



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS - LICENCIATURA

JOSEILDO JOAQUIM DE OLIVEIRA SOUSA

**DA MARGEM DO CÂNONE PARA O CENTRO DA AULA DE PORTUGUÊS:  
reflexões sobre a elaboração de um projeto didático de Língua Portuguesa**

Recife  
2022

JOSEILDO JOAQUIM DE OLIVEIRA SOUSA

**DA MARGEM DO CÂNONE PARA O CENTRO DA AULA DE PORTUGUÊS:  
reflexões sobre a elaboração de um projeto didático de Língua Portuguesa**

Monografia apresentada ao Curso de  
Graduação em Letras Português –  
Licenciatura como parcial para obtenção  
do título de Licenciado em  
Letras/Português.

Orientador: Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Recife

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Sousa, Joseildo Joaquim de Oliveira.

DA MARGEM DO CÂNONE PARA O CENTRO DA AULA DE  
PORTUGUÊS: reflexões sobre a elaboração de um projeto didático de Língua  
Portuguesa / Joseildo Joaquim de Oliveira Sousa. - Recife, 2022.

70 p., tab.

Orientador(a): Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de  
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura,  
2022.

Inclui referências.

1. Literatura Marginal. 2. Projeto Didático de Regência . 3. Estágio  
Curricular de Regência . 4. Ensino de Literatura. 5. Aulas de Língua Materna.  
I. Bunzen Júnior, Clecio dos Santos. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

JOSEILDO JOAQUIM DE OLIVEIRA SOUSA

**DA MARGEM DO CÂNONE PARA O CENTRO DA AULA DE PORTUGUÊS:  
reflexões sobre a elaboração de um projeto didático de Língua Portuguesa**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras/Português.

Data: 01/11/2022

---

Orientador

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior

Centro de Educação - Departamento de Ensino e Currículo - Universidade Federal  
de Pernambuco (UFPE)

---

Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Cunha de Andrade Silva

Centro de Educação - Departamento de Ensino e Currículo - Universidade Federal  
de Pernambuco (UFPE)

## DEDICATÓRIA

À MARIA das Dores (em memória), vizinha, que foi minha mãe-avó.

À Severina MARIA (em memória), exemplo de grandeza e (re)existência.

À Josefa MARIA, mainha e mulher da minha vida.

À JOSÉ Joaquim, painho, pelos incansáveis esforços que tornaram isso possível.

Aos meus sobrinhos, Benjamin e Victor e à minha sobrinha, Ágatha MARIA, que tanto me inspiram e ensinam, minha luta também é por vocês.

Aos(as) filhos(as) de pobres e de agricultores(a) rurais que, como eu, subverteram os destinos impostos e fizeram da universidade seu espaço, enfrentando os percalços do caminho. E também a aqueles(as) que, infelizmente, não tiveram essa oportunidade.

Às pessoas que foram e são proibidas de acessar o direito de estudar, de saber ler e escrever. E àquelas que seguem sendo marginalizadas pela sociedade, mas lutam diariamente contra as estatísticas que tentam silenciá-las, se opondo ao sistema homogeneizador e reivindicando um mundo com equidade e justiça.

A todos(as) que lutam por uma educação pública de qualidade no Brasil e no mundo, especialmente em tempos de desmonte e neoliberalismo. Vocês mantêm viva a chama da esperança, do verbo esperançar.

## AGRADECIMENTOS

Às forças da natureza e espiritualidade que me alimentam, conduzem e protegem.

Aos (des)caminhos da vida que me trouxeram até aqui e oportunizaram (des)encontros.

À mainha, Josefa Maria, e a painho, José Joaquim, pelo empenho na minha educação, pelo amor ofertado e por tudo que vivemos e compartilhamos para que eu chegasse até aqui. Obrigado, painho e mainha, por lutarem e por acreditarem, mesmo nas maiores dificuldades, na possibilidade de ter um filho professor.

À minha amiga Karina Pontes, que me apresentou à universidade e me disse que seria um caminho possível.

À minha amiga-irmã, Livia Beatriz, guerreira potente, que transformou minha jornada acadêmica em uma experiência mais amena, afetiva e possível. Obrigado pelas inúmeras inspirações, ajuda e suporte. Obrigado pelas vivências e experiências compartilhadas: de amizade, de desespero, de consolo, de medo, de contentamento, de inquietações, de entrega, de revolta, de respeito, de frustrações, de sonhos e, principalmente, de amar.

À minha amiga-parceira, Maria Clara, mulher de luta e força gigante da natureza. Obrigado pelo apoio, leveza, rolês e amor compartilhado. Obrigado por ter ouvido todas as lamentações e frustrações, principalmente acadêmicas, nos últimos tempos e afirmar que seria possível passar por todas elas; e, sim, realmente passou. Tu és incrível e o mundo-educação precisa da tua potência para ser melhor.

Ao meu amigo-camarada, Richard Fernandes, potente inspiração para mim. Obrigado por todo acolhimento, afeto, paciência, diálogos e encontros para falarmos dos surtos, dos perrengues, mas também das coisas boas que deixam o coração quentinho e alegre na luta pela sobrevivência no mundo. Obrigado por todo o suporte na construção deste trabalho e de muitos outros. Em Agridoce, questionas quais histórias precisam ser ouvidas e, com certeza, sua história merece ser ouvida e ecoada. Sou extremamente feliz, honrado e grato por ter acesso às suas histórias e construir narrativas ao seu lado.

À Livia, Clara e Richard. Somos professores(as) incríveis. Em tempos sombrios, o colorido e poder do nosso contato, da nossa existência e do nosso fazer profissional é arma.

Ademais, destaco agradecimentos:

A Eduardo Andrade, excelente profissional e amigo, que me inspira, encoraja e somou bastante na construção desse trabalho;

A Clecio Bunzen, meu orientador e referência potente em minha jornada profissional. Obrigado pela humanidade, acolhimento e por todas as vivências compartilhadas durante a graduação;

À Aline Cunha, uma mulher-professora empática e poderosa, por ter aceitado participar da banca e proporcionar uma leitura tão atenta, respeitosa, inteligente e afetiva que aprimora a qualidade dessa pesquisa;

À Lívia Suassuna, professora que admiro incansavelmente e que fez revolução no professor/pesquisador que sou e por ter segurado a minha mão em tantos momentos. Obrigado por estar presente e por todos os esforços e suporte;

Às professoras e professores que atravessam positivamente a minha existência, em especial, a Sebastiana MARIA (em memória), minha tia. É bonito ver o quão grande somos e como podemos impactar sonhos.

Obrigado a todos(as) os(as) amigos(as) e pessoas que, de alguma forma, contribuíram para esta pesquisa.

Obrigado a todos(as) artistas marginais que se dispõem com muito heroísmo e potência a produzir arte, mais especificamente literatura, com propósito, qualidade e valor.

Registro também meu reconhecimento a todos(as) os(as) estudantes que construíram e constroem conhecimento comigo, fazendo parte da minha eterna formação profissional-humana, pois aprendo novas formas de ser, ver e estar no mundo e na docência. No chão da sala de aula colho experiências de medos, dúvidas, incertezas, frustrações, expectativas, angústias, trocas, alegrias, diversidades, surpresas, afetos e conhecimentos que se convertem em aprendizados. De alguma forma - mesmo cansado e maltratado muitas vezes -, vocês me fazem não sucumbir na luta pela educação libertária e pelo mundo que almejo. Os(as) vejo no futuro, sendo incríveis e fortes como já são.

Por fim, agradeço pela existência da educação pública, que, apesar das adversidades, segue sendo um farol de esperança, resistência e transformação para aqueles que acreditam que um futuro mais justo e igualitário é possível.

“Quem falou que eu ando só? Nessa terra, nesse chão de meu Deus. Sou uma mas não sou só.”.

Sued Nunes

“Seja marginal, seja herói.”.

Hélio Oiticica

“A maior satisfação está em agredir os inimigos novamente, e em trazer o sorriso na boca da dona Maria ao ver o livro que o filho trouxe para casa.”.

Ferréz

## RESUMO

Atualmente, é desafio da escola trabalhar com a multiplicidade de representações sociais e literárias. Sigo, então, na contramão de um ensino de literatura do português, o qual se mantém favorável à reprodução tradicionalista de cânone com perspectiva colonizadora, analisando a minha experiência pedagógica que trata sobre literaturas marginais. Traço, portanto, o objetivo de entender como se deu a abordagem sobre literatura marginal no desenvolvimento do meu Projeto Didático de Regência em literatura de língua portuguesa, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV, numa turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Camaragibe-PE. Despontou-se uma metodologia sobretudo autoetnográfica que analisa qualitativamente o meu proceder pedagógico. Assim, debruço-me em autores/as como Candido ([1998] 2014), pensando direito à literatura; Cosson (2021), pensando os paradigmas de ensino de literatura; Mouján (2020), compreendendo a de(s)colonialidade; Nascimento (2006), conceituando a relevância da literatura marginal; Reis (1992), discutindo sobre cânone; etc. Mais: apoio-me na Base Nacional Comum Curricular (2018) e no Currículo de Pernambuco (2021) considerando ensino de literatura. Esta pesquisa justifica-se pela escassez de estudos que tratam de tal tema. Resultando desse processo, percebi a relevância do trabalho com literatura marginal para despertar consciência crítica-social no alunado ao reconhecimento e às lutas contras as injustiças da sociedade. Concluindo, notou-se também que a presença desse tipo de literatura, em um projeto de regência, provocou aprendizagens significativas e despertou o interesse do grupo-classe pela leitura de textos dessa vertente literária, principalmente pela constatação de que esse fazer artístico aborda questões que atravessam o cotidiano dos/as estudantes.

**Palavras-chaves:** Projeto Didático de Regência; Literatura Marginal; Estágio Curricular de Regência; Ensino de Literatura.

## ABSTRACT

Nowadays, it is a challenge for the school to work with the multiplicity of social and literary representations. For this reason, I continue in the opposite direction of a teaching Portuguese literature, which remains favorable to the traditionalist reproduction of the canon with a colonizing perspective, analyzing my pedagogical experience that deals with marginal literatures. I trace, thus, the objective of understanding how the approach to marginal literature took place in the development of my Didactic Project of Regency in Portuguese literature, in the discipline of Supervised Curricular Internship IV, in a 1st year high school class of a public school in Camaragibe-PE. A mainly autoethnographic methodology emerges that qualitatively analyzes my pedagogical approach. Thus, I focus on authors such as Candido ([1998] 2014), thinking straight to literature; Cosson (2021), thinking about literature teaching paradigms; Mouján (2020), comprising de(s)coloniality; Nascimento (2006), conceptualizing the relevance of marginal literature; Reis (1992), discussing canon; etc. More: I rely on the National Curricular Base (2018) and on the Pernambuco Curriculum (2021) considering the teaching of literature. This research is vindicated by the scarcity of studies dealing with this topic. As a result of this process, I realized the relevance of working with marginal literature to awaken critical-social awareness in students to the recognition and grapple against the injustices of society. In conclusion, it was also noted that the presence of this type of literature, in a conducting project, produced significant learning and aroused the interest of the class-group in reading texts from this literary category, mainly due to the fact that this artistic practice addresses issues that cross the students' daily lives.

**Keywords:** Regency Didactic Project; Marginal Literature; Curricular Internship in Regency; Teaching Literature.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>PALAVRAS INICIAIS</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>LITERATURA: DIREITO, CANONIZAÇÃO, MARGINALIDADE E PARADIGMAS DE ENSINO</b>	<b>16</b>
3.1	O direito à literatura	16
3.2	O cânone literário: definição, instituição no Brasil e sala de aula	19
3.3	Literatura marginal e representações identitárias	24
3.4	Paradigmas do ensino de literatura	28
<b>4</b>	<b>DA DE(S)COLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A INSERÇÃO DA LITERATURA MARGINAL NO ENSINO MÉDIO, PERSPECTIVAS LEGAIS DE SE TRABALHAR COM MARGINALIDADES</b>	<b>34</b>
4.1	Perspectiva de(s)colonial de ensino de língua portuguesa	34
4.2	A inserção da literatura marginal no Ensino Médio	37
4.3	BNCC, Currículo de PE e perspectivas de trabalhar com a literatura marginal	40
<b>5</b>	<b>A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM ESCRITOS MARGINAIS: UM PROJETO DIDÁTICO DE REGÊNCIA</b>	<b>44</b>
5.1	Caracterização da escola-campo, da professora-supervisora e do grupo-classe	45
5.2	A concepção de língua adotada para a elaboração do Projeto Didático de Regência	47
5.3	O Projeto Didático de Regência e perspectivas de ensino norteadoras	49
5.4	A aplicação do Projeto Didático de Regência e a literatura marginal	53
5.4.1	<i>Análise da literatura marginal no projeto</i>	53
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>63</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>65</b>

## 1 PALAVRAS INICIAIS

Na sociedade contemporânea em que vivemos, representada culturalmente por diferentes grupos sociais que se organizam de modos distintos em torno da cena artística-literária, é desafio da escola levar essa multiplicidade de representações literárias para o espaço escolar. Uma vez que, ao pensar no ensino de Língua Portuguesa deve-se contemplar as diversas juventudes que a escola abriga, tal como garante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Nesse sentido, historicamente, quando falamos da escolarização da literatura, falamos que ela está associada a manter a implantação do cânone literário, principalmente por ela funcionar em clave elitista (Reis, 1992).

Ciente disso, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) segue na contramão de um ensino de literatura do português, o qual se mantém favorável à reprodução tradicionalista de cânone hegemônico com perspectiva colonizadora. Dado que a literatura marginal apresenta um rompimento com a literatura canonizada e com saberes coloniais, despertamos também o interesse de responder à seguinte questão: Como se deu o desenvolvimento de um Projeto Didático de Regência elaborado por mim em literatura de língua portuguesa que trata do que se conhece por literatura marginal?

À vista disso, na tentativa de solucionar tal questionamento, esta pesquisa tem como objetivo principal: entender como se deu a abordagem sobre literatura marginal no desenvolvimento de um Projeto Didático de Regência (PDR) elaborado por mim em literatura de língua portuguesa, numa turma de 1º ano do Ensino Médio (EM) de uma escola pública estadual de Camaragibe-PE. Ademais, são listados como objetivos específicos: (i) perceber como a teoria literária trata das faces e interfaces da literatura no sentido de abordar temas como direitos humanos e literatura marginal; (ii) compreender o que a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo de Pernambuco apontam para o trabalho com a literatura marginal no Ensino Médio; e (iii) analisar os resultados obtidos na turma alvo, após a conclusão de cada etapa do Projeto Didático de Regência, considerando o contato com a literatura marginal.

A fim de alcançar tais objetivos, inicialmente utilizei um método bibliográfico e documental que cruza dados teóricos de autores/as que tratam sobre questões relacionadas à literatura, ao ensino de literatura e de literatura marginal, utilizando também dois documentos norteadores do ensino de língua portuguesa, sendo eles:

a BNCC e Currículo de Pernambuco. Na sequência, recorro à aplicação de um método autoetnográfico, através de uma análise qualitativa. A partir de ambas perspectivas, é possível se debruçar de modo analítico sobre o corpus que consiste na minha experiência no desenvolvimento de um Projeto Didático de Regência, o qual, em sua construção, também considera uma diversidade de saberes teóricos.

Do ponto de vista científico, faz-se necessário a realização de tal trabalho, tendo em vista que são escassos os estudos que tratam sobre questões interligadas ao ensino de literatura marginal, através de Projetos Didáticos de Regência. Socialmente falando, tal iniciativa é precisa, pois esta pesquisa privilegia discutir sobre o ensino de produções artísticas-literárias que, historicamente, são lançadas às margens da arte e da sociedade, criando, por efeito, uma defasagem na formação crítico-social das pessoas no reconhecimento da importância dessas manifestações artísticas.

Ciente das diversas experiências de ensino que me atravessam durante o processo formativo da graduação, é especial olhar para uma delas: a minha passagem no Estágio Curricular Supervisionado em Português IV, disciplina obrigatória do curso de Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Na passagem por essa disciplina, pude refletir sobre os atravessamentos do potente trabalho desenvolvido por uma prática docente. Ademais, tratar sobre a literatura marginal, para mim, é um tema imprescindível, tendo em vista que o ensino de literatura é uma ação de reexistência subversiva que proporciona visibilidade a vivências periféricas que tendem a ser excluídas da escola contemporânea. Logo, pensando nas demandas do chão da escola pela qual passei e nas diversas juventudes comportadas nela, esta pesquisa se lança como um elemento de reexistência ao pensar práticas de ensino que tensionam a hegemonia literária na sala de aula.

Com relação aos aspectos estruturais da escrita, o artigo está dividido da seguinte maneira: na seção seguinte, apresento a metodologia e os procedimentos empregados no trabalho; na sequência, traço um percurso sobre o direito à literatura, a canonização da literatura brasileira, a literatura marginal associada a representações identitárias e aos paradigmas de ensino de literatura. No tópico subsequente, trato da perspectiva decolonial do ensino de língua portuguesa, da inserção da literatura marginal no EM e da BNCC e do Currículo de Pernambuco, apresentando perspectivas de trabalhar com a literatura marginal na sala de aula.

Por conseguinte, atento-me a situar a experiência de estágio, definindo a sua importância e listando aspectos teóricos-educacionais associados à construção do Projeto Didático de Regência<sup>1</sup>, para então apresentar a análise da literatura marginal no projeto “Da margem do cânone para o centro da aula de português: a experiência literária com escritos marginais”. Por fim, na última seção, são apresentadas as considerações finais.

---

<sup>1</sup> O projeto didático de regência foi desenvolvido na disciplina Estágio Curricular em Português IV, ministrada pelo Professor Dr. Clecio Bunzen no semestre de 2021.2, que também é orientador dessa pesquisa. Este é um componente obrigatório do curso de Letras – Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), organizado em 30 horas de aulas teóricas e 60 horas práticas na educação básica. O projeto consiste na observação e regência de aulas de Língua Portuguesa (LP) para turmas do Ensino Médio da rede pública, além da participação em atividades e eventos da rotina escolar. Inicialmente, é necessário que o professor em formação conheça o contexto escolar e o grupo-classe selecionado, o que ocorre por meio das observações e do acompanhamento das aulas da professora supervisora. Posteriormente, o licenciando deve desenvolver um Projeto Didático de Regência que esteja em consonância com o perfil da turma, estruturado de acordo com o ensino de Língua e Literatura. Por fim, a última etapa corresponde à regência propriamente dita, ou seja, à aplicação do projeto na sala de aula. Para obter informações detalhadas sobre a grade curricular e o funcionamento do curso, recomenda-se consultar o Projeto Pedagógico do Curso, disponível no seguinte link: <https://www.ufpe.br/documents/39207/0/PPC+Letras-Portugu%C3%AAs+PDF.pdf/e5f43a21-d061-4be-e-8e2c-a6cb55562abf>.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta uma metodologia que se adequa às demandas dos objetivos. Sendo assim, inicio por um método bibliográfico e documental que cruza dados teóricos de autores/as que tratam de literatura e de literatura marginal com dois documentos norteadores do ensino de língua portuguesa (BNCC e Currículo de Pernambuco, conforme já mencionados). Penso que, nessa elaboração de teorias, é possível enxergar os caminhos possíveis e impossíveis pelo qual a literatura marginal pode percorrer, considerando, sobretudo, as vias que se fazem em sala de aula de língua portuguesa. Isso também porque utilizo como *corpus* a minha experiência no desenvolvimento de um Projeto Didático de Regência, cuja construção, também considera diferentes bibliografias e documentos direcionadores da prática de ensino.

Além disso, desenrolo um método autoetnográfico, cuja análise é inerentemente qualitativa, uma vez que o relato individual de experiência é uma forma de caracterizar uma situação de trabalho levando em conta os indivíduos ativos no processo em análise. Dessa maneira, almejo, através da minha metodologia, registrar os desafios, os limites, os cruzamentos, os impases, os sucessos que atravessaram o meu fazer pedagógico, além de possibilitar que eu documente os resultados alcançados pelos/as alunos/as a partir das minhas percepções enquanto professor. Somado a isso, a autoetnografia é uma maneira de colher no passado uma experiência com grande potencial para constituição de um objeto de estudo, atentando para a vigilância da reconstituição da memória sob o julgar científico (Santos, 2017). Convém afirmar que a autoetnografia será usada apenas para a análise da vivência do PDR, explorando o ensino de literatura marginal em sala de aula.

Nesse cenário metodológico, recorro aos seguintes autores/as, a fim de aparar as minhas reflexões, flexões e inflexões teóricas: Candido ([1998] 2014), pensando direito à literatura; Cosson (2021), pensando os paradigmas de ensino de literatura; Mouján (2020), compreendendo a de(s)colonialidade; Nascimento (2006), conceituando a relevância da literatura marginal; Reis (1992), discutindo sobre cânone; Silva (2005), tratando da literatura em sala de aula.

Assegurando essas escolhas teórico-metodológicas, traço os seguintes procedimentos em diálogo com os objetivos traçados: (i) inicialmente, realizei a

leitura e análise da fundamentação teórica sobre literatura, direcionando a compreensão ao que esses textos abordam acerca da literatura como direito humano, de cânone literário, dos contextos sociais da literatura, dos paradigmas do ensino de literatura, de ensino de literatura marginal, dos modos de produção literária e da literatura marginal; (ii) segui pela leitura da BNCC e do Currículo de Pernambuco, percebendo de que forma ambos documentos abrem margem para se trabalhar com a literatura marginal no Ensino Médio; (iii) analisei a minha experiência no desenvolvimento do Projeto Didático de Regência, “Da margem do cânone para o centro da aula de Português: a experiência literária com escritos marginais”, considerando de que forma a literatura marginal foi mobilizada nos módulos que constituem o trabalho; e (iv) verifiquei os resultados obtidos pela experiência, observando como os/as estudantes recepcionaram e relacionam-se com a proposta pedagógica e como apreenderam os conteúdos, discussões, leitura e reflexões sobre literatura marginal.

Esse método não apresentou riscos ou ganhos aos envolvidos, uma vez que não utilizei dados dos/as alunos/as enquanto objeto de análise, sendo os textos, os documentos e a minha própria experiência alvos da constituição do objeto deste estudo. Também não delimito critérios de inclusão ou exclusão de *corpus*, já que a minha vivência docente, com já mencionado, - e seus desdobramentos - era o único objeto possível. Dito isso, ficou delimitado o eixo teórico-metodológico deste estudo e, a seguir, desenvolvo a fundamentação teórica e o desenrolar da análise do PDR.

### **3 LITERATURA: DIREITO, CANONIZAÇÃO, MARGINALIDADE E PARADIGMAS DE ENSINO**

Esta parte da monografia é constituída por quatro eixos de discussão interconectados, estabelecendo diálogos com a cena educativa, a começar por uma discussão em torno do reconhecimento da literatura enquanto direito humano. Na sequência, dedica-se a pensar sobre a noção de cânone e como se deu a instituição canônica da literatura brasileira. Por conseguinte, é abordado questões relacionadas à literatura marginal, tais como seu surgimento, suas fases, definição e como ela representa questões identitárias. Por fim, na última sessão, baseados em Cosson (2020), são apresentados os *paradigmas do ensino de literatura* que atravessam o percurso histórico da inserção pedagógica da literatura no Brasil.

#### **3.1 O direito à literatura**

Apesar da indefinição ou das plurais definições do que seja literatura, pontua-se aqui o que postula o professor Antonio Candido ([1998] 2014), renomado pesquisador e crítico literário brasileiro, ao defender, em seu célebre ensaio “O direito à literatura”, o texto literário como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” (p. 23). Partindo disso, compreendo que grande parte da expressão artístico-literária é uma forma de expressão da sociedade que conduz os sujeitos à realização de diversas ações, principalmente à capacidade de analisar, refletir, questionar e (re)descobrir o mundo criticamente. Tudo isso contribui, de forma significativa, para a formação humana; por efeito, é uma necessidade social e elemento indispensável para o alcance de uma educação libertária nas escolas.

Nesse sentido, Antonio Candido ([1998] 2014), defende que a literatura é um direito tão importante que se iguala às necessidades mais básicas de um ser humano - como o direito à educação, à moradia, à saúde, à segurança, à liberdade de expressão e ao lazer - atuando na formação dos sujeitos. Em outras palavras, constata-se que a arte expressa pela literatura também são elementos primordiais para a formação do sujeito, pois, segundo ele,

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (p. 18).

Dessa maneira, constata-se que a literatura manifesta-se de modo universal, através do ser humano, em todos os tempos e nas diversas configurações de sociedade, por isso o seu papel humanizador. Logo, ao pensar a literatura como um direito básico, ela passa a ser encarada como um elemento indispensável para todas as pessoas, sendo impossível viver sem se entregar ao universo fabulado (Candido, [1998] 2014, p. 23).

Corroborando com esse pensamento, Lima (2014, p. 41), professor da UFPE e importante pesquisador sobre o ensino de literatura, considera que nenhum povo vive sem uma literatura própria. Ademais, ela é uma poderosa metáfora usada pelos humanos para questionar, recriar, desvendar, interpretar, compreender e reconsiderar sua história, sendo autora e protagonista de um diálogo voltado para a nossa compreensão mútua, agindo sobre o processo de civilização e de transformação que imprimimos e materializamos na realização de nossa história sociocultural, podendo ser também um meio de questionar contextos históricos e sociais (Lima, 2014, p. 43). Nesse sentido, fundamentado em Candido (1981, p. 23), Lima defende que a literatura é um bem humano, um aspecto orgânico da civilização, por isso, deve haver acesso universal, porém, entre o dever e o asseguramento de direito, há uma grande distância, criada por certas dificuldades que se interpõem entre o texto literário e o leitor (Lima, 2014, p. 43).

Cândido ([1998] 2014, p. 26) ainda alerta sobre como “a organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador” que é a literatura, sobretudo pelo fato do funcionamento das estruturas sociais serem em clave elitista e hegemônica. Isso significa que há uma forte tendência de reproduzir valores literários homogeneizados, limitando o acesso à diversidade de mundos possibilitados pela arte literária, ou seja, a literatura não é um campo neutro e inofensivo, pelo contrário, ela possui o papel formador de sociedades. Quanto a isso, tem-se que:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A

literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, [1998] 2014, p. 24).

Considerando a educação e suas relações com a literatura enquanto direito, Lima (2014) aponta três dificuldades centrais e históricas que distanciam o texto literário do/a leitor/a, sendo elas: o elevado preço do livro, a ausência do hábito da leitura literária e, por fim, um ensino básico mal preparado para a construção da ampliação das práticas de letramento dos/as estudantes. Essas implicações dificultam a consolidação da literatura como um direito de todos.

Em relação ao último empecilho, que trata sobre a insuficiência da educação básica para a promoção do trabalho com as práticas culturais de leitura e de escrita, Lima (2014), ainda destaca que, no âmbito do Ensino Médio, essa problemática se torna mais agravante devido ao conteúdo programático instituído para a Literatura Brasileira. O programa de ensino apresenta-se de modo insignificante e guiado por práticas pedagógicas, alinhadas às transformações e demandas histórico-sociais, responsáveis por, geralmente, excluir da última etapa da educação básica a leitura e a fruição da literatura, bem como o pensar crítico em torno delas.

Por expansão do entendimento, essas são situações que contribuem para a não efetivação do direito à literatura e, conseqüentemente, para o distanciamento da arte literária do/a leitor/a. Quando pensamos no contexto escolar, a falta de formação continuada e as extensas jornadas de trabalho, por exemplo, dificultam a construção de um/a professor/a de Língua e Literatura que seja leitor/a e que atue, alinhado à Crítica Literária e à Teoria da Literatura, na promoção de um ensino reflexivo e crítico-problematizador, fatores indispensáveis para que se tenha êxito nas experiências literárias promovidas na escola (Lima, 2014, p. 51).

O que se pode constatar, portanto, nas aulas de Língua Portuguesa no EM, é que a formação leitora encontra muitos desafios que a impedem de ser executada de modo eficaz. Desde sempre, observa-se que há uma forte tendência histórica nas práticas pedagógicas de privilegiar um consumo massivo e rápido de textos sem que haja um trabalho significativo, permeado de reflexões, interpretações e troca de experiências entre os estudantes (Silva, 2003, p. 515). Por conseguinte, é prejudicial à formação do/a leitor/a o descompasso que há na própria estrutura de organização escolar, refletindo a falta de acesso à literatura e negligenciando essa arte enquanto um direito.

Essas perspectivas, podem ser observadas, por exemplo, na falta de frequência do espaço da biblioteca em grande parte das escolas e na não utilização desse ambiente como um lugar de encontro, vivacidade e dinamismo (Lima, 2014). Ademais, um fator prejudicial à formação leitora na escola, é que desde sempre a escola se preocupa em reproduzir obras canônicas e pouco atrativas para os/as discentes, fazendo com que eles/as se distanciem cada vez mais desse universo literário que na prática constitui um direito.

### **3.2 O cânone literário: definição, instituição no Brasil e sala de aula**

Partindo do preceito de que a sociedade brasileira é multicultural, para que se viva de forma democrática em um território tão plural, é necessário que haja respeito aos diferentes grupos e culturas que a constituem. Entretanto, o preconceito, a marginalização e as violações dos Direitos Humanos são um problema alarmante no Brasil, país em que, por exemplo, a literatura se consagra como espaço de poder e de acirradas disputas para os grupos minoritários e/ou pessoas marginalizadas. Dentre essas disputas, observam-se, que, desde de sempre, as camadas privilegiadas da sociedade detêm notória influência sobre o cânone literário, tornando-o altamente excludente, homogêneo e elitista.

O termo cânone deriva da palavra grega “kanon”, a qual nominava uma espécie de vara com função de instrumento de medida e, posteriormente, o seu significado evoluiu para o de padrão, lei ou modelo. Reis (1992), ao tratar sobre o cânone literário, afirma que:

Nas artes em geral e na literatura, que nos interessa mais de perto, cânon significa um perene e exemplar conjunto de obras - os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres -, um patrimônio da humanidade (e, hoje percebemos com mais clareza, esta “humanidade” é muito fechada e restrita (p. 70).

Hoje, no chão brasileiro, pensar sobre cânone e suas inflexões ao longo dos anos é um fato preocupante, uma vez que a sua configuração não dialoga e não representa a diversidade social que o Brasil detém. Reis (1992) aponta que a noção de literatura, bem como a instituição de um cânone, pressupõe a noção de poder, pois ideologias operam para garantir dominação social, através do princípio de seleção e, conseqüentemente, de exclusão do que deve ser consumido como boa literatura ou não. Adentrando nesse contexto, considerando o aspecto ideológico na literatura, vale ressaltar que, ao se discutir sobre canonização, não se pode negar a

consolidação e a articulação de uma divisão social, sendo favorável a legitimar e "transformar o discurso de uma classe em discurso de toda a sociedade" (p. 69).

Somado a isso, Reis (1992) também disserta: "numa dada circunstância histórica, indivíduos dotados de poder atribuíram o estatuto de literário àquele texto (e não a outros), canonizando-o" (p. 69). Nesse sentido, quem está autorizado a articular o cânone o faz de acordo com suas ambições e inclinações sócio-políticas, pois, como afirma Röhrig (2016), a seleção de um cânone está associada a diferentes interesses, tais como, as nacionalidades, grupos sociais, etnias, questões de gênero, entre outros. Logo, pode-se depreender que a articulação do cânone e, por conseguinte, a recepção da arte, mascara outras questões, como os problemas de mercados, culturais e institucionais (Scramim, 2002).

Ainda nesse cenário, refletindo sobre a instituição de cânone, Röhrig (2016) considera quatro elementos fundamentais, sendo eles:

1 - desejo das elites de criar uma imagem a partir da independência de 1822 que projetasse o que se queria representar como sendo a nação brasileira; 2 - escritores interessados em servir aos interesses das elites; 3 - número reduzido de leitores, os quais recebiam as obras passivamente, uma vez que estavam excluídos do processo de produção da literatura; 4 - recepção das obras condicionada aos meios tradicionais impressos e circunscrita a ambientes conservadores (casas de famílias ricas que promoviam saraus, escolas) (p. 122).

A partir disso, a necessidade de criação do cânone literário na sociedade brasileira inicia-se com a falsa independência do Brasil em relação a Portugal, proclamada por Dom Pedro II no século XIX, uma vez que urge neste momento histórico a necessidade de construir uma identidade nacional, não podendo a produção artística ficar de fora desse movimento. É durante o Romantismo que se sedimenta o cânone, ainda que os primeiros passos para esse caminho foram dados pelo movimento árcade, entretanto falta para os artistas do arcadismo um rompimento com a dependência portuguesa (Reis, 1992).

Nesse momento da intensificação da estética Romântica no Brasil, atribui-se aos escritores românticos a missão de construir obras com um caráter representativo e identitário nacional. Assim sendo, o romantismo ficou encarregado da "difícil tarefa de propor uma imagem da nação que dava seus primeiros passos fora do domínio político português. Era necessário inventar o Brasil, estabelecendo referências que apontassem as características do povo, da cultura, da geografia, da história, etc." (Röhrig, 2016, p. 124).

Simultaneamente a isso, ainda segundo Röhrig (2016), surge a necessidade de construir um cânone literário nacional que representasse, em alguma medida, a nação e o povo. Também houve a urgência de pensar medidas e iniciativas pedagógicas de disseminação do cânone:

A sociedade do século XIX considerou imprescindível formar cidadãos com uma consciência nacional e buscou meios de realizar essa tarefa, entre os quais a literatura, encarada como tendo uma finalidade formativa, a qual foi utilizada para canonizar textos engajados em criar narrativas nacionais. Discursos discrepantes sobre o país foram criados no período, e a eleição de um cânone impôs um discurso dominante (Röhrig, 2016, p. 125).

Isso confirma que existe uma relação direta entre fazer literatura e construir uma sociedade (Miranda, 1994). Todavia, não se pode perder de vista que esse sistema literário e a articulação do cânone que começa a ser instituída está a favor das camadas sociais mais elevadas, as quais produzem e consomem esse tipo de arte.

No Brasil, décadas mais tarde, com a aproximação do movimento modernista, a arte nacional será tensionada e (re)formulada. Nessa nova história, Graça Aranha, em sua conferência, inaugura a Semana de Arte Moderna, assinalando que “a remodelação estética do Brasil [...], será a libertação da arte dos perigos que ameaçam do inoportuno arcadismo, do academismo e do provincialismo” (Aranha, 1925, p. 420). Esse autor traça os contornos e ideais do Modernismo que influenciaram profundamente o Manifesto de Antropofagia. Em seu manifesto “Antropófago”, Oswald de Andrade assinala o seu caráter antagônico aos moldes estéticos vigentes, anteriormente perpetuados pela Academia Brasileira de Letras, com seus autores apegados aos moldes classistas explorados, principalmente, pelos parsonianistas.

Entretanto, com o final da *Belle Époque*, o mundo buscava meios diferentes de pensar e refletir sobre o que seria dito através da arte, isso porque “todo saber é produzido a partir de determinadas condições históricas e ideológicas que constituem o solo do qual esse saber emerge” (Reis, 1992, p. 69). No modernismo, portanto, observa-se a construção de um novo contexto, dado que os padrões ideológicos e estéticos não estavam sendo suficientes para representar alguns grupos. Sendo assim, foi necessário (re)pensar os preceitos vigentes, emergindo novos fazeres artísticos-literários para tencionar e, se possível fosse, infringir arquétipos consagrados.

Inevitavelmente, a sociedade brasileira, tal qual o campo artístico-literário produzido nacionalmente, é marcada por disputas que garantem o *status* de poder para os que são autorizados a se expressar. Desde sempre, a literatura nacional é atravessada por uma hegemonia elitista que controla o cânone literário, um espaço fechado em si mesmo, que elege uma literatura de “boa qualidade”, a partir de padrões historicamente determinados. Por consequência, expressões literárias que se distanciam desses padrões geram uma não literatura, ou, melhor dizendo, uma literatura de “menor qualidade”.

Cabe pontuar, observando esses fatores, que:

O modernismo tende a ser o período posto em destaque, porque com os modernistas alcançamos nossa “maturidade” e “maioridade” literárias. Ao ingrediente “nacionalismo” vem se juntar o de “modernização” e ambos se irmanam numa imbatível dobradinha ideológica. A par das noções evolucionistas que se escondem dos desvãos de uma tal concepção de história, detcto aí uma teologia, que arrola o acervo literário brasileiro com o propósito de direcioná-lo para um *telos* que já se achava aprioristicamente dado no engajamento nacionalista e modernizador do próprio crítico, ansioso por afastar de sua exegese o fantasma da dependência e guardar *band-aids* [...] em nossa estilhaçada identidade cultural (Reis, 1992, p. 81).

Logo, o senso de nacionalismo e de modernidade, escancarados pelo Romantismo e Modernismo, tais como ocorreram e servindo a objetivos elitistas, (re)criam até hoje problemas, fazendo com que muitas vozes da literatura sejam silenciadas e sofram processos de apagamento.

Por causa disso, nos últimos tempos, “discussões acerca do cânone têm se tornado frequentes e polêmicas. Críticos e teóricos posicionam-se antagonicamente, no extremo de defender, repudiar ou multiplicar os cânones existentes, segmentá-los, etc.” (Röhrig, 2016, p. 127). Aos que defendem, Reis (1992) aponta que, quando questionados, argumentam que as obras literárias possuem qualidades intrínsecas que vão lhe garantir tal prestígio. Contudo, é minimamente contraditório crer e levar a sério tal questionamento, sem levar em consideração as disputas sociais que ocorrem pelo direito de acessar, consumir e produzir literatura.

Defender, portanto, a permanência do cânone de modo inflexível é discursar a favor da exclusão e da segregação social, já que “há poucas mulheres, quase nenhum não-branco e muito provalvemente escassos membros dos segmentos menos favorecidos da pirâmide social” (Reis, 1992, p. 73). Em outras palavras, as múltiplas faces das minorias e representatividades sociais não são devidamente

incluídas. Por isso, são importantes alguns questionamentos, tais como: “quem articulou o cânon - de que posição social falava, que interesses representavam, qual seria seu público-alvo e qual a sua agenda política, qual o seu estatuto de classe, de gênero ou étnico, por quais critérios norteou a sua eleição e a rejeição de obras e autores” (Reis, 1992, p. 73).

Outro fator para que o cânone exista e se mantenha é a forma como ele circula socialmente, tendo a universidade e o espaço escolar um papel fundamental nisso. No que diz respeito à universidade, por exemplo, espaço pouco democratizado, nos cursos de licenciatura em letras português, observa-se uma realidade do ensino de literatura muito canonizado, eurocêntrico e colonizador, que se distanciam, principalmente, da literatura contemporânea. Tal formação, torna-se um desafio para o graduando e futuro docente reproduzir em sala de aula valores divergentes, porém necessários. Nesse cenário, Röhrig (2016) sugere a substituição do cânone “nos níveis básicos de ensino – Fundamental e Médio –, a fim de substituí-lo pela experiência da leitura de textos literários contemporâneos” (p. 127).

Ao tratar da literatura contemporânea, enfatiza-se que, nas últimas décadas, movimentos que nascem às margens desse cânone elitizado vêm ganhando expressiva relevância em nosso país. Por outro lado, o trabalho com manifestações artístico-literárias marginais ainda é tabu na sala de aula, sobretudo quando se pensa nas relações de poder estabelecidas no currículo escolar. Menciona-se, ainda, o descompromisso que as instituições escolares possuem em abordar tais temáticas e, muitas vezes, no desconforto e censura dos familiares e dos próprios estudantes ao que se propõe abordar. A escola, instituição política, infelizmente é compreendida como “uma das instituições capitais na implementação de um cânon literário. No Brasil, a escola ou os órgãos oficiais incumbidos da cultura também funcionaram em clave elitista” (Reis, 1992, p. 85).

Logo, é emergente que o ensino se pautar contrariamente a esse elitismo, pois todas as manifestações culturais têm sua importância e devem ser experienciadas, principalmente pelo fato da literatura ser um direito humano. Porém, nas escolas, a partir da seleção cultural no âmbito das seleções curriculares, quase sempre se discute a literatura pertencente ao cânone, a qual defende a manutenção de valores hegemônicos. Para além disso: é necessário experienciar a literatura nas escolas, não apenas voltada para a aprendizagem da língua portuguesa, mas também com a finalidade de proporcionar um debate e reflexão sobre a nossa estrutura social e o

conhecimento de novas culturas, a fim de respeitá-las e entender a importância da diversidade.

### 3.3 Literatura marginal e representações identitárias

A inserção do termo marginal na literatura brasileira é permeada por um caráter polissêmico. Nascimento (2006), ao pensar sobre esse fato, considera que a compreensão desse termo vai possuir, na maioria das vezes, um entendimento problemático, que irá mudar a partir da compreensão dos escritores sobre sua produção literária, da definição conferida por estudiosos ou pela imprensa. Para assimilar melhor, a autora apresenta três significados para a *literatura marginal*. O primeiro significado refere-se aos autores que ficam à margem do corredor editorial oficial de divulgação das obras vistas como literárias. O segundo compreende as produções que recusariam a linguagem institucionalizada ou os valores literários de uma época, por exemplo, as obras vanguardistas. Por fim, a terceira possibilidade está intrinsecamente ligada aos autores que vivem contexto de marginalização social, ou ligada aos escritores que retratam o contexto de grupos oprimidos.

A partir das décadas de 1960 e 1970, período marcado pela presença da ditadura militar no Brasil, pode-se considerar que há o surgimento de uma nova expressão literária: “literatura marginal”. Conhecida como geração mimeógrafo ou poesia marginal, ela marca a primeira fase da literatura propriamente dita marginal no Brasil, sendo constituída por:

Um grupo de poetas, seguido por escritores de outros gêneros, que reinventou formas de divulgação ao expor seus textos em folhas mimeografadas, depois em muros, jornais e camisetas; e de circulação, ao vendê-los em bares, cinemas, praias e outros espaços públicos de sociabilidade. Foi, sobretudo, um movimento de “poesia marginal”, que aglutinou dois grupos de intelectuais: poetas que já publicavam nos anos 1960, mas não tinham sintonia com os movimentos de vanguarda da época, como o concretismo, a poesia da práxis ou a poesia processo; e poetas que começaram a publicar nos anos 1970 (Nascimento, 2006, p.13).

Pode-se dizer, então, que os escritores oriundos da classe média ou alta desse período foram, posteriormente, reconhecidos pelos críticos literários enquanto marginais ao corredor editorial vigente na época. Este era influenciado por políticas culturais fomentadas pelo governo militar ou por empresas privadas (Nascimento, 2006). Logo, tal definição nasce de fatores externos às características e elementos do texto literário ou da pessoa que o escreve. Essa expressão ganha novos rumos

desde o rompimento do século XX, até os dias de hoje, o que vai marcar o início da segunda fase da literatura marginal:

Designar a condição social de origem dos escritores, a temática privilegiada nos textos ou a combinação de ambos, disseminando-se para caracterizar os produtos literários dos que se sentem marginalizados pela sociedade ou dos autores que trazem para o campo literário temas, termos, personagens e linguagens ligados a algum contexto da marginalidade (Nascimento, 2006, p. 63).

A literatura sempre foi permeada por sua função social, enquanto elemento de denúncia; como salienta Candido, “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos” ([1998] 2014, p.35). Com o aparecimento da segunda fase da literatura marginal, é importante perceber não apenas essa função de forma mais evidente em diversas obras, mas também o espaço aberto para que pessoas residentes em zonas periféricas e marginalizadas possam produzir literatura. Vale ressaltar, inclusive, que essa não é a única possibilidade de tema de escrita para essas pessoas.

Identificar-se em uma representação artística faz parte de um processo de legitimação de identidades, estas sendo múltiplas (Dalcastagnè, 2005, p. 14). Logo, é indispensável que não haja o apagamento das produções literárias desses grupos. Ao tratar sobre o fator da invisibilidade, é preciso reconhecê-la como uma atividade complexa e que envolve subjetividades. Nesse sentido,

Quando se afirma que algo é invisível, a situação é, de algum modo, tornada objetiva. Ser invisível seria a qualidade de um objeto (uma pessoa, um grupo de pessoas). Mas talvez o reverso da invisibilidade seja justamente a dificuldade de enxergar. Passaríamos, então, da pretensa objetividade de uma situação, para o problema da subjetividade do observador. É ele, o observador (que somos cada um de nós, nossos escritores preferidos, nossos melhores narradores) que escolhe (obviamente imerso em sua própria experiência, de classe, de gênero, de vida) o que quer, o que pode (o que queremos, o que podemos) ver (Dalcastagnè, 2005, p. 15).

Logo, quem é o responsável por essa invisibilidade, em grande parte, são os escritores atravessados pelos preceitos da indústria cultural, a partir da sua maturidade de compreensão social e da posição sócio-econômica da qual fala.

De acordo com Michel Foucault ([1970] 1996), a produção do discurso na sociedade “é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por papel conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível

materialidade” (p. 9). A partir do que o filósofo diz, infere-se que ao controlar o discurso, os grupos dominantes impedem e censuram o direito de fala dos grupos dominados. Em sua maioria, aqueles oriundos da periferia (dominados) são representados por sujeitos (dominantes) que não compartilham da mesma esfera social que eles. Sendo assim,

O silêncio dos grupos marginalizados – entendidos em sentido amplo, como todos aqueles que vivenciam uma identidade coletiva que recebe valoração negativa da cultura dominante, sejam definidos por sexo, etnia, cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física ou outro critério – é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome desses grupos, mas também, embora raramente, pode ser quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes (Dalcastagnè, 2005, p. 15).

Parece que o elemento solucionador dessas questões, seria de fato a literatura ser concebida enquanto direito humano e de modo democrático, permitindo a todos a possibilidade de produção e de acesso. Porém, infelizmente, devido a diversos fatores isso estar distante de ser alcançado, tais como: o capitalismo, os resquícios de um país escravocrata e colonizado, o preconceito e violência escancarada e estrutural que os grupos minoritários enfrentam e as muitas disputas pela legitimação do dizer e como dizer que atravessam a cena literária.

Logo, na historiografia literária nacional, destaca-se que

a maior parte dos escritores que povoaram suas páginas com os marginais e marginalizados da sociedade, salvo algumas poucas exceções, não pertencem a essa classe de indivíduos, senão que assumem o papel de porta-vozes desses sujeitos, falando em seu lugar, assumindo a sua voz. Não é o que acontece com os escritos “da” periferia (e não “sobre” a periferia), os quais transformam tanto o foco da representação da vida marginal, como conferem um novo ethos à produção literária e cultural, apresentando-se como uma resposta aos discursos daqueles que falam no lugar dos marginalizados (Oliveira, 2011, p. 33).

Assumir a posição de produtor/a de literatura para a pessoa marginalizada, é um ganho muito significativo e necessário, sobretudo, para (re)contar a história que sempre nos foi contada, a partir da perspectiva de quem sempre foi silenciado/a. Essas novas vozes, utilizadas como armas literárias, cada vez mais tensionam as estruturas duras que cercam o território da cena literária. Porém, novas problemáticas surgem a partir disso, como por exemplo, o reconhecimento do *status* de literário para certas produções e a falta de legitimidade e de alcance desses discursos, pois a literatura continua sendo um campo de distinção e de hierarquização.

Por conseguinte, ao tratar sobre a inclusão e aceitabilidade da literatura marginal, percebem-se vários desafios, uma vez que, a linguagem, a temática, o estilo e o conteúdo vão contrastar com os padrões considerados socialmente aceitáveis (Nascimento, 2006, p. 63). Em relação ao conteúdo, destacam-se o crescente contexto da violência, o racismo, o tráfico, a fome, a politicagem brasileira, a pobreza, as desigualdades sociais, a politicagem brasileira, o machismo e preconceitos sociais, entre muitas outras coisas. Nesse sentido, é triste perceber que conteudisticamente são abordados temas do cotidiano das comunidades menos favorecidas, porém, constitucionalmente, esses problemas nem deveriam existir.

Levando em conta esses aspectos, o fio condutor deste trabalho tem como foco a segunda fase da literatura marginal. Um dos seus acontecimentos marcantes ocorreu em novembro de 2007, entre os dias 05 e 10, quando foi realizada a Semana de Artes Modernas da Periferia, idealizada por Sérgio Vaz. Os dias de evento tinham como finalidade mostrar para a sociedade que na periferia também se faz arte de qualidade, opondo-se à Semana de Arte Moderna de 1922. Ao mesmo tempo, evidencia a busca por atualizações quanto ao discurso modernista do que seja arte e de quem a produz, a partir da articulação seleta do cânone literário que o movimento modernista alimenta.

Mencionando-se a articulação da periferia, apontamos que foi realizada para reivindicar, em termos de reparação histórica, um espaço descentralizado na cena literária, compreendido aqui como “um conjunto de forças voltadas contra a exclusão social, política e econômica” (Ginzburg, 2012, p. 201). Esse esforço descentralizante também foi de combate a um “conjunto de campos dominantes na história social – a política conservadora, a cultura patriarcal, o autoritarismo de Estado, a repressão continuada, a defesa de ideologias voltadas para o machismo, o racismo [...], a heteronormatividade, a desigualdade econômica, entre outros”(Ginzburg, 2012, p. 201).

Tendo em vista que a literatura marginal se apresenta como uma forma de resistência e representação de grupos socialmente minoritários e, por isso, tem sua aceitabilidade prejudicada na sociedade, no ensino de literatura isso não é diferente. Em razão disso, na subseção seguinte, apresento os paradigmas do ensino de literatura, buscando compreender em quais deles é possível pensar a inserção, na sala de aula, das produções culturais que estão à margem do sistema literário.

### 3.4 Paradigmas do ensino de literatura

Rildo Cosson se apresenta como um dos referenciais autores brasileiros a problematizar e propor trilhas prováveis de serem percorridas quando se reflete e questiona o ensino de literatura e as adversidades que o atravessam. Dentre seus estudos, em 2020, o autor lançou o livro “Paradigmas do ensino da literatura”, expondo os elementos basilares e estruturantes que atravessaram o ensino da literatura durante a história do Brasil. Sendo assim, de acordo com o autor, a datar da herança jesuítica na educação, é admissível destacar seis paradigmas no ensino da literatura: dois paradigmas tradicionais, pertencentes a um passado mais afastado – moral-gramatical e histórico-nacional –, e quatro paradigmas contemporâneos – analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário –, que surgem de modo sequentemente a partir do final do século XX até a atualidade (Cosson, 2020, p.8).

Historicamente, na tradição escolar do ensino de literatura, os paradigmas são diversos e os docentes e a escola não compreendem qual ou quais deles estão subjacentes à sua prática. Essa falta de clareza, parcialmente, é provocada pelo caráter reprodutor de práticas tradicionalistas, pouco questionadas, mas amplamente aplicadas na sala de aula. Muito desse caráter, infelizmente, é estimulado pela insuficiência de uma formação docente crítico-reflexiva, seja ela inicial, ou continuada.

Tal como aponta Geraldini (2011, p. 40), antes de fazer qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula. Por esse motivo, é essencial que o/a professor/a de Língua Portuguesa, para se reconhecer enquanto tal, compreenda a forma como lida com os conteúdos com os quais trabalhará em sala de aula e identifique o paradigma de ensino de literatura latente a suas práticas.

Partindo disso, convém sinalizar que um paradigma é uma base de crenças que abarca métodos e teorias científicas, que delimitam a atuação profissional dentro de um determinado campo de saber. De acordo com Cosson (2020, p. 8), ele é formado por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para acentuá-los em uma área de conhecimento

específica. Ademais, o/a professor/a explicita que um paradigma atua como um tipo de moldura que identifica, explica e guia o trabalho de alguém, por isso, se essa moldura perde consistência, conseqüentemente, o campo de conhecimento se modifica abrindo espaço para o aparecimento de um novo paradigma (Cosson, 2020, p. 8).

Os capítulos iniciais, que tratam, respectivamente, do paradigma moral-gramatical e do histórico-nacional, se assemelham. No primeiro deles, o valor da literatura concentra-se na função civilizatória ao acessar o legado do que há de melhor na produção cultural da humanidade, onde ao entrar em contato com a literatura aludida pela escola, os/as leitores/as têm a regalia de se conectar com uma cultura superior, a consequência, esperada deste contato é um aluno que fale e escreva adequadamente. No segundo, que surgiu no final século XIX e início do século XX, envoltos dos anseios nacionalistas, os textos nacionais são privilegiados em detrimento dos europeus, principalmente, pela necessidade de formar um cânone nacional, abarcando um conjunto de obras que configuram fidelidade ao caráter patriota. Tem-se, portanto, uma literatura que irá afirmar o que é o Brasil e, conseqüentemente, o/a brasileiro/a. Nesse contexto, objetiva a escola formar o/a brasileiro/a enquanto tal, ou seja, “ensinar literatura é ensinar por meio do conhecimento sobre as obras literárias como nos constituímos e aquilo que nos define culturalmente como nação” (Cosson, 2020, p. 50).

Em ambos paradigmas cabe ao docente o papel transmissivo de saberes, sendo os alunos vistos como meros receptáculos de conhecimento. Tal perspectiva, dialoga com o que pensa o educador Paulo Freire, ao teorizar e se opor à educação enquanto prática bancária do conhecimento, ele reforça que na prática educativa, onde o/a educador/a é incontestável, os/as estudantes são conduzidos à memorização mecânica do conteúdo aprendido, sendo transformado em recipientes que devem ser preenchidos pelo/a professor/a (Freire, 1987, p. 37). Vale ressaltar que perspectivas de ambas abordagens ainda se fazem presentes contemporaneamente em muitas aulas de língua materna, especialmente no Ensino Médio, sobretudo, por ter um caráter transmissivo do conteúdo, bem como pelo tesão docente em fazer com que os/as alunos/as aprendam as regras do bem falar e escrever, se valendo na sua didática de utilizar o texto literário para atingir tal finalidade.

Seguidamente, no paradigma analítico-textual, o primeiro do tempo mais contemporâneo, a literatura é concebida como um conjunto de obras, que são escolhidas devido ao seu valor estético, logo superior aos demais textos. Tal paradigma consiste, consoante Cosson (2020, p. 79) na junção dos paradigmas anteriores, principalmente, pela valoração do cânone pelos/as professores/as, sendo considerado literário os textos que possuem uma alta elaboração estética. Contudo, aqui “não basta ser uma obra referenciada do passado ou constar na história da literatura nacional para ser considerada literária, ela precisa ter traços discursivos distintos, preferencialmente em nível linguístico, para ser incluída na lista” (Cosson, 2020, p. 79).

Na perspectiva analítica-textual, cabe ao professor/a, o papel de seleção de bons textos literários, de ser leitor especializado com domínio técnico sobre eles e de atuar em sala de aula como mediador, fazendo a ponte entre o texto e o aluno/a-leitor/a, “um aprendiz ou mais especificamente um leitor aprendiz. É essa posição que ele assume quando lê o texto para acompanhar a análise feita pelo professor como expert” (Cosson, 2020, p. 92). Esse/a leitor/a é capaz de acolher as demandas específicas das obras literárias, ou seja, um leitor/a ideal, que produz, em conjunto com o/a docente, um trabalho analítico que não vai para além do texto, visando, assim, a apreciação estética.

O quarto paradigma, social-identitário, numa tentativa de definição breve, segundo Cosson (2020), precária, ela é “uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (p. 108). O autor sinaliza-o como o primeiro paradigma que põe a literatura como instrumento de resistência cultural e de luta social, por isso, uma importante aliada “de luta em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (p. 110). Logo, este é o primeiro paradigma que prioriza o objetivo de formar os/as estudantes em cidadãos/ãs engajados/as politicamente em prol de uma sociedade plural e democrática. Dessa forma, observa-se que

A literatura pressupõe um engajamento político que se efetiva pela valorização de autores e obras, que representam e dão voz e protagonismo àqueles que foram e ainda são socialmente excluídos e discriminados por suas diferenças em relação à sociedade patriarcal e desigual. Ao representar positivamente existências e percursos de vida que reafirmam e defendem as identidades étnicas, sexuais e culturais, as obras literárias garantem reconhecimento e legitimidade à identidade de grupos minoritários, funcionando como uma forma de empoderamento simbólico dos integrantes desses grupos (Cosson, 2020, p. 110-111).

Sendo assim, tal paradigma, na perspectiva de Cosson (2020, p. 111), é um fundamental meio de humanização dos leitores, uma vez que de forma positiva ela favorece o estabelecimento da empatia social, elemento fundamental para a (re)construção de uma sociedade plural e democrática, corroborando com que é pontuado por Candido ([1998] 2014), no texto “O direito à literatura”.

Em relação ao seu valor, a literatura, no quarto paradigma, está no seu conteúdo, na temática abordada e naquilo que a obra diz (ou deixa de dizer) ao representar a sociedade, ou seja, seu valor está condicionado ao espaço de representação social, seja do autor/a, seja do leitor/a (Cosson, 2020, p. 112). Ademais, em relação ao papel docente ao trabalhar nessa perspectiva, assume a posição de mediador/a do conhecimento, assumindo o compromisso, através de seu papel social, de defender uma sociedade mais justa e democrática, respeitando a pluralidade e evitando se valer de seus preceitos individuais para influenciar os/as estudantes, sujeitos em formação cidadã que agem de modo ativo e crítico no processo de aprendizagem, a (des)concordar deles/as.

O quinto paradigma, formação do/a leitor/a, se caracteriza por abrir as possibilidades de se trabalhar com uma maior gama de textos, como dos mais diversos meios de circulação, conteúdos e estilos, objetivando a formação leitora, o que qualifica assim o seu valor: o caráter formativo, devendo o/a estudante apenas a função de ser um leitor/a assíduo/a. Logo, ele tem por finalidade “desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo” (Cosson, 2020, p. 148). O/a professor/a aqui se distancia da tradicional função de instrutor/a que ensina e transmite conhecimentos, passando a ser um/a apaixonado/a pela literatura, seja um/a leitor/a modelo e mediador/a do trabalho com a literatura e das discussões (Cosson, 2020, p. 155 - 156).

Por último, no paradigma do letramento literário, o mais recente dentre os apresentados, tendo o seu nome cunhado por Graça Paulino, na década de 1990, a literatura é compreendida como “uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (Cosson, 2020, p. 196). Ao compreender a literatura dessa forma, obtém-se um afastamento de seu ensino, em relação às:

várias limitações que os outros paradigmas implícita ou explicitamente estabeleciam para o manuseio das obras literárias na escola. As constrictões de ordem da tradição (o clássico, o nacional),

da elaboração textual (o estético, o artístico), da identidade (o étnico-racial, o gênero, a minoria), da pedagogia (o ensino da leitura e da escrita) deixam de ser critérios previamente dados e passam a ser referências para um recorte a ser local e permanentemente atualizado, segundo as características daquela comunidade de leitores (Cosson, 2020, p. 196).

Sendo assim, ao atuar em sala de aula, o/a professor/a, objetivando desenvolver a competência literária do aluno/a, ao atuar em sala de aula, estará dotado/a de maiores responsabilidades, ao construir com a comunidade leitora do espaço escolar “o corpus de textos e práticas de leitura e escrita que responderão pela formação do leitor literário” (Cosson, 2020, p. 196). Além disso, o papel do/a docente é de ser guia da experiência literária e de atuar essencialmente de modo arquitetural, uma vez que “sua função é planejar as atividades e projetar os caminhos que serão percorridos pelos alunos, sabendo que o desenho feito é tão somente um conjunto de indicações mais ou menos precisas, pois a execução da atividade em si é função exclusiva dos alunos” (Cosson, 2020, p. 210).

Dentro desta perspectiva, o texto literário só adquire valor no momento da leitura, ao ser perpassado pelo leitor, pela primeira vez, o caráter literário da obra deixa de ser uma característica inerente a ela. Dessa forma, o contato leitor e obra literária passa “a ser pessoal, única e intransferível” (Cosson, 2020, p. 197). Em relação à função do docente, assim como no paradigma social-identitário, o seu papel deve ser ativo e colaborativo, espero que ele “seja protagonista da sua formação, tanto por ocupar o centro da aula e realizar as atividades programadas pelo professor, quanto por incorporar as vivências formativas da escola ao seu processo individual de letramento literário” (Cosson, 2020, p. 212).

A partir de todas essas perspectivas que marcam a trajetória da escolarização do ensino de literatura, acreditamos que a depender da situação e do objetivo que se pretende alcançar, os paradigmas podem ser utilizados no ensino da arte literária, porém, com muito cuidado e atenção para não assumir uma postura exclusiva e reducionista do trabalho com literatura a partir de um único paradigma sempre.

Dessa forma, para a análise de um Projeto Didático de Regência que esse trabalho propõe apresentar, recorreremos a se valer de dois paradigmas dentre os apresentados, sendo eles: o social-identitário e o letramento literário, dado que, assumindo uma postura decolonial, nos voltamos a literatura, enquanto elemento humanizador e direito humano, assumindo a perspectiva do letramento literário, para contemplar em sala de aula expressões artísticas-literárias da literatura marginal,

que se insere fora do cânone, que é socialmente marcada pela produção de artistas marginalizados ou textos que abarcam o aspecto da denúncia social em sua temática, como às injustiças, desigualdades e preconceitos sociais, que estariam enquadradas no paradigma social-identitário.

## 4 DA DE(S)COLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A INSERÇÃO DA LITERATURA MARGINAL NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS DE TRABALHO COM MARGINALIDADES

Nesta quarta parte do trabalho, proponho a pensar, inicialmente, sobre a perspectiva de(s)colonial do ensino de Língua Portuguesa. Na sequência, me ateno a pensar fundamentos que falem sobre a inserção da literatura marginal dentro da educação básica, privilegiando o Ensino Médio. Por fim, para encerrar essa seção, apresento desdobramentos de dois documentos norteadores de ensino: a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo de Pernambuco (2021), evidenciando perspectivas de trabalhar com a literatura marginal nas aulas de Língua Portuguesa.

### 4.1 De(s)colonialidade no ensino de língua portuguesa

O Brasil, enquanto país que sofreu um intenso processo de colonização nos primórdios de sua história, até hoje é reproduzidor de padrões colonizadores em todas as esferas sociais. Nesse sentido, Mouján (2020), ao pensar sobre saberes e práticas pedagógicas de(s)coloniais<sup>2</sup> no ensino universitário, considera que os sistemas educacionais latinoamericanos são marcados pela colonialidade do poder e do saber que constitui um *continuum*, a partir das da separação dos diferentes tipos de saberes (acadêmicos, científicos, filosóficos e do cotidiano), como consequência,

essa forma de organização invisibilizam e marginalizam os sistemas de conhecimento reproduzindo matriz eurocêntrica, inferiorizando os saberes dos povos da periferia e estabelecendo uma escola hierárquica e racial entre os grupos humanos a partir de um padrão de poder que tem como prioridade sustentar a acumulação do capital em larga escala (Quijano, 2000). No entanto, a partir da periferia, são produzidos conhecimentos críticos e resistentes que transformam o que está dado no campo educacional (p. 28).

A autora ainda afirma que a construção do conhecimento se organizou em pares dicotômicos, a saber: homem-mulher, branco-negro, ciência-opinião, heterossexualidade-homossexualidade. Como consequência dessa separação classista, preconceituosa e racista, as partes sociais menos privilegiadas dessas dicotomias ocupam socialmente um espaço de invisibilidade (Mouján, 2020). Logo,

---

<sup>2</sup> Recorremos à utilização de "de(s)colonial", tendo em vista que os/as autores/as que fundamentam essa subseção utilizam o termo de modo distinto, recorrendo a decolonial e descolonial.

as minorias sociais, tais como os povos originários, os negros, a comunidade LGBTQIA+, os pobres lutam uma luta desonesta e injusta para atuar numa (re)construção das formas de enxergar o mundo, a partir de uma perspectiva de(s)colonial.

Sendo assim, os/as professores/as formados/as nesse cenário colonial de ensino, tendem a reproduzir tais aprendizados nas salas de aula, gerando uma problemática que merece atenção e urge ser superada. Para além disso, Leite, Ramalho e Carvalho (2019), destaca que a escola é uma instituição privilegiada no que diz respeito à centralidade que ocupa na sociedade, porém, infelizmente, ela é atravessada pela herança do passado colonial, “que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a outros povos e culturas que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos” (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p. 2).

Nessas circunstâncias, a formação dos/as professores/as e os espaços educacionais funcionando dentro de uma lógica colonial, resulta na invisibilidade e destruição das diversas culturas, povos e modos de ser que constituem o Brasil, produzindo uma violenta hegemonia cultural na formação cidadã dos discentes. Desta maneira, “ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida para todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e espaços.” (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p.8).

A partir disso, fica visível que existe contemporaneamente nas escolas a necessidade de repensar o ensino-aprendizagem, principalmente, nas aulas de língua materna, pautando-se em uma pedagogia de(s)colonial do saber. O conceito de de(s)colonialidade é aqui compreendido como:

É a irrupção do novo que coloca em cheque a identidade, o conhecimento, a história e a cultura que nos foram impostas. A operação descolonizadora que se coloca a real e material possibilidade de estabelecer uma outra racionalidade e transformar a resistência cultural em luta política. O passado, a colonização, não são mais uma costelação de valores que se identificam com a verdade (Fanon, 1961). Há que se colocar nosso olhar sobre a história colonial que se pretende produtora de um único modo de ser no mundo (Mouján, 2020, p. 33).

Além disso, é válido pontuar que o processo de de(s)colonização das práticas pedagógicas constitui um processo longo e difícil de ser consolidado, dado as fortes raízes coloniais que são impostas na sociedade brasileira, como já mencionado. Contudo, ele é fortemente imprescindível, uma vez que atuará na construção de um

pensamento crítico-reflexivo dos/as estudantes, formando novos sujeitos históricos, políticos e sociais para repensar de onde viemos, onde estamos e quais caminhos devemos percorrer para que haja uma maior democratização das plurais formas de conhecimento e de estar/ser no mundo.

Como a veia teórica deste trabalho está fortemente ligada às produções literárias de cunho marginal e periférico, Mouján (2020) ao tratar sobre a de(s)colonialidade no ensino, apresenta que Paulo Freire e sua pedagogia refuta perspectivas colonialistas que perpassam a produção de conhecimento nos cânones e paradigmas definidos pela ciência ocidental, uma vez que negam toda possibilidade de conceber outros pensamentos. Para Freire, as práticas pedagógicas devem ter como ponto de partida os saberes dos/as discentes, dado que quando eles chegam na escola possuem saberes experienciais e são detentores da leitura da palavra-mundo, sendo estes, por sua vez, elementos que devem ser norteadores da prática docente. Então, a partir do momento, que isso é deixado de lado e em sala de aula é privilegiada uma única perspectiva (colonial) do saber, há um distanciamento do ideal defendido pelo educador.

Ademais, ensinar não é simplesmente transferir conhecimento” (Freire, 1996). Dito de outra forma, o conhecimento não pode ser enxergado como algo concluído, finalizado e doado pelo educador/a, pois é necessário que a posição do professor/a não seja a de ditador do saber, principalmente, quando se dita perspectivas colonizadas, mas sim de mediador/a, fazendo essa mediação a partir da pluralidade e diversidade de saberes que perpassam o grupo-classe, possibilitando aos estudantes uma postura ativa na construção de aprendizados significativos e que eles sejam sujeitos de suas próprias histórias. Sendo assim,

Fazer a história de forma coletiva é uma forma de transformar a realidade injusta em que vivem. Como consequência, o ato descolonizador e liberador (ou a eliminação da colonialidade) é um ato crítico que torna possível e dá sentido à construção do conhecimento de modo geohistoricamente situado. Essa pedagogia crítica periférica e descolonizadora propõe-se ao mesmo tempo como um ato cognitivo e uma práxis ético-política transformadora de conhecimentos e realidades (Mouján, 2020, p. 34).

Essa pedagogia crítica, periférica e de(s)colonizadora, ao pensar no ensino de português, ganha relevância dado, inicialmente, que a língua, bem como a literatura são instrumentos de poder, que sempre estiveram a serviço de saberes colonizados, desde os primórdios da educação no Brasil. Sendo assim, pensando na realidade das escolas públicas em bairros periféricos, por exemplo, é fato assinalar

que os espaços escolares, em grande parte, não dialogam com os saberes culturais e experiências que os/as estudantes possuem, muito pelo contrário, lançam esses saberes para o limbo da marginalização. Logo, a escola, ocupada de reproduzir o sistema vigente, faz com que a literatura se torne cada vez menos atrativa, pois ela não dialoga com os interesses e realidade deles/as, gerando dessa forma um distanciamento. É nessa perspectiva que Machado e Soares (2021) aponta que o ensino de literatura

não pode corroborar para a neutralização das matrizes culturais que compõem o quadro de leitores em formação. Sobretudo neste contexto educacional, é indispensável que o professor de literatura assuma uma postura ética e política, a fim de desenvolver uma mediação de leitura que considere as realidades locais, as subjetividades dos leitores em formação e os sistemas de referência simbólica que os contornam (p. 998).

De acordo com Candau (2008), diferentes autores/as em diversos trabalhos científicos vêm criticando e apontando o caráter padronizador, homogêneo e monocultural pelo qual a educação no Brasil se apresenta. A autora também ressalta que é impossível promover uma experiência pedagógica, "desculturalizada", ou seja, desassociada totalmente, das questões culturais do meio social, pois existe uma relação inerente entre educação e cultura(s). Dessa forma, conclui-se a importância de a escola romper com a sua associação com a cultura e literatura dominante e abrir-se para os diversos elementos culturais e obras literárias que (re)constroem a identidade dos/as estudantes de hoje em dia.

#### **4.2 A inserção da literatura marginal no Ensino Médio**

De acordo com Moreira (2014, p. 18), a escola é um ambiente que reproduz muitos discursos de poder, se mostrando ineficiente em lidar com problemáticas sociais, tais como racismo, diversidade, política e religiosidade de maneira mais profunda. Tal perspectiva defendida pela autora, urge principalmente pelo fato do sistema educacional brasileiro ser perpassado, em grande parte, por um ensino tradicional que "opõe-se à escola sensível à diversidade, pronta para trabalhar com realidades variadas, tal qual o mundo lá fora" (AGUIAR, 2006, p. 240, apud ALVES; SOUZA, 2020, p. 234). Defendendo a existência e necessidade de uma escola sensível à diversidade, a literatura marginal se apresenta como um elemento

indispensável para o ensino de literatura e formação cidadã das comunidades estudantis.

As salas de aulas são um espaço repleto de várias culturas e vivências que os discentes adquirem em seu cotidiano, porém isso quase sempre não é levado em consideração na escola. Constata-se, por exemplo, que ao tratar sobre a literatura e sua inserção no espaço escolar, o cânone é supervalorizado (Moreira, 2014, p. 18). Como já foi dito anteriormente, o cânone literário no Brasil se caracteriza pela pouca inflexão, hegemonia e por estar a serviço das classes e culturas dominantes e, conseqüentemente, não abre espaço para a pluralidade de culturas, identidades e para a heterogeneidade tão presente no Brasil e nas escolas. Sendo assim, percebe-se que

Os currículos escolares tendem a se organizar de maneira a atender somente aos discentes que correspondam a limites de uma suposta normalidade aceita pelos parâmetros sociais vigentes, de modo que muitas necessidades de alunos presentes na escola acabam não sendo contempladas pelo currículo utilizado. Apesar das muitas discussões em torno do tema e das novas possibilidades de cultura e arte que batem à porta das escolas, ela ainda está muito ligada à perspectiva de um ensino tradicional, que muito mais exclui do que inclui os estudantes e as vozes marginais que eles evocam (Alvez; Souza, 2020, p. 233-234).

Na contramão do ensino que sempre esteve favorável ao cânone e a uma perspectiva colonial, a inserção da literatura marginal no EM evidencia uma abertura para uma perspectiva descolonial, rompendo também, desse modo, com os valores consagrados pelos cânones e pela perspectiva tradicional. Além disso, discutir em torno da literatura marginal na escola, justifica-se pelo fato dela ser uma importante ferramenta de democratização das produções artísticas, que sempre caminharam em clave elitista, não contemplando as diversas culturas e suas representações.

Como já foi dito anteriormente, a escola no Ensino Médio se preocupa, majoritariamente, a trabalhar leituras canônicas, privilegiando sempre recortes do livro didático. Contrariamente a isso, Silva (2005) aponta para a necessidade da leitura de textos produzidos contemporaneamente em sala de aula, uma vez que eles são pouco valorizados. Para a isso, a autora diz que cabe ao docente o papel de curadoria dos textos a serem trabalhados, levando em consideração no processo de escolha, os interesses e a capacidade interpretativa dos discentes. Ademais, para ela, visando que o alunado encontre prazer no ato de leitura, é importante que o discente, a partir de suas experiências prévias de leitura, tenha a liberdade de selecionar seus próprios textos.

Um trabalho significativo com a literatura se concretiza de fato quando os alunos compreendem o papel estético da literatura e sua função social. Para tal, é preciso que o leitor possa relacionar de forma direta o seu cotidiano com as obras literárias, ou seja, o texto literário tem que ser experienciado possibilitando ao discente a oportunidade de ler criticamente o mundo a partir da leitura da sala de aula (Silva, 2005). Nesse sentido, ao pautar a literatura marginal na sala de aula, principalmente, nos espaços públicos de ensino, onde, em grande parte, os estudantes advêm das camadas sociais marginalizadas, aposta-se numa aproximação, identificação e atravessamento dos leitores com os escritos/escritores, gerando neles a capacidade de ler e se posicionar em relação ao mundo. Para os alunos que se distanciam ou desconhecem essa realidade, o texto literário entra como uma possibilidade crítica de reconhecer o mundo a sua volta e de ampliar seu repertório sócio-cultural, para uma demanda que carece romper com os muros da invisibilidade e silenciamento.

Para a concretização disso, é oportuno possibilitar aos discentes, ao manter contato com as obras literárias marginais, a construção de experiências literárias no espaço escolar, porém essa é uma prática difícil, pois “o ensino da literatura é, em rigor, impossível, pela simples razão de que a experiência não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões.” (Matos, 1987, p. 20 *apud* Silva, 2005, p.518). Sendo assim, percebe-se que há um certo caráter individual para o alcance da experiência literária, cabendo ao professor o papel de mediar e possibilitar oportunidades para que ela seja possível.

Leonardi (2016) ao realizar um estudo sobre a inserção da literatura marginal no Ensino Médio, constata que há espaço para esse tipo de expressão artística na sala de aula. Além disso, ela destaca que

A legislação da educação brasileira não restringe o ensino da literatura aos textos e autores consagrados pela crítica e historiografia literária. Pelo contrário, incentiva o trabalho com a maior diversidade de “gêneros discursivos”, além de estimular a relação entre o conteúdo escolar e a realidade dos alunos. Considerando que a literatura marginal-periférica é uma manifestação popular, de comunidades que compartilham uma vivência ímpar nas periferias das grandes cidades, esta produção literária poderia interessar um grande contingente de alunos, principalmente das últimas séries, no Ensino Médio, onde a crítica social e política pode ser melhor percebida (p. 218).

Dessa forma, constata-se não só a legitimidade, mas também necessidade de inserir tal literatura na sala de aula. Essa inserção fica ainda precisa quando é notório no seio social um crescimento e circulação de produções artístico-literárias marginais, especialmente, nas redes sociais e nos diversos meios de comunicação, espaços esses que os/as estudantes se fazem presentes e acompanham tal evolução.

Logo, ao trabalhar com a literatura marginal, destacando seu impacto, sobretudo, na dimensão social, pretende-se destacar o quanto é “importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (...), que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para os dominantes) e de opressão (para os subalternizados)” (Moreira; Câmara, 2008, p. 47). Ademais, cabe ao docente chamar “a atenção de nossos/as estudantes para a importância de unirmos nossas lutas em prol do esforço comum de construir uma sociedade mais justa e menos repressiva” (Moreira; Câmara, 2008, p. 53).

Por isso, ao atuar no estágio supervisionado, enquanto docente, assumi essa perspectiva de(s)colonial nas práticas pedagógicas no PDR sob análise nesta pesquisa. Tal iniciativa, que deve ser permanente no espaço escolar, resulta na promoção de um mais justiça e menos repressão nos conhecimentos construídos na escola.

#### **4.3 BNCC, Currículo de PE e perspectivas de trabalhar com a literatura marginal**

No Brasil, de acordo com Mendes (2020), as legislações em torno da educação, um bem social inalienável a todos/as os/as indivíduos de uma sociedade democrática, ao longo da história tende a se alternar entre duas perspectivas, sendo elas: ações que visam diminuir as profundas desigualdades sociais que afligem o país; e a perpetuação e/ou aprofundamento dessa defasagem. Dentre os documentos contemporâneos essenciais para pensar o ensino, está a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2018) -, de caráter normativo, que prescreve competências e habilidades para o ensino das redes públicas e privadas, para o ensino fundamental e médio, definindo as aprendizagens essenciais para cada ano.

Pensando de modo mais local, temos o *Currículo de Pernambuco* (2021), documento orientador que visa sistematizar os preceitos teóricos de caráter homogêneo da BNCC, a fim de ofertar um ensino de qualidade, que venha atender

as especificidades regionais das escolas do estado. Ao analisar ambos documentos, nos atemos a refletir como eles enxergam o ensino de Língua Portuguesa na última etapa da educação básica, principalmente, em relação à literatura, buscando fundamentos legais para a inserção da literatura marginal em turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Tendo em vista que a literatura, enquanto linguagem artisticamente organizada, enriquece a percepção de mundo dos discentes, aumentando a capacidade de ver e sentir (Brasil, 2018). Logo, “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando” (Brasil, 2018, p. 491).

A princípio, convém destacar que tanto a BNCC, como o Currículo de Pernambuco, ao tratar do Ensino Médio, fazem uma menção especial para o público estudantil alvo dessa etapa da educação: a juventude. Ambos documentos pluralizam a noção de juventudes, adotando-a como juventudes, uma vez que elas são plurais e heterogêneas. Nos termos do próprios documentos tem-se que deve-se:

Adotar uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo. As juventudes estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade. Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem (Brasil, 2018, p.463).

Ademais, o Currículo de Pernambuco postula que “há a necessidade de se definir juventudes como grupo social heterogêneo, ou seja, de diversas culturas, classes sociais, econômicas e políticas distintas, que se manifestam nos diferentes modos de viver, sentir, entender e projetar o mundo, considerando suas identidades” (Pernambuco, 2021, p. 45).

É importante que ambos documentos enxerguem essa dimensão plural das juventudes, pois esse é o primeiro passo para que as escolas assumam o compromisso de reconhecer tal fato, fazendo com que deixem de lados perspectivas homogêneas e abarquem nas suas atividades pedagógicas a maior pluralidade possível de culturas e formas de ser e estar no mundo, principalmente, as demandas que foram historicamente silenciadas e perpassadas numa perspectiva colonial do saber, pois como afirmam Moreira e Candau (2003)

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais

confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (p. 161).

Logo, cabe à escola andar em consonância com tais documentos, “sobretudo num cenário em que a pluralidade das juventudes pernambucanas, urbanas e rurais, indígenas, quilombolas, ciganas e ribeirinhas nos desafia a dar vida ao currículo, no sentido de diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz” (Pernambuco, 2021, p.93).

Por conseguinte, é importante pontuar que a uma legitimidade de se trabalhar com a literatura marginal em ambos currículos, a começar pelos temas transversais. Posteriormente à homologação da BNCC, em 2019, foi lançado um documento intitulado Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos, que apresenta a transversalidade do tema Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras. Por conseguinte, o Currículo de Pernambuco enfatiza como tema transversal a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, contemplando a questão da diversidade cultural, uma vez que esse “tema aborda a construção histórica, social, política e cultural das diferenças que estão ligadas às relações de poder, aos processos de colonização e dominação” (Pernambuco, 2021, p. 35).

No campo de atuação artístico-literário, a leitura do texto literário deve ocupar o centro das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, buscando romper com a posição secundária que o texto literário tem adquirido no ensino, sendo “importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os/as estudantes.” (Brasil, 2018, p. 491). Além disso, é necessário fazer uma progressão das aprendizagens aumentando, por exemplo, a complexibilidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática e ampliando o repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a incluir produções e formas de expressão diversas, como a literatura periférico-marginal, em relação ao ensino fundamental (Brasil, 2018). Além de tudo, ao elencar as competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, a BNCC contempla na competência que precisa-se:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na

igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 481).

Por fim, conclui-se, que a literatura é indispensável para a formação de jovens, uma vez que, inserida em um contexto de educação libertária e descolonial, oportuniza a formação de um pensamento autônomo e ao mesmo tempo crítico-reflexivo em defesa de um mundo mais democrático, justo e plural. Contudo, para chegar a tanto, é primordial que o texto seja elemento central das práticas pedagógicas e que os estudantes atuem de modo ativo sobre eles.

Logo, é fundamental que a atuação das escolas caminhe com comprometimento em consonância com os documentos oficiais e seus discursos, e se preciso, a depender da situação, rompa com eles, levando em consideração a autonomia docente e as escolhas políticas que são feitas em prol do bem da comunidade escolar. Isso também é um dever dos/as estudantes que atuam nos espaços escolares, através dos estágios supervisionados, como estagiários/as, uma vez que, munidos de discussões que acontecem na sua formação inicial, devem levar em consideração, seja em concordância ou através de uma discordância crítica, o que esses documentos apontam.

## 5 A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA COM ESCRITOS MARGINAIS: UM PROJETO DIDÁTICO DE REGÊNCIA

A aplicabilidade de projetos temáticos, uma vez que eles funcionam como um incentivo ao professor/a e assumem “um compromisso com a formação de cidadãos competentes no uso da linguagem em sua sociedade para que possam exercer um protagonismo social” (Caretta, 2016, p. 115) é um fator relevante para ser executado na sala de aula. Ademais, para que provoque um aprendizagem significativa, o PDR deve prever a construção do conhecimento do alunado em fases, sendo elas:

A primeira delas é a escolha do tema central, que deve ser feita a partir das sugestões dos alunos. A apresentação de justificativas para o trabalho com o tema escolhido é fundamental, a fim de que os alunos possam discutir e aprender as razões e os objetivos que os levaram a propor aquele tema. A seguir é necessário realizar um planejamento das etapas de trabalho e organizar as formas de ação. Os próximos passos são a escolha dos gêneros, a definição do(s) evento(s) em que esses gêneros serão utilizados, a seleção e a montagem do material didático. Por fim, a realização do projeto alcançará a intervenção linguística dos alunos no cotidiano social. A avaliação deve ser contínua durante todo processo e deve ser realizada também pelos próprios alunos juntamente com os professores (Caretta, 2016, p. 113).

Adicionado a isso, ao tratar de Projetos Didáticos, Suassuna, Melo e Coelho (2006) destacam que é um recurso didático que possibilita vantagens, uma vez garante a possibilidade de tratar os conteúdos de modo articulado; possibilita o trabalho de temas importantes associado ao interesses dos/as discentes e da comunidade, rompe com a concepção bancária de ensino, entre outras coisas. Em relação à temática, a autora e os autores, afirmam que depende de dois fatores: o projeto político-pedagógico da escola, da disciplina e série; e da realidade dos/as estudantes e da comunidade escolar (Suassuna; Melo; Coelho, 2006).

Por reconhecer os efeitos positivos de se trabalhar na perspectiva de projetos didáticos, os estágios de regência da UFPE (Estágio Supervisionado em Português 3 e 4), cobram, dos/as estudantes, a construção de projetos, tal como aconteceu comigo. Tendo em vista, os efeitos da elaboração do projeto, “Da margem do cânone para o centro da aula de português: a experiência literária com escritos marginais”, proponho-me a realizar, ao longo deste capítulo, a análise da presença da literatura marginal no meu próprio PDR.

Nos subtópicos que seguem, a princípio, apresento a caracterização da escola-campo, da professora-supervisora e do grupo-classe. Na sequência, disserto

sobre concepção de língua adotada para a elaboração do PDR. Posteriormente, apresento algumas perspectivas educacionais que nortearam a construção e aplicação do projeto. Por fim, na análise, falo do trabalho com a literatura marginal no projeto.

### **5.1 Caracterização da escola-campo, da professora-supervisora e do grupo-classe**

Para a realização do estágio, as atividades foram realizadas na Escola Maria das Dores de Oliveira<sup>3</sup>, instituição de ensino da rede estadual de Pernambuco que pertence à Gerência Regional de Educação Metropolitana-Sul, localizada na cidade de Camaragibe/PE. A instituição é vista como referência e se caracteriza, levando em consideração seu Projeto Político Pedagógico, pelos pilares da gestão escolar democrática, como prevê os documentos legais que orientam o ensino público no âmbito do país.

De modo geral, percebe-se que a escola tem uma estrutura mediana, principalmente no tocante à disponibilização de internet e aparelhos tecnológicos, como *datashow* e computadores, restringindo a possibilidade de se desenvolver atividades mais diversificadas em sala de aula. Durante a realização do estágio, a escola estava passando por uma reforma, por isso, algumas atividades projetadas foram um pouco prejudicada, devido à imprevisibilidade de alguns acontecimentos e utilização de espaços, como auditório e biblioteca. Soma-se a essas questões o fato da comunidade escolar está se adaptando às consequências advindas da pandemia da COVID-19.

Como supervisora, contei com a Professora NB<sup>4</sup>, formada em Licenciatura em Letras Português e Espanhol (2012) pela FALUB (Faculdade Luso-Brasileira), em Carpina/PE; e especialista pela Universidade de Pernambuco, em Linguística Aplicada em Ensino de Língua Portuguesa. Na escola, ela é uma docente contratada desde o ano de 2021 e, durante a realização do estágio, lecionava aulas de Língua Portuguesa (LP) para todas as séries do Ensino Médio e ministrava duas disciplinas eletivas, sendo elas: Produção Textual; e Direito e Cidadania. São características

---

<sup>3</sup> Nome fantasia para manter o anonimato da instituição e escolhido como forma de homenagear minha vizinha Maria das Dores de Oliveira (*in memoriam*).

<sup>4</sup> Nomenclatura qualquer para manter o anonimato da docente.

centrais da sua atuação profissional o constante diálogo com a turma e métodos mais tradicionais de ensino, em grande parte das aulas. Contudo, foi notável o constante esforço para romper, sempre que possível, com perspectivas tradicionalistas.

O grupo-classe foi uma turma do 1º ano do EM composta por 45 estudantes. Devido ao Novo Ensino Médio, foi constatado que a equipe profissional da escola, sobretudo professores/as, estava muito desorientada quanto à inauguração dessa nova configuração de ensino, prejudicando diretamente a inserção dos/as alunos/as nesse novo modelo, principalmente na escolha das trilhas de ensino. A turma segue a trilha Modos de Vida, Cuidado e Inventividade - vale ressaltar que alguns estudantes da turma não escolheram essa trilha, contudo estão nela sem nem saber o que ela propõe. Isso escancara um dos problemas, para além da aflição e incertezas que esse novo modelo de aprendizagem provoca.

Em um questionário aplicado para diagnose do grupo-classe, aproximadamente mais da metade da turma declarou não ter hábito de ler por não gostarem, por terem preguiça, não compreender bem as informações ou por não terem tempo, e os que afirmaram ler, em grande parte, apontam praticar a leitura nas redes sociais e sites de notícia, enquanto um pequeno grupo, apontou que costumavam ler romances, mangás e ficção científica.

Durante umas das aulas observadas, os estudantes disseram que, se fossem realizar leituras, gostariam de ler algo que se aproximasse de suas realidades e vivências. Logo, surgiu a necessidade de se realizar um trabalho pedagógico que proporcionasse aos discentes uma identificação com os textos, para que houvesse um despertar de interesse pela leitura, fato que motivou a seleção da temática e das produções artístico-literárias mobilizadas no Projeto Didático de Regência (PDR). Quanto ao hábito de escrever, quase toda a turma disse fazê-lo apenas em atividades escolares ou nas redes sociais, com exceção de quatro estudantes, que destacaram gostar de escrever poemas e seus sentimentos e vivências.

Os/as estudantes apontaram se interessarem pela disciplina de Português, uma vez que muitos julgam importante para que eles possam, na visão deles, saber se comunicar ou se comunicar de forma mais precisa, ler e escrever melhor. Outro pequeno grupo destaca gostar pelo fato de terem facilidade de aprender os conteúdos. Porém, boa parte dos/as estudantes aponta para o fato de não ter

interesse pela disciplina, por acharem difícil ou terem dificuldades de aprender todas as normas gramaticais.

## **5.2 A concepção de língua adotada para a elaboração do Projeto Didático de Regência**

Tal como aponta Geraldi (1977), antes de fazer qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula. Por esse motivo, é essencial que o professor de Língua Portuguesa e Literatura, para se reconhecer enquanto tal, compreenda a forma como lida com os conteúdos com que trabalhará em sala de aula e identifique a concepção de língua latente a suas práticas.

Dentro dessa conjuntura, Geraldi (1977) também destaca a ocorrência de três principais concepções presentes nos diferentes contextos sócio-históricos das vertentes dos estudos linguísticos. Essas visões voltam-se ao modelo de ensino de língua que a escola foi adotando ao longo do tempo e aos papéis do professor e do aluno em sala de aula, sendo elas: linguagem como expressão do pensamento (foco nos estudos tradicionais); linguagem como instrumento de comunicação (ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras); e linguagem como forma de interação (a linguagem é vista como uma forma de interação humana; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala).

A discussão proposta pelo linguista promove a última concepção como mais apropriada para o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, dado que, segundo ele, ela integra “uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 1977, p. 41). De modo diferente, as outras duas concepções de língua tratam de uma perspectiva que aponta a língua como mero código a ser apreendido, o que torna o trabalho linguístico pouco atrativo, pois quando a criança chega à escola, salvo em alguns casos, já fala português e carrega consigo toda uma bagagem de experiências. Então, é ponto de reflexão pensar o porquê de ensinar português para falantes nativos dessa língua, isso traz à tona

duas questões que Geraldi (1977, p. 40) apresenta: Para que ensinamos o que ensinamos? Para que as crianças aprendem o que aprendem? Assim, uma resposta ao “para que” envolve uma concepção de linguagem e uma postura relativamente à educação.

Guiados por essas reflexões, para a realização do Projeto Didático de Regência em 2021, concebemos a linguagem em três dimensões: (i) prática simbólica sócio-histórica; (ii) forma de ação entre sujeitos; e (iii) condição dos sujeitos se constituírem enquanto sujeitos. Além disso, tomamos que ela é “concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, evidenciando seu caráter dinâmico no meio social” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011, p. 479). Sendo assim, partimos dos pressupostos teóricos que abarcam a concepção de linguagem que assiste a língua como mecanismo de interação, na qual os sujeitos são vistos como agentes sociais e parte indispensável do discurso. Logo, nessa concepção de linguagem, têm-se que

a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011, p. 490).

Compreendendo que para desenvolver um trabalho que contemple linguagem enquanto tal, é essencial que o projeto tenha o texto como centro das atenções na realização das aulas de Língua Portuguesa, pois “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos...” (Koch, 2002, p. 17). Dessa forma, o texto aqui é proposto como lugar de interação e de trocas de informações, entre o docente e o discente, e conseqüentemente o seu sentido é constituído através desse espaço interativo projetando um ensino que pensa os alunos agentes que aprendem a usar e se envolver criativamente com as práticas de leitura e compreensão de textos. Não esquecendo que o professor deve levar em consideração as experiências e os conhecimentos de mundo do alunado e encará-los como leitores agentes capazes de ressignificar o texto.

Para além desses aspectos, foram levados em consideração, como já frisado, dois paradigmas de ensino de literatura definidos por Cosson (2021), sendo eles: o social-identitário e o letramento literário. A partir do que o autor propõe, foi possível estabelecer procedimentos metodológicos, critérios de avaliação, curadoria textual e

refletir sobre a função docente no processo de trabalho com a literatura em ambas perspectivas.

### **5.3 O Projeto Didático de Regência e perspectivas de ensino norteadoras**

Rouxel (2013) indica que para pensar o ensino de literatura e suas modalidades práticas é necessário que se defina os propósitos desse ensino. Por conseguinte, de acordo com Silva (2015), o docente tem a função de realizar a curadoria de textos literários de modo que leve em consideração os interesses e a capacidade interpretativa dos alunos. Contudo, apesar de o professor ter uma certa limitação nesse processo de curadoria, tendo em vista que existem prescrições e documentos oficiais que regem o ensino, ele deve atuar nas entrelinhas que lhe dão oportunidades de escolha. Dito isso, Rouxel (2013) indica que os professores devem confrontar os alunos com a diversidade do literário, ou seja, possibilitar o contato dos discente com gêneros diversos, que, por sua vez, devem assinalar uma diversidade histórica e geográfica, contemplando as múltiplas formas do fazer e agir literário.

Conforme exposto na fundamentação teórica, há uma necessidade e fundamentos legais, seja na BNCC, seja no Currículo de Pernambuco que garantem a viabilidade de da literatura marginal em sala de aula. Então, a partir disso, foi construído um trabalho de relevante abrangência para tratar sobre produções literárias de escritores que partem da periferia ou de um olhar periférico, pois é necessário que os estudantes experienciem os diversos tipos de literaturas e expressões culturais que compõem a sociedade.

Baseado nesses respaldos, a escolha do tema e dos conteúdos, feito para o PDR, com apoio da professora-supervisora e professor-orientador, inclui discussões sobre a noção de literatura que os estudantes possuem, funções sociais da literatura, linguagem literária e não-literária, a experiência artística-literária como direito humano, a literatura como espaço de poder e literaturas marginais, possibilitando o contato com contos, miniconto, canções, pinturas, fotografias, manifestos, poesias e investindo no potencial de criação artística-literária dos estudantes, como sujeitos críticos e autorais.

Além do fator social que reside na abordagem da temática, o ensino e leitura de literatura consiste em um ponto de grande valor para o trabalho com os alunos.

Por isso, trabalhou-se com o ideal de propor a apreciação desse tipo de literatura e de refletir a importância de valorização das escritoras, escritores e escritos marginais. Para tal, a curadoria dos textos foram realizadas projetando um reconhecimento e identificação entre o convívio social do grupo-classe e narrativas propostas, a fim de aproximá-lo da cena literária e despertar o interesse pela leitura.

Em termos de concepção de educação, o projeto se guiou pelo que propõe Paulo Freire, de que ela deve ser uma prática libertária e ao refletir sobre o ato de educar, leva-se em consideração o papel essencial que o diálogo, o vínculo e a afetividade desenvolvem no processo de aprendizagem do ser humano, pois o vínculo afetivo se dá por meio das interações sociais, num processo vincular. Silva et al. (2021, p. 25) baseando-se na perspectiva Walloniana ao tratar sobre a afetividade, diz que ela promove um papel excepcional na constituição e funcionamento da inteligência, gerando os gostos e necessidades individuais, circundando manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). Dessa forma, “o professor aumenta de maneira significativa a possibilidade de promover um ensino qualitativo e ainda proporciona o despertar do desejo de aprender dos educandos quando reconhece a importância das relações entre os aspectos afetivos e cognitivos” (Silva, et al. 2021, p. 25).

Em relação a (auto)avaliação, considerou-se que ela é um processo de interrogar e interrogar-se, pois essa ação carece analisar e refletir todo o processo de ensino e aprendizagem, iniciando pelos objetivos que se deseja alcançar. É de notório saber dos docentes, seja pelos saberes experienciais ou científicos, que na escola o erro é personagem principal - como vilão - da novela chamada Avaliação da Aprendizagem. Ele é fruto da análise do professor às respostas dos alunos, julgando em certo ou errado, o que revela o tanto que ainda se cultua a pedagogia da resposta, expressando o quanto ainda estamos, como bem definiu Paulo Freire, na era da educação bancária (Furtado, 21–). É nessa perspectiva que Freire e Faundez (1985, p. 52), no livro “Por uma pedagogia da pergunta”, apontam que:

Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento. O caminho mais fácil é justamente a pedagogia da resposta, porque nele não se arrisca absolutamente nada. O medo do intelectual está quase em arriscar-se, em equivocar-se, quando é justamente o equivocar-se que permite avançar no conhecimento. Então, nesse sentido, a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser eminentemente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como

única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente.

Diante disso, o primeiro passo, ao pensar no processo avaliativo de forma contínua, foi deixar claro aos estudantes a necessidade deles participarem das aulas sem se preocupar em acertar ou errar, pois se elas “cometem erros é porque, geralmente, estão usando sua inteligência a seu modo. Considerando que o erro é um reflexo do pensamento da pessoa, a tarefa do professor não é a de corrigir, mas descobrir como foi que a criança fez o erro” (Kamii, 1991, p. 64). Com os jovens, não é diferente. Logo, construir essa visão que o erro está a serviço da aprendizagem foi primordial para a reflexão avaliativa do que pretende-se desenvolver e do que será desenvolvido. Ademais, os objetivos de aprendizagem apontados no projeto didático, que norteiam também os critérios de avaliação utilizados, serão indispensáveis para avaliar o desenvolvimento dos estudantes em relação aos objetivos propostos.

No projeto, serão desenvolvidas dinâmicas, debates, roda de conversas, produções autorais artístico-literárias e um sarau, que para além do (des)engajamento dos discentes com a participação contínua nas aulas, busca de *feedbacks* dos estudantes e professora-supervisora sobre minha atuação enquanto mediador do conhecimento, serão base para o processo de (auto)avaliação, e se necessário, repensar os meios pelo qual se (auto)avalia, uma vez que “ouvir o aluno e tentar entender as respostas que eles nos dão a partir dos instrumentos de avaliação é o primeiro passo para pensar sobre os procedimentos didáticos que usamos no nosso cotidiano” (Ferreira; Leal, 2007, p. 14).

A partir da observação, mapeamento e coleta de informações sobre a escola e grupo-classe, da busca sensível de fundamentos teóricos para interpretar os dados obtidos e justificar a preparação da regência, investindo no constante diálogo com a professora-supervisora e professor-orientador, foi possível dar forma ao PDR intitulado “Da margem do cânone para o centro da aula de Português: a experiência literária com escritos marginais”. Projetado para 20 horas/aulas, o projeto foi composto de seis módulos organizados da seguinte forma:

Tabela 1 - Esquema dos módulos do PDR

<b>Módulo</b>	<b>Tema</b>	<b>Carga-horária</b>
<b>I</b>	Refletindo sobre a literatura e suas funções	2 h/aulas
<b>II</b>	Compreendendo a literatura marginal: o que é e quem é o marginal?	6 h/aulas
<b>III</b>	A violência da paz: ação política pela palavra	2 h/aula
<b>IV</b>	A escrita de conceição evaristo e a construção novas histórias de vidas para as maria	6 h/aulas
<b>V</b>	Armas poéticas, a arte como resistência	2 h/aulas
<b>VI</b>	Viva saraus	4 h/aula

Fonte: Compilação autoral.

A organização do PDR em módulos facilitou a definição dos objetivos de aprendizagem, curadoria de textos e preparação das aulas, uma vez que os módulos se relacionam um com o outro à medida que vai dando sequência ao trabalho. Dessa forma, é como se um módulo fosse pré-requisito para um aproveitamento mais satisfatório do módulo seguinte. Na sequenciação dos módulos, preservou-se, justamente, a distribuição dos conteúdos de modo articulado (Suassuna; Melo; Coelho, 2006).

Para que essa articulação fosse mais prática, assim como para definir objetivos de ensino e de aprendizagem, realizando, por extensão, uma avaliação mais efetiva, o Projeto Didático de Regência - Da margem do cânone para o centro da aula de Português: a experiência literária com escritos marginais - foi organizado em módulos, como já pontuado anteriormente. Em todas as partes do projeto, com exceção do primeiro módulo, foi possível que os/as estudantes experienciassem e tivessem contato com a literatura marginal. Na subseção seguinte, debruço-me a elucidar, em linhas gerais, o que cada módulo objetivava, explicitando como ocorreu a execução e recepção dos/as estudantes. Além disso, proponho-me a apresentar uma avaliação das partes que compõem o projeto e da execução do projeto em sua totalidade.

## 5.4 A aplicação do Projeto Didático de Regência e a literatura marginal

Para a aplicação do PDR em análise, segui um modo crítico-reflexivo de compreensão dos dados, entendendo-me enquanto professor em formação, alinhando-me à ambientação do estágio curricular de regência. Este prevê a construção de saberes experienciais em consonância com os conhecimentos científicos apreendidos durante a graduação, ambos necessários para a prática docente. Igualmente enfatizo um replanejamento de algumas partes do projeto que julgo serem imprescindíveis, tendo em vista a autoavaliação e os *feedbacks* dos/as estudantes, da professora-supervisora e do professor-orientador.

Antes de desenvolver esses pontos, vale frisar o ganho produtivo advindo da boa comunicação e do bom envolvimento entre mim, a professora-supervisora e o professor-orientador, durante e posteriormente ao estágio. O resultado disso foram discussões e reflexões acerca do processo de estágio, as quais ocasionaram não só a experiência, mas este Trabalho de Conclusão de Curso. Em cooperação, afetivamente e horizontalmente, apostamos em um projeto coletivo e desafiador, principalmente pela sua temática e pelas condições de sua aplicação. Para isso, trouxemos para ambas as partes aprendizagens significativas e (re)significação quanto ao papel social que desempenhamos exercendo a função de docentes.

Ademais, as socializações das experiências com os/as discentes e com os/as amigos/as da área de educação, seja através do blog da disciplina, seja através de diálogos informais, seja por meio das aulas, contribuíram para que o projeto tivesse base sólida e pudesse ter um impacto positivo na vida dos/as jovens em sua formação cidadã.

### 5.4.1 Análise da literatura marginal no projeto

De início, o projeto, no módulo de abertura, “Refletindo sobre a literatura e suas funções”, objetivou coletar dos/as estudantes suas percepções sobre a (in)definição de literatura e suas funções sociais. Entre essas, deu-se ênfase à literatura como um instrumento de denúncia social e o seu papel humanizador. Para tanto, durante as aulas, foram utilizados como textos bases “O Bicho”, de Manuel Bandeira, e “Criança Morta”, de Cândido Portinari, a fim de perceber como a arte denuncia situações do cotidiano. Somado a isso, a intenção era contribuir para a

formação humana do grupo-classe, para a construção do senso-crítico e para o reconhecimento da literatura como um direito humano (Candido, 2014).

O trabalho também previu um apanhado do perfil literário dos/as estudantes, observando entre as mais diversas produções artístico-literárias o que eles/as conseguiam ter acesso e consumiam. O diverso perfil coletado serviu como base para mostrar que a literatura pode estar presente em diversos lugares e de diferentes maneiras, como reforça Candido (2014). A compreensão dessas perspectivas foram basilares para a posterior introdução da literatura marginal, uma vez que ela é composta de inúmeras denúncias sociais e tende a ser relacionada ao que não se concebe enquanto literatura. Então, associar o perfil de consumo artístico-literário da turma ao conteúdo da disciplina foi um mecanismo plausível que despertou interesse para as atividades futuras, ampliando positivamente a recepção do alunado e instigando o interesse pela continuidade do projeto.

Na sequência do PDR, no segundo módulo, “Compreendendo a literatura marginal: o que é e quem é o marginal?”, atentei para o fato de que a inserção do termo marginal na literatura pode adquirir diversos sentidos (Nascimento, 2006). Ao discutir sobre o termo “marginal”, os estudantes associaram essa palavra a bandido, maloqueiro, ladrão, usuário de drogas ilícitas, fazendo sempre associações para pessoas que infringem as leis vigentes no Brasil. Ademais, ao serem questionados/as sobre se, em algum momento, já foram chamados/as de marginais, muitos/as indicam que sim. Isso revela, em certa medida, a posição social de margem e periferia na qual esses/as estudantes estão inseridos/as. A turma, a partir do que demonstraram, não vê o fato de ser marginal como algo ruim e que deva ser evitado, muito pelo contrário: vários/as chegaram, não sei se de modo consciente, a brincar com isso.

Após essa discussão e percepções, foi apresentada a canção “Não Recomendado”, interpretada pelo grupo Não Recomendados, composto por Caio Prado, Daniel Chaudon e Diego Moraes, a fim de perceber a noção de marginalidade e discutir se um/uma marginal é, ou não, uma pessoa recomendada à sociedade e de que forma pessoas marginalizadas são mostradas e tratadas na mídia. Ao ver e realizar a análise da canção, que mostra a posição de margem e preconceituosa cedida a comunidade LGBTQIA+, foi possível trazer novos sentidos para o termo marginal, principalmente como o da pessoa que está à margem da sociedade ou de algo.

Através das mídias, importantes dispositivos de controle (Fernandes; Melo, 2020), é (re)criado um estereótipo negativo e de não recomendação para as pessoas marginais. Fazer essa reflexão com os estudantes foi importante, pois a partir disso eles/as perceberam o caráter de denúncia social da produção. Com isso, imediatamente começaram a discutir e problematizar sobre como o jornalismo, por exemplo, corrobora para uma visão negativa ao associar marginal a uma pessoa constitucionalmente incorreta. A turma também chegou à conclusão que esse tipo de acepção ocorre, em grande parte, com pessoas negras, desvelando práticas de uma sociedade instituída através do racismo, um vez que , tal prática “é decorrência de um padrão de poder que estrutura as relações subjetivas e intersubjetivas apesar das lutas para a sua superação.” (Ferreira; Silva, 2022, p. 134)

Realizadas essas apresentações e discussões, trabalhei com a análise crítica<sup>5</sup> do “Manifesto de abertura: Literatura Marginal - Terrorismo Literário”, de Ferréz, e do “Manifesto de Antropofagia Marginal”, de Sérgio Vaz. Esses dois textos foram o primeiro contato dos/das discentes com a literatura marginal, dentro da regência. Além disso, os dois textos foram expostos dialogando com o “Manifesto Antropófago”, de Oswald de Andrade, ressaltando a postura crítica que o manifesto de Vaz faz ao Oswaldiano. Nessa situação, através de uma visão de(s)colonial, visita-se o cânone como suporte para perceber o quanto a canonização é prejudicial e excludente, bem como a arte que está a favor da elite.

Os/as discentes recepcionaram bem ambos os textos, tendo em vista a linguagem de fácil compreensão e o fato das tematizações presentes neles se aproximarem da sua realidade social. Em relação à associação dos manifestos contemporâneos da literatura marginal com o manifesto de Oswald do século passado, Cosson (2020) afirma que se trata de uma atividade interessante; contudo ele alerta para a necessidade do/a professor/a deter um “conhecimento amplo e atualizado dessas obras produzidas em diferentes momentos da história, inclusive para relacioná-las com aquelas que já fazem parte da tradição escolar” (p. 126).

Na continuidade do projeto, com a finalidade de aprofundar as discussões sobre marginalidade na arte, levei para a sala de aula a revista *Continente Multicultural*, ano XXI, de Outubro de 2021, para trazer trechos de uma entrevista

---

<sup>5</sup> Rildo Cosson (2020, p. 130) disserta no livro *Paradigmas do Ensino de Literatura*, ao tratar sobre o paradigma social-identitário, que a análise crítica, que é a base metodológica do paradigma social-identitário, afirmando que apesar de não haver um procedimento único para ser efetivada em sala de aula, a discussão ou o debate parece ser o procedimento didático mais recorrente.

com a artista Linn da Quebrada<sup>6</sup>. Por conseguinte, trabalhei com uma reportagem escrita por Chico Ludermir, “Vagalumes, quilombos e máquinas de guerra”, também da Continente, que objetiva mostrar como experiências periféricas tensionam o fazer artístico hegemônico e reinventam a própria noção de arte. O foco desse momento de aula direcionou-se ao excerto “Slam, o som de vozes silenciadas”, no intuito de discutirmos sobre o *Slam* e o quanto essa prática artística é uma manifestação literária potente na sociedade.

A fim de ilustrar e exemplificar o *Slam*, levei para a sala de aula o trabalho de Bianca Manicongo, que dá vida à persona artística Bixarte. O texto selecionado foi a poesia que a tornou ganhadora da final do Slam da Resistência (2021). Além disso, fiz a indicação de alguns perfis na rede social *Instagram* que postam conteúdos e poesias em torno dessa modalidade de arte - muitos estudantes prontificaram-se a seguir as páginas. Ao mobilizar tanto Bixarte, artista bem divulgada nas redes sociais, quanto Linn da Quebrada, foi percebido um contato mais proximal dos estudantes com ambas as artistas e, por efeito, um maior envolvimento nas aulas e nas discussões.

No quadro abaixo, são mostrados os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação utilizados para averiguar se cada um desses objetivos foram ou não atingidos. É importante frisar que, para alcançar cada objetivo proposto, são traçados no PDR procedimentos metodológicos processuais e específicos, com tempos determinados para isso. Segue a tabela:

**Tabela 2 - Objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação do módulo II**

M Ó D U L O	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
	Compreender o que é Literatura Marginal, seu contexto sócio-histórico e sua função social.	Observar se os estudantes reconhecem o que é Literatura Marginal, seu contexto sócio-histórico e sua função social.
II	Compreender processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam a arte e a literatura.	Verificar se os estudantes compreendem os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam a arte e a literatura, através da participação

<sup>6</sup> Essa escolha justificou-se pelo fato de que, durante o período de observação do estágio, os/as alunos/as falaram da presença da Lina Pereira dos Santos, cuja persona artística é Linn da Quebrada, no *Big Brother Brasil 2022*.

		deles, compartilhando suas opiniões acerca dos textos levados, dividindo seus conhecimentos de mundo e expondo dúvidas.
	Identificar os processos de disputas por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções artístico-literárias.	Observar se os alunos identificam os processos de disputas por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções artístico-literárias.
	Depreender o que é a poesia de <i>Slam</i> e sua importância na sociedade.	Observar se os estudantes depreendem o que é a poesia de <i>Slam</i> e sua importância na sociedade, através da participação oral, percebendo se eles conseguem identificar informações explícitas no trecho da reportagem trazida e debatê-las criticamente. Caso os estudantes apresentem dúvidas ou dificuldades, o professor deve buscar saná-las, se necessário, voltando a reler parte dos textos e/ou comentários pertinentes.
	Analisar o conto Solar dos Príncipes, de Marcelino Freire, percebendo o texto literário como meio de denunciar o preconceito racial, fruto da alienação social.	Verificar se os discentes analisam o conto Solar dos Príncipes, de Marcelino Freire, percebendo o texto literário como meio de denunciar o preconceito racial, fruto da alienação social, a partir da ficha de exercícios de interpretação e da discussão oral do texto em sala de aula.

Fonte: Compilação autoral.

Logo, através da tabela, é possível perceber a centralidade da literatura marginal aos longos das seis horas aulas previstas para o módulo dois, o mesmo acontece nos módulos subsequentes, buscando, a partir do próprio texto literário, que possui um lugar privilegiado na sala de aula, compreender essa modalidade de literatura. É importante também frisar a adoção de critérios avaliativos distintos que não foquem exclusivamente nas fichas de exercícios. Por isso, que Silva (2005) destaca que ao pensar nas estratégias de leitura e avaliação, deve-se evitar excessivamente as fichas de interpretação, pois elas desmotivam o/a aluno/a. Todos esses aspectos inerentes à prática pedagógica, baseados em saberes científicos,

fazem com que ao mobilizar um projeto que tematize a literatura marginal, haja de fato um significância na experiência.

Deixando de lado a ênfase apenas nos textos literários, também foram trazidos outros gêneros, não necessariamente literários, entre eles, charge e reportagem, para dialogarem com tematizações presentes nos textos literários. Tendo em vista, que muitos dos textos levados da literatura marginal, apresentam críticas explícitas da atuação policial na periferia, levei uma reportagem que falava sobre tragédias ocorridas que resultaram em mortes de pessoas inocentes, inclusive, crianças em comunidades periféricas a partir de operações policiais. Tal procedimento metodológico, foi importante para que os/as discentes percebessem ainda mais como a literatura marginal se apropria muitas vezes, através de um efeito poético, para falar de coisas reais.

De acordo com Soares (2008), “é difícil estabelecer um parâmetro seguro de quais textos poderiam despertar o interesse dos alunos em uma leitura mediada pela escola” (p. 30). Contudo, ao trabalhar com os textos selecionados, percebe-se um certo engajamento político dos estudantes em discutir sobre as temáticas abordadas. Esse comportamento advém do “fato de a significação do texto literário ser construída a partir da participação efetiva do receptor, o que torna evidente as relações dinâmicas entre a literatura e o leitor” (Silva, 2005, p. 514). Nesse caso, o receptor seria o/a estudante.

Para além disso, são nessas situações, que os alunos mobilizam a leitura da palavra-mundo, que como postula Freire (1988), antecede a leitura da palavra. Logo, os/as discentes começam a participar ativamente das discussões ao perceber que sua leitura da palavra mundo se associa à leitura da palavra presente na aula, cabendo ao docente valorizar as experiências e narrativas que os/as estudantes trazem de suas vivências. Dessa forma, esse tipo de abordagem que o PDR propõe contribui para o papel da escola “de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo (Silva, 2005, 514).

Dando sequência ao módulo dois e aos módulos consecutivos, foram trabalhados diversos/as autores/as da cena literária marginal. A curadoria dos textos, para além dos já foram citados, está ilustrada na tabela a seguir:

Tabela 3 - Textos da expressão artístico-literária marginal utilizados

<b>Módulo</b>	<b>Textos concebidos como pertencentes a literatura marginal</b>	<b>Autores/as</b>
<b>II</b>	Vídeoclipe “Estereótipo”	Rapper Rashid
	Conto “Solar dos príncipes”	Marcelino Freire
<b>III</b>	Conto “Da Paz”	Marcelino Freire
	Vídeoclipe “Minha alma (A Paz que Eu Não Quero)”	O Rappa.
<b>IV</b>	Poema “Vozes-mulheres”	Conceição Evaristo
	Poema “Certidão de óbito”, de Conceição Evaristo;	Conceição Evaristo
	Conto “Maria Mineira”	Sérgio Vaz
	Miniconto “Dia a dia”	Marcelo Spalding;
	Conto “Maria”	Conceição Evaristo
<b>V</b>	Poema “Crime”	Carlos de Assumpção
	Poema “Questão de Sorte”	Carlos de Assumpção
	Poema “Rebeldia”	Carlos de Assumpção
	Poema “Inocência”	Carlos de Assumpção
	Poema “Oito de março”	Germana Zanettini
	Poema “Descanse em paz”	Aymar Rodrigues

Fonte: Compilação autoral.

No cenário educacional atual, sobretudo nos espaços formativos, se evidencia a necessidade do/a professor/a atuar como mediador/a do conhecimento na interação professor/a-aluno/a. Essa característica é reafirmada por Cosson (2021) ao tratar sobre o papel do/a professor/a ao se trabalhar na perspectiva do paradigma social-identitário. Sendo assim, essa mediação, inicia-se antes do acontecimento da aula, no planejamento.

Dessa forma, na construção do Projeto Didático, minha atuação enquanto docente foi atravessada por escolhas. Ancorado no que garante a BNCC e o Currículo de Pernambuco, como documentos que norteiam o ensino, foram mobilizadas decisões que privilegiam um caráter de curadoria não neutralizante que faz que sejam privilegiados determinados materiais em detrimentos de outros. Para isso, compreende-se que em termos políticos, o professor “precisa ter compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que deve ser materializado na sua prática cotidiana de sala de aula” (Cosson, 2021, p. 120).

Entende-se aqui, a função de curadoria exercida pelo docente como aquele “que cuida, escolhe, compartilha e ensina, no âmbito de suas expectativas e experiências, o eficaz e o essencial” (Silva, C; Hessel, A. 2021, 000p. 110). Nesse âmbito, a partir da execução do projeto, destaca-se que as seleções textuais realizadas foram significativas e produziram bons efeitos, uma vez que, trabalhando na perspectiva do letramento literário defendido por Cosson (2021), foi possível estimular e desenvolver a competência literária<sup>7</sup> do aluno. Para tal, o autor destaca que esse desenvolver é desdobrado na ação de dois outros verbos:

Ampliar porque, consonante ao letramento como processo, o aluno já traz consigo alguma competência literária, logo o ponto de partida (e de chegada) é sempre o aluno e não um saber escolar previamente determinado. Além disso, considerando-se que o letramento literário antecede e continua após os anos escolares, cabe à escola oferecer ao aluno novas e múltiplas experiências literárias. Aprimorar porque, mesmo não havendo uma linha única e reta a seguir, é possível interferir de modo positivo no repertório literário do aluno, apresentando experiências literárias não apenas mais diversificadas, mas também progressivamente mais complexas, a fim de que se torne um leitor literariamente competente (Cosson, 2021, p. 199).

Alinhando o paradigma do letramento literário ao social-identitário, tem-se que a literatura na realização do projeto é “considerada um espaço formativo essencial, porque é por meio da apresentação e da discussão dos textos literários que o aluno vai adquirir a consciência crítica e assumir posicionamento ético em relação à sociedade em que vive” (Cosson, 2021, p. 124-125). Isso garante, que a partir dos textos trabalhados, foi possível que as posições identitárias das minorias pudessem ecoar, sendo (re)conhecidas e legitimadas.

---

<sup>7</sup> Rildo Cosson (2021) trata sobre o conceito de competência literária e a necessidade de seu desenvolvimento no espaço escolar, através do ensino de literatura, na obra Paradigmas do Ensino de Literatura.

Como impacto, reconhecida as diversas juventudes presente no público alvo do projeto e selecionando textos que dialogassem com questões centrais de suas vivências, ao trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, percebe-se impactos positivos na formação leitora e cidadã dos estudantes. Isso acontece, uma vez que houve a aproximação de suas realidades com os assuntos escolares, despertando o gosto pelo ato de ler, produzindo textos literários e participando da realização de saraus, como proposto no último módulo e fazendo com que eles/as atuem socialmente em defesa de um mundo mais justo e igualitário. Ademais, eu, enquanto docente, também tive ganhos, sobretudo, na atualização de repertórios e conhecimento de artistas sugeridos pelos/as discentes, que antes desconhecia. Isso evidencia, justamente, o aspecto de aprendizagem coletiva e de troca de saberes entre o/a docente/discente, tão valiosa a educação.

Percebi que ao colocar no centro da aula de Língua Portuguesa, assuntos e autores/as que foram historicamente silenciados/as e apagados, faz com que se tenha uma perspectiva combativa e descolonial em relação à literatura canônica privilegiada no espaço escolar. Por outro lado, o projeto também foi significativo ao fazer com que os estudantes olhassem para a arte marginalizada reconhecendo-a enquanto arte de qualidade é necessária e deve ser valorizada.

Como impacto negativo da curadoria, assumindo uma postura de analítica após sua execução, reflito que uma maior utilização de autores em detrimento de autoras, poderia ser uma estratégia a ser repensada. Em razão disso, em face a um replanejamento do que foi proposto, eu traria vozes femininas para ecoar no trabalho. Entre elas, destaco Carolina Maria de Jesus, autora negra fundamental para pensar a literatura marginal, da perspectiva feminina, privilegiando sua obra “Quarto de Despejo” (1960).

Pensando também uma tentativa de aproximação geográfica, traria a presença de autores/as locais, privilegiando, artistas da Região Metropolitana do Recife, entre eles/as Miró da Muribeca, Bell Puã e Odailta Alves, nomes significativos para pensar a cena artística-literária contemporânea partindo da concepção de marginalidades. Ainda nesse segmento, traria para discussão o Movimento do *Slam* das Minas de Pernambuco, que desde seu surgimento tem tido uma atuação expressiva na circulação da poesia de *Slam*, sendo palco de descoberta, destaque e localização de mulheres na cena cultural.

Outra questão que eu levaria em consideração ao fazer o replanejamento, seria o fato de tentar fazer com que os estudantes trouxessem e pensassem as produções artístico-literárias marginais com as quais eles convivem no cotidiano através da cidade em que estão situados. Nesse caso, seriam privilegiadas, por exemplo, o grafite, pichações e lambe-lambe, para mostrar aos estudantes que o que eles/as consomem e interagem no dia a dia, embora de modo inconsciente talvez, representa um importante instrumento de consumo artístico e de conscientização. Nessa situação, o papel do professor enquanto mediador, estaria a serviço de despertar nos/as discentes esse conhecimento de valorização dessas e de outras possíveis manifestações presentes nas ruas.

Atrelado a isso, no último módulo, dedicado a discutir, a partir do documentário *Curta Saraus* (2010), dirigido por David Alves da Silva, e realizar um sarau em conjunto com os/as alunos/as, também sofreria alterações. Eu replanejaria outros meios de divulgação das produções dos estudantes, uma vez que o sarau, apesar da possibilidade de se abrir ao público externo a escola, sabe-se que é difícil fazer com que de fato haja essa interação. Logo, para suprir tal situação, me parece alternativas viáveis, colagens das poesias dos/as estudantes em lugares permissíveis das ruas das cidades, por exemplo. Também, dado o mundo digital e virtual ao qual a sociedade está exposta, sobretudo, os/as jovens, é válido pensar, em parceria aos discentes, estratégias de divulgação nas mídias sociais.

## 6 PALAVRAS FINAIS

Reitero que este TCC desenvolveu-se a partir da elaboração de um Projeto Didático de Regência e contribuiu para a percepção do quanto a literatura marginal pode ser produtiva ao se trabalhar com ensino de português, uma vez que possibilita pensar o ensino a partir de práticas contextualizadas socialmente. Notou-se, também, que a presença desse tipo de literatura em sala de aula provocou aprendizagens significativas e despertou interesse do grupo-classe pela leitura de textos dessa vertente literária, principalmente pela constatação de que esse fazer artístico aborda questões que atravessam o cotidiano dos estudantes.

Além disso, o estágio curricular fica comprovado como um espaço científico e de experimentação docente que contribui para a formação do/a professor/a. Ademais, considero que a experiência de estágio, além de aproximar os elos historicamente distantes entre universidade e escola, foi assertiva e positiva para todos/as envolvidos/as. À vista disso, passamos não só por um PDR exitoso, mas pela transformação deste trabalho em pesquisa, constatando a necessidade de se romper com o ensino tradicionalista e canonizado da literatura no âmbito do Ensino Médio, abrindo espaço para a literatura marginal na sala e na ciência. Também pontua-se que esse tipo de trabalho não deve ficar presente apenas na realização de projetos e atividades isoladas, mas que esteja na sala de aula de modo recorrente.

Outro fato importante, é a certeza dos benefícios de se trabalhar na perspectiva dos paradigmas de ensino listado por Cosson (2020), unindo o social-identitário ao do letramento literário. Porém, é preciso que todas as práticas pedagógicas sejam planejadas criticamente e recorrendo a uma curadoria diversa, entendendo que planejamento é algo flexível. Bem como, talvez, seja esse um dos grandes problemas que a educação tenha que superar, garantir tempo digno para os/as professores/as produzirem seus planejamentos com qualidade e refletindo cientificamente sobre sua preparação e execução. Além disso, caso necessário, o/a docente deve pensar novas formas de discutir a abordagem do conteúdo e selecionar, através de uma curadoria crítica e propositiva, novas produções e artistas para a sala de aula.

Apesar desta pesquisa se caracterizar como relevante para a área de Letras, o tema pesquisado carece de mais estudos. Logo, é necessário que se pense em

propostas de materiais didáticos, refletindo sobre seus usos e implicações na sala de aula, compartilhando isso através de divulgação científica. Ademais, é necessário realização de trabalhos científicos em torno da literatura marginal e também da sua inserção na educação básica. Acrescento, inclusive, a importância de realizar entrevistas, *podcasts*, cursos de formação inicial e continuada que busque conhecer mais sobre o universo da literatura marginal e construir propostas didáticas a partir disso.

Ainda que algumas iniciativas já existam no sentido de valorizar a literatura marginal na sala de aula, muito ainda precisa ser feito, principalmente com trabalhos experimentais. Logo, cabe a todos/as professores/as assumir o compromisso ético-político-social de lutar, através da sua práxis, para trazer para o centro das aulas de Língua Portuguesa vozes que sempre foram silenciadas e marginalizadas, mas que hoje clamam pelo direito de ecoar livremente. Cabe ainda, dado o conturbado contexto do Brasil atual, a escola, bem como os órgãos governamentais responsáveis pela educação pública no Brasil, influenciar o desenvolvimento cada vez mais intenso de um ensino literário libertário que representa os mais diversos grupos sociais, para além de apoiar os/as docentes nas ousadas tentativas de trazer isso para o centro do debate.

Por fim, julgo que é necessário pensar que tipo de ensino de literatura tínhamos, que tipo estamos tendo e que tipo queremos ter. Dito isso, reafirmo minha luta por uma educação pública que traga para o centro das aulas as produções artístico-literárias marginais. Além do mais, espero que os temas que hoje representam a literatura marginal um dia possam ficar como registros passados ou como representações ficcionais. Isso porque, por dialogarem e, muitas vezes, falarem de uma realidade adversa, tratam de inúmeras injustiças sociais e de faltas de direitos. Portanto, considero que trabalhar com a literatura marginal na sala de aula é um ato de heroísmo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Izandra; SOUZA, Bruna Nathália Salermo. O Slam como representação de literatura marginal e manifestação cultural na escola. **TRAVESSIAS**, v. 14, p. 233-250, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/24819/16135/9506> 1. Acesso em: 27 de out. de 2022.
- ARANHA, Graça. A Emoção Estética na Arte Moderna. In: LOBATO, Monteiro. **Espírito moderno**. São Paulo, 1925.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação**. [S. l.: s. n.], 2019a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 27 de out. de 2022.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de. (org.) **O direito à literatura**. 2ª ed. Recife: Universitária da UFPE, 2014. p. 17-40.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. v. 1. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- CARETTA, Álvaro. Projetos temáticos no ensino dialógico-discursivo da língua portuguesa. In: **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 29, n. 1, p. 103-118, jun. 2016.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- DALCASTAGNÈ, Regina. "A personagem do romance brasileiro contemporâneo (1990-2004)". **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, v. 26, p. 13-71, 2005.
- FERNANDES, Richard; MELO, Iran Ferreira de. **Leitura crítica: por uma escola que se posiciona**. 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. 106p .
- FERREIRA, Andréa Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Bete; SUASSUNA (Org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.
- FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Educação das relações étnico-raciais e currículos antirracistas: "o caminho se faz entre o alvo e a seta". In: SILVA JUNIOR, et. al. (Orgs.) **Pedagogias Decoloniais e Antirracismos: a**

**Potência das Práxis Decoloniais** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022. p. 127-142. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ded/contents/documentos/livro-pedagogias-decoloniais-e-antirracismos-1.pdf/view>. Acesso em: 27 de out. 2022

FERRÉZ. Terrorismo literário. In: FERRÉZ (org.). **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005, p. 9-14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

FURTADO, Júlio. A pedagogia do erro. In: **Construir notícias**. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-pedagogia-do-erro/>. Acesso em: 27 de out. 2022.

FUZA. Ângela; OHUSCHI, Márcia; MENEGASSI, Renilson. Concepções de linguagem e o ensino de leitura em língua materna. In: **Linguagem e ensino**, Pelotas, v.14, n.2, jul/dez. 2011. p. 479-501.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-46.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papyrus, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de Carvalho - A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista** [online]. 2019, v. 35. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. de 2022.

LEONARDI, Sandra Eleine Romais. **A literatura marginal-periférica e sua inserção no ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

LIMA, Aldo. O ensino de literatura e a pedagogia do digesto. In: LIMA, Aldo de. (org.) **O direito à literatura**. 2. ed. Recife: Universitária da UFPE, 2014. p. 41-54.

LUDERMIR, Chico. Vagalumes, quilombos e máquinas de guerra. **Continente Multicultural**, Recife, ed. 250, out., 2021. p. 34-49.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2021, v. 21, n. 3, p. 981-1005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de Literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 135-147, dez. 2020. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53725>. Acesso em: 27 out. 2022.

MIRANDA, Wander Melo. Nações literárias. Nações literárias. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, São Paulo, v. 02, p. 31-38, 1994. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/16>. Acesso em: 27 out. 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-66.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, n.23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Daniele Fernanda Feliz. **Educação e texto literário: inscrições afro-brasileiras na literatura**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014.

MOUJÁN, Inês Fernandes. Diálogos entre saberes e práticas pedagógicas descoloniais. In: CARVALHO, Elson Santos Silva; MOUJÁN, Inês Fernandes; RAMOS, Dernival Venâncio. (org.) **Pedagogias descolinais: saberes e fazeres**. Goiânia, 2020, p. 26-39.

NASCIMENTO, Érica P. do. **“Literatura marginal”**: os escritores da periferia entram em cena. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OITICICA, H. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OLIVEIRA, Rejane P. de. **Literatura marginal**: questionamento à teoria literária. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2 - Especial, p. 31-39, jul./dez. 2011.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco do Ensino Médio**. 2021. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/523/CURRICULO\\_DE\\_PERNAMBUCO\\_DO\\_ENSINO\\_MEDIO\\_2021\\_ultima\\_versao\\_17-12-2021.docx.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/523/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO_MEDIO_2021_ultima_versao_17-12-2021.docx.pdf). Acesso em: 27 de out. de 2022.

QUEBRADA, Linn da. “Utilizo muito a palavra como feitiço”. [Entrevista concedida a] GG Albuquerque. **Continente Multicultural**, Recife, ed. 250, out., 2021. p. 4-17.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, J. L. (Org.). **Palavras da crítica. Tendências e conceitos no estudo da literatura**. Rio de Janeiro, 1992. p. 65-92.

RÖHRIG, Maiquel. O cânone literário e sua relação com a educação na contemporaneidade. **Educação e formação**, v. 1, n. 2, p. 121-134, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/download/104/86/352>. Acesso em: 27 out. 2022.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria; REZENDE, Neide. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17 - 33.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2017.113972. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 27 out. 2022.

SCRAMIM, Susana. Cânone e liberdade. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Belo Horizonte, v. 6, p. 239-250, 2002. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/96>. Acesso em: 27 out. 2022.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **PPGL 30 Anos – Melhores Teses e Dissertações**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 27 de out. 2022.

SILVA, Bruna. et al. Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon à prática pedagógica. In: **Revista Interfaces**. Suzano, ano. 13, nº 8, p. 24-41, set. 2021. Disponível em: [https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20210928090743.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20210928090743.pdf). Acesso em: 16 de abr. de 2022.

SILVA, Ivanda. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**, vol. 1, jul. 2015. p. 514 - 527. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 27 de out. 2022

SOARES, Mei Hua. **A Literatura Periférica na Escola**. Dissertação ( Mestrado em Educação e Linguagem) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NUNES, Suedes. **Povoada**. Recôncavo Baiano: Mugunzá Records, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dIFzUVxAb8c>. Acesso em: 17 dez. 2024.

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura e produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Portugues no Ensino Médio e formação de professor**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006. p. 227-244.