 2006, p.56)

O que é importante ressaltar são os diferentes elementos que estão envolvidos nas culturas populares ou não-oficiais. Poderíamos utilizar os mesmos instrumentos de valor e de critério para julgar obras que não pertencem ao conjunto literário canônico? Este “rigor” que o documento oficial exige que se tenha tanto com as obras providas de uma “cultura de elite” quanto com as oriundas de “manifestações populares” seria questionável, na medida em que produtos culturais diferenciados exigem instrumentos de avaliação igualmente diferenciados. Estaria o grupo dominante legitimador (composto por estudiosos, críticos, acadêmicos etc.) “preparado”, como alertou a professora Iná Camargo, para determinar essas diferenças de modo não a depreciá-las, mas a concebê-las em sua integridade e a verificar o papel que lhes cabe dentro de um

campo cultural mais amplo, de acordo com regras e valores distintos dos do seu grupo? No desfecho do capítulo sobre literatura, as OCNEM 2006 revelam que o ensino deve atender, sobretudo, a uma “dimensão social” na formação do sujeito escolar:

Qualquer conteúdo na escola é um instrumento de aprendizagem, mas ao mesmo tempo deve persistir a dimensão social desse conteúdo, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e lingüísticos para a vida pública. (BRASIL, 2006, p.81)

Já as últimas propostas curriculares elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foram um tanto quanto radicais em relação à explicitação de conteúdos, na medida em que envolveram não só diretrizes a serem seguidas, mas metodologias, conteúdos e materiais a serem utilizados. A imposição dessas medidas se contrapõe diretamente à autonomia das escolas e dos docentes defendida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)²⁴ e contrasta com a aparente defesa de uma diversidade literária:

É necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir lingüisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou o adulto reconhecem. Assim, o centro da aula de língua portuguesa é o texto. (SÃO PAULO, 2008)²⁵

É de se crer que a atual proposta curricular de São Paulo incluiria o estudo de textos de literatura marginal-periférica em sala de aula, uma vez que as orientações são de se trabalharem gêneros textuais variados. No entanto, os trechos selecionados nos materiais direcionados ao professor (cadernos do professor) ainda são preferencialmente retirados de obras canônicas havendo apenas uma mescla com gêneros musicais (letras de música) de músicos reconhecidos como Caetano Veloso, Gilberto Gil e Luís Gonzaga.

²⁴ “A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo.” (Texto de Maria Helena Guimarães de Castro, Secretária da Educação do Estado de São Paulo. Proposta Curricular, p. 5, 2008).

²⁵ SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. (Coord. Maria Inês Fini) “Concepção da disciplina: duas palavrinhas sobre o ensino de Português”, Proposta Curricular. São Paulo, 2008, p.43.

Consultando dois livros didáticos para saber qual o posicionamento desses manuais no que diz respeito à literatura, verificamos que em Tufano e Sarmento destaca-se a idéia de representação, portanto no pólo do texto, e em Cereja e Magalhães, dá-se destaque à literatura como instrumento de comunicação e interação social:

A literatura é uma forma artística de representação da realidade. Por isso não se deve confundir o conteúdo de uma obra literária com os fatos da vida real. No texto, o escritor cria uma outra realidade – a artística, que não pode ser analisada como se estivéssemos diante do nosso mundo concreto. (TUFANO; SARMENTO, 2004, p.13)

De uma forma simplificada, pode-se dizer que a literatura é a arte da palavra. (...) Sendo a literatura a arte da palavra e a palavra a unidade básica da língua, podemos dizer que a literatura, assim como a língua que ela utiliza, é *um instrumento de comunicação e de interação social* e, por isso, cumpre também o papel social de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade. (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p.31; grifo dos autores).

Quanto à literariedade dos textos, os manuais tentam delimitar certos aspectos capazes de identificar um texto como literário ou não:

Texto não-literário apresenta uma linguagem com sentido denotativo. As palavras não assumem tantos significados como no texto literário. Os fatos fazem parte da realidade e são apresentados de forma objetiva. Texto literário apresenta uma linguagem com sentido conotativo. Os fatos têm caráter ficcional: não fazem parte da realidade e são apresentados de forma subjetiva. (TUFANO; SARMENTO, 2004, p.358)

Para ser literário, o texto deve apresentar *linguagem literária*, isto é, uma linguagem em que se encontram recursos expressivos que chama a atenção para o *modo* como ela própria está construída. (...) Em síntese²⁶:

Texto literário: linguagem pessoal, contaminada pelas emoções e valores de seu emissor; linguagem plurissignificativa, conotativa; recriação da realidade, intenção estética; ênfase na expressão.

Texto utilitário: linguagem impessoal, objetiva, informativa; linguagem que tende à denotação; informação sobre a realidade; ênfase na informação, no conteúdo. (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p.28)

Ao ler as tentativas de definição dos livros didáticos podemos perceber um esforço no intuito de distinguir um texto literário (expressivo, com linguagem conotativa, ficcional, subjetivo, estético, plurissignificativo, emotivo) de outro não-literário (informativo, realista, denotativo, objetivo). Entretanto, sabemos que tais definições generalizadas não conseguem abarcar a infinidade de textos existentes. Mais difícil ainda do que demarcar a *literariedade* de um texto é definir o que o torna *legítimo*. São duas dimensões do juízo que se faz de uma obra; por um lado, uma

²⁶ A síntese é apresentada pelos autores em forma de quadro, diferenciando as características dos dois tipos de textos.

dimensão de leitura individual, que responde ao universo de um sujeito leitor, por outro, sua dimensão de recepção social, que responde às instâncias do leitor coletivo, ou seja, sua inserção num *horizonte de expectativas* (JAUSS,1970) de uma determinada época e sociedade. Para a presente pesquisa é imprescindível frisar essa característica social que envolve o ato legitimador realizado pelas instâncias legitimadoras (crítica, academia, mercado).

Demarcar o que objetivamente faz de uma obra uma “boa obra”, num determinado momento da história, é dificultoso, justamente pelo fato de se tratar de um produto cultural sujeito às considerações e análises realizadas por um determinado grupo que possui um arcabouço de referências sociais pré-definidas e, portanto, é detentor de visão crítica que, segundo seus parâmetros, elege alguns textos como legítimos e exclui outros.

A leitura e a escrita em situação de heterogeneidade cultural

A escrita considerada literária, legitimada e boa, é aquela que provém de determinado(s) grupo(s) dominante(s) dentro do campo, no nosso caso, o literário e educacional. Segundo Bourdieu (1990), 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 determinada 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 às regras de redação e de gêneros. Numa tentativa de entender o que ocorre na sala de aula – parte do “campo educacional”? – a partir do 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.

Os autores marginal-periféricos passaram a receber destaque por parte da mídia editorial quando se reuniram para lançar as edições especiais de Literatura Marginal, através de uma revista consagrada pela crítica. O agrupamento de tais escritores com o intuito de se insurgir no cenário artístico-literário enquanto autores de um fenômeno literário genuíno, oriundo da periferia, obteve maior visibilidade e força por se tratar de um grupo, de um coletivo, organizados em um movimento literário. O fato de alguns receberem comentário positivo por parte de escritores inseridos no campo dominante (como Fernando Bonassi²⁷ e Moacyr Scliar²⁸), também pesou a favor. Trata-se, como diz Bourdieu, de um poder, “o do autor consagrado que pode ser parcialmente

²⁷ O escritor, roteirista e também jornalista Fernando Bonassi fez um comentário sobre a obra *Graduado em marginalidade* (2005), publicado na contracapa do livro, fato que, sem dúvida, forneceu maior credibilidade a essa primeira obra do autor Sacolinha (Ademiro Alves): “Gostei da pegada desse texto. Tá a tragédia de Vander exposta com conhecimento de causa; tá a paisagem da periferia, tão esquecida dos nossos letrados; gostei muito dos cortes cinematográficos (sem frescura ou maiores explicações) de um capítulo para o outro. Tem o tamanho e o tempo certo. É um romance urbano contemporâneo como deve ser. Curto e grosso”.

²⁸ Moacyr Scliar, escritor contemporâneo, na contracapa do livro de contos do autor Sacolinha *85 letras e um disparo* (2007), faz o seguinte comentário sobre o autor: “A maior qualidade de Sacolinha é sua espontaneidade. A linguagem ficcional brota dele naturalmente, sem frescuras, sem pretensões a grande literatura, ainda que seja ele influenciado por muitos bons autores. E esta espontaneidade, esta autenticidade são dignas de admiração. Estamos diante de um talento nato. Sacolinha ainda é jovem, tem um longo caminho pela frente. Pois eu digo: acompanhem-no neste caminho. Ele levará vocês ao encontro do Brasil verdadeiro”.

transferido para a conta de um jovem ainda desconhecido, por meio de um comentário elogioso ou prefácio” (BOURDIEU, 1990, p. 170).

Considerando as experiências vivenciadas em sala de aula por esta professora/pesquisadora, foi possível perceber, primeiramente, que a literatura marginal-periférica apresenta 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*.

A escrita parece, muitas vezes, representar o objetivo final das aulas de português. Se o aluno escreve bem, se consegue expressar-se mediante diferentes tipos textuais e dos principais gêneros – geralmente os mais “escolarizados”, como carta, artigo de opinião, conto –, pressupõe-se que ele já deva ter superado outras etapas com sucesso (apreensão das regras da norma padrão da língua, proficiência em leitura, capacidade de organizar, selecionar, encadear e abstrair idéias etc). A escrita surge, portanto, como o “supra-sumo” das aulas de língua portuguesa, uma espécie de constatação²⁹ de que o aluno está “seguindo o caminho correto” para se tornar portador de um domínio lingüístico da língua materna.

Ora, a heterogeneidade cultural tem sido citada e defendida enquanto elemento sócio-educacional nas propostas curriculares atuais. No *Caderno do Professor de Língua Portuguesa e Literatura da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias* (2008), fornecido pelo Estado como material de base a ser seguido ao longo das aulas, 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*”. 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 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

²⁹ A leitura, pelo seu caráter internalizado, não consiste em boa ferramenta para o “controle” 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.

transgressões criativas de qualquer ordem. Por outro lado, os “limites do texto” são lembrados nesse mesmo material de orientação para o professor da rede estadual de ensino: *“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”*. 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? E a norma culta da língua poderia ser subvertida sem o texto perder essa credibilidade? As diversas produções artísticas populares adentrariam o universo literário escolar de que forma?

Tais perguntas permitem pontuar os conflitos que aparecem, quando o assunto é a heterogeneidade cultural no contexto escolar, e potencializados pelas orientações existentes num material confeccionado a ser seguido pelos docentes do ensino básico. 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.

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.

“Professora, eu até gosto de escrever, escrevo tudo o que é colocado na lousa, mas de redação eu não gosto não” é uma afirmação recorrente nas aulas de português da rede pública por alunos e alunas de diferentes faixas etárias. Ao contrário do que de imediato possa parecer, o “gostar de escrever” 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”³⁰ 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 impostas³¹ 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 educandos.

Para boa parte dos alunos, a capacidade de realizar uma cópia já consiste em um domínio da escrita. Ao transpor 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 transcrever um saber que já está dado – e, que muitas vezes, está longe de ser um saber que lhes interessa – sem incorporá-lo de fato, a nosso ver, está no cerne dessa questão.

O aluno consegue identificar os códigos lingüísticos, alguns até conhecem as regras de ortografia, de ordenação de períodos, as construções frasais e conectivos, ou seja, eles às vezes conhecem as ferramentas gramaticais da escrita, embora normalmente não as incorporem organicamente. No entanto, o que se ressalta aqui 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 escrever³². 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 numa alienação receptora que se reproduzirá no ato da escrita. Na escola, o “escrever” é feito a partir de formatos e gêneros preestabelecidos, e, produzir algo próximo do que é a escrita canonizada pela escola reforça um *não-saber-escrever* por parte do aluno quando

³⁰ Registro aqui experiência própria 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.

³¹ 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 durante as aulas.

³² Essas questões foram discutidas por Jean Foucambert em palestra dada na FEUSP em 1º. de outubro de 2008.

ele não *domina* a escrita, ou seja, ele acha que não sabe escrever quando não *reproduz o que é considerado bom* enquanto “escrita padrão”.

Ao se propor a escrita de um texto, alguns elementos envolvidos no processo parecem dificultar essa produção ao invés de incentivá-la: a obscuridade da proposta, a obediência a determinado tema, estrutura ou gênero, o destinatário (geralmente é o próprio professor), a função etc. Este último elemento transforma o ato da escrita em um *fazer* utilitário, quando na verdade, poderia – ou deveria – consistir em algo intimamente ligado àquele que escreve, uma extensão do pensar do indivíduo, a materialização de sensações, reflexões e sentimentos, a afirmação de uma *autoria* por parte do aluno:

Para mim, é essencial que as crianças estejam profundamente envolvidas com a escrita, que compartilhem seus textos com os outros e que percebam a si mesmas como autores. Creio que estas coisas estão interconectadas. Uma sensação de autoria nasce de uma luta para imprimir no papel algo grande e vital, e da observação de que as próprias palavras, impressas, atingem os corações e as mentes dos leitores. (CALKINS, 1989, p.22)

O caráter elitista da escrita literária 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 relegadas 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, destacam-se em geral 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 pesava contra, e que, portanto, se ele pôde seus semelhantes desfavorecidos econômica e socialmente também podem – e devem! Isso pode ser comprovado nas informações sobre os autores de três obras – *Ninguém é inocente em São Paulo*, de Ferréz; *Vão*, de Allan da Rosa³³ e *Guerreira*, de Alessandro Buzo:

³³ Allan da Rosa escreveu uma obra (*Da Cabula – história pá tiatru*) em que a protagonista, uma senhora moradora de periferia que trabalha exaustivamente para sobreviver, tem como sonho a alfabetização. A apropriação da escrita, em seu grau mais elementar, surge na ficção dramática do autor como o objetivo máximo da personagem principal.

(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 padaria, vendeu camisa, vassoura, foi pedreiro, mas sempre frequentou bibliotecas.³⁴

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.³⁵

(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”.³⁶

Essa última afirmação feita por Alessandro Buzo e citada em seu livro sintetiza bem 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 (“grito da periferia”, “voz do gueto”, popularmente falando) por parte de quem sempre esteve às margens da escrita.

A vida periférica desses autores (e efetivamente *marginal* de outros³⁷), 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 artístico-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 de pessoas que fez e faz dessa mesma opressão material

³⁴ FERRÉZ. *Ninguém é inocente em São Paulo*. São Paulo:Objetiva, 2006.

³⁵ ROSA, Allan da. *Vão*. São Paulo: Edições Toró, 2005.

³⁶ BUZO, Alessandro. *Guerreira*. São Paulo: Global, 2007.

³⁷ Alguns textos publicados na coletânea *Caros Amigos Literatura Marginal* são de detentos ou ex-detentos.

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)

Transpor a “artificialização” que permeia o que adentra a esfera escolar, ampliar a noção do que é artístico para 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”, onde tudo vale, mas de um esforço de reflexão no sentido de compreender as relações de força dos campos cultural e educacional que, muitas vezes, terminam por banir culturas que poderiam não só ampliar o universo escolar, mas ajudá-lo a se tornar menos excludente e mais verdadeiro. Para tanto, faz-se necessário abandonar o lugar cômodo de apenas reafirmar aquilo que já está estabelecido e repensar o que está às margens do processo educativo e que, no entanto, poderia contribuir para uma efetiva incorporação da heterogeneidade cultural no âmbito escolar.

A escola e a formação

Ao estudar o papel da literatura na escola, antes de mais nada é necessário pensar qual a formação que se pretende nas instituições de ensino (aqui especificamente as de ensino básico da rede pública). Segundo Cyana Leahy-Dios (2004), o surgimento da escola, bem como a democratização do ensino, estiveram atrelados a interesses externos, seja de formação de mão-de-obra qualificada para atender às exigências do mercado nacional, em especial nas décadas de 1960 e em todo o período ditatorial para se sustentar o processo industrial pelo qual o país passava (“milagre brasileiro”), seja para melhorar os índices – geralmente falseados – de escolarização com vistas a valorização de governos, partidos e políticos que transitam pelo poder público. 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 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 ele e a um seleto grupo uma formação profissional mais bem remunerada e prestigiada aos olhos da sociedade. Já às instituições públicas de ensino, o que se observa na prática (a despeito das orientações oficiais e burocratizadas propostas político-pedagógicas) é que resta atender às demandas das camadas mais empobrecidas, que não enxergam na educação uma nítida possibilidade de ascensão sócio-econômica e menos ainda a possibilidade de ingressar numa instituição de ensino superior prestigiada. Para se comprovar isso basta olhar a proveniência dos ingressantes na Fuvest, numa proporção aproximada de 7,5 para 2,5 entre 10 em favor da escola particular. Portanto, é de se crer que a finalidade do ensino básico público parece ser a formação voltada para o mercado de trabalho o que tampouco quer dizer capacitação efetiva, mas tão-só comprovação de escolaridade. Ora, numa perspectiva como essa, não há muito espaço para a reflexão, não há razão para o questionamento e muito menos para uma possível fruição literária.

No século 19, o estudo da retórica e de suas maiores realizações, nas obras clássicas, era considerado fundamental para a formação do indivíduo e do cidadão. Mesmo aqueles que optavam por uma atividade científica ou técnica recebiam, nos liceus, uma formação literária que eles prezavam por toda a vida, como leitores ou produtores amadores de literatura. No século 20, esse prestígio cultural e social da literatura foi declinando. Numa sociedade

dominada pela tecnologia e pela economia de mercado, a instituição literária sofreu um rebaixamento. Os economistas passaram a vê-la como um supérfluo com pouco (embora não desprezível) valor mercadológico; os gerenciadores do ensino, como perfumaria sem utilidade na vida profissional futura dos ensinados. (PERRONE-MOISÉS, 2000, versão digital)

Os bens simbólicos cedem espaço na esfera pública escolar para as necessidades primárias de sobrevivência³⁸, sendo o tempo para esses educandos marcado, portanto, pelas exigências sócio-econômicas. Nos projetos realizados fora do horário escolar, poucos podem comparecer, já mantêm dupla jornada (trabalho e estudo). A educação literária precisa ser realizada então ao longo das aulas existentes na grade curricular, só que aí um novo problema se levanta: o tempo da leitura literária, que transgrediria em muito aquele que lhe é habitualmente reservado (quase nenhum).

Entretanto, as aulas de literatura³⁹ apresentam chances de se tornarem dispositivos de questionamento do próprio modelo educacional em que se encontram mergulhados esses alunos⁴⁰. É necessário pensar em quais seriam as possibilidades da educação literária nesse contexto:

Apple argumenta que, 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)

As aulas de português geralmente adotam uma única dimensão para o ensino de língua portuguesa, o lingüístico, deixando de lado outras dimensões que nas últimas décadas têm se evidenciado a partir dos novos paradigmas de linguagem: aspectos comunicativos, sociointerativos, discursivos, cognitivos etc.⁴¹. O que se privilegia é o estudo aparentemente inócuo da linguagem, de estruturas lingüísticas e textuais, de obras e autores, ou, como diz Geraldi, citando Fischer, a opção política do ensino.

³⁸ Existem alunos que precisam trabalhar para ajudar na renda familiar quando não são eles próprios o arrimo da família.

³⁹ 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).

⁴⁰ “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, p.4).

⁴¹ NEVES, Maria Helena Moura propõe ao menos três dimensões implicadas no ensino da língua: lingüística, comunicativa e cognitiva (NEVES, 1994).

(...) 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).

Ao se debruçar sobre textos e discursos diversos somos levados a percorrer e desmitificar pela linguagem as vias políticas de poder:

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (...) O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2005, p.44-45)

Não parece ser possível, portanto, realizar a educação literária sem passar necessariamente por questões políticas – não as partidárias, mas as referentes às relações de poder uma vez que os próprios textos são detentores de discursos que envolvem estes entre outros elementos.

A cultura híbrida do jovem na escola

Não é de hoje a problemática do ensino de literatura e nem ela ocorre apenas no Brasil⁴². Há tempos a literatura não ultrapassa os limites funcionais nas aulas de língua portuguesa e, antes, como hoje, provavelmente, não seduz grande parte dos alunos. Atualmente, a dificuldade de despertar o prazer pela leitura e o gosto pela arte literária encontra ainda um agravante, quase uma concorrência desleal: a imagem. Em meio a inúmeros bombardeios de *outdoors*, *games*, videocliques, programas de televisão, *internet* e de todo esse universo virtual e imagético em que estamos inseridos, naturalmente os escritos literários, tão menos saborosos e atraentes à primeira vista, perdem força a cada dia no contexto escolar⁴³:

Uma das decorrências mais visíveis do que chamei tempo acelerado da indústria cultural é a perda de memória social generalizada que lesa o seu consumidor inerte. Apesar da força e da nitidez com que as imagens da TV são projetadas no cérebro do espectador, este não tem literalmente, tempo de absorvê-las na retentiva, que Santo Agostinho considerava “o ventre da alma”. O problema não se deve a uma eventual falha técnica do canal de comunicação, pois a TV é um dos intentos mais complexos e requintados da eletrônica moderna; o problema está na urgência da substituição e, daí, no caráter descartável que o signo adquire dentro do regime industrial avançado. Da corrente de representações e estímulos, o sujeito só guardará o que a sua própria cultura vivida lhe permitir filtrar e avaliar. (BOSI, 2003, p.10)

Em geral, os educadores apontam a necessidade de despertar o aluno para um prazer menos descartável, porém mais trabalhoso de se alcançar: aquele que a leitura fruída de uma obra pode propiciar. No entanto, sabe-se também que, na maior parte das vezes, o aluno não está familiarizado com a prática da leitura, com a qual normalmente terá contato apenas ao ingressar nas instituições de ensino.

O que poderia tornar-se uma prática prazerosa aparece apenas como tarefa aborrecida ou como um dever a ser cumprido entre tantos outros. O ato de ler é considerado importante, mas a “literatura” apenas se enquadra como mais um elemento disciplinar um tanto quanto obsoleto.

Outro entrave que deve ser considerado é a violência presente nas escolas (principalmente públicas, pois abrigam alunos que parecem ter, desde muito cedo, maior contato com elementos que geram violência) que caminha lado a lado com o

⁴² Leyla PERRONE-MOISÉS (2000) e Jean VERRIER (2008) discutem em seus artigos a recente polêmica na França denominada pela mídia em termos de *ensino light x cursus clássico*. Cyana LEAHY-DIOS (2004) também aponta o problema na Inglaterra.

⁴³ Já Aristóteles chamava a atenção para a sedução da imagem. Percebia como certos artifícios do cenário poderiam atrair a atenção do público e insistia na importância – para contrapor – do enredo.

desinteresse pelo que é ensinado e discutido em sala. Mesmo mediante muitos esforços em tornar atraente o conteúdo das aulas, estas não conseguem superar o abismo existente entre contexto escolar e cotidiano, pois a função educacional não permite que, nas esferas de ensino sejam tratados temas que fujam ao controle do que é considerado “pedagógico” ou “politicamente correto”.

Diante desse panorama, devemos nos perguntar quem é esse jovem aluno que tanto queremos que leia? Quais são as suas concepções de mundo? Quais são os seus referenciais sociais, culturais e literários⁴⁴ ?

Nesta discussão sobre a cultura escolar do jovem aluno, a noção de cultura escolar é utilizada para denominar o encontro dos referenciais culturais preexistentes e aqueles concomitantes à sua inserção na escola e dos valores impostos constantemente pelas instituições de ensino ao longo de sua vida. O que resulta desse encontro? Esse resultado é considerado quando se pensa na formação do jovem? Tocar nessas questões servirá para repensarmos o processo literário em sala de aula e para refletirmos em que medida poderíamos realizar “ajustes” ou rupturas no intuito de aproximá-lo do aluno jovem das escolas públicas de periferia.

Os alunos que estiveram envolvidos com o processo de leitura de textos de literatura marginal-periférica (e posteriormente com outros textos, filmes e debates suscitados a partir de tais leituras) são alunos de uma escola da rede pública estadual de ensino, a maior parte pertencente às camadas sócio-econômicas pouco favorecidas, moradores de uma área periférica da zona norte do estado de São Paulo, situada na Vila Cruz das Almas (Freguesia do Ó, próximo ao Morro Grande, Vila Brasilândia e Pirituba). O bairro possui poucas opções de lazer, como centros de cultura ou de esportes⁴⁵, mas mesmo para estas poucas, principalmente no que diz respeito aos cursos paralelos voltados para atividades culturais, a procura por parte dos jovens ainda é

⁴⁴ “O elemento cultural na escola exerce uma função capital na interação social dos alunos, ‘gerando uma cultura vivida específica’; ou seja, a agenda própria do grupo social, que não é apropriada nem reconhecida pela escola”. (LEAHY-DIOS, 2004, p.33)

⁴⁵ Existem duas bibliotecas próximas à escola. Há uma casa de cultura localizada na Freguesia do Ó, no largo da matriz. O local é considerado o “centro de agitação do bairro”, mas o espaço cultural tem pouco a ver com essa alcunha, já que fornece poucas opções de oficinas e raríssimas exposições ou intervenções culturais. O largo apresenta forte concentração de jovens, principalmente nos fins de semana, em virtude da grande quantidade de bares ali existentes. Trata-se de um ponto de encontro dos jovens moradores da região com poucas opções de lazer. Os centros culturais mais próximos que efetivamente apresentam atividades constantes seriam o da Vila Nova Cachoeirinha (inaugurado em 2006 e que frequentemente traz atividades relacionadas à literatura e cultura periférica) ou o Espaço Cultural Tendal da Lapa (onde são ministradas oficinas de teatro, dança e música). Com relação aos espaços destinados aos esportes, existem dois locais: um ginásio municipal (chamado comumente de CEFÓ – Centro de Esportes da Freguesia do Ó) e um outro que passou a fazer parte do projeto “Criança Esperança”. Este último já recebeu a visita de autores de literatura periférica, como Alessandro Buzo.

bastante tímida. Os meninos ainda preferem o futebol. A própria escola oferece turmas de treinamento para competições entre escolas da região, mas tampouco ela incrementa atividades voltadas para a área cultural. Já foram realizadas algumas tentativas (oficinas curtas de arte, de teatro e de artesanato), mas a falta de interesse ou desistência por parte dos jovens, o que geralmente as leva à extinção.

Por intermédio de questionários informais, aplicados logo no início das aulas de português em turmas do ensino médio (primeiros, segundos e terceiros anos) cujos alunos têm aproximadamente entre 15 e 18 anos – visando colher informações sobre os jovens que iriam participar das aulas ao longo do ano para definir quais leituras e práticas seriam adotadas – é possível ter uma amostra do perfil dos alunos. Dos que responderam ao questionário (cerca de cento e cinquenta alunos), computou-se o seguinte:

- a maior incidência de hábitos está relacionada ao uso do computador para: jogar *games*; conversar on-line (em *lan-houses* ou bibliotecas, pois poucos têm o aparelho em casa); ler e escrever diários virtuais (*blogs*); visitar *sites* de relacionamentos (*orkut*)
- a maior parte não tem por hábito a leitura, nas horas de lazer costumam assistir à TV;
- poucos têm alguma atividade artística que desenvolvem no tempo livre;
- a maioria leu entre zero e dois livros inteiros;
- os tipos de música que mais apreciam é *funk*, *axé*, *rock*, *pagode*, *rap* e *pop*;
- uma parte já está no mercado de trabalho (formal e informal).

Quando questionados sobre a importância da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, a resposta geralmente revela uma representação utilitária que se tem do ensino de leitura e escrita: servirá para arranjar emprego, para “melhorar” no trabalho, para aprender mais, para falar e escrever melhor etc. Alguns alegam que não serve para nada.

Uma característica que pude detectar (não mediante a análise dos questionários, mas no cotidiano em sala) é que tais alunos, ao mesmo tempo em que sentem orgulho de viver nas “quebradas”, próximos ao “submundo” e da “vidaloka”, não querem ser

vistos como excluídos, ou, não querem ser dignos de dó. Percebe-se uma sensação de “pertencimento” a um tipo de vida periférica que envolve perigo e alguma transgressão. Ao longo das aulas e das leituras de textos periférico-marginais, alguns dos alunos que apresentavam um perfil mais próximo do estereótipo de “marginalidade” (alunos envolvidos com drogas, violentos, apáticos, em regime especial da Fundação CASA, ex-FEBEM), aparentaram, ainda que timidamente, maior interesse do que manifestam pelas aulas ou leituras tradicionais.

Dentro das salas de aula (quase sempre cheias, com cerca de quarenta alunos), esse aluno comporta-se segundo as “regras” ditadas pelos próprios jovens, o que reforça o caráter da necessidade de aceitação por parte do outro, ainda mais latente nessa fase. Observa-se um consumismo exacerbado: quase todos (inclusive os alunos de visível baixa renda) possuem aparelhos celulares, *MP3* ou *MP4*, os quais ostentam como maneira de integração e utilizam, não sem contrariar o professor, em aula. Quanto mais nova a tecnologia que “possuem”, maior o *status* social. As vestimentas são bastante características: mesmo sendo obrigatório o uniforme escolar, os meninos costumam vestir enormes blusões com capuz (mesmo no calor!), bonés ou toucas de times, de marcas esportivas ou de *tags* (“pichos” de um determinado grupo). As meninas geralmente vestem calças justas, camisetas e blusinhas decotadas e coladas ao corpo, maquiagem, cabelos alisados ou encaracolados com gel e, nos pés, botas de salto “plataforma” ou tênis de marcas (re)conhecidas pelos próprios jovens. Obviamente há quem destoe desse padrão totalitário, mas os elementos citados podem ser observados em grande quantidade, o que aparenta constituir um “código” de vestuário desses jovens.

Recentemente, pude observar uma tendência crescente entre os alunos de se organizarem em grupos (constituídos de pessoas da própria escola ou da comunidade) que se unem – sob o signo da pichação – para formar uma “família”, que se auto-protege de outros grupos e cria suas próprias leis, as quais devem ser obedecidas pelos integrantes, sob pena de serem expulsos ou sofrerem retaliações. A influência norte-americana é perceptível, não só na organização dos grupos como também na música, nas roupas, na linguagem etc. Identificam-se por meio de bonés bordados com as pichações que simbolizam o grupo e pelas siglas. Quando questionados por mim sobre as “famílias”, os alunos pouco falam, receosos. Muitos, que não pertencem a nenhuma “família”, querem fazer parte de alguma, como forma de pertencimento, de assegurar uma possível proteção e de ser reconhecido por um coletivo.

Dentro da sala muitas vezes os alunos agridem-se uns aos outros. Essa agressão pode ser física (geralmente em turmas do ensino fundamental II, ou seja, entre os mais novos) ou moral, verbal (entre os mais velhos, mais comum no ensino médio) quando se dá de maneira implícita (não menos contundente), mais elaborada, uma vez que eles já “dominam” certas formas de ataque oral e de depreciação moral. Outra dificuldade durante as aulas é manter o aluno de ensino fundamental sentado em sua cadeira: ele precisa se expressar corporalmente, seja andando pela sala, seja dançando, seja brincando com o outro. Há preconceitos de diversas ordens, o que decerto decorre dos valores vigentes na sociedade: preconceito em virtude da raça, da cor⁴⁶, do nível sócio-econômico⁴⁷, de gênero⁴⁸, de comportamento, de região⁴⁹ entre outros.

A maior parte dos alunos reclama muito da escola, das matérias, dos professores e da direção que, segundo eles, ou são – professores e direção – repressores demais ou maleáveis demais; não enxerga uma finalidade específica na escola, apenas vislumbra que deva ser para prepará-lo para o mercado de trabalho. Há uma grande necessidade de expressão por parte desse jovem, o que é constatado pelas pichações freqüentes em cadernos, livros, carteiras, cadeiras, paredes, mesas, lousas etc. A escrita literária ainda está longe de seu domínio, mas a vontade de apresentar ao mundo algo seu, de deixar suas marcas, está presente nele.

A linguagem dos alunos e alunas também tem suas peculiaridades: sempre carregada de gírias locais, de palavrões e de expressões de conotação sexual. No entanto, quando alguém entre os alunos fala de maneira “errada” ao se dirigir à turma ou ao professor, ou seja, quando alguém não se utiliza das normas da língua padrão, sofre “gozações” – gritos, piadinhas e xingamentos (burro, estúpido, tonto) – por parte dos demais. Isso denota a arraigada concepção de que quem não obedece à norma culta

⁴⁶ O preconceito relacionado à cor e a raça ocorre mesmo entre iguais. Geralmente o tom é de piada, com a intenção de fazer “graça”, mas revela uma faceta extremamente perversa e desde cedo introjetada no aluno.

⁴⁷ Esse tipo de preconceito existe tanto do “mais rico” para com o “mais pobre” (menos freqüente), como do “mais pobre” com o “mais rico” (esse último tachado de “burguesinho”, “filhinho da mamãe” etc).

⁴⁸ Há um comportamento visivelmente machista por parte dos alunos homens e, também, por parte das alunas. Como querem ser aceitas e “admiradas” pelos meninos considerados mais “populares”, muitas copiam as vestimentas, modos e trejeitos de cantoras, artistas e dançarinas que vêem na mídia, como maneira de se “destacarem”. O problema é que há nessa reprodução de valores um grau de permissividade que assusta pela sexualidade e sensualismo precoces e que contribui para a reafirmação do preconceito de gênero (objetificação da mulher). O preconceito contra homossexuais dentro da escola também é nítido (não só por parte dos alunos, mas também por parte dos professores).

⁴⁹ Em uma turma de primeiro ano do ensino médio havia uma aluna recém-chegada do nordeste que sofreu inúmeros preconceitos por causa de seu “sotaque” nordestino, embora a maior parte dos alunos também fosse de origem nordestina.

(embora poucos o façam, tanto na fala quanto na escrita) não deve ser considerado ou respeitado⁵⁰.

Tendo em vista estes elementos aqui rapidamente expostos, ainda é difícil falar em uma “cultura escolar do jovem periférico”. A professora e pesquisadora Christine Barre-de-Miniac, em artigo que estuda a apropriação da escrita por parte dos jovens alunos nas escolas francesas, chama atenção para essa fase peculiar que é a adolescência e para os diferentes papéis que adotam referentes à escrita:

(...) essa vertente da prática da escrita toma uma coloração particular na fase da adolescência: é a idade em que se apresenta de maneira nova e crucial a questão da identidade do indivíduo: identidade pessoal, social. Quem sou eu quando escrevo na escola e para escola? Serei o mesmo de quando escrevo para mim, para meus amigos, ou serei um outro? Ou serei ao mesmo tempo eu e um outro em vias de se construir no contato com o mundo do conhecimento? São questões cruciais, que não devem ser elididas nem pelos jovens nem pela escola, pois elas são determinantes na apropriação da escrita pelos jovens, têm profunda implicação na escrita, e também quando se escreve para organizar os conhecimentos e entrar no mundo do saber. (BARRE-DE-MINIAC, s/d)

Coexistem, como pudemos observar, certos comportamentos, valores, posturas, atitudes, idéias e sentidos que delimitam um “sujeito social”. Há ainda o agravante da presença constante da cultura de massa, em detrimento de uma cultura popular, o que termina por esmaecer ainda mais uma possível “cultura periférica”. Ecléa Bosi apresenta considerações sobre a distinção entre cultura popular e cultura de massa, apontando o preconceito para com a primeira por parte de uma elite:

O vínculo criador-comunidade não esgota os caracteres da obra de arte. Um forte componente lúdico anima todo ato genuinamente estético e será, talvez, o traço distintivo mais importante a separar a arte (popular ou não) da indústria cultural. Intervém aqui, para a análise correta deste último fenômeno, uma categoria básica – a do mercado. Esta categoria distingue, no interior de uma ampla cultura popular, uma cultura pseudopopular, ou popularesca, que é outorgada às massas segundo a concepção preconceituosa que a elite do poder tem de “massa”. (BOSI, 2007, p.82-83)

A autora, ao estudar as influências da comunicação de massa, utiliza-se da análise funcional. Cada uma das atividades relacionadas aos objetivos da comunicação

⁵⁰ Em uma de minhas aulas, durante a explanação de orientações para a produção textual, surgiu a pergunta: quem não domina a escrita tem menor valor? Os alunos prontamente responderam que sim, revelando a importância (desmesurada) que atribuem à escrita padrão. Mediante uma nova pergunta minha – quem é analfabeto não tem valor? – eles começaram a pensar melhor sobre a questão, embora alguns continuassem a reafirmar “quem é analfabeto é burro, é ignorante, é preguiçoso”. Resolvemos então redirecionar a aula para refletir sobre os preconceitos lingüísticos e a exclusão literária.

de massa exerceria *funções* e *disfunções*⁵¹. Se pensarmos nesta perspectiva, a literatura marginal ou periférica pode desempenhar uma *função* social importante – e, ao que tudo indica, é justamente esta a finalidade que os autores marginal-periféricos concebem como fundamental em suas obras – na medida em que abre o mundo da literatura para o leitor das camadas pobres e traz a periferia para o universo literário. Mas, concomitantemente, pode ocasionar *disfunções* na leitura escolar, por exemplo. Entre elas a “disfunção narcotizante”⁵², onde o aluno apenas leria passivamente aquilo que está representado no livro, uma vez que somente reifica o que para ele já está dado em seu cotidiano (leitura “colada”)⁵³. A redução da leitura a um único gênero literário, o de fácil entendimento pela linguagem e pela temática, e o mote constante da violência poderiam promover uma fetichização do texto literário.

Então, que lugar caberia à literatura marginal-periférica na escola?

O *status* de “cultura popular” folclórica – portanto, considerada “digna” de ser estudada no âmbito educacional – não lhe parece pertencer, pois há em sua elaboração elementos que a aproximam da “cultura de massa”⁵⁴. No entanto, ela também não poderia ser apenas classificada como “de massa”, já que, em princípio, destina-se aos leitores das próprias comunidades de seus autores, ou seja, a um público bastante restrito, visto que a literatura não se apresenta como a arte mais apreciada nas periferias. Poderíamos considerá-la, então, como produto de um hibridismo entre a cultura de massa e a cultura popular⁵⁵.

Mas o que realmente deve ser ressaltado nesse momento da pesquisa é o fato de existirem pontos de confluência entre essa chamada “cultura híbrida”, na qual

⁵¹ “Tanto a função como a disfunção podem ser manifestas (efeitos pretendidos) ou latentes (efeitos não pretendidos). Uma e outra existem para a sociedade, para os subgrupos, para os sistemas culturais e para o indivíduo.” (BOSI, 2007, p.40)

⁵² Merton-Lazarsfeld usa o termo para analisar uma das disfunções da publicidade, segundo Ecléa Bosi (BOSI, 2007, p.41).

⁵³ Ecléa Bosi, em pesquisa acerca das leituras realizadas por jovens operárias, fez apontamentos sobre a questão: “(...) a hipótese, no caso, é de que o teor e os processos de composição da literatura de massa estariam subordinados a necessidades de evasão e de consolação. Tarzan e Super-Homem dariam ao jovem operário (e não só ao operário) o avesso de sua impotência social; as personagens olímpicas, princesas em férias ou estrelas do cinema e da TV, compensariam do cinzento anonimato milhares de jovens balconistas e empregadas domésticas”. (BOSI, 2007, p.106)

⁵⁴ Esses elementos (inserção na indústria cultural, estruturada em função de um determinado público, distinto da literatura legitimada) serão estudados nos capítulos da segunda parte da pesquisa.

⁵⁵ “Gramsci admirava essa capacidade vital que tem a cultura popular de absorver e reelaborar elementos urbanos já afetados de novas tecnologias. Ante a pergunta – “A cultura de massa vai absorver a cultura popular”? –, podemos pensar em outra pergunta: – “A cultura popular vai absorver a cultura de massa”? Tanto do ponto de vista histórico quanto do funcional, a cultura popular pode atravessar a cultura de massa tomando seus elementos e transfigurando esse cotidiano em arte. Ela pode assimilar novos significados em um fluxo contínuo e dialético”. (BOSI, 2007, p.80)

poderíamos “encaixar” a literatura marginal-periférica e a cultura do jovem aluno em questão, o que possivelmente propiciaria uma aproximação entre ambos. Veremos mais adiante os elementos literários e extra-literários envolvidos nesse processo de identificação e em que medida poderíamos trabalhar com e para além deles.

Capítulo 2

“A arte que liberta, não pode vir da mão que escraviza.”

Manifesto da Antropofagia Periférica

A prática de sala de aula

As práticas em sala de aula, em uma oficina de teatro e aquelas realizadas por um outro professor, em uma outra escola, foram responsáveis pelas reflexões e pela tentativa teórica empreendida ao longo desta dissertação.

Essas práticas que experimentei em sala de aula, denomino-as “experiências”, uma vez que foram introduzidas sem que houvesse referenciais anteriores sobre os quais eu pudesse me pautar⁵⁶, ou melhor, eu desconhecia referenciais sobre os quais pudesse me pautar. Essas experiências ocorreram, portanto, como parte de minha atividade docente no ensino básico público estadual e as considero relevantes principalmente porque despertaram entusiasmo e comentários calorosos dos alunos envolvidos (alunos de ensino fundamental II e ensino médio) ao longo de quatro anos de atividade e possibilitaram trazer o assunto para o âmbito acadêmico, bem como introduzi-lo nos estudos sobre o ensino de literatura.

Evidentemente, este estudo, uma tentativa de entender melhor o funcionamento da leitura literária de obras não-canônicas no âmbito escolar, não está isento de impressões muito particulares, uma vez que com esse conteúdo nem sempre é possível mensurar objetivamente ensino e aprendizagem, como bem lembra Antonio Candido quando comenta a modalidade de conhecimento que emerge de um texto literário:

“Este pode ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões, inculcamentos; mas na maior parte se processo nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar” (CANDIDO, 1995, p.248)

Como professora, há o envolvimento pessoal com as ações depreendidas do cotidiano escolar que vão ao encontro de anseios e olhares peculiares e que envolvem diferentes setores da profissão docente. Como pesquisadora, existe a tentativa de distanciamento (difícilmente alcançado plenamente numa situação dupla como esta) para melhor enxergar os movimentos do processo e distinguir o que seria apenas uma prática localizada de uma outra mais ampla, possível em outros contextos, em outras escolas, com outros alunos, ou seja, o que poderia se tornar um conteúdo e uma

⁵⁶ Os referenciais que trazia tinham sido adquiridos sobretudo na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, do curso de Licenciatura, da FEUSP. A retrospectiva desse meu percurso na escola me faz lembrar que, não obstante virgem para a sala de aula (o estágio na Licenciatura é precaríssimo), havia sim representações adquiridas no curso, sobre o ensino de língua, que orientaram essas minhas opções.

metodologia possível para as aulas de língua portuguesa. Se por um lado a falta de distanciamento pode levar a um posicionamento mais subjetivo ou até “romantizado” diante dos fatos, por outro lado pode atenuar as dúvidas e incertezas frequentes nos pesquisadores que observam o processo externamente e cuja teoria se ressentem dessa verificação do real. O olhar interno, a presença diária durante as vivências, a familiaridade com os alunos e com as questões que envolvem a prática escolar, a percepção de elementos subjetivos, a incorporação dos códigos subliminares e o acesso a informações extraclasse (o antes e o depois do processo) são fatores que podem contribuir com o enriquecimento do estudo.

Além do relato de minha experiência com a literatura marginal (Experiência I) – com turmas de oitava série, primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio, apresento algumas considerações acerca de minha participação em uma oficina de teatro realizada em um espaço cultural público (Experiências II), cujos exercícios de improvisação, de interpretação, de leituras de textos teóricos e dramáticos e trabalhos com o corpo, voz e pensamento trouxeram um novo fôlego à pesquisa. Embora tais estudos tenham origem em cenário distinto do escolar, ele me permitiu comparar práticas literárias e culturais distintas envolvendo jovens pertencentes a grupos sócio-econômicos desfavorecidos.

Na última parte sobre as práticas que envolveram a pesquisa (Experiências III) está um breve relato sobre a experiência de um professor de história da rede pública de ensino e seu trabalho literário com alunos do ensino fundamental II, de cujos projetos tomei ciência pela leitura de um livro de autoria desse mesmo professor. O projeto literário dele envolve saraus realizados com os alunos e encontros literários que trazem autores marginal-periféricos para dentro da escola, facilitando o intercâmbio de idéias entre aquele que escreve (aquele que já se apropriou da escrita) e aquele que lê (o que está em vias de se apropriar da escrita). Considero a observação dessa terceira parte empírica importante na medida em que se trata de uma iniciativa vivenciada em outra escola (zona leste), por outro professor e outros alunos, permitindo assim cotejar e complementar impressões entre os processos.

São experiências que convivem lado a lado, que podem parecer divergentes, mas que convergem em diversos pontos, subsidiando e fomentando a pesquisa, acentuando que o que deve prevalecer é a busca de um aprendizado coletivo e a validação de um processo literário que envolve indivíduos, obras, metodologias por

vezes às margens do autorizado. A partir delas é possível salientar a dimensão múltipla do trabalho com a literatura, onde concepções e expectativas diversas não se excluem.

Experiências I

Primeiras impressões

Quando ingressei como professora na rede pública estadual de São Paulo, os relatos ouvidos de professores da rede eram bastante desanimadores: salas superlotadas, alunos desinteressados e agressivos, com problemas de aprendizagem e dificuldades familiares e financeiras, faltosos, conteúdo curricular excessivo e inadaptável para a “clientela”, além dos baixos salários.

Como entrei no final do mês de agosto (3º bimestre) de 2004, as turmas para as quais eu lecionaria já haviam sido distribuídas para outros professores e era preciso que me adequasse tanto aos alunos quanto à matéria que já estava em andamento. Resolvi ler alguns textos com os alunos para ver o que acontecia. Fui até a biblioteca e peguei alguns livros rapidamente (os que estavam na prateleira da frente, em desordem). Selecionei duas obras para a leitura em sala. No mesmo dia havia duas aulas com a mesma turma, uma oitava série do ciclo antigo (o que corresponderia hoje ao nono ano) cujos alunos eram, a maioria, repetentes e, como depois fiquei sabendo, pertenciam a uma turma considerada altamente “indisciplinada” e da qual os professores “fugiam”).

O primeiro texto era um conto de Edgar Allan Poe (“O espelho”). Como se tratava de um conto de terror, envolto em suspense e mistério, esperava que o texto pudesse “prender a atenção” dos alunos. No entanto, a leitura foi um fracasso: gritos, piadinhas, urros, dificuldade em achar algum aluno que se dispusesse a ler; tendo conseguido um, percebi que a oralização era quase silábica, o que provavelmente agravava o desinteresse, a falta de concentração e a dispersão da turma. A segunda aula foi após o intervalo. Não tendo desistido do intuito de levar um texto para que os alunos tivessem contato (no registro diário da sala percebi, antes de optar pelo trabalho com os textos, que não havia nenhuma leitura realizada desde o começo do ano letivo, apenas exercícios de gramática, um filme infantil e atividades de redação em função do filme). Dessa vez era um texto que eu não conhecia⁵⁷, só tive tempo de realizar uma leitura superficial durante o rápido intervalo. Era um capítulo de *Esmeralda: por que não dancei*, de Esmeralda Ortiz. Resolvi ler eu mesma o texto para a sala, com algumas pausas no início para chamar a atenção de um ou outro aluno que ainda queria fazer

⁵⁷ Não havia realizado a leitura do texto, mas já havia assistido a uma reportagem sobre a ex-menina de rua Esmeralda que havia escrito o livro com o apoio de um jornalista.

algazarra, mas, ao longo da leitura, percebi que em algo ela se diferenciava da anterior: havia um silêncio participativo da turma. Estranhei o silêncio e procurei entendê-lo; entre um trecho e outro, comecei a ouvir comentários baixos sobre o conteúdo da leitura.

O livro trata da experiência da autora com drogas pesadas, como *crack* e cocaína, e de como conseguiu deixar de ser dependente delas. O capítulo lido em sala narrava um episódio ocorrido com uma das amigas da autora, a qual deixara seu bebê na Praça da Sé para fumar *crack*, e, ao voltar, pela manhã, encontrara o bebê morto por causa do frio. A leitura desse trecho provocou um “horror” na sala de aula. Consegui terminar a leitura e ainda tecer alguns comentários com os alunos. O impacto da leitura – entrevistado pelos comentários baixos como “nossa!”, “que horror!” e, principalmente, pelo silêncio – permitiu que conversássemos um pouco sobre o que fora exposto, fato incomum durante ou após as leituras em sala⁵⁸.

Após esse dia, tentei a leitura de outros textos, mais “convencionais” e legitimados acreditando que a turma poderia reagir melhor depois de uma experiência bem-sucedida. Mas foi em vão: o desinteresse surgia no decorrer da leitura, às vezes logo no início dela. Tentei algumas vezes ler após a contextualização do texto, explicitando os aspectos que faziam dele uma leitura importante, interessante, porém, era nítido que a comunicação não se efetivava. Não conseguia identificar se o descompasso se dava pela linguagem, pelo tema, pelo estilo literário ou pela soma desses fatores. Com essa turma, não consegui realizar nenhuma outra leitura com o mesmo êxito.

⁵⁸ Em uma mesma turma leituras diferentes requerem estratégias diferentes. Em uma turma de segundo ano do ensino médio, durante as leituras de obras marginais, observou-se que qualquer interrupção do professor ocasionava a dispersão da sala. Já durante a leitura de um poema de Baudelaire (“O albatroz”), as interrupções se fizeram necessárias para esclarecer o significado de alguns termos, estabelecer outras relações semânticas, e, com isso, reter a atenção da classe, o que contribuiu para que a turma compreendesse, e gostasse, do texto.

Vislumbrando possibilidades

No ano seguinte, com outra turma de oitava série, após realizar a leitura do mesmo texto de Esmeralda Ortiz⁵⁹, incentivei os alunos a escrever textos curtos, nos quais eles narrariam ou descreveriam algo em um rápido espaço de tempo por mim determinado. A idéia era desbloquear a mente e escrever sem se policiar demais. Após a atividade, um dos alunos, repetente, ausente, órfão, com passagem por instituições reformatórias, resolveu me contar sobre as suas aventuras como pichador. Tivemos uma longa conversa sobre o cotidiano dele e percebi o seu interesse, ainda que tímido, pela leitura realizada e pela escrita “descompromissada”. Infelizmente, mais adiante, ele optou por deixar a escola, mas essa abertura pontual, após a leitura e a escrita realizadas em sala, chamou a minha atenção.

Em outra turma de primeiro ano de ensino médio também tive experiências que contribuíram para dar impulso à idéia desta pesquisa. Durante uma aula percebi que um dos alunos estava concentrado em desenhar algo na contracapa de seu caderno. Quando a aula terminou, pedi-lhe para ver o desenho que tanto o havia absorvido. Ele titubeou um pouco, mas mostrou: era um dos personagens – Zé Pequeno – do filme *Cidade de Deus*, dirigido por Fernando Meirelles e que havia sido transmitido na noite anterior pela TV. Empunhando uma arma e com um balãozinho de fala, típico dos desenhos em quadrinhos, o personagem dizia: “Dadinho o c..., meu nome é Zé Pequeno”. Trata-se do momento do filme em que Zé Pequeno, um morador da favela, desde cedo envolvido em crimes e com gosto pela violência e pela crueldade, deixa claro que já não é mais uma criança, e sim um dos líderes do tráfico da região. Perguntei a razão dele ter escolhido justamente aquela fala, aquele momento específico do filme para reproduzir em seu caderno e ele respondeu com brilho nos olhos: “Por que essa parte é muito louca, professora!”. Percebi a admiração e identificação com a personagem.

Nessa mesma sala de primeiro ano do ensino médio apresentei a síntese de algumas opções de leitura, sendo a escolhida (em detrimento dos canônicos contos de Machado de Assis e romances de cavalaria, típicos do Trovadorismo) uma reportagem sobre subemprego da jornalista Natália Viana, publicada na revista *Caros Amigos*⁶⁰. A leitura se estendeu com êxito pelas cinco aulas com a turma durante a semana. Os

⁵⁹ A leitura desses textos não fez parte de um projeto específico, elaborado e autorizado pela coordenação da escola ou pela diretoria de ensino, apenas foi incorporada como obediência às orientações de trabalho com leitura e escrita com os alunos.

⁶⁰ *Caros Amigos*, edição 94, São Paulo: Editora Casa Amarela, Janeiro de 2005.

alunos se revezavam na leitura em voz alta para os demais e, ao término de cada aula, discutíamos um pouco sobre os temas presentes no texto. A reportagem, escrita em linguagem bastante coloquial, com diálogos carregados de gírias, retratava a situação em diversos subempregos que a jornalista vivenciara para fazer a reportagem, como suposta desempregada – garçoneiro, propagandista de placa em farol, massagista, montadora de bijuterias em grande escala – e abordava a exploração a que estavam submetidos tais trabalhadores. As primeiras leituras foram bastante truncadas, a sala estava mais interessada em se ater aos erros do colega leitor. No entanto, com o transcorrer das aulas, o conteúdo da reportagem, exposto de maneira predominantemente narrativa, passou a ser o objeto de maior atenção⁶¹. Ao final da leitura, após as discussões, solicitei alguns comentários por escrito. Nessa ocasião, expus que nada havia de vergonhoso em trabalhar naqueles subempregos e que, na realidade, o horror está em ser vítima de um sistema que degrada as pessoas através da exploração de mão-de-obra; relatei também já haver trabalhado como garçoneiro e como entregadora de panfletos nos faróis de São Paulo. Presenciei então mais um momento de identificação da turma, que passou a fazer comentários mais pessoais: “eu também já passei por isso”; “eu já fui humilhado dessa e daquela forma”; “meu patrão também me trata dessa maneira”; “infelizmente eu preciso fazer essas coisas, pois ajudo a sustentar minha família” etc. Foram discussões que aproximaram os alunos e alunas do texto escolhido e propiciaram um pensar acerca de assuntos que estão presentes na vida deles (as). Percebi que se reconheciam no interior de um grupo; ali, na sala de aula, eram uma comunidade interpretativa, a exemplo do que diz Stanley Fish (FISH, 1980).

Após essa experiência, passei a arriscar outras leituras que abordassem temas do horizonte de expectativas dos alunos, para usar uma já corrente expressão de Hans Robert Jauss. Escolhi um capítulo (“Meninos torturados”) do livro *Pixote – a lei do mais forte*, de José Loureiro, onde o autor discorre sobre um episódio ocorrido com garotos de rua, em outubro de 1974. O teor do texto é forte, e mais uma vez os alunos trouxeram indagações e propiciaram rica discussão sobre a condição dos meninos de rua e da crueldade com que são tratados. Para complementar alguns pontos sobre as questões levantadas, li um trecho do livro *A escola e o conhecimento*, do professor e filósofo Mário Sérgio Cortella, onde o autor a partir da história de um índio que vem

⁶¹ De resto é o que se observa mesmo num leitor culto: se o enredo seduz, as falhas iniciais (sobretudo aquelas de ordem técnica, como falhas de revisão ou de tradução) tendem a ser ignoradas com o transcorrer da leitura.

conhecer a cidade, traça observações sobre a civilização (se um homem não é livre, nenhum o é).

Essa leitura ofereceu aos alunos a oportunidade de responder a uma outra tarefa escolar, para a qual pediram minha ajuda: montar uma cena teatral que seria avaliada pela professora de Artes. A sala inteira precisaria participar: atuar, montar o roteiro, o cenário, os figurinos, a sonoplastia. Decidimos todos em comum acordo montar um texto próprio, cujo tema seria a vida de um jovem que se envolve com drogas. O processo de escrita foi coletivo: uns falavam que um primo era “assim” (e o personagem ganhava tintas desse primo), que o amigo havia “caído nessa vida” (e a caracterização do modo de vida ia ficando mais clara), que os drogados agiam dessa ou daquela maneira etc. O texto final, apesar de simples, agradou. A linguagem coloquial aproximou a escrita da fala e tudo ficou mais íntimo para os alunos-atores. O mais curioso foi ver o “pior aluno da sala” engajar-se no projeto para ser o protagonista da peça (e ele acabou sendo um grande protagonista!). O melhor foram os ensaios. Em um deles, resolvi inserir uma pequena briga entre o personagem principal e seus algozes, o que causou um alvoroço na sala: alguns achavam que isso não era possível, que o diretor da escola não permitiria, que traria problemas. Mas ousamos incluí-la, e deu certo. Os alunos, embora “descolados”, têm receio de testar certas coisas no âmbito escolar. A pergunta “*mas isso pode aqui na escola?*” rondou o processo, o que considerei muito proveitoso, pois pudemos discutir aspectos da realidade e da realidade na arte, como aquilo que é nocivo no meio social pode ser, pela arte, um meio positivo de reflexão. Em um dos ensaios, resolvi trazer uma sétima série para assistir. Novamente, um dos alunos, o considerado mais “baderneiro” e “improdutivo”, foi o que mais vibrou com as cenas enquanto espectador. Não queria ir embora. O entusiasmo parecia provir da identificação com o anti-herói protagonista (um adolescente criminalizado em virtude do envolvimento com drogas). O resultado final ficou muito interessante, apesar da pouca quantidade de ensaios e do nervosismo de todos (a peça, que era para ser apenas encenada na própria classe, terminou por ser assistida pela escola inteira).

Também houve experiências positivas com turmas do segundo ano do ensino médio. Em uma delas, ofereci textos de literatura marginal-periférica a dois alunos repetentes que não participavam de quase nada durante as aulas (o desinteresse não era só pelas aulas de português, mas pelas demais matérias também). Para um deles o professor coordenador pediu-me que aplicasse um castigo, ou seja, que o obrigasse a me

entregar um trabalho. Solicitei a leitura de um poema de Allan Santos da Rosa, “O alvo”, do livro *Vão*. É um poema difícil, mas há trechos muito próximos da realidade, além da linguagem utilizada ser uma mescla do poético com o coloquial. Depois de algum tempo fui até ele e perguntei o que ele havia achado do texto. Mesmo um pouco confuso ele disse que havia gostado de algumas partes e até escreveu um curto texto com algumas reflexões sobre o que acabara de ler. Foi a primeira atividade realizada por ele no ano. Com o outro aluno, a atividade era ler um capítulo do livro *Capão Pecado*, de Ferréz, e entregar algo relacionado a ele como “trabalho de recuperação paralela”. O aluno não só leu e gostou como pediu para ler o restante do livro. Nessa mesma sala, lemos coletivamente um artigo também do Ferréz, publicado pela revista *Caros Amigos* sobre a violência na periferia⁶², o que gerou discussões profícuas e comentários polêmicos.

Quando ministrei aulas para o ensino médio do período noturno, também tive a oportunidade de trabalhar com a literatura marginal-periférica e, mais uma vez, pude observar o interesse das turmas frente a essa modalidade. Eram salas do segundo ano do ensino médio, a maior parte dos alunos e alunas trabalhava durante o dia e vinha para a escola sem muita motivação, como é característico entre os estudantes noturnos da rede pública de ensino. No princípio, tentei apresentar a eles artigos e reportagens atuais, mas o desinteresse era quase geral. Em uma das noites, muitos alunos haviam faltado (em virtude de ser uma sexta-feira, após um feriado) e juntamos as turmas. Como eram poucas pessoas, pudemos ler um poema de Allan da Rosa (“Escamas”) e conversamos muito tempo sobre ele. Essa experiência foi uma das mais completas pelo fato de termos conseguido nos estender por quatro aulas seguidas⁶³. Naquela noite de sexta, todas as demais turmas já tinham ido embora, mas o tempo parecia não ter passado para nós. Ao término das discussões alguns alunos elogiaram a aula e pediram que trabalhássemos mais com esse tipo de leitura. Então parti para as leituras coletivas de capítulos do livro *Capão Pecado*, de Ferréz, com essas mesmas turmas. As aulas foram dinâmicas e poucos alunos se dispersaram durante o processo. O texto mais violento e a linguagem próxima da oralidade causaram impacto entre os alunos e alunas. No final da leitura de cada capítulo, alguns me procuravam para pedir o livro emprestado. Logo após a leitura em cada aula eu abria espaço para os comentários e apontamentos, mas a maior parte

⁶² *Caros Amigos*, edição 107, São Paulo: Casa Amarela, Fevereiro de 2006.

⁶³ Acredito que o formato das aulas é um agravante no ensino de literatura, já que os 45 minutos não permitem um aprofundamento no que está sendo lido e analisado.

não se pronunciava, talvez por timidez ou por vergonha em falar algo impertinente diante da sala. Os comentários ocorriam mesmo depois das aulas ou nos corredores, de maneira mais informal.

Uma expressão utilizada por esses mesmos jovens, em letras de *rap* e também em obras de literatura marginal-periférica, sintetiza as adversidades ocasionadas pela violência urbana e esse gosto pelo perigo: *vida loka*. Traduz a “adrenalina” existente no dia-a-dia da periferia e o caos no qual está imerso o morador-sobrevivente dela. Outra expressão comum que faz alusão ao jovem considerado esperto, descolado, malandro, marginal ou marginalizado é “bicho solto”. Pude observar, a partir de algumas situações vivenciadas na escola, que grande parte dos meninos e meninas ali presentes, diante da violência, das privações e das disparidades sociais que vivenciam, procuram inserir-se nesse meio através de uma máscara social que lhes permite suportar as agruras a que são submetidos diariamente. Ser um “bicho solto” ou ter uma “vida loka” passa a ser sinônimo de *status* para esse jovem que é continuamente excluído social e economicamente de um círculo privilegiado, uma tentativa de subverter a ordem vigente, tomar à força aquilo que lhe é constantemente negado: já que não há igualdade, não há justiça, não há dinheiro, não há saída, a solução é ser um fora-da-lei, um marginal.

No entanto, apesar do progresso nas aulas de leitura e literatura, percebi que, mesmo atentos à literatura marginal-periférica que lhes era apresentada, os jovens ainda tinham dificuldades em apreciar outros textos, já que as expressões de enfado e as conversas paralelas surgiam durante as leituras de textos canônicos. Diante disso questionava-me se estar estritamente restrito a um determinado tipo de literatura que não exige outras aptidões do leitor ao qual se destina seria a melhor opção de leitura. As narrativas⁶⁴, por exemplo, trazem linguagem de fácil entendimento, os temas têm apelo marcado pela violência, pela sexualidade e por momentos de clímax a cada capítulo – o que prende a atenção do leitor, como se fosse uma novela –, os personagens são facilmente decifráveis. Tudo isso contribui para que a leitura seja fluída, sem momentos de digressão, nem de questionamento ou reflexão mais profunda que façam com que o leitor abandone seu cômodo lugar de receptor “passivo”. Percebi esse fato, que antes era apenas instintivo, quando propus às salas trabalhar com um artigo de opinião que se

⁶⁴ Essa “facilidade” durante a leitura é mais comum nas narrativas marginal-periféricas (contos e romances). O trabalho com poemas de Allan da Rosa, citados anteriormente, por exemplo, suscitou muitas indagações e reflexões.

estruturava na ironia⁶⁵. A maior parte dos alunos não conseguia identificar essa peculiaridade, fundamental para o entendimento do texto. A linguagem, por distanciar-se da coloquialidade, também consistiu em empecilho na recepção. Somente com apoio de outros materiais (outros artigos relacionados, discussões que elucidavam o tema e um filme⁶⁶ referente ao assunto) é que foi possível “desvendar” o conteúdo do artigo com as turmas.

Isso contribui para explicitar que foi observado um fenômeno entre alunos não-leitores – o interesse por textos marginal-periféricos –, mas que a formação de um sujeito leitor *na escola* não é feita somente de leituras “de gosto”, o que não significa que essa ou aquela literatura não sirva, mas que o leitor-aluno para se tornar um leitor pleno, autônomo, precisa da mediação do leitor especialista, no caso, o professor.

⁶⁵ “Caros Inimigos”, artigo de Cesar Cardoso sobre a dominação e a exploração ao longo da história mundial para a *Revista Caros Amigos*, edição 115, São Paulo: Casa Amarela, outubro de 2006.

⁶⁶ *Fahrenheit, 11 de setembro*, de Michael Moore.

Experiências II – Antropofagia em cena

Ao longo do meu primeiro ano no curso de mestrado, com o intuito de pesquisar outras linguagens e dispositivos lúdicos ou reflexivos que pudessem fornecer contribuições durante o processo literário em sala de aula, inscrevi-me numa oficina de teatro intitulada “Oficina do Ator Antropofágico”, gratuita, ministrada pelo professor, músico e diretor da *Cia. Antropofágica Abaporu*, Thiago Reis Vasconcelos, no Espaço Cultural Tendal da Lapa. A oficina era para mim, em princípio, uma breve incursão num curso curto, cujas práticas, exercícios e linguagens artísticas talvez pudessem inserir no processo de leitura. No entanto, com o desenrolar das atividades, a oficina tornou-se de suma importância para o meu trabalho na escola: as atividades essencialmente coletivas, os rituais, os debates e leituras críticas, as cenas fundamentadas no teatro físico de Grotowski e teatro épico de Brecht, as teorias e métodos de encenação e de interpretação estudados e, principalmente, a interação constante dos muitos integrantes envolvidos (grande parte deles alunos ou ex-alunos de escola pública) instigavam a minha pesquisa a ir além. O que deveria ser apenas um processo de mera observação, uma participação efêmera e superficial, passou a ser orgânica e intensa.

A cada aula da oficina passei a observar e registrar o que de fato fazia com que ali as leituras e exercícios fossem encarados pelos participantes como um desafio e não como uma mera obrigação a ser cumprida, como acontece repetidamente no âmbito escolar. As discussões acerca de textos densos, como *O que é ideologia*, de Marilena Chauí, os manifestos de Oswald de Andrade ou até mesmo questões políticas locais⁶⁷ e nacionais não causavam mal-estar ou enfado geral, pelo contrário, o empenho em se entender o que estava envolvido naquelas questões trazidas nos textos, a necessidade de se expor o que daquilo havia sido apreendido eram nítidos na maior parte do grupo. Ao final das aulas, um parecer poderia ser registrado, em forma de texto ou imagem, em um grande caderno. Quase ninguém ficava de fora dessa atividade, mais um indício do comprometimento espontâneo dos integrantes da oficina.

⁶⁷ Durante a minha incursão pela oficina, o espaço cultural onde eram ministradas as aulas passou por uma forte crise em virtude de um projeto municipal que visava transformar o lugar em local destinado à expedição de documentos (Poupatempo), o que ocasionaria o fechamento completo das oficinas culturais ali realizadas desde a década de 1990. Formou-se então um movimento organizado por alguns grupos do Tendal da Lapa e associações de moradores do bairro, que ficou conhecido como “Viva o Tendal”. Os integrantes da Oficina do Ator Antropofágico participaram ativamente das reuniões e das manifestações em prol da preservação e ampliação do espaço reservado à cultura.

Não há dúvida de que as comparações entre uma oficina de teatro – em que as pessoas se inscrevem por livre e espontânea vontade, onde há o “livre-arbítrio” por parte dos envolvidos, de curta duração, ministrada apenas uma vez por semana (excetuando-se os eventos e o período de ensaios para apresentação, quando a quantidade de aulas era bem maior) – e um curso de educação básica na rede pública, devem ser feitas com muitas ressalvas. São ambientes, objetivos e formatos bastante distintos. No entanto, referente àquilo que interessa a esta pesquisa – leitura, envolvimento de um determinado indivíduo (especificamente um jovem em idade escolar/ensino médio) com essa leitura – acredito que alguns aspectos possam ser profícuos para refletir sobre o envolvimento com a leitura.

Essa relação entre a pesquisa sobre a leitura da literatura marginal-periférica por jovens na escola e a Antropofagia no teatro gerou duas palestras que foram ministradas pelo diretor da oficina para os alunos da escola⁶⁸. As palestras suscitaram debates que ampliaram o ciclo de discussões acerca da arte, de hierarquia (interna e externa à escola), de produções literárias, legitimação de tais produções, relações centro-periferia, violência urbana/policial/marginal, subversão, entre outros temas. Em virtude dos caminhos que tomavam as aulas, assistimos a alguns filmes⁶⁹ que complementaram e fomentaram as reflexões e discussões antes realizadas.

Em uma das palestras realizadas por Thiago Reis Vasconcelos, as concepções oswaldianas sobre a “floresta e a escola” – presentes no *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* – aumentaram sensivelmente o interesse e a crítica dos alunos presentes. O palestrante discorreu sobre o assunto a partir de uma perspectiva mais contemporânea, abordando a relação entre o saber escolar institucionalizado, erudito, e o saber do cotidiano, da sobrevivência, das periferias; entre o conhecimento construído, cientificista, iluminista e o conhecimento selvagem, instintivo; entre o discurso da catequese e o das práticas carnavalescas. Sob esse novo olhar, os alunos passaram a questionar a condição do

⁶⁸ As duas palestras foram ministradas na própria escola, em horário de aula. Pretendia-se que houvesse um “intercâmbio”, devendo os alunos também participar das aulas no Tendal. Houve até mesmo um projeto enviado para o Programa de Fomento aos Teatros de Grupo de São Paulo, no qual se privilegiavam essas “trocas culturais”, mas o mesmo não foi aprovado. Os alunos também não chegaram a participar efetivamente das oficinas.

⁶⁹ Dentre os filmes, os alunos assistiram *Notícias de uma guerra particular*, documentário que trata dos conflitos e complexidades que envolvem o narcotráfico e a ação policial nas favelas do Rio de Janeiro; o curta-metragem *O dia em que Dorival enfrentou a guarda*; *Brasil: muito além do Cidadão Kane* e *Quanto vale ou por quilo?*. Em evento organizado pela revista FLAP, intitulado *Embates* (o tema da mesa-redonda em questão era “Periferias?”, o diretor Sérgio Bianchi (*Quanto vale ou é por quilo?*), esteve presente em uma banca de debatedores, juntamente com Sérgio Vaz, Allan da Rosa, André du Rap, Bruno Zeni e outros, discutindo sobre a arte que emerge das periferias.

jovem aluno das periferias que transita (ou que poderia transitar) entre esses saberes, mas que não o faz com pleno domínio, nem com consciência do processo em que está inserido. Foi o estopim para novas reflexões. As obras *Macunaíma* e *O rei da vela*, requisitadas como leitura obrigatória, também foram assunto da pauta das palestras, bem como a figura do anti-herói, do malandro, do marginal na literatura e na vida. Houve certa dificuldade na passagem do gênero periférico-marginal para outro mais institucionalizado. As leituras coletivas dos textos daquele primeiro deram lugar à leitura solitária de uma obra literária densa, de linguagem trabalhada, que mescla situações distintas e foge do naturalismo e dos personagens de fácil compreensão.

É interessante pontuar que a turma que assistiu às palestras foi a única que aceitou debater as questões ligadas à literatura marginal-periférica sem restrições. Falar sobre a inserção do gênero no mercado editorial, sobre a linguagem marcada pela oralidade e próxima do cotidiano, sobre a crítica que o considera gênero menor, o perigo do leitor e do autor restringirem-se a apenas essa vertente literária entre outros aspectos só foi possível com esse grupo. Em outras salas, quando iniciávamos às discussões, os alunos apresentavam grande resistência em discorrer sobre as peculiaridades da literatura marginal-periférica. Aparentava que eu, enquanto mediadora, ao tecer comentários condenava ou ameaçava o gosto dos que simpatizavam com o gênero, e que manifestava uma espécie de preconceito em relação à cultura periférica.

Tais constatações me levaram a pensar que os alunos, ao se identificarem com essas obras, passam a apropriar-se dela de tal maneira que pareça ser necessário defendê-la de possíveis “ataques externos” oriundos dos paralelos com a cultura canônica. Essa identificação primária propiciaria, portanto, uma necessidade de reafirmar um tipo de cultura que representaria socialmente o indivíduo leitor, o qual, por sua vez, vê-se na obrigação de defender aquilo que o representa como legítimo.

Essas foram algumas experiências empiricamente felizes observadas em séries diferentes. No entanto, pude perceber que a literatura marginal-periférica, ainda que possa consistir em uma importante ferramenta de ensino – na medida em que desperta a atenção e o gosto pela leitura, principalmente nos alunos e alunas que costumam rechaçar as leituras tradicionais –, apresenta limitações no âmbito escolar se não mediada. Entretanto, essa afirmação requer discussão mais aprofundada e é o que pretendemos fazer ao longo desta dissertação. Como fazer uso dessa literatura em sala de aula, bem como investigar o processo de identificação causado no sujeito receptor da leitura são objetos de estudo da presente pesquisa.

Experiências III – Projeto “Literatura (é) Possível”

Durante a pesquisa, realizei leituras de obras escritas por autores marginal-periféricos. Entre elas, publicado em 2008, estava o livro *Te pego lá fora*⁷⁰, de Rodrigo Ciríaco. Logo na capa já sabemos que o autor realizará uma incursão pelo ambiente escolar, uma vez que, juntamente com o título – uma referência direta ao palavreado utilizado por alunos em conflito, seja com outros colegas, seja com os docentes ou com a ordem e hierarquia educacionais – está uma foto em que aparece uma sala de aula alagada e com mobiliário empilhado.

O autor, apesar de ser oriundo da periferia da zona leste e de ter publicado seu livro por uma editora alternativa, possui formação superior⁷¹ em História pela Universidade de São Paulo. No entanto, neste momento, o que pretendo ressaltar são os projetos literários por ele desenvolvidos na escola em que leciona e que se aproximam das atividades que desenvolvi em sala com meus alunos. Tomei conhecimento dessas semelhanças a partir da leitura do texto final de seu livro, onde em breve biografia relata tais experiências:

Desde 2006 é professor efetivo de uma Escola Estadual no Parque Císpes, Zona Leste, SP. Além de dar aulas na escola, é coordenador pedagógico do jornal “Fique de Olho!”, escrito, produzido e distribuído pelos estudantes, e do projeto de incentivo à leitura e produção escrita “Literatura (é) Possível”, que consiste na realização mensal de saraus e atividades culturais dentro da sala de aula, além de encontros literários entre os alunos e escritores do agora, principalmente periféricos. Ambos os projetos desenvolvidos na raça, na crença, sem patrocínio de quaisquer entidades (governamentais ou não). (CIRÍACO:2008:106-107)⁷²

Em outubro de 2008, participei como ouvinte de um evento organizado pelo Instituto Paulista de Juventude na Ação Educativa em que um dos palestrantes a discorrer sobre alternativas possíveis na escola era o próprio autor Ciríaco. Ele fez rápida explanação sobre o que desenvolvia na escola e realizou ali mesmo com os presentes o que costuma realizar com seus alunos na escola: a leitura poética de alguns poemas, trechos de livros etc. O modelo de sarau tem origem, segundo informação do

⁷⁰ Este livro foi publicado pelas Edições Toró, uma editora “periférica”, organizada por Allan Santos da Rosa, Silvio Diogo e Mateus Subverso.

⁷¹ A dúvida seria se um autor detentor de conhecimentos acadêmicos, portanto, participante da cultura legitimada e dominante, ainda poderia ser considerado um autor “marginal” ou “periférico”, já que não mais estaria às margens ou na periferia da cultura autorizada.

⁷² CIRÍACO, Rodrigo. *Te pego lá fora*. São Paulo: Edições Toró, 2008.

próprio professor, na experiência dos saraus da Cooperifa⁷³, a qual ele proclama como “a mais ativa Academia de Letras de São Paulo” e “onde comunga com a comunidade seus contos e poemas”. Nos saraus em sala de aula, qualquer um pode escolher um texto e ler, seguindo uma ordem de inscritos. As únicas regras são: apresentação (da pessoa que vai ler, título do texto e autor), silêncio da platéia e palmas ao final da apresentação. Pelo que percebi, as leituras que mais inflamam e agradam são aquelas que envolvem um ritmo de leitura e de semi-dramatização próximas do canto de *rap* ou *hip-hop*, cuja malemolência, gingado de corpo e expressividade dão cor e vivacidade à leitura, muitas vezes já decorada, o que confere ainda mais propriedade à apresentação.

Após essa palestra, fui até a escola situada na Zona Leste para conhecer mais de perto o projeto, a metodologia, as obras e os alunos do professor. Trata-se também de uma escola periférica que atende as comunidades do Parque Císper, Jardim Verônia e proximidades. Apesar de ser uma escola do outro lado da cidade, seu aspecto, funcionamento e condição aproximam-se muito da escola onde leciono. No dia em que fui visitá-los, o encontro literário seria entre os alunos e o poeta e escritor de periferia Sérgio Vaz, organizador da Cooperifa. Havia cerca de doze alunos de 6as, 7as. e 8as séries, era uma atividade extra-classe. O convidado começou discorrendo sobre sua experiência como escritor e ativista cultural. Algumas questões foram levantadas pelos jovens alunos e mediadas pelo professor (quais foram as dificuldades em se iniciar um projeto como a Cooperifa? como vc se tornou escritor? quais os autores que o influenciaram? como foi a sua infância? etc).

O escritor respondeu uma a uma às perguntas, tendo o cuidado de se fazer entender pelos adolescentes. Falou sobre sua infância pobre, seu contato com a literatura, de como os livros o ajudavam a ser menos tímido, das brincadeiras de rua e do pai leitor; da descoberta de autores como Pablo Neruda e Górkki, da leitura emocionada de *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, na adolescência. Também apresentou rapidamente aspectos do sarau literário que desenvolve pela Cooperifa, do início como músico e letrista de um grupo musical, de suas primeiras apresentações como poeta em shows de bandas, da sua persistência em adentrar um meio fechado como o literário, da importância da escola, de não acreditar que não são capazes de

⁷³Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia) surgiu como sarau periférico que ocorre há sete anos na periferia da zona sul (Piraporinha), num bar (Bar do Zé Batidão), cujo organizador é o poeta e escritor Sérgio Vaz.

escrever literatura. As crianças o ouviam em silêncio. Um dos alunos chegou a mostrar um poema por ele escrito e, em meio à vergonha e coragem, leu o poema para nós.

“*Talento é uma mentira que inventaram*”; “*O poeta é um louco que dá vida às coisas que as pessoas não dão atenção*”; “*A minha poesia é panfletária, partidária, ela é a favor de uns e contra outros*”; “*de onde eu vinha as pessoas mal liam, que dirá escrever um livro!*” – foram algumas das frases proferidas por Sérgio Vaz. Em determinado momento o palestrante, para demonstrar que qualquer um pode escrever poesia, resolveu montar um poema coletivo, a partir de frases proferidas pelos presentes. O resultado foi este:

Na comunidade está acontecendo
 Uma coisa importante
 Os amigos se reunindo para resgatar a literatura
 Apesar da pobreza e desemprego imperante
 Eles estão dando importância à leitura.

Após o lanche, os alunos escolheram poemas para ler num breve sarau. O professor trouxe uma caixa enfeitada com papel crepom onde se podiam escolher obras de Ferreira Gullar, Drummond entre outros grandes poetas brasileiros. Mas o interesse dos educandos estava essencialmente centrado nas obras marginal-periféricas (Vaz, Ciríaco, Buzo entre outros). Quase todos leram. Ao término da leitura, o convidado distribuiu livros para os presentes.

Logo no início da reunião, o professor se desculpara pelo reduzido número de alunos presentes, já que o grupo inicial diminuía muito, apontando que é difícil competir com outras possibilidades mais “palatáveis” como a televisão, o *play station*, os namoricos, a recém inaugurada sala de informática da escola, etc. Era visível o orgulho com que o encontro literário em questão produzia no seu organizador, o que também pode ser depreendido destas palavras retiradas do *blog*:

em dois anos de projeto, mais de 100 saraus foram feitos em sala de aula; mais de 30 encontros literários - fora do horário de aula - foram realizados, nove poetas e escritores compareceram na escola (Sérgio Vaz (2x), Marcelino Freire, Sacolinha, Allan da Rosa, Dinha, Alessandro Buzo, Carlos Galdino, Akins Kinte e Elizandra Souza), mais de **80 livros** destes autores - entre outros - foram distribuídos GRATUITAMENTE aos alunos integrantes do projeto, além do compartilhar de risos, lembranças, choros, saudades e muita, muita leitura.⁷⁴ (grifos do autor)

⁷⁴ Retirado do *blog* do professor: www.efeito-colateral.blogspot.com .

Destaco, pois, a preferência dos alunos, quando de leitura em voz alta, pelas obras marginal-periféricas, como se sentindo eles próprios lidos pelos poetas. Alunos tão novos parecem perceber que existe ali uma possibilidade de expressão genuína através das leituras de alguns expoentes que se tornaram porta-vozes da periferia.

Capítulo 3

*“A companhia das minhas letras
das nossas letras
Não se limita ao colo materno do papel
Passeia e seduz
Na rodoviária e no assalto
Na lama e no asfalto
Ofendida e sarcástica
Na feira zomba do produto
do mercado(...)”*
Allan da Rosa

Sobre a literatura marginal-periférica

As denominações *literatura marginal* e *literatura periférica* estão sendo aqui utilizadas para discutir autores e obras que pertencem tanto a uma como a outra. A expressão “literatura marginal”, no que concerne a sua definição, está relacionada por um lado a escritores que se dizem à margem de algo, seja da sociedade, do mercado literário, do cânone; por outro a obras que, por motivos diversos, não se enquadram no perfil considerado padrão, ou seja, obras que fogem da estética literária e do conteúdo paradigmático em voga numa determinada época.

Érica Peçanha do Nascimento, em sua dissertação de mestrado sobre a literatura e os autores marginais, elaborou a seguinte definição do termo marginal no âmbito da expressão:

Associado à literatura, o termo marginal adquiriu usos e significados, variando de acordo com a atribuição dos escritores, ou mais freqüentemente, com a definição conferida por estudiosos ou pela imprensa num dado contexto. Para Gonzaga (1981), tais usos e significados estão relacionados à posição dos autores no mercado editorial, ao tipo de linguagem apresentada nos textos e à escolha dos protagonistas, cenários e situações presentes nas obras literárias. O primeiro significado se refere à produção dos autores que estariam à margem do corredor comercial oficial de divulgação de obras literárias – considerando-se que os livros se igualam a qualquer bem produzido e consumido nos moldes capitalistas – e circulariam em meios que se opõem ou se apresentam como alternativa ao sistema editorial vigente. O segundo significado está associado aos textos com um tipo de escrita que recusaria a linguagem institucionalizada ou os valores literários de uma época, como nos casos das obras de vanguarda. Enquanto o terceiro significado encontra-se ligado ao projeto intelectual do escritor de reler o contexto de grupos oprimidos, buscando retratá-los nos textos. Sob outro ponto de vista, “literatura marginal” designaria os livros que não pertencem aos clássicos da literatura nacional ou universal e não estão nas listas de leituras obrigatórias de vestibulares. Ou ainda, como nos estudos mais recentes, o emprego da expressão denotaria as obras produzidas por autores pertencentes a minorias sociológicas, como mulheres, homossexuais e negros. (NASCIMENTO, 2006, p.11-12)

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. Mas também poderiam ser incluídas nesse filão as obras contemporâneas produzidas por presidiários ou ex-detentos, além dos textos surgidos durante o regime militar brasileiro⁷⁵ e que deram origem ao termo.

⁷⁵ Textos que atacavam direta ou indiretamente a repressão na época da ditadura militar, por exemplo, poderiam ser relacionados nessa categoria (peças como *Abajur lilás* e *Mancha roxa* de Plínio Marcos, os contos de *Malagueta*, *Perus* e *Bacanaço* de João Antônio entre outras). Poderiam ainda ser agrupadas nesta categoria obras que almejavam ser veiculadas sem o controle e o financiamento de grandes editoras,

Nas décadas de 1960-1970, o termo marginal surgiu em virtude da resistência cultural que se firmava e alastrava no meio artístico, em especial no campo literário com os grupos “concretistas” da “geração mimeógrafo” ou “grupo dos autores malditos”. O fato é que, com o passar dos anos, tais conceitos e paradigmas foram reaproveitados sob uma nova ótica, uma outra perspectiva, por vezes dialeticamente distintas da original.

Os escritores da “geração mimeógrafo” assim ficaram conhecidos por veicularem seus textos mediante cópias mimeografadas e vendidas em portas de bares e restaurantes. Recusavam a divulgação mercadológica formal, mas também viam suas obras rechaçadas pelo próprio mercado, uma vez que os poemas, contos e romances que escreviam eram considerados de teor subversivo ou não passavam pelo critério de qualidade literária dos editores. Essa prática de venda e divulgação ainda é realizada por alguns autores de literatura de periferia, entre eles Allan Santos da Rosa, que publicou seus trabalhos em parceria de sua editora (Toró) com a organização não-governamental Ação Educativa⁷⁶, e vende seus livros nos eventos que organiza, todos relacionados à arte periférica.

Sacolinha, precisou vender seus livros de maneira alternativa, mas o último livro foi publicado pela editora Global. Ferréz, que teve seu primeiro livro produzido por uma pequena editora, sem muita repercussão nem de público nem de vendas, após escrever *Capão Pecado*, foi assunto de um artigo na *Folha de S. Paulo*, no qual o periódico afirmava tratar-se de um autor desempregado, de periferia, que escrevia sobre o dia-a-dia de seu violento bairro. O artigo, além de expor o autor na grande mídia, rendeu contrato com uma editora de grande porte (Objetiva) através da qual Ferréz passou a publicar seus livros. O circuito alternativo de produção e circulação literária, portanto, não perdurou com relação à divulgação de suas obras. Em contrapartida, Ferréz organizou uma biblioteca circulante para os moradores de seu bairro (através da ONG

um apelo contra a imposição mercadológica capitalista que invadia a área cultural. No conto “Sintomas”, de Paulo Leminski, o autor, considerado também um autor marginal da década de 70, aponta para o problema da inserção das obras marginais nas grandes editoras, através do diálogo da personagem, um suposto escritor, e seu médico:

– *Tem sentido algum soneto?*

– *Só de manhã, quando vou dormir de estômago vazio.*

– *Impulsos marginais?*

– *Depois que fui editado pela Brasiliense, meus sintomas marginais desapareceram(...)*”

(LEMINSKI, 2004, p.149-150)

⁷⁶ A Ação Educativa promove uma série de eventos relacionados à cultura periférica, além de projetos de literatura. Há uma publicação mensal viabilizada por ela denominada Agenda Cultural da Periferia, na qual são arrolados os acontecimentos culturais que serão realizados ao longo do mês nas áreas e comunidades da periferia da capital. Esta ONG tem, entretanto, o apoio de um grande banco (Fundação Itaú Social).

1daSul que coordena) e afirma, em entrevistas, que seu desempenho e engajamento social se dão através dessa organização.

Em conversa com um desses autores⁷⁷ quando questionado sobre a relação entre esta vertente literária e a mídia, a resposta foi “deita-se com ela, mas não se casa com ela”, ou seja, a idéia seria utilizar o poder de alcance da mídia para estender e propagar os anseios e as reivindicações de uma democracia literária por intermédio desses meios, contudo, sem submeter-se a eles.

As obras da literatura marginal surgidas nas décadas 1960-1970, apesar de consistirem em influência ou de estarem relacionadas indiretamente com o *corpus* selecionado nesse trabalho, não serão abordadas. O foco será a literatura marginal atual (surgida na década de 1990). 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).

Existem pontos conflituosos que são observados na medida em que detemos o olhar sobre a literatura marginal-periférica, entre eles a relação da vertente com o mercado ou indústria cultural, como veremos mais adiante. A crítica literária – salvo raras exceções – parece ver ainda com ressalvas a legitimidade da modalidade literária em questão. Por outro lado, as obras estão sendo veiculadas entre as populações de baixa renda nas escolas, em saraus da periferia, em encontros informais e, também, pela mídia (programas televisivos, matérias em jornais e revistas, programas de rádio etc.), favorecendo o contato e a produção literária de pessoas que até então estavam relegadas a uma “passividade cultural”:

Tratando de espaços não valorizados socialmente, como a periferia dos grandes centros urbanos, ou os enclaves murados em seu interior, como as prisões, os textos citados (*Cidade de Deus* e *Carandiru*) e alguns outros vêm conseguindo visibilidade na mídia, êxito perante parte importante da crítica e reconhecimento dentro do campo literário e cultural, provocando debates sobre a sua legitimidade, enquanto expressão de um sujeito social até então sem voz, ou mesmo sobre a possibilidade de criação de uma nova vertente temática e estilística correspondente à matéria que traduzem. (PELLEGRINI, 2008, p.41)

⁷⁷ Sérgio Vaz, no intervalo da palestra realizada em escola da zona leste.

⁷⁸ É necessário frisar que a denominação “literatura periférica”, bem como o termo “literatura marginal”, são expressões provindas dos próprios autores dessas correntes.

A não ser por raras exceções⁷⁹, grandes contingentes da periferia viam-se representados exclusivamente por pessoas não-pertencentes a ela. Os moradores e trabalhadores periféricos eram até então vistos e retratados sob a luz dos conceitos e valores daquele que escrevia sobre eles (quase nunca para eles), geralmente expoentes intelectuais pertencentes à classe média⁸⁰:

O silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar *em nome deles*, mas também, por vezes, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes. Mesmo no último caso, tensões significativas se estabelecem: entre a “autenticidade” do depoimento e a legitimidade (socialmente construída) da obra de arte literária, entre a voz autoral e a representatividade de grupo e até entre o elitismo próprio do campo literário e a necessidade de democratização da produção artística. O termo-chave, neste conjunto de discussões, é “representação”(…). (DALCASTAGNÈ, 2008, p.78-79)

Voltamos a ressaltar, portanto, a importância da *apropriação da escrita* e, por conseguinte, de outros bens simbólicos. Uma vez que pessoas pertencentes às esferas desfavorecidas economicamente passam a dominar um capital cultural anteriormente restrito a elites intelectuais, existe um valor importante – para além do valor literário – presente nessa literatura: a sua dimensão social. Adentrando o campo literário, cujos domínios estão muito demarcados por regras e valores próprios daqueles que estão no seu interior, lutando para se auto-preservar e permanecer em prevalência, o movimento marginal-periférico constitui um acontecimento fundamental de análise dessa vertente literária:

Uma vez que a cultura letrada entre nós não foi nunca uma cultura de libertação, mas uma cultura de dominação, é muito importante o domínio da letra. Dominar a letra, em alguma medida, é inverter o próprio processo cultural. Escrever seus livros, produzir seus poemas, escrever letras para o *rap* é importantíssimo. A educação foi sempre uma barreira para o acesso à cultura letrada. Dominar a cultura letrada é virar pelo avesso a lógica da dominação. (ROCHA, 2007)

⁷⁹ É notório até hoje o exemplo de Carolina de Jesus, autora de *Quarto de despejo*. Surgiram nos últimos anos autobiografias, algumas ficcionalizadas e com contribuição de outros para a escrita, de jovens que passaram por situação de marginalização, além de outros exemplos que serão mais adiante abordados.

⁸⁰ Dalcastagnè frisa em seu estudo o fato da literatura permanecer de maneira majoritária no círculo restrito da classe média: “*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*” (DALCASTAGNÈ, 2008, p.79).

Essa inserção no campo foi iniciada primeiramente com a obra *Quarto de despejo*, escrita a partir do diário de Carolina Maria de Jesus, na década de sessenta. Até hoje tal obra causa controvérsias entre os críticos literários. A publicação de um texto fortemente marcado pela experiência da autora (pobre, negra, catadora de papel, moradora da favela, alfabetizada até o segundo ano primário), pelos desvios de uma literatura institucionalizada e por uma linguagem igualmente desviante da norma culta foi um marco no que diz respeito à inserção das minorias no campo literário. A polêmica suscitada até hoje em torno de sua obra revela as forças em conflito existentes dentro desse meio:

Aqueles que estão objetivamente excluídos do universo do fazer literário, pelo domínio precário de determinadas formas de expressão, acreditam que seriam também incapazes de produzir literatura. No entanto, eles são incapazes de produzir literatura exatamente porque não a produzem: isto é, porque a definição de “literatura” exclui suas formas de expressão. Assim, a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros. (DALCASTAGNÈ, 2008, p.80-81)

Nas décadas seguintes, um número considerável de obras – que foram classificadas em diferentes categorias (literatura de relato ou documental, literatura testemunhal, literatura negra, literatura carcerária, literatura maloqueira etc) – surgiu no cenário literário, obras essas que de uma maneira ou de outra estavam relacionadas à inserção de elementos até então excluídos da literatura oficial. Entre elas estão as que aqui foram denominadas marginal-periféricas e que travam, assim como as demais, lutas constantes dentro do seu campo de atuação para se estabelecerem enquanto legítimas.

A atual literatura marginal-periférica, como já se disse, traz em seu bojo alguns aspectos – traços, conteúdos, estruturas, personagens e temáticas – que se reportam a uma literatura oriunda de obras e de movimentos culturais de resistência, engajados e/ou marginais que surgiram no país, em pleno regime ditatorial⁸¹.

⁸¹ Esta referência é afirmada por alguns dos expoentes do próprio movimento de literatura marginal-periférica, como o escritor Ferréz, por exemplo. Fica explícita a influência de escritores do período da ditadura no desenvolvimento literário de Ferréz quando o autor escreve a nota do editor na segunda edição especial da Caros Amigos/ Literatura Marginal – Ato II: “A *literatura marginal*, sempre é bom frisar, é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja, os de grande poder aquisitivo. Temos assim duas pessoas de que eu particularmente sou fã e não estou sozinho na admiração, estou falando de Plínio Marcos e João Antônio, como autores marginais, ou seja, à margem do sistema, já que falavam de um outro lugar com voz que se articulava de uma outra subjetividade (tá vendo, quem disse que maloqueiro não tem cultura?). Também não vamos nos esquecer que em São Paulo, no gueto da Boca do Lixo, e no Rio de Janeiro, nas rebarbas da geração Paisandu e do elitismo

Partindo da premissa de que existem culturas brasileiras, ou faixas culturais, e não uma única cultura nacional (BOSI, 1992)⁸², pretende-se ressaltar o caráter cultural e o valor de vertentes literárias que emergiram e emergem como ruptura, seja contra um regime imposto (militar), seja contra uma exclusão sócio-cultural, cujos autores propunham ou propõem alguma forma de resistência, de protesto, de subversão ou de denúncia.

Embora tais obras tenham florescido em épocas e contextos sócio-históricos distintos, existem algumas aproximações entre esses dois movimentos. O que se observa do primeiro ao mais contemporâneo é o deslocamento das funções literárias de resistência e de subversão contra um sistema político de governo para a contraposição de uma “cultura periférica” a outra central.

Nas décadas de ditadura, escrever sobre temas que abordavam o submundo, trazer à tona personagens desbocadas, representações sociais das mais diversas camadas e classes, construir a narrativa em uma linguagem que feria os padrões considerados éticos, estéticos e tradicionais consistia em atos de denúncia, de crítica e de repúdio aos acontecimentos políticos e sociais do período; tais atos justificavam a denominação “literatura de resistência”. A repressão, os movimentos de resistência cultural de esquerda (CPCs, autores, músicos e artistas “engajados”), os movimentos de resistência “não-ortodoxa” (tropicalistas, concretistas), as tentativas de construção de uma identidade nacional-popular (eixos nacionalistas) entre outras manifestações sócio-artísticas desencadearam uma fertilidade cultural pouco vista (se é que vista) no Brasil⁸³.

Já a vertente contemporânea reutiliza a acepção do termo e a noção de resistência e marginalidade para se infiltrar em um meio cultural restrito e reivindicar um espaço de expressão literária pouco visto nas periferias e entre os estratos mais empobrecidos da sociedade. A denominação de “literatura marginal”, no momento atual, ganhou força principalmente após a publicação das três edições especiais de

etélico de Ipanema, se fazia um certo cinema marginal, na periferia dos grupos de vanguarda do cinema novo. Desse tempo também é o manifesto ‘Seja marginal, seja herói’, de Hélio Oiticica”.

⁸² “Estamos acostumados a falar em cultura brasileira, assim, no singular, como se existisse uma unidade prévia que aglutinasse todas as manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro. Mas é claro que tal unidade ou uniformidade parece não existir em sociedade moderna alguma e, menos ainda, em uma sociedade de classes”. (BOSI, 1992, p.308)

⁸³ Sem dúvida um desses momentos férteis foi o período de disseminação das vanguardas européias no Brasil e sua movimentação cultural posterior, genericamente chamada de movimento modernista. Mas a multiplicidade de movimentos e manifestações culturais das décadas de 60-70 pulsavam de acordo não só com as motivações internas dos artistas, mas também com as externas e políticas.

Caros Amigos, revista de grande circulação e de posicionamento político de esquerda no meio cultural e jornalístico.

As edições, organizadas pelo escritor Ferréz, que receberam como título “*Caros Amigos/ Literatura Marginal: a cultura da periferia*” foram publicadas em 2001, 2002 e 2004 e tiveram boa repercussão entre o público leitor dessas revistas na época de sua publicação. A finalidade da publicação foi, segundo o próprio organizador, reunir textos diversos de autores que não conseguiriam publicar seus escritos no mercado literário formal, já que pertencentes a uma camada desfavorecida social e economicamente e sem relações profissionais ou sociais no meio:

Este é um produto desenvolvido e criado 100 por cento na periferia. Todos os artistas que participaram deste projeto representam a verdadeira cultura popular brasileira. A Editora Casa Amarela e a Editora Literatura Marginal criaram este projeto com o intuito de passar informação, e de trazer novos talentos juntamente com alguns nomes já conhecidos, para que a informação, que tanto é vital para vivermos, seja divulgada também para o povo sofrido de toda a periferia.(FERRÉZ, 2001, contracapa)⁸⁴

A publicação se deu com a parceria da Editora Casa Amarela, já consolidada no mercado editorial, e com a Editora Literatura Marginal, vertente cultural-literária da organização 1daSul⁸⁵ cujo fundador e editor é o próprio Ferréz. A 1daSul também foi criada pelo autor, que se destacou na área literária ao publicar o romance *Capão Pecado*, considerada a sua obra mais conhecida e editada. Morador do bairro Capão Redondo, região bastante violenta (segundo inclusive ele próprio) da Zona Sul de São Paulo, Ferréz deixa clara em suas entrevistas e notas a preocupação em escrever textos cuja linguagem e cujo conteúdo mostrem o cenário urbano-periférico no qual sempre esteve inserido. Suas obras⁸⁶ tratam de desigualdade social e econômica, de criminalidade, injustiças, miséria e violência policial, sendo um dos seus alvos a igreja, que acusa num dos capítulos de *Capão Pecado* de manipular mentalidades nos bairros pobres.

⁸⁴ Trecho, de autoria do escritor Ferréz, publicado na contracapa da revista *Caros Amigos Especial. Literatura marginal: a cultura da periferia: ato I*.

⁸⁵ Segundo o estudo feito pela antropóloga Érica Peçanha do Nascimento, o significado da sigla 1daSul é “Somos Todos Um pela Dignidade da Zona Sul”. Em sua dissertação de Mestrado ela registra que a 1daSul engloba movimento cultural, grife, selo fonográfico, loja e produtora, todas geridas por Ferréz. (NASCIMENTO, 2006).

⁸⁶ Algumas delas: *Fortaleza da desilusão* (1997), *Manual prático do ódio* (2003) e *Amanhecer Esmeralda* (2005), sendo este último um dos poucos livros de literatura marginal-periférica destinados ao público infante-juvenil.

Os romances e peças de Plínio Marcos, escritos no período da censura⁸⁷, são os textos mais passíveis de comparação com a literatura produzida por Ferréz, já que ambos dirigem críticas sociais contundentes por meio da linguagem “crua” e buscam representar sem piedade o submundo. Mediante personagens anti-heróis, com trajetórias de pobreza, miséria, agressividade e abandono, ocorre, durante a leitura da narrativa, uma identificação (repúdio, indignação e compadecimento) que possivelmente gera uma relação mais intensa e próxima entre obra e leitor.

O período atual apresenta aspectos bastante diferentes daqueles dos anos 70; por um lado, já não é mais tomado pela repressão militar nem pela censura política, por outro, tampouco se vive em momento de efervescência artística como antes. Evidenciou-se a força dos meios de comunicação mercadológicos que irrompem buscando submeter outras formas de expressão ou atraí-las para si.

Existe também a problemática da crítica literária que elabora os critérios do que é ou não legítimo de figurar como arte. Tanto a crítica de jornal quanto a acadêmica lançam um olhar culto, que julga orientado por sedimentos de fortuna crítica, a exemplo do que diz Bosi (1992), quando comenta o confronto entre cultura erudita e folclore:

“Mais simples, porque abstrato e unilateral, é o confronto que certa cultura erudita, centrada em si mesma, faz com as manifestações folclóricas: ela as desclassifica enquanto cultura, acentuando, no seu julgamento, o teor simples, pobre, elementar, grosseiro, vulgar ou as formas monótonas, repetitivas, não-originais, dessas mesmas expressões”. (BOSI, 1992, p. 334)

O próprio termo “periférico” é comumente utilizado para classificar obras literárias consideradas de menor valor no meio literário.

Acusa-se a complacência exacerbada para com os erros gramaticais, a linguagem coloquial, o estilo e a estética simplistas⁸⁸. Não há dúvida de que situadas no centro do

⁸⁷ Entre as obras mais expressivas de Plínio Marcos escritas no período da ditadura estão as peças *Navalha na carne* (1968), *Barrela* (1976), *O abajur lilás* (1975), *Quando as máquinas param* (1971); há também o romance *Querô – uma reportagem maldita* (1976) e a coletânea de contos *Histórias das quebradas do mundaréu* (1973).

⁸⁸ Ao pesquisar comentários sobre a obra *Quarto de despejo*, de Maria Carolina de Jesus, li os seguintes comentários do escritor Alex Castro em seu artigo na internet: “(...) colocar Carolina na estante ao lado de Machado de Assis, especialmente mantendo os erros gramaticais, nada mais é do que um modo simpático de nos humilhar para divertimento alheio. Quando minha editora (...) encontra um erro de português em minha coluna, ela corrige. É uma ato de amor e de respeito. Ela não quer que eu passe por ignorante. Manter os erros de Carolina é um meio de garantir que ela seja vista somente como mais um literary freak. Nesse jogo entre pessoas limpinhas e cheirosas, Carolina só entra mesmo como atração principal. O jornalista que editou o livro é o mestre de cerimônias do circo, nós somos a platéia e Carolina, coitada, é a mulher-barbada. A graça de Quarto de despejo parece justamente fazer seus leitores bem alimentados sorrirem condescendentes e pensarem: olha só, que bonitinho, a preta ignorante quase consegue escrever direito...” (www.sobresites.com.br; acesso realizado em 21/12/2008).

campo dominante essas obras revelam-se inequivocamente superiores do ponto de vista estético se comparadas à literatura da periferia. No entanto, é preciso agregar a esse julgamento da literariedade a dimensão social da obra, que emerge de um lugar onde tradicionalmente sequer se lia. Trata-se da ocupação de espaços e de instrumentos de expressão historicamente destinados a minorias dominantes.

Ter sido escrita por autores das camadas mais pobres, com ou sem mediadores, parece ser uma questão a ser estudada com outros parâmetros que não os regidos pela ótica da crítica tradicional. Para os autores marginal-periféricos e para suas comunidades leitoras, tanto o que produzem quanto o que lêem, é *literatura*:

A inclusão, no campo literário talvez ainda mais do que nos outros, é uma questão de legitimidade. Neste sentido, a própria crítica e a pesquisa acadêmica não são desprovidas de relevância. Afinal, são espaços importantes de legitimação (ao lado dos próprios criadores reconhecidos). Ler Carolina Maria de Jesus como literatura, colocá-la, quem sabe, ao lado de nomes consagrados, como Guimarães Rosa e Clarice Lispector, em vez de relegá-la ao limbo do “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, 2008, p.82)

Os autores e as obras da literatura marginal-periférica

Como o foco desse estudo envolve um movimento contemporâneo, desde o início dessa pesquisa em 2006 até o seu término (2008), muitos autores e obras surgiram nesse cenário. Há alguns escritores que chegaram a publicar alguns textos, seja na edição especial da revista *Caros Amigos*, seja em livros e coletâneas, mas não encontraram muita visibilidade dentro espaço dedicado à circulação e veiculação de obras dessa modalidade. Há outros que conseguiram maior credibilidade entre os círculos de cultura periférica e até nos dominantes.

Para a constituição do *corpus* da pesquisa bem como para análise dos elementos que poderiam favorecer a identificação do aluno durante a leitura, foram selecionadas três obras:

- *Capão Pecado*, romance de Ferréz;
- *Graduado em marginalidade*, romance de Sacolinha;
- *Vão*, poemas de Allan da Rosa;
- *Te pego lá fora*, contos de Rodrigo Ciríaco.

O estudo que aqui se pretende é investigar o que há nesses textos que poderia despertar a identificação e desencadear o processo de leitura no aluno jovem de periferia, uma vez que o objetivo geral do trabalho é verificar as possibilidades ou potencialidades dessa literatura para a escola. Para tanto, busca-se discutir a linguagem, os temas e as personagens, aspectos que primeiro aparecem quando se pensa em identificação. A seguir, antes de passar à análise propriamente, comentamos as quatro obras de modo a situá-las no panorama da literatura marginal-periférica.

Reginaldo Ferreira da Silva, o Ferréz, morador do Capão Redondo, zona sul de São Paulo, iniciou sua carreira de escritor com produção independente e se projetou com a obra *Capão Pecado*, cujos aspectos de denúncia social despertaram o interesse da crítica, segundo a antropóloga Érica Peçanha do Nascimento:

O romance (*Capão Pecado*) não foi saudado como acontecimento literário, tampouco foi lançado sob o aval de algum crítico renomado, mas movimentou o interesse da imprensa que buscou evidenciar mais os aspectos sociológicos relacionados à produção

do que as características da própria obra. Ferréz despontava, então, como exceção cultural de um dos locais da cidade mais associados à violência. (NASCIMENTO, 2006, p.15)

As edições da *Caros Amigos*, publicadas sob a égide de Literatura Marginal Ato I (2001), Ato II (2002) e Ato III (2004), composta por autores ditos “marginais” (presidiários, moradores de periferia, líderes comunitários, contaram também com a presença de autores ditos marginais de outra época, como Plínio Marcos e João Antônio). Ferréz possui um *site*⁸⁹ onde conta algumas de suas experiências e incursões em debates, palestras e eventos e divulga o movimento 1daSul. Na contracapa de um de seus livros está apresentada de maneira breve a sua autobiografia, onde discorre sobre a sua importância social na comunidade onde mora, os trabalhos anteriores (como seus colegas, cita os empregos ou subempregos a que se submeteu antes e durante a carreira de escritor, provavelmente como meio de reafirmar a condição periférica de escritor e caracterizar a vertente desenvolvida), algumas referências ou influências literárias e os lugares onde são veiculados os seus textos⁹⁰.

A primeira edição de *Capão Pecado*, obra de maior destaque do escritor, esgotou-se em poucos meses; na segunda edição, de 2005, o autor comenta em prefácio os acontecimentos ocorridos desde a primeira aparição do livro. Comenta com evidente orgulho o fato de ter sido nesse entretanto reconhecido como escritor e de como esse capital simbólico foi um divisor de águas na sua vida pública e profissional:

O mesmo Ferréz que não serviu para ser faxineiro de um grande hotel em São Paulo e depois de seis meses estava palestrando nesse mesmo hotel, que durante anos insistiu em passar no teste de dezenas de empresas, e, embora fosse malsucedido, continuava tentando. (FERRÉZ, 2005, p.7)

A narrativa é realizada em terceira pessoa, por um narrador onisciente que conta a história do personagem Rael, um jovem que vive na periferia do Capão Redondo, bairro violento e pobre da cidade de São Paulo. O protagonista da obra não chega a ser um anti-herói, aproxima-se mais do “mocinho” que sofre inúmeras agruras e que vivencia o crime por habitar um local imerso na violência, com condições miseráveis de moradia, de saúde, de educação.

⁸⁹ www.ferrez.blogspot.com.

⁹⁰ “Entre seus autores favoritos estão Dostoiévski, Carlos Drummond de Andrade e Herman Hesse. Ferréz dá palestras em escolas e comunidades, e tem crônicas publicadas em diversos veículos, como a revista *Caros Amigos* e o jornal *Folha de São Paulo*” (FERRÉZ. *Ninguém é inocente em São Paulo*. São Paulo:Global, 2006).

Ademiro Alves de Souza, o Sacolinha, nasceu em São Paulo e passou parte de sua infância no bairro de Itaquera, zona leste da cidade. Posteriormente mudou-se para o município de Suzano, onde desenvolveu uma trajetória literária com participações em revistas, projetos e trabalhos na área (Projeto Cultural Literatura no Brasil, revista Travessia Literária, atuou na coordenadoria de literatura da Secretaria de Cultura de Suzano, participou de antologias). Na contracapa de seu primeiro romance não há informações sobre o autor, mas em seu livro de contos *85 letras e um disparo* encontramos um relato sobre aspectos de sua carreira como escritor. Diferentemente dos demais, não há muitas referências que o “categorizem” como porta-voz periférico; também não há referências sobre os antigos empregos (tais dados aparecem somente no currículo presente em seu *blog*⁹¹).

Seu primeiro romance publicado pela Editora Scortecci em 2005 – *Graduado em marginalidade* – teve boa repercussão embora mantivesse esquema artesanal de distribuição, vendido pelo autor nas noites paulistanas.

A narrativa gira em torno da história de Vander, de apelido Burdão, um personagem que adentra o mundo do crime, mas tem ares de mocinho, assim como o protagonista de Capão Pecado. Um jovem de periferia que vive opressões sociais constantes e tenta não se render à vida criminosa, Burdão, no entanto, protagoniza uma vida mais emocionante, recheada de violência, adentrando ele próprio o universo da ilegalidade. No entanto, apesar de cometer infrações, de transitar pelo submundo das drogas, de fazer suas próprias leis e de sofrer todas as retaliações e vinganças que envolvem essa condição, ele é em essência um sujeito humanizado. Não se trata de um criminoso cruel e frio, mas de alguém que foi empurrado para a vida marginal e a aceita (mesmo indignando-se) como modo de vingar-se de tudo e de todos os que o agrediram (moral, física ou socialmente) injustamente, mas não sem sofrer as conseqüências de sua escolha.

Allan Santos da Rosa despontou como escritor depois de sua participação na terceira edição especial de *Literatura Marginal* da revista *Caros Amigos*. Possui dois

⁹¹ www.sacolagradoado.blogspot.com

livros publicados por editora própria, com incentivo de uma organização não-governamental, a Ação Educativa. Em seu livro *Vão*, há uma breve descrição do autor:

Allan Santos da Rosa trabalhou como feirante, office-boy, operário de indústria plástica, vendedor de incensos, churros seguros, e jazigo de cemitérios. 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 e rádio-documentários. Nascido e crescido na Campestre, Americanópolis, Jabaquara. Habitou o CRUSP e atualmente mora no Celeste, divisa de São Paulo com Taboão da Serra. (ROSA, 2005, contracapa)

Allan da Rosa promove seus livros e geralmente os vende nos eventos que envolvem artes de periferia (saraus, lançamentos de outros livros, apresentações de danças e de vídeos etc). Não foi publicado por nenhuma grande editora, tendo fundado a sua própria, denominada “Edições Toró”⁹². As publicações da editora de Allan da Rosa primam por publicar obras de outros autores periféricos⁹³. Seus livros são sempre feitos de maneira quase artesanal, costurados à mão, com caligrafia e desenhos esmerados feitos por artistas também da periferia. Dispõe-se a participar de debates e proferir palestras para os alunos da rede pública de ensino, como forma de incentivá-los na arte literária.

O livro *Vão* foi escrito e publicado por Allan Santos da Rosa em 2005⁹⁴. Esta primeira obra contém diversos poemas que se organizam em torno dos seguintes temas: a periferia, o preconceito, a luta diante da desigualdade social e econômica, o amor à arte entre outros. Há três partes no livro: “Conduítes”, “O Barco” e “Vão”. São poemas de protesto e de desabafo que não deixam de lado o lirismo e o elemento lúdico; o eu-

⁹² A abertura do *site* da editora faz clara referência à necessidade de se cultivar uma cultura da maioria, de baixo para cima e ainda faz crítica à escola tradicional que não incentiva a leitura: “*Dissolve a zica, chama a chama, chove álcool, taca fogo na masmorra disfarçada de escola. Deixa antes a gente cuidar das pétalas e vem aguardar nossos canteiros. Chove persistente. Afoga esses medos de ler. Poças sejam espelhos no caminho, sem caldo morto. Não. Essa poça é quente, tem páginas, tem peixes namorando estrelas. Essa poça pensa. Vem, chuva. Dá água pra massa sovar. Água que junta e que separa. Destaca cada grão, une de novo. Dá a liga, dá o pega. Pra mão que trampa até de olhos fechados, que modela, busca, duvida. A mão também tem seus sonhos. Toró. A água é o pensamento sangrado. A terra, o cimento, a mandioca são o lugar, a linguagem. O livro é a massa da obra, a farinha, o trabalho pra ser comido, morado. Vai chover de baixo pra cima.*(edicoestoro.net).

⁹³ Entre os livros publicados estão *Um segredo no céu da boca* (coletânea envolvendo textos de vários autores), *Te pegó lá fora*, de Ciríaco, *Punga*, de Elizandra de Souza e co-autoria de Akins Kinte, *De passagem mas não a passeio*, de Dinha, *Negrices em flor*, de Maria Tereza, *Desenho do chão*, de Silvano Diogo, *Notícias jugulares*, de Dugueto Shabazz entre outros.

⁹⁴ Publicou uma peça de teatro intitulada *Da Cabula – história pa tiatru*, 2006, e um livro de fotos, *Morada*, 2007, realizado em co-autoria com Guma.

lítico na maior parte dos poemas é uma voz que vem da exclusão, mas que não perde a altivez e o sonho.

Rodrigo Ciríaco, nascido na zona leste de São Paulo, professor de História de uma escola estadual situada na periferia, escreveu seu primeiro “rebento” (como ele mesmo intitula sua primeira obra) *Te pego lá fora*, em 2008 pelas Edições Toró. Freqüentador dos saraus da Cooperifa e responsável por projetos envolvendo a literatura e os alunos, Ciríaco elaborou uma obra que aborda o cotidiano da escola. Os contos são marcados por denúncia implícita e também explícita do que acontece dentro do universo escolar. A linguagem é próxima da oralidade, há forte ironia permeando praticamente todos os textos e um olhar crítico do autor perante o cotidiano que ele bem conhece. É ficção, mas bem próximo do real⁹⁵. Assim como quase todos os demais autores selecionados (exceto Allan da Rosa), Rodrigo mantém um *blog* onde veicula textos de sua autoria e de outros escritores, programações envolvendo literatura periférica e eventos a esta relacionados bem como descrições e impressões sobre a atividade docente na rede pública de ensino⁹⁶.

Os breves comentários sobre esses escritores e suas obras comprovam que a acepção de “marginal” na literatura não está relacionada àqueles que adentram o mundo do crime⁹⁷, mas sim por estarem esses autores inseridos num sistema paralelo de produção cultural e de pertencerem a uma camada desprestigiada para o fazer literário. No paralelo com os escritores da geração de 60-70, é possível encontrar uma similaridade, uma vez que ambos os grupos procuram desempenhar um papel para além do estético, no âmbito de um campo de atuação de resistência política e social. Situados

⁹⁵ Ao final do livro, o autor aponta: “*Os personagens e as situações deste livro são reais apenas no universo da ficção, não se referem a pessoas e fatos concretos*”. No entanto, a veracidade das palavras e dos temas representados estão muito próximos do que conhecemos enquanto realidade nas escolas de periferia.

⁹⁶ Manter contato constante com os autores através de diários virtuais e *sites* viabiliza decerto a conexão entre os leitores e escritores, favorecendo uma relação mais dinâmica e participativa principalmente dos jovens.

⁹⁷ Na coletânea da *Revista Caros Amigos – Literatura Marginal*, há alguns autores que estiveram envolvidos com atividades ilegais, como Jocenir, autor de *Diário de um detento*, transformado em letra de música *rap* pelo grupo Racionais MC’s. Na compilação da revista, Jocenir apresentou o texto “A lua e eu”. Cascão, MC do grupo *Trilha Sonora do Gueto* e autor de *Virando as páginas da vida*, também denota em seus escritos a condição de ex-detento: “*E não pense você que tá a pampa, quem tá preso não tá não, viu? Mó veneno, truta tirá cadeia, experiência própria, fiquei sete anos e cinco meses, tô ligado qual que é a fita qui você imagina da cadeia.*” (“A conscientização”, *Caros Amigos/Literatura Marginal – Ato I*, p.30).

à margem de um sistema cultural, mas, ao mesmo, tempo, segundo a teoria de Bourdieu e Even-Zohar, partes fundamentais dele enquanto forças de oposição e de luta, estes escritores, marginais perante um aparelho sócio-econômico que os força à exclusão, ambos os movimentos penetram nas “brechas”, buscam possibilidades de coexistir e de fazer valer outros tipos de produção cultural que não só os culturalmente legitimados, e talvez sair da margem e ocupar um lugar mais central dentro de seu campo de atuação que é o literário.

Foi o que aconteceu com a literatura marginal de 70 do século passado, com escritores que constituíram uma determinada tradição literária como Plínio Marcos e João Antonio, que encontram continuadores e se mostram como formadores de novas correntes afins.

Ferréz terminou o ensino médio, passou a ocupar um bom espaço na mídia e no mercado editorial, já é reconhecido como um expoente literário de uma modalidade peculiar no interior do gênero que adotou, é chamado para palestras em universidades e em eventos literários além de ter criado uma marca de roupas periférica bem-sucedida em sua comunidade. Sacolinha é formado em Letras pela Universidade de Mogi das Cruzes, e também é chamado para eventos e projetos, além de ter sido convidado a coordenar um centro cultural em Suzano. Allan da Rosa, não afirma categoricamente ter estudado História e, posteriormente, Educação na Universidade de São Paulo, mas há indícios disso⁹⁸. Rodrigo Ciríaco é formado em História pela mesma universidade e ministra aulas como professor efetivo da rede pública de ensino.

Considerando estas informações, podemos depreender que a posição social dos autores, o lugar que lhes cabe, não se encontra integralmente *às margens* de uma cultura dominante, na medida em que dos quatro, três apropriaram-se do saber acadêmico e todos desenvolvem atividades formais não sem prestígio dentro da sociedade; embora ainda moradores da periferia, já foram em grande parte aceitos em seus papéis sociais. Ainda assim, suas obras permanecem fiéis à vertente marginal-periférica, o que ratifica a idéia de que se trata também de um projeto estético e não de obra produzida para denunciar uma condição de vida apenas. Oriundos de periferia e, mesmo inserindo-se nos meios legitimados de poder cultural (academias, escolas, mídia, mercado editorial),

⁹⁸ Na última página de *Da cabula – história pá tiatru* está escrito sobre o autor: “Em 1998 estudou no cursinho do Núcleo de Consciência Negra e passou no vestibular para cursar graduação em História. Atualmente estuda Educação. (...) Habitou o Crusp e mora em Taboão da Serra “. (ROSA, 2006). Deduz-se que o autor, por habitar o CRUSP (Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo) – um local destinado à moradia de alguns estudantes da USP – deva ter estudado lá, embora não o tenha afirmado categoricamente.

ao continuarem se reportando às comunidades de origem e escrevendo *em meio a elas* e *para elas* – e não somente delas ou em nome delas – constituem um movimento literário de valor sócio-cultural relevante.

A cultura periférica, cultura de massa e as lutas no interior do campo cultural

A indústria cultural

Se considerarmos a arte também como representação dos aspectos sociais, políticos e culturais do momento histórico em que está inserida (além da transposição de um imaginário e de mentalidades), poderíamos pensar que a enxurrada de textos apelando para a violência, literários ou não, que se publicam diariamente em revistas, livros, meios eletrônicos e internet, indica que a violência está entranhada na sociedade atual e que sua exploração pelos meios de comunicação significa que também é tema que atrai e vende. De fato, a exploração da violência e da barbárie parece ter se tornado um negócio altamente rentável⁹⁹. O enredo das narrativas aqui estudadas em geral se constrói com essa violência cara à mídia televisiva e aos *games*. Como entender essa opção de nutrir-se daquilo que parece aniquilá-la?

Nas obras marginal-periféricas há denúncia contra o sistema sócio-econômico capitalista, denúncia de atitudes, de humilhações, preconceitos, desigualdades e injustiças fomentadas por uma sociedade cerceada pelo capital, então como realizar a circulação de obras para o público ao qual deveria se dirigir (camadas populares e desfavorecidas) sem adentrar esse mesmo sistema movido pela indústria cultural? Mais do que investigar se se trata de um problema de cooptação – como o denunciado nas décadas de 1960 e 1970 quando as obras e os autores de vanguarda passaram a fazer parte da mídia televisiva, o que gerou discrepâncias e divisões entre os artistas e intelectuais de esquerda – este questionamento nos leva a pensar em qual seria o lugar da literatura e da cultura marginal-periférica dentro do campo literário.

⁹⁹ “Essas questões estão ligadas também ao que se pode chamar de uma pedagogia da violência gerida pela indústria da cultura, sobretudo pelos meios visuais, cujo principal método é a espetacularização. No interior dessa indústria, a violência real que castiga a sociedade brasileira vem gradativamente sendo percebida como um dado simbólico portador de grande potencial de agregação de valor, desde que devidamente estetizada por meio do excesso, da exacerbação, transformando-se assim em espetáculo, tal como acontece, por exemplo, na cinematografia americana. A meu ver, o traço mais geral desse espetáculo não é a procura de um possível e “democrático” valor de exposição, mas o seu oposto, de forma degradada: o valor de culto hoje votado a todas as formas de violência e crueldade passíveis de se transformar em valiosa mercadoria; a exposição da morte, da destruição, da tortura e da violação exacerbadas, diluem qualquer pretensão à neutralidade estética ou moral na representação. Estetizar a violência tem sido, na verdade, criar condições excitantes para a velha fruição de um mórbido deleite; mais uma vez o terror e a piedade, a atração e a repulsa, a aceitação e a recusa reforçam os estereótipos em que o pobre e o feio sempre aparecem como risco e ameaça, pois sua contextualização histórica e social desaparece”. (PELLEGRINI, 2008, p.48-49)

A relação do mercado, do comércio cultural e da cultura popular é bastante conflituosa. Enquanto instituição capitalista que almeja transformar todo tipo de arte em objeto de consumo e em lucro, a indústria cultural desempenha um papel um tanto quanto dúbio, que começou a ficar mais nítido em meados de 60-70¹⁰⁰. Como a repressão militar e a censura obrigavam o artista “subversivo” – não conivente com a cultura nacionalista e populista sustentada pela ditadura – a buscar outros meios de tornar públicas as suas obras e fazê-las repercutir entre seus pares (no caso dos artistas populares, oriundos das classes sócio-econômicas desfavorecidas ou não, o destino eram as camadas mais pobres), os meios de comunicação de massa passaram a representar uma possibilidade importante de propagação cultural capaz de atingir grande público. No entanto, tais veículos sempre obedeceram à lógica da transformação da arte em objeto de consumo e de lucro, bem como, em diversos aspectos, cerceavam as obras de acordo com os seus interesses mercadológicos e políticos.

Encontramos entre os pensadores universitários posições divergentes quanto à participação dos artistas nos veículos de massa, especialmente no período repressivo:

No tropicalismo, a colocação do plano estético e do aspecto mercadoria no mesmo plano faz parte do processo de dessacralização, da estratégia que dialetiza o sistema de produção de arte no Brasil por distanciamento/aproximação do objeto-mercadoria. Esta posição destoava de todas as outras, quer de esquerda, quer de direita que, embora com justificativas diversas, condenavam, unanimemente, o envolvimento comercial da arte, considerado naquele momento como compromisso com a indústria cultural. A atitude dos tropicalistas foi de desafio frente ao maniqueísmo cultural (...). (FAVARETTO, 1979, p.98)

O fato de a indústria cultural apropriar-se das culturas, tanto eruditas como populares – em especial das últimas pela repercussão e consumo maior do público ao qual se destina – mostra-se na perspectiva de Alfredo Bosi extremamente nociva uma vez que a troca de suporte, seja ela de que espécie for (música, filme, novela, texto),

¹⁰⁰ “Voltando ao princípio dos anos 70, sob o governo Médici, quando se consolidou o processo de modernização conservadora da sociedade brasileira, a atuação dos artistas de esquerda foi marcada por certa ambigüidade: por um lado, a presença castradora da censura e constante repressão a quem ousava protestar, que implicou a prisão, o exílio e até mesmo morte de alguns deles; por outro lado, cresceu e consolidou-se uma indústria cultural que deu emprego e bons contratos aos artistas, inclusive os de esquerda, com o próprio Estado atuando como financiador de produções artísticas e criador de leis protecionistas aos empreendimentos culturais nacionais. O governo e a mídia, especialmente a televisão, iam desfigurando as utopias libertárias, transformando-as em ideologias de consolidação da nova ordem nacional. A relação dos artistas de esquerda com a indústria cultural mereceria um estudo específico, particularmente no caso da rede de TV hegemônica no Brasil: a Globo. Essa relação tem sido vista ora como capitulação ideológica diante da burguesia – cuja dominação os artistas ajudariam a garantir, contribuindo para gerar uma ideologia nacional-popular de mercado, legitimadora da modernização conservadora da ordem social vigente – ora como possibilidade de levar uma visão crítica ao telespectador, contribuindo para mudanças sociais. Entre essas duas visões opostas, parece haver espaço para uma série de nuances”. (RIDENTI, 2000, p.323-324)

também transforma a arte, pois os fins, os “tempos” (de arte e de fruição) e as intenções são outras:

A cultura de massa entra na casa do caboclo e do trabalhador de periferia, ocupando-lhe as horas de lazer em que poderia desenvolver alguma forma criativa de auto-expressão: eis o seu primeiro tento. Em outro plano, a cultura de massa aproveita-se dos aspectos diferenciados da vida popular e os explora sob a categoria de reportagem popularesca e de turismo. O vampirismo é assim duplo e crescente: destrói-se por dentro o tempo próprio da cultura popular e exhibe-se, pra consumo do telespectador, o que restou desse tempo, no artesanato, nas festas, nos ritos. Poderíamos aqui configurar com mais clareza uma relação de aparelhos econômicos industriais e comerciais que exploram, e a cultura popular, que é explorada. Não se pode, de resto, fugir à luta fundamental: é o capital à procura de matéria-prima e de mão-de-obra para manipular, elaborar e vender. A macumba na televisão, a escola de samba no Carnaval estipendiado para o turista, são exemplos de conhecimento geral. No entanto, a dialética é uma verdade mais séria do supõe a nossa vã filosofia. A exploração, o uso abusivo que a cultura de massa faz das manifestações populares, não foi ainda capaz de interromper para todo o sempre o dinamismo lento, mas seguro e poderoso da vida arcaico-popular, que se reproduz quase organicamente em microescalas, no interior da rede familiar e comunitária, apoiada pela socialização do parentesco, do vicinato e dos grupos religiosos. (BOSI, 1992, p.329)

Alegando cooptação por parte dos artistas que passaram a trabalhar em veículos de massa (como Dias Gomes, para a Rede Globo), no período ditatorial, os artistas de extrema esquerda acreditavam estar diante de supostos “traidores”, que haviam abandonado seus ideais de transgressão para posicionar-se a favor da ordem vigente, reafirmando-a mediante a disponibilização de suas obras a esses veículos de comunicação. Por sua vez, os artistas que difundiram suas obras por meio dessas redes de massa alegam a pretensão de atingir o maior número de pessoas no intuito de popularizar a cultura, ou seja, uma cultura que realmente chegasse até o público amplo.

Atualmente, os veículos de massa, em especial o televisivo, apresentam uma grande capacidade de absorver e transformar a chamada “cultura de periferia”. Essa apropriação propicia uma relação identificatória com o cotidiano de milhares de espectadores, moradores de periferia, causando a falsa sensação de “inclusão” diante de programas, séries e filmes que abordam (geralmente de maneira superficial) a temática suburbana e periférica. É incomensurável a capacidade que tais veículos têm de reorganizar as culturas preexistentes e de arranjar-las de um modo que neutralize tensão, confronto ou questionamento por parte do público ao qual é destinado¹⁰¹.

¹⁰¹ Nesta última década surgiram muitos programas televisivos que tratavam dessa temática como “Central da Periferia”, apresentado por Regina Casé; a série “Cidade dos Homens”, surgida como extensão do filme “Cidade de Deus”, da obra de Paulo Lins, a série “Antônia”, do filme homônimo de Tata Amaral entre outros.

É preciso pontuar, contudo, que, por mais que a obra literária esteja inserida no mercado editorial ou indústria cultural, ela, por si só, pela sua condição de permitir a reflexão durante a sua leitura, tanto para reafirmar quanto para rechaçar o que está ali representado, pode realizar ou promover rupturas mesmo cerceada por ditames mercadológicos:

O discurso pouco crítico sobre o “caráter de mercadoria” da arte, mesmo sob as condições da sociedade industrial, não considera que, até mesmo os produtos da “indústria da cultura”, permanecem como mercadorias *sui generis*, cujo caráter permanente de arte é tão pouco compreendido pelas categorias de valor de uso e mais-valia, quanto a sua circulação o é pela relação de oferta e procura. É só de modo parcial que a necessidade estética é manipulável, pois a produção e a reprodução da arte, mesmo sob as condições da sociedade industrial, não consegue determinar a recepção: a recepção da arte não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa, e, por isso, em grande parte não sujeita ao planejamento mercadológico. (JAUSS, 2002, p.79-80)

A crítica literária

Não são muitos os estudos sobre a posição sócio-cultural ocupada pela literatura marginal-periférica na esfera da cultura e da crítica literária. Talvez um dos fatores que possivelmente põem em dúvida o valor literário legítimo de obras marginal-periféricas e, conseqüentemente, o posicionamento favorável da crítica, seja a dificuldade de distingui-la dessa literatura massificada, destinada essencialmente ao consumo e que não traria elementos que levassem ao “corte”, à modificação e transformação do pensar no sujeito leitor como os romances popularescos ou textos mais digeríveis que serviriam apenas para “consolar” – estruturas de consolação (ECO, 2006) – o receptor:

O romance popular é um dos primeiros exemplos de comunicação de massa: a mensagem é construída em função de códigos predeterminados e é recebida e interpretada pelo destinatário com base em códigos seus pessoais. Os significados sofrem da fonte ao emissor contínuas distorções perceptivas e filtragem: por isso, a leitura semiológica da mensagem deve ser completada por controle de campo. Seria útil (...) perguntar das razões humanas que levam o consumidor a aceitar tão entusiasticamente certos produtos culturais, respondendo a eles como se o fizesse a reforços compensadores. Uma feliz expressão de Umberto Eco propõe uma chave para o problema e abre perspectivas no plano da interpretação: o *kitsch* e, por extensão, os produtos de cultura para as massas, funcionam como “estruturas de consolação”. (BOSI, 2007, p.103)

(...) a hipótese, no caso, é de que o teor e os processos de composição da literatura de massa estariam subordinados a necessidades de evasão e de consolação. Tarzan e Super-Homem dariam ao jovem operário (e não só ao operário) ao avesso de sua impotência social; as personagens olímpicas, princesas em férias ou estrelas do cinema e da TV, compensariam do cinzento anonimato milhares de jovens balconistas e empregadas domésticas (BOSI, 2007, p.106)

Além de consolar, esse tipo de produto promoveria um movimento de fuga por parte do leitor imerso nas dificuldades da vida real. A evasão geralmente é esperada ao longo de uma leitura, mas Ecléa Bosi aponta a existência e as implicações dos diferentes tipos de evasão possíveis durante a recepção literária:

Poderíamos, no caso da leitura, tentar defender a literatura de evasão(...): o essencial é saber em que direção se evade. Não se deve confundir a evasão do prisioneiro em direção à conquista, ao enriquecimento, com a do desertor, para a derrota, o empobrecimento. Para Dante Moreira Leite, toda ficção envolve, em proporções diversas, dois movimentos: o de revelação e o de fuga. Enquanto reveladora, a literatura de ficção é uma forma de compreender ou estruturar a realidade. A evasão, a fantasia podem enriquecer o leitor, reconciliá-lo com o absurdo da condição humana em certos momentos, levantar sua esperança, alargar sua linguagem e sua consciência. Se as leituras postas em circulação no circuito letrado pressupõem uma motivação-enriquecimento, as leituras postas em circulação nos circuitos populares quase sempre desencorajam a deserção. É uma literatura pobre e

estereotipada, feita para as massas e girando, como a fotonovela, em torno de uma mitologia sentimental.(BOSI, 2007, p.211-212)

É relevante o fato de a literatura marginal-periférica ter surgido entre os que mais se encontram apartados da escrita, ser oriunda das camadas populares apesar da invasão de uma cultura massificada que impõe padrões éticos e estéticos, de ter surgido de dentro da periferia para¹⁰² fora dela.

Bourdieu, ao referir-se a essas cisões e agrupamentos dentro do *campo* aponta elementos fundamentais para a existência do mesmo:

A noção de campo de produção cultural (que se especifica como campo artístico, campo literário, campo científico etc) permite romper com as vagas referências ao mundo social (através de palavras como “contexto”, “meio”, “fundo social”, “social background”) com que normalmente a história social da arte e da literatura se contenta. O campo de produção cultural é este mundo social absolutamente particular que a velha noção de república das letras evocava. Mas não se deve ficar limitado ao que não passa de uma imagem cômoda. E se é possível observar todos os tipos de homologias estruturais e funcionais entre o campo social como um todo ou o campo político, e o campo literário, que como eles têm seus dominantes e dominados, seus conservadores e sua vanguarda, suas lutas subversivas e seus mecanismos de reprodução, ainda é verdade que cada um desses fenômenos reveste-se de uma forma inteiramente específica no interior do campo literário. A homologia pode ser descrita como uma semelhança na diferença. Falar de homologia entre o campo político e o campo literário significa afirmar a existência de traços estruturalmente equivalentes – o que não quer dizer idênticos – em conjuntos diferentes. (BOURDIEU, 1990, p.169-170)

As homologias entre os campos não serão estudadas aqui, mas, dentro dessa ótica, podemos enxergar com maior clareza que a função da literatura marginal-periférica não se restringe apenas ao campo literário, pelo contrário, ela atua ainda mais fortemente no campo social-político, enquanto força ou poder que emerge de uma determinada classe que não é dominante, que não determina as regras do jogo político ou cultural, que não consegue se apropriar das ferramentas de legitimação cultural e que sempre se viu representada por mediadores (ou porta-vozes). A diferença, com o surgimento dos autores marginal-periféricos, reside na possibilidade de representantes legítimos – seus pares –, ou eles próprios, se transformarem em porta-vozes de expressão coletiva:

Os elementos individuais adquirem significado social na medida em que as pessoas correspondem a necessidades coletivas; e estas, agindo, permitem por sua vez, que os indivíduos possam exprimir-se, encontrando repercussão no grupo. As relações entre o

¹⁰² “Se a promoção das classes pobres depende da instrução, na cidade ou no campo, se é preciso reivindicar o direito à ciência e à arte, essa luta já é, em si, uma fonte de cultura”. (BOSI:2007:21)

artista e o grupo se pautam por esta circunstância e podem ser esquematizadas do seguinte modo: em primeiro lugar, há a necessidade de um agente individual que tome a si a tarefa de criar ou apresentar a obra; em segundo lugar, ele é ou não reconhecido como criador ou intérprete pela sociedade, e o destino da obra está ligado a esta circunstância; em terceiro lugar, ele utiliza a obra, assim marcada pela sociedade, como veículo das suas aspirações individuais mais profundas. Considerações deste tipo fazem ver o que há de insatisfatório e pouco exato nas discussões que procuram indagar, como alternativas mutuamente exclusivas, se a obra é fruto da iniciativa individual ou de condições sociais, quando na verdade ela surge na confluência de ambas, indissolivelmente ligadas. (CANDIDO, 2006, p.35)

No trecho acima, quando Candido diz que o artista “é ou não reconhecido como criador ou intérprete pela sociedade”, adotando-se a perspectiva de campo literário, poderíamos afirmar que, no que concerne à literatura marginal-periférica, na medida em que existe a recepção dessa vertente por um público leitor, em que os livros possuem meios de circulação (alguns já integrados ao grande sistema editorial, outros com modos específicos ou alternativos), e que estes se tornaram alvo até mesmo da grande mídia televisiva e jornalística e do mercado editorial, ela é parte integrante do campo literário, ou seja, é tão literatura quanto qualquer outra legitimada, e desempenharia um papel de força oposta àquela que está em voga. No entanto, apesar de estar em parte inserida na mídia e no mercado, o reconhecimento dessa literatura freqüentemente denominada “menor” é feito por uma parcela da sociedade, a que é excluída e que não determina os juízos de valor dominantes e vigentes. Ou seja, a maior parte da crítica que possui esse poder de legitimação ainda não reconhece tal literatura, tais obras e autores – provavelmente por se distanciarem dos parâmetros adotados para critério de julgamento e valoração. Esse não- reconhecimento traz à superfície as forças internas que coexistem e constituem o campo:

(...) se é verdade que o campo literário é, como todo campo, o lugar de relações de força (e de lutas que visam transformá-las ou conservá-las) permanece o fato de que essas relações de força que se impõem a todos os agentes que entram no campo – e que pesam com especial brutalidade sobre os novatos – revestem-se de uma forma muito especial: de fato, elas têm por princípio uma espécie muito particular de capital, que é simultaneamente o instrumento e o alvo das lutas de concorrência no interior do campo, a saber, o capital simbólico como capital de reconhecimento ou consagração, institucionalizada ou não, que os diferentes agentes e instituições conseguiram acumular no decorrer das lutas anteriores, ao preço de um trabalho e de estratégias específicas. Ainda seria preciso determinar a natureza desse reconhecimento, que não se mede nem pelo sucesso comercial – na verdade, seria o oposto deste –, nem pela simples consagração social – pertencer às academias, obter prêmios etc –, nem mesmo pela simples notoriedade, que, mal adquirida, pode levar ao descrédito. (BOURDIEU, 1990, p.170)

O que é importante ressaltar é a condição dessa literatura que surge nas margens do campo literário dominante, a qual, embora fruto de uma parte do campo (ou de um sistema dentro de um polissistema, se partirmos do modelo do crítico israelense Itamar Even-Zohar) não-dominante, não só faz parte do campo como é peça fundamental dele no movimento de forças contrárias que determinam a existência do mesmo:

(...) um dos alvos mais importantes que estão em jogo nas lutas que se desenrolam no campo literário ou artístico é a definição dos limites do campo, ou seja, da participação legítima nas lutas. Dizer a propósito dessa ou daquela corrente, desse ou daquele grupo, que “isso não é poesia”, ou “literatura”, significa recusar-lhe uma existência legítima, significa excluí-lo do jogo, excomungá-lo. Essa exclusão simbólica não é senão o inverso do esforço no sentido de impor uma definição de prática legítima, no sentido, por exemplo, de constituir como eterna e universal uma definição histórica de tal arte ou tal gênero que corresponda aos interesses específicos dos detentores de um determinado capital específico. Quando bem sucedida, essa estratégia, que, assim como a competência que ela coloca em jogo, é inseparavelmente artística e política (no sentido específico), consegue garantir-lhes um poder sobre o capital detido por todos os demais produtores, na medida em que, através da imposição de uma definição da prática legítima, é a regra do jogo mais favorável a seus triunfos que se acaba impondo a todos (e sobretudo, pelo menos no limite, aos consumidores), são as suas realizações que se tornam a medida de todas as realizações.(BOURDIEU, 1990, p.173)

Se estendermos ainda mais essa noção de campo literário e de forças que atuam dentro dele (dominantes e não-dominantes), apropriando-nos da noção de *polissistema*, poderemos entender a literatura marginal-periférica não só como parte constitutiva de um campo maior, mas como um sistema dentro de um polissistema onde não somente duas forças opostas travam lutas, mas onde diversas forças de diferentes poderes atuam e se relacionam (inter-relações e intra-relações).

Visando desenvolver um estudo acerca dos mecanismos que regem as leis e regras dos sistemas que existem, Even-Zohar destaca o erro de se considerar apenas aquilo que é, ou foi, legitimado historicamente:

(...) existe confusão entre investigação e crítica. Se se aceita a hipótese do polissistema, é preciso aceitar também que o estudo histórico de polissistemas históricos não pode circunscrever-se às chamadas “obras mestras”, incluindo ainda aqueles que as consideram como a única razão de ser inicial dos estudos literários. Este tipo de elitismo não é compatível com uma historiografia literária, do mesmo modo que a história geral não pode ser a narração da vida de reis e generais. Em outras palavras, apesar dos estudos dedicados a descobrir os mecanismos da literatura, não parecemos ter a possibilidade de evitar reconhecer que quaisquer juízos de valor prevalentes em um dado período, são parte integral desses mecanismos. Nenhum campo de estudo, seja “científico” em sentido amplo ou em um sentido mais rigoroso, poderá selecionar seus objetos segundo regras de gosto. Mas excluir a seleção de objetos de estudo segundo o gosto não implica que setor algum das ciências humanas exclua “valores” particulares ou a valoração geral como fatores ativos do que dá conta. Não é possível compreender o

comportamento de nenhum sistema humano sem estudar tais normas de valoração. (EVEN-ZOHAR, 1972)¹⁰³

A teoria de polissistema de Even-Zohar compreende ainda que os processos que ocorrem dentro de um sistema alternam-se entre si de acordo com o fortalecimento ou enfraquecimento dos fenômenos. O que anteriormente encontrava-se à margem – obras, autores, gêneros ou apenas elementos parciais de vertentes literárias – poderá direcionar-se e ocupar o centro e vice-versa (movimento centro-periferia e periferia-centro) de acordo com a força, a mudança de diretrizes ou de outros elementos envolvidos no jogo intrínseco ao sistema:

O que constitui a troca no eixo diacrônico é a vitória de um estrato sobre outro. Neste movimento opostamente centrífugo e centrípeto, os fenômenos são arrastados do centro para a periferia, enquanto isso, em sentido contrário, certos fenômenos podem abrir-se para o centro e ocupá-lo. Um polissistema, não obstante, não deve ser pensado em termos de um só centro e uma só periferia, posto que, teoricamente, se supõem várias destas posições. Pode ter lugar um movimento, por exemplo, no qual certa unidade (elemento, função) se transfira da periferia do sistema adjacente dentro do mesmo polissistema, e, nesse caso, poderá logo continuar movendo-se, ou não, até o centro do segundo. (EVEN-ZOHAR, 1972)

O autor destaca ainda a condição existencial do sistema que prescindem das forças opostas para firmar-se enquanto tal. Assim como na teoria sobre os campos de Bourdieu, Zohar afirma a necessidade de uma “regulação” através dos movimentos que ameaçam a hegemonia dos fenômenos canonizados.

Tendo em vista essas afirmações, podemos depreender que qualquer sistema literário, ou elemento do sistema literário, inserido num mais amplo teria condições de suplantar e tomar o lugar dos gêneros canônicos, desde que se firmassem o suficiente para que tal fato ocorresse. Diante disso, podemos supor que a literatura marginal-periférica, mais do que subverter a ordem canônica (literária e social) com suas especificidades, precisaria de mais força enquanto movimento de oposição, de ajustes para “substituir” o fenômeno dominante. É de se perguntar se tal evento, que ainda não é possível hoje, talvez o seja após alguma maturação do movimento, ou talvez nunca ocorra por estar muito próximo das regras já estabelecidas, não constituindo, portanto,

¹⁰³ EVEN-ZOHAR, Itamar. Teoria di Polissistema (Teoria del polisistema). A primeira versão foi publicada com o título “Polysystem Theory”. In: *Poetics Today*, 1972. Esta versão é uma tradução para o espanhol de Ricardo Bermudez Otero e foi utilizada em português nesta pesquisa. Os trechos originais encontram-se nos sites oficiais do autor (www.tau.ac.il/~itamarez ou www.itamar.even-zohar.com).

uma força oposta, mas sim complementar ao campo dominante¹⁰⁴. De qualquer modo, é preciso considerar que os textos, canonizados ou não, são apenas fruto dos processos que envolvem essas relações intra e inter-sistêmicas¹⁰⁵, resultados dessas relações tão complexas que compõem o campo (ou sistema-polissistema) literário.

¹⁰⁴ Em elementos como estrutura textual, o enredo, as personagens, os conflitos da trama etc, muitas obras marginal-periféricas são bastante próximas das obras tradicionais. A inserção no mercado editorial bem como a exposição na mídia impressa e televisiva podem ser fatores que denotam essa similaridade com o campo literário dominante.

¹⁰⁵ “No sistema literário, os textos, mais que desempenhar um papel nos processos de canonização, são resultados desses processos. Só em sua função de representantes de modelos os textos são fator ativo nas relações sistêmicas”. (EVEN-ZOHAR,1972).

A literatura marginal-periférica e a reportagem: verdade e realidade

A leitura de textos em sala de aula trouxe um dado importante e deve ser levado em conta neste estudo. Tanto os textos de literatura marginal-periférica como os demais gêneros narrados nas experiências (reportagem, obras de relato e testemunhais) apresentam uma característica comum já apontada antes: todas são muito próximas do real. O que pôde ser percebido ao longo das leituras é que existe no jovem aluno uma necessidade de verdade em relação ao texto literário. Em momentos diferentes e em turmas com idades diferentes (ainda que todos adolescentes) eram comuns os questionamentos e perguntas sobre a realidade e a verdade trazidas pelos textos: “Professora, mas isso realmente aconteceu?”, “É de verdade?”, “Ela passou por isso mesmo?”, “Ele morreu de verdade?”. Quando a resposta era afirmativa, como no caso das reportagens ou das obras de relato ou testemunhais, havia uma nítida confirmação do valor da obra e a conseqüente validação da experiência literária. Quando a resposta elucidava que se tratava de ficção, mas muito próxima da realidade, era comum haver uma expressão de desapontamento, acompanhada de sinais de desaprovação. A retomada do interesse pelo texto, embora difícil, acontecia, mas era feita a partir de outras bases: o que estava ali descrito *não havia efetivamente acontecido*. O envolvimento com o texto se dava então mediante outra relação: o ficcional, apesar de não ser verídico, vinha carregado de *veracidade*, pois estava de acordo com os referenciais e experiências de vida cotidianas do leitor.

Podemos aventar, com esse dado, que a identificação nesses processos de leitura se dá também por esse motivo; 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 cruel¹⁰⁷, trazendo para a

¹⁰⁶ Na realidade, nenhum gênero é exatamente fiel à realidade, são sempre representações dela, ou melhor, são criações ficcionais do autor a partir dessas representações. Mas há os que partem de um fato ocorrido e outros que são frutos da imaginação do autor, fictícios.

¹⁰⁷ “Essa tendência neodocumental da ficção, com tinturas tardo-naturalistas, constituía referência óbvia à compulsão pelas situações-limite na vida social. Desde o aparecimento do *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, sucedido por muitas outras narrativas da marginalidade e da exclusão – como o *Estação Carandiru*, de Drauzio Varella, o *Memórias de um sobrevivente*, de Luiz Alberto Mendes, ou ainda o *Capão Pecado*, de Ferréz – que o esforço testemunhal dos narradores, diante da desumana inserção social vivenciada, patenteia-se na linguagem fluida, comunicável, de forte compleição jornalística, na obsessão etnográfica com a contextualização da cena e dos caracteres, bem como na enfática objetivação da violência, em precisos recortes de extremos da torpeza humana.” (DIAS, 2008, p.30)

literatura e para o texto fatos fictícios, mas *verdadeiros*, um novo realismo, como aponta Tânia Pellegrini:

Parece que a questão primeira a ser tratada, com relação aos textos escolhidos, é a da situação concreta e imediata da exclusão e da violência no Brasil, com todas as suas implicações e nuances, pode ser representada sem resvalar para o artificial, para o convencional ou para o ambíguo, tornando-se mais um elemento de folclore ou de exotismo, presa de fácil manipulação da mídia e do mercado. O que está em jogo nesse novo realismo feroz – neo-realismo, hiper-realismo ou ultra-realismo, como já foi chamado – não é apenas o modo como as coisas são construídas enquanto linguagem, mas também o que elas são; sendo um estilo, esse realismo está funcionalmente ligado a um objeto cuja referência é *concreta*; assim, o objetivo da *mimesis* aqui tanto pode ser a indignação, a denúncia, o protesto, a contestação, quanto a constatação desinteressada ou interesseira e, na pior das hipóteses, cínica. (PELLEGRINI, 2008, p.46)

De fato, esse cinismo apontado pela autora na parte final do trecho citado, está muito presente em obras que poderiam ser classificadas como marginais, mas que foram produzidas por sujeitos pertencentes à classe média.

Se, por um lado, essa exploração de uma realidade violenta é interessante para a indústria cultural¹⁰⁸, uma vez que desperta o horror e a piedade nos receptores, sejam eles leitores, espectadores ou ouvintes, por outro, as obras literárias que abordam a realidade sob esse mesmo viés podem encontrar ressonância entre os alunos jovens, acostumados a outros suportes de leitura (internet, revistas juvenis), pois fornece ao texto um outro ritmo e condição. Se o mercado *fetichiza* a violência no intuito de transformá-la em produto a ser consumido, essa mesma fetichização transforma essa literatura periférica que se mostra como crítica ao sistema em leitura atraente para os adolescentes.

Resumindo, na medida em que o texto fictício está colado numa determinada realidade, nela se funda, mas não é verídico, poderia gerar o desinteresse naqueles alunos que procuram uma “constatação do real”, um retrato fidedigno do que ele *conhece como real*. No entanto, quando as reflexões sobre os textos ocorrem em diálogos abertos posteriores à leitura e o professor pontua que o autor conseguiu

¹⁰⁸ “Na forma de um neodocumentarismo, baseado na prosa testemunhal, autobiográfica e confessional, dando voz a sobreviventes desses infernos institucionais, criou-se uma zona cinza entre ficção e registro documental, capaz de conquistar uma fatia significativa do novo mercado editorial”. SCHOLLHAMMER, 2008, p.70-71)

abranger elementos do real, transformando-os em obra literária, o texto parece ganhar credibilidade e importância no julgamento do leitor-aluno. Surge então a possibilidade de ele também se expressar e criar artisticamente a partir de uma dada realidade. O aluno deixa de identificar-se apenas com o texto e passa a estabelecer identificação também com o autor.

A identificação do jovem (elementos literários que propiciam o fenômeno)

As leituras dos textos marginal-periféricos em sala de aula propiciaram um conjunto de apontamentos, reflexões, debates e embates, enfim, uma ação crítica durante e após a leitura literária. Pôde-se verificar que determinadas obras despertam em grande parte dos alunos uma projeção – ou identificação. O ato individual de fruição torna-se uma experiência coletiva com a formação de uma “comunidade leitora” (ou “comunidade interpretativa”, como vimos em Fish) que se identifica com determinados textos. Umberto Eco escreve sobre essa questão ressaltando esses processos:

(...) alguns personagens tornaram-se coletivamente verdadeiros porque a comunidade neles depôs, no correr dos séculos ou dos anos, investimentos passionais. Fazemos investimentos passionais individuais em inúmeras fantasias que elaboramos, seja de olhos abertos, seja dormitando. Podemos realmente nos comover pensando na morte de uma pessoa que amamos, ou sentir reações físicas imaginando ter com ela uma relação erótica, e igualmente, por processos de identificação e projeção, podemos nos comover com a sorte de Emma Bovary ou, como aconteceu a algumas gerações, sermos levados ao suicídio pelas desventuras de Werther ou de Jacopo Ortis. Contudo, se alguém perguntasse se a pessoa cuja morte imaginamos está morta de verdade, responderíamos que não, que trata-se de uma nossa particularíssima fantasia. Mas, ao contrário, se nos perguntam se Werther realmente se matou, respondemos que sim, e a fantasia de que falamos não é mais particular, é uma realidade cultural sobre a qual toda a comunidade de leitores está de acordo. (ECO, 2003, p.16-17)

Decididamente, a leitura ocupa um lugar muito peculiar na formação do sujeito, pois embora esteja aparentemente fundamentada na passividade da recepção, permite, através do seu caráter subjetivo, a possibilidade de relações de compreensão, de reflexão e de subversão diversas a partir de uma mesma obra:

Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-lo. (...) Com efeito, a leitura não tem lugar: Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o telespectador lê a paisagem de sua infância na reportagem da atualidade. (...) O mesmo se dá com o leitor: seu lugar não é aqui ou lá, um ou outro, mas nem um nem outro, simultaneamente dentro e fora, perdendo tanto um como o outro, misturando-os, associando textos adormecidos mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário. Assim, escapa também à lei de cada texto em particular, como à do meio social. (CERTEAU, 1994, p.270)

O acervo literário, as experiências e vivências de cada um promovem ou não a identificação do sujeito leitor com o texto proposto, sendo que o leitor-aluno de periferia acessará textos subjetivos diante de uma leitura concreta. Uma vez que o seu

acervo está construído não sobre um conhecimento literário ou teórico, mas fundamentado na *práxis*, no sensorial, calcado na vida cotidiana e naquilo que ele reconhece enquanto valores sociais, individuais, éticos ou morais, a identificação com uma literatura que apresente estes mesmo elementos será aceita mais facilmente:

Toda leitura tem, sabemos, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto contendo em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contra-senso mais flagrante. Gostaria de nuançar esse ponto de vista (sem, contudo, me opor frontalmente) atendo-me aos aspectos positivos dessa reapropriação parcial do texto pelo leitor. Com efeito, é porque cada um projeta um pouco de si mesmo na sua leitura que a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto é sempre ao mesmo tempo leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma chance extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade mas, também, exploração, ou seja, construção de sua própria identidade? Não seria pois questão de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, de colocá-la no coração dos cursos de literatura. Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, de completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si. (JOUVE, 2004)

Esse retorno a si mesmo que pode ser fomentado pelo ato de ler traz uma perspectiva interessante para as leituras realizadas a partir da literatura marginal-periférica. Se o jovem aluno, entrando em contato com os textos em questão durante as aulas, conseguir com eles identificar-se, projetando os seus anseios e sublimando suas angústias, voltando o seu olhar ao mesmo tempo “para fora e para dentro”, parece-nos que a literatura já estaria desempenhando um importante papel ou função.

Com relação à análise das obras estudadas em sala, os itens explanados foram: biografia do autor, tema (conteúdo), personagem (anti-herói) e linguagem. Dentre tais itens, aquele que mais aparenta sustentar relação de identificação entre autor-obra-leitor no caso da literatura marginal e o aluno de periferia é a linguagem, seguida pelo assunto. O formato e as personagens também vão ao encontro das vivências do aluno em questão, mas é através da linguagem próxima do seu linguajar cotidiano – elemento facilitador – que o interesse maior pela leitura é despertado.

Procuraremos abordar esses elementos nas obras selecionadas e já comentadas, visando observar e possivelmente detectar quais deles promoveriam o interesse pela leitura em alunos jovens de escolas públicas situadas em zonas periféricas urbanas.

A trama *Capão Pecado*, de Ferréz, que envolve Rael, protagonista da narrativa, é típica do herói trágico que tem bom caráter, mas sofre as dificuldades impostas pelo meio: tem um amor proibido (o personagem apaixona-se pela namorada de um amigo), se indigna diante de tanto sofrimento, mas se deixa derrotar pelas vicissitudes: é traído pela amada (agora já esposa), mata o amante da esposa, é preso e morto a mando de seu ex-amigo. Mesmo assim, não se deixa seduzir pelo mundo do crime: embora imerso na periferia e envolto por todas as formas de ilegalidade, Rael permanece fiel aos seus princípios éticos e morais, apenas sucumbindo à paixão amorosa, que o leva ao crime, o que garante seu destino. Há outras tramas paralelas, como a dos irmãos que são mortos devido ao envolvimento com as drogas; o jovem que se torna um assassino sanguinário em virtude de seu histórico de vítima; o pai do assassino que busca um milagre e é espancado por religiosos dentro da igreja; a chacina que envolve praticamente toda a família de Dona Bolonhesa; do alcoólatra Carimbe; da morte com requintes de sadismo de Celião; da viciada Val etc. O autor ainda faz algumas inserções entre os capítulos para separá-los em unidades: a cada parte encerrada aparece um texto pertencente a algum morador, cantor de *rap*, amigo do autor, poeta da periferia.

Como protagonista, Rael é um exemplo de boa conduta, trabalha numa padaria e é solícito com os clientes, ajuda financeiramente em casa (a mãe é doméstica e o pai alcoólatra), tenta alertar seus amigos do perigo das drogas e do crime, dá valor aos estudos e lê bastante:

- (...) mas mudando de assunto, você tá mesmo lendo direto, é?
- Bom, eu leio quase todo dia mesmo.
- É Rael, o Matcheros que me disse, ele ainda ligou que você pode ficar meio xarope de tanto lê. (FERRÉZ, 2005, p.75)

Também em outras passagens do livro o autor, por meio de sua personagem, expressa uma ideologia que valoriza o estudo como modo de progredir na vida e faz críticas à inércia na qual muitos se acomodam:

“Sou pobre, mas não sou fracassado.” Falta algo pra esses manos, sei lá, preparo; eles tem que se ligá, pois se você for notar, tudo tá evoluindo e os chegado tão lá no mesmo, e não tô dizendo isso porque sou melhor não. Cê tá ligado que comigo isso não existe, mas, na moral, cara, esses aí vão ser engolidos pelo sistema; enquanto eles dormem até meio-dia e fica rebolando no salão até de manhã, os playbas tão estudando, evoluindo, fazendo cursinho de tudo quanto é coisa. (FERRÉZ, 2005, p.93)

Esse mesmo pensamento está presente também nas inserções entre as cinco partes nas quais se dividem os capítulos, como, por exemplo, neste trecho assinado por *Outraversão*:

É óbvio, nós sabemos quais são as carências daqui, mas muitos não fazem a correria para que isso se reverta. As armadilhas estão armadas há tempos, algumas já utilizadas, nós as enxergamos e podemos desativá-las. Basta acreditar que a revolução começa a princípio em cada um de nós. Se eu quero, eu posso, eu sou. Abrace essa idéia de modo positivo. (...) (FERRÉZ, 2005, p.69)

Em outro momento do texto a literatura é citada como elemento que pode despertar o interesse dos moradores de periferia:

Durante a conversa começaram a falar de literatura e Capachão lhe contou que, a pedido da professora, estava lendo o livro dum cara chamado Drummond. Rael teve vontade de ler também. (FERRÉZ, 2005, p.55)

O autor traça um panorama da agonia e violência das periferias em uma sociedade injusta e desigual, o que revolta o protagonista e o faz despejar na escrita contundente e radical um protesto contra tudo o que oprime e causa indignação, como no trecho a seguir:

Rael fechou os olhos e tentou orar, mas não conseguiu. Ele viu tudo errado, o pai que degolou o filho em um momento de loucura química, a mãe que fugiu e deixou três filhos, a grande manipulação da mídia que elege e derruba quem quer, a forte pressão psicológica imposta pela família, o preconceito racial, o pastor que em três anos ficou rico, o vereador que se elegeu e na voltou para dar satisfação, o dono do banco que recebe ajuda do governo e tem um helicóptero, os empresários coniventes, que vivem da miséria alheia, a mulher grávida que reside no quarto de empregada, o senhor que devia estar aposentado e arrasta carroça, concorrendo no trânsito com carros importados que são pilotados por parasitas, o operário da fábrica que chegou atrasado e é esculachado, o balconista que subiu de cargo e perdeu a humildade, o motorista armado, o falso artista que não faz porra nenhuma e é um viado egocêntrico e milionário, o sangue de Zumbi que hoje não é honrado.(...) Rael tentou se concentrar em Deus, mas penou no que seria o céu... teria periferia lá? E Deus? Seria da mansão dos patrões ou viveria na senzala? Ele entendeu que tá tudo errado, a porra toda tá errada, o céu que mostram é elitizado, o Deus onipotente e cruel que eles escondem matou milhões; tá na Bíblia, tá lá, pensava Rael, mas apresentam Jesus como sendo um cara loiro. Que porra é essa? Que padrão é esse? (FERRÉZ, 2005, p.54)

Há passagens do texto altamente erotizadas. As mais detalhadas são as que descrevem a relação sexual de Rael e Paula e que possivelmente interessariam o público leitor jovem, sempre curioso com relação a esses assuntos. O problema talvez fosse apresentá-las no contexto escolar a esse mesmo público, já que há muito realismo na descrição dos atos.

Com relação à linguagem, os termos são bastante coloquiais, carregados de gírias e expressões utilizadas entre os moradores de periferia (“mano”, “cê tá ligado”). Há supressões de verbos e pronomes (“está – tá” / “você – cê”), troca de letras (“folgado-forgado”) e eliminação do “s” no final de substantivos, palavras:

- Aí, mano! Eu bebo todo dia, cê tá ligado?
- Fumo pra cacete, mano, durmo sempre aqui em frente à vendinha da Maria.
- Já vi de tudo aqui no Capão, coisa que até o diabo duvida, mano, cê tá ligado?
- Sobrevivo comendo coisas que ganho, mano, e até reviro os lixo, é mó treta com os cachorro, cê tá ligado?
- Já fui esfaqueado duas vezes, mano; uma pelo Luís Negão e a última pelo Sandrinho e o China, uns moleque forgado da porra. (FERRÉZ, 2005, p.15)

Além dos desvios ortográficos e sintáticos para evidenciar a gênese popular, há uma nítida adoção de uma perspectiva ideológica que se sobrepõe à subjetividade de personagens e à gratuidade de seus diálogos, pois estes parecem “discursos”, mais que “falas”; são discursos identificáveis decorrentes de certas formações ideológicas.

O livro é de fácil leitura para o aluno, não há termos difíceis, desconhecidos ou elaborados, tudo ali é perfeitamente compreensível, tanto para um literato quanto para um leitor iniciante. As passagens chocantes também servem como atrativo; no entanto, é possível detectar que há, como pano de fundo (que bem poderia ser o foco central, de tão reiterado), a crítica social, a necessidade de expressar o quão árdua é a vida na periferia e a defesa da necessidade de preparar mentes marginais ou periféricas conscientes para enfrentar tais problemas.

Nesse sentido, talvez se possa destacar em relação a este romance – a exemplo de todas as outras narrativas que temos aqui analisado – o parentesco com o gênero “*roman à these*” (romance de tese), modalidade analisada por Susan Suleiman: “O romance de tese é um gênero no qual a polarização ideológica se manifesta tanto como tema fundamental quanto como princípio estrutural organizador” (SULEIMAN, 1979, p. 26, *apud* REZENDE, 2003)¹⁰⁹.

O romance de Sacolinha – *Graduado em marginalidade* – inicia sua narrativa com a descrição de uma cena quase cinematográfica envolvendo o protagonista Vander ou Burdão em uma perseguição com a polícia (ROTA). Logo no começo do livro, o

¹⁰⁹ Três pontos, segundo a crítica norte-americana, distinguem o *roman à thèse*: 1. a presença de um sistema de valores unívoco, dualista; 2. a presença, ainda que implícita, de uma regra de ação dirigida ao leitor; 3. a presença de um elemento doutrinário (SULEIMAN *apud* REZENDE, 2003, p. 92).

autor opta por inserir uma passagem que faz subir “adrenalina” do leitor: é uma fuga com armas, carros, multidão, no centro da cidade de São Paulo. Esse parece ser um elemento que poderia “prender” a atenção de um aluno-leitor pela sua proximidade com a ficção imagética (filmes de ação e policiais). Em seguida, Vander, que é atingido por um tiro no sonho, acorda do pesadelo para entrar em outro, o da vida real, dando início à narração de sua trajetória.

Morador da Vila Clemetina, bairro de Brás Cubas, periferia de Mogi das Cruzes (município próximo de São Paulo), o personagem Vander tem a vida perpassada por tragédias e sofrimentos. O pai é assassinado por ladrões de carga, a mãe fica enferma e morre em virtude de tristeza pela viuvez e por negligência médica; o lugar onde mora é alvo de disputas entre traficantes (Escobar é um traficante mais “humano”, mas é morto pelo policial e policial corrupto Lúcio Tavares, personagem cruel e mau-caráter), os amigos não encontram emprego e facilmente adentram o mundo das drogas e do crime.

Com apenas dezenove anos, o protagonista passa por momentos de muito sofrimento. Até encarcerado como represália ao seu não-envolvimento com o crime ele é. Na cadeia também “faz escola” e começa a aprender a “se defender da vida” depois de tantas tragédias, torturas, humilhações e mortes: ali encontra o assassino de seu pai e jura vingança contra Lúcio Tavares, seu antagonista. Lendo os livros trazidos pela namorada Rebecca, arma o plano para tomar a chefia do tráfico na região usando dinheiro de assaltos a bancos. Foge do presídio, e com Pacola e outros comparsas – entre eles João Ligeiro, um ex-companheiro de cela e também morador da vila e Benon, um “criminoso intelectual” conhecido também na cadeia – busca colocar o plano em ação. Ao se tornar o novo chefe, Vander desfruta de alguns momentos de glória, mas logo é destronado: seus companheiros, sua mulher grávida e ele próprio morrem pelas mãos de Lúcio e capangas ao final da narrativa.

Ao longo do romance, há trechos que se desprendem um pouco da narrativa central, mas que não fogem do foco da periferia: há a morte que ocorre no prostíbulo de um personagem só citado nesse momento (Zé Bonitinho); há os colegas de vila que se envolvem com drogas, cujas histórias vão sendo citadas ao longo da trajetória de Vander; há os momentos de devoção religiosa (candomblé); há a descrição das taras de Lúcio bem como algumas passagens amorosas e sexuais. Esses assuntos, organizados num enredo que até poderia virar roteiro de filme policial pela quantidade de cenas de ação, vão ao encontro da expectativa do jovem leitor. Não há muitas inovações na

linguagem: os termos coloquiais, gírias, palavrões e expressões oralizadas¹¹⁰ só estão presentes em falas e pensamentos dos personagens, sendo utilizada, em sua maior parte, a norma padrão da língua. No meio da narrativa (p.70), há um poema (“Sedução”) que se reporta à violência e ao mesmo tempo à embriaguez e à sedução causadas na e pela periferia:

(...) Acalma o seu fogo
 Fogo que produz suor e lubrifica as suas entranhas
 Devido ao grande atrevimento e ousadia
 Você ganhou diversos pseudônimos
 Favela, subúrbio, gueto, periferia
 Mas sem dar ouvidos ao que dizem
 Estou totalmente possuído
 Embriagado com seu cálice de vinho sedutor (...) (SACOLINHA, 2005, p.71)

Em vários momentos o autor deixa clara a retidão do protagonista. Ele não bebe, não fuma, faz exercícios para manter a forma (p.41) e dá valor aos estudos e aos livros, como mostra o seguinte trecho, uma fala de um personagem comentando sobre a prisão de Vander:

Aí, depois que a preocupação do carregamento passou, Lúcio começou a se incomodar com esse rapaz, ele não veio no dia marcado, entre todos lá da vila foi um dos poucos que não se viciou, aí o Lúcio ficou sabendo disso, e que esse maluco vivia para cima e para baixo com uns livros na mão, aí o patrão desconfiou e mandou amarrar a peça.(SACOLINHA, 2005, p.74-75)

Aliás, através das leituras do personagem realizadas na cadeia, é possível entrever a intenção do autor em imprimir um perfil revolucionário ao protagonista:

(...) Ela olhou na sacola que carregava e deu um breve sorriso, ali estava o que Vander muito procurava; a biografia de Che Guevara, Carlos Lamarca, Carlos Marighela, Anita Garibaldi, Antônio Conselheiro, João Cândido e Nunes Machado. (...) O que ela não sabe, é que essa pequena compra mudará o futuro de Vander, sendo assim, o destino dela também. (SACOLINHA, 2005, p.109)

¹¹⁰ Mesmo na utilização de expressões coloquiais, há uma certa obediência à norma padrão da língua, por exemplo, a manutenção do plural no final das palavras, o que não ocorre em outras obras do mesmo gênero que optam por aproximar mais a escrita da fala suprimindo o plural dos substantivos : “ – *Aí, seus candangos, quando eu voltar, a gente termina esse jogo. Ô Manelão, desce uma rodada de cerveja pros parceiros, depois nós conversamos*”(p.18). Os palavrões existem mas não em grande número ao longo da obra; geralmente estão presentes nas falas dos traficantes ou em momentos de fúria, como nesse exemplo da fala de Escobar: “ – *Esses pregos estão achando que vão dominar a minha área, que idéia é essa? Vou torturar todos, pingar vela no corpo de cada um até os cabelos do cu baterem palma, eles vão ver.*”(p.29)

A religião do protagonista também é ressaltada ao longo do livro, mas de modo positivo, ao contrário da crítica à igreja presente em *Capão Pecado*. Há passagens do livro que expressam o respeito do personagem principal por outras crenças religiosas distintas das dele, por exemplo:

(...) – Meu filho, você sabia que Deus está presente em nossas vidas e sabe o que faz? Vander balançou a cabeça afirmativamente, mas na verdade queria dizer que o Deus que ele acredita, se chama Olodumarê, e que não acredita na bíblia, mas respeitou a opinião dela, e além do mais, a senhora estava a fim de consolá-lo. (SACOLINHA, 2005, p.67)

Voltando ao lugar que possivelmente essa vertente literária ocuparia na escola, é importante frisar que o conteúdo do texto passa informações que vão ao encontro de (e não de encontro a, como poderia se pensar) muitos valores propagados na escola: não fumar, não beber, ser ético, dar valor aos estudos, a noção de que um livro ou uma leitura determinada leitura dele pode transformar vidas. O que muda é que tais noções estão inseridas em um texto aparentemente “proibido”, pois traz outras informações além do “manual de boas condutas” e é acessível, tanto pela linguagem quanto pelo teor, aos jovens, o que o torna uma leitura “apetecível”, desejável para esse público leitor.

De todo modo, assim como livro anterior de Ferréz, há uma evidente intenção de “conscientizar” por meio de uma literatura que traz valores positivos para aquele do qual se aproxima e que deve ser conscientizado, nesse sentido aproximando-se de outras obras do passado, como a de Patrícia Galvão, a Pagu, em *Parque industrial*¹¹¹, tido como o “primeiro romance proletário brasileiro”.

No poema “Licença”, que abre o livro *Vão*, de Allan da Rosa, há um verso que poderia orientar o crítico em relação a sua poética :

Peço licença pra versar
Rimar amor com dor, rimar carinho
Sou guerreiro da palavra
Nesse chão de tanto espinho (...) (ROSA, 2005, p.11)

A expressão “guerreiro da palavra”, que pode lembrar outras semelhantes, em poetas como Carlos Drummond (“lutar com palavras”), no contexto do livro, entretanto,

¹¹¹ Livro publicado em 1933, no contexto da luta político partidária da escritora, naquele momento militante do Partido Comunista Brasileiro. (São Paulo: José Olympio, 2006).

remete a uma situação social, não à vida interior do poeta: o autor um morador de periferia e, portanto, submetido ele também às condições periféricas, luta no campo da escrita, com a linguagem, as palavras, contra a sociedade inóspita. Esse mesmo poema já fornece ao leitor uma prévia do que se pode esperar da obra que tem em mãos e que vai oscilar entre dois extremos, dor e alegria/carinho.

O poema “Pontas da ponte” traz um eu-lírico que fala do trabalhador, operário, subempregado, desfilando suas agruras do dia-a-dia em formas poéticas. Na estrofe seguinte à qual descreve o cansaço e a condição humilhante do trabalhador, há outra que contrapõe a essa ação a do lazer, da alegria, mesmo mediante o cansaço físico oriundo da partida de futebol com os amigos:

Madrugar, no busão espremer bagaças, se quebrar.
Pingar graxa, raiva e dívidas. Pregado.
Movimentos estropiados, contando minutos até o dia 5.
Registrado no avental da produção. Amuado.

Manhãzinha de domingo, caminhonete estrumbada
Suar, arriar, trombar, correr, se quebrar.
Terra e inchaço nas caneleiras.
Fintas inéditas e volta da várzea gargalhando.(...) (ROSA, 2005, p.24)

Em outro verso do poema, o autor realiza esse mesmo movimento fazendo outra comparação entre a ação do trabalho que suga, que fere e traz revolta à mulher que trabalha (provavelmente uma empregada doméstica ou cozinheira) e a devoção religiosa que eleva:

Carregar, descascar, picar, enxaguar, se queimar
Melar as mechas arrumadas ontem no salão
Cheiro de alho e revolta nos dedos.
Injuriada, na cozinha da madame.

Carregar, depenar, misturar, se cortar, decorar.
Encaracolar na frente fios de sol e pimenta.
A unha do esmalte novo partir.
Orgulhosa, altiva, na cozinha do santo. (ROSA, 2005, p.24)

A temática do trabalhador informal (nesse caso a do camelô) que vive na “corda bamba” do certo e do incerto, do legal e do ilegal, que enfrenta seus supostos algozes e que sobrevive ganhando seu “troco” apesar de tudo, está presente no mesmo poema:

Cansa os pés, incha as pernas, levanta, abaixa
Ligeiro com a esquina, de onde vem o rapa

Melodia do pregão, vendendo passes de trem e trólebus
 Garganta cansada, recolhe o material, pula muros com a tralha
 Se dobre e dança mas não desvia do cassetete (...) (ROSA, 2005, p.25)

Já a periferia se descortina em “Tabuleiro”. Nesse texto, Allan da Rosa faz breves, porém contundentes, considerações sobre a periferia. O poema ao mesmo tempo em que reforça a convicção de que, mesmo imersos em ambientes opressores, violentos e subumanos, há “peças reluzentes”, pessoas de valor, talentos (literários) que emergem da periferia, apresenta uma forte crítica a vários elementos também existentes ali:

Periferia: vasto tabuleiro podre de pedras reluzentes
 Peças que desvirtuam, fintam se rapelam no mesmo time
 Muquiadas, cagiuetam, se encolhem na berlinda.
 Peças que retrucam, inventam métrica, tiram prumo no muro do abismo
 Cozinham a poeira das paredes, se armam com vassouras e metranças e cadernos
 Peças de luto: que desacatam cuturnos, apavoram biroscas e bacanas, chamam
 sintonias
 Peças empetecadas, esfarrapadas, escorraçadas
 Vida mais quente que o fogão onde se requeenta o meio-dia. (ROSA, 2005, p.28)

A religião merece destaque nesse mesmo poema, pois fica explícito o contraponto colocado pelo autor entre a religião como “domesticação” e como “libertação”:

Peças que acocham a bíblia no suvaco e pasta, sagrado rebanho.
 Peças do revide, da intera, do revestrés
 Ladinas, formosas, filhas de Aruanda. (ROSA, 2005, p.28)

O poeta ainda reforça a existência do desejo de consumo e das relações de poder tão latentes na periferia quanto nas esferas mais “aristocráticas”, denuncia também uma reprodução das corruptelas da política e da elite em menor escala:

Tabuleiro sem estuque sonhando carrão
 Falcatruas caçulas: cópias capengas dos conchavos aristocráticos,
 das valises de néon. (ROSA, 2005, p.28)

Em “RAPente registrado no Jd. Jaqueline”, o autor, além de trazer à tona mais uma vez o consumismo exacerbado que gera a desigualdade social e econômica, critica o acesso ao ensino e à apropriação de um saber legitimado (o acadêmico, nesse caso):

Dia a dia de jiló nessa merreca de salário
 E a ganância da mansão faz o seu itinerário
 A mesma que anuncia e manda no noticiário

Como é fácil pros herdeiro ser universitário (...) (ROSA, 2005, p.47)

O poema “O alvo”, que deixa no leitor a dúvida de quem ou o quê seria exatamente o alvo (a elite? o intelectual? o professor? a mídia? o sistema? todos esses elementos juntos?), deixa também explícitas as relações de dominação por parte de uma minoria elitista que dita os “protocolos” a serem seguidos por aqueles que não pertencem a ela, mas almejam ser aceitos:

O alvo deixa a gente brincar mais se a gente botar gravata,
Alisar o cabelo, passar gumex e aplicar a correta
Concordância nominal. E não pode ir de chinelo. (ROSA, 2005, p.50)

Identifica-se a crítica aos intelectuais autorizados a falar em nome da periferia:

Alguns alvos já se cansaram de tanta estática e
vieram pros estilingues de cá. Tão nos ouvindo sobre
nossas miras. Vão emprestar seus óculos pra gente
ler o que escreveram sobre nós. São um pouco
impacientes mas é normal, eles têm a razão e a
verdade, já vão nos dar a receita de nossa liberdade. (ROSA, 2005, p.53)

A crítica aos intelectuais “de lá” também se encontra em “Vocação”, onde o autor contrapõe o fazer literário periférico e o erudito¹¹², deixando clara a ignorância do segundo diante da vida do trabalhador comum;

Literário sem horário
Alheio aos escritórios e gabinetes
Aos políglotas que não sabem traduzir marmitta
Aos doutores, bravos e cults (...) (ROSA, 2005, p.76)

“Adubo” ao expor a problemática da condição do negro, do racismo, das marcas deixadas pela escravidão, do preconceito¹¹³, o poeta novamente revela a sua arma, a escrita, a palavra:

No ringue da idade: num canto pesando 180 quilos o
Remorso, usando de luvas e miséria de 505 anos. No outro,
Peso-mosca, o garoto palavrador que mergulhou na bacia

¹¹² Em “Rancor”, esse embate norteia todo o poema. E em “Poesia de segunda”, mais uma “flecha” contra a escrita que circula pelos meios institucionalizados: “*Esterilizada/ no sarau dos herdeiros/ horas atrás/ Usurpada/ maquiada/ comprada por cinquenta contos/ na livraria chique dos jardins.*” (ROSA, 2005, p.135)

¹¹³ “(...) *haverá uma senhora que apressará o passo, agarrará A bolsa ao passar por minha touca(...)*” (ROSA, 2005, p.61)

Sonhando Mar e desembarcou na lama esverdeada dos pântanos. (ROSA, 2005, p.60)

E aponta a necessidade de não se calar e de não se alienar:

Mas numa árvore, dois frutos de talos diferentes:
Escolher a voz e não a mudez
Não vender ou vender a vista, topando com remelas de
Apatia os estilhaços
Nem ser um encostado, um pau de cupim (...) (ROSA, 2005, p.62)

O poema que dá nome à obra, reafirma a condição do poeta que se arma de palavras, que luta com elas e por meio delas, sem, no entanto, saber o seu alcance:

Toda a força de um poema, desenhado na cabeça e escrito em sôfrega privacidade. Um poema se querendo arma, em vão. (ROSA, 2005, p.72)

Considerando esses trechos e a leitura dos poemas em sala, pude observar que a linguagem poética apresenta-se quase sempre como barreira ao entendimento por parte do leitor, ou seja, a poesia não é um gênero “fácil” para o aluno. Mesmo compreendendo partes dos poemas, a apreensão do todo, a abstração e a compreensão pelas imagens e figuras parece exigir do leitor-aluno um esforço maior do que na recepção dos outros gêneros. Durante a leitura em voz alta dos poemas de *Vão* foi possível perceber momentos em que o aluno-ouvinte aparentou comungar com o texto, mas, em seguida, veio o desabafo de que não foi possível compreendê-lo inteiramente. Mas o texto poético é um desafio, que leva o aluno a querer entender “o que o poeta quis dizer”, e a desejar preencher os vazios com proposições suas (por parte de quem lê); assim, as leituras foram ricas e os comentários que se seguiram também. No trecho de alusão aos deuses e orixás do candomblé ou da umbanda, houve certa resistência por parte de alguns alunos, como se ali se apresentasse uma “heresia”, algo proibido, uma “afronta” às religiões monoteístas. Aliás, todas as questões envolvendo religiosidade durante os textos provocaram problemas entre os alunos¹¹⁴. São tabus que mostraram o

¹¹⁴ Evitei ler, em algumas turmas, o capítulo de *Capão Pecado* em que um dos personagens (pai do vilão Burgos) é espancado na igreja evangélica em algumas turmas. Em outras turmas, durante o curta-metragem *Ilha das Flores*, exibido em decorrência de discussões surgidas após a leitura dos textos, pude ouvir, quando da frase inicial do filme “Deus não existe”, exclamações como “*O quê? Já não gostei do filme*” ou “*Que é isso, professora? Que absurdo!*”. Após as leituras que abordavam o universo das religiões politeístas, houve até um conflito entre uma das alunas que acreditava na existência de deuses e outro aluno que afirmava a existência de um só. O interessante é a importância da mediação, por parte do professor, requisitado em assuntos polêmicos como este: “*Não é verdade que existe apenas um único Deus, professora?*”.

quanto um texto pode despertar contradições, mesmo em trechos aparentemente inofensivos, ou duras críticas e raiva.

Os contos de *Te pego lá fora*, de Rodrigo Ciríaco, em sua maioria, abordam o cotidiano escolar bem como as dificuldades encontradas pelos alunos e (alguns) professores ali inseridos. O livro está organizado em quatro partes (Verão, Outono, Inverno e Primavera), e apresenta predominantemente linguagem oralizada, temáticas envolvendo o universo periférico e a educação pública das periferias. O diferencial é que – talvez por ter sido escrito por um professor – existem contos em que nitidamente o autor dirige-se aos seus pares, ou seja, outros professores¹¹⁵. Há duras críticas ao descaso dos docentes e das autoridades pela educação pública de má qualidade.

Há contos que representam os pensamentos e atitudes dos alunos, geralmente influenciados pela violência, pelos modismos ou pela opressão (“A.B.C”, “Bia não quer merendar”, “Nos embalos”, “Questão de postura”); há os que se reportam às atitudes, preconceitos e descomposturas dos profissionais da educação (“Cara-de-pau”, “Um estranho no cano”, “Socá pra dentro”, “Papo-reto”); os de desabafo ou de relato da condição quase impotente do professor e dos envolvidos com a educação frente aos inúmeros entraves do aparelho público estatal (“Da frente do front”, “Perdidos na selva”, “Nós os que ficamos”) e alguns mais animadores, mais leves e esperançosos (“Um novo brinquedo”, “Meninas Super-Poderosas”, “Literatura (é) Possível”).

Diversas vezes emprestei o livro aos alunos. Eles se identificavam primeiramente com a linguagem, quase uma transposição direta do oral (das obras do *corpus* é a que mais se aproxima do oral e do coloquial) e depois com os temas apresentados ainda que tivessem algumas dificuldades quando deparavam com cinismo ou dubiedade no texto. Durante a leitura do conto¹¹⁶ “Perdidos na selva” (turmas de oitava série do fundamental II) no qual o autor narra estabelecendo um paralelo entre estar perdido na selva e estar na sala de aula, a maior parte dos alunos gostou do texto, mas não compreendeu se era uma história sendo contada na escola ou outra coisa.

¹¹⁵ Os contos “Um estranho no cano”, em que o autor descreve com sarcasmo e ironia a sala dos professores, “Da frente do front” em que se estabelece uma comparação entre a escola e a guerra e o conto final “Nós, os que ficamos”, quase um auto-desabafo dedicado àqueles que permanecem na estrutura educacional pública, provocam empatia num possível leitor-educador.

¹¹⁶ Os textos curtos permitiram a leitura integral dos contos (praticamente um por aula) e favoreceram o entendimento dos alunos pela apreensão do todo (o que não ocorreu com a leitura solta dos capítulos dos romances, cujo encadeamento e término ficaram comprometidos pela incompatibilidade do tempo de leitura com o da aula).

Em “A.B.C.”, o narrador é um menino de treze anos em conversa com seu professor na escola. O conto assusta pelas convicções e tendências ao crime presentes em um menino tão jovem:

Se eu já matei? Eh, prussô, da missa cê não sabe o terço? Já tenho treze anos, pô. Sô bicho solto, bicho feito. Tô enquadrado. É, já tô viradasso. Já paguei até veneno. Um ano na FEBEM. Várias rebelião e o caralho. Tô aqui de L.A., só por causa do juiz. Memo assim não tem quem me segura. Fico pelos corredor, só nas fissuras. Dando umas volta, ganhando a fita. (...) Ó, tô saindo. Cansei de ficar na sala de aula, na escola, sei lá. Aqui é tudo muito parado. Vou pra rua. Lá que é o barato. É lá que eu já sou mestre. (CIRÍACO, 2008, p.12)

A diferença nessa obra é que existem contos em que a voz narrativa é feminina, como em “Aprendiz”, cuja narradora-personagem rapidamente relata a sua condição de menina nova que já é empurrada para a comercialização do corpo; “Nos embalos”, a narradora conversa com seu professor e diz que é uma “mina firmeza” (p.18), que não vai “no embalo de ninguém” (p.19), mas que para não ser “taxada de babaca e de careta” (p.18) pelos colegas, bebe, fuma e dança; em “Miolo mole frito”, a confidência de uma menina que jura se vingar dos abusos sexuais cometidos pelo padrasto jogando óleo fervente nos tímpanos dele. Esses contos estão presentes na primeira parte do livro (“Verão”).

A segunda parte (“outono”) foi dedicada aos contos que envolvem críticas ou que se reportam ao universo escolar visto pela ótica docente, ou como crítica às atitudes docentes, exceção feita ao primeiro conto “Pedido irrecusável”, constituído de apenas uma frase: “*Tio, me dá um conto?*” (p.29). Essa parte possivelmente teria como leitor implícito (JAUSS, 2002) não o aluno, mas o professor. Em “Inverno”, a terceira parte do livro, o foco vai da escola para a rua. O primeiro conto, “Medo”, dá indícios do teor dos poemas dessa parte: são contos cuja temática gira em torno do preconceito (“O livro negro”), da exploração dos jovens em subempregos (“A placa”), da condição dos menores nas ruas (“Cobra-criada”), da depredação das escolas (“Boca do lixo”), da depressão dos docentes frente às calamidades encontradas no ensino público (“Obituário”). Na última parte, “Primavera”, estão os contos mais “leves” e esperançosos do livro, mas nem por isso isentos de crítica social.

Como já foi dito, a linguagem do livro constitui um dos elementos que mais possibilitam a leitura dos alunos jovens, pois estão presentes expressões do cotidiano não só periférico, mas também do escolar. A estrutura do conto, mais curta e precisa, também aparece como elemento facilitador da leitura em sala de aula.

Nesta obra, como em outras da mesma vertente, encontra-se uma representação do real marcada pela crueldade, não se vislumbrando muitas perspectivas de mudança, onde uma realidade opressora e violenta delinear os atos e (de)formaria o caráter das personagens inseridas nesse meio. Em razão disso, ao pensar em que tipo de conhecimento a literatura dessa modalidade poderia fornecer ao leitor, ainda mais o leitor escolar, decerto nos encontramos diante de um problema. Se o aluno de periferia hipoteticamente já está em constante contato com esse ambiente transposto para a obra, trazer à sala de aula textos que novamente se reportem a essa temática seria relegá-lo a apenas uma visão de mundo, estreitando ainda mais a sua concepção do mesmo. No entanto, ao apresentarmos uma literatura muito distanciada desse leitor – como é o caso da maior parte das obras do cânone escolar¹¹⁷ –, geralmente, afugentamo-lo. Instala-se, então, um impasse: a leitura de textos marginal-periféricos desperta o interesse do receptor, ocasiona identificação e favorece a continuidade e a compreensão da leitura, mas, ao mesmo tempo, corre-se o risco de manter o leitor restrito a uma única vertente literária reduzindo a sua percepção de mundo (ou mesmo excluí-lo de outras possibilidades de leituras literárias). Uma solução seria, provavelmente, fazer com que a leitura de obras marginal-periféricas convivesse com outras leituras (legitimadas ou não), e vice-versa, numa relação dialógica, não excludente, mediada pelo professor.

¹¹⁷ Em uma de minhas experiências de leitura, após ler trechos de *Capão Pecado* com as turmas de segundo ano do Ensino Médio, levei um poema de Álvares de Azevedo (“Meu sonho”, analisado por Antonio Candido em seu livro *Na sala de aula – caderno de análises literárias*) para ler em sala. Por se tratar de um poema altamente erótico, segundo a análise de Candido, e por ser um dos poetas com os quais o planejamento determinava que se estudasse, acreditei que seria importante e interessante trabalhá-lo na aula. Qual não foi minha surpresa quando, ao término da leitura e, principalmente, após a análise de Candido, as turmas mostraram-se espantadas, num misto de indignação e vergonha diante de um poema tão “sexual” que trazia em seu bojo elementos como “masturbação”, termos ambíguos como “bainha”, “galope”, “trevas impuras”. “Mas isso é tema de literatura, professora?”; “Os caras daquela época pensavam nisso, professora?”. A leitura de um poema romântico cujo autor é canônico causou tanto ou mais controvérsia do que a violência e a sexualidade do que um texto marginal contemporâneo. No entanto, o poema romântico não foi recebido com muita empatia por parte do aluno-leitor.

A figura do anti-herói (o malandro e o marginal)

A minha primeira reação diante da fala entusiasmada de um aluno sobre a “adrenalina” que envolvia um dos personagens do filme *Cidade de Deus* foi pensar na dimensão e no poder que um personagem aparentemente anti-herói exerce sobre o seu destinatário, seja ele um espectador ou um leitor, no caso, meu aluno, estudante de uma escola de periferia. Durante as cenas realizadas na escola e na oficina de teatro – relatadas anteriormente – era recorrente o fato de os alunos ou aspirantes a atores e atrizes darem preferência a personagens que transitam mais pelo “mal” do que pelo “bem”. Já entre os alunos, durante as leituras dirigidas que realizamos, a preferência gira em torno de personagens que não são especificamente vilões, mas também não são inteiramente “mocinhos”. Tais personagens apresentam forte grau de humanidade, mas, por força das circunstâncias em que se encontram, são conduzidos a uma vida cerceada pelo ilícito, pela violência, pelo medo e pelas incertezas. Apesar de apresentar uma conduta fora do padrão considerado correto, esse personagem não deixa de se apresentar carismático para o leitor, seja em razão da piedade, seja pelo impulso de identificação por aquilo que geralmente os rodeia – e que ele vê descrito e representado ali no livro – mas que não está de fato incorporado em sua vida. Ter a possibilidade de, pela leitura, estar “na pele” de um grande traficante ou de um sujeito que desafia as regras pré-estabelecidas pela sociedade, zombando de uma organização social injusta, parece provocar no aluno-leitor um sentimento de cumplicidade e a vazão de sensações muitas vezes reprimidas:

Já Freud diversas vezes descrevera o prazer estético pelo relacionamento do prazer no outro com o prazer de si. O paradigma com que Freud descreve a necessidade antropológica do herói, tanto nos devaneios cotidianos quanto na literatura, explica o prazer estético da identificação pela função de alívio e proteção da distância estética e, ao mesmo tempo, por um interesse mais profundo pela atividade da fantasia. O espectador no teatro ou o leitor de romances pode “gozar-se como uma figura importante e se entregar de peito aberto a emoções normalmente recalçadas, pois o seu prazer tem “por pressuposto a ilusão estética, ou seja, o alívio da dor pela segurança de que, em primeiro lugar, trata-se de um outro que age e sofre, na cena, e, em segundo lugar, de que se trata apenas de um jogo, que não pode causar dano algum à nossa segurança pessoal. (JAUSS, 2002, p.99)

O conceito aristotélico de catarse, ou *khatarsis*, explica a identificação por parte do receptor que, através do sentimento de terror e piedade que lhe é despertado por uma obra, expurga sentimentos, sublimando ações e comportamentos considerados inadequados socialmente. Aquilo que ele vê ou lê consiste em uma vivência simbólica,

artística. Portanto, trata-se de uma experiência vivida por intermédio de um outro, e que, no indivíduo que lê/vê, o impacto causado leva a reflexões e a interpretações do real.

No caso do nosso aluno, o deslocamento da identificação pelo herói para o anti-herói, parece ser um dado importante.

No Brasil, a figura do anti-herói na literatura tem seu emblema em Leonardo Pataca, protagonista de *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida. Leonardo Pataca não se enquadra no filão dos mocinhos, já que apresenta traços de malandragem, de preguiça, de cobiça e de adultério, entre outros defeitos, contrários à imagem do herói, que, como diz Gilda de Mello e Souza, tem sua origem nos cavaleiros medievais dos romances de cavalaria (SOUZA, 1979). No entanto, se aqui o anti-herói estava apenas surgindo, iniciando um tipo de *persona*¹¹⁸ que posteriormente seria amplamente verificado na literatura, na Espanha já havia o personagem pícaro, o qual apresentava semelhanças com o personagem brasileiro de Manoel A. de Almeida¹¹⁹: nascido pobre, o pícaro quase sempre almejava alcançar notoriedade e riqueza através de trapagens e mentiras. Mario González aventa a possibilidade de haver essa transposição e transmutação do pícaro da literatura espanhola para o malandro anti-herói da literatura brasileira pelas semelhanças histórico-sociais existentes entre os dois países:

Uma rápida observação da nossa realidade latino-americana contemporânea nos permite sentir a equivalência das nossas contradições sociais. Isto sem adentrarmos pela história econômica, que guarda curiosas analogias: desequilibrada distribuição de riquezas, (...) dívida externa crescente, elevada inflação, perda de poder aquisitivo dos salários, elevada carga impositiva injustamente distribuída, impossibilidade de competir com o capital estrangeiro etc. Em nossos países terceiro-mundistas, fica cada vez mais claro que o trabalho não é o caminho adequado para a ascensão social, mas a garantia do permanente empobrecimento (...)" (GONZÁLEZ, 1994, p.16)

O protagonista anti-herói atinge seu ápice na literatura brasileira com *Macunaíma*, de Mário de Andrade. A personagem principal do romance de Mário, com toda a sua preguiça, seu primitivismo, malandragem, mentiras, traições, fortes ímpetos sexuais e sua origem mestiça, aparece como exemplo máximo do anti-heroísmo brasileiro. A obra, porém, vem permeada pelo lirismo, repleta de analogias sociais,

¹¹⁸ "(...) [*Memórias de um sargento de milícias*] que não parece admitir uma vinculação direta com a picaresca clássica como fonte (...) mas inaugura a existência de uma personagem típica da literatura brasileira, o malandro, em que nos parece possível ver a retomada do anti-herói, e que irá proliferar em diversas manifestações culturais brasileiras". (GONZÁLEZ, 1994, p.262).

¹¹⁹ Antonio Candido, em "Dialética da malandragem" (1993) vê algumas afinidades do livro com o romance picaresco, mas descarta a filiação.

culturais e políticas além de apresentar uma linguagem excentricamente “abrasileirada”, típica da “confluência, do entrecchoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos” (RIBEIRO, 2007, p.17).

Os protagonistas das obras escolhidas para este trabalho, não são propriamente anti-heróis¹²⁰ no sentido dessa tradição brasileira do anti-herói. O que mais se aproxima dessa categoria é Vander, ou Burdão, criado por Sacolinha o qual pratica violações e crimes em virtude de sua condição social e de seu histórico. Rael, de *Capão Pecado*, como já foi ressaltado anteriormente, mais se parece com um mocinho propriamente dito. Não há nele traços de malandragem, de desvios de caráter ou imoralidade. Há sim uma condição do personagem enquanto vítima de um sistema excludente, de uma sociedade que expulsa os pobres para regiões periféricas para esquecer que existem. Rael é descrito pelo autor como trabalhador, bom filho, leitor, indignado com os problemas da comunidade onde vive. Quando diante do dilema da paixão pela amada e da traição ao amigo, Rael sofre, como todo bom herói. Existe na trama o vilão, de nome Burgos, que surge quase como antagonista, já que é fruto do mesmo ambiente que Rael, mas escolhe outro tipo de vida (a chamada “vida bandida” ou “vida loka”, assim nomeada pelos jovens de periferia). Como não apresenta traços de bondade ou de humanidade, esse personagem aproxima-se dos personagens “chapados” da crítica tradicional (personagens chapados \times personagens planos). Enquanto personagem funcional, Burgos serve para “exemplificar” dentro da trama, como se desenrola o envolvimento com o crime e quais as conseqüências. Já Rael alude ao indivíduo “bom-caráter” que é obrigado – e aprende a conformar-se e até a valorizar essa condição – a conviver com o submundo em virtude da pobreza. A existência dessa dicotomia entre o bem e o mal pode apontar um elemento estratégico dentro das tramas marginal-periféricas, em especial os romances. Tanto Burgos (*Capão Pecado*) quanto Burdão (*Graduado em marginalidade*) sofrem retaliações e punições por escolherem uma vida criminosa. Percebemos então que existe um intuito no trato de questões tão delicadas. A linguagem violenta, os episódios e fatos marcados pela crueldade parecem querer explicitar a humilhação por que passam os moradores das periferias e denunciar que a prática de crimes não é o melhor caminho:

¹²⁰ Apesar de os personagens anti-heróis dos romances serem os mais passíveis de análise, devemos ressaltar que o eu-lírico dos poemas de Allan da Rosa também é fortemente marcado pela necessidade de expressar poeticamente o que o humilha e o que o acomete diariamente. É uma voz lírica negra, que traça figuras oníricas, mas que não abandona a temática social. Os contos de Ciríaco também revelam personagens que denunciam e criticam os valores sócio-econômicos e culturais que são impostos, tanto pela sociedade de consumo, quanto pelas instituições.

Falar da violência me parece fundamental. E me parece mais fundamental ainda o que eles fazem com isso. Depois que eu terminei o *Manual Prático do Ódio*, eu fui reler *Cidade de Deus* e outros livros. Me dei conta de que não existe nenhuma glorificação do bandido. Nenhuma. Nos romances do Ferréz e do Paulo Lins os bandidos morrem sempre, o sistema sempre prevalece. Mas isso é moralismo inesperado? É uma aceitação paradoxal dos nossos critérios de classe média? De jeito nenhum. Isso é o que há de mais inteligente. Só nós glorificamos a violência, para ver num programa de TV. Não é parte do nosso cotidiano levar bofetada de policial. Mas é parte do cotidiano de quem mora nas comunidades. Você não tem problema de chegar em casa às 10, 11 horas da noite. Para eles é uma loteria, pode encontrar uma blitz e não conseguir subir. Uma das percepções mais notáveis da Dialética da Marginalidade é que eles compreendem perfeitamente que a violência só favorece o sistema. O sistema se fortalece com a violência, depende da violência. Nós só aceitamos a corrupção da polícia no Brasil porque consideramos que essa polícia é indispensável para fazer um cordão sanitário entre eles e nós. Então a violência só interessa ao sistema. Não estão promovendo a violência, nem dizendo que a transformação virá pela violência. Eles sabem que, quando se trata de violência, eles vão sempre perder. Não é moralismo inesperado, mas a percepção mais aguda que fazem: de que a violência só favorece a preservação do sistema. O que eles precisam fazer não é desperdiçar energia com violência, é concentrar energia na transformação cultural. Isso é muito mais importante do que dar tiros. (ROCHA, 2007)

Contrariando o que à primeira vista se supõe, algumas obras de literatura marginal-periférica, em especial os romances, acabam contribuindo para a formação de uma consciência crítica e defendendo uma conduta ética para além da violência e do crime. João Cezar de Castro Rocha, professor da UERJ e crítico literário realiza uma importante distinção entre a figura do malandro e a do marginal, ambos anti-heróis na literatura brasileira. Em alusão à *Dialética da Malandragem*, artigo publicado por Antonio Candido, ele afirma a existência nos movimentos literários atuais de uma *dialética da marginalidade*, marcando a distinção entre o malandro e o marginal:

O malandro não quer mudar nada. O impulso principal do malandro é ser cooptado. Uma parte considerável da cultura brasileira insiste em apresentar o país como sendo o país da malandragem. Mas uma parte cada vez maior e mais consistente diz que não. Nós não somos o país do malandro simpático. Nós somos o país do malandro aproveitador de um lado – e do marginal do outro. O termo marginal é muito importante porque tanto pode ser aquele que está à margem quanto pode ser o criminoso. (...) Passamos décadas idealizando o malandro. Mas não existe nenhuma possibilidade de idealização da figura do marginal: na palavra marginal está presente tanto o lado solar quanto o lado noturno, o bem e o mal. Você pode ser marginal porque está à margem e quer adquirir a sua voz. Mas você pode ser o marginal porque coloca o revólver no bolso e assalta alguém. (ROCHA, 2007)

Do ponto de vista do Estado, o nosso horizonte é desértico, como sempre foi na história brasileira. Nós não temos um projeto cultural, não há um projeto educacional para o país. Mas no momento dessa entrevista há uma importantíssima transformação acontecendo no país. Essa é a esperança que eu tenho de uma real transformação. Determinados dilemas do Brasil só poderão ser resolvidos quando forem enfrentados. O malandro não enfrenta nada, o malandro dribla, o malandro sai de banda. Quem enfrenta é o marginal. Então a Dialética da Marginalidade, me parece, é um esforço sério de um enfrentamento radical desses dilemas brasileiros. (ROCHA:2007)

Segundo Rocha, um dos traços que diferencia o malandro do marginal seria a ausência no primeiro de um senso de coletividade. O malandro aparece sempre como um ser extremamente individual, produto de uma sociedade também individualista¹²¹, ou seja, segundo Rocha, o malandro não rompe com nada, aliás, pelo contrário, ele se deixa corromper constantemente, almeja um lugar numa zona de *conforto* social. O marginal, apesar de permanecer no limiar da criminalidade, procura romper com a ordem vigente que oprime a ele e a seus pares, e não ser conivente com ela; está numa zona de *confronto* social, político, econômico, cultural.

O projeto coletivo que surge com o movimento literário marginal-periférico tem sua peculiaridade em relação às obras marginalizadas que até então possuíam um caráter localizado, particular, segundo Rocha¹²². Quando os autores marginal-periféricos se uniram em nome de uma literatura comum, com perspectivas comuns, coletivas, o movimento ganhou força, tomou outras proporções para além do estilo e da estética.

Voltando novamente nosso olhar para a inserção das obras marginal-periféricas nas aulas de leitura e literatura na escola, poderíamos repensar o papel dessa vertente literária não apenas como meio de propiciar um prazer estético naquele que lê, mas também como uma possibilidade de reflexão coletiva, colaborativa. Para tanto, ampliar o movimento da leitura para além da identificação individual pode ser possível mediante o *distanciamento* do leitor.

¹²¹ “Nossa imagem do malandro é uma figura sobretudo simpática, um tanto rebelde. Mas jamais imagináramos o malandro como conservador. Minha hipótese básica é a seguinte: o malandro é uma das figuras mais conservadoras da cultura brasileira. Quando o malandro tem de preparar um golpe, o malandro realiza esse golpe contra o chefe de polícia? Não. Contra o poderoso de plantão? Também não. Quem o malandro em geral achaca, quem em geral o malandro enreda na sua lábria, na sua trama? Seu vizinho. Mais que isso. O malandro é a promessa de uma falsa ponte entre a ordem e a desordem, entre o pobre e o rico. Quando o malandro tem de optar, ele não escolhe o pobre, escolhe o rico. (...) O malandro é sempre individual. Só o que importa é ele: o lustro da roupa, o lustro do sapato, a elegância. Ele sempre se preocupa consigo mesmo, não com o outro, muito menos com os outros da sua classe. Muito pelo contrário. Por isso digo que é uma falsa ponte. Porque uma ponte verdadeira tem duas vias. Ela vai, mas ela também vem. No caso do malandro, a ponte é uma rua de mão única. O malandro não convida seus vizinhos do morro para comer caviar. Ele vai comer sozinho. É preciso, em alguma medida, reavaliar criticamente a figura do malandro. É preciso deixar claro que o malandro é conservador, é uma figura que não tem nenhuma preocupação com o universo ao qual pertence”. (ROCHA, 2007)

¹²² “Na obra de Carolina de Jesus há uma revolta e uma denúncia da desigualdade social. (...) A novidade agora é que, além de um projeto coletivo, não se trata apenas da expressão individual de uma precariedade, mas da tentativa de compreensão de que essa precariedade não é individual, é sistêmica. Trata-se do esforço de compreender a desigualdade social a partir de suas causas – e não apenas a partir dos seus efeitos, que é a violência e a precariedade do uso da linguagem”. (ROCHA, 2007)

Prática de leitura e prática teatral: identificação, catarse e distanciamento.

Durante as experiências realizadas em sala de aula com a literatura marginal-periférica e jovens alunos de periferia foi possível verificar que houve de fato empatia por grande parte dos alunos, o que nos leva a crer que tenha ocorrido, efetivamente, um processo identificatório. A linguagem oralizada, os temas abordando o universo das periferias, os medos e anseios de uma determinada classe social permitiram uma leitura *participativa*¹²³, que houvesse *fluidez de leitura e compreensão* por parte dos alunos; mas terá havido uma atitude contemplativa, no sentido que a ela dá Jouve?

(...) há “participação” quando o leitor transcende a posição limitada que ele tem na vida cotidiana, e “contemplação” quando chega a uma visão de mundo que não é a de seu universo cultural. (JOUVE, 2002, p.111).

Com o estudo de textos teóricos sobre a leitura em si e com a participação na oficina de teatro relatada antes, pude perceber que em determinados aspectos a prática da leitura aproxima-se da prática teatral, se tomarmos o leitor como referência. Ambas são práticas culturais que envolvem instâncias comuns: autor – obra – leitor (literatura) ou autor-obra-professor-ouvinte (literatura na escola) e autor – obra – ator – espectador (teatro)¹²⁴.

No teatro existe o forte apelo das imagens vivas, da comunhão entre ator e platéia. Na literatura há a força do imaginário diante das diretrizes do texto, bem como a comunhão entre leitor e narrador¹²⁵. Se por um lado a existência de mediadores (atores, diretor, cenário, iluminação, trilha sonora) tornaria uma experiência artística teatral mais impactante que a literária, poderíamos também considerar que esta, ao ser recepcionada diretamente pelo seu destinatário, estaria intimamente ligada às imagens formadas a

¹²³

¹²⁴ Poderíamos considerar que o teatro abarca também a figura do diretor; no entanto, durante o ato de fruição da peça, os fatores atuantes podem resumir-se à obra-ator-espectador, já que a voz autoral encontra-se diluída na obra dramática que tem como porta-voz o ator, que faz a mediação tanto da concepção do autor quanto da do diretor. Já no ato de fruição literária, a figura autoral é mais presente. Uma vez que não há mediações, o sujeito leitor depreenderá da obra aquilo que o autor propôs e o que a sua (do leitor) concepção de mundo permitir.

¹²⁵ Podemos pensar que essa comunhão não ocorre quando há rejeição por parte do leitor do narrador ou do personagem, provavelmente porque não houve identificação. No entanto, mesmo quando existe essa rejeição, a leitura resulta mais uma vez das escolhas do leitor, como afirma Jouve: “*A adesão passiva não é a única forma de sentir a consistência de seu eu. A rejeição absoluta de uma personagem inassimilável tem também como resultado confortar o leitor em suas escolhas ideológicas na base de sua identidade. (...) O interessante é que, mais uma vez, a leitura acaba numa confirmação de si: a recusa espontânea de identificação e a revolta que a acompanha levam o leitor a fechar o livro*” (JOUVE, 2002, p.130).

partir de seu imaginário, ou seja, de suas próprias experiências e representações mentais, o que, possivelmente, atenderia com mais exatidão aos seus anseios, ainda que direcionados a partir de outrem (autor), como explicita Vincent Jouve¹²⁶:

Entende-se assim a decepção tão freqüentemente sentida quando um romance que se leu é filmado. A personagem que, ao longo de sua leitura chegava à existência pelas representações imaginárias do leitor, apresenta-se na tela como um outro absoluto na produção do qual o espectador não participa. (JOUVE, 2002, p.116)

Michel Picard (*apud* JOUVE, 2002) ao propor estudar a recepção literária através dos jogos aponta duas categorias distintas [o “*playing*” e o “*game*”] que norteariam a leitura e que equivaleriam, de acordo com as analogias dessa pesquisa, à encenação teatral. Jouve esclarece a questão:

O *playing* é um termo genérico para todos os jogos de representação ou simulacro, fundamentados na identificação com uma figura imaginária. O *game*, por sua vez, remete aos jogos de tipo reflexivo, precisando de saber, inteligência e sentido estratégico. (...) Enquanto o estatuto objetivo do *game* permite o distanciamento, o *playing* enraíza-se no imaginário do sujeito. A leitura seria portanto, ao mesmo tempo, jogo de representação e jogo de regras. É impossível ler um romance sem se identificar com tal personagem. Mas é igualmente impossível não respeitar um certo número de convenções, códigos e contratos de leitura. (JOUVE, 2002, p.111-112)

Para aprofundar esse binômio identificação-distanciamento, um caminho entrevisto foi trazer à discussão dois grandes diretores e pensadores do teatro que se consagraram pela criação de métodos de representação: Stanislavski e Brecht. O primeiro livro do ator, diretor e teórico russo Constantin Stanislavski, *A preparação do ator*, publicado pela primeira vez em 1936 nos Estados Unidos, traz uma sistematização das técnicas de interpretação que orientariam o processo criativo do ator no Teatro de Arte de Moscou. Essa sistematização ficou conhecida como “método stanislaviskiano” e gerou uma série de ramificações e equívocos ao longo das interpretações¹²⁷ realizadas a partir dele. Pregando a verdade cênica fundamentada na imaginação do ator (o “mágico *se*”: se eu estivesse nessa situação e fosse como tal personagem, eu agiria desse ou daquele modo), no treino sistemático e incessante do aparelho físico e da capacidade de adaptação do ator (corpo e voz), na concentração da atenção (em círculos menores que se estendem aos maiores), no uso da memória emotiva (“*por meios conscientes*”

¹²⁶ O lingüista Vincent Jouve, em seu livro *A leitura*, estuda o processo em questão sob a luz dos teóricos da estética da recepção, e traz aspectos fundamentais para a compreensão do fenômeno da leitura.

¹²⁷ Podemos entender o termo “interpretações” em seu sentido ambíguo: refiro-me tanto às encenações feitas utilizando-se do método quanto às diferentes “compreensões” do mesmo.

alcançamos o subconsciente”), na delimitação clara das unidades e objetivos dos personagens os quais confluíam, através de uma “linha contínua de ação” ao objetivo principal da peça (superobjetivo). Um dos equívocos, provavelmente o principal, seria de que o método defenderia uma atuação com bases psicanalíticas, que beirariam o psicodrama¹²⁸. O resultado desse viés seria uma atuação embasada apenas na “inspiração” e no uso indeterminado do inconsciente e da memória emotiva do ator¹²⁹. Tais vertentes interpretativas acreditavam que quanto mais o ator ou a atriz “vivenciassem” a personagem, dando vazão aos seus sentimentos como se fossem dela, mais catártica e profunda seria a representação. Isso se deve ao fato de Stanislavski, nesse primeiro livro que trata do trabalho do ator, permitir tal leitura em alguns trechos:

(...) a coisa melhor que pode acontecer é o ator se deixar levar pela peça inteiramente. Ele então vive o papel, independente de sua própria vontade, sem notar como se sente, sem se dar conta do que faz e tudo se encaminha por conta própria, subconsciente e intuitivamente. (...) espera-se que criemos por inspiração; só o subconsciente nos dá inspiração e, entretanto, parece que só podemos utilizar esse subconsciente por meio do nosso consciente, que o mata. Há, felizmente, uma saída. Achamos a solução por um processo indireto e não diretamente. Na alma do ser humano há certos elementos que estão sujeitos ao consciente, à vontade. Essas partes acessíveis podem, por sua vez, agir sobre processos psíquicos involuntários. (STANISLAVSKI, 1989, p.57)

No segundo livro da trilogia¹³⁰, o teórico desfaz essas possibilidades reafirmando a necessidade do trabalho ativo, da técnica entre outros fatores. No entanto, o método ficou estigmatizado como “psicodramático”; mas o que Stanislavski afirmava em seus apontamentos era a necessidade de se ater à “verdade cênica”, fazendo uso da técnica, para banir do processo de interpretação a atuação mecânica (clichês)¹³¹.

Eleito pelo senso comum como “teórico antagônico” de Stanislavski, Brecht iniciou suas críticas ao trabalho do diretor russo em 1939 (com o ensaio “Sobre o teatro

¹²⁸ “(...) desprezando tudo aquilo que é forma e expressão exterior da personagem-imagem transformada em lei sob o nome de ‘método’ no Actor’s Studio, onde estudos e exercícios stanislavskianos muitas vezes se converteram em psicodrama. Aliás, desde 1934, quando Stella Adler – uma das atrizes do Group Theater – visitou Paris, Stanislavski advertiu seus ‘discípulos’ americanos contra o abuso do recurso exclusivo à ‘memória emotiva’ e aos exercícios de ‘lembrança de sentimentos’”. (DORT apud RIZZO, 2001)

¹²⁹ Essa interpretação do método russo apresentava problemas na medida em que permitia uma margem muito grande de descontrole emocional por parte do ator que, ao tentar alcançar maior veracidade cênica através da vazão dos sentimentos, acabava por perder-se em si mesmo.

¹³⁰ Os ensinamentos quanto à sistematização do trabalho do ator de Stanislavski foram reunidos essencialmente em três livros

¹³¹ “Enquanto que a atuação mecânica utiliza estereótipos elaborados para substituir os sentimentos reais, a sobreatuação, o exagero, pega as primeiras convenções humanas de ordem geral que aparecem e delas se servem sem sequer defini-las ou prepara-las para o palco. (...) Um papel construído à base de verdades cresce, ao passo que fenece o que se baseou em clichês”. (STANISLAVSKI, 1989, p.56-57)

experimental”), primeiramente mostrando aquilo que não deveria ser realizado em cena. No entanto, ao longo de sua vida de diretor, dramaturgo e estudioso de teatro, o alemão Bertolt Brecht afasta-se dessa crítica de oposição ao método stanislavskiano, chegando mesmo a incorporar certos ensinamentos do mestre russo principalmente depois da fundação do Berliner Ensemble, sua companhia teatral (RIZZO, 2001, p.58). No entanto, o suposto antagonismo entre Brecht e Stanislavski se viu propagado no meio artístico teatral e até hoje causa polêmicas.

Brecht pregou, em seus estudos sobre teatro, um fazer cênico fundamentado no *distanciamento* do ator, um teatro essencialmente político-social – o teatro épico – cuja encenação não-ilusionista, rupturas no enredo, bem como a presença de um narrador, são elementos necessários para impedir o espectador de se deixar iludir pela catarse. Alertar o público de que o que se assiste é uma representação – uma míimese da realidade – e despertá-lo para uma consciência crítica participativa e politizada, ao invés de expurgar-lhe certos sentimentos e conduzi-lo a uma “dormência”, consiste na finalidade dessa vertente teatral.

Eugênio Kusnet¹³² – frente a essas duas possibilidades de interpretação – apresenta uma terceira: a fusão de ambas durante o ato interpretativo, o que resultaria no que ele denominou *dualidade do ator*, ou seja, uma interpretação realizada a partir da capacidade do ator em fazer coexistir em cena um sujeito envolvido verdadeiramente com a personagem (atendo-se às suas circunstâncias, aos seus dilemas, objetivos e superobjetivos), mas sem ser “tomado” por ela. Através do domínio de sua ação cênica, seria possível ao ator transitar entre o “limiar do subconsciente”¹³³ (propiciado pela identificação com a personagem) e o *distanciamento crítico*¹³⁴ (estranhamento).

Neste ponto parece possível traçar um paralelo entre a prática de interpretação teatral e a prática de leitura com o intuito de ressaltar a semelhança entre ambos os processos de fruição. Jouve, ao sintetizar as idéias dos teóricos da recepção, apresenta três instâncias do leitor identificadas por Michel Picard, em *A leitura como jogo* (1986): o *ledor*, o *lido* e o *leitante*:

O “ledor” é definido como a parte do indivíduo que, segurando o livro nas mãos, mantém contato com o mundo exterior; o “lido”, como o inconsciente do leitor que

¹³² Ator, professor e teórico russo de teatro, radicado no Brasil.

¹³³ Termo utilizado por Stanislavski para designar o estágio ao qual o ator deveria chegar para alcançar a verdade cênica.

¹³⁴ “(...) adquirindo a fé cênica” na realidade da sua existência, vive como se fosse a personagem com a máxima sinceridade, mas, ao mesmo tempo, não perde a capacidade de observar e criticar a sua obra artística – a personagem.” (KUSNET apud RIZZO, 200, p.82)

reage às estruturas fantasmáticas do texto; e o “leitante”, como a instância da secundaridade crítica que se interessa pela complexidade da obra. (JOUVE, 2002, p.50)

Durante o ato de leitura, o leitor escolar permanece provavelmente na esfera do ledor/lido; o que corresponderia ao envolvimento stanislavskiano – ou catártico – com a obra lida. Para se chegar à instância de “leitante” ou – ainda aludindo às práticas teatrais – ao distanciamento brechtiano, seria (ou é) necessário atingir esse leitor com outras “leituras” do mesmo texto (leituras críticas). O processo aparenta ser simples, mas passar de uma atividade leitora que se atém aos aspectos “envolventes” da narrativa para uma leitura distanciada, reflexiva, que remete a outros textos e envolve elementos cognitivos, epistemológicos, sociológicos e socioculturais, não consiste em algo facilmente alcançável numa aula de leitura. Relacionado a isso, o fato de a obra a ser lida ser estranha ao universo do leitor, seja por seus códigos lingüísticos, seja pelos temas literários abordados, surge como um agravante a essa passagem.

Uma das possibilidades durante a leitura é o estranhamento do leitor perante a obra, o qual também poderia suscitar uma experiência artística de valor reflexivo:

(...) a relação com o texto é sempre, ao mesmo tempo, receptiva e ativa. O leitor só pode “fazer falar” um texto, isto é, concretizar numa significação atual o sentido potencial da obra, desde que insira seu pré-entendimento do mundo e da vida no espaço de referência literário envolvido pelo texto. Esse pré-entendimento do leitor inclui as expectativas concretas que correspondem ao horizonte de seus interesses, desejos, necessidades e experiências tais quais são determinadas pela sociedade e classe à qual pertence como também pela sua história individual. Não é preciso insistir no fato de que, a esse horizonte de expectativa que concerne ao mundo e à vida, experiências literárias anteriores já são também integradas. A fusão dos dois horizontes – aquele que envolve o texto e aquele que o leitor traz na sua leitura – pode operar-se de maneira espontânea na fruição das expectativas realizadas, na liberação das imposições e da monotonia cotidianas, na identificação aceita tal qual era proposta, ou mais geralmente na adesão ao suplemento de experiência trazido pela obra. Mas a fusão dos horizontes pode também assumir uma forma reflexiva: distância crítica no exame, constatação de um estranhamento, descoberta do procedimento artístico, resposta a uma incitação intelectual – enquanto o leitor aceita ou recusa integrar a experiência nova ao horizonte de sua própria experiência. (JAUSS *apud* JOUVE, 2002, p.139)

No entanto, o jovem em questão pode ainda não estar preparado para a recepção de obras com as quais não estabelece uma relação imediata de identificação. O estranhamento causado por uma obra pela qual não vê despertado o seu interesse não o impulsiona, na maior parte das vezes, a obter um distanciamento crítico ou artístico, fato que poderia ser facilmente observado em leitores mais desenvolvidos – com outras referências literárias – ou mais adultos. Essa questão, longe de querer ser determinista, aponta apenas uma necessidade de ampliar não somente o horizonte de leitura do jovem

leitor, mas também as suas experiências sociais, culturais, de vida. Há, entretanto, que se realizar esta passagem do leitor “colado” ao texto, numa estrita relação de identificação, para o leitor que consegue (e vê prazer estético nisso) distanciar-se do mesmo para realizar uma fruição de outra ordem.

Essa transição de um determinado tipo de leitor (diretamente envolvido com texto) para outro (distanciado, crítico) apresenta dificuldade em se efetuar possivelmente pelo fato da leitura identificada propiciar um efeito catártico poderoso. O receptor, ao ser “lido” pela obra, entrevê a si mesmo. É fundamental considerar que esses tipos de leitores convivem ou não no mesmo, não são pessoas diferentes, mas diferentes níveis de leitura. O leitor, na estrita definição do termo, ou seja, “aquele que lê”, e lê autonomamente, escolhe e maneja a leitura segundo suas próprias regras¹³⁵:

Se o “leitante” apreende o texto em relação ao autor, o “lendo” apreende o universo textual por si próprio. O “lendo”, de fato, é essa parte do leitor aprisionada pela ilusão referencial que considera o tempo da leitura, o mundo do texto como um mundo que existe. Esquecendo a natureza lingüística do texto, ele “acredita”, por um momento, no que lhe está sendo contado. (...) Existe de fato um nível de leitura em que, por meio de certas “cenas”, o leitor reencontra uma imagem de seus próprios fantasmas. Assim, de fato, ele que é “lido” pelo romance: o que está em jogo então na leitura é a relação do indivíduo com ele mesmo, de seu eu com seu inconsciente. (JOUVE, 2002, p.52)

Ao apresentar um texto que encontra ressonância no sujeito receptor (jovem aluno de periferia), tanto por seus aspectos literários estruturais (temática, linguagem, personagens) que possibilitam a “entrada” do leitor no universo literário, quanto por atender às expectativas do indivíduo pertencente a uma determinada comunidade intelectual ou interpretativa, o sujeito apropria-se da leitura, justamente por se ver “reafirmado”¹³⁶ por ela, e, a partir desse ponto-chave, ele defende o texto, a obra, o gênero, como se defendesse a si mesmo.

O que a maioria dos leitores busca não é uma experiência desestabilizante, mas, ao contrário, uma confirmação daquilo em que eles acreditam, daquilo que sabem e esperam. A habilidade toda dos *best-sellers* é responder a essa demanda. O leitor, dividindo de antemão os valores do herói, não se transforma ao seu contato. O outro não lhe serve para se redefinir, mas para consolidar a imagem (muitas vezes ilusória) que ele tem de si próprio. Ver uma personagem dividir nossos valores tem algo de

¹³⁵ Daniel Pennac, em seu *Como um romance*, apresenta os direitos imprescritíveis do leitor: “(...) o direito de não ler; o direito de pular páginas; o direito de não terminar um livro; o direito de reler; o direito de ler qualquer coisa; o direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível); o direito de ler em qualquer lugar; o direito de ler uma frase aqui e outra ali; o direito de ler em voz alta; o direito de calar”. (PENNAC, 1993)

fundamentalmente tranqüilizante. O que é verdade para as relações interpessoais no mundo real também o é para a relação leitor-personagem que se estabelece na leitura. (JOUVE, 2002, p.129-130)

Basicamente, a distinção desses dois momentos de leitura, ou desses “dois leitores”, se encontra enunciada com variações em vários pensadores. Já estava em Aristóteles, nos efeitos da obra no espectador (identificação/catarse e prazer na execução), Roland Barthes (prazer e fruição), Hans Robert Jauss (prazer e conhecimento), para citar os que conhecemos melhor.

O prazer aponta para o objeto de prazer, que é fruído no isolamento; o prazer estético de certa forma elimina este isolamento do prazer, porque agora se toma posição, se encontra prazer no objeto de prazer. Realiza-se assim aquele hiato no decurso do prazer que se descreve como distância estética ou como momento de contemplação” (GIESZ apud JAUSS, 2002, p.96)

Jauss não dissocia um prazer do outro, pelo contrário, ambos são complementares na recepção literária, o que reafirma a importância do movimento identificação-distanciamento para que o processo desencadeado no leitor pela leitura seja completo:

Designa-se por *katharsis*, unindo-se a determinação de Górgias com a de Aristóteles, aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique. Como experiência estética comunicativa básica, a *katharsis* corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social – isto é, servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação –, quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar. (JAUSS, 2002, p.101-102)

Para considerar esse contato profundo com o texto literário como um “primeiro passo” para a recepção literária na escola, o qual deveria ser seguido por um segundo¹³⁷, ainda que concomitante – o distanciamento crítico do receptor – é essencial que ele tenha acesso a outros textos, outras referências que dialoguem com a obra lida. Sem

¹³⁷ Poderíamos considerar também um terceiro momento, onde o leitor, após identificar-se e distanciar-se, volta a si mesmo com um novo olhar, o olhar renovado de quem experimentou uma nova experiência estética e reflexiva ao se deparar, através das palavras de outro, com a sua própria alteridade: “O leitor (...) pode somente meditar sobre o antropomorfismo espontâneo que rege sua visão de mundo. Obrigado, num primeiro momento, a se implicar pessoalmente na leitura, é levado, num segundo momento, a se observar refletindo. É essa volta para si que, como repara Iser (1985), faz o valor da leitura: ‘As contradições que o leitor produziu ao formar suas configurações adquirem sua própria importância. Elas o obrigam a perceber a insuficiência dessas configurações que ele próprio produziu. Pode então se distanciar do texto do qual participa de tal forma que possa se observar, ou, pelo menos, se ver engajado. A aptidão para se entrever a si próprio num processo do qual participa é um momento central da experiência estética’.” (JOUVE, 2002, p.114)

esse movimento de aproximação e distanciamento é muito provável que o aluno receptor não perceba os aspectos sociais, históricos, culturais e estruturais que envolvem o texto literário; dessa maneira, a sua experiência leitora ficará restrita à recepção de obras que condigam apenas com as suas referências rotineiras. Em outras palavras: corre-se o risco de um “fechamento” enquanto leitor, ao passo que, o interessante – principalmente por se tratar de um leitor *aluno*, inserido no processo de aprendizagem – seria abrir-se para outras leituras e ser capaz de fruí-las também.

Esse diálogo entre obras distintas, canônicas ou não-canônicas, que fomentem a vivência literária do aluno leitor, parece consistir em um dos cerne para se atingir o *desdobramento*¹³⁸ ou a *duplicidade* do leitor: o leitor *identificado* e, ao mesmo tempo, o *distanciado*. E para que esse fenômeno seja estabelecido na leitura escolar, o professor, enquanto mediador, precisa estar preparado para lidar com questões que, muitas vezes, o tiram de uma comodidade com relação ao que considera pertinente ou não enquanto leitura. Abrir mão daquilo que define como legítimo literariamente, ou seja, de seu lugar de detentor (ou legitimador)¹³⁹ das leituras que “merecem ser lidas” em sala de aula é fundamental para que um processo dialógico ocorra.

¹³⁸ Ao longo da leitura há diferentes desdobramentos, tanto do leitor como do autor: “*O autor pode ser percebido de duas formas: é tanto a instância narrativa que preside à construção da obra quanto a instância intelectual que, por intermédio do texto, se esforça por transmitir uma ‘mensagem’.* O ‘leitante’ pode assim ser desdobrado em um “leitante brincando” (o qual procura adivinhar a estratégia narrativa do texto) e um ‘leitante interpretando’ (o qual visa decifrar o sentido global da obra)”. (JOUVE, 2002, p.52)

¹³⁹ O professor acaba por reproduzir a autoridade da crítica literária. Na medida em que aprova e reconhece determinadas obras como canônicas, inserindo-as na escola como o modelo literário canônico, ele passa a reafirmar o que está dado como legítimo no campo literário. “*Se o modelo da luta entre o padre lector e o profeta auctor, que evoquei no começo, se transpõe tão facilmente, é porque, entre outras razões, uma das apostas da luta é a de se apropriar do monopólio da leitura legítima: sou eu que lhes digo o que está dito no livro ou nos livros que merecem ser lidos em oposição aos livros que não o merecem*”. (BOURDIEU, 200, p.242)

Conclusão

*A Poesia para os poetas.
Alegria dos que não sabem e descobrem.*
Oswald de Andrade

Considerando o objetivo principal desta pesquisa – investigar a potencialidade da leitura literária de textos marginal-periféricos na escola – e o trabalho de reflexão empreendido à luz das teorias lidas, o que de mais evidente podemos depreender é que essa vertente consiste em uma dentre as muitas possibilidades de trabalho com a leitura no âmbito educacional, mas que só ela não daria conta das necessidades de aprendizagem do jovem de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo.

Tivemos sempre como pano de fundo para nosso trabalho o fato de que as práticas escolares não são as mesmas das práticas sociais, que a escola constitui um espaço de *representação* em que, não obstante as dimensões do social devam circular, elas não aparecem ali no seu primeiro nível, mas filtradas pelos objetivos de ensino. Então, se concordamos que o leitor fora da escola possa ler o que quiser e se nutrir só de uma ou outra vertente, ou mesmo não ler, a escola, pelo contrário, deve oferecer a ele uma gama de leituras que de certo modo represente aquilo que foi produzido antes dele e que continua sendo produzindo enquanto literatura. O problema é que, como sabemos, há uma distância entre o currículo prescrito e o currículo em ação, entre o ideal e o real ou, mais simplesmente, que o aluno não lê o que a escola propõe porque ainda não tem competência lingüística para penetrar em alguns textos letrados, não se interessa pelas estruturas complexas desses textos, porque a escola não o incentiva a ler quando utiliza estratégias e avaliação que ignoram os próprios protocolos de leitura. Então das experiências com os textos dessa vertente literária que se mostrou positiva, e que se apresentam em princípio como inteiramente às avessas do que faz a escola com a literatura – que adota textos canônicos que não são efetivamente lidos na escola, servindo-se deles como atividades de metaleitura e de avaliação – o que propomos é o inverso disso: que a escola seja um espaço de leitura e que as comunidades interpretativas, para usar a noção de Stanley Fish, às quais pertencem os alunos da periferia, possam despertar para o fenômeno da literatura a partir da aproximação com obras que façam parte de seu repertório intelectual e lingüístico e assim abrir-lhes a possibilidade de voar em e para outros horizontes.

As mais recentes teorias sobre o ensino da literatura, que vêm paulatinamente deslocando o foco do texto para o leitor, até o ponto de se debruçar sobre o “sujeito real” (e o “o retorno a si”, de que fala Jouve) forneceram – mais ao final da pesquisa, é verdade, quando pudemos ter acesso a textos ainda inéditos traduzidos pelo nosso

grupo¹⁴⁰ – um ponto de vista que nos ajudou a considerar a especificidade desse nosso leitor quando lia na escola textos que, em princípio, eram estruturados a partir da matéria humana e social da periferia, por autores também pertencentes a esse meio.

A reflexão sobre o que denominamos *Experiências* levou-nos a observar que a empatia durante a leitura escolar depende em grande parte da seleção dos textos: levar em conta o aluno (leitor ou ouvinte) – seus interesses, indagações, necessidades, anseios – como parte fundamental do processo de recepção literária propicia um *compartilhamento* da leitura, que passa a figurar como um processo coletivo e não mais impositivo, ou seja, passa a ser *apropriado* pelos alunos, deixando de ser apenas uma tarefa a ser executada pelo professor, considerando exclusivamente o seu ponto de vista.

Observou-se que a inserção da literatura marginal-periférica na escola pode ocasionar alguns “riscos” durante a leitura, já que as obras contêm violência, erotismo, linguagem marcada por oralidade, palavrões, que, se por um lado, fazem parte do cotidiano do jovem, na escola é malvista (a linguagem), e sobretudo pelos próprios alunos, que, pouco ou nada familiarizados com o universo literário, não percebem num primeiro momento os mecanismos de mediação, e rejeitam a obra; ou, pelo contrário, ainda ignorando a mediação, identificam-se com esse universo violento e vêem nele uma apologia de uma parte da realidade da periferia, a *vida loka*, que atrai muitos jovens para a marginalidade. Perceber os elementos mediadores é trazer esse aluno para o universo da literatura, é torná-lo leitor, e este pode ser um bom trabalho da escola. O risco é permanecer no primeiro nível, o que associamos à identificação mais imediata. Por isso, tentamos desenvolver, em comparação com as teorias de preparação do ator no teatro (Stanislavski e Brecht), entender os mecanismos de distanciamento do texto para construir uma visão mais crítica desse tipo de leitura.

Outro ângulo importante de discussão neste trabalho está relacionado à própria legitimidade dessa vertente literária para fazer parte de um conteúdo escolar, uma vez que em termos de literatura, é praticamente naturalizada na escola a permanência em termos absolutos de uma literatura fixada pela tradição, o denominado cânone¹⁴¹. Ultimamente, as orientações oficiais têm insistido na abertura para outras vertentes culturais, talvez impulsionadas pelas discussões sobre multiculturalismo (essas

¹⁴⁰ Esse texto de Vincent Jouve se encontra no livro organizado por LANGLADE & ROUXEL (2004), mas outros que li foram enviados por Rouxel, inéditos na França, para compor um livro futuro a sair pelas Edições Paulistanas.

¹⁴¹ Apesar do cânone literário não ser fixo, como lembram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

influências não se encontram explicitadas nos documentos), porém, considerando a resistência da escola para incorporar as novidades propostas (e que em geral têm a ver com o desenvolvimento dos estudos acadêmicos) é de se crer que, a exemplo do que ocorre com os novos paradigmas lingüísticos, ainda será preciso percorrer uma longa trajetória para introduzi-las na escola (uma das explicações dadas para esses obstáculos é a precária formação dos professores, que estariam distantes dos principais centros de pesquisa¹⁴²).

Voltando-nos agora para o texto propriamente e para a questão de valor literário, observamos que se trata de obras de valor desigual, mas com características comuns, no sentido que revelam um ideal de conscientização, uma forma de resistência ou militância, no caso a de denunciar a violência e o crime na periferia, o descaso das autoridades e de parte da sociedade, considerando os seus personagens marginais como produzidos por um sistema que os empurra para a miséria e a marginalidade. Nesse sentido, identificamos semelhança com uma tradição chamada de “romance de tese” em que se impõe uma ideologia praticamente única, que engloba autor, narrador e personagem; mesmo que as personagens sejam marginais, elas são “julgadas” por um narrador (que é uma espécie de porta-voz da ideologia do autor) que as conduz de um modo a enquadrá-las num determinado esquema ideológico.

Acreditamos que também este aspecto de forte orientação ideológica das obras tenha seduzido os alunos leitores, pois são posições caras ao jovem, que quer entender a “realidade”, quer a “verdade” e resiste ao filtro da ficção.

Além disso, há uma interrogação no que diz respeito à relação da modalidade com o mercado e a indústria cultural: existe um conflito que não se resolve, já que grande parte dos autores critica duramente o sistema de veiculação e circulação do capital cultural dominante, mas, concomitante a essa crítica, buscam adentrá-lo sob a alegação de “ocupar espaços”, num movimento de saída das margens para o centro do campo literário, discussão que aqui se processou teoricamente a partir das déias de Pierre Bourdieu.

Apesar das incertezas em relação a essa modalidade literária em sala de aula, percebeu-se um diferencial importante, um valor relevante nessa literatura que é o da *apropriação* e da *representatividade sociocultural* que se origina do movimento

¹⁴² Em sua dissertação de mestrado, Gabriela Rodella de OLIVEIRA (2007) identificou que a absoluta maioria dos professores (cerca de 80), sujeitos de sua pesquisa, eram formados por institutos superiores particulares, que tradicionalmente lidam mais com a reprodução do que com a produção de conhecimento.

marginal-periférico e parece permitir que a leitura seja concebida pelo aluno como algo que se reporta a ele. O aluno, movido pela identificação, seja por intermédio da linguagem, dos personagens, do conteúdo ou até mesmo do próprio autor, é “capturado” pelo texto e dele se apodera.

A identificação com o autor – pessoa que por intermédio da literatura conseguiu expressar sua voz, até então inaudível para a sociedade – merece ser salientada. O aluno, diante dessa mescla entre autor-narrador-personagem, parece ter reforçado na leitura o sentimento de representação de si, fato não tão comum na prática de leituras autorizadas pela escola:

O exercício escolar convoca um sujeito escolar a quem se ensina “modelos e competências de leitura tidos como necessários e pertinentes”, pois(...), “ensinar a literatura é codificar a maneira de ler as obras”. A autoridade da norma pesa fortemente sobre a “retórica do leitor”, a ponto de, muito frequentemente, o aluno se desengajar e não se afirmar face ao texto. Resignação desiludida, derrisão, indiferença, rejeição, todas essas reações descritas por C. Baudelot são as dos leitores que suportam mal ter rédeas ao pescoço. (ROUXEL, s/d)¹⁴³

Concluimos que uma leitura escolar que tem por objetivo a formação de um sujeito leitor, para não se tornar tão restrita, pode se desdobrar em *leitura identificada* ou *distanciada*, sendo que a esta última, ao romper com o estado catártico da leitura, a exemplo do que ocorre com o espectador no teatro épico, exige do aluno um olhar reflexivo durante ou após a recepção dos textos. A abordagem realizada após a leitura – os comentários e questionamentos – e a leitura de outros textos ampliam o referencial teórico do aluno, permitem a convivência entre os diferentes modos de leitura e contribuem para que ele possa ter autonomia em suas escolhas literárias.

¹⁴³ ROUXEL, Annie. “Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?” Este texto foi enviado à professora Neide Luzia de Rezende, traduzido por seus alunos de pós-graduação, para compor o livro a ser publicado.

Referências bibliográficas

Obras literárias

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma – o herói sem nenhum caráter*. Belo Horizonte, Garnier, 2001.

ANDRADE, Oswald de. *Poesias Reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. *O rei da vela*. São Paulo: Globo, 2001.

BUZO, Alessandro (org.). *Suburbano convicto – pelas periferias do Brasil*. São Paulo: Suburbano Convicto (apoio: Ação Educativa), sem ano de publicação.

_____. *Guerreira*. São Paulo: Global, 2007.

CIRÍACO, Rodrigo. *Te pego lá fora*. São Paulo: Edições Toró, 2008.

FERRÉZ. *Capão Pecado*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. *Amanhecer esmeralda*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. *Manual prático do ódio*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

_____. *Ninguém é inocente em São Paulo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

LEMINSKI, Paulo. *Gozo Fabuloso*. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2004.

LOUZEIRO, José. *Pixote – a lei do mais forte*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1996.

_____. *Pixote: infância dos mortos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

MARCOS, Plínio. *Querô – uma reportagem maldita*. São Paulo: edição do autor, 1982.

ORTIZ, Esmeralda do Carmo. *Esmeralda – Por que não dancei?* São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2001.

ROSA, Allan Santos da. *Vão*. São Paulo: Edições Toró, 2005.

_____. *Da Cabula: História pa tiatru*. São Paulo: Edições Toró, 2006.

SACOLINHA (ALVES, Ademiro). *Graduado em marginalidade*. São Paulo: Scortecci, 2005.

_____. *85 letras e um disparo*. São Paulo: Global, 2007.

Referencial Teórico:

ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Secretaria do Estado de São Paulo, Globo, 1990.

ARISTÓTELES. *Arte Poética*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BARRE-DE-MINIAC, Christine. “Les Jeunes et l’écriture: quelle perception des exigences scolaires? Quelles attentes? [Os jovens e a escrita: que percepção das exigências escolares? Que expectativas? (Tradução de Neide Luzia de Rezende)]. In: LECLERQ, V. et VOGLER, J. (Coord.) *Maîtrise de l’écrit: quels enjeux et quelles réponses aujourd’hui?* Paris: L’Harmattan/ Contradictions, s/d.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BITARÃES NETTO, Adriano. *Antropofagia oswaldiana: um receituário estético e científico*. São Paulo: Annablume, 2004.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. “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. “Conhecimentos de Literatura.” *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília:MEC/SEB, 2006.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BOSI, Alfredo. “Cultura brasileira e culturas brasileiras”. In: *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

_____. “Plural, mas não caótico”. In: *Cultura brasileira – Temas e situações*. São Paulo: Ática, 2003.

BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis, Vozes, 2007.

CAMPOS, Augusto de. “Revistas re-vistas: os antropófagos”. In: *Poesia, antipoesia, antropofagia*. São Paulo: Cortez, 1978.

CANDIDO, Antonio. “A literatura e a formação do homem”. In: *Ciência e Cultura*, v.24, n.9, São Paulo, 1972.

_____. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

_____. “Dialética da malandragem (Caracterização das memórias de um sargento de milícias)”. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n.º 8, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1970.

_____. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. [Edição revista e ampliada]. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.

CERTEAU, Michel de. “Ler: uma operação de caça”. In: *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. *O que é ideologia*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

CHEVREL, Yves. *La littérature Comparée*. Paris, PUF.1995.

DALCASTAGNÈ, Regina (org.). “Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: *Ver e imaginar o outro – alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo (SP): Horizonte, 2008.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEBRUN, Michel. “A identidade nacional brasileira”. *Estudos Avançados*, 4/8, IIIEA/USP.

DIAS, Ângela Maria. “Cenas da crueldade: ficção e experiência urbana”. In: DALCASTAGNÈ, R. (org.) *Ver e imaginar o outro – alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo (SP): Horizonte, 2008.

ECO, Umberto. “Sobre algumas funções da literatura”. In: *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

EVEV-ZOHAR, Itamar. *Teoria di Polissistema* (Teoria del polisistema). A primeira versão foi publicada com o título “Polysystem Theory”. In: *Poetics Today*, 1972. Esta versão em português é tradução do espanhol, que, por sua vez, também foi traduzida do inglês e se encontra no *site* oficial do autor (www.tau.ac.il/~itamarez ou www.itamar.even-zohar.com).

FAVARETTO, Celso. *Tropicália, alegoria, alegria*. São Paulo: Kairós, 1979.

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.

FONSECA, Maria Augusta. "O ano da semana de arte moderna". In: *Oswald de Andrade, 1890-1954 (Biografia)*. São Paulo: Art Editora: Secretaria do Estado da Cultura, 1990.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor – aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.

FRAZER, J. *O ramo de ouro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

FREUD, Sigmund. *Totem e tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1987.

GAMBINI, Roberto. *O espelho índio: os jesuítas e a destruição da alma indígena*. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1988.

GERALDI, João Wanderley. "Prática de leitura de textos na escola". In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

GONZÁLEZ, Mario M. *A saga do anti-herói: estudo sobre o romance picaresco espanhol e algumas de suas correspondências na literatura brasileira*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

GRIVEL, Ch. "O hipócrita ou o não dito de ler", *Versants*, n. 2, Hiver 1981-1982, Neuchâtel, L'Âge d'homme.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

HELENA, Lucia. "Uma sociedade do olhar: reflexões sobre a ficção brasileira". In: DALCASTAGNÈ, R.(Org.) *Ver e imaginar o outro – alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo (SP): Horizonte, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. "Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da escola". In: *Transgressão e mudança na educação*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

HOLLANDA, Heloisa B. de. "A participação engajada no calor dos anos 60". In: *Impressões de viagem – CPC, Vanguarda e Desbunde*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

HOSSNE, Andréa. “Para entender a literatura marginal”. Entrevista a ARAÚJO e COSTA. *Caros Amigos Especial: Literatura marginal*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Anhembí-Morumbi, 2005.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

JAUSS, H. R. “A estética da recepção”. In: LIMA, L.C. (Org.) *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. “O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *khatarsis*”. 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 des 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.

_____. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MENDONÇA, Gilberto [et alii]. *Oswald Plural*. Rio de Janeiro: Ed.da UERJ, 1995.

MONTAIGNE, Michel de. “Dos canibais”. In: *Ensaaios*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MORAIS, Regis de (org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas, SP: Papyrus, 1988.

NAPOLITANO, Marcos. “Engenheiros de almas ou vendedores de utopia?”. In: *1964-2004: 40 anos do golpe*. Rio de Janeiro, FAPERJ/ 7 Letras, 2004.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. “*Literatura marginal*”: os escritores de periferia entram em cena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, 2006.

NASIO, Juan-David. *O prazer de ler Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

NEVES, Maria Helena. *Gramática na Escola*. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2008.

PELLEGRINI, Tânia. “No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje”. In: DALCASTAGNÈ, R.(Org.) *Ver e imaginar o outro – alteridade, desigualdade, violência na literatura contemporânea*. São Paulo: Horizonte, 2008.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Em defesa da literatura”. Caderno Mais!, *Folha de S. Paulo*, 18 de junho de 2000.

PICARD, M. *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit, 1986.

RASSIAL, Jean-Jacques. *A passagem adolescente: da família ao laço social*. Porto Alegre: Editora Artes e Ofícios, 1997.

REIS, Paulo Roberto de Oliveira. *A arte de vanguarda no Brasil*. Rio de Janeiro, JZE, 2006.

RESENDE, Beatriz. *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008.

REZENDE, Neide L. de. “Implicações das modalidades narrativas ficcionais para o ensino”. In: REZENDE; RIOLFI e SEMEGHINI-SIQUEIRA (Org.). *Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

_____. *Percurso da narrativa de Oswald de Andrade: estudo dos romances e das memórias*. Tese (doutorado), FEUSP. Universidade de São Paulo, 2003.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIDENTI, Marcelo. “Todo artista tem de ir aonde o povo está”. In: *Em busca do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

RIZZO, Eraldo Pêra. *Ator e estranhamento – Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

ROCHA, João Cezar de Castro. “Desafio ao malandro”. *Revista Época*, ed. 487, 17/09/2007. (Entrevista concedida à Eliane Brum, exclusivo *on line*: época.globo.com)

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. “Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: *Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação*. (MARTINS, A.M.M. *et alli*) Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; Brasília: CAPES, 2006.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

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

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. “Breve mapeamento das relações entre violência e cultura no Brasil contemporâneo”. In: DALCASTAGNÈ, R.(Org.) *Ver e imaginar o outro – alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo (SP): Horizonte, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. “Novos escritos dos cárceres: as *Memórias de um sobrevivente*, de Luiz Alberto Mendes”. In: DALCASTAGNÈ, R.(Org.) *Ver e imaginar o outro – alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo (SP): Horizonte, 2008.

SOUSA, Mauro Wilton de (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SOUZA, Gilda de Melo e. *O tupi e o alaúde: uma interpretação de Macunaíma*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

SOUZA, Malu Zoega de. *Literatura Juvenil em questão – aventura e desventura de heróis menores*. São Paulo: Cortez, 2003.

STADEN, Hans. *Viagem ao Brasil*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

TUFANO, D. et SARMENTO, L. *Português – literatura, gramática, produção de texto*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.

VERRIER, Jean. “Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino de literatura na França”. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n.2, (mai/ago) 2007.

VILLAÇA, Mariana. “Tropicalismo: entre vanguardas e manifestos”. In: *Polifonia tropical – Experimentalismo e engajamento na música popular*. Brasil e Cuba, 1967/1972. São Paulo, Humanitas/ FFLCH, 2004.

Periódicos Impressos

Bravo! (Ensaio), nº 08, São Paulo: Editora Abril, maio de 1998.

Época. nº 487, São Paulo: Editora Globo, 17 de setembro de 2007.

Rodapé – crítica de literatura brasileira contemporânea, nº3. São Paulo: Nankin, novembro de 2004.

Caros Amigos Especial. Literatura Marginal: a cultura da periferia: ato I. São Paulo: Casa Amarela, agosto de 2001.

Caros Amigos Especial. Literatura Marginal: Ato II. São Paulo: Casa Amarela, junho de 2002.

Caros Amigos Especial. Literatura Marginal: ato III. São Paulo: Casa Amarela, abril de 2004.

Caros Amigos Especial. Literatura Marginal. São Paulo: Casa Amarela, dezembro de 2005.

Ocas – saindo das ruas, nº 15. São Paulo: INSP, dezembro de 2003.

Sites e blogs acessados para a pesquisa de literatura marginal-periférica

(Acessados entre janeiro e dezembro de 2007)

<http://www.acaoeducativa.org.br>

<http://www.colecionadordepedras.blogspot.com>

<http://www.efeito.colateral.blogspot.com>

<http://www.ferrez.blogspot.com>

<http://www.ocas.org.br>

<http://www.pliniomarcos.com>

<http://www.sacolagradoado.blogspot.com>

<http://www.suburbanoconvictoblogger.com.br>

<http://www.1dasul.blogspot.com>