

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

GEOVANA MARTINS DA SILVEIRA

**O QUE FAZER QUANDO NÃO DÁ CERTO: APRENDENDO SOBRE
IDENTIDADES NA AULA DE LÍNGUA E LITERATURA**

PORTO ALEGRE

2023

GEOVANA MARTINS DA SILVEIRA

**O QUE FAZER QUANDO NÃO DÁ CERTO: APRENDENDO SOBRE
IDENTIDADES NA AULA DE LÍNGUA E LITERATURA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciada em Letras pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Liberato
Tettamanzy

Co-orientadora: Profa. Dra. Lia Schulz

PORTO ALEGRE

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

Geovana Martins da Silveira

O QUE FAZER QUANDO NÃO DÁ CERTO: APRENDENDO SOBRE IDENTIDADES NA AULA DE LÍNGUA E LITERATURA

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciada em Letras pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Liberato
Tettamanzy

Co-orientadora: Profa. Dra. Lia Schulz

Data de aprovação: Porto Alegre, 06 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Ana Lúcia Liberato Tettamanzy – UFRGS (Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Lia Schulz – UFRGS (Co-orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Rejane Pivetta de Oliveira – UFRGS

Prof.^a. Dr.^a. Caroline Valada Becker – CAP/ UFRGS

Dedico este trabalho à minha neta, Aurora, que me deu outro sentido na vida!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família que sempre esteve ao meu lado durante todo esse percurso, me dando apoio e acreditando em meu potencial. Agradeço ao meu marido, Elton, por acreditar no meu sonho e me apoiar em todos os momentos, fáceis e difíceis, que enfrentei.

Agradeço aos meus três filhos que foram a minha maior razão de voltar a estudar depois de vinte anos fora da sala de aula, pois queria ser um exemplo para eles de que nunca devemos desistir dos nossos sonhos. Agradeço a Arieli, Gabrieli e o Gabriel pelas caronas, pela companhia nos almoços do RU, pelas risadas e pelas conversas sobre a difícil vida acadêmica.

Agradeço aos meus pais, irmãos, genro e nora por fazerem parte de meu percurso.

Agradeço aos colegas que fiz durante a graduação, pois foram essenciais em muitos momentos em que tive dificuldades e eles sempre estiveram dispostos a ajudar.

Agradeço aos meus professores da graduação que foram maravilhosos comigo, ao me dar apoio, sendo compreensivos e principalmente pelas aulas sensacionais que me proporcionaram.

Agradeço à minha orientadora Ana Tettamanzy, que tive o prazer de conhecer ao final da graduação, pelas conversas, pelo incentivo e por ter aceitado ser minha orientadora. E também, agradeço à professora Lia, minha co-orientadora, que me motivou a trazer o relato da minha prática docente como tema para esse trabalho, e que apesar de estar orientando vários alunos não desistiu de me ajudar.

O meu muito obrigada a todos e também a UFRGS por fazer parte da minha vida!

"Quem inventou o barato não separou entre literatura boa/feita com caneta de ouro e literatura ruim/escrita com carvão, a regra é só uma, mostrar as caras. Não somos o retrato, pelo contrário, mudamos o foco e tiramos nós mesmos a nossa foto." (FERRÉZ, 2005, p.9)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar, a partir de um relato de prática, as possíveis razões para a participação engajada ou não dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública da região metropolitana, em um projeto de estágio obrigatório, com a temática Literatura Marginal Periférica. Portanto, buscou-se reunir informações com o propósito de responder aos seguintes questionamentos que surgiram: de que forma a literatura marginal periférica, como temática de um projeto, pode contribuir para a formação de identidades na sala de aula? E como compreender a formação leitora dos alunos pode influenciar na execução de um projeto de ensino? As reflexões teóricas de Bourdieu e Passeron (2014), Paulo Freire (2018), Dalcastagnè (2007, 2008), Nascimento (2009, 2010), Batista (2001), Kleiman (1995) e Geraldi (1984, 2015), embasaram o estudo. Assim, podemos concluir que a escola ao reproduzir as relações de força existentes na sociedade, naturalizando e legitimando as desigualdade, não dá a chance aos alunos de se tornarem protagonistas em seu aprendizado, gerando assim indivíduos sem autonomia e apáticos diante a educação. A relutância ao projeto, um método de ensino que exige a *ação* do aluno para o seu sucesso, se dá ao fato que lhes foi negado esse protagonismo durante sua formação. Então, para romper com essas relações de força e disseminação ideológica temos que transformar a aula num acontecimento, pois assim formaremos leitores proficientes, cidadãos críticos e engajados. E o uso, em sala de aula, da Literatura Marginal Periférica como um símbolo de resistência frente ao sistema pode contribuir para a formação de leitores mais conscientes de sua realidade.

Palavras-chaves: Ensino; Literatura marginal; Relato de prática; Identificação.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. A AULA DE PORTUGUÊS NA ESCOLA	15
2.1 Letramento e ensino	18
2.2 A importância do texto e da leitura na sala de aula	20
2.3 Pela perspectiva da " <i>aula como um acontecimento</i> "	23
3. LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA EM SALA DE AULA	27
3.1 A literatura marginal como expressão da cultura periférica	31
3.2 O tradicional e o transgressor: a cultura negligenciada pela escola	36
3.3 O conto marginal na aula de linguagens	39
4. RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PRÁTICA DE ENSINO EM SALA DE AULA	42
4.1 Projeto " <i>Vozes da periferia</i> " : contextualização e planejamento	42
4.2 O relato da prática	44
4.3 Reflexões e tensionamentos: análise de dados relevantes para o projeto e para a prática de sala de aula	48
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

1. INTRODUÇÃO

Acho que não escolhi a Licenciatura, foi a Licenciatura que me escolheu! Quando penso em minha trajetória de vida, o ato de "ensinar" sempre esteve presente, desde a infância, quando minha brincadeira favorita era dar aulas para os meus amigos e vizinhos. As mães agradeciam-me com presentes, já que seus filhos adentraram a escola alfabetizados. Nessa brincadeira, ensinei uma idosa analfabeta e uma menina com Síndrome de Down a ler vou confessar, foi difícil, mas a alegria delas em ler e escrever compensou todos os esforços.

Quando adolescente, as brincadeiras de sala de aula ficaram de lado, meus novos desejos eram o vôlei e os livros, esses que sempre estiveram presentes em minha vida. Apesar de quase não existirem livros na minha casa, pois ninguém era adepto da leitura, eu lia o que encontrava pela frente como *enciclopédias*, a *Bíblia*, e um livro chamado "*Boas Novas*" doado pelas Testemunhas de Jeová. Uma tática para driblar a falta de livros foi pedi-los de presente em datas comemorativas: aniversário, natal, dia das crianças, etc.

Todo meu ensino fundamental foi em escola pública e nesta, também não encontrei incentivo à leitura. A biblioteca estava sempre fechada e raramente pediam para lermos algum livro, mas mesmo assim quando podia eu lia os livros da coleção *Vagalume* e me encantava com suas histórias. As disciplinas de história, geografia e ciências eram as minhas favoritas, como consequência era a melhor aluna, e apesar do meu constrangimento as professoras faziam questão de expor a turma.

Quando entrei no ensino médio, em 1990, chamado de Segundo Grau, saí da escola pública e entrei em uma particular, pois simplesmente não existiam vagas suficientes para demanda de alunos que terminaram o Primeiro Grau. Foi um choque no começo em termos de estrutura, de ensino e aprendizado, como também, de disciplina, já que a escola era católica e era mantida por freiras. Tive a opção de escolher entre os cursos de Magistério e Técnico em Química, já que naquela época os cursos eram profissionalizantes. E por mais estranho que pareça, escolhi o curso de Técnico em Química; o fato se deve principalmente por me identificar e simplesmente adorar o professor de ciências, que dizia que eu era ótima em química e deveria cursá-la.

Esta escola, diferente da escola pública, tinha uma biblioteca gigante com inúmeros livros que se tornou meu lugar favorito. Eu li muito, também era exigido a leitura da maioria dos clássicos da literatura brasileira na disciplina de Literatura. Sempre tínhamos a opção de escolher uma entre três obras de cada período literário para ler, mas geralmente eu lia as três e

não entendia quem se recusava a lê-las. O nível de exigência nesta escola era grande com provas surpresas, vários seminários e trabalhos a fazer, tanto que quando entramos, oriundos de escolas públicas, éramos tachados de fracos e constantemente comparados aos alunos que ali entraram pequenos. Mas com o passar do tempo essa diferença se extinguiu, mas a disputa entre as turmas continuou até o fim do curso incentivada pelos professores, que adoravam ver os esforços de ambos os lados para se saírem melhores que os outros.

Algo comum nas aulas era falar do ingresso nas universidades, principalmente públicas, mas para mim naquele momento não passava de um sonho, pois era o intuito de meus pais que eu trabalhasse ao término do curso. Eu notava o desejo da maioria dos meus colegas em ingressarem na UFRGS ou na USP. A maioria pertencia à classe média e média alta e buscavam em sua maioria o curso de medicina. Eu e outros colegas, que eram pobres, iríamos cursar o quarto ano técnico para adquirir a habilitação e poder trabalhar em laboratórios, tanto que tive uma experiência de seis meses de estágio na empresa Pirelli Pneus S.A da minha cidade. Foi no estágio que percebi que não gostava muito da prática, preferia a teoria e isso ficou evidente desde que tivemos que formular uma aula de química e aplicá-la na turma, com direito a teste e tudo, foi quando meu professor olhou para mim e disse: você está no lugar errado, tem é que ser professora.

Tanto o sonho, como o trabalho em laboratório foram adiados, pois, ao me tornar mãe, a minha realidade era outra. Quando me tornei mãe de três filhos, optei por me dedicar totalmente a cuidá-los e educá-los, logo, o desejo de voltar a estudar foi deixado de lado por um tempo, um bom tempo. Foi nessa época que aperfeiçoei meus métodos de ensino, já que praticamente dava aula para os meus filhos em casa para reforçar seus estudos da escola e com bons resultados, pois nunca tiveram dificuldades de passar de ano; também ajudava seus colegas. Sempre falei para eles da importância de estudar e de não desistir dos sonhos diante dos obstáculos, pois na vida se ganha e se perde e o importante é nunca desistir.

E mesmo depois de vinte anos ainda sonhava em entrar em uma Universidade Federal, acho que o desejo de meus colegas ricos tinha me contagiado. Não seria justo comigo mesmo esquecer ou deixar para lá, pois sempre fui dedicada, estudava tanto ou mais que aqueles que hoje são médicos, advogados, engenheiros, etc. O que me impulsionou a tomar a decisão foi que minha filha, ao terminar o ensino médio, esboçou o desejo de dar um tempo nos estudos e ir trabalhar para só depois pensar em uma faculdade. Eu não queria que a minha história se repetisse, então comecei a estudar muito para passar no vestibular da UFRGS e ela para minha felicidade, ingressou num cursinho pré-vestibular. Uma das maiores alegrias de minha vida foi ver o seu nome no listão da UFRGS mesmo que meu nome não estivesse lá.

Depois de três tentativas consegui vencer a primeira barreira e entrar na universidade. Contudo, durante a graduação enfrentei grandes obstáculos, o primeiro a grande diferença de idade para os demais colegas, que na sua maioria tinham a idade de meus filhos; o segundo obstáculo foi estar afastada da sala de aula por mais de vinte anos e não estar mais habituada ao ambiente; e por último, o fato de ter tido uma experiência muito ruim na disciplina de Língua Portuguesa na escola, na qual a professora se demonstrava extremamente autoritária e intolerante, me marcou tanto, que me fez questionar se estava no lugar certo, pois o curso de Letras traria a tona traumas vivenciados em sala de aula.

Foi na cadeira de Leitura e Produção Textual que esses gatilhos apareceram, tanto que desisti da cadeira retornando apenas no outro ano, o que me causou um prejuízo no ordenamento. Escrever, para mim, se configurava superar traumas e, mesmo quando a monitora da cadeira expunha nos bilhetes orientadores que o texto estava bom, para mim, nunca estava. Nesse momento, pensei como traumas sofridos por alunos na escola os perseguem pela vida toda e que professores devem tomar cuidado com suas atitudes.

Durante meu trajeto pela graduação várias indagações surgiram, mas a que perdurou durante todo o curso foi o questionamento do professor de sociologia da educação no primeiro semestre: *"educar para mudança conserva a sociedade?"* Sempre vi a educação como transformadora, mas nunca como conservadora, ainda mais de um sistema no qual sua principal engrenagem é a desigualdade social. Mas como ignorar o pensamento de Marx e Engels (2004), que viam a educação com os mesmos olhos que viam o capitalismo, uma forma de perpetuação da exploração de uma classe sobre a outra, disseminando a ideologia dominante para inculcar no trabalhador o modo burguês de ver o mundo. Do mesmo modo, Bourdieu (1998), via o sistema escolar como um dos fatores mais eficazes na conservação social, dada ao fato de naturalizar e legitimar as desigualdades sociais através de uma visão única tida como verdadeira.

Essas indagações nos levam a pensar em como fazer diferente, como superar décadas de ensino tradicional, que mesmo em pleno século XXI mantém arraigados dogmas educacionais ultrapassados que não atendem mais essa nova geração de estudantes. Na graduação, aprendemos muito com ferramentas teóricas que possam ajudar no processo de ensino-aprendizado dos alunos, os melhores métodos e mais eficazes, como também, os desafios e problemas que enfrentaremos na educação. Entretanto, às vezes, a teoria e a realidade são antagônicas visto que quando pisamos no chão real da sala de aula não há teoria que dê conta, pois estamos literalmente lidando com seres subjetivos com especificidades únicas, e não com a homogeneidade esperada por muitos educadores.

Contudo, seria a solução abolir totalmente o método tradicional e inovar radicalmente a educação? Continuaremos a olhar para este ensino tradicional com total repúdio de cima de nossos pedestais de teorias quase perfeitas e métodos quase infalíveis, visto que sabemos que muitos alunos saem da escola sem saber o básico para não dizer o mínimo. Ou podemos tentar alinhar a esta estrutura novas maneiras no processo de ensino-aprendizado, já que não basta criticar o ensino público como se o privado fosse "perfeito" e seus professores, sem valorização e reconhecimento, nos quais geralmente recaem a culpa das falhas da educação por serem um alvo mais fácil e próximo ao alunado. É preciso compartilhar experiências e integrar conhecimentos, pois através desses resultados podemos chegar a uma didática que ajude na prática pedagógica, e alie o que já se sabe com o que pode ser trazido de novo, tendo em vista que este novo nem sempre se configura um sucesso.

Logo, a escrita deste trabalho busca trazer reflexões a partir da experiência que tive durante minha prática de estágio, na cadeira de Estágio de Docência em Português II da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que foi realizada numa turma do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública situada na região metropolitana. A prática pedagógica foi feita através da pedagogia de projetos, que de uma forma contextualizada visou a realidade social na qual a escola está inserida, buscando a integração entre o conhecimento e os interesses dos alunos. Quero deixar claro que foi de suma importância a associação teórico-prático e o alinhamento entre o que há de bom no ensino tradicional com um novo olhar sobre a aprendizagem através de projetos. Então, estar a par dessas ferramentas é essencial para a formação dos licenciandos do curso de Letras, já que iremos atuar em diferentes contextos escolares e enfrentaremos em cada um deles desafios e aprendizados.

A temática escolhida para o projeto foi a "Literatura Marginal Periférica", devido a vários relatos de sucesso ao se trabalhar esse gênero com jovens oriundos de classes populares, pois a identificação com as histórias, o reconhecimento da linguagem e a aproximação com o rap, estilo de música que agrada a maioria deles, seria quase inevitável a indiferença. A escolha da "Literatura Marginal Periférica" se deu por três aspectos: primeiro, pela localização da escola na periferia; segundo, porque os problemas retratados nas obras também fazem parte desta comunidade; e terceiro, essa literatura vem sendo muito negligenciada nas instituições escolares e apesar de seu crescente sucesso, ainda encontra diversas barreiras no meio acadêmico e escolar.

Todavia, a recepção por grande parte dos alunos no decorrer do projeto não foi a que eu esperava, pois a falta de engajamento e a apatia eram presenças constantes nas aulas. Tinha criado grandes expectativas em relação a este projeto, uma vez que iria dar aula para

estudantes mais próximos à minha realidade e de uma faixa etária na qual assuntos mais complexos, como direitos sociais e política, poderiam ser discutidos. Essa frustração foi exposta em meu relatório de estágio e relatada na apresentação do mesmo para a minha turma de estágio e orientadora, o que gerou diversas indagações, sendo o principal delas: "por que não ocorreu a identificação e a representatividade esperada nos alunos com a Literatura Marginal Periférica?"

Buscando possíveis respostas, visto que foi levado em consideração a adequação da temática a um contexto e a um interlocutor específico, a previsão era que o projeto poderia ser considerado ideal, o que não ocorreu como o esperado. Assim, este trabalho tem por objetivo investigar, a partir de um relato de prática, as possíveis razões para a participação engajada ou não dos participantes em um projeto acerca de literatura marginal periférica. Portanto, buscou-se reunir informações com o propósito de responder aos seguintes questionamentos: de que forma a literatura marginal periférica, como temática de um projeto, pode contribuir para a formação de identidades na sala de aula? E como compreender a formação leitora dos alunos pode influenciar na execução de um projeto de ensino? O presente trabalho não tem o objetivo de trazer conclusões definitivas, mas sim, considerações importantes ao experienciar na prática os diversos problemas que a escola pública tem.

O trabalho está organizado em três capítulos centrais, mais introdução e considerações finais. No capítulo 2 busca-se pensar as práticas de ensino de língua portuguesa na escola e como se configura sua aula, então conceitos importantes como o que Batista (2001) traz em *Aula de Português*, o de leitura de Leffa (1996), o letramento de Kleiman (1995), as reflexões que Geraldí (1984, 2015), traz sobre o texto e *A aula como acontecimento*, faz com que pensemos em como seria uma aula de português ideal.

O capítulo 3 é destinado a literatura marginal periférica e a importância de trazer para sala de aula vozes, que muitas vezes foram silenciadas, mas que precisam ser ouvidas para garantir a diversidade e a democratização literária. Examina-se a literatura como forma de representação e espaço onde a luta de interesses a exclui e negligencia do ambiente escolar. Para isso trago como referencial teórico o texto *A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea* (2007) e *Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea* (2008) de Dalcastagnè, que nos leva a pensar que esta literatura vai muito além do "testemunho" e do "etnográfico". Também não poderia deixar de trazer o pensamento da antropóloga Érica Peçanha do Nascimento (2009, 2010), referência no assunto que se dedica a pesquisar a produção cultural periférica.

Já no capítulo 4 descrevo minha experiência no estágio de Docência em Português II e os questionamentos que surgiram a partir dele. A análise foi feita a partir de um relato de prática visando compreender os acontecimentos que desencadearam a recusa na identificação e representatividade, pois a previsão do projeto, dado ao planejamento com adequação da temática aos interlocutores, poderia ser considerado ideal, mas não atingiu todos os objetivos almejados. Assim, buscou-se nos pressupostos da *A Reprodução* (2014) de Bourdieu e Passeron e na *A Distinção* (2008) de Bourdieu e na *Pedagogia da Autonomia* (2018) de Paulo Freire possíveis respostas.

2. AULA DE PORTUGUÊS

Quando se fala em aula de Português, o que se espera dessa disciplina na qual os estudantes já adentram a escola dominando boa parte do objeto de estudo? Contudo, ao mesmo tempo, eles se deparam com um objeto diferente daquele que usam em seu dia-a-dia. Segundo Batista (2001) o português que se usa não é o mesmo português que se ensina, pois devemos entender que essa concepção é produto de fatores sociais e que relações de força estão envolvidas e muitos são os elementos condicionantes a transmissão de conhecimento. Então, "*quando se ensina português, o que se ensina?*", essa pergunta é o mote do livro de Batista (2001) *Aula de Português*. Os resultados de sua pesquisa não são muito animadores, pois mesmo levando-se em conta todos os avanços da teoria linguística na educação, a realidade da sala de aula é o uso da gramática normativa como objeto de ensino.

Eu escolhi esse autor para entender os mecanismos que engendram esse assunto, um tanto polêmico na educação, dado ao fato de que os alunos permanecem anos após anos na escola, mas quando saem, em sua grande maioria, não dominam os usos da própria língua. Ele traça um panorama dos componentes que constituem uma aula de Língua Portuguesa desde a concepção de língua não como um código, mas como um *sistema relativamente indeterminado*, já que é na situação de interlocução que as expressões ganham sentido e se transformam em *discurso*, entendido como ação social entre falantes que produzem enunciados (BATISTA, 2001, p.27, grifos nossos). A importância desta concepção está no fato de que "o saber transmitido na aula de Português não é objeto dado, mas o efeito de uma produção discursiva cujas mediações residem nas condições em que esse efeito é produzido" (BATISTA, 2001, p.29). E é justamente o que ele se propõe analisar, como os saberes são transmitidos dentro deste processo de produção do discurso na aula de Português. Assim, esperamos poder compreender as especificidades que tanto marcam essa disciplina.

Batista (2001, p.34, grifos do autor) mostra que a produção *discursiva* se dá em duas *instâncias* - a *instância da aula* e a *instância do exercício* - que se caracterizam por oferecer diferentes tipos de enunciação, objetivos, objeto e estratégias discursivas. Na primeira instância, da aula, o interlocutor é o professor e se constitui oralmente, tendo do outro lado a turma; já na do exercício, a interlocução fica com os alunos e se realiza através da linguagem escrita, mas ambas têm uma relação entre si que possibilita a alternância da interlocução. A essa alternância o autor chamou de *sequências triádicas de turno*, pois começa com o questionamento do professor, passa para o aluno responder e volta a um terceiro turno para possíveis correções e reformulações de perguntas. Essa estratégia possibilita a criação de um

objeto a ser *corrigido*, e apesar da situação do *discurso* parecer apenas corretiva, possibilita a progressão no aprendizado, para que não acabe no segundo turno.

Contudo, é justamente essa situação que nos leva a pensar como o ensino de língua é pautado na "correção" e, ao invés de ensinar o que os alunos não conhecem de sua própria língua, busca na verdade, legitimar uma das variedades linguísticas de prestígio sobre as outras, desse modo, faz com que o aluno pense que seu conhecimento linguístico intuitivo é "errado". A esse caráter corretivo da produção discursiva, que predomina na aula de Português, Batista usou o termo de Bourdieu, o *fetichismo da língua*¹, pois o aluno passa a perceber a língua como coisa, com existência própria e independente dos falantes, valendo por si mesma e em si mesma. E é esse um dos maiores conflitos da aula de português, a heterogeneidade discursiva dos alunos está submetida à homogeneidade linguística da gramática normativa, que acaba regendo a prática pedagógica.

Outro desafio da sala de aula é unificar o *corpo* de alunos tão diferentes entre si, mas também levar em conta que cada indivíduo é único, e aprende a seu modo e deve ser avaliado de acordo com o seu progresso. Essa unificação, de acordo com Batista (2001, p.54-55, grifos nossos) pode-se dar no momento em que o aluno ganha a palavra para responder aos questionamentos do professor e os demais tornam-se a *audiência*, mas a resposta, ou a possível correção, ganha caráter de exemplo para todos, como também, de antecipação de erros e acertos e de uso de perguntas retóricas. Contudo, essa alternância na interlocução pode gerar frequentes dispersões, que geralmente são contidas pelo professor através da repreensão e do seu reconhecimento como a figura de autoridade dentro da sala de aula, constituindo, assim, um dos elementos da *organização escolar*, onde cada indivíduo desempenha o seu papel.

O autor traz em sua pesquisa um esquema que representa uma *rotina* de trabalho, que compõe a organização da aula. Esta consiste num conjunto de atividades diferenciadas, com objetivos específicos, que juntos formam uma "sequência de atividades", que dependem de saberes já adquiridos pelos alunos e formam uma "cadeia progressiva de discurso", que, por sua vez, precisa ter um "objeto" em comum, que pode ser um objeto de ensino ou referente de discurso, e com sua identificação é possível retomar e avançar no aprendizado (BATISTA, 2001). E é justamente nesta organização que encontramos a resposta para o contínuo e incessante uso da disciplina gramatical em sala de aula, pois os conteúdos gramaticais tem

¹ Batista usa a expressão de Bourdieu "fetichismo da língua" para designar um modo de relação com a língua em que esta é compreendida como algo que tem valor em si mesmo e uma existência independente das práticas linguísticas. (Bourdieu, 1975: 2).

como característica ser o próprio "objeto" de ensino e referente de discurso, sendo passível de retomada, facilitando a fixação e inserção de novos conteúdos. É diferente quando o objeto de ensino não pode ser tomado como objeto de discurso, como os usos da linguagem: a leitura de textos, a escrita, a língua oral, etc. Nesta situação ocorre apenas a repetição da organização discursiva, que tende a estar de acordo com a disciplina gramatical, pois tudo que se ensina diferente da gramática acaba sendo residual.

Logo, Batista (2001) traz o pensamento de Bourdieu, ao afirmar que a aula de Português parece produzir, assim, um "reconhecimento sem conhecimento", visto que

O aluno - particularmente aquele das camadas populares - aprende a reconhecer a existência da linguagem legítima, mas, tendo acesso apenas aos saberes transmitidos pela gramática normativa, submetidos apenas a ação corretiva, e não tendo sido familiarizado, em sua socialização primária, com as formas legítimas de relação e de uso da língua, assim como da leitura e da escrita, não aprende efetivamente a dominar o *uso* da língua que a escola acena. (p.108, grifo do autor)

Por fim, concluímos que temos que mudar a concepção de aula de Português como estudo de metalinguagem, de forma sistemática e artificial, já que muitos professores de Língua Portuguesa despendem a maior parte de seu tempo no ensino da disciplina gramatical descolada das situações de uso, ao invés do ensino voltado para a prática social. Para uma mudança significativa, a formação e a capacitação docente é peça fundamental neste jogo, porque nós como professores precisamos adotar uma atividade pedagógica que aproxime o estudo da língua das "competências para a cidadania" (ANTUNES, 2003, p.34). Temos grandes contribuições que podem servir como norteadores na área da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujas concepções teóricas privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social, como também, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno do eixo: USO → REFLEXÃO → USO (p. 40).

Trago essas considerações pois o meu trabalho é pautado pela minha prática de estágio, requisito obrigatório para a formação docente na Licenciatura em Letras, que tem como pressuposto a integração do referencial teórico com a prática pedagógica em língua portuguesa, e a articulação entre o fazer pedagógico e o fazer linguístico que busque trabalhar com as habilidades de leitura, escrita e reflexão linguística, de modo que a língua em *uso* seja a atividade de sala de aula (NAUJORKS e ROTTAVA, 2021). Desse modo, penso que nossa formação deve buscar como "elemento estruturante do currículo e, portanto, do ensino a

prática social e não o construto formal teórico, seja ele textual, enunciativo ou discursivo."(KLEIMAN, 2008, p.511). Então, a reflexão que fica é que devemos exercer uma prática de acordo com concepções teóricas conscientes, apesar do senso prático exigido pela organização escolar podar, muitas vezes, o professor que quer fazer diferente, sempre levando em conta um ensino significativo para o aluno e para comunidade na qual está inserido.

2.1 Letramento e ensino

Vimos até aqui a importância do elemento estruturante do currículo e, portanto, do ensino ser a prática social de uso da linguagem, que, segundo Kleiman (2010), diferente do ensino tradicional, centrado nos conteúdos curriculares, centra-se na *ação*, e, desse modo, faz muito mais sentido para o aluno, já que ele se torna o protagonista no aprendizado. E quando se fala em práticas sociais que utilizam leitura e a escrita e que não se restringem à escola, estamos falando de *Letramento*, e entre as diferentes concepções trago Kleiman (1995, p.19), que o define como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Podemos entendê-lo como interações entre sujeitos sociais que participam de práticas que usam direta ou indiretamente a escrita, pois mesmo o indivíduo não-alfabetizado, que não domina o código da escrita, pode ser considerado letrado desde que participe da prática social na qual está envolvido.

Todavia, é preciso enfatizar que a escola não é o único agente de letramento adquirido pelo sujeito ao longo de sua vida, pois, ao adentrar no contexto escolar, este já traz consigo uma bagagem de experiências com práticas sociais onde a escrita está envolvida, como a família, a igreja, etc.; porém a escola é considerada "a mais importante das *agências de letramento*" (KLEIMAN, 1995, p. 20, grifos do autor). Sendo assim, cabe à escola incorporar e explorar essas práticas socioculturais que os estudantes trazem consigo para poder ampliar seus conhecimentos prévios. Isso pode ser feito através da escolha de gêneros textuais orais e escritos em sala de aula voltados para a realidade do aluno, fazendo com ele seja capaz de interpretar os diferentes textos que circulam na sociedade. Desse modo, as situações de uso da língua na escola, que geralmente se configuram artificialmente ou em simulações genéricas, tornam-se significativas, já que o aluno estará inserido em um contexto social que ele reconhece.

Porém, não é o que comumente presenciamos nas instituições escolares, como Kleiman (1995, p.20) explica,

A escola [...] preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos, processo geralmente concebido em termos de competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola.

Então, é importante ressaltar, como a própria autora mostra, que letramento não é alfabetização, mas a inclui, pois estão associados, já que a alfabetização é uma prática de letramento (KLEIMAN, 2005). Desse modo, a alfabetização pode ser entendida como o domínio da "tecnologia da escrita", diferente de letramento, uma "habilidade", que faz uso da leitura e da escrita nas práticas sociais envolvidas, mas seus agentes não necessariamente precisam ser alfabetizados, pois mesmo que não dominem a tecnologia, eles envolvem-se em situações de uso (SOARES, 2009, p.24). Sendo assim, a escola como principal agente de letramento, deve buscar desenvolver um trabalho de leitura e de escrita que direcione a circunstâncias de usos reais dessas leituras e dessas escritas, pois “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20).

Portanto, é fundamental considerar que as práticas de letramento mudam conforme a conjunção familiar, se for de baixa ou alta escolaridade, e as práticas escolares homogeneizam seus alunos, como se todos viessem do mesmo nível de letramento. As crianças que participam de *eventos de letramento* em sua "sociabilização primária do lar" aprendem a desenvolver habilidades de compreensão e interação com textos e objetos variados, como também, presenciam a alternância de turnos de fala, logo, quando chegam à escola estão familiarizadas com essa estrutura, facilitando sua aprendizagem. Em contrapartida, as crianças com pouca ou nenhuma participação em *eventos de letramento* acabam por não exercer a sua criatividade e interação com os objetos reais e/ou imaginários do mundo, pois não são incentivadas ou estimuladas o suficiente, e quando chegam à escola se deparam com uma estrutura totalmente nova e encontram dificuldades de entendê-la, assim, muitas acabam fracassando (KLEIMAN, 1995, p.40-44).

Logo, a importância do letramento está no fato deste extrapolar as fronteiras delimitadas pela escrita no ambiente escolar, já que suas práticas se desenvolvem em diferentes contextos. Uma vez que a escola reproduz o pensamento de uma classe dominante, na qual o uso da escrita se configura como um "bem simbólico²", e aqueles que garantem seu

² Bens simbólicos, considerando os escritos de Pierre Bourdieu, que considera a existência de capitais, para além da questão econômica, considerando a cultural e social.

sucesso são os detentores do "capital cultural", valorizado e reproduzido nesta instituição, então, o que resta àqueles que não pertencem à cultura da escrita? Em sua grande maioria saem da escola com grandes dificuldades no que diz respeito aos *usos* da língua, tanto da leitura, como da escrita, pois se deparam, como já mencionado neste trabalho, com uma língua diferente daquela que trazem como sua própria bagagem cultural, e, nesse antagonismo, acabam por repelir aquela que realmente nunca fez parte de seu contexto de vida.

Nesta perspectiva, trago a concepção identitária de Kleiman (2010, p 376), com a premissa de que "tornar-se letrado é um processo identitário", já que numa sociedade de classes como a nossa "o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação" (*ibidem*, p. 376). E nesse processo identitário não entram apenas os que são incluídos na cultura escrita, mas também os excluídos dela, estes que representam " trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência" e tornam-se agentes de letramento através de *discursos* de resistência, que vão de encontro com as práticas de letramento dominantes da escola, subvertendo o próprio sistema que os excluiu.

Nesse contexto social, o letramento dos destituídos do poder, dos mais pobres, dos que vêm de famílias sem escolaridade, equivale a um processo de aculturação via escrita e configura-se como um processo identitário, de dificuldade e complexidade extremas (*ibidem*, p.388).

Essas práticas de letramento pouco convencionais nas escolas, mas com um grande sentido de identidade e representatividade para os jovens que vivem às margens da cidade, podem ser incorporadas através dos projetos de letramento que "[...] requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o “conteúdo” (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário" (*ibidem*, 383).

2.2 A importância do texto e da leitura na sala de aula

A leitura é uma habilidade essencial para o desenvolvimento acadêmico e intelectual dos estudantes, pois, através dela, é possível adquirir conhecimentos, expandir o vocabulário, desenvolver o pensamento crítico e aprimorar a habilidade de comunicação escrita. No entanto, a atribuição de sentidos e a compreensão textual são processos complexos, que envolvem a decodificação das palavras, a interpretação do contexto e a construção de

significados. Para compreender um texto, é necessário que o leitor seja capaz de identificar informações explícitas e inferir informações implícitas, estabelecer relações entre as ideias apresentadas e relacionar o texto com seus conhecimentos prévios.

Segundo Leffa (1996) ler pode ser um processo que une dois verbos antagonistas, extrair (processo ascendente) e atribuir (processo descendente), sendo que no primeiro o leitor extrai do texto os significados e no segundo atribui significados ao texto, estabelecendo ainda a junção com um terceiro elemento essencial para compreensão deste, a interação entre o leitor e o texto. O autor exemplifica esse processo através de uma analogia com uma reação química, na qual não basta a união dos elementos para se produzir uma "substância", é preciso ter as condições necessárias; assim é com a leitura, pois não basta ter o leitor e o texto para ocorrer a compreensão, é preciso ter a intenção. É através da intencionalidade do leitor de ler o texto que começa o complexo processo de interação com o mesmo, na correspondência entre os conhecimentos prévios do leitor e as informações contidas no texto.

Para o autor a leitura é considerada um processo de representação, "[...] olhar para uma coisa e ver outra", ele utiliza a metáfora do espelho para explicar:

A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10).

Dada esta concepção de leitura, é fato que muitos alunos enfrentam grandes dificuldades nesse processo, pois o mesmo texto pode oferecer diferentes leituras, a depender da bagagem do leitor. A falta de estímulo à leitura em casa, a ausência de práticas de leitura na escola, a dificuldade de acesso a materiais adequados e a influência da cultura do imediatismo e da tecnologia podem impactar negativamente na compreensão leitora dos alunos. Ademais, outro desafio é a falta de interesse pela leitura, já que muitos consideram uma atividade cansativa e entediante, associada apenas a obrigações escolares. Essa aversão à leitura pode ser atribuída, em parte, à forma como a leitura é trabalhada nas escolas, muitas vezes, sem conexão entre o texto e suas vidas, estes são vistos como irrelevantes e distantes da sua realidade.

Então, surge a pergunta: por que a maioria dos alunos não gosta de ler? Essa é uma pergunta que muitos educadores fazem. De acordo com a 5ª edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” de 2019, cerca de 52% da população se dizem leitores, apesar de parecer um

bom índice, o país perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores desde a última pesquisa em 2015. O brasileiro lê em média cinco livros por ano que é considerado muito baixo comparado a outros países com médias muito maiores, isso se reflete no ranking mundial da leitura do PISA (2018), na qual o Brasil está atrás de mais de cinquenta países. Ainda de acordo com a pesquisa, os brasileiros preferem usar seu tempo livre para outras tarefas como assistir televisão, usar a internet, escutar música, enviar mensagens no Whatsapp e assistir a filmes. Outro dado que a pesquisa revela é a queda do número de leitores na faixa de 11 a 17 anos e o aumento na faixa etária de 5 a 10 anos de idade, estes são os que mais leem livros de literatura.

Logo, esses dados certamente estão relacionados a uma série de fatores que podem contribuir para a falta de interesse pela leitura. A falta de habilidade na compreensão leitora pode ser uma das razões, já que a dificuldade em entender o que se lê pode gerar frustração e desmotivação. Além disso, a falta de acesso a livros e materiais de qualidade, problema comum nas escolas públicas, que não dispõem de bibliotecas bem equipadas, além disso, a falta de incentivo e o desinteresse por parte dos professores podem ser fatores determinantes. Isso limita os alunos em suas oportunidades de desenvolver habilidades de leitura, já que, em sua maioria, são expostos apenas a textos didáticos e literários clássicos, sem entrar em contato com diferentes gêneros textuais, que possam despertar seu interesse e ampliar sua compreensão de mundo.

Muitas vezes, o texto é utilizado como pretexto para o ensino de gramática e ortografia, sem considerar a importância da compreensão textual. Os alunos são submetidos a atividades mecânicas de identificação de palavras e análise gramatical, na qual os exercícios de interpretação se restringem à procura de elementos explícitos ou cópias do texto, sem que haja uma reflexão sobre o seu significado. Como podemos observar na fala de Antunes sobre os textos literários (2003, p. 72), "Reduzi-los a objetos de análise sintática, a pretexto para exercícios de ortografia, por exemplo, é uma espécie de profanação, pois é esvaziá-los de sua função poética e ignorar a arte que se pretendeu com o arranjo diferente de seus elementos linguísticos".

O texto deve ser a unidade de ensino e aprendizagem da língua, assumindo assim a relação interlocutiva de todo processo com a proposta de uma produção textual com destinação a interlocutores reais ou possíveis, deste modo o estudante teria *razões para dizer, ter o que dizer e para quem dizer*; de acordo com as melhores estratégias exigidas na situação de interação (GERALDI, 2003, grifos do autor). Neste cenário, construiriam algo com significado para seus atores, do que é "vivido" por eles, na experiência de suas práticas sociais

e não como um mero cumprimento de tarefas escolares. Nas palavras de Geraldi (2015, p.100) "[...] o ensino como projeto, [...] voltado para questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida".

Logo, é de suma importância trazer para sala de aula a prática de análise linguística, ao tencionar não apenas a compreensão dos aspectos da língua na produção de sentidos do texto, mas também, reflexões sobre as práticas de linguagem. Geraldi (1984) ao partir da concepção de língua como interlocução, propõe que o ensino da escrita em português parta do texto produzido pelo aluno, num processo de retomada e reescrita de acordo com a situação comunicativa e com a norma padrão. Nas palavras do autor:

a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno. (op.cit., p.63)

Assim, o objeto de ensino é o próprio texto do aluno, pois é a partir da correção e auto-correção dos erros que serão explicadas e resolvidas as dúvidas que surgirão dos problemas enfrentados em sua construção, num exercício de compreensão linguística. E é o professor o responsável por essa mediação de leitura, para isso ele também deve ser um leitor e estar munido das concepções teóricas linguísticas que ajudam no trabalho pedagógico. Portanto, o aluno precisa encontrar sentidos para ler e escrever, para que não se torne um mero exercício de avaliação com o fim em si mesmo, mas que esteja em consonância com a concepção de linguagem como interação, pois somos seres sociais e estamos o tempo todo em contato uns com os outros.

2.3 Pela perspectiva da " aula como um acontecimento "

Em seu texto "A aula como acontecimento", Geraldi traça um panorama da formação identitária do que é ser "professor", “[...] a identidade profissional do professor ao longo da história se construiu, essencialmente, pela relação com o conhecimento” (2015, p.82). Ele deixa claro que nossa formação se dá pelo processo de aquisição de alguns conhecimentos acumulados ao longo da história, porém, “[...] talvez, isto apenas nos forme, mas não nos torne professores” (ibidem, p.82).

Nesta dinâmica, o professor torna-se o organista da metáfora de Geraldi (2015), como aquele "que executa qualquer sinfonia mesmo não sabendo compô-la [...] ao ouvinte não

interessa saber se o executor é capaz de compor, interessa que acompanhe com maestria a partitura, onde tudo já está escrito" (ibidem, p.84-85). Durante essa trajetória há a passagem do sujeito que produzia conhecimento para aquele que apenas recebe o saber produzido por outros, pois a transmissão se dá pelo livro didático e cabe ao professor, a função de "controle do processo de aprendizagem da criança" (ibidem, p.86). Nesse sistema o aluno passa a ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso, pois cabe a ele relacionar-se com o material que irá lhe transmitir o conhecimento, o professor acaba se isentando, visto que o problema torna-se individual e não de toda uma estrutura de ensino.

Ainda na trajetória traçada por Geraldi (2015), chegamos ao século XX, dos avanços tecnológicos e momento em que o sistema entra em "crise", não só o escolar, mas o social, o econômico e o cultural. Dentro deste contexto, de transformações, é inevitável que se construa uma nova identidade para o professor, que "terá profundas relações com as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos. Talvez nossa grande aprendizagem com os novos paradigmas científicos e culturais seja a aprendizagem das instabilidades" (GERALDI, 2015, p. 92).

Então, é necessário mudar as perspectivas de ensino e formular uma nova relação com os conhecimentos e saberes produzidos e sistematizados ao longo da história, que o autor chama de herança cultural. Ele propõe uma inversão nessa relação com a herança cultural, pois, em vez desses conhecimentos e saberes passarem para o professor e posteriormente para o aluno, o que deve direcionar o processo de ensino são as vivências de ambos, que serão a base da aprendizagem. Portanto, essa transformação pela inversão na relação com a herança cultural sugere que o professor e os alunos tornem-se autores no processo e repensem o ensino como um projeto, voltado para as suas práticas sociais. Geraldi enfatiza,

[...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. (GERALDI, 2015, p.95).

Ademais, ele destaca a importância de se compreender a aula como um acontecimento singular, no qual se estabelecem relações complexas entre os sujeitos envolvidos. Implica uma mudança de postura por parte do professor, que desempenha um papel fundamental nesse processo, atuando como mediador do conhecimento e não como o detentor absoluto deste. É por meio das interações que se constroem significados e se desenvolvem habilidades e competências essenciais para a formação dos alunos.

O professor assume o papel de provocador de reflexões, estimulando o diálogo e a participação ativa dos alunos. A aula deixa de ser um espaço de mera transmissão de informações e se torna um ambiente de espaço de construção conjunta de conhecimento. Em suma, diz Geraldi (2015, p. 100), “tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado”.

A aula como acontecimento também promove a reflexão sobre as questões sociais e culturais presentes na sociedade. Ao abordar temas relevantes e atuais, a aula se torna um espaço de discussão e problematização, permitindo que os alunos desenvolvam sua capacidade crítica e ampliem sua compreensão do mundo. Esta concepção de educação e de proposta pedagógica que tem no princípio da pesquisa, a formulação de perguntas e questionamentos para a produção de conhecimento acaba ressignificando o aprendizado. Conforme observamos em Geraldi (2015, p.97), "tomar o acontecimento como lugar donde vertem perguntas".

Desse modo, a educação se apresenta como um grande desafio, pois nos leva a questionar a concepção tradicional de aula como um espaço unidirecional de transmissão de conhecimento que ainda persiste em grande parte das escolas. Diante do exposto, práticas pedagógicas diferenciadas contribuem para este novo cenário que surge com os múltiplos letramentos que estão ligados a diferentes práticas sociais, em contextos culturais diferenciados, valorizados ou não pela escola. E com advento da tecnologia, que exige uma mudança na fixidez da escola, é imprescindível o trabalho com textos multimodais e multissemióticos.

Logo, como exposto por Roxane Rojo numa entrevista para o programa *Escrevendo o Futuro*³, a pedagogia dos multiletramentos tem se mostrado cada vez mais relevante no contexto educacional atual. Devido a essa abordagem pedagógica diferenciada, é proporcionada uma concepção de aula, a qual os alunos são vistos como sujeitos sociais ativos e protagonistas do processo educativo, já que compartilham suas experiências, conhecimentos e opiniões. Ela reconhece a multiculturalidade presente nas salas de aula e busca valorizar as diferentes formas de expressão e representação dos alunos. Nesse sentido, a aula se torna um espaço de troca e diálogo, no qual as múltiplas vozes, linguagens e perspectivas são acolhidas e valorizadas.

³ <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/videos/formacao/palestras/artigo/2239/pedagogia-dos-multiletramentos>.

Com isso, através da exploração de diferentes significados e interpretações de um mesmo texto, os alunos são desafiados a refletir sobre as múltiplas possibilidades de leitura e compreensão. Dessa forma, a aula se torna um espaço de construção de sentidos, no qual os estudantes são estimulados a questionar, problematizar e construir conhecimento de forma crítica e reflexiva. Essa pedagogia de multiletramentos associada à pedagogia de projetos num processo interdisciplinar tende a revolucionar a maneira como, hoje, se concebe o ensino regular. Mas, para que aconteça, é extremamente necessário investimentos na educação, na formação de professores, como também, o ato de repensar o currículo escolar, o material didático, e acima de tudo, as estratégias pedagógicas.

Dentro desta perspectiva, é importante ressaltar que o trabalho por projetos oportuniza a organização dos componentes curriculares na escola de uma maneira que a aproxima das práticas sociais da vida real, de uma maneira contextualizada e significativa na construção de conhecimento. Como mostra Simões:

Projetos curriculares integrados envolvem planejamento conjunto, participação ativa e compartilhada entre professores e alunos, bem como aspectos da realidade cotidiana de ambos. Dessa forma, todos são corresponsáveis pelo desenvolvimento do trabalho, principalmente, vislumbram a possibilidade de cada um expor sua singularidade e encontrar um lugar para participação na aprendizagem (SIMÕES, 2012, p. 21).

Os PCN (BRASIL, 1998), que servem como orientadores para a organização dos currículos nas instituições escolares, recomendam a utilização de projetos na prática escolar, visto que aproxima as diferentes áreas do conhecimento e leva em conta os interesses dos alunos. Deste modo:

“A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela.” (BRASIL, 1998, p. 87).

Ainda de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), a escola tem como a função capacitar o aluno através das práticas de letramento em situações concretas de uso da leitura e da escrita, para ampliar sua participação social e o exercício da cidadania.

3. LITERATURA MARGINAL-PERIFÉRICA EM SALA DE AULA

Este capítulo é dedicado à literatura marginal-periférica na sala de aula, mas antes de iniciá-lo quero retomar um ponto muito importante neste contexto: qual é o lugar e a importância do ensino da Literatura, especialmente no Ensino Médio, nas escolas; e o que diz a BNCC a seu respeito.

A escola, como espaço em que a leitura deve ser privilegiada, é responsável pela transmissão de um conjunto de saberes literários, que em sua maioria pertencem a uma tradição consagrada num cânone. Porém, com o passar dos anos, mudanças foram necessárias, já que o ensino teve que se adaptar a um novo modelo de sociedade, que surge com os avanços tecnológicos e transformações no âmbito social. Vou me deter no Ensino Médio, pois foi nele que vivenciei a minha experiência de prática, e vou comentar, um pouco, do papel da literatura nesta etapa.

A BNCC, documento oficial da Educação para o Ensino Médio, apresenta uma série de novos parâmetros para a educação. No caso da Literatura, está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, que contempla Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, ou seja, ela vem como um dos campos do componente da Língua Portuguesa. Ela pertence ao campo artístico-literário, e a BNCC sugere uma perspectiva muito ampla: "[...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral" (BRASIL, 2018, p. 503). Logo, sua subordinação à Língua Portuguesa, na qual não se configura um campo de saber, reduz seu papel no ensino devido a seu apagamento.

Dentro deste panorama, o documento diz que a literatura é uma arte entre outras, e deve ser estudada em conformidade com as práticas de linguagem, já que também faz parte das práticas sociais de dentro e de fora do ambiente escolar. Ele também traz algumas contradições, quando quer contemplar várias coisas ao mesmo tempo, como a tradição e a inovação, pois dá destaque para os clássicos, mas também para as novas produções, como vemos:

Está em jogo a continuidade da **formação do leitor literário** e do desenvolvimento da **fruição**. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com **destaque para os clássicos**, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (**resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais** etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas.

A **escrita literária**, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às **culturas juvenis** (BRASIL, 2018, p. 503).

É evidente a aproximação e a inclusão de práticas específicas da juventude, assim, há uma inovação no modo da difusão literária (*vlogs, sites, podcasts, páginas virtuais, etc.*), com a incorporação das novas tecnologias, bem mais próximas à realidade dos alunos, assim como as mencionadas "manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis". Apesar das inovações, também no que diz respeito à incorporação de diferentes gêneros, a leitura do cânone literário continua sendo uma das bases da disciplina de literatura, como vemos: "ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos" (BRASIL, 2018, p. 524). Em suma, devemos ter cuidado com esse ensino de literatura "seletiva", pois, de acordo com Zilberman (2021, p.8) que os chama de "clássicos domesticados por décadas"⁴, estes celebravam conquistas, omitindo genocídios.

O que a BNCC propõe é legalizar as relações interacionais do aluno com o processo de leitura, ampliando as capacidades de reflexão e crítica; bem distante dos modelos engessados de leitura e compreensão textual, que não produzem sentidos e com a finalidade quase restrita a avaliação. Deste modo, o professor irá mediar o processo na qual o aluno será o protagonista, isto será possível através de projetos educacionais que valorizam a *vivência* do aluno na construção do ensino-aprendizagem. Entretanto, o problema é que ela não diz como "fazer", como "ensinar", ela diz quais componentes curriculares devem ser contemplados, mas não como ensiná-los, assim, deixando uma margem muito grande para diferentes interpretações.

Na Base, não se prioriza o uso de *ensino de literatura*, mas de *leitura literária*. Neide Rezende (2013) mostra essa distinção: "Trata-se de um deslocamento considerável ir do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno" (apud KLAYN, 2021, p. 322). A diferença está no protagonismo do aluno, já que a leitura literária se configura um processo realizado pelo leitor, diferente do ensino de literatura, em que o processo de ensino, está centrado no professor (ibidem, p.322). Essa concepção também é devida ao fato de que não se pode

⁴ Zilberman usa como exemplo os romances históricos e indianistas em que os escritores românticos celebravam as conquistas e feitos portugueses colonizadores, omitindo tanto o genocídio indígena quanto a escravização dos africanos.

ensinar literatura " o que se ensina, de fato, é uma disciplina de estudos sobre literatura, uma disciplina que tem como objeto a literatura" (FISCHER, 2012, p.296, grifos do autor). Já que a "literatura a gente lê, ou melhor, literatura é matéria de experiência direta" (Ibidem, 297, grifos do autor), por outro lado a leitura literária destaca a experiência vivenciada com a literatura.

Entretanto, a própria Base não deixa claro o que vem a ser a *leitura literária* contemplada pelo documento (KLAYN, 2021, p. 321, grifos nossos), assim o docente não encontra o devido respaldo para o planejamento das práticas de leitura literárias realizadas pelos alunos. Essa ausência de esclarecimentos necessita de uma "[...] elaboração de programas mais claros e coerentes sobre o que ensinar e como ensinar literatura [...]" (FIDÉLIS e COSSON, 2021, p.65), pois gera uma desvalorização do ensino de Literatura, que leva a dispensar do uso do texto literário ou a validar seu uso pragmático, como instrumento de ensino gramatical, distanciando os alunos da apreciação pela leitura. Logo, o que frequentemente presenciamos na prática pedagógica do ensino de literatura é a apresentação cronológica de obras, autores e tendências estéticas, já que "[...] o ensino de literatura consiste não em formar leitores, mas em formar reconhecedores de traços supostamente sistêmicos em textos literários" (FISCHER, 2012). Também presenciamos a literatura submetida aos "paradigmas do vestibular e do exame do Enem", perdendo sua real função que é a formação de leitores (Ibidem, 2012).

Dentro da BNCC houve uma ampliação do repertório que considera a diversidade cultural, desse modo, contemplou a literatura periférico-marginal, como podemos constatar no campo artístico-literário a habilidade:

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

Contudo a questão é o que se entende por "Literatura Marginal-Periférica" ou simplesmente "Literatura Marginal" e que diferença há entre uma nomenclatura e outra ? Podemos começar a refletir a partir do que Ferréz expõe na revista *Caros Amigos/ Literatura Marginal* (2002): "a parada da Literatura Marginal é a revolução sem r, então, meus queridos, vamos evoluir." O autor propõe que através da voz dos colocados às margens da sociedade se

possa ganhar espaço, não através da violência, mas da transformação do pensamento preconceituoso que habita o imaginário das pessoas.

Ainda, no que tange à nomenclatura marginal-periférica, trago a discussão de Fábio Barreto e Márcio Marinho (2019) para a Revista Pixé. Eles traçam uma trajetória do surgimento dessa literatura no âmbito nacional e a diferença entre o uso de Literatura Marginal e Literatura Periférica. A primeira se configura na literatura produzida por grupos marginalizados, ou sobre estes, sem necessariamente ter a vivência do espaço narrado, como a "Geração Mimeógrafo" dos anos 70; já a segunda demanda que o enunciador venha da periferia e vivencie o que narra, tornando-se autor de sua própria história. Os críticos também citam a escritora Maria Carolina de Jesus, que muito antes de se falar em literatura periférica, ao lançar o seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, em 1960, já tinha as características desta estética.

O texto de Fábio Barreto e Márcio Marinho (2019) também traz um panorama do Brasil no final do século XX, momento em que o país vivia sua redemocratização e o entusiasmo por novos dias. Porém, esse entusiasmo não alcançava os excluídos pelo Estado, os jovens periféricos brasileiros, que buscaram na cultura americana do Hip Hop um modo de enfrentar o descaso. O Hip Hop promove ideias comuns às comunidades periféricas e denuncia os problemas vividos pelas sociedades marginalizadas, tais como discriminação, violência policial e pobreza.

A cultura do Hip Hop tem como um dos seus pilares o estilo musical **rap**, um gênero musical que significa *ritmo e poesia*, ou seja, é uma forma de poesia cantada a partir de um determinado ritmo. No Brasil, os *Racionais MC's*, o mais reconhecido grupo de rap, surge do Capão Redondo, um dos bairros mais violentos de São Paulo na década de 90. No ano de 1996, o jornal *Folha de São Paulo* divulgou uma matéria em que explica que a região do Capão Redondo estava vivendo o "Efeito Bronx"⁵ – bairro de Nova York onde surgiram o Hip Hop e o rap nos EUA – que era a desvalorização dos imóveis e a saída de moradores da localidade por causa da violência. Do mesmo modo que nos EUA, os mesmos fenômenos sociais foram responsáveis pelo surgimento do rap como música de protesto negro⁶; a palavra é usada como denúncia e crítica social.

⁵ <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/3/04/cotidiano/1.html>.

⁶ Informações do artigo 20 anos do CD 'Sobrevivendo no Inferno': Racionais MC's a fúria negra, publicado no site Diários Incendiários. Disponível em: < <https://diariosincendiarios.wordpress.com/2017/12/14/20-anos-do-cd-sobrevivendo-no-inferno-racionais-mcs-a-furia-negra/> >

É essencial trazer a dimensão do que significam os Racionais MC 's, o líder do grupo, Mano Brown (Pedro Paulo Soares Pereira), e seus integrantes Ice Blue, KL Jay e Edi Rock para o cenário do rap brasileiro. O grupo já existia bem antes do lançamento independente do CD, *Sobrevivendo no inferno*, em 1997, mas foi este que os tornou nacionalmente conhecidos. O disco, produzido pelo selo desse grupo, Cosa Nostra, vendeu mais de 1 milhão de cópias, segundo Mano Brown: "Os Racionais conseguiram estourar não porque uma gravadora acreditou no nosso trabalho. Tivemos de lançá-lo por um selo independente. Esse foi o caminho. Somente nós apostávamos no nosso trabalho, explica". (ROCHA, DOMENICH, CASSEANO, 2001, p.34, apud SILVA, 2012).

Segundo Souza Silva⁷ "Mano Brown se torna uma referência, não só pela parte artística, mas pela liderança, que passa por sua fala, pela postura, pelo olhar e até pela vestimenta", ele "discute nas suas músicas a luta pelo reconhecimento do morador da periferia, isto é, negro, semi-alfabetizado e pobre, para a concretização dos seus direitos enquanto um cidadão pleno" (SILVA, 2012, p. 204). O que os Racionais MC 's fazem é narrar a sobrevivência em meio à adversidade e à indiferença de uma sociedade, que fecha os olhos para não ver e tapa os ouvidos para não escutar as vozes que ecoam da periferia e que mostram ser possível escapar do destino do crime e viver com dignidade. No mesmo bairro, Capão Redondo, em que surgiu os Racionais MC 's, nasce aquele que se auto-intitula como escritor marginal, Reginaldo Ferreira da Silva, o Ferréz.

Ao lado de Mano Brown, Ferréz ganha o título de "porta-voz da periferia", dada a sua representatividade simbólica (SOUZA, 2010). Assim surge uma literatura que vem da periferia, que vive às margens do fazer literário, como da própria sociedade. Tem como precursor Paulo Lins, que em 1997 lança o livro *Cidade de Deus*, que traz um novo enunciador, aquele que fala de "dentro" da periferia, não mais "sobre" a periferia, questionando a realidade ali vivida. Porém, o maior representante desta Literatura Marginal-Periférica é o escritor Ferréz, tendo como marco inicial a publicação das edições especiais da revista *Caros Amigos*: "Literatura marginal: a cultura da periferia". Foram três edições, a primeira em 2001, a segunda em 2002 e a terceira em 2004, assim dando visibilidade a outros escritores periféricos e à literatura marginal como movimento (SOARES, 2008, p. 91). O próximo tópico irá tratar desses desenvolvimentos literários nas periferias.

⁷ Matéria da Pragmatismo Político - Portal de Notícias e Análises
<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/01/doutorado-mano-brown-periferia.html>

3.1 A literatura Marginal-Periférica como expressão da cultura periférica

A Literatura Marginal-Periférica faz parte das manifestações culturais da periferia, junto com o *funk*, *Hip Hop*, *rap*, e outras manifestações tão singulares e próprias deste contexto, vou me deter ao paulistano. Muitos são seus "atores" ou melhor autores, além de Ferréz, principal nome do movimento, temos Alessandro Buzo, Allan da Rosa, Sacolinha, Rodrigo Ciríaco, Sérgio Vaz e muitos outros que se destacam. Não tem como falar em cultura periférica sem falar nos coletivos que geram iniciativas populares para promoção cultural e transformação social, como Cooperifa (Cooperativa Cultural da Periferia), Sarau do Binho, Poesia na Brasa, Perifatividade, Movimento Cultural 1DaSul ("Somos todos um pela dignidade da Zona Sul") e *Projeto Literatura no Brasil*. A partir do pensamento de Érica Peçanha do Nascimento (2010) podemos entender a "cultura da periferia" como práticas sociais com valor simbólico executado por indivíduos que vivem em bairros periféricos. Assim:

A cultura da periferia seria, então, a junção do modo de vida, comportamentos coletivos, valores, práticas, linguajares e vestimentas dos membros das classes populares situados nos bairros tidos como periféricos. E dela ainda fazem parte manifestações artísticas específicas, como as expressões do hip hop (break, rap e grafite) e a literatura marginal periférica, que reproduziram tal cultura no plano artístico não apenas por retratarem suas singularidades, mas por serem resultados da manipulação dos códigos culturais periféricos (como a linguagem com regras próprias de concordância verbal e uso do plural, as gírias específicas, os neologismos, etc.). (NASCIMENTO, 2010, p.119).

Dada o pioneirismo do movimento *hip-hop* na produção de discursos coletivos sobre a periferia, visto que busca a problematização acerca dos problemas sociais enfrentados por seus habitantes e, também, um novo sentido para signo linguístico "marginal"; percebemos a importância de suas manifestações culturais na dança (Break), na arte gráfica (Grafite) e na música⁸ (Rap com MCs e DJs). Dentro deste cenário cultural, a Literatura Marginal-Periférica e seus autores ganharam força e direito de voz num ambiente literário negado a seus integrantes. Com isso, o signo linguístico escolhido por Ferréz para a identificação deste fazer literário denota o enfrentamento e a resistência que encaram, pois se assumiram "marginais" para nomear sua condição de escrita e de produção (NASCIMENTO, 2010).

A Literatura Marginal Periférica está diretamente ligada à cultura do *hip-hop* nacional, dado o seu caráter de testemunho e coletividade, visto que mistura a realidade e a ficção ao narrar acontecimentos tão comuns às periferias brasileiras. Essa proximidade se dá também na

⁸ <https://artcetera.art/musica/historia-do-hip-hop/>

busca da estrutura discursiva do *rap*, pois representa os espaços periféricos a partir dos seus próprios termos, as marcas de oralidade, com podemos perceber:

[...] a função de reforçar a identidade do grupo periférico a partir de um registro linguístico peculiar. Ou seja, forja-se, no nível da forma, uma lógica contra-hegemônica, quando os artistas se desobrigam a seguir as normas do idioma padrão, privilegiam os traços da fala em detrimento da escrita e assumem criticamente características linguísticas subjugadas, como determinadas gírias e certas construções desviantes da norma padrão, como “mano” e “é nós”. (BAUTZ, 2019, p. 183).

Não se pode falar de Literatura Marginal Periférica sem falar do seu precursor, Reginaldo Ferreira da Silva, o Ferréz, morador do Capão Redondo, bairro pobre da zona sul da cidade de São Paulo; ele é escritor, *rapper*, micro empresário, sócio-fundador da IDASUL⁹ e ativista social ligado ao movimento Hip Hop. Ferréz inicia sua carreira de sucesso com a publicação do romance *Capão Pecado* em 2000; e, de acordo com Dalcastagnè (2007, p. 27), seu surgimento foi possível devido ao sucesso de *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, que teve boa recepção acadêmica e na mídia, principalmente depois do lançamento do filme. *Capão Pecado* é escrito sob inspiração de sua experiência de vida e a dos seus amigos, dentro de um dos bairros mais violentos de São Paulo. Ferréz apostou tudo em seu livro e provou o mais improvável dos acontecimentos para alguém da periferia, virar um escritor de sucesso e viver de literatura num país que pouco a valoriza. Depois de 20 anos da sua primeira publicação, *Capão Pecado* é lançado por uma grande editora, a Companhia das Letras¹⁰, provando que literatura de qualidade pode vir de qualquer lugar.

Suas narrativas não expressam só a violência, e muito menos trazem personagens vitimistas e melancólicos, trazem indivíduos reais, que vivem em meio às desigualdades sociais e a violência de um Estado que os negligencia. Nas palavras do próprio Ferréz em entrevista para a ECOA¹¹, Plataforma de jornalismo da UOL, seus personagens são guerreiros:

⁹ IDASUL é uma espécie de organização que defende um “ideal de dignidade” e expressão cultural na região sul da cidade de São Paulo, e que, ao mesmo tempo, produz roupas e objetos personalizados; além disso, o selo patrocina projetos culturais/áudios-visuais da periferia, a partir do bairro do Capão Redondo, local onde o escritor vive. (SOUZA, 2010, p.12)

¹⁰ Ferréz relutou por anos e anos em publicar seus livros pelas grandes editoras, preferia as editoras com tiragens menores que lhe davam mais liberdade para o seu tipo de escrita. (Entrevista para a ECOA da plataforma de jornalismo do UOL, publicada em 8 de fev. de 2021.

<https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/causadores-ferrez/#cover>

¹¹ Ecoa é uma rede da plataforma de jornalismo do UOL, com o propósito de fazer jornalismo propositivo e contar histórias de pessoas, empresas e organizações que atuam para construir um mundo melhor. Com reportagens especiais, grandes perfis, documentários, podcasts, artigos, dicas, entre outros conteúdos. (<https://www.uol.com.br/ecoa/>)

"Uma das coisas mais cruéis que falaram do livro, e falaram sem querer, é que eu narrava a vida de excluídos e miseráveis transformados em guerreiros", diz. "O cara que levanta cedo, e espera de três a quatro horas para chegar e limpar a casa de alguém do Morumbi é um guerreiro, e só. Miserável é quem paga só um salário mínimo para essa pessoa". (FERRÉZ)

A escrita de Ferréz é política não apenas pela temática, mas também por atingir as pessoas fora de suas páginas, pois um dos maiores objetivos do escritor sempre foi o de fazer com que os moradores da periferia lessem um livro, que "pegassem" gosto pela leitura. Para o escritor é pela leitura que os indivíduos adquirem a consciência de sua realidade, percebem as engrenagens de um sistema capitalista cruel e excludente, gerando assim a revolta e a indignação, para uma possível reação. Esta crítica ao sistema está inscrita na epígrafe que abre a primeira parte do romance *Capão Pecado*: “*Querido Sistema, você pode até não ler, mas tudo bem, pelo menos viu a capa*” (FERRÉZ, 2020, p. 25), aqui, o autor deixa claro que apesar da resistência, do próprio sistema, ele garante seu espaço de existência num lugar intelectualizado que foi negado aos seus.

Além do romance *Capão Pecado* publicado em 2000, pela Labortexto Editorial, com uma segunda edição reformulada em 2005, pela Objetiva, e relançada em 2020 pela Companhia da Letras ele tem outras obras¹² muito importantes no cenário literário, como: *Manual prático do ódio*, de 2003, pela editora Objetiva, *Deus foi Almoçar*, 2012, pela editora Planeta; publicou um livro de contos *Ninguém é inocente em São Paulo*, em 2006, pela Objetiva. Também publicou dois livros infantis: *Amanhecer Esmeralda*, de 2005, Objetiva, e *O pote mágico*, pela Planeta, em 2012. Histórias em quadrinhos: *Os inimigos não levam flores*, pela Pixel Media, em 2006, e, em 2012, HQ *Desterro*, pela Anadarco Editora. Publicou crônicas: *Cronista de um tempo ruim*, 2009, primeiro de uma série do selo *Povo*, criado pelo próprio autor, reunindo textos publicados na revista *Caros Amigos*, no jornal *Folha de S. Paulo*, *Le Monde Diplomatique Brasil*, revista *Trip*, e *Relatório da ONU*. Organizou ainda a coletânea *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*, pela Agir, em 2005. (BRANDILEONE e OLIVEIRA, 2014, p. 27).

Outro escritor, dentre tantos que existem e representam tão bem a Literatura Marginal Periférica, escolhi falar um pouco de Sérgio Vaz, também precursor desta estética literária. Ele é o organizador da Cooperifa¹³ que promove saraus literários semanalmente no Bar do Zé Batidão, assim como atividades culturais de incentivo à leitura e à criação poética e promoção

¹² A primeira obra de Ferréz foi um livro de poesia concreta intitulado *Fortaleza da Desilusão* em 1997, patrocinado por uma empresa na qual trabalhava (BRANDILEONE e OLIVEIRA, 2014).

¹³ Cooperifa (Cooperativa cultural da periferia) surgiu como um sarau periférico em 2001 na periferia da zona sul (Piraporinha), num bar (Bar do Zé Batidão), cujo organizador é o poeta e escritor Sérgio Vaz.

da cidadania; também busca "construir uma identidade para o lugar e para o homem periférico"(FERNANDEZ, 2020, p.474). Sérgio Vaz é considerado o *poeta da periferia*¹⁴, além de obras publicadas e poesias, há uma autobiografia com o título *Cooperifa: antropofagia periférica* (Aeroplano, 2008), que conta sua trajetória de 20 anos na poesia. O livro conta o percurso de Sérgio Vaz desde a sua primeira publicação em 1988, *Subindo a Ladeira Mora a Noite*, de forma independente, até a realização da Semana de Arte Moderna da Periferia.

A "Semana de Arte Moderna da Periferia", realizada pela Cooperifa entre os dias 4 e 10 de novembro de 2007, transformou os espaços públicos de diversos pontos da zona sul da cidade de São Paulo (SP) numa mostra cultural produzida pela periferia. Para Érica Peçanha (2009), mais do que um movimento que faz referência à Semana de 1922, é um contraponto, observado na "escolha do título do evento, na paródia ao cartaz da semana modernista, na apropriação do conceito de antropofagia e na publicação do 'Manifesto da Antropofagia Periférica.'"(NASCIMENTO, 2009).

Essa releitura, encabeçada por Sérgio Vaz, afirma, como mostra o Manifesto da Antropofagia Periférica, que o objeto a se deglutir, o "inimigo", é todo um passado de negação à cultura e à educação para aqueles que são da periferia. O que reivindica é o reconhecimento da diversidade cultural no fazer artístico há tanto tempo negada, e do direito à cultura e a educação de qualidade para todos e da valorização do que é "nosso".

A Periferia nos une pelo amor, pela dor e pela cor.
 Dos becos e vielas há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune.
 Eis que surge das ladeiras um povo lindo e inteligente galopando contra o passado.
 A favor de um futuro limpo, para todos os brasileiros.
 A favor de um subúrbio que clama por arte e cultura, e universidade para a diversidade.
 Agogôs e tamborins acompanhados de violinos, só depois da aula.
 Contra a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de opção.
 Contra a arte fabricada para destruir o senso crítico, a emoção e a sensibilidade que nasce da múltipla escolha.
 A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza.
 A favor do batuque da cozinha que nasce na cozinha e sinhá não quer.
 Da poesia periférica que brota na porta do bar.
 Do teatro que não vem do "ter ou não ter...". Do cinema real que transmite ilusão.
 Das Artes Plásticas, que, de concreto, quer substituir os barracos de madeiras.
 Da Dança que desafoga no lago dos cisnes.
 Da Música que não embala os adormecidos.
 Da Literatura das ruas despertando nas calçadas.
 A Periferia unida, no centro de todas as coisas.
 Contra o racismo, a intolerância e as injustiças sociais das quais a arte vigente não fala.
 Contra o artista surdo-mudo e a letra que não fala.
 É preciso sugar da arte um novo tipo de artista: o artista-cidadão.
 Aquele que na sua arte não revoluciona o mundo, mas também não compactua com a mediocridade que imbeciliza um povo desprovido de oportunidades.

¹⁴ "Poeta da periferia", apelido dado por um repórter a Sérgio Vaz em 2000, durante um evento de lançamento da obra *Pensamentos Vadios*, na favela da Rocinha, Rio de Janeiro.

Um artista a serviço da comunidade, do país.
 Que armado da verdade, por si só exercita a revolução.
 Contra a arte domingueira que defeca em nossa sala e nos hipnotiza no colo da poltrona.
 Contra a barbárie que é a falta de bibliotecas, cinemas, museus, teatros e espaços para
 o acesso à produção cultural.
 Contra reis e rainhas do castelo globalizado e quadril avantajado.
 Contra o capital que ignora o interior a favor do exterior. Miami pra eles?
 “Me ame pra nós!”.
 Contra os carrascos e as vítimas do sistema.
 Contra os covardes e eruditos de aquário.
 Contra o artista serviçal escravo da vaidade.
 Contra os vampiros das verbas públicas e arte privada.
 A Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza
 Por uma Periferia que nos une pelo amor, pela dor e pela cor.
 É TUDO NOSSO!

Ainda, segundo Rejane Pivetta (2019, p.448) em seu artigo *Deslocamentos antropofágicos na literatura marginal periférica*: "O movimento da literatura marginal contemporânea ganha, assim, uma dimensão política, capaz de colocar em xeque a própria instituição literária e seus mecanismos de legitimação do cânone, associados às estruturas sociais de dominação." Logo, o que se busca é uma legitimidade cultural, uma literatura de resistência perante uma cultura dominante que oprime e cala aquelas identidades negadas de participar da formação cultural brasileira. Deste modo, o processo antropofágico "surge como potência transformadora, revertendo o valor oposto – a morte, a tirania, a exclusão – em valor favorável – a comunhão coletiva, a alegria, a integração." (DE OLIVEIRA, 2019, p. 449).

3.2 O tradicional e o transgressor: a cultura negligenciada pela escola

Vou começar este subcapítulo com uma frase tirada do livro *Sociologia da Educação*, de Alberto Tosi Rodrigues (2011), sobre um enunciado de Marx: "o que move a história é a luta entre as classes sociais". Seguindo o pensamento do autor, "compreendendo essa 'chave', se compreenderia a natureza da sociedade capitalista e a direção na qual ela estaria se transformando, graças a suas contradições internas." O que podemos entender dessa proposição que o autor desenvolve no texto é que para Marx e Engels "a história humana é a história da relação dos homens com a natureza e dos homens entre si", assim, o trabalho torna-se o intermediário dessas relações. Deste modo, as relações sociais estão diretamente ligadas às relações de trabalho, onde a detenção da propriedade privada, no caso, os "modos de produção", são a base das desigualdades sociais. Continuando, para Marx as "relações de dominação existem em toda e qualquer sociedade é porque elas são socialmente construídas", de modo que o produtor que não se reconhece no que produz, se torna *alienado* do seu próprio trabalho e adquire uma consciência falsa do mundo em que vive, passando a enxergar essa

dominação como natural e tendo acesso apenas a uma aparente concepção de mundo, sem ser capaz de entender seu processo histórico real em sua essência. (RODRIGUES, 2011, p. 33-40).

Meu objetivo em trazer o pensamento de Marx é mostrar como ele queria desmascarar a "falsa normalidade" que engendra os mecanismos que sustentam a sociedade capitalista; normalidade que é alcançada através da *ideologia* disseminada pela classe dominante, que acaba formatando uma sociedade passiva e pode ser assim entendida:

A ideologia, portanto, é aquele sistema ordenado de ideias, de concepções, de normas e de regras (com base no qual as leis jurídicas são feitas) que obriga os homens a comportarem-se segundo a vontade "do sistema", mas - e isso é importante - como se estivessem se comportando segundo sua própria vontade. Essa coerção "do sistema" sobre os indivíduos, revela Marx, na verdade é a coerção da classe dominante sobre as classes dominadas. Por isso Marx afirma que a ideologia da classe dominante numa dada época histórica é a ideologia da classe dominante nessa época. (RODRIGUES, 2011, p. 40).

Fazendo uma relação com o campo da recepção da Literatura Marginal-Periférica pela crítica literária, como também, por parte da sociedade, podemos entender que escritores e suas obras, como a própria cultura periférica, estão submetidos a padrões pré-concebidos, e, quando não se encaixam nesse padrão, são renegados, não valorizados, excluídos do fazer artístico; assim, podemos perceber a luta interna de poder, a luta que não se detém no artístico literário, mas se faz presente no âmbito social, econômico e político. A classe dominante tem o poder de transmissão e distribuição de uma "herança comum" para todos, e a tradição trabalha de modo seletivo, subordinando esse processo de seleção aos interesses da classe dominante; podemos assim, traçar um paralelo com que acontece com a tradição literária, que também é altamente seletiva e excludente e busca os interesses de um grupo em particular. (Williams, 1969, p. 329).

Nos Estudos Culturais, na perspectiva de Williams (1969), a cultura deve se tornar uma *cultura comum* para todos, "lutar para que essa cultura exclusivista começasse a fazer parte de uma cultura em comum, onde os significados e valores fossem construídos por todos e não por uns poucos privilegiados". Assim, o acesso à cultura ocorre a partir de um processo de democratização, na qual todos têm o mesmo direito de participar e produzir cultura, gerando uma mudança social radical. (CEVASCO, 2003. p.139). Para Williams a cultura é de todos, e a ideia de uma "cultura comum" não significa uma cultura homogênea, pelo contrário, pois devido à democratização, a sociedade seria muito mais heterogênea, não se restringiria a participação de distintos segmentos no processo sócio-histórico e cultural. No

entanto, Williams enfatiza que essa cultura em comum depende de uma mudança radical na organização econômica da sociedade (CEVASCO, 2003. p.141). A mudança deve se dar em todas esferas, tanto sociais, políticas como culturais, pois só através do acesso a uma vida digna os indivíduos irão usufruir dessas práticas sociais de forma equânime.

Depois de trazer para discussão as disputas e interesses que moldam a sociedade, quero trazer novamente o Manifesto da Antropofagia Periférica, de Sérgio Vaz, visto que ele dialoga como o conceito de *cultura comum* de Williams (1969), pois ambos anseiam pela igualdade de oportunidades e pelo acesso irrestrito a bens da cultura por todos aqueles a quem ela foi negada. Dentro desta perspectiva, trarei um manifesto do Ferréz, o prefácio que integra o livro *Literatura marginal: talentos da escrita periférica* (2005), chamado de “*Terrorismo literário*” (FERRÉZ, 2005, p. 9-14). Do mesmo modo que Sérgio Vaz, Ferréz também reivindica seu lugar no panteão literário, mas ele já vai avisando que não precisam de legitimação, pois eles arrombaram a porta e mesmo contra todos os obstáculos, eles produziram cultura, aquela que representa a sua própria história, pois não precisam que a contem por eles.

O que Ferréz expõe é muito mais amplo que o literário, é político e social, pois reivindica um passado, uma memória coletiva apagada ou esquecida, já que a tradição literária brasileira está intimamente ligada à construção de uma identidade nacional; mas qual identidade? O autor propõe a construção de uma identidade coletiva, que resgatará um passado comum de exclusão os unindo como grupo; e também contra-hegemônica, pois busca democratizar o monopólio literário, trazendo a pluralidade de vozes a um novo espaço de fazer cultura. O *Terrorismo Literário* não busca a destruição da tradição, mas sim a sua inclusão nela.

Ao contrário do bandeirante que avançou com as mãos sujas de sangue sobre nosso território e arrancou a fé verdadeira, doutrinando nossos antepassados índios, e ao contrário dos senhores das casas-grandes que escravizaram nossos irmãos africanos e tentaram dominar e apagar toda a cultura de um povo massacrado mas não derrotado. Uma coisa é certa, queimaram nossos documentos, mentiram sobre nossa história, mataram nossos ancestrais. Outra coisa também é certa: mentirão no futuro, esconderão e queimarão tudo o que prove que um dia a periferia fez arte. [...] Mas estamos na área, e já somos vários, e estamos lutando pelo espaço para que no futuro os autores do gueto sejam também lembrados e eternizados. Neste primeiro ato, mostramos as várias faces da caneta que se manifesta na favela, pra representar o grito do verdadeiro povo brasileiro. (FERRÉZ, 2005, p. 8)

Em suma, podemos entender a Literatura como forma de representação, mas a quem é dado o direito de representar? Essa é a questão que Regina Dalcastagnè (2008) traz em seu texto *Voices nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea*. Ela discute os espaços que os grupos marginalizados ocupam na fazer literário, ou melhor, os

espaços que são negados a eles. A autora mostra que há uma disputa pelo direito de voz, já que os marginalizados querem assumir a *representação* de suas vivências, mas são silenciados por um "jogo de interesses" e quando subvertem o sistema, não recebem a devida legitimação, o que seria um modo de calar essas "vozes". Nas palavras da autora: "o fundamental é perceber que não se trata apenas da possibilidade de falar [...] mas da possibilidade de “falar com autoridade”, isto é, o reconhecimento social de que o discurso tem valor e, portanto, merece ser ouvido." (DALCASTAGNÈ, 2008, p.80).

Posto que é colocada, muitas vezes, como justificativa para esse silenciamento, a forma precária de expressão de seus autores, que os afasta dos moldes da literatura institucionalizada, negando aos marginalizados se expressarem justamente por uma das marcas mais autênticas de sua escrita, a linguagem. Dalcastagnè (2008) traz para ilustrar seu pensamento a autora Carolina Maria de Jesus, que mesmo escrevendo *Quarto de despejo*, uma obra rica em perspectivas, com um "olhar de dentro", que traz a mais verdadeira das representações de sua comunidade, é relegada ao limbo do "testemunho"; o mesmo acontece com o escritor Paulo Lins, que ao escrever *Cidade de Deus* precisa da mesma legitimação, mesmo que ele domine a escrita, pois ele vem de um lugar inferiorizado pela sociedade (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 96-98).

Logo, mais do que legitimação diante da tradição literária, os autores marginalizados buscam a "auto-expressão dos grupos dominados" (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 102), buscam o direito da pluralidade de vozes e da democratização do campo literário. Quando se coloca um grupo à margem do mundo letrado, dá-se a entender que a escrita não é importante para suas vidas, deste modo a educação nunca ganhará o *status* que deveria ter, ocasionando a manutenção de um sistema capitalista que se alimenta da desigualdade e da hegemonia¹⁵ dominante de um grupo sobre os demais. Em consequência, a própria escola ignora a Literatura Marginal-Periférica, sob o pretexto de não fazer parte do cânone e de sua linguagem não estar de acordo com a norma padrão, impedindo a representatividade e a identificação que ela proporcionaria a muitos alunos.

¹⁵ O conceito de hegemonia foi formulado por Antônio Gramsci, na década de 1930, que trata do processo de controle intelectual e moral exercido pelos grupos dominantes como forma de construção de poder, com consentimento dos dominados.

3.3 O conto marginal na aula de linguagens

É fato que a leitura é um dos processos mais importantes realizados dentro e fora da escola, mas é fato também que cabe a escola ser a mediadora nesse processo tão complexo de construção de significados, pois através dela compreendemos melhor o mundo que nos cerca. Então, práticas de leituras devem fazer parte do trabalho didático-pedagógico para formação de leitores competentes, que quando confrontados com diferentes textos e gêneros do discurso deem conta de compreendê-los, como também de fazer uso em práticas sociais. Para isso é necessário que o texto entre na sala de aula não como pretexto de ensino gramatical, mas como objeto de ensino, para que o aluno se aproprie dele e o professor seja o mediador deste processo. No prefácio do livro *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*, Regina Zilberman, aborda esse processo:

Todas as pessoas envolvidas no ato de educar são mediadoras, pois cabe a elas avizinhar mundos diversos - separados por suas especialidades e faixas etárias, eventualmente por suas etnias, gêneros, origem e posição social - [...]. Ao fazê-lo, as pessoas envolvidas aprendem e ensinam. E, o que é mais importante, ao compartilharem experiências, elas constroem alianças. Esse processo pode ser chamado de "formação de leitores", se a literatura for escolhida como norte. (ZILBERMAN, 2021, p. 11)

Apesar de sua importância, a escola prioriza a escrita sobre a leitura, deixando raros momentos para esta atividade, que acaba relegada a segundo plano, tendo como consequência a falta do hábito de leitura pela maioria dos alunos. E quando a leitura é trabalhada em sala de aula, os professores encontram diversas dificuldades em relação à seleção dos textos, já que os alunos, geralmente, não se interessam pelos clássicos literários; principalmente, devido à dificuldade de entender a linguagem. Uma opção mais atrativa é trabalhar com textos que façam sentido para o aluno, que contemplem a sua realidade, visto que ao levar em conta a experiência e a vivência do aluno será bem mais fácil dele se identificar com que lê.

É dentro deste panorama que a Literatura Marginal-Periférica tem grande relevância na escola. Convém explicar que não proponho a substituição da leitura dos clássicos, mas sim, a junção entre ambos campos, pois diferentes representações enriquecem a bagagem do aluno leitor; como também o entendimento da importância na democratização literária. A leitura de textos marginais-periféricos em sala de aula busca através da identificação a reflexão crítica a respeito de fatores sociais, políticos e culturais existentes na sociedade. Podemos também pensar no ensino da literatura como símbolo de resistência (ZILBERMAN, 2021), pois é um

modo de romper com uma ideologia subjacente e valorizar as diversas subjetividades, considerando o papel da escola na construção da alteridade.

Diante disso, o letramento do professor é imprescindível, dado que ele deve se constituir um leitor, não adianta reclamar que os alunos não gostam de ler se ele mesmo não o faz. Acrescenta-se a isso o fato de que terá domínio sobre a leitura e fará uso de diferentes estratégias na mediação leitora, como também terá um repertório variado de textos a serem lidos na sala de aula. Nessa discussão entra o percurso da formação docente, já que é nela que é adquirida a bagagem que o professor irá fazer uso na sua prática pedagógica. Neste sentido, as universidades também devem incorporar em seus repertórios a diversidade literária, e dentro dela a Literatura Marginal-Periférica deve estar presente, visto que não adianta criticar a tradição literária que não a legitima, mas ao mesmo tempo ignorá-la no currículo.

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

Neste contexto, ao trabalhar em sala de aula o texto literário a partir da Literatura Marginal-Periférica deve-se evidenciar que esta pertence ao gênero literário contemporâneo com especificidades características de seu espaço social. Dentre suas particularidades que mais se destacam, está a temática social e as marcas linguísticas, essa que denota o dialeto falado nas periferias. A linguagem é uma característica estética do gênero e é um fator essencial para a construção das "vozes periféricas" na narrativa, é marcada pela oralidade, muito próxima a que os alunos usam em seu cotidiano, e assim de fácil assimilação, com gírias e palavrões. E ela também se configura um dos maiores motivos da recusa desse gênero textual ser trabalhado em sala de aula:

Ainda há muito preconceito. Não é só racial. Tem o linguístico também. Outro dia, uma especialista reclamou que estávamos ensinando as pessoas a escreverem errado. Respondi: "Quando a gente fala 'nóis vai' é porque nóis vai mesmo". Você devia premiar e não julgar o texto da dona de casa, do operário, que, depois de um dia de trabalho duro, escreve poesia. É fácil dizer que a poesia é ruim, ignorando o esforço de quem a escreveu, a trajetória escolar daquela pessoa, o que foi oferecido a ela na escola. O preconceito existe porque ultrapassamos a ponte. (Sérgio Vaz, 2013)

Sendo assim, acredito que o trabalho com contos da Literatura Marginal-Periférica deve ser incorporado às práticas de leitura, pois se trata de um texto curto, sendo possível sua leitura na íntegra em sala de aula, muito melhor do que fragmentos de um romance, dada ao fato da recusa de muitos alunos em lerem textos maiores. Outro ponto a destacar é a possível interlocução entre textos com a mesma temática, dada a diversidade encontrada nos contos periféricos, e também com o rap que tem uma ligação muito estreita com essa literatura.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PRÁTICA DE ENSINO EM SALA DE AULA

4.1 Projeto "*Vozes da periferia*": contextualização e planejamento

Iniciarei o capítulo abordando a construção do projeto que executei em meu estágio obrigatório da cadeira de Estágio De Docência Em Português II, numa turma de terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola¹⁶ estadual da região metropolitana. Para o planejamento do projeto usei os pressupostos de Simões (2012), obra que propõe a metodologia de ensino por projetos, que partem de um eixo temático, que deve ser relevante para a realidade social da escola e que busque o interesse dos alunos; logo depois, o gênero estruturante do projeto, e a escolha dos textos que irão direcionar as tarefas (leitura, produção, oralidade, análise e reflexão linguística) e na sequência a produção final.

A seleção do tema deu-se após as observações da turma, e como era um projeto executado dentro de um estágio não foi possível a participação dos alunos na escolha, como seria o ideal; pois de acordo com Simões (2012) quando essa escolha é negociada entre alunos e professor desperta uma participação maior devido a busca de seus interesses. A temática escolhida foi a Literatura Marginal-Periférica e o nome do projeto "*Vozes da Periferia*". A opção pela temática foi dada ao contexto da escola, que está situada em uma região periférica de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, eu queria planejar algo que se adequasse à realidade da comunidade e da instituição, pois seu entorno dispõe dos mesmos problemas sociais relacionados com as temáticas presentes nos textos escolhidos.

Eu já conhecia a escola bem antes de fazer o estágio, pois meus filhos fizeram seu percurso escolar nela, então reconhecia muitos de seus problemas, como seu histórico de pouco incentivo à leitura e a biblioteca ser uma área raramente visitada pelos estudantes. Neste contexto, optei por trabalhar com os gêneros textuais músicas e contos, pois se tratam de leituras de menor fôlego, facilitando a leitura na íntegra durante as aulas e prevenindo possíveis dificuldades dos alunos com os textos, especialmente com os textos literários. A temática seria o fio condutor para proporcionar práticas que possibilitasse aos alunos um contato com uma literatura mais próxima de sua realidade e que causa-se alguma identificação, já que muitas das suas denúncias eram experienciadas por eles. Outro ponto a destacar é a linguagem característica desta literatura ser muito próxima da oralidade, deste modo não cause o "estranhamento" tão comum das leituras clássicas do cânone.

¹⁶ O nome da escola como o dos alunos serão omitidos para fins de preservação da identidade.

Logo após a escolha da temática parte-se para os gêneros estruturantes, que no projeto foram: as músicas, os contos, o resumo e a resenha. Ademais, optou-se pelos textos, que incluíam as músicas dos Racionais MC 's, os contos, Pensamentos de um correria, do Ferréz, e Um otário de sorte, do Falero. O projeto tinha como objetivo refletir sobre a importância da diversidade cultural presente na literatura marginal-periférico e do uso da oralidade nos textos escritos, que denota sua estreita aproximação com o *rap*. As unidades didáticas buscavam a centralidade do texto onde se analisava as relações entre os recursos linguísticos e os literários na construção de sentidos, partindo da leitura e posterior produção textual. A reflexão linguística centrou-se na variação linguística e seu contexto de uso e as marcas linguísticas da literatura marginal-periférica.

A turma 302, que me foi ofertada, era relativamente pequena, em torno de 21 alunos, mas raras vezes estavam todos presentes, pois as faltas eram muito frequentes. Eram todos moradores das imediações e, assim, poderia se imaginar que conheciam bem os problemas e as dificuldades presentes na comunidade, como também na escola. A falta de professores era um dos problemas que mais os prejudicava, pois acarretava a mudança constante dos horários das aulas e a perda de conteúdos que, muitas vezes, não seriam recuperados depois. Esse prejuízo é incalculável, pois os alunos estão prestes a sair da escola e participar dos processos seletivos para ingresso na Universidade. Mais tarde, durante o estágio, quando perguntados sobre o interesse em ingressar na Universidade, a maioria dos alunos não demonstrou interesse. Este se dá principalmente pelo fato da maioria ter de trabalhar e não ter como conciliar com os estudos, ou ainda mais relevante, não ter condições de pagar uma universidade particular.

A relação da turma entre si era conflituosa, já que dividiam-se em dois grupos, ambos sentavam-se nas extremidades da sala, sendo que a parte central ficava quase vazia, com exceção de uma única menina que costumava sentar ali. Essa falta de união foi percebida durante as reuniões que a turma constantemente fazia para arrecadar fundos para a sua formatura, pois só um dos lados combinava os afazeres sem se importar com que o outro lado queria. A separação da turma era tão nítida que ambos os lados tinham reações totalmente diferentes durante as aulas, enquanto um lado fazia muito barulho e conversava sem parar, o outro ninguém falava, mas em compensação ficavam sempre ao celular.

A professora regente demonstrava uma ótima interação com a turma e os alunos demonstraram gostar muito dela. Ela assistia quase todas as aulas do estágio, tanto que muitos alunos a procuravam para pedir explicações ou ajuda para resolução de exercícios mesmo eu

estando presente. Durante todo o projeto senti o distanciamento de alguns alunos, justamente aqueles mais próximos a ela, era como se eu estivesse tirando o seu lugar mesmo sendo explicado que seria por apenas um tempo. Essa falta de laço que ocorreu com alguns alunos prejudicou a interação e a participação no geral.

O contexto das aulas se repetia durante os cinco períodos de Língua Portuguesa da semana, em sua maioria eram alunos apáticos, sem autonomia ou interesse em participar das atividades. O uso constante de celulares, permitidos pela escola, as interrupções devido a formatura ou outras atividades, como a merenda, interrompiam a todo momento o andamento das aulas. Apesar da constante conversa, se recusaram a comentar ou participar das discussões durante todo o projeto, denotando assim a total falta de sentido da escola como instituição formadora de caráter crítico e social do aluno.

4.2 O relato da prática

Iniciei o projeto com a minha apresentação, apesar deles já me conhecerem das observações; evitei fazer dinâmica de apresentação entre a turma visto que a professora regente me disse que eles não gostavam. Expliquei o objetivo de estar ali, o que significava aulas por projeto, e pedi a colaboração de todos, já que eles teriam a oportunidade de experimentar uma aula de Língua Portuguesa diferente do que estavam habituados. Logo após, fiz a exposição da temática principal "Literatura Marginal-Periférica". Trouxe a discussão os autores que trabalharíamos nas aulas, José Falero e Ferréz, como também o grupo Racionais MC 's, falei um pouco de cada um e mostrei os livros que tenho deles.

Como primeira atividade e pré-leitura propus um "Brainstorm" no quadro, e os indaguei sobre o que entendiam ou imaginavam que poderia ser a Literatura Marginal? As respostas se restringiam apenas a "escrita feita por marginais", então para ajudar pedi o nome de filmes bem conhecidos que se passam em periferias, falaram: *Tropa de elite* e *Cidade de Deus*. Como *Cidade de Deus* foi um dos citados, usei como link para explicar um pouco sobre o que é Literatura Marginal-Periférica, mesmo que o autor Paulo Lins não goste dessa nomenclatura, seu livro foi um marco para essa nova geração de escritores que surge das periferias. O que ficou evidente neste primeiro momento foi a falta de interesse em participar dos alunos, mesmo quando os questionava se recusaram a falar, e pouquíssimos expressaram sua opinião.

Nas próximas aulas, o gênero escolhido para progressão temática foi canção, primeiro com Hip Hop e depois com os Racionais MC 's, pois ambos influenciaram diretamente a nova

Literatura Marginal, dando voz aos excluídos. A atividade se restringiu a um breve resumo dos principais pontos abordados em aula que mostrasse como o movimento cultural e a música moldaram essa literatura. Como resultado, a atividade teve bons resumos, mas outros inventaram ou copiaram da internet informações que não falei ou não tinham importância. Já neste início, percebi o uso excessivo de celulares em sala de aula, alguns alunos ficam de fone nos ouvidos o tempo todo, não se interessam e fazem as tarefas de qualquer jeito; descobri na sala de professores que esse é um problema recorrente em toda escola.

Os alunos pareciam não reconhecer os gêneros textuais trabalhados, como contos, canções e poesia. Fiquei um pouco perplexa devido ao fato que alunos do terceiro ano do ensino médio tenham pouca familiaridade com esses gêneros textuais. Eles me explicaram que na pandemia praticamente não tiveram aulas e que a professora de português não esboçava nenhum interesse em ensinar gêneros textuais, tendo em vista que sua aula se organizava a partir de elementos gramaticais, se restringindo ao exercício no livro didático sem contextualização e nem mesmo a explicação dos mesmos. Essa justificativa percorreu todo o tempo de execução do projeto, se eles não sabiam algo, retomavam a mesma desculpa: "a professora não ensinava nada para nós, ficava o tempo todo no celular, e não se interessava em dar aula". Entretanto, quando trazia algo novo e dentro das competências exigidas pela BNCC para ensino médio, muitos questionavam: "que diferença vai fazer saber isso na minha vida". Eles reclamavam das aulas que não aprendiam nada, mas quando era dada a oportunidade de aprender e participar da construção de conhecimento e pensamento crítico se negavam demonstrando apatia e falta de interesse.

Logo, resolvi trazer uma prática que estimulasse a criatividade deles, com a confecção de um marca páginas que tivesse uma frase, de sua preferência, de uma das músicas dos Racionais MC 's. Como ainda estávamos no subtema Hip Hop sugeri que a frase fosse tipo grafite; levei em cartolina devidamente cortados os marca páginas e entreguei dois para cada um. Para minha surpresa os marca páginas ficaram muito bonitos e bem criativos, foi a primeira vez que vi eles trabalharem com dedicação e vontade. Essa foi a melhor atividade do projeto, pois houve um total engajamento com resultados além dos esperados.

Todavia, em geral, os alunos demonstravam falta de autonomia, pois insistiam em copiar tudo que era colocado no quadro, mesmo sabendo que os arquivos seriam colocados no grupo da turma no whatsapp. Agiam quase que mecanicamente registrando tudo, mas não prestavam a devida atenção às explicações, como também raramente questionavam ou apontavam alguma dúvida. E além da falta de autonomia, e o uso excessivo de celulares, os assuntos relacionados à formatura ocuparam e atrapalharam vários momentos das aulas; eles

dispersavam-se constantemente para combinar o bar da turma, a confecção do moletom, rifas e arrecadação de dinheiro, ignorando minha presença em aula.

No decorrer do projeto, escolhi para leitura dos contos o dia da semana que tinha três períodos, pois geralmente os alunos faltam em massa nos primeiros horários entrando a partir do segundo; esse foi um grande problema para execução do cronograma. A leitura foi feita por mim já que eles se recusaram a ler, li primeiro o conto do Ferréz, "*Pensamentos de um correria*", visto que era mais curto e de fácil entendimento, interrompia a leitura para questionamentos do texto. Logo após, li o outro conto "*Um otário de sorte*", do Falero, com a mesma dinâmica de parar e comentar aspectos relevantes, com pouquíssima participação dos alunos. A atividade proposta era de interpretação, expliquei cada questão e estava aberta para as diferentes visões que teriam dos contos. Como eu esperava, os mesmos alunos que sempre participavam se saíram muito bem, algumas surpresas, como de uma menina que sempre reclamava muito nas aulas fez um belo trabalho interpretativo, e outros nem sequer entregaram.

A reflexão linguística centrou-se na linguagem, já que esta é uma marca que caracteriza a Literatura Marginal Periférica, com o coloquialismo, uso de gírias e palavrões. A atividade que tinha como título a "linguagem do gueto" houve um reconhecimento por parte dos alunos, que demonstraram interesse ao realizá-la, uma vez que não precisaram recorrer ao dicionário informal para dar o significado das gírias retiradas dos contos. Porém, a aula de variação linguística se restringiu a uma exposição no quadro dos diferentes tipos, ficando abstrata demais; a falta de recursos tecnológicos na escola atrapalhou e até impediu um aprendizado mais significativo e com mais interação.

Como havia combinado com a professora regente, iria iniciar a revisão sobre predicação nas próximas aulas, dado que eles teriam que fazer uma prova do CAED em algumas semanas. Como tinha pouquíssimo tempo para revisar toda predicação antes da prova, já que a escola tem como programa revisar conteúdos no início do ano letivo e meu projeto interrompeu essa revisão, me detive apenas nas principais dúvidas que surgem na resolução de problemas de predicação. Já nas observações da turma pude presenciar a professora regente revisando sujeitos, com uso da gramática, expondo no quadro frases soltas e sem contexto, definindo os conceitos e classificando as orações. Não muito longe disso, elaborei aulas com frases que retomassem conceitos de sujeito e todos os tipos de predicados possíveis com seus complementos, pois a intenção era revisar o que já deveria estar inculcado nos alunos. Mas não foi o que presenciei, eles não reconheciam a maioria dos elementos da

oração, e para meu espanto não diferenciavam o verbo de substantivo; algo que deveria ser inconcebível no final do ensino médio.

Uma das aulas de revisão me chamou muito atenção, porque tinham apenas seis alunos, sendo que dois ficaram com fones de ouvido a aula toda, mas os quatro que sobraram participaram ativamente da aula. Sem dúvida foi a aula de maior interação até o momento, pois além de responder aos questionamentos, faziam perguntas quando não entendiam, muito incomum nesta turma. Resolvi estimulá-los através de associações já que os termos das orações suscitam muitas dúvidas e que em pouco tempo seria quase impossível de aprender. A associação era como uma brincadeira na qual os termos da oração seriam como partes de um carro, sendo essenciais ou acessórios a seu funcionamento, deste modo com a frase exposta no quadro eles iam identificando e assimilando qual importância o termo tinha na oração.

Nos últimos dias de aula, propus que fizessem uma resenha crítica a cerca de um dos contos lidos em aula. Dediquei uma aula para explicar o gênero, elenquei as diferenças para o resumo, já que eles tinham produzido no começo do projeto; como também, li uma resenha de um aluno do terceiro ano do ensino médio que encontrei na internet. Um dos alunos se manifestou quando coloquei no quadro a palavra "resenha", pois ele achou que se referia a gíria "resenha" tão utilizada entre os mais jovens para se referir a "juntar os amigos para se divertir", quando expliquei que era uma modalidade textual que indica uma opinião crítica do autor, pude ver a decepção em seu rosto.

Achei que não teriam dificuldades na produção da resenha, visto que durante todo o projeto os conceitos de Literatura Marginal Periférica foram expostos, debatidos e rememorados em quase todas as aulas; como também sua associação com o Hip Hop, o rap dos Racionais MC's e os autores e seus respectivos contos. Coloquei no quadro uma estrutura com introdução (apresentação do autor/obra), desenvolvimento (resumo objetivo do conto) e a conclusão (opinião crítica) para facilitar na execução da tarefa. Contudo notei que alguns alunos tiveram grandes dificuldades de iniciar, era como se eles nunca tivessem ouvido falar sobre Literatura Marginal. Eles teriam que entregar ao final da aula, pois era o último dia do projeto, e três períodos seriam suficientes para fazer. Devido a perda de um dia de aula, que foi ocupado com atividades extraclasse pela escola, não consegui ter tempo para reescrita dos textos, tendo que corrigir em aula mesmo.

Dias antes, entrou uma aluna nova que pouco participou do projeto, então dei uma atenção especial a ela para que não tivesse prejuízo na realização da resenha; revisei rapidamente os principais pontos da Literatura Marginal-Periférica e entreguei os dois contos para ler. E, para minha surpresa, a resenha dela foi uma das mais completas e bem feitas.

Muitos trabalhos precisaram de pequenos ajustes, outros estavam bons, mas a maioria ficou no senso comum, com críticas rasas sem embasamento teórico, até colocaram elementos que não tinham nos contos. A maioria não quis reescrever a resenha, já que para eles o que realmente importa é a nota, e eles tiveram conhecimento que a professora regente iria avaliar todas as atividades feitas durante o projeto como valendo a nota de um trabalho.

O ápice do projeto foi praticamente o último momento da aula quando eles estavam fazendo uma resenha crítica de um dos contos trabalhados em aula e uma menina pediu ajuda a um colega, pois não sabia a qual classe pertence o indivíduo que não é pobre e nem rico e o colega respondeu: "é como nós, classe média!". Logo entrei na discussão corrigindo o menino que não pertencemos a classe média, e que somos "pobres", já que nós moramos num bairro periférico, estamos numa escola estadual, temos salários mal pagos, e eles, moram em condomínio de luxo e são os patrões da maioria deles, que precisam trabalhar para ter o mínimo.

Foi a primeira vez que presenciei um debate na aula, uma vez que alguns alunos me rebateram veementemente, já que não se consideravam pobres e também não aceitavam que eu o fosse. Assim, percebi porque os contos realmente não tiveram a recepção, nem a identificação e a representatividade que esperava, pois eles se achavam distantes daquela realidade, não se reconheciam naquelas situações. Para eles, possuir um Iphone é sinal de status e pertencimento a classes mais elevadas desconsiderando todo o resto; compreendi que deveria ter trabalhado durante o projeto consciência de classe, pois não basta nascer na periferia se não tiver sentimento de pertencimento àquela comunidade.

4.3 Reflexões e tensionamentos: análise de dados relevantes para o projeto e para a prática de sala de aula

Neste trabalho me propus a analisar a minha experiência docente na passagem pelo 3º ano do Ensino Médio, pois a pesquisa se baseou no meu relato do estágio obrigatório da graduação. A análise se deu a partir dos eventos ocorridos durante as aulas de Língua Portuguesa¹⁷ na qual foi realizado o projeto com a temática Literatura Marginal-Periférica. O objetivo é suscitar reflexões a partir da constatação de que um projeto que, pela previsão de desenho e planejamento com adequação da temática aos interlocutores, poderia ser considerado ideal, não ter atingidos seus objetivos tendo em vista a falta de participação e a falta de identificação de seus participantes interlocutores.

¹⁷ Foram 22 períodos/aulas no total.

O projeto foi pensado para esse público alvo com intuito de suscitar a identificação e a representatividade que a Literatura Marginal-Periférica, geralmente causa, de acordo com inúmeros relatos de experiências com o seu uso em escolas periféricas. Porém, o que foi experienciado não evidencia esta constatação, já que os alunos não se mostraram receptivos e muito menos motivados com as aulas.

Já no início do projeto pude observar que a turma em questão não gostava de expor sua opinião, dado que propus um *Brainstorm* no quadro e quase ninguém quis participar, mas se dispersaram por qualquer coisa que não fosse assunto da aula. Nem quando foi trabalhado o gênero música, Hip Hop e os Racionais MC 's, grupo de rap na qual a maioria conhece e gosta, despertou o interesse pela temática, pois a apatia ainda imperava nas aulas.

O que pude perceber é que um dos motivos da falta de vontade e disposição de acompanhar as aulas estava diretamente ligada ao uso excessivo do celular, dado ao fato que os alunos ficavam a aula toda com ele em mãos e a escola não fazia nenhuma restrição ao seu uso. De acordo com a agência da ONU para Educação, Ciência e Cultura (Unesco)¹⁸ em seu “Relatório de Monitoramento Global da Educação – Tecnologia na Educação: uma ferramenta a serviço quem?”, mostra a preocupação do uso excessivo do celular em sala de aula e o impacto negativo que provoca no aprendizado.

Finalmente, a tecnologia pode ter um impacto negativo se for inadequada ou excessiva. Dados de avaliações internacionais em larga escala, tais como os fornecidos pelo Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Programme for International Student Assessment – PISA), sugerem uma correlação negativa entre o uso excessivo das Tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o desempenho acadêmico. Descobriu-se que a simples proximidade de um aparelho celular era capaz de distrair os estudantes e provocar um impacto negativo na aprendizagem em 14 países. (UNESCO, 2023)

A Unesco evidencia que a adoção de medidas que limitem o uso de tecnologia na sala de aula, como celulares, se faz necessária, pois tira a atenção do aluno, podendo prejudicar o aprendizado e deve-se buscar o uso consciente dessas ferramentas que trazem benefícios, mas também danos à educação. De acordo com o estudo, dois em cada três professores concordam que o uso excessivo do celular afeta diretamente o desempenho dos alunos, tanto que muitos países estão banindo seu uso dentro de sala de aula.

Nesse aspecto é pertinente existirem políticas voltadas à regulamentação do uso de tecnologias nas escolas, dado ao fato de seu uso excessivo prejudicar a aprendizagem e

¹⁸ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por

também para proteger a privacidade e dar segurança aos alunos quando navegam na internet, mesmo quando estão em sites educacionais. Outro ponto a se discutir é a desigualdade existente entre os diferentes estratos sociais em relação ao acesso a tecnologia, que na pandemia acentuou ainda mais o abismo educacional. Entretanto, as tecnologias assistivas¹⁹ podem ser muito úteis quando bem empregadas, como no caso de crianças com deficiência, pois favorecem a sua "participação em atividades e projetos pedagógicos".

Durante o estágio tentei aproveitar o uso constante dos celulares na sala de aula propondo atividades nas quais os alunos deveriam fazer pesquisas na internet, já que a escola disponibiliza wifi, mas os resultados não foram nada satisfatórios visto que a maioria ficava em redes sociais sem executar a tarefa proposta. Esses problemas de abuso de tecnologia se agravaram com a pandemia, assim como o déficit educacional tão evidente na turma. O que pude perceber no estágio é que os alunos ao término do ensino básico saem sem dominar as mínimas competências linguísticas. Isso pode se dar em decorrência de um ensino centrado na gramática desprezando os aspectos discursivos e enunciativos da linguagem, persistindo em práticas escolares defasadas que não atendem às demandas sociais para formação de cidadãos críticos. Visto que durante as observações da turma percebi que a professora regente fazia uso da gramática para revisar conteúdos gramaticais com frases soltas e descontextualizadas, deste modo os alunos estão longe de um ensino voltado para práticas sociais que realmente fazem sentido.

Depreendemos, portanto, que o tratamento inapropriado que é dado ao texto na escola, que é a principal mediadora, tem como consequência a falha na formação leitora dos alunos, na qual acostumam-se a receber passivamente o conteúdo sem questioná-lo. Ademais, isso também reflete em sua autonomia, já que a aula se resume a copiar tudo que há no quadro com gestos mecânicos, se tornando meros espectadores, a típica "educação bancária" que Freire classificou como desumanizadora. A falta de motivação dos alunos diante do projeto, uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem, se dá por estarem presos a concepções tradicionais do ensino de Língua Portuguesa e não compreendem que seu protagonismo é essencial para o sucesso da aula. De acordo com Geraldi (2015) "O saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica", logo a sala de aula deve se tornar o lugar onde a relação com o vivido se torna a base do aprendizado, pois um ensino significativo é aquele que nos faz compreender e agir no mundo ao nosso redor.

¹⁹ <https://blog.playkids.com/como-a-tecnologia-pode-apoiar-criancas-com-deficiencia/#:~:text=Em%20sala%20de%20aula%2C%20os,o%20racioc%C3%ADnio%201%C3%B3gico%2C%20por%20exemplo.>

Como Freire (2018) traz em *Pedagogia da autonomia* a reflexão sobre a prática docente não centrar o ensino em transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção, assim como "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (2018, p. 25). A educação deve ser horizontal, em vez de falar "para", é melhor falar "com" os alunos, pois nesse processo nos construímos cidadãos e através da "leitura do mundo" percebemos que a realidade é um processo social em formação. Então, uma pergunta pertinente é: de que forma o conhecimento pode mudar nossa realidade?

"Toda identidade consciente produz luta política"²⁰ é com essa frase que quero responder a pergunta proposta. Visto que vivemos num sistema capitalista que busca o tempo todo diluir nossa identidade, nos alienando da realidade, visando a conservação de um sistema desigual, pois quando nos conscientizamos do lugar que ocupamos geramos revolta. Dado a esse fato entendemos porque o conhecimento tornou-se mercadoria no sistema capitalista, pois "cria-se uma cultura de vencedores e perdedores e assim naturaliza-se as desigualdades"²¹. Então, o fracasso ou o sucesso escolar tornam-se individuais, isentando todo um sistema injusto de oportunidades e exclusão e a escola é peça chave neste cenário.

Para Bourdieu e Passeron (2014) a instituição escolar, através de seu discurso meritocrático e sua pretensa neutralidade, contribui para a reprodução das desigualdades sociais e culturais, e para a conservação de uma ordem socialmente estabelecida. O que eles estavam expondo é que a escola cria e mantém determinados valores, conhecimentos, atitudes e princípios que garantem que determinados grupos privilegiados socialmente assumam as melhores posições, enquanto os outros que não detém esse "capital cultural"²² se sujeitam a posições inferiorizadas, naturalizando a ordem social desigual sem muitos questionamentos, dado o poder de legitimação da instituição escolar.

[...] numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de

²⁰ Frase de Rita Von Hunty, personagem de Guilherme Terrerri Lima Pereira, proferida no episódio Identidade e Luta no canal do YouTube Tempero Drag. <https://www.youtube.com/c/temperodrag>

²¹ Fala de Rita Von Hunty, personagem de Guilherme Terrerri Lima Pereira, no episódio Meritocracia no canal do YouTube Tempero Drag. <https://www.youtube.com/c/temperodrag>

²² "Capital cultural" [...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 28).

méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 251).

Logo, o papel da escola como oportunidade de mobilidade social não se sustenta mais, já que a grande maioria das pessoas que passaram por ela confirmaram apenas a manutenção do sistema de privilégios de uns sobre os outros. Por essa razão, ela começa a perder o sentido para muitos alunos, que fadados ao "fracasso" escolar e pré-determinados por um destino que tem por base sua origem social, não despendem mais esforço e interesse para aprender (ibidem, 2014). Diante de minha experiência como monitora e dos meus estágios de docência pude presenciar nas falas de muitos professores que a maioria dos alunos, de escolas públicas, não tem futuro, que são fracassados devido ao seu insucesso nos estudos, isentando assim todo um sistema de reprodução mediante privilégios sociais e dominação.

Assim, Bourdieu (1998) constata que o mérito não é um "dom" natural ou inato do aluno, mas está diretamente ligado à origem social, pois os que detêm o "capital cultural" como legado familiar têm muito mais chances de sucesso do que aqueles que vêm de classes sociais mais baixas. Essa configura-se uma das bases da desigualdade escolar devido a cultura dominante e a cultura escolar serem muito próximas, dessa forma os alunos com capital cultural tem um desempenho muito melhor do que aqueles que não herdaram esse capital e encontram na escola um ambiente hostil a sua própria cultura. E a escola ignora essas diferenças culturais que crianças vindas de classes sociais diferentes têm, avaliando todos da mesma maneira, "[...] tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura."(BOURDIEU, 1998, p. 53).

Para Bourdieu e Passeron (2014, p.26, grifos do autor) "*Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural*", pois impõe uma cultura dominante como se fosse a única legítima e natural sem que aqueles que sofram essa violência percebam. Dentro desta perspectiva podemos entender que os autores afirmam que nenhuma cultura pode ser considerada como superior a outra, pois:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrário na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à "natureza das coisas" ou a uma "natureza humana. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 29).

Considerando os pressupostos de Bourdieu e Passeron podemos conceber a importância de trazer para dentro da sala de aula a Literatura Marginal Periférica, visto que devemos romper com as estruturas de dominação. Ao valorizar diferentes culturas abrimos espaço ao dar "acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais" (DALCASTAGNÈ, 2008, p.78), mostrando que o fazer literário não pode ser privilégio de um grupo social, mas pertencer a todos. A proposta do projeto "Vozes da Periferia" era valorizar a cultura mais próxima aos alunos, que vindos de classes nada privilegiadas, muitas vezes, são negligenciados pela cultura escolar. A intenção era trazer a literatura e a cultura como forma de representação na formação de identidades de um grupo que busca sua legitimação e seu lugar sócio histórico e cultural na sociedade.

Sendo assim, o sujeito tem que reconhecer-se pertencente ao grupo para que a identificação e a representatividade se efetive. Durante o estágio não compreendia o porquê da falta de identificação e representatividade que a maioria dos alunos não tinham com o projeto, tanto que desiste de uma atividade de debate que se intitulava "questão polêmica", que retomava o conto do Ferréz, *Pensamentos de um correria*, dado ao fato que a turma não tinha interesse nenhum em debater as questões trazidas. Porém, no último dia de estágio o debate surgiu inesperadamente através de uma constatação que eu não tinha percebido até então, eles não se reconheciam pertencentes a classe ou grupo social que denota a literatura marginal periférica; e foi mediante a pergunta de uma aluna a seu colega:

— A que classe social pertencemos se não somos pobres e nem ricos?

— A classe média! (respondeu o aluno)

Diante desta situação me pronunciei: — Somos pobres, todos nós!

Então, o que não tinha presenciado durante todo o projeto aconteceu, todos queriam se pronunciar e defender sua posição, em sua grande maioria justificar o porquê de não se considerarem pobres. Logo, percebi que deveria ter trabalhado durante o projeto com consciência de classe, visto que o processo de dominação através da ideologia dilui identidades e atua como instrumento de consenso entre as classes dominadas. Assim, constata-se que os alunos se alienam de sua própria identidade e assimilam uma visão de mundo ao qual não lhe pertencem, ignorando as relações de força e imposição que estão por trás.

Deste modo, os alunos incorporam um *habitus*²³ que traz uma percepção do mundo social muito ligado a bens simbólicos e ao juízo de gosto, consagrando aqueles, por exemplo, que possuem um Iphone, como uma marca de distinção. Como podemos asseverar no livro *A distinção: crítica social do julgamento* (2008) que o gosto classifica e distingue, transpondo para situação da sala de aula podemos deduzir que, para os alunos, o fato de ter um Iphone os distingue de uma classe tida como inferior e automaticamente os remete a um *status* de classe média. Portanto, percebemos que os alunos estão sob os efeitos da imposição de valores dominantes e hegemônicos, promovendo a tomada de decisões que favorecem um grupo ao qual eles não pertencem.

Para concluir, retomo a literatura marginal periférica e sua busca por legitimação e espaço, por estar também sujeita a uma valoração por parte daqueles que a negam ou a aceitam, cabe a ela questionar e romper com uma tradição que nos foi imposta, para que não se torne mais um mecanismo de distinção na sociedade. Trago a fala de Zilberman (2021) no prefácio do livro *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*, que a literatura tem que ser transgressiva e que sua função na escola deve ser o de resistência. O livro traz como pressuposto que a literatura pode contribuir para a formação de leitores mais conscientes de sua realidade, construindo estratégias de resistência aos processos sociais de exclusão e desigualdades; e o professor é fundamental para a construção desses novos sentidos.

Dentro deste cenário é importante "[...] que o professor entenda a sala de aula como um dos espaços políticos por excelência,[...]" (LEITE, 2016, p. 147). Visto que a escola tem papel essencial na formação de cidadãos conscientes de sua atuação no mundo, para que não ocorra que esses mesmos indivíduos não venham a defender aqueles que os dominam.

[...] educar, hoje em dia, é **educar contra**, o que não significa necessariamente "educar para o contra", mas aguçar o espírito crítico com o intuito de que o indivíduo possa pensar e possa posicionar-se com autonomia, sem ser plenamente pensado e posicionado pelas ideologias que o precedem. (LEITE, 2016, p. 150).

Portanto, cabe a nós docentes em formação termos uma reflexão crítica sobre a nossa prática de ensino e termos consciência, como dizia Freire (2018), do nosso "inacabamento", pois quem ensina aprende ensinando. E sempre pensarmos quando estivermos em sala de aula que tipo de sociedade queremos viver, já que: "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". (FREIRE, 2000).

²³ Bourdieu (2003) define *habitus* como disposições, estilos de vida, maneiras e gostos incorporados e campo como um espaço social que possui estrutura própria e, relativamente, autônoma em relação a outros espaços sociais, que tem uma lógica própria de funcionamento, estratificação e princípios que regulam as relações entre os agentes sociais. <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1335?show=full>

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Neste trabalho trago as reflexões acerca da minha experiência em sala de aula numa turma de terceiro ano do Ensino Médio, na qual busquei investigar a partir de um relato de prática, as possíveis razões para a participação engajada ou não dos participantes em um projeto acerca de literatura marginal periférica. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, busquei responder aos dois questionamentos que surgiram: de que forma a literatura marginal periférica, como temática de um projeto, pode contribuir para a formação de identidades na sala de aula? E como compreender a formação leitora dos alunos pode influenciar na execução de um projeto de ensino?

As reflexões aqui propostas a respeito do trabalho da literatura marginal periférica em sala de aula, como também, a formação leitora dos alunos, não buscam soluções definitivas e conclusivas, mas sim discussões a respeito de um ensino de literatura como uma ferramenta de democratização, identificação e acesso a uma cultura que fora tanto tempo negligenciada. Assim como, o dever da escola de trabalhar com o texto literário em sala de aula para ampliar o letramento literário dos alunos, dado ao tratamento inadequado que este geralmente recebe na escola, no qual é usado para fins gramaticais esvaziando seu real sentido, que seria da interação do seu leitor com a realidade a sua volta. Saliento a importância do professor como mediador nesse processo, pois uma formação literária insuficiente do docente refletirá diretamente na formação leitora de seus alunos. Não basta apenas conhecer metodologias que possam contribuir para a atividade de leitura, tem que se fazer leitor para ter um repertório de textos a serem oferecidos aos alunos com diversidade de gêneros discursivo. Deste modo, ao trazer a diversidade literária terá mais chances de alcançar positivamente o público leitor. Esse problema é reflexo de formações cada vez mais insipientes que não munem os professores dos requisitos mais básicos nas áreas de literatura e linguística.

Através da análise do relato da prática de sala de aula pude verificar a resistência e a falta de interesse na escrita e na leitura pelos alunos, o que resulta na séria deficiência em relação a essas habilidades essenciais para uma boa formação leitora, sendo preocupante, pois os alunos estão concluindo o ensino médio. Isso ocorreu devido ao fato, como pude atestar durante o estágio, de que a escola não trabalha com projetos de leitura literária em sala de aula. Promover esses momentos se faz necessário para desenvolver nos alunos sua capacidade leitora, ampliando seu pensamento e reflexão acerca do mundo em que vive. Outro ponto percebido nas aulas foi que a maioria dos alunos se recusaram a ler, com a simples prerrogativa que não gostam. Uma das consequências disso pode ser a falta de habilidade de

lidar com os textos, que ficou evidente na dificuldade de entendimento e assim impedindo que se tornem leitores críticos e assíduos.

Dentro desta perspectiva, busquei no estágio elaborar planos de aulas que ampliassem a capacidade leitora dos alunos, levando em conta o contexto social e práticas sociais que fariam sentido para eles. Mas, me deparei com alunos que a formação leitora era insuficiente, pois para esse trabalho alcançar um potencial significativo tem de ser parte do cotidiano escolar e não apenas um projeto de curto prazo. Os alunos estavam acostumados a concepções tradicionais do ensino de língua e literatura centrado no uso da gramática, excluindo totalmente seu protagonismo e eliminando sua autonomia, então o projeto se configurava algo estranho a eles e de difícil aceitação.

Nesse panorama de trabalhar com textos literários que despertem um maior interesse a literatura marginal periférica pode ser uma alternativa atraente, não só pelos aspectos sociais, mas também, pelos aspectos estéticos, uma vez que sua linguagem gera um sentimento de reconhecimento, algo difícil para os alunos em relação ao cânone. O choque tão comum dos alunos oriundos de ambientes pouco letrados ao adentrarem a escola e se depararem com a língua padrão pode ser minimizado com uma literatura mais próxima a sua realidade e que usa a linguagem como instrumento de identidade e legitimação. Dessa forma, estimula a se expressarem criticamente sobre os temas propostos em aula, principalmente quando estão em consonância com o seu contexto.

Entretanto, apenas o fato de trabalhar uma literatura mais próxima à realidade do aluno não significa que ocorrerá a identificação e a representatividade esperada, como também o engajamento por parte dos alunos. Como pude atestar através da minha prática de estágio, os fatores relacionados ao contexto social ao qual os alunos estavam inseridos foram levados em consideração, mas não basta estar inserido para se ter o sentimento de pertencimento. A grande maioria dos alunos não se sentia representado, e muito menos se identificavam com a reivindicação dos marginalizados, que através de uma atitude contestadora buscam o reconhecimento. Essa percepção atesta como as identidades sociais são diluídas, pois identidades conscientes geram revoltas e contestações, uma vez que me reconheça pertencente a um grupo ou classe social me percebo um agente político desse meio.

Assim, constatamos que a escola não é um espaço neutro, mas sim um lugar de conflitos, onde identidades estão em construção e que sofrem diversas influências. Aqui retomo os conceitos de Bourdieu e Passeron (2014) sobre o papel da escola como um sistema reprodutor da estrutura social que tem como função a transmissão de uma cultura dominante, já que coloca sobre o mesmo jugo a todos, independente do seu contexto social. A escola dá

acesso ao ensino com um discurso de igualdade, que pode ser questionado, já que a cultura escolar exclui a maioria de seus alunos e os culpabiliza pelo seu fracasso como se fosse um problema individual e não de uma estrutura social desigual.

Para finalizar, o estágio me fez refletir sobre a importância de se trabalhar com a literatura de caráter transgressivo e com a função de resistência, pois ensinar é um ato político, como dizia Freire (2018, p 108), "A educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela *é* política". Então, cabe a todos nós, como um coletivo, assumirmos uma posição ativa diante dos problemas da instituição escolar, esses que se reproduzem há anos e que só aumentaram com a pandemia. Porque a escola também pode ser uma ferramenta poderosa de conscientização e valorização da cultura e das identidades que estão sendo construídas. Ela pode ser um espaço de transformação e a literatura torna-se uma arma para conscientizar os alunos sobre as injustiças sociais e despertar neles um senso de identidade e pertencimento. Ao expor os alunos a diferentes perspectivas e experiências, a literatura pode desafiar as noções preconcebidas e estimular o pensamento crítico. A ruptura do sistema de reprodução do ensino pode vir ao reconhecer e valorizar as diversas culturas presentes na sala de aula, ajudando a construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária, através da promoção de atividades culturais e eventos que celebram a diversidade.

Em suma, embora a escola possa ser vista como um sistema reprodutor da estrutura social existente, é importante reconhecer que ela também tem o potencial de ser um agente de mudança. Portanto, devemos ter a missão de "descortinar" as ideologias dominantes que encobrem a realidade de um mundo forjado pela desigualdade, mas que encontra no consenso de sua naturalização um modo de se perpetuar. A consciência de classe é mais do que saber a qual lugar pertencemos, é saber de que lado devemos lutar, de que lado devemos nos espelhar e valorizar a cultura, a história e nos sentirmos pertencentes a ela.

Logo, as manifestações de pensamentos e opiniões, por parte dos alunos, só ocorreram no último dia do estágio, quando a aula se tornou realmente um *acontecimento*, pois suas vivências e percepções se tornaram o mote da discussão. Essa girava em torno de pertencer ou não a qual classe social? Neste momento tive a percepção que os alunos não reconheciam a realidade na qual estavam inseridos e tinham uma visão deturpada da realidade, algo disseminado pela ideologia dominante. Ao não se reconhecer pertencentes a um determinado grupo, no caso da literatura marginal periférica, não gerou a identificação que eu esperava como motivação para o engajamento ao projeto. Então, neste dia tive um misto de sentimentos, pois senti alívio referente ao projeto que dediquei tanto tempo e empenho e que não teve a aceitação que esperava devido a fatores externos, que creio eu, poderiam ser

contornados com mais tempo de aula. Caberia continuar o projeto e trabalhar a "violência simbólica enquanto imposição" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 26), que esses jovens sofreram em suas vidas, assim como a construção de uma identidade consciente usando o conhecimento como arma de transformação.

Destarte, fazer um planejamento pedagógico que envolva os alunos em projetos de aprendizagem significativos e interdisciplinares, pode ser uma abordagem eficaz para ajudar a formação de leitores, pois promove a participação ativa dos alunos, a conexão com a vida real e a construção do conhecimento de maneira mais profunda. É preciso torná-los protagonistas de sua aprendizagem através da aula como um *acontecimento*, que traz as suas vivências e a sua realidade para que assim se promova a reflexão sobre as questões sociais e culturais presentes na sociedade, como também, ampliar sua compreensão de mundo. E, ao construir um projeto com a temática de literatura marginal periférica é uma excelente maneira de despertar nos alunos o senso de identidade, representatividade e consciência cultural, pois os alunos podem se conectarem com narrativas que ressoam com suas próprias vivências.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BAUTZ, DIEGO KAUE. **Os Contos de Ferréz, a Nova Literatura Marginal e o Rap**. Opiniões, v. 14, p. 178-190, 2019
- BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. **A narrativa brasileira no século XXI: Ferrez e a escrita do testemunho**. Navegação, Porto Alegre, vol.7, no.1, p.23-30. jan./jun. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Ministério da Educação. 2018.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. 2. ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, P. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.
- CAROS AMIGOS ESPECIAL. **Literatura marginal : a cultura da periferia, ato II**. São Paulo, junho de 2002.
- CEVASCO, Maria Eliza. **As Dez Lições Sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- DALCASTAGNÈ, Regina. **A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea**. Porto Alegre: PUC-RS, 2007.
- _____.(org.). **"Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea**. In: **Ver e imaginar o outro - alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea**. Vinhedo (SP): Horizonte, 2008.
- DE OLIVEIRA, R. P. **Deslocamentos antropofágicos na literatura marginal periférica**. Letras de Hoje, [S. l.], v. 54, n. 4, p. 443–450, 2019. DOI: 10.15448/1984-7726.2019.4.33164.

Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucri.br/ojs/index.php/fale/article/view/33164> >.

Acesso em: 18 ago. 2023.

FERNANDEZ, RAFFAELA, E FERNANDA MARA CAMPOS LEITE. "Antropofagia marginal periférica ecoando das favelas". *Letras*, n.º 59 (20 de maio de 2020): 473.

Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5902/2176148537239> >.

FERRÉZ (Org.). **Literatura Marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p. 9-14.

FERRÉZ. **Sem Rolimã**. [Entrevista concedida a Marcos Candido]. ECOA UOL, São Paulo, 8 fev. de 2021. Disponível em: < <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/causadores-ferrez/> >. Acesso em: 10 de ago. de 2023.

FIDÉLIS, Ana Cláudia; COSSON, Rildo. **Os (des) caminhos da literatura no Ensino Médio**. In: MARTINI, Marcus de (org.); OLIVEIRA, Raquel Trentin (org.); FELIPPE, Renata Farias de (org.). **Literatura na escola: teoria, prática e (in) disciplina**. Santa Maria: UFSM/PPGL-Editores, 2016. p. 53-71.

FISCHER, Luís Augusto. **Princípios para um programa de ensino de literatura brasileira no ensino médio**. In: GUEDES, Paulo Coimbra (org.). **Educação Linguística e Cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GERALDI, J. W. **Unidades básicas do ensino de português**. In: _____ (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 49-79.

_____. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. 208p.

_____. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLAYN, Débora Ventura . **BNCC e leitura literária: poucas matrizes, muitas diretrizes**. In: Adauto Locatelli Taufer; Ana Cláudia Munari Domingos; Wellington Furtado Ramos. (Org.). *Ensino da literatura, poéticas e teorias*. 1ed. Porto Alegre: Class, 2021, v. 1, p. 321-338

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____ (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. (2008). "Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna." *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 8, nº 3, Tubarão, pp. 487-517, set./dez.

_____. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita:** relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 28 n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Coleção Linguagem e Letramento em Foco**, UNICAMP: Cefiel; MEC: Secretaria de Ensino Fundamental, 2005.

LEFFA, J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEITE, C. A. B. . **A sala de aula como espaço político: de como educar o homo absumens**. In: Martini; Oliveira; Felipe. (Org.). **Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina**. 1ed.Santa Maria: UFSM - PPGL-Editores, 2016, v. 1, p. 147-160

MARINHO, M.V. Barreto, Fabio Roberto Ferreira ; MAHON, E. **A maioria literária** . Revista Pixé , Mato Grosso , 01 out. 2019.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro: 2004.

NACIONAIS, INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES. terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. **Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental**, 1998
NA PONTA DO LÁPIS. São Paulo: AGWM. Ano IX, n. 22, ago. 2013.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **A periferia de São Paulo: revendo discursos, atualizando o debate**. RUA [online]. 2010, no. 16. Volume 2 - ISSN 1413-2109 Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade < <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>>.

_____. **"Apontamentos sobre estética e política na Semana de Arte Moderna da Periferia"**. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro. Sociologia: Consensos e Controvérsias, 2009.

NAUJORKS, Jane da Costa et al. **Estágio de docência:** percursos de uma experiência docente na formação de professor de língua portuguesa. [recurso eletrônico] - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2021. 170 p. : pdf

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) (1998). **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, Henrique. **20 anos do CD ‘Sobrevivendo no Inferno’: Racionais MC’s a fúria negra**. Diários Incendiários, 14 dez. de 2017.

Disponível em: < <https://diariosincendiarios.wordpress.com/2017/12/14/20-anos-do-cd-sobrevivendo-no-inferno-rationais-mcs-a-furia-negra/> >. Acesso em: 10 ago. de 2023.

- PUIATI, Julio. **4 elementos da história do Hip Hop: Rap, DJ, Break e Grafite**. artcetera. 25 de ago. de 2021. Disponível em < <https://artcetera.art/musica/historia-do-hip-hop/> > Acesso em: 20 de ago. de 2023.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos: parte I e II**. [Entrevista concedida a Cristiane Mori]. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- SCHLEGEL, R. "**Efeito Bronx**" ameaça a zona sul de SP. Folha de São Paulo. 1996. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/3/04/cotidiano/1.html> >. Acesso em: 20 de ago. de 2023.
- SILVA, Rogério de Souza. **A periferia pede passagem: a trajetória social e intelectual de Mano Brown**. 2012. 302f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.
- SIMÕES, L.J. et al. **Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.
- SOARES, Mei Hua. **A literatura marginal-periférica na escola**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- SOUZA, Renato de. **O ‘caso Ferréz’: um estudo sobre a nova literatura marginal**. 2010. 173 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2010. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/11449/94076> >.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- VAZ, Sérgio. **Manifesto de Antropofagia Periférica**. 2007. Disponível em: <<https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/sergio-vaz-manifesto-da-antropofagia-periferica/>>. Acesso em: 18 ago. de 2023.
- WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade**. 1780-1950. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- ZILBERMAN, Regina. Prefácio - **Ensinar é preciso** - resistir também. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.