



## Relatório do Software Anti-plágio CopySpider

Para mais detalhes sobre o CopySpider, acesse: <https://copyspider.com.br>

### Instruções

Este relatório apresenta na próxima página uma tabela na qual cada linha associa o conteúdo do arquivo de entrada com um documento encontrado na internet (para "Busca em arquivos da internet") ou do arquivo de entrada com outro arquivo em seu computador (para "Pesquisa em arquivos locais"). A quantidade de termos comuns representa um fator utilizado no cálculo de Similaridade dos arquivos sendo comparados. Quanto maior a quantidade de termos comuns, maior a similaridade entre os arquivos. É importante destacar que o limite de 3% representa uma estatística de semelhança e não um "índice de plágio". Por exemplo, documentos que citam de forma direta (transcrição) outros documentos, podem ter uma similaridade maior do que 3% e ainda assim não podem ser caracterizados como plágio. Há sempre a necessidade do avaliador fazer uma análise para decidir se as semelhanças encontradas caracterizam ou não o problema de plágio ou mesmo de erro de formatação ou adequação às normas de referências bibliográficas. Para cada par de arquivos, apresenta-se uma comparação dos termos semelhantes, os quais aparecem em vermelho.

Veja também:

[Analisando o resultado do CopySpider](#)

[Qual o percentual aceitável para ser considerado plágio?](#)



Relatório gerado por: [emanuelleevangelista@hotmail.com](mailto:emanuelleevangelista@hotmail.com)

Arquivos	Termos comuns	Similaridade
<a href="#">artigo-revista travessias.doc X</a> <a href="https://scielo.org">https://scielo.org</a>	27	0,23
<a href="#">artigo-revista travessias.doc X</a> <a href="https://www.scielo.org/article/physis/2020.v30n2/e300214">https://www.scielo.org/article/physis/2020.v30n2/e300214</a>	26	0,23
<a href="#">artigo-revista travessias.doc X</a> <a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-84862012000300001">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-84862012000300001</a>	16	0,19
<a href="#">artigo-revista travessias.doc X</a> <a href="http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_isoref&amp;pid=S1413-389X2011000200012&amp;lng=pt&amp;tlng=pt">http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_isoref&amp;pid=S1413-389X2011000200012&amp;lng=pt&amp;tlng=pt</a>	14	0,17
<a href="#">artigo-revista travessias.doc X</a> <a href="http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/3075">http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/3075</a>	8	0,1
<a href="#">artigo-revista travessias.doc X</a> <a href="http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1679-49742014000100018">http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1679-49742014000100018</a>	8	0,09
<a href="#">artigo-revista travessias.doc X</a> <a href="http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeenfermagem/index">http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeenfermagem/index</a>	6	0,07
<a href="#">artigo-revista travessias.doc X</a> <a href="https://search.scielo.org/index.php">https://search.scielo.org/index.php</a>	2	0,02
<a href="#">artigo-revista travessias.doc X</a> <a href="https://www.revistas.usp.br/wp">https://www.revistas.usp.br/wp</a>	1	0,01
<a href="#">artigo-revista travessias.doc X</a> <a href="http://www.revistas.usp.br/rta">http://www.revistas.usp.br/rta</a>	0	0



=====  
**Arquivo 1:** [artigo-revista travessias.doc](#) (7710 termos)

**Arquivo 2:** <https://scielo.org> (3696 termos)

**Termos comuns:** 27

**Similaridade:** 0,23%

**O texto abaixo é o conteúdo do documento [artigo-revista travessias.doc](#). Os termos em vermelho foram encontrados no documento <https://scielo.org>**

=====  
LITERATURA E ESCOLA: OUTRAS CENTRALIDADES NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

RESUMO: Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. É possível acessá-la em variados ambientes, mas a escola é o local onde, muitas vezes, acontece o encontro efetivo com o texto literário. No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois algumas experiências configuram-se como atividades entediantes e distantes do contexto de vida do estudante. Nessa perspectiva, o presente artigo traz considerações sobre as condições da leitura do texto literário, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em “outras centralidades”, como possibilidade dialógica de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos. Trata-se de estudo bibliográfico pautado em Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), dentre outros autores que contribuíram para a discussão proposta. Como resultado, ratifica-se o potencial formativo da literatura, ressaltando que a educação básica deve privilegiar abordagens literárias múltiplas, a fim de contemplar leituras e obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola básica; Texto literário; Outras centralidades.

## 1 INTRODUÇÃO

As obras de arte são objetos não utilitários, visto que não foram produzidas para fins práticos como as ferramentas. Jouve (2012) assegura que ninguém fica contemplando, por muito tempo, um martelo ou um serrote antes de utilizá-lo. O contrário acontece com a arte, o ser humano é capaz de escutar diversas vezes a mesma melodia ou passar horas contemplando uma tela, comportamentos que podem provocar questionamentos acerca do “para quê?” e “por quê?” isso acontece. Se a arte é inútil, por que ela é necessária? Mesmo que exista uma, aparente, inutilidade nas ações descritas, escutar uma melodia ou contemplar uma tela, a arte é um meio pelo qual o sujeito se expressa e se constitui humano. (JOUVE, 2012). Assim, a arte pode até não possuir uma utilidade prática, mas é indispensável.

Claro que uma obra de arte também pode ter uma função prática, como exemplifica o autor, ao sugerir que “uma tela de Rembrandt poderia ser utilizada para remendar uma porta, ou um poema de Verlaine para estudar os artigos definidos” (JOUVE, 2012, p. 22). No entanto, esse fim desviaria de sua vocação primeira, já que para cumprir essa atribuição utilitária não precisaria ser arte. A expressão artística



manifesta-se das mais variadas formas, uma delas é a literatura, cuja maior função é “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p.17).

Pode-se ter acesso à literatura em variados ambientes, no entanto a escola é o local onde acontece, na maioria das vezes, um encontro efetivo com o texto literário, visto que muitos indivíduos não têm acesso à literatura fora do ambiente escolar, fruto da distribuição desigual dos bens culturais na sociedade. Assim, a prática de leitura literária realizada na escola pode ressoar, diretamente, na trajetória estudantil dos discentes, já que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade e da proficiência leitora, bem como afeta a trajetória pessoal dos indivíduos, pois os textos representativos de uma realidade relacionada às demandas e anseios dos estudantes podem proporcionar identificação nos mesmos, além de incentivá-los a expressar o mundo sob o olhar individualizado e oferecer aprendizado através de experiências alheias.

Frente à existência de um extenso repertório literário, há que se realizar um questionamento acerca de qual literatura tem sido ou deve ser levada à escola, a fim de que as mais variadas formas de representação cultural possam se fazer presentes. Alves (2013) argumenta que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, vinculada por diferentes suportes - oral ou escrito” (ALVES, 2013, p. 36). O autor expressa ainda que manifestações populares não podem ser excluídas do ambiente escolar, nem ser avaliadas como de menor valor, uma vez que “toda vivência artística, de qualquer tipo, comunica uma experiência peculiar do mundo” (ALVES, 2013, p. 36). Nessa perspectiva, o presente artigo, que faz parte dos estudos realizados durante o Mestrado Profissional em Letras, busca apresentar algumas considerações sobre as práticas leitoras implementadas no ambiente escolar, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em centralidades diversas, ainda não amplamente utilizadas nas salas de aula, por estarem situadas à margem da maioria das seleções canônicas efetivadas no âmbito pedagógico, mas que representam possibilidades dialógicas de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos.

O estudo é proveniente de pesquisa bibliográfica pautada em Alves (2013); Alves, Espíndola e Massuia (2011); Burlamaque, Martins e Araújo, 2011); Candido (1995); Coelho (2000); Cosson (2018); Coutinho (2014); Dalcastagnè (2012); Dalvi (2013); Fiorindo (2012); Gramuño (2014); Jouve (2012); Junior e Santos (2009); Leite (2014); Nascimento (2006); Ogien (2018); Oliveira (2011); Perrone-Moisés (2006); Porto (2012); Rezende (2013); Rouxel (2013); Soares (2006); Souza, Corrêa e Vinhal (2011); Vaz (2011); Vieira (2008); Walty (2006) e Zilberman (2017).

Este artigo é um convite a refletir sobre a educação literária na escola básica e as potencialidades da literatura produzida em outras centralidades. Inicialmente, apresenta-se na seção, Leitura literária no ambiente escolar, a escola como espaço de leituras, discute-se a eficácia das práticas leitoras realizadas nesse ambiente e analisa-se o seu inevitável processo de escolarização. Logo após, em Literatura e periferia: outras centralidades em cena, dialoga-se sobre as escritas contemporâneas, evidenciando o seu potencial estético e social, pois essa literatura emerge como elemento de ruptura de um sistema que silencia os indivíduos situados à margem e sugere-se a sua inserção no ambiente escolar como elemento potencializador de aprendizagens. Ao final, ressalta-se a importância de experiências literárias significativas na escola e elucida-se a **necessidade de** outros estudos que ampliem a discussão.

## 2 [HYPERLINK \I "\\_Toc45185251" LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR](#)

Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor



. O texto literário possibilita aprendizado, ele traz a vida à baila; através dos conflitos vivenciados pelas personagens, o leitor é convidado a atuar no palco da vida:

a literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p.15).

Durante muito tempo, a literatura era designada apenas como poesia e, desde a sua origem, possuía um caráter educativo. Foi durante o período da Renascença que a relação literatura/ouvinte passou do público para o privado, o que fez com que o Estado perdesse o domínio popular estabelecido através da literatura, transferindo então para a escola o caráter pedagógico de ensinar. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011).

Com a mudança, a escola tornou-se a instituição social responsável pela aprendizagem dos conhecimentos socialmente produzidos. Nesse período, o currículo escolar não contemplava a literatura como disciplina, sendo inserida pelos franceses, após a Revolução de 1789. Com a inserção, o ensino de literatura ganhou importância por abarcar a formação da língua e da cultura de uma nação, quando também a escola passou a ser considerada como

(...) espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, **de maneira mais** abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 20).

Entretanto, as experiências literárias que acontecem no ambiente escolar podem configurar-se como atividades distantes do contexto de vida do estudante que cursa esse componente curricular apenas para ser aprovado. De acordo com Vieira (2008), já nas décadas de 1960 e 1970, teóricos questionavam a ênfase dedicada ao ensino da história da literatura, “uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela leitura” (VIEIRA, 2008, p. 445). Notadamente, em algumas escolas de educação básica, a literatura ainda é vista como disciplina entediante por muitos professores acreditarem que o seu estudo se resume ao ato de conhecer estilos de época e à identificação de suas características nas obras produzidas, em determinado recorte temporal. Reduzir o estudo literário a essas práticas é minimizar o potencial formativo da literatura para o aprimoramento intelectual, ético e subjetivo do indivíduo.

Com isso, não se quer defender que tal conhecimento não seja importante, mas a educação literária não deve restringir-se apenas à sua historiografia, ela é uma etapa e não o foco do ensino: “ela vem em decorrência da leitura das obras vistas em seu contexto histórico-social e cultural” (VIEIRA, 2008, p. 455). Assim, a metodologia empregada por algumas instituições de ensino precisa ser revista, a fim de propiciar aos estudantes experiências literárias enriquecedoras, não apenas o estudo de conteúdos, mas também de vivências. Essa realidade faz acreditar que a escola básica vivencia uma decadência no ensino da literatura, uma vez que a mesma “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p.23).

Cosson (2018) justifica esse declínio, em primeiro lugar, pela ausência de um objeto próprio de ensino e, em segundo, porque falta uma metodologia adequada que permita a literatura acontecer “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2018, p.23). O autor aponta ainda outros motivos que levam a uma certa recusa da literatura pela escola contemporânea:



a multiplicidades dos textos disponíveis, a onipresença das imagens e a variedade das manifestações culturais, agregado a isso a fala de alguns professores que acreditam que a literatura “é um produto do século XIX que não se enquadra na escola do século atual” (COSSON, 2018, p. 20).

A exposição a apenas fragmentos das obras literárias fornece aos alunos uma visão bastante reduzida da obra analisada e também funciona como obstáculo. Essa é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras que, por não possuírem um acervo literário ou por não o mobilizarem adequadamente quando possuem, fazem do livro didático o único material ao qual o aluno tem acesso ou, simplesmente, direcionam as ações de leitura da literatura no ambiente escolar às atividades de avaliação. Sobre essa última questão, faz-se relevante considerar que muitos dos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula visam medir o potencial de memorização do estudante, solicitando nomes e características de personagens, perguntando sobre fatos pontuais da história, que em nada ajudam os aprendizes a aperfeiçoarem a compreensão das obras. São avaliações que relegam os alunos a meros espectadores silenciosos, sem possibilidade de interação com a obra.

Cosson (2018) aponta que o professor ainda vê a literatura como um conteúdo a ser avaliado. Talvez, por conta dessa visão equivocada, procedimentos avaliativos descabidos ainda continuem a acontecer na sala de aula. Para ressignificar esse processo, faz-se necessário conceber a literatura como uma experiência, só assim as avaliações poderão primar por respostas significativas que possibilitem perceber a interpretação do estudante, já que o objetivo primeiro da avaliação é inseri-lo no universo literário e compartilhar a sua compreensão com os demais integrantes da comunidade de leitores, demais colegas e professor.

Ao fazer parte do universo escolar, a literatura está sujeita às normas que norteiam essas instituições e a avaliação é uma delas, entretanto, o mais indicado é que essa apreciação não aconteça apenas em momentos pontuais, uma vez que a ansiedade provocada por ela pode camuflar as reais habilidades dos alunos, o indicado seria a realização de um processo avaliativo contínuo que valorize as aprendizagens provenientes das experiências vivenciadas.

Rezende (2013, p. 111) destaca como um dos maiores problemas da literatura no ambiente escolar a falta do espaço-tempo para a abordagem adequada de um conteúdo que envolva “fruição, reflexão e elaboração”. Com frequência essas etapas não conseguem ser cumpridas na escola básica, devido à extensão do currículo a ser desenvolvido e à metodologia inapropriada, que não se adequa à cultura contemporânea.

Com isso, não se deseja afirmar que exista uma metodologia pronta para o ensino de literatura, mas é necessário pensar um ensino que não se limite à tão conhecida aula expositiva tradicional, com intervenções onde o texto literário não é o centro, tendo como finalidade abordar uma temática, dados de uma história, acontecimentos da língua, entre outros. Segundo Alves (2013), “é imprescindível sempre partir do texto literário (...) estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e os colegas” (ALVES, 2013, p. 45).

A falta de contextualização dos textos com a história, com o mundo dos estudantes, dificulta o gosto e a compreensão da palavra literária. Nesse contexto, cabe à escola utilizar as vivências dos discentes para guiá-los nesse universo, além de diversificar o repertório literário apresentado, a fim de construir menos muros e mais pontes. Como ressalta Nascimento (2006), a literatura apresenta múltiplas possibilidades também em obras que não são indicadas para a leitura em escolas, nem solicitadas como leitura obrigatória nos vestibulares, por representarem uma produção qualificada como de minorias - mulheres, negros, homossexuais - e que muito tem a oferecer.

Assim, a educação literária na escola perpassa pela escolha das obras que serão abordadas, o que



configura uma questão de relevância ímpar. Essa seleção não é um processo calmo e tranquilo, porquanto pode estar fundamentada por posicionamentos divergentes, principalmente, quando a seleção realizada destoa do cânone literário ou quando as escolhas não correspondem ao que os órgãos governamentais consideram “adequado”.

O desvio do “padrão” tem gerado diversos atos de censura nos mais variados espaços sociais, como o que ocorreu na Bienal do Livro no Rio de Janeiro em 2019 . Tais atos atingiram também o ambiente escolar , a exemplo do acontecido com a obra Enquanto o sono não vem, do escritor José Mauro Brant, que foi recolhida das escolas públicas brasileiras pelo Ministério da Educação por um de seus contos, “A triste história de Eredegalda”, propor uma discussão considerada inadequada aos estudantes ; situação reiterada pelo governo de Rondônia, ao planejar o recolhimento, nas escolas públicas desse estado, de quarenta e três livros pertencentes ao cânone da literatura brasileira e mundial . Ações como essas reafirmam a existência de atos de silenciamento na história recente do país, alavancando **a necessidade de** uma reflexão ampla acerca de qual literatura deve ser ofertada nas escolas públicas brasileiras, em seus vários contextos e níveis de desenvolvimento.

Notadamente, o professor não precisa excluir o trabalho com o cânone literário, pois ele “carrega” uma versão importante da herança cultural de uma comunidade, mas precisa incluir obras que sejam produzidas em outros centros de saberes, posto que as aulas de literatura não podem reduzir-se à transmissão de uma seleção autoritária difundida por instituições mantenedoras de poder limitador.

Como ressalta Zilberman (2017), deve-se

almejar **a adoção de** uma posição democrática, popular e bem sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

Rouxel (2013) também atribui importância à escolha das obras que serão utilizadas nas aulas de literatura , pois elas são determinantes para a formação dos sujeitos leitores. Sabe-se que o professor precisa levar em conta as orientações oficiais, mas, em alguns momentos, lhe é permitido fazer escolhas que podem ser mais assertivas, quando baseadas em orientações e critérios capazes de contemplar, por exemplo, as diversidades de gêneros, históricas, geográficas, entre outras. Além dessa pluralidade, a autora enfoca **a necessidade de** oportunizar aos estudantes o contato com obras “das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p.24).

A literatura lida em sala de aula tem potencialidade para desenvolver o gosto de ler, ajudar na construção identitária do leitor e fornecer experiências que possibilitem o enriquecimento da personalidade dos alunos (ROUXEL, 2013), mas precisa ser selecionada com base em critérios menos exclusivistas, se considerarmos a tradição do cânone. A inserção de obras que possam privilegiar lugares diversificados de fala, escuta e representação na sala de aula é um desafio urgente, uma vez que a literatura, enquanto instituição social, adaptou-se à contemporaneidade, reconfigurou suportes, temáticas, desconstruiu fronteiras, manteve-se viva e influente, o que tem confrontando as instituições educativas com suas próprias (im)possibilidades.

O contexto do presente conta com a disseminação de feiras literárias e outros eventos que promovem a literatura, livros que se tornam best sellers, escritores que ficam conhecidos mundialmente, narrativas que dão origem a filmes, séries, novelas, jogos, entre outros formatos disseminados no mundo real e no virtual , o que configura uma realidade diferente da vivenciada em muitas escolas, onde a literatura parece ameaçada de desaparecer (PERRONE-MOISÉS, 2006).



Nesse contexto, um ponto já bastante discutido, mas que merece ser revisitado diz respeito à escolarização da literatura, tendo em vista que essa institucionalização traz desdobramentos múltiplos. Ao passar por um processo de acomodação à rotina da aprendizagem escolar, a literatura torna-se escolarizada o que, em seu âmago, não é um conceito pejorativo, como ressalta Soares (2006): “essa escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2006, p. 47).

Já que todo saber, ao adentrar o universo escolar, torna-se escolarizado, é necessário por em pauta a inadequada maneira como essa escolarização da literatura pode estar acontecendo em algumas instituições, por promover a distorção das leituras propriamente ditas do texto literário, bem como por limitar as escolhas do acervo que deve receber o status de escolar. É forçoso reconhecer que ações enfadonhas, excesso de didatização ou adoção de obras que não trazem diversidade afastam o estudante do mundo da leitura, reforçando a **necessidade de** uma “adequada escolarização”. Certo que o ambiente escolar é orientado por um currículo e a escolha da leitura a ser realizada é menos livre do que na sociedade, no entanto, Rezende (2013) fomenta a possibilidade de mudança nas práticas instituídas, argumentando que “a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórico, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Frente à consideração de que o discurso escolar esvazia o texto literário do seu potencial formativo, pode-se considerar, nas palavras de Walty (2006, p. 52), que “não é a escola que mata a literatura, mas o **excesso de** didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (WALTY, 2006, p. 52). Tais palavras reafirmam o já dito por Soares (2006), quando assevera que a inadequada escolarização da literatura afasta o leitor do contato com o texto literário e impossibilita a escola de dar conta das demandas atuais por estar “presa” a obras e práticas educacionais ultrapassadas que não condizem com a dinâmica das sociedades contemporâneas.

Para Dalvi (2013), “literatura não se ensina, se lê, se vive” (DALVI, 2013, p. 68), pois o seu objeto de ensino é “a experiência da leitura literária e a reflexão, essas que podem ser mediadas e socializadas no espaço da sala de aula” (DALVI, 2013, p.13). Nesse sentido, a escola não pode se furtar a trabalhar com obras vivas - do ponto de vista do interesse dos alunos - nem a buscar metodologias adequadas aos mais variados contextos e níveis de aprendizagem. Ao trazer a diversidade cultural para a sala de aula, as práticas de letramento literário têm a possibilidade de estreitar a relação existente entre texto e leitor, podendo implementar nos alunos a percepção de que através da literatura é possível vivenciar, sentir, questionar e criar variadas possibilidades de sentido, ratificando o viés prazeroso da literatura. A pertinência de uma reflexão acerca da necessidade de incorporar, ao ambiente escolar, manifestações culturais produzidas em outras centralidades é salutar, tendo em vista que uma quantidade grande de produções podem não estar presentes nesse espaço, por veicular vozes que foram silenciadas historicamente, o que ressalta a **necessidade de** se trazer obras deixadas às margens da literatura para compor centros diversos de aprendizagem na escola básica.

Entende-se que uma infinidade de expressões culturais mais próximas das vivências de muitos educandos das escolas públicas brasileiras, se disponibilizadas amplamente, podem propiciar aos estudantes uma representação cultural e identitária imprescindível, impulsionando o gosto pela leitura literária e contribuindo para a formação humana desses indivíduos (CANDIDO, 1995), além de contemplar uma democratização literária, ao tensionar o cânone instituído.

### 3 LITERATURA E PERIFERIA: OUTRAS CENTRALIDADES EM CENA



A vida é dinâmica e possui caráter transitório; com a literatura não é diferente: as tradições são construídas, mas não são fixas, podem e precisam ser reconfiguradas, estar em fluxo contínuo, e “ignorar essa abertura é reforçar o papel da literatura como mecanismo de distinção e da hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17).

A partir do final da década de 1990, mobilizações culturais foram intensificadas, buscando tensionar a literatura brasileira a ampliar o cânone literário instituído. São muitas as denominações atribuídas a essa literatura produzida para dar voz a uma sociedade que sobrevive à margem: marginal, periférica, popular, outras centralidades, dentre tantas existentes. Cada uma dessas denominações trouxe diferentes contribuições teóricas que possibilitaram a expressão de vozes insurgentes, enfrentando o desafio de ressignificar o mundo para uma população subalternizada.

De acordo com Nascimento (2006), a denominação de marginal, atribuída à literatura elaborada e divulgada fora do cenário editorial de destaque na sociedade, produzida por escritores que tematizam sujeitos comuns e espaços considerados marginais, apresentando realidades distintas das expostas nos cânones literários, deu origem a um entendimento problemático, devido ao sentido pejorativo e vasto imputado ao vocábulo marginal. No entanto, essa denominação nomeia uma escrita fora dos padrões convencionais, representando uma literatura rica de sentidos.

Para Nascimento (2006), o termo literatura marginal hoje é uma rubrica ampla de significação e abarca diversas especificidades como a posição dos autores no mercado editorial. Nesse panorama, encontram-se autores, em sua maioria, que estão à margem das livrarias tradicionais, com a circulação de suas obras acontecendo em locais alternativos, distintos dos cânones literários que circulam nas escolas, feiras literárias, livrarias, entre outros, com muito mais facilidade. Outro fator relevante são as características autênticas, uma vez que os escritores classificados como marginais representam em seus textos a realidade das periferias brasileiras, suas vivências, valores, linguagem, problemas, sendo a voz de sujeitos historicamente silenciados.

Num primeiro momento, a especificação literatura marginal surgiu nos anos de 1970, para identificar um grupo de poetas provenientes das classes média e alta que publicavam para o grupo social do qual faziam parte. De acordo com Nascimento (2006), “a literatura produzida por esses poetas buscava subverter os padrões de qualidade, ordem e bom gosto vigentes, desvinculando-se das produções tidas como “engajadas”, “intelectualizadas” ou “populistas”” (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

No final da década de 1990, o vocábulo marginal ressurgiu na literatura brasileira, sob outra perspectiva, para denominar a arte produzida por escritores oriundos da periferia, predominantemente de São Paulo, que apresentam suas vivências através das narrativas. No ano 2000, Reginaldo Ferreira da Silva, conhecido como Ferréz, publicou o livro *Capão Pecado*, apropriando-se novamente da expressão para referir-se à literatura produzida pelo autor e por

uma série de escritores com semelhante perfil sociológico, que estavam publicando entre o final dos anos 1990 e o começo do novo século, uma classificação representativa do contexto social nos quais estariam inseridos: à margem da produção e do consumo de bens econômicos e culturais, do centro geográfico das cidades e da participação político-social (NASCIMENTO, 2006, p. 15).

O lançamento das edições especiais da revista *Caros Amigos*, nos anos 2001, 2002 e 2004 sob o título: *Literatura Marginal: a cultura da periferia dá visibilidade nacional às publicações de quarenta e oito escritores originários das periferias urbanas que apresentavam o seu local de origem à sociedade brasileira, conquistando, e não apenas, as camadas populares, que se reconheceram nas obras. Devido à amplitude do termo, diversos escritores brasileiros contemporâneos podem ser descritos como*



pertencentes à literatura marginal, entretanto, alguns não querem se identificar com esse rótulo, como Marçal Aquino, Fernando Bonassie e Cláudia Canto (NASCIMENTO, 2006).

Há também os autores que se denominam periféricos, inaugurando um movimento literário, cultural e político relevante dentro das periferias do país. Tendo como principal característica a oralidade, a literatura periférica manifestou-se **a partir de** 2005, com a consolidação dos saraus literários, principalmente, o da Cooperifa, que acontecia no bar “Zé Batidão”, localizado na periferia de São Paulo, sendo organizados pelos poetas Sérgio Vaz e Marcos Pezão.

Os saraus tiveram início no ano de 2001 e expandiram

o arco de influências, incorporando uma escrita vinculada à negritude (algo presente no Rap também), à música popular brasileira, aos cânones da literatura brasileira, além do próprio Hip Hop, adensando uma produção literária que adquiriu forma de livro **a partir de** diversas coletâneas publicadas com o apoio de editais públicos [...] Esse período é marcado pela emergência do termo Literatura Periférica (LEITE, 2014, n.p).

Outros marcos possibilitaram o fortalecimento desse movimento cultural como a realização do I Encontro de Literatura Periférica, organizado por Allan da Rosa e pela ONG Ação Educativa, e a publicação do livro Rastilho de Pólvora, antologia poética do sarau da Cooperifa. Contribuíram também para consolidar a literatura periférica e dar visibilidade aos seus artistas, o surgimento das Edições Toró; a realização, em 2007, da Semana de Arte Moderna da Periferia; o lançamento do livro Pelas Periferias do Brasil, de Alessandro Buzo; a Coleção Literatura Periférica organizada pela editora Global; e a publicação das antologias dos saraus, mobilizando o cenário literário brasileiro e fazendo ouvir as vozes de escritores que buscavam dar um novo sentido à periferia e valorizar a cultura produzida em outros centros.

Segundo Ogien (2018), o conceito de periferia, hoje, serve para qualificar locais rurais ou urbanos, que foram excluídos do desenvolvimento econômico, social e político ocorrido **em uma sociedade** desigual separada em classes. O autor aponta a existência, nessas sociedades, de uma separação dos indivíduos em dois polos:

de um lado, grupo de poderosos que se apropriaram das estruturas do Estado para se beneficiar das novas regras do jogo econômico global em termos **de poder e** de renda - o que se convencionou chamar de ‘centro’; do outro, grupos de pessoas que seguem em condições de precariedade, de insalubridade, de analfabetismo e de submissão absoluta – o que se convencionou chamar de ‘periferia’. (OGIEN, 2018, n.p).

É válido ressaltar que pensamentos autoritários e antidemocráticos estão por trás da distinção centro/periferia e as lutas travadas contra esta distinção visam dar voz e ação aos grupos sociais que se encontram em relações de subalternidade.

Ogien (2028) propõe uma ampliação **do conceito de** periferia, a fim de apreendê-lo “não como uma condição”, posição inalterável que determina a subalternidade dos sujeitos presentes naquele espaço, mas “como uma situação”, estado passível de ser alterado. Essa nova concepção de periferia, segundo o autor, fortalece a luta da população denominada periférica por direitos elementares como moradia, eletricidade, infraestrutura, emprego, salários dignos, enfim à dignidade, direitos que ao longo da história lhes fora negado.

Atualmente, cresce o número de atividades culturais que têm surgido a partir das zonas periféricas das cidades, como os saraus de poesia declamadas em bares, produção independente de livros, mídias audiovisuais, cinema, teatro de rua, música (PORTO, 2012). Em sua grande maioria, essas manifestações culturais veiculam as vozes do povo excluído e ao chegar ao “centro”, mobilizam discussões. Segundo Porto (2012, p. 58), trata-se de uma “arte compartilhada e contextualizada que marca posicionamentos



políticos, expressa opiniões, revela biografias, promove transformações subjetivas e sociais, integrada à paisagem urbana, em busca de uma estética própria, com qualidade”.

Apesar dos conceitos divergentes e da dificuldade, ainda existente, em conceituar um movimento cultural que teve origem na periferia de São Paulo, mas hoje já está disseminado por diversas periferias do Brasil, é essencial destacar a sua originalidade e contribuição para a literatura brasileira, que com certeza não será mais a mesma, pois, pela primeira vez, parou para ouvir as vozes dos excluídos.

Esse silenciamento já era debatido por Walter Benjamin, no século XX, ao criticar o historicismo conservador que sempre considerava a história a partir da narrativa das classes dominantes e ocultava a versão dos oprimidos. Evidentemente, esse conceito defendido por Benjamin (1987) não se refere apenas à história, podendo ser estendido à literatura, uma vez que ela, por muitos séculos, contou apenas histórias de reis, cavaleiros e burgueses. Nesse mesmo viés, Sérgio Vaz, no Manifesto da Antropofagia Periférica, escrito em 2007, chama a atenção para a arte produzida pelos moradores da periferia e repudia “a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de expressão (...) a Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza” (VAZ, 2011, p.50).

O manifesto de Vaz (2011) é porta-voz de uma população à margem e denuncia a situação enfrentada por esses indivíduos, com problemas **que vão desde a falta de** infraestrutura desses locais à barbárie cultural instituída pela oferta de uma educação de má qualidade e o reduzido acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade. Essa ruptura de padrões artísticos, transforma a produção cultural, elaborada em contextos periféricos, em um movimento contra hegemônico que solicita 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. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução (VAZ, 2011, p.51). A literatura, ao figurar como um canal de expressão das diversidades, pode possibilitar o início de uma revolução que vislumbra uma sociedade mais justa. Como provoca Vaz: “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” (VAZ, 2011, p.51). Vale ressaltar que a periferia não começou a produzir em 1990, mas foi a partir dessa data que suas manifestações culturais passaram a ter mais visibilidade, tornando-se importante veículo de expressão e revitalização de locais periféricos que produzem sua arte e criam seus próprios centros de significação.

Conforme Porto (2012), há uma divergência quanto à conceituação dessa produção: “movimento marginal ? movimento de periferias? ou movimento de outras centralidades?”. Esta última, que se discute **a partir de** agora, é um conceito utilizado para designar as manifestações culturais **que vêm sendo** produzidas em espaços fora do que no passado era considerado núcleo central de saberes e está voltado a rasurar, em algum nível, o entendimento comumente atribuído à oposição centro/periferia, desmistificando o conceito de que o “centro” é o único espaço produtor de cultura, sem desconsiderar a importância das obras produzidas nesse local.

O conceito de outras centralidades constitui-se como uma categoria agregadora, na tentativa de abarcar literatura marginal, literatura periférica e produções literárias que não solicitam classificações, no amplo contexto dos múltiplos ambiente de produção e circulação literária. Essa escolha coaduna com o objetivo ideológico de diversos grupos literários, a fim de não repetir o lugar de subalternidade relegado aos espaços que, ao longo do tempo, estiveram à margem, desconstruindo ainda mais a concepção da existência de fronteiras fixas entre o centro e a periferia.

De acordo com Junior e Santos (2009), está vigente, atualmente, uma nova dinâmica espacial urbana em que se vivencia a formação de novas centralidades em resposta à dicotomia centro/periferia. A dicotomia



estabelecida ia **além de uma** barreira arquitetônica, ela invadia o aspecto social, fazendo com que espaços e sujeitos que estivessem à margem do centro tivessem acesso diferenciado à infraestrutura, lazer e bens culturais, quando não eram privados dos mesmos.

Manifestações culturais marginais, às margens, periféricas ou de outras centralidades têm contribuído para uma reconfiguração no espaço urbano e é uma alternativa para denunciar e combater as diversas mazelas sociais. Para Porto (2012), “essas produções resgatam e reescrevem **a história da** perspectiva do oprimido, do negro, nortista, nordestino e imigrante, onde a arma é a palavra” (PORTO, 2012, p. 61). Com isso, os cidadãos oprimidos apropriam-se da linguagem e passam de receptores passivos de uma produção cultural elaborada em outros locais, a qual pode não o representar nem possuir acesso fácil à mesma, para produtores e divulgadores de sua versão da história, utilizando a linguagem como “instrumento de resistência, afirmação de minorias, transformação política, revolução de costumes e resgate de significados” (PORTO, 2012, p. 61).

Certo que na literatura sempre existiram personagens que representavam minorias sociais, no entanto, os escritores davam visibilidade a essa realidade, sem pertencer à mesma, logo, o faziam sob o filtro das próprias concepções, interesses e preconceitos. Nesse novo horizonte, a literatura passa a ser produzida por escritores que falam da periferia para periféricos e para o mundo, invertendo o sentido (centro/periferia) vigente durante anos **no cenário da** produção literária. Assim:

os escritos da periferia, constituindo-se a partir da fala – local e coletiva – de moradores da favela, conferem novas configurações do literário, que certamente obrigam a teoria a repensar não apenas suas categorias e parâmetros de análise, como ainda a sua tarefa política de resistência à dominação do conhecimento (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Com essa configuração há a instauração de uma nova visão de mundo que possibilita uma ressignificação de sentidos, por isso a literatura produzida nas periferias brasileiras vai além de ser uma notícia ou objeto de estudo, uma vez que o “seu alcance é muito maior, à medida que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 31). Trata-se de uma literatura dissonante, com outra forma de representar o mundo e que pode abalar o cânone vigente, pois propõe uma ruptura dos paradigmas estéticos em vigor e tensiona a concepção do que é considerado literário.

Faz-se necessário lembrar que são muitos **os desafios enfrentados para** valorar uma obra de contexto periférico. Dalcastagné (2012) revela que, antes de analisar a obra esteticamente, há que provar que a mesma é literatura, o que não acontece com a produção de autores já reconhecidos no cenário literário, tal situação constitui-se um impedimento à sua democratização. De acordo com a autora, “a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções são excluídas de antemão” (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 16).

Os textos autorizados a adentrar o espaço escolar também precisam ser legitimados como literatura, mas quem faz essa legitimação? Baseado em quais critérios? Por que a escola insiste em orientar apenas o estudo das obras pertencentes ao cânone literário? O que estaria em risco ao explorar obras de abordagens múltiplas?

O importante é perceber a quem esses critérios privilegiam e reconhecer a fundamentação ideológica que está por traz da definição, manutenção e divulgação de um cânone: sempre há vestígios de uma sociedade racista, sexista, capitalista e centralizadora. De igual modo, as obras que estão presentes no contexto escolar estão de acordo com as diretrizes que orientam o ensino, logo se a educação não possui ideais democráticos, não se pode dar visibilidade a uma literatura que dá voz a grupos marginalizados.

Mas se o objetivo é formar um cidadão crítico, não se pode negar o acesso a essa literatura, pois a mesma se constitui como instrumento de reflexão sobre si e sobre o outro.

Vale ressaltar que não é possível comparar a escrita produzida em outros centros com a literatura elaborada em espaços literários de prestígio, pois ela não se enquadrará no modelo tradicional de valoração estética e tal ato só reforçará a exclusão já vivenciada. Portanto, é preciso questionar o conceito de literatura dominante e expandir os critérios utilizados para legitimar uma obra literária, assegurando que cada produção tenha suas especificidades respeitadas, intencionando uma democratização do cenário literário.

São essas mesmas vozes que estão à margem do cânone literário que tensionam a expansão do que deve ou não ser considerado literatura, a fim de desestabilizar o cânone nacional. Segundo Oliveira (2011), “a história da literatura e da arte consiste nessa dialética de posições que se alternam entre o centro e a margem, o que envolve não apenas a transformação de ordem estética, mas também social e política” (OLIVEIRA, 2011, p.31).

Essa dialética tem sido potencializada na contemporaneidade, uma vez que nada pertence nem permanece fixo num local, assim acontece também com a literatura, a estética contemporânea é construída através de suportes diferentes sob o prisma do não pertencimento, desenquadramento e exploração de limites que desencadeiam uma crise na especificidade artística (GRAMUÑO, 2014). A dualidade que fixava contrários tem se desgastado ao ponto de não ser mais possível considerar a permanência de qualquer padrão de fixidez, de qualquer ideia do que seria a própria literatura, tendo em vista que a mesma se constitui como um porvir em constante transformação.

Essa expansão de conceitos deveu-se ao processo de globalização que possibilitou a aproximação tanto de sociedades separadas, geopoliticamente, como o avizinhamento sociocultural dentro de uma mesma sociedade, o que desencadeou uma instabilidade das fronteiras e revelou outros centros, e os centros integrantes destes, e outras periferias, e as periferias integrantes destas. Para Oliveira (2011) a facilidade de múltiplas interações, pelos fluxos migratórios ou de informações do mundo contemporâneo, desequilibram as relações entre centro e periferia, uma vez que os espaços geográfico, social e cultural resultam de processos de hibridização e desterritorialização (OLIVEIRA, 2011, p.32).

Em tese, a dissolução de fronteiras possibilita uma renovação cultural, expansão de temáticas, gêneros, estéticas, quiçá até a desconstrução de um ideal canônico, em favor de um hibridismo literário, dotando a obra de arte de um caráter transitório. Mas, infelizmente, ainda não é sinal da efetivação de um processo igualitário entre as sociedades, pois prevalece a manutenção de um padrão de comportamento que vigora, prioritariamente, em um sentido: centro – periferia e a sua alteração requer tempo e quebra de padrões. O centro são muitos “lugares”, mas a ideia de estar em evidência permanece, esmagando o entorno periférico de forma, muitas vezes, violenta, alimentando-se deles ou até mesmo traçando parcerias. Efetivamente, o que se sugere aqui é um olhar literário mais democrático, assegurando que a literatura produzida em outros centros não figure como de valor menor, além de converter o tradicional centro de saber em só mais um local de produção e divulgação cultural como tantos outros existentes na cidade. Há que se destacar, considerando as palavras de Coutinho (2014, p. 14), a emergência de pontos de tensão voltados a rasurar conceituações dicotômicas totalizantes, para celebrar a diversidade, a descentralização nas experiências literárias.

Nesse contexto, quais seriam as potencialidades dessa literatura produzidas em outros centros para a escola? São inúmeras, desde a desmistificação de que a escrita é destinada só a intelectuais e pessoas cultas, põe em pauta a temática da periferia e seus conflitos no ambiente escolar, demonstra a



apropriação da escrita por grupos que estão à margem, desperta identificação dos estudantes com vivência semelhante, que não tinham o interesse despertado pelo cânone, e os convida a apropriar-se da escrita. Enfim, a leitura de textos produzidos em outras centralidades na sala de aula é capaz de promover reflexões coletivas e debates potencializando a formação de uma consciência mais crítica e politizada. No entanto, ao pensar em quais aprendizagens essas escritas contemporâneas mobilizariam lida-se também com um paradoxo: se por um lado essa literatura seria atrativa ao estudante da escola pública por apresentar um cenário habitual que promove uma identificação tanto com a narrativa quanto com a linguagem, o seu uso exclusivo apresentaria apenas uma visão do mundo do qual o sujeito já é conhecedor. No entanto, a exposição do estudante periféricos apenas às obras que compõem o cânone escolar, certamente, promoveria o seu distanciamento do universo literário justamente pela falta de identificação. Mais do que nunca a palavra de ordem é diversidade, o cenário escolar precisa ampliar os horizontes de leitura beneficiando-se dos diversos olhares, implementando um diálogo entre as vertentes literárias em benefício da formação de um leitor crítico e proficiente.

Com efeito, toda mobilização cultural que acontece fora do cenário escolar precisa ser apresentada aos educandos, primeiro porque pode fazer parte do seu contexto de vida, também porque a escola precisa ampliar o seu repertório literário, contemplando os múltiplos olhares e, principalmente, porque a literatura é uma forma legítima de resistência, afirmação e expressão de uma população que nunca foi ouvida e explorar essa escrita no ambiente escolar, é admitir que atos de silenciamento não devem ser permitidos. A introdução de textos produzidos em outras centralidades nas salas de aula do país configura-se um desafio, pois abre-se mão **de uma história** educacional previsível para trilhar por caminhos desconhecidos, mas vale apenas correr esse risco, uma vez que persistem registros de práticas literárias mal sucedidas. Representa também uma mudança na ordem do processo educacional, substituindo as obras que devem ser lidas pela imposição de um cânone por obras que merecem ser lidas devido ao seu potencial agregador. Mas para que essa mudança se efetive é necessário abandonar o habitual comodismo proporcionado pelo trabalho realizado apenas com as obras **que já estão** legitimadas pelo cânone e reconsiderar o potencial educativo das escritas produzidas em outros centros de saberes. Esse embate, por ventura, contribuirá para a ampliação do que é considerado artístico, literário e promoverá uma efetiva incorporação da diversidade cultural no contexto escolar tornando a escola pública mais inclusiva e democrática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pela literatura ajudam o homem a conhecer o mundo e a si mesmo. A partir das histórias vivenciadas pelas personagens, o leitor é levado a refletir e a formar ponto de vista crítico acerca da situação vivenciada no mundo literário que poderá ser ponto de reflexão para o mundo real. Por isso, todos os indivíduos que passaram pela escolaridade básica deveriam ter vivenciado experiências significativas que proporcionassem o efetivo contato com a obra literária e incentivassem a descobrir os saberes e os sabores provenientes dessa leitura, pois a literatura proporciona ao leitor: “uma educação humanística, uma formação estilística do sujeito e uma educação para o gosto artístico” (FIORINDO, 2012, p. 30).

No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois “ainda existem práticas equivocadas na sala de aula em relação ao ato de ler, como um trabalho distorcido e fragmentado com textos literários” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 148), também não são implementadas experiências que possibilitem ao aluno vivenciar o texto, sem utilizá-lo como pretexto para atividades ou avaliações, pois a literatura não é considerada uma linguagem para conhecer e refletir



o mundo.

A exposição dos estudantes a experiências literárias significativas na escola pode oportunizar a formação de leitores proficientes e contribuir para a humanização do indivíduo, pois a literatura não é alienada da existência e dos problemas humanos, ela atua, por caminhos diversos, como ferramenta para a transformação de determinadas circunstâncias socialmente negativas.

Assim, o acesso à escrita de grupos que foram subalternizados historicamente, na escola, instaura reflexão e conhecimento de outras vivências, mobiliza identidades, retrata realidades que talvez sejam mais próximas às vivências dos estudantes, o que causa diferenciadas identificações e amplia olhares. Dessa forma, o ensino de literatura na educação básica deve apresentar uma abordagem literária múltipla que contemple obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

O campo da leitura literária no universo escolar é amplo e não se esgota com esse estudo. Ainda são necessárias muitas outras investigações que discutam o potencial formativo da literatura, sugiram práticas pedagógicas, questionem a abordagem do cânone, analisem as potencialidades da leitura literária de textos de outras centralidades no ambiente escolar, dentre outros desafios que se fazem pertinentes para modificar o quadro de insucesso que assola o ensino de literatura em algumas unidades escolares.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, A. E.; ESPÍNDOLA, A. L.; MASSUIA, C. S. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 97-122

ALVES, J.H.P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R.(orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 33-50

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987, p. 222-232

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 75- 96

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Ilmara Valois B. Margens limiaries da prosa contemporânea: a poética do fragmento em “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, e “Ó”, de Nuno Ramos. 2014. 178 f Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DALCASTAGNÉ, Regina. Um território contestado: **literatura brasileira contemporânea** e as novas vozes sociais. IBERIC@ L: revue d'études ibériques et ibéro-américaines 2, 2012, p. 13-18. Disponível em: HYPERLINK "<http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>" <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2019.



DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 76-98

FIORINDO, Priscila Peixinho. Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico. Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático. n. 36, p. 28-33, maio 2012.

GRAMUÑO, Florencia. Formas da impertinência. In: KIFFER, A.; GRAMUÑO, F. (orgs.). Expansões contemporâneas: leitura e outras formas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 91-108.

JOUVE, Vincent. Por que estudar literatura? Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-nilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JUNIOR, W. M. L.; SANTOS, R. C. B. dos. Novas Centralidades na perspectiva da relação centro-periferia . Sociedade & Natureza, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 351-359, dez. 2009. Disponível em: HYPERLINK "[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010)" [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010) Acesso em 18 de outubro de 2019.

LEITE, A. Marcos fundamentais da Literatura Periférica em São Paulo. Revista Estudos Culturais, v. 1, n. 1, 25 jun. 2014. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368>" <http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368> . Acesso em 12 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena. 2006. 211 f . Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OGIEN, Albert. Uma concepção expandida de periferia. Revista periferias. v. 2, n.2, 2018. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/>" <http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/> Acesso em 01 de abril 2019.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul/dez. 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. Literatura e Sociedade, v. 11, n. 9, p. 16-29, dez. 2006.

PORTO, Gisele Poletto. Poéticas periféricas – outras centralidades? Ide, São Paulo, v. 34, n. 53, p.57-68, jan. 2011. Disponível em: HYPERLINK "[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)" [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 11 de outubro de 2019.

REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48

SOUZA, S. F.; CORRÊA, H. T.; VINHAL, T. P. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o



gênero fábulas. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.) *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 147-182.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente*. 1 ed. São Paulo: Global, 2011.

VIEIRA, A. *Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.

WALTY, I. *Literatura e escola: anti-lições*. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49- 58

ZILBERMAN, Regina. *Leitura na escola – entre a democratização e o cânone*. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>" <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704> Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

#### Title

Literature and school: other centralities in the development of literary readers

#### Abstract

It is not possible to measure the value of literature for the human being, it humanizes us, it liberates us, it is , so to speak, an invitation to autonomy. Literature improves people and makes them dream of a better world. It is possible to access literature in different environments, but school is often the place where the first encounter with the literary text takes place. However, literary education has been facing obstacles for its development at the elementary and secondary levels as some experiences are configured as tedious and are distant from the student's life context. Such literary education only contemplates works from the literary canon. In this perspective, this article brings considerations about the reasons for reading literary texts, emphasizing the importance of bringing literary works produced in “other centralities” into the schools , as a dialogical possibility of unparalleled wealth for young contemporary readers. This is a bibliographic study based on Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), among other authors who have contributed to the discussion. As a result, the formative potential of literature is ratified, emphasizing that elementary and secondary education must privilege multiple literary approaches, in order to contemplate readings and works produced in the various centers that produce knowledge.

#### Keywords

Elementary and Secondary school; Literary texts; Other centralities.

Recebido em:



Aceito em



=====  
**Arquivo 1:** [artigo-revista travessias.doc](#) (7710 termos)

**Arquivo 2:** <https://www.scielo.org/article/physics/2020.v30n2/e300214> (3353 termos)

**Termos comuns:** 26

**Similaridade:** 0,23%

**O texto abaixo é o conteúdo do documento [artigo-revista travessias.doc](#). Os termos em vermelho foram encontrados no documento <https://www.scielo.org/article/physics/2020.v30n2/e300214>**

=====  
LITERATURA E ESCOLA: OUTRAS CENTRALIDADES NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

RESUMO: Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. É possível acessá-la em variados ambientes, mas a escola é o local onde, muitas vezes, acontece o encontro efetivo com o texto literário. No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois algumas experiências configuram-se como atividades entediantes e distantes do contexto de vida do estudante. Nessa perspectiva, o presente artigo traz considerações sobre as condições da leitura do texto literário, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em “outras centralidades”, como possibilidade dialógica de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos. Trata-se de estudo bibliográfico pautado em Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), dentre outros autores que contribuíram para a discussão proposta. Como resultado, ratifica-se o potencial formativo da literatura, ressaltando que a educação básica deve privilegiar abordagens literárias múltiplas, a fim de contemplar leituras e obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola básica; Texto literário; Outras centralidades.

## 1 INTRODUÇÃO

As obras de arte são objetos não utilitários, visto que não foram produzidas para fins práticos como as ferramentas. Jouve (2012) assegura que ninguém fica contemplando, por muito tempo, um martelo ou um serrote antes de utilizá-lo. O contrário acontece com a arte, o ser humano é capaz de escutar diversas vezes a mesma melodia ou passar horas contemplando uma tela, comportamentos que podem provocar questionamentos acerca do “para quê?” e “por quê?” isso acontece. Se a arte é inútil, por que ela é necessária? Mesmo que exista uma, aparente, inutilidade nas ações descritas, escutar uma melodia ou contemplar uma tela, a arte é um meio pelo qual o sujeito se expressa e se constitui humano. (JOUVE, 2012). Assim, a arte pode até não possuir uma utilidade prática, mas é indispensável.

Claro que uma obra de arte também pode ter uma função prática, como exemplifica o autor, ao sugerir que “uma tela de Rembrandt poderia ser utilizada para remendar uma porta, ou um poema de Verlaine para estudar os artigos definidos” (JOUVE, 2012, p. 22). No entanto, esse fim desviaria de sua vocação primeira, já que para cumprir essa atribuição utilitária não precisaria ser arte. A expressão artística



manifesta-se das mais variadas formas, uma delas é a literatura, cuja maior função é “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p.17).

Pode-se ter acesso à literatura em variados ambientes, no entanto a escola é o local onde acontece, na maioria das vezes, um encontro efetivo com o texto literário, visto que muitos indivíduos não têm acesso à literatura fora do ambiente escolar, fruto da distribuição desigual dos bens culturais na sociedade. Assim, a prática de leitura literária realizada na escola pode ressoar, diretamente, na trajetória estudantil dos discentes, já que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade e da proficiência leitora, bem como afeta a trajetória pessoal dos indivíduos, pois os textos representativos de uma realidade relacionada às demandas e anseios dos estudantes podem proporcionar identificação nos mesmos, além de incentivá-los a expressar o mundo sob o olhar individualizado e oferecer aprendizado através de experiências alheias.

Frente à existência de um extenso repertório literário, há que se realizar um questionamento acerca de qual literatura tem sido ou deve ser levada à escola, a fim de que as mais variadas formas de representação cultural possam se fazer presentes. Alves (2013) argumenta que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, vinculada por diferentes suportes - oral ou escrito” (ALVES, 2013, p. 36). O autor expressa ainda que manifestações populares não podem ser excluídas do ambiente escolar, nem ser avaliadas como de menor valor, uma vez que “toda vivência artística, de qualquer tipo, comunica uma experiência peculiar do mundo” (ALVES, 2013, p. 36). Nessa perspectiva, o presente artigo, que faz parte dos estudos realizados durante o Mestrado Profissional em Letras, busca apresentar algumas considerações sobre as práticas leitoras implementadas no ambiente escolar, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em centralidades diversas, ainda não amplamente utilizadas nas salas de aula, por estarem situadas à margem da maioria das seleções canônicas efetivadas no âmbito pedagógico, mas que representam possibilidades dialógicas de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos.

O estudo é proveniente de pesquisa bibliográfica pautada em Alves (2013); Alves, Espíndola e Massuia (2011); Burlamaque, Martins e Araújo, 2011); Candido (1995); Coelho (2000); Cosson (2018); Coutinho (2014); Dalcastagnè (2012); Dalvi (2013); Fiorindo (2012); Gramuño (2014); Jouve (2012); Junior e Santos (2009); Leite (2014); Nascimento (2006); Ogien (2018); Oliveira (2011); Perrone-Moisés (2006); Porto (2012); Rezende (2013); Rouxel (2013); Soares (2006); Souza, Corrêa e Vinhal (2011); Vaz (2011); Vieira (2008); Walty (2006) e Zilberman (2017).

Este artigo é um convite a refletir sobre a educação literária na escola básica e as potencialidades da literatura produzida em outras centralidades. Inicialmente, apresenta-se na seção, Leitura literária no ambiente escolar, a escola como espaço de leituras, discute-se a eficácia das práticas leitoras realizadas nesse ambiente e analisa-se o seu inevitável processo de escolarização. Logo após, em Literatura e periferia: outras centralidades em cena, dialoga-se sobre as escritas contemporâneas, evidenciando o seu potencial estético e social, pois essa literatura emerge como elemento de ruptura de um sistema que silencia os indivíduos situados à margem e sugere-se a sua inserção no ambiente escolar como elemento potencializador de aprendizagens. Ao final, ressalta-se a importância de experiências literárias significativas na escola e elucida-se a necessidade de outros estudos que ampliem a discussão.

## 2 [HYPERLINK \I "\\_Toc45185251" LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR](#)

Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor



. O texto literário possibilita aprendizado, ele traz a vida à baila; através dos conflitos vivenciados pelas personagens, o leitor é convidado a atuar no palco da vida:

a literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p.15).

Durante muito tempo, a literatura era designada apenas como poesia e, desde a sua origem, possuía um caráter educativo. Foi durante o período da Renascença que a relação literatura/ouvinte passou do público para o privado, o que fez com que o Estado perdesse o domínio popular estabelecido através da literatura, transferindo então para a escola o caráter pedagógico de ensinar. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011).

Com a mudança, a escola tornou-se a instituição social responsável pela aprendizagem dos conhecimentos socialmente produzidos. Nesse período, o currículo escolar não contemplava a literatura como disciplina, sendo inserida pelos franceses, após a Revolução de 1789. Com a inserção, o ensino de literatura ganhou importância por abarcar a formação da língua e da cultura de uma nação, quando também a escola passou a ser considerada como

(...) espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 20).

Entretanto, as experiências literárias que acontecem no ambiente escolar podem configurar-se como atividades distantes do contexto de vida do estudante que cursa esse componente curricular apenas para ser aprovado. **De acordo com** Vieira (2008), já nas décadas de 1960 e 1970, teóricos questionavam a ênfase dedicada ao ensino da história da literatura, “uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela leitura” (VIEIRA, 2008, p. 445). Notadamente, em algumas escolas de educação básica, a literatura ainda é vista como disciplina entediante por muitos professores acreditarem que o seu estudo se resume ao ato de conhecer estilos de época e à identificação de suas características nas obras produzidas, em determinado recorte temporal. Reduzir o estudo literário a essas práticas é minimizar o potencial formativo da literatura para o aprimoramento intelectual, ético e subjetivo do indivíduo.

Com isso, não se quer defender que tal conhecimento não seja importante, mas a educação literária não deve restringir-se apenas à sua historiografia, ela é uma etapa e não o foco do ensino: “ela vem em decorrência da leitura das obras vistas em seu contexto histórico-social e cultural” (VIEIRA, 2008, p. 455). Assim, a metodologia empregada por algumas instituições de ensino precisa ser revista, a fim de propiciar aos estudantes experiências literárias enriquecedoras, não apenas o estudo de conteúdos, mas também de vivências. Essa realidade faz acreditar que a escola básica vivencia uma decadência no ensino da literatura, uma vez que a mesma “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p.23).

Cosson (2018) justifica esse declínio, em primeiro lugar, pela ausência de um objeto próprio de ensino e, em segundo, porque falta uma metodologia adequada que permita a literatura acontecer “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2018, p.23). O autor aponta ainda outros motivos que levam a uma certa recusa da literatura pela escola contemporânea:



a multiplicidades dos textos disponíveis, a onipresença das imagens e a variedade das manifestações culturais, agregado a isso a fala de alguns professores que acreditam que a literatura “é um produto do século XIX que não se enquadra na escola do século atual” (COSSON, 2018, p. 20).

A exposição a apenas fragmentos das obras literárias fornece aos alunos uma visão bastante reduzida da obra analisada e também funciona como obstáculo. Essa é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras que, por não possuírem um acervo literário ou por não o mobilizarem adequadamente quando possuem, fazem do livro didático o único material ao qual o aluno tem acesso ou, simplesmente, direcionam **as ações de** leitura da literatura no ambiente escolar às atividades de avaliação. Sobre essa última questão, faz-se relevante considerar que muitos dos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula visam medir o potencial de memorização do estudante, solicitando nomes e características de personagens, perguntando sobre fatos pontuais da história, que em nada ajudam os aprendizes a aperfeiçoarem a compreensão das obras. São avaliações que relegam os alunos a meros espectadores silenciosos, sem possibilidade de interação com a obra.

Cosson (2018) aponta que o professor ainda vê a literatura como um conteúdo a ser avaliado. Talvez, por conta dessa visão equivocada, procedimentos avaliativos descabidos ainda continuem a acontecer na sala de aula. Para ressignificar esse processo, faz-se necessário conceber a literatura como uma experiência, só assim as avaliações poderão primar por respostas significativas que possibilitem perceber a interpretação do estudante, já que o objetivo primeiro da avaliação é inseri-lo no universo literário e compartilhar a sua compreensão com os demais integrantes da comunidade de leitores, demais colegas e professor.

Ao fazer parte do universo escolar, a literatura está sujeita às normas que norteiam essas instituições e a avaliação é uma delas, entretanto, o mais indicado é que essa apreciação não aconteça apenas em momentos pontuais, uma vez que a ansiedade provocada por ela pode camuflar as reais habilidades dos alunos, o indicado seria a realização de um processo avaliativo contínuo que valorize as aprendizagens provenientes das experiências vivenciadas.

Rezende (2013, p. 111) destaca como um dos maiores problemas da literatura no ambiente escolar a falta do espaço-tempo para a abordagem adequada de um conteúdo que envolva “fruição, reflexão e elaboração”. Com frequência essas etapas não conseguem ser cumpridas na escola básica, devido à extensão do currículo a ser desenvolvido e à metodologia inapropriada, que não se adequa à cultura contemporânea.

Com isso, não se deseja afirmar que exista uma metodologia pronta para o ensino de literatura, mas é necessário pensar um ensino que não se limite à tão conhecida aula expositiva tradicional, com intervenções onde o texto literário não é o centro, tendo como finalidade abordar uma temática, dados de uma história, acontecimentos da língua, entre outros. Segundo Alves (2013), “é imprescindível sempre partir do texto literário (...) estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu **ponto de vista**, a dialogar com o texto e os colegas” (ALVES, 2013, p. 45).

**A falta de** contextualização dos textos com a história, com o mundo dos estudantes, dificulta o gosto e a compreensão da palavra literária. Nesse contexto, cabe à escola utilizar as vivências dos discentes para guiá-los nesse universo, além de diversificar o repertório literário apresentado, a fim de construir menos muros e mais pontes. Como ressalta Nascimento (2006), a literatura apresenta múltiplas possibilidades também em obras que não são indicadas para a leitura em escolas, nem solicitadas como leitura obrigatória nos vestibulares, por representarem uma produção qualificada como de minorias - mulheres, negros, homossexuais - e que muito tem a oferecer.

Assim, a educação literária na escola perpassa pela escolha das obras que serão abordadas, o que



configura uma questão de relevância ímpar. Essa seleção não é um processo calmo e tranquilo, porquanto pode estar fundamentada por posicionamentos divergentes, principalmente, quando a seleção realizada destoa do cânone literário ou quando as escolhas não correspondem ao que os órgãos governamentais consideram “adequado”.

O desvio do “padrão” tem gerado diversos atos de censura nos mais variados espaços sociais, como o que ocorreu na Bienal do Livro no **Rio de Janeiro** em 2019 . Tais atos atingiram também o ambiente escolar , a exemplo do acontecido com a obra Enquanto o sono não vem, do escritor José Mauro Brant, que foi recolhida das escolas públicas brasileiras pelo Ministério da Educação por um de seus contos, “A triste história de Eredegalda”, propor uma discussão considerada inadequada aos estudantes ; situação reiterada pelo governo de Rondônia, ao planejar o recolhimento, nas escolas públicas desse estado, de quarenta e três livros pertencentes ao cânone da literatura brasileira e mundial . Ações como essas reafirmam a existência de atos de silenciamento na história recente do país, alavancando a necessidade de uma reflexão ampla acerca de qual literatura deve ser ofertada nas escolas públicas brasileiras, em seus vários contextos e níveis de desenvolvimento.

Notadamente, o professor não precisa excluir o trabalho com o cânone literário, pois ele “carrega” uma versão importante da herança cultural de uma comunidade, mas precisa incluir obras que sejam produzidas em outros centros de saberes, posto que as aulas de literatura não podem reduzir-se à transmissão de uma seleção autoritária difundida por instituições mantenedoras de poder limitador.

Como ressalta Zilberman (2017), deve-se

almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

Rouxel (2013) também atribui importância à escolha das obras que serão utilizadas nas aulas de literatura , pois elas são determinantes para a formação dos sujeitos leitores. Sabe-se que o professor precisa levar em conta as orientações oficiais, mas, em alguns momentos, lhe é permitido fazer escolhas que podem ser mais assertivas, quando baseadas em orientações e critérios capazes de contemplar, por exemplo, as diversidades de gêneros, históricas, geográficas, entre outras. Além dessa pluralidade, a autora enfoca a necessidade de oportunizar aos estudantes o contato com obras “das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p.24).

A literatura lida em sala de aula tem potencialidade para desenvolver o gosto de ler, ajudar na construção identitária do leitor e fornecer experiências que possibilitem o enriquecimento da personalidade dos alunos (ROUXEL, 2013), mas precisa ser selecionada com base em critérios menos exclusivistas, se considerarmos a tradição do cânone. A inserção de obras que possam privilegiar lugares diversificados de fala, escuta e representação na sala de aula é um desafio urgente, uma vez que a literatura, enquanto instituição social, adaptou-se à contemporaneidade, reconfigurou suportes, temáticas, desconstruiu fronteiras, manteve-se viva e influente, o que tem confrontando as instituições educativas com suas próprias (im)possibilidades.

O contexto do presente conta com a disseminação de feiras literárias e outros eventos que promovem a literatura, livros que se tornam best sellers, escritores que ficam conhecidos mundialmente, narrativas que dão origem a filmes, séries, novelas, jogos, entre outros formatos disseminados no mundo real e no virtual , o que configura uma realidade diferente da vivenciada em muitas escolas, onde a literatura parece ameaçada de desaparecer (PERRONE-MOISÉS, 2006).



Nesse contexto, um ponto já bastante discutido, mas que merece ser revisitado diz respeito à escolarização da literatura, tendo em vista que essa institucionalização traz desdobramentos múltiplos. Ao passar por um processo de acomodação à rotina da aprendizagem escolar, a literatura torna-se escolarizada o que, em seu âmago, não é um conceito pejorativo, como ressalta Soares (2006): “essa escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2006, p. 47).

Já que todo saber, ao adentrar o universo escolar, torna-se escolarizado, é necessário por em pauta a inadequada maneira como essa escolarização da literatura pode estar acontecendo em algumas instituições, por promover a distorção das leituras propriamente ditas do texto literário, bem como por limitar as escolhas do acervo que deve receber o status de escolar. É forçoso reconhecer que ações enfadonhas, excesso de didatização ou adoção de obras que não trazem diversidade afastam o estudante do mundo da leitura, reforçando a necessidade de uma “adequada escolarização”. Certo que o ambiente escolar é orientado por um currículo e a escolha da leitura a ser realizada é menos livre do que na sociedade, no entanto, Rezende (2013) fomenta a possibilidade de mudança nas práticas instituídas, argumentando que “a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórico, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Frente à consideração de que o discurso escolar esvazia o texto literário do seu potencial formativo, pode-se considerar, nas palavras de Walty (2006, p. 52), que “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (WALTY, 2006, p. 52). Tais palavras reafirmam o já dito por Soares (2006), quando assevera que a inadequada escolarização da literatura afasta o leitor do contato com o texto literário e impossibilita a escola de dar conta das demandas atuais por estar “presa” a obras e práticas educacionais ultrapassadas que não condizem com a dinâmica das sociedades contemporâneas.

Para Dalvi (2013), “literatura não se ensina, se lê, se vive” (DALVI, 2013, p. 68), pois o seu objeto de ensino é “a experiência da leitura literária e a reflexão, essas que podem ser mediadas e socializadas no espaço da sala de aula” (DALVI, 2013, p.13). Nesse sentido, a escola não pode se furtar a trabalhar com obras vivas - **do ponto de vista** do interesse dos alunos - nem a buscar metodologias adequadas aos mais variados contextos e níveis de aprendizagem. Ao trazer a diversidade cultural para a sala de aula, as práticas de letramento literário têm a possibilidade de estreitar a relação existente entre texto e leitor, podendo implementar nos alunos a percepção de que através da literatura é possível vivenciar, sentir, questionar e criar variadas possibilidades de sentido, ratificando o viés prazeroso da literatura. A pertinência de uma reflexão acerca da necessidade de incorporar, ao ambiente escolar, manifestações culturais produzidas em outras centralidades é salutar, tendo em vista que uma quantidade grande de produções podem não estar presentes nesse espaço, por veicular vozes que foram silenciadas historicamente, o que ressalta a necessidade de se trazer obras deixadas às margens da literatura para compor centros diversos de aprendizagem na escola básica.

Entende-se que uma infinidade de expressões culturais mais próximas das vivências de muitos educandos das escolas públicas brasileiras, se disponibilizadas amplamente, podem propiciar aos estudantes uma representação cultural e identitária imprescindível, impulsionando o gosto pela leitura literária e contribuindo para a formação humana desses indivíduos (CANDIDO, 1995), além de contemplar uma democratização literária, ao tensionar o cânone instituído.

### 3 LITERATURA E PERIFERIA: OUTRAS CENTRALIDADES EM CENA



A vida é dinâmica e possui caráter transitório; com a literatura não é diferente: as tradições são construídas, mas não são fixas, podem e precisam ser reconfiguradas, estar em fluxo contínuo, e “ignorar essa abertura é reforçar o papel da literatura como mecanismo de distinção e da hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17).

A partir do final da década de 1990, mobilizações culturais foram intensificadas, buscando tensionar a literatura brasileira a ampliar o cânone literário instituído. São muitas as denominações atribuídas a essa literatura produzida para dar voz a uma sociedade que sobrevive à margem: marginal, periférica, popular, outras centralidades, dentre tantas existentes. Cada uma dessas denominações trouxe diferentes contribuições teóricas que possibilitaram a expressão de vozes insurgentes, enfrentando o desafio de ressignificar o mundo para uma população subalternizada.

**De acordo com** Nascimento (2006), a denominação de marginal, atribuída à literatura elaborada e divulgada fora do cenário editorial de destaque na sociedade, produzida por escritores que tematizam sujeitos comuns e espaços considerados marginais, apresentando realidades distintas das expostas nos cânones literários, deu origem a um entendimento problemático, devido ao sentido pejorativo e vasto imputado ao vocábulo marginal. No entanto, essa denominação nomeia uma escrita fora dos padrões convencionais, representando uma literatura rica de sentidos.

Para Nascimento (2006), o termo literatura marginal hoje é uma rubrica ampla de significação e abarca diversas especificidades como a posição dos autores no mercado editorial. Nesse panorama, encontram-se autores, em sua maioria, que estão à margem das livrarias tradicionais, com a circulação de suas obras acontecendo em locais alternativos, distintos dos cânones literários que circulam nas escolas, feiras literárias, livrarias, entre outros, com muito mais facilidade. Outro fator relevante são as características autênticas, uma vez que os escritores classificados como marginais representam em seus textos a realidade das periferias brasileiras, suas vivências, valores, linguagem, problemas, sendo a voz de sujeitos historicamente silenciados.

Num primeiro momento, a especificação literatura marginal surgiu nos anos de 1970, para identificar um grupo de poetas provenientes das classes média e alta que publicavam para o grupo social do qual faziam parte. **De acordo com** Nascimento (2006), “a literatura produzida por esses poetas buscava subverter os padrões de qualidade, ordem e bom gosto vigentes, desvinculando-se das produções tidas como “engajadas”, “intelectualizadas” ou “populistas”” (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

No final da década de 1990, o vocábulo marginal ressurgiu na literatura brasileira, sob outra perspectiva, para denominar a arte produzida por escritores oriundos da periferia, predominantemente **de São Paulo**, que apresentam suas vivências através das narrativas. No ano 2000, Reginaldo Ferreira da Silva, conhecido como Ferréz, publicou o livro *Capão Pecado*, apropriando-se novamente da expressão para referir-se à literatura produzida pelo autor e por

uma série de escritores com semelhante perfil sociológico, que estavam publicando entre o final dos anos 1990 e o começo do novo século, uma classificação representativa do contexto social nos quais estariam inseridos: à margem da produção e do consumo de bens econômicos e culturais, do centro geográfico das cidades e da participação político-social (NASCIMENTO, 2006, p. 15).

O lançamento das edições especiais da revista *Caros Amigos*, nos anos 2001, 2002 e 2004 sob o título: *Literatura Marginal: a cultura da periferia dá visibilidade nacional às publicações de quarenta e oito escritores originários das periferias urbanas que apresentavam o seu local de origem à sociedade brasileira, conquistando, e não apenas, as camadas populares, que se reconheceram nas obras. Devido à amplitude do termo, diversos escritores brasileiros contemporâneos podem ser descritos como*



pertencentes à literatura marginal, entretanto, alguns não querem se identificar com esse rótulo, como Marçal Aquino, Fernando Bonassie e Cláudia Canto (NASCIMENTO, 2006).

Há também os autores que se denominam periféricos, inaugurando um movimento literário, cultural e político relevante dentro das periferias do país. Tendo como principal característica a oralidade, a literatura periférica manifestou-se a partir de 2005, com a consolidação dos saraus literários, principalmente, o da Cooperifa, que acontecia no bar “Zé Batidão”, localizado na periferia de São Paulo, sendo organizados pelos poetas Sérgio Vaz e Marcos Pezão.

Os saraus tiveram início no ano de 2001 e expandiram

o arco de influências, incorporando uma escrita vinculada à negritude (algo presente no Rap também), à música popular brasileira, aos cânones da literatura brasileira, além do próprio Hip Hop, adensando uma produção literária que adquiriu forma de livro a partir de diversas coletâneas publicadas com o apoio de editais públicos [...] Esse período é marcado pela emergência do termo Literatura Periférica (LEITE, 2014, n.p).

Outros marcos possibilitaram o fortalecimento desse movimento cultural como a realização do I Encontro de Literatura Periférica, organizado por Allan da Rosa e pela ONG Ação Educativa, e a publicação do livro Rastilho de Pólvora, antologia poética do sarau da Cooperifa. Contribuíram também para consolidar a literatura periférica e dar visibilidade aos seus artistas, o surgimento das Edições Toró; a realização, em 2007, da Semana de Arte Moderna da Periferia; o lançamento do livro Pelas Periferias do Brasil, de Alessandro Buzo; a Coleção Literatura Periférica organizada pela editora Global; e a publicação das antologias dos saraus, mobilizando o cenário literário brasileiro e fazendo ouvir as vozes de escritores que buscavam dar um novo sentido à periferia e valorizar a cultura produzida em outros centros.

Segundo Ogien (2018), o conceito de periferia, hoje, serve para qualificar locais rurais ou urbanos, que foram excluídos do desenvolvimento econômico, social e político ocorrido em uma sociedade desigual separada em classes. O autor aponta a existência, nessas sociedades, de uma separação dos indivíduos em dois polos:

de um lado, grupo de poderosos que se apropriaram das estruturas do Estado para se beneficiar das novas regras do jogo econômico global em termos de poder e de renda - o que se convencionou chamar de ‘centro’; do outro, grupos de pessoas que seguem em condições de precariedade, de insalubridade, de analfabetismo e de submissão absoluta – o que se convencionou chamar de ‘periferia’. (OGIEN, 2018, n.p).

É válido ressaltar que pensamentos autoritários e antidemocráticos estão por trás da distinção centro/periferia e as lutas travadas contra esta distinção visam dar voz e ação aos grupos sociais que se encontram em relações de subalternidade.

Ogien (2028) propõe uma ampliação do conceito de periferia, a fim de apreendê-lo “não como uma condição”, posição inalterável que determina a subalternidade dos sujeitos presentes naquele espaço, mas “como uma situação”, estado passível de ser alterado. Essa nova concepção de periferia, segundo o autor, fortalece a luta da população denominada periférica por direitos elementares como moradia, eletricidade, infraestrutura, emprego, salários dignos, enfim à dignidade, direitos que ao longo da história lhes foram negados.

Atualmente, cresce o número de atividades culturais que têm surgido a partir das zonas periféricas das cidades, como os saraus de poesia declamadas em bares, produção independente de livros, mídias audiovisuais, cinema, teatro de rua, música (PORTO, 2012). Em sua grande maioria, essas manifestações culturais veiculam as vozes do povo excluído e ao chegar ao “centro”, mobilizam discussões. Segundo Porto (2012, p. 58), trata-se de uma “arte compartilhada e contextualizada que marca posicionamentos



políticos, expressa opiniões, revela biografias, promove transformações subjetivas e sociais, integrada à paisagem urbana, em busca de uma estética própria, com qualidade”.

Apesar dos conceitos divergentes e da dificuldade, ainda existente, em conceituar um movimento cultural que teve origem na periferia **de São Paulo**, mas hoje já está disseminado por diversas periferias do Brasil, é essencial destacar a sua originalidade e contribuição para a literatura brasileira, que com certeza não será mais a mesma, pois, pela primeira vez, parou para ouvir as vozes dos excluídos.

Esse silenciamento já era debatido por Walter Benjamin, no século XX, ao criticar o historicismo conservador que sempre considerava a história a partir da narrativa das classes dominantes e ocultava a versão dos oprimidos. Evidentemente, esse conceito defendido por Benjamin (1987) não se refere apenas à história, podendo ser estendido à literatura, uma vez que ela, por muitos séculos, contou apenas histórias de reis, cavaleiros e burgueses. Nesse mesmo viés, Sérgio Vaz, no Manifesto da Antropofagia Periférica, escrito em 2007, chama a atenção para a arte produzida pelos moradores da periferia e repudia “a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de expressão (...) a Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza” (VAZ, 2011, p.50).

O manifesto de Vaz (2011) é porta-voz de uma população à margem e denuncia a situação enfrentada por esses indivíduos, com problemas que vão desde **a falta de** infraestrutura desses locais à barbárie cultural instituída pela oferta de uma educação de má qualidade e o reduzido acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade. Essa ruptura de padrões artísticos, transforma a produção cultural, elaborada em contextos periféricos, em um movimento contra hegemônico que solicita 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. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução (VAZ, 2011, p.51). A literatura, ao figurar como um canal de expressão das diversidades, pode possibilitar o início de uma revolução que vislumbra uma sociedade mais justa. Como provoca Vaz: “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” (VAZ, 2011, p.51). Vale ressaltar que a periferia não começou a produzir em 1990, mas foi a partir dessa data que suas manifestações culturais passaram a ter mais visibilidade, tornando-se importante veículo de expressão e revitalização de locais periféricos que produzem sua arte e criam seus próprios centros de significação.

Conforme Porto (2012), há uma divergência quanto à conceituação dessa produção: “movimento marginal ? movimento de periferias? ou movimento de outras centralidades?”. Esta última, que se discute a partir de agora, é um conceito utilizado para designar as manifestações culturais que vêm sendo produzidas em espaços fora do que no passado era considerado núcleo central de saberes e está voltado a rasurar, em algum nível, o entendimento comumente atribuído à oposição centro/periferia, desmistificando o conceito de que o “centro” é o único espaço produtor de cultura, sem desconsiderar a importância das obras produzidas nesse local.

O conceito de outras centralidades constitui-se como uma categoria agregadora, na tentativa de abarcar literatura marginal, literatura periférica e produções literárias que não solicitam classificações, no amplo contexto dos múltiplos ambiente de produção e circulação literária. Essa escolha coaduna **com o objetivo** ideológico de diversos grupos literários, a fim de não repetir o lugar de subalternidade relegado aos espaços que, ao longo do tempo, estiveram à margem, desconstruindo ainda mais a concepção da existência de fronteiras fixas entre o centro e a periferia.

**De acordo com** Junior e Santos (2009), está vigente, atualmente, uma nova dinâmica espacial urbana em que se vivencia a formação de novas centralidades em resposta à dicotomia centro/periferia. A dicotomia



estabelecida ia além de uma barreira arquitetônica, ela invadia o aspecto social, fazendo com que espaços e sujeitos que estivessem à margem do centro tivessem acesso diferenciado à infraestrutura, lazer e bens culturais, quando não eram privados dos mesmos.

Manifestações culturais marginais, às margens, periféricas ou de outras centralidades têm contribuído para uma reconfiguração no espaço urbano e é uma alternativa para denunciar e combater as diversas mazelas sociais. Para Porto (2012), “essas produções resgatam e reescrevem a história da perspectiva do oprimido, do negro, nortista, nordestino e imigrante, onde a arma é a palavra” (PORTO, 2012, p. 61). Com isso, os cidadãos oprimidos apropriam-se da linguagem e passam de receptores passivos de uma produção cultural elaborada em outros locais, a qual pode não o representar nem possuir acesso fácil à mesma, para produtores e divulgadores de sua versão da história, utilizando a linguagem como “instrumento de resistência, afirmação de minorias, transformação política, revolução de costumes e resgate de significados” (PORTO, 2012, p. 61).

Certo que na literatura sempre existiram personagens que representavam minorias sociais, no entanto, os escritores davam visibilidade a essa realidade, sem pertencer à mesma, logo, o faziam sob o filtro das próprias concepções, interesses e preconceitos. Nesse novo horizonte, a literatura passa a ser produzida por escritores que falam da periferia para periféricos e para o mundo, invertendo o sentido (centro/periferia) vigente durante anos no cenário da produção literária. Assim:

os escritos da periferia, constituindo-se a partir da fala – local e coletiva – de moradores da favela, conferem novas configurações do literário, que certamente obrigam a teoria a repensar não apenas suas categorias e parâmetros de análise, como ainda a sua tarefa política de resistência à dominação do conhecimento (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Com essa configuração há a instauração de uma nova visão de mundo que possibilita uma ressignificação de sentidos, por isso a literatura produzida nas periferias brasileiras vai além de ser uma notícia ou objeto de estudo, uma vez que o “seu alcance é muito maior, à medida que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 31). Trata-se de uma literatura dissonante, com outra forma de representar o mundo e que pode abalar o cânone vigente, pois propõe uma ruptura dos paradigmas estéticos em vigor e tensiona a concepção do que é considerado literário.

Faz-se necessário lembrar que são muitos os desafios enfrentados para valorar uma obra de contexto periférico. Dalcastagné (2012) revela que, antes de analisar a obra esteticamente, há que provar que a mesma é literatura, o que não acontece com a produção de autores já reconhecidos no cenário literário, tal situação constitui-se um impedimento à sua democratização. **De acordo com** a autora, “a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções são excluídas de antemão” (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 16).

Os textos autorizados a adentrar o espaço escolar também precisam ser legitimados como literatura, mas quem faz essa legitimação? Baseado em quais critérios? Por que a escola insiste em orientar apenas o estudo das obras pertencentes ao cânone literário? O que estaria em risco ao explorar obras de abordagens múltiplas?

O importante é perceber a quem esses critérios privilegiam e reconhecer a fundamentação ideológica que está por traz da definição, manutenção e divulgação de um cânone: sempre há vestígios de uma sociedade racista, sexista, capitalista e centralizadora. De igual modo, as obras que estão presentes no contexto escolar estão **de acordo com** as diretrizes que orientam o ensino, logo se a educação não possui ideais democráticos, não se pode dar visibilidade a uma literatura que dá voz a grupos marginalizados.



Mas se o objetivo é formar um cidadão crítico, não se pode negar o acesso a essa literatura, pois a mesma se constitui como instrumento de reflexão sobre si e sobre o outro.

Vale ressaltar que não é possível comparar a escrita produzida em outros centros com a literatura elaborada em espaços literários de prestígio, pois ela não se enquadrará no modelo tradicional de valoração estética e tal ato só reforçará a exclusão já vivenciada. Portanto, é preciso questionar o conceito de literatura dominante e expandir os critérios utilizados para legitimar uma obra literária, assegurando que cada produção tenha suas especificidades respeitadas, intencionando uma democratização do cenário literário.

São essas mesmas vozes que estão à margem do cânone literário que tensionam a expansão do que deve ou não ser considerado literatura, a fim de desestabilizar o cânone nacional. Segundo Oliveira (2011), “a história da literatura e da arte consiste nessa dialética de posições que se alternam entre o centro e a margem, o que envolve não apenas a transformação de ordem estética, mas também social e política” (OLIVEIRA, 2011, p.31).

Essa dialética tem sido potencializada na contemporaneidade, uma vez que nada pertence nem permanece fixo num local, assim acontece também com a literatura, a estética contemporânea é construída através de suportes diferentes sob o prisma do não pertencimento, desenquadramento e exploração de limites que desencadeiam uma crise na especificidade artística (GRAMUÑO, 2014). A dualidade que fixava contrários tem se desgastado ao ponto de não ser mais possível considerar a permanência de qualquer padrão de fixidez, de qualquer ideia do que seria a própria literatura, tendo em vista que a mesma se constitui como um porvir em constante transformação.

Essa expansão de conceitos deveu-se ao processo de globalização que possibilitou a aproximação tanto de sociedades separadas, geopoliticamente, como o avizinhamo sociocultural dentro de uma mesma sociedade, o que desencadeou uma instabilidade das fronteiras e revelou outros centros, e os centros integrantes destes, e outras periferias, e as periferias integrantes destas. Para Oliveira (2011) a facilidade de múltiplas interações, pelos fluxos migratórios ou de informações do mundo contemporâneo, desequilibram as relações entre centro e periferia, uma vez que os espaços geográfico, social e cultural resultam de processos de hibridização e desterritorialização (OLIVEIRA, 2011, p.32).

Em tese, a dissolução de fronteiras possibilita uma renovação cultural, expansão de temáticas, gêneros, estéticas, quiçá até a desconstrução de um ideal canônico, em favor de um hibridismo literário, dotando a obra de arte de um caráter transitório. Mas, infelizmente, ainda não é sinal da efetivação de um processo igualitário entre as sociedades, pois prevalece a manutenção de um padrão de comportamento que vigora, prioritariamente, em um sentido: centro – periferia e a sua alteração requer tempo e quebra de padrões. O centro são muitos “lugares”, mas a ideia de estar em evidência permanece, esmagando o entorno periférico de forma, muitas vezes, violenta, alimentando-se deles ou até mesmo traçando parcerias. Efetivamente, o que se sugere aqui é um olhar literário mais democrático, assegurando que a literatura produzida em outros centros não figure como de valor menor, além de converter o tradicional centro de saber em só mais um local de produção e divulgação cultural como tantos outros existentes na cidade. Há que se destacar, considerando as palavras de Coutinho (2014, p. 14), a emergência de pontos de tensão voltados a rasurar conceituações dicotômicas totalizantes, para celebrar a diversidade, a descentralização nas experiências literárias.

Nesse contexto, quais seriam as potencialidades dessa literatura produzidas em outros centros para a escola? São inúmeras, desde a desmistificação de que a escrita é destinada só a intelectuais e pessoas cultas, põe em pauta a temática da periferia e seus conflitos no ambiente escolar, demonstra a



apropriação da escrita por grupos que estão à margem, desperta identificação dos estudantes com vivência semelhante, que não tinham o interesse despertado pelo cânone, e os convida a apropriar-se da escrita. Enfim, a leitura de textos produzidos em outras centralidades na sala de aula é capaz de promover reflexões coletivas e debates potencializando a formação de uma consciência mais crítica e politizada. No entanto, ao pensar em quais aprendizagens essas escritas contemporâneas mobilizariam lida-se também com um paradoxo: **se por um lado** essa literatura seria atrativa ao estudante da escola pública por apresentar um cenário habitual que promove uma identificação tanto com a narrativa quanto com a linguagem, o seu uso exclusivo apresentaria apenas uma visão do mundo do qual o sujeito já é conhecedor. No entanto, a exposição do estudante periféricos apenas às obras que compõem o cânone escolar, certamente, promoveria o seu distanciamento do universo literário justamente pela falta de identificação. Mais do que nunca a palavra de ordem é diversidade, o cenário escolar precisa ampliar os horizontes de leitura beneficiando-se dos diversos olhares, implementando um diálogo entre as vertentes literárias em benefício da formação de um leitor crítico e proficiente.

Com efeito, toda mobilização cultural que acontece fora do cenário escolar precisa ser apresentada aos educandos, primeiro porque pode fazer parte do seu contexto de vida, também porque a escola precisa ampliar o seu repertório literário, contemplando os múltiplos olhares e, principalmente, porque a literatura é uma forma legítima de resistência, afirmação e expressão de uma população que nunca foi ouvida e explorar essa escrita no ambiente escolar, é admitir que atos de silenciamento não devem ser permitidos. A introdução de textos produzidos em outras centralidades nas salas de aula do país configura-se um desafio, pois abre-se mão de uma história educacional previsível para trilhar por caminhos desconhecidos, mas vale a pena correr esse risco, uma vez que persistem registros de práticas literárias mal sucedidas. Representa também uma mudança na ordem do processo educacional, substituindo as obras que devem ser lidas pela imposição de um cânone por obras que merecem ser lidas devido ao seu potencial agregador. Mas para que essa mudança se efetive é necessário abandonar o habitual comodismo proporcionado pelo trabalho realizado apenas com as obras que já estão legitimadas pelo cânone e reconsiderar o potencial educativo das escritas produzidas em outros centros de saberes. Esse embate, por ventura, contribuirá para a ampliação do que é considerado artístico, literário e promoverá uma efetiva incorporação da diversidade cultural no contexto escolar tornando a escola pública mais inclusiva e democrática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pela literatura ajudam o homem a conhecer o mundo e a si mesmo. A partir das histórias vivenciadas pelas personagens, o leitor é levado a refletir e a formar **ponto de vista** crítico acerca da situação vivenciada no mundo literário que poderá ser ponto de reflexão para o mundo real. Por isso, todos os indivíduos que passaram pela escolaridade básica deveriam ter vivenciado experiências significativas que proporcionassem o efetivo contato com a obra literária e incentivassem a descobrir os saberes e os sabores provenientes dessa leitura, pois a literatura proporciona ao leitor: “uma educação humanística, uma formação estilística do sujeito e uma educação para o gosto artístico” (FIORINDO, 2012, p. 30).

No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois “ainda existem práticas equivocadas na sala de aula em relação ao ato de ler, como um trabalho distorcido e fragmentado com textos literários” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 148), também não são implementadas experiências que possibilitem ao aluno vivenciar o texto, sem utilizá-lo como pretexto para atividades ou avaliações, pois a literatura não é considerada uma linguagem para conhecer e refletir



o mundo.

A exposição dos estudantes a experiências literárias significativas na escola pode oportunizar a formação de leitores proficientes e contribuir para a humanização do indivíduo, pois a literatura não é alienada da existência e dos problemas humanos, ela atua, por caminhos diversos, como ferramenta para a transformação de determinadas circunstâncias socialmente negativas.

Assim, o acesso à escrita de grupos que foram subalternizados historicamente, na escola, instaura reflexão e conhecimento de outras vivências, mobiliza identidades, retrata realidades que talvez sejam mais próximas às vivências dos estudantes, o que causa diferenciadas identificações e amplia olhares. Dessa forma, o ensino de literatura na educação básica deve apresentar uma abordagem literária múltipla que contemple obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

O campo da leitura literária no universo escolar é amplo e não se esgota com esse estudo. Ainda são necessárias muitas outras investigações que discutam o potencial formativo da literatura, sugiram práticas pedagógicas, questionem a abordagem do cânone, analisem as potencialidades da leitura literária de textos de outras centralidades no ambiente escolar, dentre outros desafios que se fazem pertinentes para modificar o quadro de insucesso que assola o ensino de literatura em algumas unidades escolares.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, A. E.; ESPÍNDOLA, A. L.; MASSUIA, C. S. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 97-122

ALVES, J.H.P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R.(orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 33-50

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987, p. 222-232

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 75- 96

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Ilmara Valois B. Margens limiaries da prosa contemporânea: a poética do fragmento em “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, e “Ó”, de Nuno Ramos. 2014. 178 f Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DALCASTAGNÉ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. IBERIC@ L: revue d'études ibériques et ibéro-américaines 2, 2012, p. 13-18. Disponível em: HYPERLINK "<http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>" <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2019.



DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 76-98

FIORINDO, Priscila Peixinho. Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico. Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático. n. 36, p. 28-33, maio 2012.

GRAMUÑO, Florencia. Formas da impertinência. In: KIFFER, A.; GRAMUÑO, F. (orgs.). Expansões contemporâneas: leitura e outras formas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 91-108.

JOUVE, Vincent. Por que estudar literatura? Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-nilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JUNIOR, W. M. L.; SANTOS, R. C. B. dos. Novas Centralidades na perspectiva da relação centro-periferia . Sociedade & Natureza, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 351-359, dez. 2009. Disponível em: [HYPERLINK "http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010"](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010) [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010) Acesso em 18 de outubro de 2019.

LEITE, A. Marcos fundamentais da Literatura Periférica em São Paulo. Revista Estudos Culturais, v. 1, n. 1, 25 jun. 2014. Disponível em: [HYPERLINK "http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368"](http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368) <http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368> . Acesso em 12 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena. 2006. 211 f . Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OGIEN, Albert. Uma concepção expandida de periferia. Revista periferias. v. 2, n.2, 2018. Disponível em: [HYPERLINK "http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/"](http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/) <http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/> Acesso em 01 de abril 2019.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul/dez. 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. Literatura e Sociedade, v. 11, n. 9, p. 16-29, dez. 2006.

PORTO, Gisele Poletto. Poéticas periféricas – outras centralidades? Ide, São Paulo, v. 34, n. 53, p.57-68, jan. 2011. Disponível em: [HYPERLINK "http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt"](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 11 de outubro de 2019.

REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48

SOUZA, S. F.; CORRÊA, H. T.; VINHAL, T. P. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o



gênero fábulas. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.) *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 147-182.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente*. 1 ed. São Paulo: Global, 2011.

VIEIRA, A. Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.

WALTY, I. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49- 58

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>" <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704> Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

#### Title

Literature and school: other centralities in the development of literary readers

#### Abstract

It is not possible to measure the value of literature for the human being, it humanizes us, it liberates us, it is , so to speak, an invitation to autonomy. Literature improves people and makes them dream of a better world. It is possible to access literature in different environments, but school is often the place where the first encounter with the literary text takes place. However, literary education has been facing obstacles for its development at the elementary and secondary levels as some experiences are configured as tedious and are distant from the student's life context. Such literary education only contemplates works from the literary canon. In this perspective, this article brings considerations about the reasons for reading literary texts, emphasizing the importance of bringing literary works produced in “other centralities” into the schools , as a dialogical possibility of unparalleled wealth for young contemporary readers. This is a bibliographic study based on Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), among other authors who have contributed to the discussion. As a result, the formative potential of literature is ratified, emphasizing that elementary and secondary education must privilege multiple literary approaches, in order to contemplate readings and works produced in the various centers that produce knowledge.

#### Keywords

Elementary and Secondary school; Literary texts; Other centralities.

Recebido em:



Aceito em



=====  
**Arquivo 1:** [artigo-revista travessias.doc](#) (7710 termos)

**Arquivo 2:** [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862012000300001](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000300001) (722 termos)

**Termos comuns:** 16

**Similaridade:** 0,19%

**O texto abaixo é o conteúdo do documento [artigo-revista travessias.doc](#). Os termos em vermelho foram encontrados no documento [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862012000300001](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000300001)**

=====  
LITERATURA E ESCOLA: OUTRAS CENTRALIDADES NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

RESUMO: Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. É possível acessá-la em variados ambientes, mas a escola é o local onde, muitas vezes, acontece o encontro efetivo com o texto literário. No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois algumas experiências configuram-se como atividades entediadas e distantes do contexto de vida do estudante. Nessa perspectiva, o presente artigo traz considerações sobre as condições da leitura do texto literário, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em “outras centralidades”, como possibilidade dialógica de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos. Trata-se de estudo bibliográfico pautado em Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), dentre outros autores que contribuíram para a discussão proposta. Como resultado, ratifica-se o potencial formativo da literatura, ressaltando que a educação básica deve privilegiar abordagens literárias múltiplas, a fim de contemplar leituras e obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola básica; Texto literário; Outras centralidades.

## 1 INTRODUÇÃO

As obras de arte são objetos não utilitários, visto que não foram produzidas para fins práticos como as ferramentas. Jouve (2012) assegura que ninguém fica contemplando, por muito tempo, um martelo ou um serrote antes de utilizá-lo. O contrário acontece com a arte, o ser humano é capaz de escutar diversas vezes a mesma melodia ou passar horas contemplando uma tela, comportamentos que podem provocar questionamentos acerca do “para quê?” e “por quê?” isso acontece. Se a arte é inútil, por que ela é necessária? Mesmo que exista uma, aparente, inutilidade nas ações descritas, escutar uma melodia ou contemplar uma tela, a arte é um meio pelo qual o sujeito se expressa e se constitui humano. (JOUVE, 2012). Assim, a arte pode até não possuir uma utilidade prática, mas é indispensável.

Claro que uma obra de arte também pode ter uma função prática, como exemplifica o autor, ao sugerir que “uma tela de Rembrandt poderia ser utilizada para remendar uma porta, ou um poema de Verlaine para



estudar os artigos definidos” (JOUVE, 2012, p. 22). No entanto, esse fim desviaria de sua vocação primeira, já que para cumprir essa atribuição utilitária não precisaria ser arte. A expressão artística manifesta-se das mais variadas formas, uma delas é a literatura, cuja maior função é “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p.17).

Pode-se ter acesso à literatura em variados ambientes, no entanto a escola é o local onde acontece, na maioria das vezes, um encontro efetivo com o texto literário, visto que muitos indivíduos não têm acesso à literatura fora do ambiente escolar, fruto da distribuição desigual dos bens culturais na sociedade. Assim, a prática de leitura literária realizada na escola pode ressoar, diretamente, na trajetória estudantil dos discentes, já que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade e da proficiência leitora, bem como afeta a trajetória pessoal dos indivíduos, pois os textos representativos de uma realidade relacionada às demandas e anseios dos estudantes podem proporcionar identificação nos mesmos, além de incentivá-los a expressar o mundo sob o olhar individualizado e oferecer aprendizado através de experiências alheias.

Frente à existência de um extenso repertório literário, há que se realizar um questionamento acerca de qual literatura tem sido ou deve ser levada à escola, a fim de que as mais variadas formas de representação cultural possam se fazer presentes. Alves (2013) argumenta que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, vinculada por diferentes suportes - oral ou escrito” (ALVES, 2013, p. 36). O autor expressa ainda que manifestações populares não podem ser excluídas do ambiente escolar, nem ser avaliadas como de menor valor, uma vez que “toda vivência artística, de qualquer tipo, comunica uma experiência peculiar do mundo” (ALVES, 2013, p. 36). Nessa perspectiva, o presente artigo, que faz parte dos estudos realizados durante o Mestrado Profissional em Letras, busca apresentar algumas considerações sobre as práticas leitoras implementadas no ambiente escolar, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em centralidades diversas, ainda não amplamente utilizadas nas salas de aula, por estarem situadas à margem da maioria das seleções canônicas efetivadas no âmbito pedagógico, mas que representam possibilidades dialógicas de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos.

O estudo é proveniente de pesquisa bibliográfica pautada em Alves (2013); Alves, Espíndola e Massuia (2011); Burlamaque, Martins e Araújo, 2011); Candido (1995); Coelho (2000); Cosson (2018); Coutinho (2014); Dalcastagnè (2012); Dalvi (2013); Fiorindo (2012); Gramuño (2014); Jouve (2012); Junior e Santos (2009); Leite (2014); Nascimento (2006); Ogien (2018); Oliveira (2011); Perrone-Moisés (2006); Porto (2012); Rezende (2013); Rouxel (2013); Soares (2006); Souza, Corrêa e Vinhal (2011); Vaz (2011); Vieira (2008); Walty (2006) e Zilberman (2017).

Este artigo é um convite a refletir sobre a educação literária na escola básica e as potencialidades da literatura produzida em outras centralidades. Inicialmente, apresenta-se na seção, Leitura literária no ambiente escolar, a escola como espaço de leituras, discute-se a eficácia das práticas leitoras realizadas nesse ambiente e analisa-se o seu inevitável processo de escolarização. Logo após, em Literatura e periferia: outras centralidades em cena, dialoga-se sobre as escritas contemporâneas, evidenciando o seu potencial estético e social, pois essa literatura emerge como elemento de ruptura de um sistema que silencia os indivíduos situados à margem e sugere-se a sua inserção no ambiente escolar como elemento potencializador de aprendizagens. Ao final, ressalta-se a importância de experiências literárias significativas na escola e elucida-se a necessidade de outros estudos que ampliem a discussão.

## 2 HYPERLINK \l "\_Toc45185251" LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR



Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. O texto literário possibilita aprendizado, ele traz a vida à baila; através dos conflitos vivenciados pelas personagens, o leitor é convidado a atuar no palco da vida:

a literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p.15).

Durante muito tempo, a literatura era designada apenas como poesia e, desde a sua origem, possuía um caráter educativo. Foi durante o período da Renascença **que a relação** literatura/ouvinte passou do público para o privado, o que fez com que o Estado perdesse o domínio popular estabelecido através da literatura, transferindo então para a escola o caráter pedagógico de ensinar. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011).

Com a mudança, a escola tornou-se a instituição social responsável pela aprendizagem dos conhecimentos socialmente produzidos. Nesse período, o currículo escolar não contemplava a literatura como disciplina, sendo inserida pelos franceses, após a Revolução de 1789. Com a inserção, o ensino de literatura ganhou importância por abarcar a formação da língua e da cultura de uma nação, quando também a escola **passou a ser** considerada como

(...) espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para **a formação do** indivíduo. E, nesse espaço, privilegamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 20).

Entretanto, as experiências literárias que acontecem no ambiente escolar podem configurar-se como atividades distantes do contexto de vida do estudante que cursa esse componente curricular apenas para ser aprovado. De acordo com Vieira (2008), já nas décadas de 1960 e 1970, teóricos questionavam a ênfase dedicada ao ensino da história da literatura, “uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela leitura” (VIEIRA, 2008, p. 445). Notadamente, em algumas escolas de educação básica, a literatura ainda é vista como disciplina entediante por muitos professores acreditarem que o seu estudo se resume ao ato de conhecer estilos de época e à identificação de suas características nas obras produzidas, em determinado recorte temporal. Reduzir o estudo literário a essas práticas é minimizar o potencial formativo da literatura para o aprimoramento intelectual, ético e subjetivo do indivíduo.

Com isso, não se quer defender que tal conhecimento não seja importante, mas a educação literária não deve restringir-se apenas à sua historiografia, ela é uma etapa e não o foco do ensino: “ela vem em decorrência da leitura das obras vistas em seu contexto histórico-social e cultural” (VIEIRA, 2008, p. 455). Assim, a metodologia empregada por algumas instituições de ensino precisa ser revista, a fim de propiciar aos estudantes experiências literárias enriquecedoras, não apenas o estudo de conteúdos, mas também de vivências. Essa realidade faz acreditar que a escola básica vivencia uma decadência no ensino da literatura, uma vez que a mesma “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p.23).

Cosson (2018) justifica esse declínio, em primeiro lugar, pela ausência de um objeto próprio de ensino e, em segundo, porque falta uma metodologia adequada que permita a literatura acontecer “sem o abandono



do prazer, mas com o compromisso **de conhecimento que** todo saber exige” (COSSON, 2018, p.23). O autor aponta ainda outros motivos que levam a uma certa recusa da literatura pela escola contemporânea: a multiplicidades dos textos disponíveis, a onipresença das imagens e a variedade das manifestações culturais, agregado a isso a fala de alguns professores que acreditam que a literatura “é um produto do século XIX que não se enquadra na escola do século atual” (COSSON, 2018, p. 20).

A exposição a apenas fragmentos das obras literárias fornece aos alunos uma visão bastante reduzida da obra analisada e também funciona como obstáculo. Essa é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras que, por não possuírem um acervo literário ou por não o mobilizarem adequadamente quando possuem, fazem do livro didático o único material ao qual o aluno tem acesso ou, simplesmente, direcionam as ações de leitura da literatura no ambiente escolar às atividades de avaliação. Sobre essa última questão, faz-se relevante considerar que muitos dos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula visam medir o potencial de memorização do estudante, solicitando nomes e características de personagens, perguntando sobre fatos pontuais da história, que em nada ajudam os aprendizes a aperfeiçoarem a compreensão das obras. São avaliações que relegam os alunos a meros espectadores silenciosos, sem possibilidade de interação com a obra.

Cosson (2018) aponta que o professor ainda vê a literatura como um conteúdo a ser avaliado. Talvez, por conta dessa visão equivocada, procedimentos avaliativos descabidos ainda continuem a acontecer na sala de aula. Para ressignificar esse processo, faz-se necessário conceber a literatura como uma experiência, só assim as avaliações poderão primar por respostas significativas que possibilitem perceber a interpretação do estudante, já que o objetivo primeiro da avaliação é inseri-lo no universo literário e compartilhar a sua compreensão com os demais integrantes da comunidade de leitores, demais colegas e professor.

Ao fazer parte do universo escolar, a literatura está sujeita às normas que norteiam essas instituições e a avaliação é uma delas, entretanto, o mais indicado é que essa apreciação não aconteça apenas em momentos pontuais, uma vez que a ansiedade provocada por ela pode camuflar as reais habilidades dos alunos, o indicado seria a realização de um processo avaliativo contínuo que valorize as aprendizagens provenientes das experiências vivenciadas.

Rezende (2013, p. 111) destaca como um dos maiores problemas da literatura no ambiente escolar a falta do espaço-tempo para a abordagem adequada de um conteúdo que envolva “fruição, reflexão e elaboração”. Com frequência essas etapas não conseguem ser cumpridas na escola básica, devido à extensão do currículo a ser desenvolvido e à metodologia inapropriada, que não se adequa à cultura contemporânea.

Com isso, não se deseja afirmar que exista uma metodologia pronta para o ensino de literatura, mas é necessário pensar um ensino que não se limite à tão conhecida aula expositiva tradicional, com intervenções onde o texto literário não é o centro, tendo como finalidade abordar uma temática, dados de uma história, acontecimentos da língua, entre outros. Segundo Alves (2013), “é imprescindível sempre partir do texto literário (...) estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e os colegas” (ALVES, 2013, p. 45).

A falta de contextualização dos textos com a história, com o mundo dos estudantes, dificulta o gosto e a compreensão da palavra literária. Nesse contexto, cabe à escola utilizar as vivências dos discentes para guiá-los nesse universo, além de diversificar o repertório literário apresentado, a fim de construir menos muros e mais pontes. Como ressalta Nascimento (2006), a literatura apresenta múltiplas possibilidades também em obras que não são indicadas para a leitura em escolas, nem solicitadas como leitura obrigatória nos vestibulares, por representarem uma produção qualificada como de minorias - mulheres,



negros, homossexuais - e que muito tem a oferecer.

Assim, a educação literária na escola perpassa pela escolha das obras que serão abordadas, o que configura uma questão de relevância ímpar. Essa seleção não é um processo calmo e tranquilo, porquanto pode estar fundamentada por posicionamentos divergentes, principalmente, quando a seleção realizada destoa do cânone literário ou quando as escolhas não correspondem ao que os órgãos governamentais consideram “adequado”.

O desvio do “padrão” tem gerado diversos atos de censura nos mais variados espaços sociais, como o que ocorreu na Bienal do Livro no Rio de Janeiro em 2019. Tais atos atingiram também o ambiente escolar, a exemplo do acontecido com a obra *Enquanto o sono não vem*, do escritor José Mauro Brant, que foi recolhida das escolas públicas brasileiras pelo Ministério da Educação por um de seus contos, “A triste história de Eredegalda”, propor uma discussão considerada inadequada aos estudantes; situação reiterada pelo governo de Rondônia, ao planejar o recolhimento, nas escolas públicas desse estado, de quarenta e três livros pertencentes ao cânone da literatura brasileira e mundial. Ações como essas reafirmam a existência de atos de silenciamento na história recente do país, alavancando a necessidade de uma reflexão ampla acerca de qual literatura deve ser ofertada nas escolas públicas brasileiras, em seus vários contextos e níveis de desenvolvimento.

Notadamente, o professor não precisa excluir o trabalho com o cânone literário, pois ele “carrega” uma versão importante da herança cultural de uma comunidade, mas precisa incluir obras que sejam produzidas em outros centros de saberes, posto que as aulas de literatura não podem reduzir-se à transmissão de uma seleção autoritária difundida por instituições mantenedoras de poder limitador. Como ressalta Zilberman (2017), deve-se

almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

Rouxel (2013) também atribui importância à escolha das obras que serão utilizadas nas aulas de literatura, pois elas são determinantes para a formação dos sujeitos leitores. Sabe-se que o professor precisa levar em conta as orientações oficiais, mas, em alguns momentos, lhe é permitido fazer escolhas que podem ser mais assertivas, quando baseadas em orientações e critérios capazes de contemplar, por exemplo, as diversidades de gêneros, históricas, geográficas, entre outras. Além dessa pluralidade, a autora enfoca a necessidade de oportunizar aos estudantes o contato com obras “das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p.24). A literatura lida em sala de aula tem potencialidade para desenvolver o gosto de ler, ajudar na construção identitária do leitor e fornecer experiências que possibilitem o enriquecimento da personalidade dos alunos (ROUXEL, 2013), mas precisa ser selecionada com base em critérios menos exclusivistas, se considerarmos a tradição do cânone. A inserção de obras que possam privilegiar lugares diversificados de fala, escuta e representação na sala de aula é um desafio urgente, uma vez que a literatura, enquanto instituição social, adaptou-se à contemporaneidade, reconfigurou suportes, temáticas, desconstruiu fronteiras, manteve-se viva e influente, o que tem confrontando as instituições educativas com suas próprias (im)possibilidades.

O contexto do presente conta com a disseminação de feiras literárias e outros eventos que promovem a literatura, livros que se tornam best sellers, escritores que ficam conhecidos mundialmente, narrativas que dão origem a filmes, séries, novelas, jogos, entre outros formatos disseminados no mundo real e no virtual



, o que configura uma realidade diferente da vivenciada em muitas escolas, onde a literatura parece ameaçada de desaparecer (PERRONE-MOISÉS, 2006).

Nesse contexto, um ponto já bastante discutido, mas que merece ser revisitado diz respeito à escolarização da literatura, tendo em vista que essa institucionalização traz desdobramentos múltiplos. Ao passar por um processo de acomodação à rotina da aprendizagem escolar, a literatura torna-se escolarizada o que, em seu âmago, não é um conceito pejorativo, como ressalta Soares (2006): “essa escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2006, p. 47).

Já que todo saber, ao adentrar o universo escolar, torna-se escolarizado, é necessário por em pauta a inadequada maneira como essa escolarização da literatura pode estar acontecendo em algumas instituições, por promover a distorção das leituras propriamente ditas do texto literário, bem como por limitar as escolhas do acervo que deve receber o status de escolar. É forçoso reconhecer que ações enfadonhas, excesso de didatização ou adoção de obras que não trazem diversidade afastam o estudante do mundo da leitura, reforçando a necessidade de uma “adequada escolarização”. Certo que o ambiente escolar é orientado por um currículo e a escolha da leitura a ser realizada é menos livre do que na sociedade, no entanto, Rezende (2013) fomenta a possibilidade de mudança nas práticas instituídas, argumentando que “a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórico, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Frente à consideração de que o discurso escolar esvazia o texto literário do seu potencial formativo, pode-se considerar, nas palavras de Walty (2006, p. 52), que “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (WALTY, 2006, p. 52). Tais palavras reafirmam o já dito por Soares (2006), quando assevera que a inadequada escolarização da literatura afasta o leitor do contato com o texto literário e impossibilita a escola de dar conta das demandas atuais por estar “presa” a obras e práticas educacionais ultrapassadas que não condizem com a dinâmica das sociedades contemporâneas.

Para Dalvi (2013), “literatura não se ensina, se lê, se vive” (DALVI, 2013, p. 68), pois o seu objeto de ensino é “a experiência da leitura literária e a reflexão, essas que podem ser mediadas e socializadas no espaço da sala de aula” (DALVI, 2013, p.13). Nesse sentido, a escola não pode se furtar a trabalhar com obras vivas - do ponto de vista do interesse dos alunos - nem a buscar metodologias adequadas aos mais variados contextos e níveis de aprendizagem. Ao trazer a diversidade cultural para a sala de aula, as práticas de letramento literário têm a possibilidade de estreitar a relação existente entre texto e leitor, podendo implementar nos alunos a percepção de que através da literatura é possível vivenciar, sentir, questionar e criar variadas possibilidades de sentido, ratificando o viés prazeroso da literatura.

A pertinência de uma reflexão acerca da necessidade de incorporar, ao ambiente escolar, manifestações culturais produzidas em outras centralidades é salutar, tendo em vista que uma quantidade grande de produções podem não estar presentes nesse espaço, por veicular vozes que foram silenciadas historicamente, o que ressalta a necessidade de se trazer obras deixadas às margens da literatura para compor centros diversos de aprendizagem na escola básica.

Entende-se que uma infinidade de expressões culturais mais próximas das vivências de muitos educandos das escolas públicas brasileiras, se disponibilizadas amplamente, podem propiciar aos estudantes uma representação cultural e identitária imprescindível, impulsionando o gosto pela leitura literária e contribuindo para a formação humana desses indivíduos (CANDIDO, 1995), além de contemplar uma democratização literária, ao tensionar o cânone instituído.



### 3 LITERATURA E PERIFERIA: OUTRAS CENTRALIDADES EM CENA

A vida é dinâmica e possui caráter transitório; com a literatura não é diferente: as tradições são construídas, mas não são fixas, podem e precisam ser reconfiguradas, estar em fluxo contínuo, e “ignorar essa abertura é reforçar o papel da literatura como mecanismo de distinção e da hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17).

A partir do final da década de 1990, mobilizações culturais foram intensificadas, buscando tensionar a literatura brasileira a ampliar o cânone literário instituído. São muitas as denominações atribuídas a essa literatura produzida para dar voz a uma sociedade que sobrevive à margem: marginal, periférica, popular, outras centralidades, dentre tantas existentes. Cada uma dessas denominações trouxe diferentes contribuições teóricas que possibilitaram a expressão de vozes insurgentes, enfrentando o desafio de ressignificar o mundo para uma população subalternizada.

De acordo com Nascimento (2006), a denominação de marginal, atribuída à literatura elaborada e divulgada fora do cenário editorial de destaque na sociedade, produzida por escritores que tematizam sujeitos comuns e espaços considerados marginais, apresentando realidades distintas das expostas nos cânones literários, deu origem a um entendimento problemático, devido ao sentido pejorativo e vasto imputado ao vocábulo marginal. No entanto, essa denominação nomeia uma escrita fora dos padrões convencionais, representando uma literatura rica de sentidos.

Para Nascimento (2006), o termo literatura marginal hoje é uma rubrica ampla de significação e abarca diversas especificidades como a posição dos autores no mercado editorial. Nesse panorama, encontram-se autores, em sua maioria, que estão à margem das livrarias tradicionais, com a circulação de suas obras acontecendo em locais alternativos, distintos dos cânones literários que circulam nas escolas, feiras literárias, livrarias, entre outros, com muito mais facilidade. Outro fator relevante são as características autênticas, uma vez que os escritores classificados como marginais representam em seus textos a realidade das periferias brasileiras, suas vivências, valores, linguagem, problemas, sendo a voz de sujeitos historicamente silenciados.

Num primeiro momento, a especificação literatura marginal surgiu nos anos de 1970, para identificar um grupo de poetas provenientes das classes média e alta que publicavam para o grupo social do qual faziam parte. De acordo com Nascimento (2006), “a literatura produzida por esses poetas buscava subverter os padrões de qualidade, ordem e bom gosto vigentes, desvinculando-se das produções tidas como “engajadas”, “intelectualizadas” ou “populistas”” (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

No final da década de 1990, o vocábulo marginal ressurgiu na literatura brasileira, sob outra perspectiva, para denominar a arte produzida por escritores oriundos da periferia, predominantemente de São Paulo, que apresentam suas vivências através das narrativas. No ano 2000, Reginaldo Ferreira da Silva, conhecido como Ferréz, publicou o livro *Capão Pecado*, apropriando-se novamente da expressão para referir-se à literatura produzida pelo autor e por

uma série de escritores com semelhante perfil sociológico, que estavam publicando entre o final dos anos 1990 e o começo do novo século, uma classificação representativa do contexto social nos quais estariam inseridos: à margem da produção e do consumo de bens econômicos e culturais, do centro geográfico das cidades e da participação político-social (NASCIMENTO, 2006, p. 15).

O lançamento das edições especiais da revista *Caros Amigos*, nos anos 2001, 2002 e 2004 sob o título: *Literatura Marginal: a cultura da periferia dá visibilidade nacional às publicações de quarenta e oito escritores originários das periferias urbanas que apresentavam o seu local de origem à sociedade*



brasileira, conquistando, e não apenas, as camadas populares, que se reconheceram nas obras. Devido à amplitude do termo, diversos escritores brasileiros contemporâneos podem ser descritos como pertencentes à literatura marginal, entretanto, alguns não querem se identificar com esse rótulo, como Marçal Aquino, Fernando Bonassie e Cláudia Canto (NASCIMENTO, 2006).

Há também os autores que se denominam periféricos, inaugurando um movimento literário, cultural e político relevante dentro das periferias do país. Tendo como principal característica a oralidade, a literatura periférica manifestou-se a partir de 2005, com a consolidação dos saraus literários, principalmente, o da Cooperifa, que acontecia no bar “Zé Batidão”, localizado na periferia de São Paulo, sendo organizados pelos poetas Sérgio Vaz e Marcos Pezão.

Os saraus tiveram início no ano de 2001 e expandiram

o arco de influências, incorporando uma escrita vinculada à negritude (algo presente no Rap também), à música popular brasileira, aos cânones da literatura brasileira, além do próprio Hip Hop, adensando uma produção literária que adquiriu forma de livro a partir de diversas coletâneas publicadas com o apoio de editais públicos [...] Esse período é marcado pela emergência do termo Literatura Periférica (LEITE, 2014, n.p).

Outros marcos possibilitaram o fortalecimento desse movimento cultural como a realização do I Encontro de Literatura Periférica, organizado por Allan da Rosa e pela ONG Ação Educativa, e a publicação do livro Rastilho de Pólvora, antologia poética do sarau da Cooperifa. Contribuíram também para consolidar a literatura periférica e dar visibilidade aos seus artistas, o surgimento das Edições Toró; a realização, em 2007, da Semana de Arte Moderna da Periferia; o lançamento do livro Pelas Periferias do Brasil, de Alessandro Buzo; a Coleção Literatura Periférica organizada pela editora Global; e a publicação das antologias dos saraus, mobilizando o cenário literário brasileiro e fazendo ouvir as vozes de escritores que buscavam dar um novo sentido à periferia e valorizar a cultura produzida em outros centros.

Segundo Ogien (2018), o conceito de periferia, hoje, serve para qualificar locais rurais ou urbanos, que foram excluídos do desenvolvimento econômico, social e político ocorrido em uma sociedade desigual separada em classes. O autor aponta a existência, nessas sociedades, de uma separação dos indivíduos em dois polos:

de um lado, grupo de poderosos que se apropriaram das estruturas do Estado para se beneficiar das novas regras do jogo econômico global em termos de poder e de renda - o que se convencionou chamar de ‘centro’; do outro, grupos de pessoas que seguem em condições de precariedade, de insalubridade, de analfabetismo e de submissão absoluta – o que se convencionou chamar de ‘periferia’. (OGIEN, 2018, n.p).

É válido ressaltar que pensamentos autoritários e antidemocráticos estão por trás da distinção centro /periferia e as lutas travadas contra esta distinção visam dar voz e ação aos grupos sociais que se encontram em relações de subalternidade.

Ogien (2018) propõe uma ampliação do conceito de periferia, a fim de apreendê-lo “não como uma condição”, posição inalterável que determina a subalternidade dos sujeitos presentes naquele espaço, mas “como uma situação”, estado passível de ser alterado. Essa nova concepção de periferia, segundo o autor, fortalece a luta da população denominada periférica por direitos elementares como moradia, eletricidade, infraestrutura, emprego, salários dignos, enfim à dignidade, direitos que ao longo da história lhes foram negados.

Atualmente, cresce o número de atividades culturais que têm surgido a partir das zonas periféricas das cidades, como os saraus de poesia declamadas em bares, produção independente de livros, mídias audiovisuais, cinema, teatro de rua, música (PORTO, 2012). Em sua grande maioria, essas manifestações



culturais veiculam as vozes do povo excluído e ao chegar ao “centro”, mobilizam discussões. Segundo Porto (2012, p. 58), trata-se de uma “arte compartilhada e contextualizada que marca posicionamentos políticos, expressa opiniões, revela biografias, promove transformações subjetivas e sociais, integrada à paisagem urbana, em busca de uma estética própria, com qualidade”.

Apesar dos conceitos divergentes e da dificuldade, ainda existente, em conceituar um movimento cultural que teve origem na periferia de São Paulo, mas hoje já está disseminado por diversas periferias do Brasil, é essencial destacar a sua originalidade e contribuição para a literatura brasileira, que com certeza não será mais a mesma, pois, pela primeira vez, parou para ouvir as vozes dos excluídos.

Esse silenciamento já era debatido por Walter Benjamin, no século XX, ao criticar o historicismo conservador que sempre considerava a história a partir da narrativa das classes dominantes e ocultava a versão dos oprimidos. Evidentemente, esse conceito defendido por Benjamin (1987) não se refere apenas à história, podendo ser estendido à literatura, uma vez que ela, por muitos séculos, contou apenas histórias de reis, cavaleiros e burgueses. Nesse mesmo viés, Sérgio Vaz, no Manifesto da Antropofagia Periférica, escrito em 2007, chama a atenção para a arte produzida pelos moradores da periferia e repudia “a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de expressão (...) a Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza” (VAZ, 2011, p.50).

O manifesto de Vaz (2011) é porta-voz de uma população à margem e denuncia a situação enfrentada por esses indivíduos, com problemas que vão desde a falta de infraestrutura desses locais à barbárie cultural instituída pela oferta de uma educação de má qualidade e o reduzido acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade. Essa ruptura de padrões artísticos, transforma a produção cultural, elaborada em contextos periféricos, em um movimento contra hegemônico que solicita 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. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução (VAZ, 2011, p.51). A literatura, ao figurar como um canal de expressão das diversidades, pode possibilitar o início de uma revolução que vislumbra uma sociedade mais justa. Como provoca Vaz: “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” (VAZ, 2011, p.51). Vale ressaltar que a periferia não começou a produzir em 1990, mas foi a partir dessa data que suas manifestações culturais passaram a ter mais visibilidade, tornando-se importante veículo de expressão e revitalização de locais periféricos que produzem sua arte e criam seus próprios centros de significação.

Conforme Porto (2012), há uma divergência quanto à conceituação dessa produção: “movimento marginal ? movimento de periferias? ou movimento de outras centralidades?”. Esta última, que se discute a partir de agora, é um conceito utilizado para designar as manifestações culturais que vêm sendo produzidas em espaços fora do que no passado era considerado núcleo central de saberes e está voltado a rasurar, em algum nível, o entendimento comumente atribuído à oposição centro/periferia, desmistificando o conceito de que o “centro” é o único espaço produtor de cultura, sem desconsiderar a importância das obras produzidas nesse local.

O conceito de outras centralidades constitui-se como uma categoria agregadora, na tentativa de abarcar literatura marginal, literatura periférica e produções literárias que não solicitam classificações, no amplo contexto dos múltiplos ambiente de produção e circulação literária. Essa escolha coaduna com o objetivo ideológico de diversos grupos literários, a fim de não repetir o lugar de subalternidade relegado aos espaços que, ao longo do tempo, estiveram à margem, desconstruindo ainda mais a concepção da existência de fronteiras fixas entre o centro e a periferia.



De acordo com Junior e Santos (2009), está vigente, atualmente, uma nova dinâmica espacial urbana em que se vivencia a formação de novas centralidades em resposta à dicotomia centro/periferia. A dicotomia estabelecida ia além de uma barreira arquitetônica, ela invadia o aspecto social, fazendo com que espaços e sujeitos que estivessem à margem do centro tivessem acesso diferenciado à infraestrutura, lazer e bens culturais, quando não eram privados dos mesmos.

Manifestações culturais marginais, às margens, periféricas ou de outras centralidades têm contribuído para uma reconfiguração no espaço urbano e é uma alternativa para denunciar e combater as diversas mazelas sociais. Para Porto (2012), “essas produções resgatam e reescrevem a história da perspectiva do oprimido, do negro, nortista, nordestino e imigrante, onde a arma é a palavra” (PORTO, 2012, p. 61).

Com isso, os cidadãos oprimidos apropriam-se da linguagem e passam de receptores passivos de uma produção cultural elaborada em outros locais, a qual pode não o representar nem possuir acesso fácil à mesma, para produtores e divulgadores de sua versão da história, utilizando a linguagem como “instrumento de resistência, afirmação de minorias, transformação política, revolução de costumes e resgate de significados” (PORTO, 2012, p. 61).

Certo que na literatura sempre existiram personagens que representavam minorias sociais, no entanto, os escritores davam visibilidade a essa realidade, sem pertencer à mesma, logo, o faziam sob o filtro das próprias concepções, interesses e preconceitos. Nesse novo horizonte, a literatura passa a ser produzida por escritores que falam da periferia para periféricos e para o mundo, invertendo o sentido (centro/periferia) vigente durante anos no cenário da produção literária. Assim:

os escritos da periferia, constituindo-se a partir da fala – local e coletiva – de moradores da favela, conferem novas configurações do literário, que certamente obrigam a teoria a repensar não apenas suas categorias e parâmetros de análise, como ainda a sua tarefa política de resistência à dominação do conhecimento (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Com essa configuração há a instauração de uma nova visão de mundo que possibilita uma resignificação de sentidos, por isso a literatura produzida nas periferias brasileiras vai além de ser uma notícia ou objeto de estudo, uma vez que o “seu alcance é muito maior, à medida que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 31). Trata-se de uma literatura dissonante, com outra forma de representar o mundo e que pode abalar o cânone vigente, pois propõe uma ruptura dos paradigmas estéticos em vigor e tensiona a concepção do que é considerado literário.

Faz-se necessário lembrar que são muitos os desafios enfrentados para valorar uma obra de contexto periférico. Dalcastagné (2012) revela que, antes de analisar a obra esteticamente, há que provar que a mesma é literatura, o que não acontece com a produção de autores já reconhecidos no cenário literário, tal situação constitui-se um impedimento à sua democratização. De acordo com a autora, “a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções são excluídas de antemão” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 16).

Os textos autorizados a adentrar o espaço escolar também precisam ser legitimados como literatura, mas quem faz essa legitimação? Baseado em quais critérios? Por que a escola insiste em orientar apenas o estudo das obras pertencentes ao cânone literário? O que estaria em risco ao explorar obras de abordagens múltiplas?

O importante é perceber a quem esses critérios privilegiam e reconhecer a fundamentação ideológica que está por traz da definição, manutenção e divulgação de um cânone: sempre há vestígios de uma sociedade racista, sexista, capitalista e centralizadora. De igual modo, as obras que estão presentes no



**contexto escolar** estão de acordo com as diretrizes que orientam o ensino, logo se a educação não possui ideais democráticos, não se pode dar visibilidade a uma literatura que dá voz a grupos marginalizados. Mas se o objetivo é formar um cidadão crítico, não se pode negar o acesso a essa literatura, pois a mesma se constitui como instrumento de reflexão sobre si e sobre o outro.

Vale ressaltar que não é possível comparar a escrita produzida em outros centros com a literatura elaborada em espaços literários de prestígio, pois ela não se enquadrará no modelo tradicional de valoração estética e tal ato só reforçará a exclusão já vivenciada. Portanto, é preciso questionar o conceito de literatura dominante e expandir os critérios utilizados para legitimar uma obra literária, assegurando que cada produção tenha suas especificidades respeitadas, intencionando uma democratização do cenário literário.

São essas mesmas vozes que estão à margem do cânone literário que tensionam a expansão do que deve ou não ser considerado literatura, a fim de desestabilizar o cânone nacional. Segundo Oliveira (2011), “a história da literatura e da arte consiste nessa dialética de posições que se alternam entre o centro e a margem, o que envolve não apenas a transformação de ordem estética, mas também social e política” (OLIVEIRA, 2011, p.31).

Essa dialética tem sido potencializada na contemporaneidade, uma vez que nada pertence nem permanece fixo num local, assim acontece também com a literatura, a estética contemporânea é construída através de suportes diferentes sob o prisma do não pertencimento, desenquadramento e exploração de limites que desencadeiam uma crise na especificidade artística (GRAMUÑO, 2014). A dualidade que fixava contrários tem se desgastado ao ponto de não ser mais possível considerar a permanência de qualquer padrão de fixidez, de qualquer ideia do que seria a própria literatura, tendo em vista que a mesma se constitui como um porvir em constante transformação.

Essa expansão de conceitos deveu-se ao processo de globalização que possibilitou a aproximação tanto de sociedades separadas, geopoliticamente, como o avizinhamo sociocultural dentro de uma mesma sociedade, o que desencadeou uma instabilidade das fronteiras e revelou outros centros, e os centros integrantes destes, e outras periferias, e as periferias integrantes destas. Para Oliveira (2011) a facilidade de múltiplas interações, pelos fluxos migratórios ou de informações do mundo contemporâneo, desequilibram as relações entre centro e periferia, uma vez que os espaços geográfico, social e cultural resultam de processos de hibridização e desterritorialização (OLIVEIRA, 2011, p.32).

Em tese, a dissolução de fronteiras possibilita uma renovação cultural, expansão de temáticas, gêneros, estéticas, quiçá até a desconstrução de um ideal canônico, em favor de um hibridismo literário, dotando a obra de arte de um caráter transitório. Mas, infelizmente, ainda não é sinal da efetivação de um processo igualitário entre as sociedades, pois prevalece a manutenção de um padrão de comportamento que vigora, prioritariamente, em um sentido: centro – periferia e a sua alteração requer tempo e quebra de padrões. O centro são muitos “lugares”, mas a ideia de estar em evidência permanece, esmagando o entorno periférico de forma, muitas vezes, violenta, alimentando-se deles ou até mesmo traçando parcerias. Efetivamente, o que se sugere aqui é um olhar literário mais democrático, assegurando que a literatura produzida em outros centros não figure como de valor menor, além de converter o tradicional centro de saber em só mais um local de produção e divulgação cultural como tantos outros existentes na cidade. Há que se destacar, considerando as palavras de Coutinho (2014, p. 14), a emergência de pontos de tensão voltados a rasurar conceituações dicotômicas totalizantes, para celebrar a diversidade, a descentralização nas experiências literárias.

Nesse contexto, quais seriam as potencialidades dessa literatura produzidas em outros centros para a



escola? São inúmeras, desde a desmistificação de que a escrita é destinada só a intelectuais e pessoas cultas, põe em pauta a temática da periferia e seus conflitos no ambiente escolar, demonstra a apropriação da escrita por grupos que estão à margem, desperta identificação dos estudantes com vivência semelhante, que não tinham o interesse despertado pelo cânone, e os convida a apropriar-se da escrita. Enfim, a leitura de textos produzidos em outras centralidades na sala de aula é capaz de promover reflexões coletivas e debates potencializando a formação de uma consciência mais crítica e politizada. No entanto, ao pensar em quais aprendizagens essas escritas contemporâneas mobilizariam lida-se também com um paradoxo: se por um lado essa literatura seria atrativa ao estudante da escola pública por apresentar um cenário habitual que promove uma identificação tanto com a narrativa quanto com a linguagem, o seu uso exclusivo apresentaria apenas uma visão do mundo do qual o sujeito já é conhecedor. No entanto, a exposição do estudante periféricos apenas às obras que compõem o cânone escolar, certamente, promoveria o seu distanciamento do universo literário justamente pela falta de identificação. Mais do que nunca a palavra de ordem é diversidade, o cenário escolar precisa ampliar os horizontes de leitura beneficiando-se dos diversos olhares, implementando um diálogo entre as vertentes literárias em benefício da formação de um leitor crítico e proficiente.

Com efeito, toda mobilização cultural que acontece fora do cenário escolar precisa ser apresentada aos educandos, primeiro porque pode fazer parte do seu contexto de vida, também porque a escola precisa ampliar o seu repertório literário, contemplando os múltiplos olhares e, principalmente, porque a literatura é uma forma legítima de resistência, afirmação e expressão de uma população que nunca foi ouvida e explorar essa escrita no ambiente escolar, é admitir que atos de silenciamento não devem ser permitidos. A introdução de textos produzidos em outras centralidades nas salas de aula do país configura-se um desafio, pois abre-se mão de uma história educacional previsível para trilhar por caminhos desconhecidos, mas vale apenas correr esse risco, uma vez que persistem registros de práticas literárias mal sucedidas. Representa também uma mudança na ordem do processo educacional, substituindo as obras que devem ser lidas pela imposição de um cânone por obras que merecem ser lidas devido ao seu potencial agregador. Mas para que essa mudança se efetive é necessário abandonar o habitual comodismo proporcionado pelo trabalho realizado apenas com as obras que já estão legitimadas pelo cânone e reconsiderar o potencial educativo das escritas produzidas em outros centros de saberes. Esse embate, por ventura, contribuirá para a ampliação do que é considerado artístico, literário e promoverá uma efetiva incorporação da diversidade cultural **no contexto escolar** tornando a escola pública mais inclusiva e democrática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pela literatura ajudam o homem a conhecer o mundo e a si mesmo. A partir das histórias vivenciadas pelas personagens, o leitor é levado a refletir e a formar ponto de vista crítico acerca da situação vivenciada no mundo literário que poderá ser ponto de reflexão para o mundo real. Por isso, todos os indivíduos que passaram pela escolaridade básica deveriam ter vivenciado experiências significativas que proporcionassem o efetivo contato com a obra literária e incentivassem a descobrir os saberes e os sabores provenientes dessa leitura, pois a literatura proporciona ao leitor: “uma educação humanística, uma formação estilística do sujeito e uma educação para o gosto artístico” (FIORINDO, 2012, p. 30).

No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois “ainda existem práticas equivocadas na sala de aula em relação ao ato de ler, como um trabalho distorcido e fragmentado com textos literários” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 148), também não



são implementadas experiências que possibilitem ao aluno vivenciar o texto, sem utilizá-lo como pretexto para atividades ou avaliações, pois a literatura não é considerada uma linguagem para conhecer e refletir o mundo.

A exposição dos estudantes a experiências literárias significativas na escola pode oportunizar a formação de leitores proficientes e contribuir para a humanização do indivíduo, pois a literatura não é alienada da existência e dos problemas humanos, ela atua, por caminhos diversos, como ferramenta para a transformação de determinadas circunstâncias socialmente negativas.

Assim, o acesso à escrita de grupos que foram subalternizados historicamente, na escola, instaura reflexão e conhecimento de outras vivências, mobiliza identidades, retrata realidades que talvez sejam mais próximas às vivências dos estudantes, o que causa diferenciadas identificações e amplia olhares. Dessa forma, o ensino de literatura na educação básica deve apresentar uma abordagem literária múltipla que contemple obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

O campo da leitura literária no universo escolar é amplo e não se esgota com esse estudo. Ainda são necessárias muitas outras investigações que discutam o potencial formativo da literatura, sugiram práticas pedagógicas, questionem a abordagem do cânone, analisem as potencialidades da leitura literária de textos de outras centralidades no ambiente escolar, dentre outros desafios que se fazem pertinentes para modificar o quadro de insucesso que assola o ensino de literatura em algumas unidades escolares.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, A. E.; ESPÍNDOLA, A. L.; MASSUIA, C. S. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 97-122

ALVES, J.H.P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R.(orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 33-50

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987, p. 222-232

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 75- 96

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Ilmara Valois B. Margens limiars da prosa contemporânea: a poética do fragmento em “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, e “Ó”, de Nuno Ramos. 2014. 178 f Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. IBERIC@ L: revue d'études ibériques et ibéro-américaines 2, 2012, p. 13-18. Disponível em:



HYPERLINK "<http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>" <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 76-98

FIORINDO, Priscila Peixinho. Abordagens do texto literário para **a formação do** leitor crítico. Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático. n. 36, p. 28-33, maio 2012.

GRAMUÑO, Florencia. Formas da impertinência. In: KIFFER, A.; GRAMUÑO, F. (orgs.). Expansões contemporâneas: leitura e outras formas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 91-108.

JOUVE, Vincent. Por que estudar literatura? Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-nilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JUNIOR, W. M. L.; SANTOS, R. C. B. dos. Novas Centralidades na perspectiva da relação centro-periferia . Sociedade & Natureza, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 351-359, dez. 2009. Disponível em: HYPERLINK "[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010)" [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010) Acesso em 18 de outubro de 2019.

LEITE, A. Marcos fundamentais da Literatura Periférica em São Paulo. Revista Estudos Culturais, v. 1, n. 1, 25 jun. 2014. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368>" <http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368> . Acesso em 12 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena. 2006. 211 f . Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OGIEN, Albert. Uma concepção expandida de periferia. Revista periferias. v. 2, n.2, 2018. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/>" <http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/> Acesso em 01 de abril 2019.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul/dez. 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. Literatura e Sociedade, v. 11, n. 9, p. 16-29, dez. 2006.

PORTO, Gisele Poletto. Poéticas periféricas – outras centralidades? Ide, São Paulo, v. 34, n. 53, p.57-68, jan. 2011. Disponível em: HYPERLINK "[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)" [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 11 de outubro de 2019.

REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48



SOUZA, S. F.; CORRÊA, H. T.; VINHAL, T. P. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.) Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 147-182.

VAZ, Sérgio. Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente. 1 ed. São Paulo: Global, 2011.

VIEIRA, A. Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.

WALTY, I. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49- 58

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>" <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704> Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

#### Title

Literature and school: other centralities in the development of literary readers

#### Abstract

It is not possible to measure the value of literature for the human being, it humanizes us, it liberates us, it is , so to speak, an invitation to autonomy. Literature improves people and makes them dream of a better world. It is possible to access literature in different environments, but school is often the place where the first encounter with the literary text takes place. However, literary education has been facing obstacles for its development at the elementary and secondary levels as some experiences are configured as tedious and are distant from the student's life context. Such literary education only contemplates works from the literary canon. In this perspective, this article brings considerations about the reasons for reading literary texts, emphasizing the importance of bringing literary works produced in “other centralities” into the schools , as a dialogical possibility of unparalleled wealth for young contemporary readers. This is a bibliographic study based on Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), among other authors who have contributed to the discussion. As a result, the formative potential of literature is ratified, emphasizing that elementary and secondary education must privilege multiple literary approaches, in order to contemplate readings and works produced in the various centers that produce knowledge.

#### Keywords

Elementary and Secondary school; Literary texts; Other centralities.



Recebido em:

Aceito em



=====  
**Arquivo 1:** [artigo-revista travessias.doc](#) (7710 termos)

**Arquivo 2:** [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S1413-389X2011000200012&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1413-389X2011000200012&lng=pt&tlng=pt) (117 termos)

**Termos comuns:** 14

**Similaridade:** 0,17%

**O texto abaixo é o conteúdo do documento [artigo-revista travessias.doc](#). Os termos em vermelho foram encontrados no documento [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S1413-389X2011000200012&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1413-389X2011000200012&lng=pt&tlng=pt)**

=====  
LITERATURA E ESCOLA: OUTRAS CENTRALIDADES NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

RESUMO: Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. É possível acessá-la em variados ambientes, mas a escola é o local onde, muitas vezes, acontece o encontro efetivo com o texto literário. No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois algumas experiências configuram-se como atividades entediadas e distantes do contexto de vida do estudante. Nessa perspectiva, o presente artigo traz considerações sobre as condições da leitura do texto literário, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em “outras centralidades”, como possibilidade dialógica de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos. Trata-se de estudo bibliográfico pautado em Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), dentre outros autores que contribuíram para a discussão proposta. Como resultado, ratifica-se o potencial formativo da literatura, ressaltando que a educação básica deve privilegiar abordagens literárias múltiplas, a fim de contemplar leituras e obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola básica; Texto literário; Outras centralidades.

## 1 INTRODUÇÃO

As obras de arte são objetos não utilitários, visto que não foram produzidas para fins práticos como as ferramentas. Jouve (2012) assegura que ninguém fica contemplando, por muito tempo, um martelo ou um serrote antes de utilizá-lo. O contrário acontece com a arte, o ser humano é capaz de escutar diversas vezes a mesma melodia ou passar horas contemplando uma tela, comportamentos que podem provocar questionamentos acerca do “para quê?” e “por quê?” isso acontece. Se a arte é inútil, por que ela é necessária? Mesmo que exista uma, aparente, inutilidade nas ações descritas, escutar uma melodia ou contemplar uma tela, a arte é um meio pelo qual o sujeito se expressa e se constitui humano. (JOUVE, 2012). Assim, a arte pode até não possuir uma utilidade prática, mas é indispensável.

Claro que uma obra de arte também pode ter uma função prática, como exemplifica o autor, ao sugerir que “uma tela de Rembrandt poderia ser utilizada para remendar uma porta, ou um poema de Verlaine para



estudar os artigos definidos” (JOUVE, 2012, p. 22). No entanto, esse fim desviaria de sua vocação primeira, já que para cumprir essa atribuição utilitária não precisaria ser arte. A expressão artística manifesta-se das mais variadas formas, uma delas é a literatura, cuja maior função é “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p.17).

Pode-se ter acesso à literatura em variados ambientes, no entanto a escola é o local onde acontece, na maioria das vezes, um encontro efetivo com o texto literário, visto que muitos indivíduos não têm acesso à literatura fora do ambiente escolar, fruto da distribuição desigual dos bens culturais na sociedade. Assim, a prática de leitura literária realizada na escola pode ressoar, diretamente, na trajetória estudantil dos discentes, já que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade e da proficiência leitora, bem como afeta a trajetória pessoal dos indivíduos, pois os textos representativos de uma realidade relacionada às demandas e anseios dos estudantes podem proporcionar identificação nos mesmos, além de incentivá-los a expressar o mundo sob o olhar individualizado e oferecer aprendizado através de experiências alheias.

Frente à existência de um extenso repertório literário, há que se realizar um questionamento acerca de qual literatura tem sido ou deve ser levada à escola, a fim de que as mais variadas formas de representação cultural possam se fazer presentes. Alves (2013) argumenta que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, vinculada por diferentes suportes - oral ou escrito” (ALVES, 2013, p. 36). O autor expressa ainda que manifestações populares não podem ser excluídas do ambiente escolar, nem ser avaliadas como de menor valor, uma vez que “toda vivência artística, de qualquer tipo, comunica uma experiência peculiar do mundo” (ALVES, 2013, p. 36). Nessa perspectiva, o presente artigo, que faz parte dos estudos realizados durante o Mestrado Profissional em Letras, busca apresentar algumas considerações sobre as práticas leitoras implementadas no ambiente escolar, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em centralidades diversas, ainda não amplamente utilizadas nas salas de aula, por estarem situadas à margem da maioria das seleções canônicas efetivadas no âmbito pedagógico, mas que representam possibilidades dialógicas de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos.

O estudo é proveniente de pesquisa bibliográfica pautada em Alves (2013); Alves, Espíndola e Massuia (2011); Burlamaque, Martins e Araújo, 2011); Candido (1995); Coelho (2000); Cosson (2018); Coutinho (2014); Dalcastagnè (2012); Dalvi (2013); Fiorindo (2012); Gramuño (2014); Jouve (2012); Junior e Santos (2009); Leite (2014); Nascimento (2006); Ogien (2018); Oliveira (2011); Perrone-Moisés (2006); Porto (2012); Rezende (2013); Rouxel (2013); Soares (2006); Souza, Corrêa e Vinhal (2011); Vaz (2011); Vieira (2008); Walty (2006) e Zilberman (2017).

Este artigo é um convite a refletir sobre a educação literária na escola básica e as potencialidades da literatura produzida em outras centralidades. Inicialmente, apresenta-se na seção, Leitura literária no ambiente escolar, a escola como espaço de leituras, discute-se a eficácia das práticas leitoras realizadas nesse ambiente e analisa-se o seu inevitável processo de escolarização. Logo após, em Literatura e periferia: outras centralidades em cena, dialoga-se sobre as escritas contemporâneas, evidenciando o seu potencial estético e social, pois essa literatura emerge como elemento de ruptura de um sistema que silencia os indivíduos situados à margem e sugestiona-se a sua inserção no ambiente escolar como elemento potencializador de aprendizagens. Ao final, ressalta-se a importância de experiências literárias significativas na escola e elucida-se a necessidade de outros estudos que ampliem a discussão.

## 2 HYPERLINK \l "\_Toc45185251" LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR



Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. O texto literário possibilita aprendizado, ele traz a vida à baila; através dos conflitos vivenciados pelas personagens, o leitor é convidado a atuar no palco da vida:

a literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p.15).

Durante muito tempo, a literatura era designada apenas como poesia e, desde a sua origem, possuía um caráter educativo. Foi durante o período da Renascença que a relação literatura/ouvinte passou do público para o privado, o que fez com que o Estado perdesse o domínio popular estabelecido através da literatura, transferindo então para a escola o caráter pedagógico de ensinar. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011).

Com a mudança, a escola tornou-se a instituição social responsável pela aprendizagem dos conhecimentos socialmente produzidos. Nesse período, o currículo escolar não contemplava a literatura como disciplina, sendo inserida pelos franceses, após a Revolução de 1789. Com a inserção, o ensino de literatura ganhou importância por abarcar a formação da língua e da cultura de uma nação, quando também a escola passou a ser considerada como

(...) espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 20).

Entretanto, as experiências literárias que acontecem no ambiente escolar podem configurar-se como atividades distantes do contexto de vida do estudante que cursa esse componente curricular apenas para ser aprovado. De acordo com Vieira (2008), já nas décadas de 1960 e 1970, teóricos questionavam a ênfase dedicada ao ensino da história da literatura, “uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela leitura” (VIEIRA, 2008, p. 445). Notadamente, em algumas escolas de educação básica, a literatura ainda é vista como disciplina entediante por muitos professores acreditarem que o seu estudo se resume ao ato de conhecer estilos de época e à identificação de suas características nas obras produzidas, em determinado recorte temporal. Reduzir o estudo literário a essas práticas é minimizar o potencial formativo da literatura para o aprimoramento intelectual, ético e subjetivo do indivíduo.

Com isso, não se quer defender que tal conhecimento não seja importante, mas a educação literária não deve restringir-se apenas à sua historiografia, ela é uma etapa e não o foco do ensino: “ela vem em decorrência da leitura das obras vistas em seu contexto histórico-social e cultural” (VIEIRA, 2008, p. 455). Assim, a metodologia empregada por algumas instituições de ensino precisa ser revista, a fim de propiciar aos estudantes experiências literárias enriquecedoras, não apenas o estudo de conteúdos, mas também de vivências. Essa realidade faz acreditar que a escola básica vivencia uma decadência no ensino da literatura, uma vez que a mesma “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p.23).

Cosson (2018) justifica esse declínio, em primeiro lugar, pela ausência de um objeto próprio de ensino e, em segundo, porque falta uma metodologia adequada que permita a literatura acontecer “sem o abandono



do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2018, p.23). O autor aponta ainda outros motivos que levam a uma certa recusa da literatura pela escola contemporânea: a multiplicidades dos textos disponíveis, a onipresença das imagens e a variedade das manifestações culturais, agregado a isso a fala de alguns professores que acreditam que a literatura “é um produto do século XIX que não se enquadra na escola do século atual” (COSSON, 2018, p. 20).

A exposição a apenas fragmentos das obras literárias fornece aos alunos uma visão bastante reduzida da obra analisada e também funciona como obstáculo. Essa é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras que, por não possuírem um acervo literário ou por não o mobilizarem adequadamente quando possuem, fazem do livro didático o único material ao qual o aluno tem acesso ou, simplesmente, direcionam as ações de leitura da literatura no ambiente escolar às atividades de avaliação. Sobre essa última questão, faz-se relevante considerar que muitos dos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula visam medir o potencial de memorização do estudante, solicitando nomes e características de personagens, perguntando sobre fatos pontuais da história, que em nada ajudam os aprendizes a aperfeiçoarem a compreensão das obras. São avaliações que relegam os alunos a meros espectadores silenciosos, sem possibilidade de interação com a obra.

Cosson (2018) aponta que o professor ainda vê a literatura como um conteúdo a ser avaliado. Talvez, por conta dessa visão equivocada, procedimentos avaliativos descabidos ainda continuem a acontecer na sala de aula. Para ressignificar esse processo, faz-se necessário conceber a literatura como uma experiência, só assim as avaliações poderão primar por respostas significativas que possibilitem perceber a interpretação do estudante, já que o objetivo primeiro da avaliação é inseri-lo no universo literário e compartilhar a sua compreensão com os demais integrantes da comunidade de leitores, demais colegas e professor.

Ao fazer parte do universo escolar, a literatura está sujeita às normas que norteiam essas instituições e a avaliação é uma delas, entretanto, o mais indicado é que essa apreciação não aconteça apenas em momentos pontuais, uma vez que a ansiedade provocada por ela pode camuflar as reais habilidades dos alunos, o indicado seria a realização de um processo avaliativo contínuo que valorize as aprendizagens provenientes das experiências vivenciadas.

Rezende (2013, p. 111) destaca como um dos maiores problemas da literatura no ambiente escolar a falta do espaço-tempo para a abordagem adequada de um conteúdo que envolva “fruição, reflexão e elaboração”. Com frequência essas etapas não conseguem ser cumpridas na escola básica, devido à extensão do currículo a ser desenvolvido e à metodologia inapropriada, que não se adequa à cultura contemporânea.

Com isso, não se deseja afirmar que exista uma metodologia pronta para o ensino de literatura, mas é necessário pensar um ensino que não se limite à tão conhecida aula expositiva tradicional, com intervenções onde o texto literário não é o centro, tendo como finalidade abordar uma temática, dados de uma história, acontecimentos da língua, entre outros. Segundo Alves (2013), “é imprescindível sempre partir do texto literário (...) estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e os colegas” (ALVES, 2013, p. 45).

A falta de contextualização dos textos com a história, com o mundo dos estudantes, dificulta o gosto e a compreensão da palavra literária. Nesse contexto, cabe à escola utilizar as vivências dos discentes para guiá-los nesse universo, além de diversificar o repertório literário apresentado, a fim de construir menos muros e mais pontes. Como ressalta Nascimento (2006), a literatura apresenta múltiplas possibilidades também em obras que não são indicadas para a leitura em escolas, nem solicitadas como leitura obrigatória nos vestibulares, por representarem uma produção qualificada como de minorias - mulheres,



negros, homossexuais - e que muito tem a oferecer.

Assim, a educação literária na escola perpassa pela escolha das obras que serão abordadas, o que configura uma questão de relevância ímpar. Essa seleção não é um processo calmo e tranquilo, porquanto pode estar fundamentada por posicionamentos divergentes, principalmente, quando a seleção realizada destoa do cânone literário ou quando as escolhas não correspondem ao que os órgãos governamentais consideram “adequado”.

O desvio do “padrão” tem gerado diversos atos de censura nos mais variados espaços sociais, como o que ocorreu na Bienal do Livro no Rio de Janeiro em 2019. Tais atos atingiram também o ambiente escolar, a exemplo do acontecido com a obra *Enquanto o sono não vem*, do escritor José Mauro Brant, que foi recolhida das escolas públicas brasileiras pelo Ministério da Educação por um de seus contos, “A triste história de Eredegalda”, propor uma discussão considerada inadequada aos estudantes; situação reiterada pelo governo de Rondônia, ao planejar o recolhimento, nas escolas públicas desse estado, de quarenta e três livros pertencentes ao cânone da literatura brasileira e mundial. Ações como essas reafirmam a existência de atos de silenciamento na história recente do país, alavancando a necessidade de uma reflexão ampla acerca de qual literatura deve ser ofertada nas escolas públicas brasileiras, em seus vários contextos e níveis de desenvolvimento.

Notadamente, o professor não precisa excluir o trabalho com o cânone literário, pois ele “carrega” uma versão importante da herança cultural de uma comunidade, mas precisa incluir obras que sejam produzidas em outros centros de saberes, posto que as aulas de literatura não podem reduzir-se à transmissão de uma seleção autoritária difundida por instituições mantenedoras de poder limitador.

Como ressalta Zilberman (2017), deve-se

almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

Rouxel (2013) também atribui importância à escolha das obras que serão utilizadas nas aulas de literatura, pois elas são determinantes para a formação dos sujeitos leitores. Sabe-se que o professor precisa levar em conta as orientações oficiais, mas, em alguns momentos, lhe é permitido fazer escolhas que podem ser mais assertivas, quando baseadas em orientações e critérios capazes de contemplar, por exemplo, as diversidades de gêneros, históricas, geográficas, entre outras. Além dessa pluralidade, a autora enfoca a necessidade de oportunizar aos estudantes o contato com obras “das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p.24).

A literatura lida em sala de aula tem potencialidade para desenvolver o gosto de ler, ajudar na construção identitária do leitor e fornecer experiências que possibilitem o enriquecimento da personalidade dos alunos (ROUXEL, 2013), mas precisa ser selecionada com base em critérios menos exclusivistas, se considerarmos a tradição do cânone. A inserção de obras que possam privilegiar lugares diversificados de fala, escuta e representação na sala de aula é um desafio urgente, uma vez que a literatura, enquanto instituição social, adaptou-se à contemporaneidade, reconfigurou suportes, temáticas, desconstruiu fronteiras, manteve-se viva e influente, o que tem confrontando as instituições educativas com suas próprias (im)possibilidades.

O contexto do presente conta com a disseminação de feiras literárias e outros eventos que promovem a literatura, livros que se tornam best sellers, escritores que ficam conhecidos mundialmente, narrativas que dão origem a filmes, séries, novelas, jogos, entre outros formatos disseminados no mundo real e no virtual



, o que configura uma realidade diferente da vivenciada em muitas escolas, onde a literatura parece ameaçada de desaparecer (PERRONE-MOISÉS, 2006).

Nesse contexto, um ponto já bastante discutido, mas que merece ser revisitado diz respeito à escolarização da literatura, tendo em vista que essa institucionalização traz desdobramentos múltiplos. Ao passar por um processo de acomodação à rotina da aprendizagem escolar, a literatura torna-se escolarizada o que, em seu âmago, não é um conceito pejorativo, como ressalta Soares (2006): “essa escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2006, p. 47).

Já que todo saber, ao adentrar o universo escolar, torna-se escolarizado, é necessário por em pauta a inadequada maneira como essa escolarização da literatura pode estar acontecendo em algumas instituições, por promover a distorção das leituras propriamente ditas do texto literário, bem como por limitar as escolhas do acervo que deve receber o status de escolar. É forçoso reconhecer que ações enfadonhas, excesso de didatização ou adoção de obras que não trazem diversidade afastam o estudante do mundo da leitura, reforçando a necessidade de uma “adequada escolarização”. Certo que o ambiente escolar é orientado por um currículo e a escolha da leitura a ser realizada é menos livre do que na sociedade, no entanto, Rezende (2013) fomenta a possibilidade de mudança nas práticas instituídas, argumentando que “a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórico, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Frente à consideração de que o discurso escolar esvazia o texto literário do seu potencial formativo, pode-se considerar, nas palavras de Walty (2006, p. 52), que “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (WALTY, 2006, p. 52). Tais palavras reafirmam o já dito por Soares (2006), quando assevera que a inadequada escolarização da literatura afasta o leitor do contato com o texto literário e impossibilita a escola de dar conta das demandas atuais por estar “presa” a obras e práticas educacionais ultrapassadas que não condizem com a dinâmica das sociedades contemporâneas.

Para Dalvi (2013), “literatura não se ensina, se lê, se vive” (DALVI, 2013, p. 68), pois o seu objeto de ensino é “a experiência da leitura literária e a reflexão, essas que podem ser mediadas e socializadas no espaço da sala de aula” (DALVI, 2013, p.13). Nesse sentido, a escola não pode se furtar a trabalhar com obras vivas - do ponto de vista do interesse dos alunos - nem a buscar metodologias adequadas aos mais variados contextos e níveis de aprendizagem. Ao trazer a diversidade cultural para a sala de aula, as práticas de letramento literário têm a possibilidade de estreitar a relação existente entre texto e leitor, podendo implementar nos alunos a percepção de que através da literatura é possível vivenciar, sentir, questionar e criar variadas possibilidades de sentido, ratificando o viés prazeroso da literatura.

A pertinência de uma reflexão acerca da necessidade de incorporar, ao ambiente escolar, manifestações culturais produzidas em outras centralidades é salutar, tendo em vista que uma quantidade grande de produções podem não estar presentes nesse espaço, por veicular vozes que foram silenciadas historicamente, o que ressalta a necessidade de se trazer obras deixadas às margens da literatura para compor centros diversos de aprendizagem na escola básica.

Entende-se que uma infinidade de expressões culturais mais próximas das vivências de muitos educandos das escolas públicas brasileiras, se disponibilizadas amplamente, podem propiciar aos estudantes uma representação cultural e identitária imprescindível, impulsionando o gosto pela leitura literária e contribuindo para a formação humana desses indivíduos (CANDIDO, 1995), além de contemplar uma democratização literária, ao tensionar o cânone instituído.



### 3 LITERATURA E PERIFERIA: OUTRAS CENTRALIDADES EM CENA

A vida é dinâmica e possui caráter transitório; com a literatura não é diferente: as tradições são construídas, mas não são fixas, podem e precisam ser reconfiguradas, estar em fluxo contínuo, e “ignorar essa abertura é reforçar o papel da literatura como mecanismo de distinção e da hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17).

A partir do final da década de 1990, mobilizações culturais foram intensificadas, buscando tensionar a literatura brasileira a ampliar o cânone literário instituído. São muitas as denominações atribuídas a essa literatura produzida para dar voz a uma sociedade que sobrevive à margem: marginal, periférica, popular, outras centralidades, dentre tantas existentes. Cada uma dessas denominações trouxe diferentes contribuições teóricas que possibilitaram a expressão de vozes insurgentes, enfrentando o desafio de ressignificar o mundo para uma população subalternizada.

De acordo com Nascimento (2006), a denominação de marginal, atribuída à literatura elaborada e divulgada fora do cenário editorial de destaque na sociedade, produzida por escritores que tematizam sujeitos comuns e espaços considerados marginais, apresentando realidades distintas das expostas nos cânones literários, deu origem a um entendimento problemático, devido ao sentido pejorativo e vasto imputado ao vocábulo marginal. No entanto, essa denominação nomeia uma escrita fora dos padrões convencionais, representando uma literatura rica de sentidos.

Para Nascimento (2006), o termo literatura marginal hoje é uma rubrica ampla de significação e abarca diversas especificidades como a posição dos autores no mercado editorial. Nesse panorama, encontram-se autores, em sua maioria, que estão à margem das livrarias tradicionais, com a circulação de suas obras acontecendo em locais alternativos, distintos dos cânones literários que circulam nas escolas, feiras literárias, livrarias, entre outros, com muito mais facilidade. Outro fator relevante são as características autênticas, uma vez que os escritores classificados como marginais representam em seus textos a realidade das periferias brasileiras, suas vivências, valores, linguagem, problemas, sendo a voz de sujeitos historicamente silenciados.

Num primeiro momento, a especificação literatura marginal surgiu nos anos de 1970, para identificar um grupo de poetas provenientes das classes média e alta que publicavam para o grupo social do qual faziam parte. De acordo com Nascimento (2006), “a literatura produzida por esses poetas buscava subverter os padrões de qualidade, ordem e bom gosto vigentes, desvinculando-se das produções tidas como “engajadas”, “intelectualizadas” ou “populistas”” (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

No final da década de 1990, o vocábulo marginal ressurge na literatura brasileira, sob outra perspectiva, para denominar a arte produzida por escritores oriundos da periferia, predominantemente de São Paulo, que apresentam suas vivências através das narrativas. No ano 2000, Reginaldo Ferreira da Silva, conhecido como Ferréz, publicou o livro *Capão Pecado*, apropriando-se novamente da expressão para referir-se à literatura produzida pelo autor e por

uma série de escritores com semelhante perfil sociológico, que estavam publicando entre o final dos anos 1990 e o começo do novo século, uma classificação representativa do contexto social nos quais estariam inseridos: à margem da produção e do consumo de bens econômicos e culturais, do centro geográfico das cidades e da participação político-social (NASCIMENTO, 2006, p. 15).

O lançamento das edições especiais da revista *Caros Amigos*, nos anos 2001, 2002 e 2004 sob o título: *Literatura Marginal: a cultura da periferia dá visibilidade nacional às publicações de quarenta e oito escritores originários das periferias urbanas que apresentavam o seu local de origem à sociedade*



brasileira, conquistando, e não apenas, as camadas populares, que se reconheceram nas obras. Devido à amplitude do termo, diversos escritores brasileiros contemporâneos podem ser descritos como pertencentes à literatura marginal, entretanto, alguns não querem se identificar com esse rótulo, como Marçal Aquino, Fernando Bonassie e Cláudia Canto (NASCIMENTO, 2006).

Há também os autores que se denominam periféricos, inaugurando um movimento literário, cultural e político relevante dentro das periferias do país. Tendo como principal característica a oralidade, a literatura periférica manifestou-se a partir de 2005, com a consolidação dos saraus literários, principalmente, o da Cooperifa, que acontecia no bar “Zé Batidão”, localizado na periferia de São Paulo, sendo organizados pelos poetas Sérgio Vaz e Marcos Pezão.

Os saraus tiveram início no ano de 2001 e expandiram

o arco de influências, incorporando uma escrita vinculada à negritude (algo presente no Rap também), à música popular brasileira, aos cânones da literatura brasileira, além do próprio Hip Hop, adensando uma produção literária que adquiriu forma de livro a partir de diversas coletâneas publicadas com o apoio de editais públicos [...] Esse período é marcado pela emergência do termo Literatura Periférica (LEITE, 2014, n.p).

Outros marcos possibilitaram o fortalecimento desse movimento cultural como a realização do I Encontro de Literatura Periférica, organizado por Allan da Rosa e pela ONG Ação Educativa, e a publicação do livro Rastilho de Pólvora, antologia poética do sarau da Cooperifa. Contribuíram também para consolidar a literatura periférica e dar visibilidade aos seus artistas, o surgimento das Edições Toró; a realização, em 2007, da Semana de Arte Moderna da Periferia; o lançamento do livro Pelas Periferias do Brasil, de Alessandro Buzo; a Coleção Literatura Periférica organizada pela editora Global; e a publicação das antologias dos saraus, mobilizando o cenário literário brasileiro e fazendo ouvir as vozes de escritores que buscavam dar um novo sentido à periferia e valorizar a cultura produzida em outros centros.

Segundo Ogien (2018), o conceito de periferia, hoje, serve para qualificar locais rurais ou urbanos, que foram excluídos do desenvolvimento econômico, social e político ocorrido em uma sociedade desigual separada em classes. O autor aponta a existência, nessas sociedades, de uma separação dos indivíduos em dois polos:

de um lado, grupo de poderosos que se apropriaram das estruturas do Estado para se beneficiar das novas regras do jogo econômico global em termos de poder e de renda - o que se convencionou chamar de ‘centro’; do outro, grupos de pessoas que seguem em condições de precariedade, de insalubridade, de analfabetismo e de submissão absoluta – o que se convencionou chamar de ‘periferia’. (OGIEN, 2018, n.p).

É válido ressaltar que pensamentos autoritários e antidemocráticos estão por trás da distinção centro /periferia e as lutas travadas contra esta distinção visam dar voz e ação aos grupos sociais que se encontram em relações de subalternidade.

Ogien (2018) propõe uma ampliação do conceito de periferia, a fim de apreendê-lo “não como uma condição”, posição inalterável que determina a subalternidade dos sujeitos presentes naquele espaço, mas “como uma situação”, estado passível de ser alterado. Essa nova concepção de periferia, segundo o autor, fortalece a luta da população denominada periférica por direitos elementares como moradia, eletricidade, infraestrutura, emprego, salários dignos, enfim à dignidade, direitos que ao longo da história lhes foram negados.

Atualmente, cresce o número de atividades culturais que têm surgido a partir das zonas periféricas das cidades, como os saraus de poesia declamadas em bares, produção independente de livros, mídias audiovisuais, cinema, teatro de rua, música (PORTO, 2012). Em sua grande maioria, essas manifestações



culturais veiculam as vozes do povo excluído e ao chegar ao “centro”, mobilizam discussões. Segundo Porto (2012, p. 58), trata-se de uma “arte compartilhada e contextualizada que marca posicionamentos políticos, expressa opiniões, revela biografias, promove transformações subjetivas e sociais, integrada à paisagem urbana, em busca de uma estética própria, com qualidade”.

Apesar dos conceitos divergentes e da dificuldade, ainda existente, em conceituar um movimento cultural que teve origem na periferia de São Paulo, mas hoje já está disseminado por diversas periferias do Brasil, é essencial destacar a sua originalidade e contribuição para a literatura brasileira, que com certeza não será mais a mesma, pois, pela primeira vez, parou para ouvir as vozes dos excluídos.

Esse silenciamento já era debatido por Walter Benjamin, no século XX, ao criticar o historicismo conservador que sempre considerava a história a partir da narrativa das classes dominantes e ocultava a versão dos oprimidos. Evidentemente, esse conceito defendido por Benjamin (1987) não se refere apenas à história, podendo ser estendido à literatura, uma vez que ela, por muitos séculos, contou apenas histórias de reis, cavaleiros e burgueses. Nesse mesmo viés, Sérgio Vaz, no Manifesto da Antropofagia Periférica, escrito em 2007, chama a atenção para a arte produzida pelos moradores da periferia e repudia “a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de expressão (...) a Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza” (VAZ, 2011, p.50).

O manifesto de Vaz (2011) é porta-voz de uma população à margem e denuncia a situação enfrentada por esses indivíduos, com problemas que vão desde a falta de infraestrutura desses locais à barbárie cultural instituída pela oferta de uma educação de má qualidade e o reduzido acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade. Essa ruptura de padrões artísticos, transforma a produção cultural, elaborada em contextos periféricos, em um movimento contra hegemônico que solicita 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. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução (VAZ, 2011, p.51). A literatura, ao figurar como um canal de expressão das diversidades, pode possibilitar o início de uma revolução que vislumbra uma sociedade mais justa. Como provoca Vaz: “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” (VAZ, 2011, p.51). Vale ressaltar que a periferia não começou a produzir em 1990, mas foi a partir dessa data que suas manifestações culturais passaram a ter mais visibilidade, tornando-se importante veículo de expressão e revitalização de locais periféricos que produzem sua arte e criam seus próprios centros de significação.

Conforme Porto (2012), há uma divergência quanto à conceituação dessa produção: “movimento marginal ? movimento de periferias? ou movimento de outras centralidades?”. Esta última, que se discute a partir de agora, é um conceito utilizado para designar as manifestações culturais que vêm sendo produzidas em espaços fora do que no passado era considerado núcleo central de saberes e está voltado a rasurar, em algum nível, o entendimento comumente atribuído à oposição centro/periferia, desmistificando o conceito de que o “centro” é o único espaço produtor de cultura, sem desconsiderar a importância das obras produzidas nesse local.

O conceito de outras centralidades constitui-se como uma categoria agregadora, na tentativa de abarcar literatura marginal, literatura periférica e produções literárias que não solicitam classificações, no amplo contexto dos múltiplos ambiente de produção e circulação literária. Essa escolha coaduna com o objetivo ideológico de diversos grupos literários, a fim de não repetir o lugar de subalternidade relegado aos espaços que, ao longo do tempo, estiveram à margem, desconstruindo ainda mais a concepção da existência de fronteiras fixas entre o centro e a periferia.



De acordo com Junior e Santos (2009), está vigente, atualmente, uma nova dinâmica espacial urbana em que se vivencia a formação de novas centralidades em resposta à dicotomia centro/periferia. A dicotomia estabelecida ia além de uma barreira arquitetônica, ela invadia o aspecto social, fazendo com que espaços e sujeitos que estivessem à margem do centro tivessem acesso diferenciado à infraestrutura, lazer e bens culturais, quando não eram privados dos mesmos.

Manifestações culturais marginais, às margens, periféricas ou de outras centralidades têm contribuído para uma reconfiguração no espaço urbano e é uma alternativa para denunciar e combater as diversas mazelas sociais. Para Porto (2012), “essas produções resgatam e reescrevem a história da perspectiva do oprimido, do negro, nortista, nordestino e imigrante, onde a arma é a palavra” (PORTO, 2012, p. 61).

Com isso, os cidadãos oprimidos apropriam-se da linguagem e passam de receptores passivos de uma produção cultural elaborada em outros locais, a qual pode não o representar nem possuir acesso fácil à mesma, para produtores e divulgadores de sua versão da história, utilizando a linguagem como “instrumento de resistência, afirmação de minorias, transformação política, revolução de costumes e resgate de significados” (PORTO, 2012, p. 61).

Certo que na literatura sempre existiram personagens que representavam minorias sociais, no entanto, os escritores davam visibilidade a essa realidade, sem pertencer à mesma, logo, o faziam sob o filtro das próprias concepções, interesses e preconceitos. Nesse novo horizonte, a literatura passa a ser produzida por escritores que falam da periferia para periféricos e para o mundo, invertendo o sentido (centro/periferia) vigente durante anos no cenário da produção literária. Assim:

os escritos da periferia, constituindo-se a partir da fala – local e coletiva – de moradores da favela, conferem novas configurações do literário, que certamente obrigam a teoria a repensar não apenas suas categorias e parâmetros de análise, como ainda a sua tarefa política de resistência à dominação do conhecimento (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Com essa configuração há a instauração de uma nova visão de mundo que possibilita uma ressignificação de sentidos, por isso a literatura produzida nas periferias brasileiras vai além de ser uma notícia ou objeto de estudo, uma vez que o “seu alcance é muito maior, à medida que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 31). Trata-se de uma literatura dissonante, com outra forma de representar o mundo e que pode abalar o cânone vigente, pois propõe uma ruptura dos paradigmas estéticos em vigor e tensiona a concepção do que é considerado literário.

Faz-se necessário lembrar que são muitos os desafios enfrentados para valorar uma obra de contexto periférico. Dalcastagné (2012) revela que, antes de analisar a obra esteticamente, há que provar que a mesma é literatura, o que não acontece com a produção de autores já reconhecidos no cenário literário, tal situação constitui-se um impedimento à sua democratização. De acordo com a autora, “a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções são excluídas de antemão” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 16).

Os textos autorizados a adentrar o espaço escolar também precisam ser legitimados como literatura, mas quem faz essa legitimação? Baseado em quais critérios? Por que a escola insiste em orientar apenas o estudo das obras pertencentes ao cânone literário? O que estaria em risco ao explorar obras de abordagens múltiplas?

O importante é perceber a quem esses critérios privilegiam e reconhecer a fundamentação ideológica que está por traz da definição, manutenção e divulgação de um cânone: sempre há vestígios de uma sociedade racista, sexista, capitalista e centralizadora. De igual modo, as obras que estão presentes no



contexto escolar estão de acordo com as diretrizes que orientam o ensino, logo se a educação não possui ideais democráticos, não se pode dar visibilidade a uma literatura que dá voz a grupos marginalizados. Mas se o objetivo é formar um cidadão crítico, não se pode negar o acesso a essa literatura, pois a mesma se constitui como instrumento de reflexão sobre si e sobre o outro.

Vale ressaltar que não é possível comparar a escrita produzida em outros centros com a literatura elaborada em espaços literários de prestígio, pois ela não se enquadrará no modelo tradicional de valoração estética e tal ato só reforçará a exclusão já vivenciada. Portanto, é preciso questionar o conceito de literatura dominante e expandir os critérios utilizados para legitimar uma obra literária, assegurando que cada produção tenha suas especificidades respeitadas, intencionando uma democratização do cenário literário.

São essas mesmas vozes que estão à margem do cânone literário que tensionam a expansão do que deve ou não ser considerado literatura, a fim de desestabilizar o cânone nacional. Segundo Oliveira (2011), “a história da literatura e da arte consiste nessa dialética de posições que se alternam entre o centro e a margem, o que envolve não apenas a transformação de ordem estética, mas também social e política” (OLIVEIRA, 2011, p.31).

Essa dialética tem sido potencializada na contemporaneidade, uma vez que nada pertence nem permanece fixo num local, assim acontece também com a literatura, a estética contemporânea é construída através de suportes diferentes sob o prisma do não pertencimento, desenquadramento e exploração de limites que desencadeiam uma crise na especificidade artística (GRAMUÑO, 2014). A dualidade que fixava contrários tem se desgastado ao ponto de não ser mais possível considerar a permanência de qualquer padrão de fixidez, de qualquer ideia do que seria a própria literatura, tendo em vista que a mesma se constitui como um porvir em constante transformação.

Essa expansão de conceitos deveu-se ao processo de globalização que possibilitou a aproximação tanto de sociedades separadas, geopoliticamente, como o avizinhamento sociocultural dentro de uma mesma sociedade, o que desencadeou uma instabilidade das fronteiras e revelou outros centros, e os centros integrantes destes, e outras periferias, e as periferias integrantes destas. Para Oliveira (2011) a facilidade de múltiplas interações, pelos fluxos migratórios ou de informações do mundo contemporâneo, desequilibram as relações entre centro e periferia, uma vez que os espaços geográfico, social e cultural resultam de processos de hibridização e desterritorialização (OLIVEIRA, 2011, p.32).

Em tese, a dissolução de fronteiras possibilita uma renovação cultural, expansão de temáticas, gêneros, estéticas, quiçá até a desconstrução de um ideal canônico, em favor de um hibridismo literário, dotando a obra de arte de um caráter transitório. Mas, infelizmente, ainda não é sinal da efetivação de um processo igualitário entre as sociedades, pois prevalece a manutenção de um padrão de comportamento que vigora, prioritariamente, em um sentido: centro – periferia e a sua alteração requer tempo e quebra de padrões. O centro são muitos “lugares”, mas a ideia de estar em evidência permanece, esmagando o entorno periférico de forma, muitas vezes, violenta, alimentando-se deles ou até mesmo traçando parcerias. Efetivamente, o que se sugere aqui é um olhar literário mais democrático, assegurando que a literatura produzida em outros centros não figure como de valor menor, além de converter o tradicional centro de saber em só mais um local de produção e divulgação cultural como tantos outros existentes na cidade. Há que se destacar, considerando as palavras de Coutinho (2014, p. 14), a emergência de pontos de tensão voltados a rasurar conceituações dicotômicas totalizantes, para celebrar a diversidade, a descentralização nas experiências literárias.

Nesse contexto, quais seriam as potencialidades dessa literatura produzidas em outros centros para a



escola? São inúmeras, desde a desmistificação de que a escrita é destinada só a intelectuais e pessoas cultas, põe em pauta a temática da periferia e seus conflitos no ambiente escolar, demonstra a apropriação da escrita por grupos que estão à margem, desperta identificação dos estudantes com vivência semelhante, que não tinham o interesse despertado pelo cânone, e os convida a apropriar-se da escrita. Enfim, a leitura de textos produzidos em outras centralidades na sala de aula é capaz de promover reflexões coletivas e debates potencializando a formação de uma consciência mais crítica e politizada. No entanto, ao pensar em quais aprendizagens essas escritas contemporâneas mobilizariam lida-se também com um paradoxo: se por um lado essa literatura seria atrativa ao estudante da escola pública por apresentar um cenário habitual que promove uma identificação tanto com a narrativa quanto com a linguagem, o seu uso exclusivo apresentaria apenas uma visão do mundo do qual o sujeito já é conhecedor. No entanto, a exposição do estudante periféricos apenas às obras que compõem o cânone escolar, certamente, promoveria o seu distanciamento do universo literário justamente pela falta de identificação. Mais do que nunca a palavra de ordem é diversidade, o cenário escolar precisa ampliar os horizontes de leitura beneficiando-se dos diversos olhares, implementando um diálogo entre as vertentes literárias em benefício da formação de um leitor crítico e proficiente.

Com efeito, toda mobilização cultural que acontece fora do cenário escolar precisa ser apresentada aos educandos, primeiro porque pode fazer parte do seu contexto de vida, também porque a escola precisa ampliar o seu repertório literário, contemplando os múltiplos olhares e, principalmente, porque a literatura é uma forma legítima de resistência, afirmação e expressão de uma população que nunca foi ouvida e explorar essa escrita no ambiente escolar, é admitir que atos de silenciamento não devem ser permitidos. A introdução de textos produzidos em outras centralidades nas salas de aula do país configura-se um desafio, pois abre-se mão de uma história educacional previsível para trilhar por caminhos desconhecidos, mas vale apenas correr esse risco, uma vez que persistem registros de práticas literárias mal sucedidas. Representa também uma mudança na ordem do processo educacional, substituindo as obras que devem ser lidas pela imposição de um cânone por obras que merecem ser lidas devido ao seu potencial agregador. Mas para que essa mudança se efetive é necessário abandonar o habitual comodismo proporcionado pelo trabalho realizado apenas com as obras que já estão legitimadas pelo cânone e reconsiderar o potencial educativo das escritas produzidas em outros centros de saberes. Esse embate, por ventura, contribuirá para a ampliação do que é considerado artístico, literário e promoverá uma efetiva incorporação da diversidade cultural no contexto escolar tornando a escola pública mais inclusiva e democrática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pela literatura ajudam o homem a conhecer o mundo e a si mesmo. A partir das histórias vivenciadas pelas personagens, o leitor é levado a refletir e a formar ponto de vista crítico acerca da situação vivenciada no mundo literário que poderá ser ponto de reflexão para o mundo real. Por isso, todos os indivíduos que passaram pela escolaridade básica deveriam ter vivenciado experiências significativas que proporcionassem o efetivo contato com a obra literária e incentivassem a descobrir os saberes e os sabores provenientes dessa leitura, pois a literatura proporciona ao leitor: “uma educação humanística, uma formação estilística do sujeito e uma educação para o gosto artístico” (FIORINDO, 2012, p. 30).

No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois “ainda existem práticas equivocadas na sala de aula em relação ao ato de ler, como um trabalho distorcido e fragmentado com textos literários” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 148), também não



são implementadas experiências que possibilitem ao aluno vivenciar o texto, sem utilizá-lo como pretexto para atividades ou avaliações, pois a literatura não é considerada uma linguagem para conhecer e refletir o mundo.

A exposição dos estudantes a experiências literárias significativas na escola pode oportunizar a formação de leitores proficientes e contribuir para a humanização do indivíduo, pois a literatura não é alienada da existência e dos problemas humanos, ela atua, por caminhos diversos, como ferramenta para a transformação de determinadas circunstâncias socialmente negativas.

Assim, o acesso à escrita de grupos que foram subalternizados historicamente, na escola, instaura reflexão e conhecimento de outras vivências, mobiliza identidades, retrata realidades que talvez sejam mais próximas às vivências dos estudantes, o que causa diferenciadas identificações e amplia olhares. Dessa forma, o ensino de literatura na educação básica deve apresentar uma abordagem literária múltipla que contemple obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

O campo da leitura literária no universo escolar é amplo e não se esgota com esse estudo. Ainda são necessárias muitas outras investigações que discutam o potencial formativo da literatura, sugiram práticas pedagógicas, questionem a abordagem do cânone, analisem as potencialidades da leitura literária de textos de outras centralidades no ambiente escolar, dentre outros desafios que se fazem pertinentes para modificar o quadro de insucesso que assola o ensino de literatura em algumas unidades escolares.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, A. E.; ESPÍNDOLA, A. L.; MASSUIA, C. S. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 97-122

ALVES, J.H.P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R.(orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 33-50

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987, p. 222-232

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 75- 96

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Ilmara Valois B. Margens limiars da prosa contemporânea: a poética do fragmento em “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, e “Ó”, de Nuno Ramos. 2014. 178 f Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. IBERIC@ L: revue d'études ibériques et ibéro-américaines 2, 2012, p. 13-18. Disponível em:



HYPERLINK "<http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>" <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 76-98

FIORINDO, Priscila Peixinho. Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico. Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático. n. 36, p. 28-33, maio 2012.

GRAMUÑO, Florencia. Formas da impertinência. In: KIFFER, A.; GRAMUÑO, F. (orgs.). Expansões contemporâneas: leitura e outras formas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 91-108.

JOUVE, Vincent. Por que estudar literatura? Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-nilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JUNIOR, W. M. L.; SANTOS, R. C. B. dos. Novas Centralidades na perspectiva da relação centro-periferia . Sociedade & Natureza, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 351-359, dez. 2009. Disponível em: HYPERLINK "[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010)" [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010) Acesso em 18 de outubro de 2019.

LEITE, A. Marcos fundamentais da Literatura Periférica em São Paulo. Revista Estudos Culturais, v. 1, n. 1, 25 jun. 2014. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368>" <http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368> . Acesso em 12 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena. 2006. 211 f . Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OGIEN, Albert. Uma concepção expandida de periferia. Revista periferias. v. 2, n.2, 2018. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/>" <http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/> Acesso em 01 de abril 2019.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul/dez. 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. Literatura e Sociedade, v. 11, n. 9, p. 16-29, dez. 2006.

PORTO, Gisele Poletto. Poéticas periféricas – outras centralidades? Ide, São Paulo, v. 34, n. 53, p.57-68, jan. 2011. Disponível em: HYPERLINK "[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)" [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 11 de outubro de 2019.

REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48



SOUZA, S. F.; CORRÊA, H. T.; VINHAL, T. P. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.) Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 147-182.

VAZ, Sérgio. Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente. 1 ed. São Paulo: Global, 2011.

VIEIRA, A. Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.

WALTY, I. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49- 58

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>" <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704> Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

#### Title

Literature and school: other centralities in the development of literary readers

#### Abstract

It is not possible to measure the value of literature for the human being, it humanizes us, it liberates us, it is , so to speak, an invitation to autonomy. Literature improves people and makes them dream of a better world. It is possible to access literature in different environments, but school is often the place where the first encounter with the literary text takes place. However, literary education has been facing obstacles for its development at the elementary and secondary levels as some experiences are configured as tedious and are distant from the student's life context. Such literary education only contemplates works from the literary canon. In this perspective, this article brings considerations about the reasons for reading literary texts, emphasizing the importance of bringing literary works produced in “other centralities” into the schools , as a dialogical possibility of unparalleled wealth for young contemporary readers. This is a bibliographic study based on Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), among other authors who have contributed to the discussion. As a result, the formative potential of literature is ratified, emphasizing that elementary and secondary education must privilege multiple literary approaches, in order to contemplate readings and works produced in the various centers that produce knowledge.

#### Keywords

Elementary and Secondary school; Literary texts; Other centralities.



Recebido em:

Aceito em



=====  
**Arquivo 1:** [artigo-revista travessias.doc](#) (7710 termos)

**Arquivo 2:** <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/3075> (227 termos)

**Termos comuns:** 8

**Similaridade:** 0,1%

**O texto abaixo é o conteúdo do documento [artigo-revista travessias.doc](#). Os termos em vermelho foram encontrados no documento <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/3075>**

=====  
LITERATURA E ESCOLA: OUTRAS CENTRALIDADES NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

RESUMO: Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. É possível acessá-la em variados ambientes, mas a escola é o local onde, muitas vezes, acontece o encontro efetivo com o texto literário. No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois algumas experiências configuram-se como atividades entediantes e distantes do contexto de vida do estudante. Nessa perspectiva, o presente artigo traz considerações sobre as condições da leitura do texto literário, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em “outras centralidades”, como possibilidade dialógica de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos. Trata-se de estudo bibliográfico pautado em Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), dentre outros autores que contribuíram para a discussão proposta. Como resultado, ratifica-se o potencial formativo da literatura, ressaltando que a educação básica deve privilegiar abordagens literárias múltiplas, a fim de contemplar leituras e obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola básica; Texto literário; Outras centralidades.

## 1 INTRODUÇÃO

As obras de arte são objetos não utilitários, visto que não foram produzidas para fins práticos como as ferramentas. Jouve (2012) assegura que ninguém fica contemplando, por muito tempo, um martelo ou um serrote antes de utilizá-lo. O contrário acontece com a arte, o ser humano é capaz de escutar diversas vezes a mesma melodia ou passar horas contemplando uma tela, comportamentos que podem provocar questionamentos acerca do “para quê?” e “por quê?” isso acontece. Se a arte é inútil, por que ela é necessária? Mesmo que exista uma, aparente, inutilidade nas ações descritas, escutar uma melodia ou contemplar uma tela, a arte é um meio pelo qual o sujeito se expressa e se constitui humano. (JOUVE, 2012). Assim, a arte pode até não possuir uma utilidade prática, mas é indispensável.

Claro que uma obra de arte também pode ter uma função prática, como exemplifica o autor, ao sugerir que “uma tela de Rembrandt poderia ser utilizada para remendar uma porta, ou um poema de Verlaine para estudar os artigos definidos” (JOUVE, 2012, p. 22). No entanto, esse fim desviaria de sua vocação primeira, já que para cumprir essa atribuição utilitária não precisaria ser arte. A expressão artística



manifesta-se das mais variadas formas, uma delas é a literatura, cuja maior função é “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p.17).

Pode-se ter acesso à literatura em variados ambientes, no entanto a escola é o local onde acontece, na maioria das vezes, um encontro efetivo com o texto literário, visto que muitos indivíduos não têm acesso à literatura fora do ambiente escolar, fruto da distribuição desigual dos bens culturais na sociedade. Assim, a prática de leitura literária realizada na escola pode ressoar, diretamente, na trajetória estudantil dos discentes, já que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade e da proficiência leitora, bem como afeta a trajetória pessoal dos indivíduos, pois os textos representativos de uma realidade relacionada às demandas e anseios dos estudantes podem proporcionar identificação nos mesmos, além de incentivá-los a expressar o mundo sob o olhar individualizado e oferecer aprendizado através de experiências alheias.

Frente à existência de um extenso repertório literário, há que se realizar um questionamento acerca de qual literatura tem sido ou deve ser levada à escola, a fim de que as mais variadas formas de representação cultural possam se fazer presentes. Alves (2013) argumenta que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, vinculada por diferentes suportes - oral ou escrito” (ALVES, 2013, p. 36). O autor expressa ainda que manifestações populares não podem ser excluídas do ambiente escolar, nem ser avaliadas como de menor valor, uma vez que “toda vivência artística, de qualquer tipo, comunica uma experiência peculiar do mundo” (ALVES, 2013, p. 36). Nessa perspectiva, o presente artigo, que faz parte dos estudos realizados durante o Mestrado Profissional em Letras, busca apresentar algumas considerações sobre as práticas leitoras implementadas no ambiente escolar, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em centralidades diversas, ainda não amplamente utilizadas nas salas de aula, por estarem situadas à margem da maioria das seleções canônicas efetivadas no âmbito pedagógico, mas que representam possibilidades dialógicas de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos.

O estudo é proveniente de pesquisa bibliográfica pautada em Alves (2013); Alves, Espíndola e Massuia (2011); Burlamaque, Martins e Araújo, 2011); Candido (1995); Coelho (2000); Cosson (2018); Coutinho (2014); Dalcastagnè (2012); Dalvi (2013); Fiorindo (2012); Gramuño (2014); Jouve (2012); Junior e Santos (2009); Leite (2014); Nascimento (2006); Ogien (2018); Oliveira (2011); Perrone-Moisés (2006); Porto (2012); Rezende (2013); Rouxel (2013); Soares (2006); Souza, Corrêa e Vinhal (2011); Vaz (2011); Vieira (2008); Walty (2006) e Zilberman (2017).

Este artigo é um convite a refletir sobre a educação literária na escola básica e as potencialidades da literatura produzida em outras centralidades. Inicialmente, apresenta-se na seção, Leitura literária no ambiente escolar, a escola como espaço de leituras, discute-se a eficácia das práticas leitoras realizadas nesse ambiente e analisa-se o seu inevitável processo de escolarização. Logo após, em Literatura e periferia: outras centralidades em cena, dialoga-se sobre as escritas contemporâneas, evidenciando o seu potencial estético e social, pois essa literatura emerge como elemento de ruptura de um sistema que silencia os indivíduos situados à margem e sugestiona-se a sua inserção no ambiente escolar como elemento potencializador de aprendizagens. Ao final, ressalta-se a importância de experiências literárias significativas na escola e elucida-se a necessidade de outros estudos que ampliem a discussão.

## 2 [HYPERLINK \I "\\_Toc45185251" LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR](#)

Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor



. O texto literário possibilita aprendizado, ele traz a vida à baila; através dos conflitos vivenciados pelas personagens, o leitor é convidado a atuar no palco da vida:

a literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p.15).

Durante muito tempo, a literatura era designada apenas como poesia e, desde a sua origem, possuía um caráter educativo. Foi durante o período da Renascença que a relação literatura/ouvinte passou do público para o privado, o que fez com que o Estado perdesse o domínio popular estabelecido através da literatura, transferindo então para a escola o caráter pedagógico de ensinar. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011).

Com a mudança, a escola tornou-se a instituição social responsável pela aprendizagem dos conhecimentos socialmente produzidos. Nesse período, o currículo escolar não contemplava a literatura como disciplina, sendo inserida pelos franceses, após a Revolução de 1789. Com a inserção, o ensino de literatura ganhou importância por abarcar a formação da língua e da cultura de uma nação, quando também a escola passou a ser considerada como

(...) espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 20).

Entretanto, as experiências literárias que acontecem no ambiente escolar podem configurar-se como atividades distantes do contexto de vida do estudante que cursa esse componente curricular apenas para ser aprovado. De acordo com Vieira (2008), já nas décadas de 1960 e 1970, teóricos questionavam a ênfase dedicada ao ensino da história da literatura, “uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela leitura” (VIEIRA, 2008, p. 445). Notadamente, em algumas escolas de educação básica, a literatura ainda é vista como disciplina entediante por muitos professores acreditarem que o seu estudo se resume ao ato de conhecer estilos de época e à identificação de suas características nas obras produzidas, em determinado recorte temporal. Reduzir o estudo literário a essas práticas é minimizar o potencial formativo da literatura para o aprimoramento intelectual, ético e subjetivo do indivíduo.

Com isso, não se quer defender que tal conhecimento não seja importante, mas a educação literária não deve restringir-se apenas à sua historiografia, ela é uma etapa e não o foco do ensino: “ela vem em decorrência da leitura das obras vistas em seu contexto histórico-social e cultural” (VIEIRA, 2008, p. 455).

Assim, a metodologia empregada por algumas instituições de ensino precisa ser revista, a fim de propiciar aos estudantes experiências literárias enriquecedoras, não apenas o estudo de conteúdos, mas também de vivências. Essa realidade faz acreditar que a escola básica vivencia uma decadência no ensino da literatura, uma vez que a mesma “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p.23).

Cosson (2018) justifica esse declínio, em primeiro lugar, pela ausência de um objeto próprio de ensino e, em segundo, porque falta uma metodologia adequada que permita a literatura acontecer “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2018, p.23). O autor aponta ainda outros motivos que levam a uma certa recusa da literatura pela escola contemporânea:



a multiplicidades dos textos disponíveis, a onipresença das imagens e a variedade das manifestações culturais, agregado a isso a fala de alguns professores que acreditam que a literatura “é um produto do século XIX que não se enquadra na escola do século atual” (COSSON, 2018, p. 20).

A exposição a apenas fragmentos das obras literárias fornece aos alunos uma visão bastante reduzida da obra analisada e também funciona como obstáculo. Essa é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras que, por não possuírem um acervo literário ou por não o mobilizarem adequadamente quando possuem, fazem do livro didático o único material ao qual o aluno tem acesso ou, simplesmente, direcionam as ações de leitura **da literatura no** ambiente escolar às atividades de avaliação. Sobre essa última questão, faz-se relevante considerar que muitos dos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula visam medir o potencial de memorização do estudante, solicitando nomes e características de personagens, perguntando sobre fatos pontuais da história, que em nada ajudam os aprendizes a aperfeiçoarem a compreensão das obras. São avaliações que relegam os alunos a meros espectadores silenciosos, sem possibilidade de interação com a obra.

Cosson (2018) aponta que o professor ainda vê a literatura como um conteúdo a ser avaliado. Talvez, por conta dessa visão equivocada, procedimentos avaliativos descabidos ainda continuem a acontecer na sala de aula. Para ressignificar esse processo, faz-se necessário conceber a literatura como uma experiência, só assim as avaliações poderão primar por respostas significativas que possibilitem perceber a interpretação do estudante, já que o objetivo primeiro da avaliação é inseri-lo no universo literário e compartilhar a sua compreensão com os demais integrantes da comunidade de leitores, demais colegas e professor.

Ao fazer parte do universo escolar, a literatura está sujeita às normas que norteiam essas instituições e a avaliação é uma delas, entretanto, o mais indicado é que essa apreciação não aconteça apenas em momentos pontuais, uma vez que a ansiedade provocada por ela pode camuflar as reais habilidades dos alunos, o indicado seria a realização de um processo avaliativo contínuo que valorize as aprendizagens provenientes das experiências vivenciadas.

Rezende (2013, p. 111) destaca como um dos maiores problemas **da literatura no** ambiente escolar a falta do espaço-tempo para a abordagem adequada de um conteúdo que envolva “fruição, reflexão e elaboração”. Com frequência essas etapas não conseguem ser cumpridas na escola básica, devido à extensão do currículo a ser desenvolvido e à metodologia inapropriada, que não se adequa à cultura contemporânea.

Com isso, não se deseja afirmar que exista uma metodologia pronta para o ensino de literatura, mas é necessário pensar um ensino que não se limite à tão conhecida aula expositiva tradicional, com intervenções onde o texto literário não é o centro, tendo como finalidade abordar uma temática, dados de uma história, acontecimentos da língua, entre outros. Segundo Alves (2013), “é imprescindível sempre partir do texto literário (...) estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e os colegas” (ALVES, 2013, p. 45).

A falta de contextualização dos textos com a história, com o mundo dos estudantes, dificulta o gosto e a compreensão da palavra literária. Nesse contexto, cabe à escola utilizar as vivências dos discentes para guiá-los nesse universo, além de diversificar o repertório literário apresentado, a fim de construir menos muros e mais pontes. Como ressalta Nascimento (2006), a literatura apresenta múltiplas possibilidades também em obras que não são indicadas para a leitura em escolas, nem solicitadas como leitura obrigatória nos vestibulares, por representarem uma produção qualificada como de minorias - mulheres, negros, homossexuais - e que muito tem a oferecer.

Assim, a educação literária na escola perpassa pela escolha das obras que serão abordadas, o que



configura uma questão de relevância ímpar. Essa seleção não é um processo calmo e tranquilo, porquanto pode estar fundamentada por posicionamentos divergentes, principalmente, quando a seleção realizada destoa do cânone literário ou quando as escolhas não correspondem ao que os órgãos governamentais consideram “adequado”.

O desvio do “padrão” tem gerado diversos atos de censura nos mais variados espaços sociais, como o que ocorreu na Bienal do Livro no Rio de Janeiro em 2019. Tais atos atingiram também o ambiente escolar, a exemplo do acontecido com a obra *Enquanto o sono não vem*, do escritor José Mauro Brant, que foi recolhida das escolas públicas brasileiras pelo Ministério da Educação por um de seus contos, “A triste história de Eredegalda”, propor uma discussão considerada inadequada aos estudantes; situação reiterada pelo governo de Rondônia, ao planejar o recolhimento, nas escolas públicas desse estado, de quarenta e três livros pertencentes ao cânone da literatura brasileira e mundial. Ações como essas reafirmam a existência de atos de silenciamento na história recente do país, alavancando a necessidade de uma reflexão ampla acerca de qual literatura deve ser ofertada nas escolas públicas brasileiras, em seus vários contextos e níveis de desenvolvimento.

Notadamente, o professor não precisa excluir o trabalho com o cânone literário, pois ele “carrega” uma versão importante da herança cultural de uma comunidade, mas precisa incluir obras que sejam produzidas em outros centros de saberes, posto que as aulas de literatura não podem reduzir-se à transmissão de uma seleção autoritária difundida por instituições mantenedoras de poder limitador.

Como ressalta Zilberman (2017), deve-se

almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

Rouxel (2013) também atribui importância à escolha das obras que serão utilizadas nas aulas de literatura, pois elas são determinantes para a formação dos sujeitos leitores. Sabe-se que o professor precisa levar em conta as orientações oficiais, mas, em alguns momentos, lhe é permitido fazer escolhas que podem ser mais assertivas, quando baseadas em orientações e critérios capazes de contemplar, por exemplo, as diversidades de gêneros, históricas, geográficas, entre outras. Além dessa pluralidade, a autora enfoca a necessidade de oportunizar aos estudantes o contato com obras “das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p.24).

A literatura lida em sala de aula tem potencialidade para desenvolver o gosto de ler, ajudar na construção identitária do leitor e fornecer experiências que possibilitem o enriquecimento da personalidade dos alunos (ROUXEL, 2013), mas precisa ser selecionada com base em critérios menos exclusivistas, se considerarmos a tradição do cânone. A inserção de obras que possam privilegiar lugares diversificados de fala, escuta e representação na sala de aula é um desafio urgente, uma vez que a literatura, enquanto instituição social, adaptou-se à contemporaneidade, reconfigurou suportes, temáticas, desconstruiu fronteiras, manteve-se viva e influente, o que tem confrontando as instituições educativas com suas próprias (im)possibilidades.

O contexto do presente conta com a disseminação de feiras literárias e outros eventos que promovem a literatura, livros que se tornam best sellers, escritores que ficam conhecidos mundialmente, narrativas que dão origem a filmes, séries, novelas, jogos, entre outros formatos disseminados no mundo real e no virtual, o que configura uma realidade diferente da vivenciada em muitas escolas, onde a literatura parece ameaçada de desaparecer (PERRONE-MOISÉS, 2006).



Nesse contexto, um ponto já bastante discutido, mas que merece ser revisitado diz respeito à escolarização da literatura, tendo em vista que essa institucionalização traz desdobramentos múltiplos. Ao passar por um processo de acomodação à rotina da aprendizagem escolar, a literatura torna-se escolarizada o que, em seu âmago, não é um conceito pejorativo, como ressalta Soares (2006): “essa escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2006, p. 47).

Já que todo saber, ao adentrar o universo escolar, torna-se escolarizado, é necessário por em pauta a inadequada maneira como essa escolarização da literatura pode estar acontecendo em algumas instituições, por promover a distorção das leituras propriamente ditas do texto literário, bem como por limitar as escolhas do acervo que deve receber o status de escolar. É forçoso reconhecer que ações enfadonhas, excesso de didatização ou adoção de obras que não trazem diversidade afastam o estudante do mundo da leitura, reforçando a necessidade de uma “adequada escolarização”. Certo que o ambiente escolar é orientado por um currículo e a escolha da leitura a ser realizada é menos livre do que na sociedade, no entanto, Rezende (2013) fomenta a possibilidade de mudança nas práticas instituídas, argumentando que “a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórico, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Frente à consideração de que o discurso escolar esvazia o texto literário do seu potencial formativo, pode-se considerar, nas palavras de Walty (2006, p. 52), que “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (WALTY, 2006, p. 52). Tais palavras reafirmam o já dito por Soares (2006), quando assevera que a inadequada escolarização da literatura afasta o leitor do contato com o texto literário e impossibilita a escola de dar conta das demandas atuais por estar “presa” a obras e práticas educacionais ultrapassadas que não condizem com a dinâmica das sociedades contemporâneas.

Para Dalvi (2013), “literatura não se ensina, se lê, se vive” (DALVI, 2013, p. 68), pois o seu objeto de ensino é “a experiência da leitura literária e a reflexão, essas que podem ser mediadas e socializadas no espaço da sala de aula” (DALVI, 2013, p.13). Nesse sentido, a escola não pode se furtar a trabalhar com obras vivas - do ponto de vista do interesse dos alunos - nem a buscar metodologias adequadas aos mais variados contextos e níveis de aprendizagem. Ao trazer a diversidade cultural para a sala de aula, as práticas de letramento literário têm a possibilidade de estreitar a relação existente entre texto e leitor, podendo implementar nos alunos a percepção de que através da literatura é possível vivenciar, sentir, questionar e criar variadas possibilidades de sentido, ratificando o viés prazeroso da literatura. A pertinência de uma reflexão acerca da necessidade de incorporar, ao ambiente escolar, manifestações culturais produzidas em outras centralidades é salutar, tendo em vista que uma quantidade grande de produções podem não estar presentes nesse espaço, por veicular vozes que foram silenciadas historicamente, o que ressalta a necessidade de se trazer obras deixadas às margens da literatura para compor centros diversos de aprendizagem na escola básica.

Entende-se que uma infinidade de expressões culturais mais próximas das vivências de muitos educandos das escolas públicas brasileiras, se disponibilizadas amplamente, podem propiciar aos estudantes uma representação cultural e identitária imprescindível, impulsionando o gosto pela leitura literária e contribuindo para a formação humana desses indivíduos (CANDIDO, 1995), além de contemplar uma democratização literária, ao tensionar o cânone instituído.

### 3 LITERATURA E PERIFERIA: OUTRAS CENTRALIDADES EM CENA



A vida é dinâmica e possui caráter transitório; com a literatura não é diferente: as tradições são construídas, mas não são fixas, podem e precisam ser reconfiguradas, estar em fluxo contínuo, e “ignorar essa abertura é reforçar o papel da literatura como mecanismo de distinção e da hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17).

A partir do final da década de 1990, mobilizações culturais foram intensificadas, buscando tensionar a literatura brasileira a ampliar o cânone literário instituído. São muitas as denominações atribuídas a essa literatura produzida para dar voz a uma sociedade que sobrevive à margem: marginal, periférica, popular, outras centralidades, dentre tantas existentes. Cada uma dessas denominações trouxe diferentes contribuições teóricas que possibilitaram a expressão de vozes insurgentes, enfrentando o desafio de ressignificar o mundo para uma população subalternizada.

De acordo com Nascimento (2006), a denominação de marginal, atribuída à literatura elaborada e divulgada fora do cenário editorial de destaque na sociedade, produzida por escritores que tematizam sujeitos comuns e espaços considerados marginais, apresentando realidades distintas das expostas nos cânones literários, deu origem a um entendimento problemático, devido ao sentido pejorativo e vasto imputado ao vocábulo marginal. No entanto, essa denominação nomeia uma escrita fora dos padrões convencionais, representando uma literatura rica de sentidos.

Para Nascimento (2006), o termo literatura marginal hoje é uma rubrica ampla de significação e abarca diversas especificidades como a posição dos autores no mercado editorial. Nesse panorama, encontram-se autores, em sua maioria, que estão à margem das livrarias tradicionais, com a circulação de suas obras acontecendo em locais alternativos, distintos dos cânones literários que circulam nas escolas, feiras literárias, livrarias, entre outros, com muito mais facilidade. Outro fator relevante são as características autênticas, uma vez que os escritores classificados como marginais representam em seus textos a realidade das periferias brasileiras, suas vivências, valores, linguagem, problemas, sendo a voz de sujeitos historicamente silenciados.

Num primeiro momento, a especificação literatura marginal surgiu nos anos de 1970, para identificar um grupo de poetas provenientes das classes média e alta que publicavam para o grupo social do qual faziam parte. De acordo com Nascimento (2006), “a literatura produzida por esses poetas buscava subverter os padrões de qualidade, ordem e bom gosto vigentes, desvinculando-se das produções tidas como “engajadas”, “intelectualizadas” ou “populistas”” (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

No final da década de 1990, o vocábulo marginal ressurgiu na literatura brasileira, sob outra perspectiva, para denominar a arte produzida por escritores oriundos da periferia, predominantemente de São Paulo, que apresentam suas vivências através das narrativas. No ano 2000, Reginaldo Ferreira da Silva, conhecido como Ferréz, publicou o livro *Capão Pecado*, apropriando-se novamente da expressão para referir-se à literatura produzida pelo autor e por

uma série de escritores com semelhante perfil sociológico, que estavam publicando entre o final dos anos 1990 e o começo do novo século, uma classificação representativa do contexto social nos quais estariam inseridos: à margem da produção e do consumo de bens econômicos e culturais, do centro geográfico das cidades e da participação político-social (NASCIMENTO, 2006, p. 15).

O lançamento das edições especiais da revista *Caros Amigos*, nos anos 2001, 2002 e 2004 sob o título: *Literatura Marginal: a cultura da periferia dá visibilidade nacional às publicações de quarenta e oito escritores originários das periferias urbanas que apresentavam o seu local de origem à sociedade brasileira, conquistando, e não apenas, as camadas populares, que se reconheceram nas obras. Devido à amplitude do termo, diversos escritores brasileiros contemporâneos podem ser descritos como*



pertencentes à literatura marginal, entretanto, alguns não querem se identificar com esse rótulo, como Marçal Aquino, Fernando Bonassie e Cláudia Canto (NASCIMENTO, 2006).

Há também os autores que se denominam periféricos, inaugurando um movimento literário, cultural e político relevante dentro das periferias do país. Tendo como principal característica a oralidade, a literatura periférica manifestou-se a partir de 2005, com a consolidação dos saraus literários, principalmente, o da Cooperifa, que acontecia no bar “Zé Batidão”, localizado na periferia de São Paulo, sendo organizados pelos poetas Sérgio Vaz e Marcos Pezão.

Os saraus tiveram início no ano de 2001 e expandiram

o arco de influências, incorporando uma escrita vinculada à negritude (algo presente no Rap também), à música popular brasileira, aos cânones da literatura brasileira, além do próprio Hip Hop, adensando uma produção literária que adquiriu forma de livro a partir de diversas coletâneas publicadas com o apoio de editais públicos [...] Esse período é marcado pela emergência do termo Literatura Periférica (LEITE, 2014, n.p).

Outros marcos possibilitaram o fortalecimento desse movimento cultural como a realização do I Encontro de Literatura Periférica, organizado por Allan da Rosa e pela ONG Ação Educativa, e a publicação do livro Rastilho de Pólvora, antologia poética do sarau da Cooperifa. Contribuíram também para consolidar a literatura periférica e dar visibilidade aos seus artistas, o surgimento das Edições Toró; a realização, em 2007, da Semana de Arte Moderna da Periferia; o lançamento do livro Pelas Periferias do Brasil, de Alessandro Buzo; a Coleção Literatura Periférica organizada pela editora Global; e a publicação das antologias dos saraus, mobilizando o cenário literário brasileiro e fazendo ouvir as vozes de escritores que buscavam dar um novo sentido à periferia e valorizar a cultura produzida em outros centros.

Segundo Ogien (2018), o conceito de periferia, hoje, serve para qualificar locais rurais ou urbanos, que foram excluídos do desenvolvimento econômico, social e político ocorrido em uma sociedade desigual separada em classes. O autor aponta a existência, nessas sociedades, de uma separação dos indivíduos em dois polos:

de um lado, grupo de poderosos que se apropriaram das estruturas do Estado para se beneficiar das novas regras do jogo econômico global em termos de poder e de renda - o que se convencionou chamar de ‘centro’; do outro, grupos de pessoas que seguem em condições de precariedade, de insalubridade, de analfabetismo e de submissão absoluta – o que se convencionou chamar de ‘periferia’. (OGIEN, 2018, n.p ).

É válido ressaltar que pensamentos autoritários e antidemocráticos estão por trás da distinção centro /periferia e as lutas travadas contra esta distinção visam dar voz e ação aos grupos sociais que se encontram em relações de subalternidade.

Ogien (2028) propõe uma ampliação do conceito de periferia, a fim de apreendê-lo “não como uma condição”, posição inalterável que determina a subalternidade dos sujeitos presentes naquele espaço, mas “como uma situação”, estado passível de ser alterado. Essa nova concepção de periferia, segundo o autor, fortalece a luta da população denominada periférica por direitos elementares como moradia, eletricidade, infraestrutura, emprego, salários dignos, enfim à dignidade, direitos que ao longo da história lhes fora negado.

Atualmente, cresce o número de atividades culturais que têm surgido a partir das zonas periféricas das cidades, como os saraus de poesia declamadas em bares, produção independente de livros, mídias audiovisuais, cinema, teatro de rua, música (PORTO, 2012). Em sua grande maioria, essas manifestações culturais veiculam as vozes do povo excluído e ao chegar ao “centro”, mobilizam discussões. Segundo Porto (2012, p. 58), trata-se de uma “arte compartilhada e contextualizada que marca posicionamentos



políticos, expressa opiniões, revela biografias, promove transformações subjetivas e sociais, integrada à paisagem urbana, em busca de uma estética própria, com qualidade”.

Apesar dos conceitos divergentes e da dificuldade, ainda existente, em conceituar um movimento cultural que teve origem na periferia de São Paulo, mas hoje já está disseminado por diversas periferias do Brasil, é essencial destacar a sua originalidade e contribuição para a literatura brasileira, que com certeza não será mais a mesma, pois, pela primeira vez, parou para ouvir as vozes dos excluídos.

Esse silenciamento já era debatido por Walter Benjamin, no século XX, ao criticar o historicismo conservador que sempre considerava a história a partir da narrativa das classes dominantes e ocultava a versão dos oprimidos. Evidentemente, esse conceito defendido por Benjamin (1987) não se refere apenas à história, podendo ser estendido à literatura, uma vez que ela, por muitos séculos, contou apenas histórias de reis, cavaleiros e burgueses. Nesse mesmo viés, Sérgio Vaz, no Manifesto da Antropofagia Periférica, escrito em 2007, chama a atenção para a arte produzida pelos moradores da periferia e repudia “a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de expressão (...) a Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza” (VAZ, 2011, p.50).

O manifesto de Vaz (2011) é porta-voz de uma população à margem e denuncia a situação enfrentada por esses indivíduos, com problemas que vão desde a falta de infraestrutura desses locais à barbárie cultural instituída pela oferta de uma educação de má qualidade e o reduzido acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade. Essa ruptura de padrões artísticos, transforma a produção cultural, elaborada em contextos periféricos, em um movimento contra hegemônico que solicita 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. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução (VAZ, 2011, p.51). A literatura, ao figurar como um canal de expressão das diversidades, pode possibilitar o início de uma revolução que vislumbra uma sociedade mais justa. Como provoca Vaz: “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” (VAZ, 2011, p.51). Vale ressaltar que a periferia não começou a produzir em 1990, mas foi a partir dessa data que suas manifestações culturais passaram a ter mais visibilidade, tornando-se importante veículo de expressão e revitalização de locais periféricos que produzem sua arte e criam seus próprios centros de significação.

Conforme Porto (2012), há uma divergência quanto à conceituação dessa produção: “movimento marginal ? movimento de periferias? ou movimento de outras centralidades?”. Esta última, que se discute a partir de agora, é um conceito utilizado para designar as manifestações culturais que vêm sendo produzidas em espaços fora do que no passado era considerado núcleo central de saberes e está voltado a rasurar, em algum nível, o entendimento comumente atribuído à oposição centro/periferia, desmistificando o conceito de que o “centro” é o único espaço produtor de cultura, sem desconsiderar a importância das obras produzidas nesse local.

O conceito de outras centralidades constitui-se como uma categoria agregadora, na tentativa de abarcar literatura marginal, literatura periférica e produções literárias que não solicitam classificações, no amplo contexto dos múltiplos ambiente de produção e circulação literária. Essa escolha coaduna com o objetivo ideológico de diversos grupos literários, a fim de não repetir o lugar de subalternidade relegado aos espaços que, ao longo do tempo, estiveram à margem, desconstruindo ainda mais a concepção da existência de fronteiras fixas entre o centro e a periferia.

De acordo com Junior e Santos (2009), está vigente, atualmente, uma nova dinâmica espacial urbana em que se vivencia a formação de novas centralidades em resposta à dicotomia centro/periferia. A dicotomia



estabelecida ia além de uma barreira arquitetônica, ela invadia o aspecto social, fazendo com que espaços e sujeitos que estivessem à margem do centro tivessem acesso diferenciado à infraestrutura, lazer e bens culturais, quando não eram privados dos mesmos.

Manifestações culturais marginais, às margens, periféricas ou de outras centralidades têm contribuído para uma reconfiguração no espaço urbano e é uma alternativa para denunciar e combater as diversas mazelas sociais. Para Porto (2012), “essas produções resgatam e reescrevem a história da perspectiva do oprimido, do negro, nortista, nordestino e imigrante, onde a arma é a palavra” (PORTO, 2012, p. 61). Com isso, os cidadãos oprimidos apropriam-se da linguagem e passam de receptores passivos de uma produção cultural elaborada em outros locais, a qual pode não o representar nem possuir acesso fácil à mesma, para produtores e divulgadores de sua versão da história, utilizando a linguagem como “instrumento de resistência, afirmação de minorias, transformação política, revolução de costumes e resgate de significados” (PORTO, 2012, p. 61).

Certo que na literatura sempre existiram personagens que representavam minorias sociais, no entanto, os escritores davam visibilidade a essa realidade, sem pertencer à mesma, logo, o faziam sob o filtro das próprias concepções, interesses e preconceitos. Nesse novo horizonte, a literatura passa a ser produzida por escritores que falam da periferia para periféricos e para o mundo, invertendo o sentido (centro/periferia) vigente durante anos **no cenário da** produção literária. Assim:

os escritos da periferia, constituindo-se a partir da fala – local e coletiva – de moradores da favela, conferem novas configurações do literário, que certamente obrigam a teoria a repensar não apenas suas categorias e parâmetros de análise, como ainda a sua tarefa política de resistência à dominação do conhecimento (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Com essa configuração há a instauração de uma nova visão de mundo que possibilita uma ressignificação de sentidos, por isso a literatura produzida nas periferias brasileiras vai além de ser uma notícia ou objeto de estudo, uma vez que o “seu alcance é muito maior, à medida que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 31). Trata-se de uma literatura dissonante, com outra forma de representar o mundo e que pode abalar o cânone vigente, pois propõe uma ruptura dos paradigmas estéticos em vigor e tensiona a concepção do que é considerado literário.

Faz-se necessário lembrar que são muitos os desafios enfrentados para valorar uma obra de contexto periférico. Dalcastagné (2012) revela que, antes de analisar a obra esteticamente, há que provar que a mesma é literatura, o que não acontece com a produção de autores já reconhecidos no cenário literário, tal situação constitui-se um impedimento à sua democratização. De acordo com a autora, “a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções são excluídas de antemão” (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 16).

Os textos autorizados a adentrar o espaço escolar também precisam ser legitimados como literatura, mas quem faz essa legitimação? Baseado em quais critérios? Por que a escola insiste em orientar apenas o estudo das obras pertencentes ao cânone literário? O que estaria em risco ao explorar obras de abordagens múltiplas?

O importante é perceber a quem esses critérios privilegiam e reconhecer a fundamentação ideológica que está por traz da definição, manutenção e divulgação de um cânone: sempre há vestígios de uma sociedade racista, sexista, capitalista e centralizadora. De igual modo, as obras que estão presentes no contexto escolar estão de acordo com as diretrizes que orientam o ensino, logo se a educação não possui ideais democráticos, não se pode dar visibilidade a uma literatura que dá voz a grupos marginalizados.



Mas se o objetivo é formar um cidadão crítico, não se pode negar o acesso a essa literatura, pois a mesma se constitui como instrumento de reflexão sobre si e sobre o outro.

Vale ressaltar que não é possível comparar a escrita produzida em outros centros com a literatura elaborada em espaços literários de prestígio, pois ela não se enquadrará no modelo tradicional de valoração estética e tal ato só reforçará a exclusão já vivenciada. Portanto, é preciso questionar o conceito de literatura dominante e expandir os critérios utilizados para legitimar uma obra literária, assegurando que cada produção tenha suas especificidades respeitadas, intencionando uma democratização do cenário literário.

São essas mesmas vozes que estão à margem do cânone literário que tensionam a expansão do que deve ou não ser considerado literatura, a fim de desestabilizar o cânone nacional. Segundo Oliveira (2011), “a história da literatura e da arte consiste nessa dialética de posições que se alternam entre o centro e a margem, o que envolve não apenas a transformação de ordem estética, mas também social e política” (OLIVEIRA, 2011, p.31).

Essa dialética tem sido potencializada na contemporaneidade, uma vez que nada pertence nem permanece fixo num local, assim acontece também com a literatura, a estética contemporânea é construída através de suportes diferentes sob o prisma do não pertencimento, desenquadramento e exploração de limites que desencadeiam uma crise na especificidade artística (GRAMUÑO, 2014). A dualidade que fixava contrários tem se desgastado ao ponto de não ser mais possível considerar a permanência de qualquer padrão de fixidez, de qualquer ideia do que seria a própria literatura, tendo em vista que a mesma se constitui como um porvir em constante transformação.

Essa expansão de conceitos deveu-se ao processo de globalização que possibilitou a aproximação tanto de sociedades separadas, geopoliticamente, como o avizinhamo sociocultural dentro de uma mesma sociedade, o que desencadeou uma instabilidade das fronteiras e revelou outros centros, e os centros integrantes destes, e outras periferias, e as periferias integrantes destas. Para Oliveira (2011) a facilidade de múltiplas interações, pelos fluxos migratórios ou de informações do mundo contemporâneo, desequilibram as relações entre centro e periferia, uma vez que os espaços geográfico, social e cultural resultam de processos de hibridização e desterritorialização (OLIVEIRA, 2011, p.32).

Em tese, a dissolução de fronteiras possibilita uma renovação cultural, expansão de temáticas, gêneros, estéticas, quiçá até a desconstrução de um ideal canônico, em favor de um hibridismo literário, dotando a obra de arte de um caráter transitório. Mas, infelizmente, ainda não é sinal da efetivação de um processo igualitário entre as sociedades, pois prevalece a manutenção de um padrão de comportamento que vigora, prioritariamente, em um sentido: centro – periferia e a sua alteração requer tempo e quebra de padrões. O centro são muitos “lugares”, mas a ideia de estar em evidência permanece, esmagando o entorno periférico de forma, muitas vezes, violenta, alimentando-se deles ou até mesmo traçando parcerias. Efetivamente, o que se sugere aqui é um olhar literário mais democrático, assegurando que a literatura produzida em outros centros não figure como de valor menor, além de converter o tradicional centro de saber em só mais um local de produção e divulgação cultural como tantos outros existentes na cidade. Há que se destacar, considerando as palavras de Coutinho (2014, p. 14), a emergência de pontos de tensão voltados a rasurar conceituações dicotômicas totalizantes, para celebrar a diversidade, a descentralização nas experiências literárias.

Nesse contexto, quais seriam as potencialidades dessa literatura produzidas em outros centros para a escola? São inúmeras, desde a desmistificação de que a escrita é destinada só a intelectuais e pessoas cultas, põe em pauta a temática da periferia e seus conflitos no ambiente escolar, demonstra a



apropriação da escrita por grupos que estão à margem, desperta identificação dos estudantes com vivência semelhante, que não tinham o interesse despertado pelo cânone, e os convida a apropriar-se da escrita. Enfim, a leitura de textos produzidos em outras centralidades na sala de aula é capaz de promover reflexões coletivas e debates potencializando a formação de uma consciência mais crítica e politizada. No entanto, ao pensar em quais aprendizagens essas escritas contemporâneas mobilizariam lida-se também com um paradoxo: se por um lado essa literatura seria atrativa ao estudante da escola pública por apresentar um cenário habitual que promove uma identificação tanto com a narrativa quanto com a linguagem, o seu uso exclusivo apresentaria apenas uma visão do mundo do qual o sujeito já é conhecedor. No entanto, a exposição do estudante periféricos apenas às obras que compõem o cânone escolar, certamente, promoveria o seu distanciamento do universo literário justamente pela falta de identificação. Mais do que nunca a palavra de ordem é diversidade, o cenário escolar precisa ampliar os horizontes de leitura beneficiando-se dos diversos olhares, implementando um diálogo entre as vertentes literárias em benefício da formação de um leitor crítico e proficiente.

Com efeito, toda mobilização cultural que acontece fora do cenário escolar precisa ser apresentada aos educandos, primeiro porque pode fazer parte do seu contexto de vida, também porque a escola precisa ampliar o seu repertório literário, contemplando os múltiplos olhares e, principalmente, porque a literatura é uma forma legítima de resistência, afirmação e expressão de uma população que nunca foi ouvida e explorar essa escrita no ambiente escolar, é admitir que atos de silenciamento não devem ser permitidos. A introdução de textos produzidos em outras centralidades nas salas de aula do país configura-se um desafio, pois abre-se mão de uma história educacional previsível para trilhar por caminhos desconhecidos, mas vale a pena correr esse risco, uma vez que persistem registros de práticas literárias mal sucedidas. Representa também uma mudança na ordem do processo educacional, substituindo as obras que devem ser lidas pela imposição de um cânone por obras que merecem ser lidas devido ao seu potencial agregador. Mas para que essa mudança se efetive é necessário abandonar o habitual comodismo proporcionado pelo trabalho realizado apenas com as obras que já estão legitimadas pelo cânone e reconsiderar o potencial educativo das escritas produzidas em outros centros de saberes. Esse embate, por ventura, contribuirá para a ampliação do que é considerado artístico, literário e promoverá uma efetiva incorporação da diversidade cultural no contexto escolar tornando a escola pública mais inclusiva e democrática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pela literatura ajudam o homem a conhecer o mundo e a si mesmo. A partir das histórias vivenciadas pelas personagens, o leitor é levado a refletir e a formar ponto de vista crítico acerca da situação vivenciada no mundo literário que poderá ser ponto de reflexão para o mundo real. Por isso, todos os indivíduos que passaram pela escolaridade básica deveriam ter vivenciado experiências significativas que proporcionassem o efetivo contato com a obra literária e incentivassem a descobrir os saberes e os sabores provenientes dessa leitura, pois a literatura proporciona ao leitor: “uma educação humanística, uma formação estilística do sujeito e uma educação para o gosto artístico” (FIORINDO, 2012, p. 30).

No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois “ainda existem práticas equivocadas na sala de aula em relação ao ato de ler, como um trabalho distorcido e fragmentado com textos literários” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 148), também não são implementadas experiências que possibilitem ao aluno vivenciar o texto, sem utilizá-lo como pretexto para atividades ou avaliações, pois a literatura não é considerada uma linguagem para conhecer e refletir



o mundo.

A exposição dos estudantes a experiências literárias significativas na escola pode oportunizar a formação de leitores proficientes e contribuir para a humanização do indivíduo, pois a literatura não é alienada da existência e dos problemas humanos, ela atua, por caminhos diversos, como ferramenta para a transformação de determinadas circunstâncias socialmente negativas.

Assim, o acesso à escrita de grupos que foram subalternizados historicamente, na escola, instaura reflexão e conhecimento de outras vivências, mobiliza identidades, retrata realidades que talvez sejam mais próximas às vivências dos estudantes, o que causa diferenciadas identificações e amplia olhares. Dessa forma, o ensino de literatura na educação básica deve apresentar uma abordagem literária múltipla que contemple obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

O campo da leitura literária no universo escolar é amplo e não se esgota com esse estudo. Ainda são necessárias muitas outras investigações que discutam o potencial formativo da literatura, sugiram práticas pedagógicas, questionem a abordagem do cânone, analisem as potencialidades da leitura literária de textos de outras centralidades no ambiente escolar, dentre outros desafios que se fazem pertinentes para modificar o quadro de insucesso que assola o ensino de literatura em algumas unidades escolares.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, A. E.; ESPÍNDOLA, A. L.; MASSUIA, C. S. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 97-122

ALVES, J.H.P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R.(orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 33-50

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987, p. 222-232

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 75- 96

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Ilmara Valois B. Margens limiaries da prosa contemporânea: a poética do fragmento em “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, e “Ó”, de Nuno Ramos. 2014. 178 f Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. IBERIC@ L: revue d'études ibériques et ibéro-américaines 2, 2012, p. 13-18. Disponível em: HYPERLINK "<http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>" <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2019.



DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). Leitura **de literatura na** escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 76-98

FIORINDO, Priscila Peixinho. Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico. Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático. n. 36, p. 28-33, maio 2012.

GRAMUÑO, Florencia. Formas da impertinência. In: KIFFER, A.; GRAMUÑO, F. (orgs.). Expansões contemporâneas: leitura e outras formas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 91-108.

JOUVE, Vincent. Por que estudar literatura? Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-nilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JUNIOR, W. M. L.; SANTOS, R. C. B. dos. Novas Centralidades na perspectiva da relação centro-periferia . Sociedade & Natureza, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 351-359, dez. 2009. Disponível em: HYPERLINK "[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010)" [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010) Acesso em 18 de outubro de 2019.

LEITE, A. Marcos fundamentais da Literatura Periférica em São Paulo. Revista Estudos Culturais, v. 1, n. 1, 25 jun. 2014. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368>" <http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368> . Acesso em 12 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena. 2006. 211 f . Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OGIEN, Albert. Uma concepção expandida de periferia. Revista periferias. v. 2, n.2, 2018. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/>" <http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/> Acesso em 01 de abril 2019.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul/dez. 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. Literatura e Sociedade, v. 11, n. 9, p. 16-29, dez. 2006.

PORTO, Gisele Poletto. Poéticas periféricas – outras centralidades? Ide, São Paulo, v. 34, n. 53, p.57-68, jan. 2011. Disponível em: HYPERLINK "[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt)" [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt) Acesso em: 11 de outubro de 2019.

REZENDE, N. O ensino de **literatura e a** leitura literária. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura **de literatura na** escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura **de literatura na** escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48

SOUZA, S. F.; CORRÊA, H. T.; VINHAL, T. P. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o



gênero fábulas. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.) *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 147-182.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente*. 1 ed. São Paulo: Global, 2011.

VIEIRA, A. Formação de leitores **de Literatura na** escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.

WALTY, I. *Literatura e escola: anti-lições*. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49- 58

ZILBERMAN, Regina. *Leitura na escola – entre a democratização e o cânone*. **Revista Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>" <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704> Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

#### Title

Literature and school: other centralities in the development of literary readers

#### Abstract

It is not possible to measure the value of literature for the human being, it humanizes us, it liberates us, it is , so to speak, an invitation to autonomy. Literature improves people and makes them dream of a better world. It is possible to access literature in different environments, but school is often the place where the first encounter with the literary text takes place. However, literary education has been facing obstacles for its development at the elementary and secondary levels as some experiences are configured as tedious and are distant from the student's life context. Such literary education only contemplates works from the literary canon. In this perspective, this article brings considerations about the reasons for reading literary texts, emphasizing the importance of bringing literary works produced in “other centralities” into the schools , as a dialogical possibility of unparalleled wealth for young contemporary readers. This is a bibliographic study based on Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), among other authors who have contributed to the discussion. As a result, the formative potential of literature is ratified, emphasizing that elementary and secondary education must privilege multiple literary approaches, in order to contemplate readings and works produced in the various centers that produce knowledge.

#### Keywords

Elementary and Secondary school; Literary texts; Other centralities.

Recebido em:



Aceito em



=====  
**Arquivo 1:** [artigo-revista travessias.doc](#) (7710 termos)

**Arquivo 2:** [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742014000100018](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018) (1106 termos)

**Termos comuns:** 8

**Similaridade:** 0,09%

**O texto abaixo é o conteúdo do documento [artigo-revista travessias.doc](#). Os termos em vermelho foram encontrados no documento [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742014000100018](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018)**

=====  
LITERATURA E ESCOLA: OUTRAS CENTRALIDADES NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

RESUMO: Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. É possível acessá-la em variados ambientes, mas a escola é o local onde, muitas vezes, acontece o encontro efetivo com o texto literário. No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois algumas experiências configuram-se como atividades entediantes e distantes do contexto de vida do estudante. Nessa perspectiva, o presente artigo traz considerações sobre as condições da leitura do texto literário, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em “outras centralidades”, como possibilidade dialógica de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos. **Trata-se de** estudo bibliográfico pautado em Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), dentre outros autores que contribuíram para a discussão proposta. Como resultado, ratifica-se o potencial formativo da literatura, ressaltando que a educação básica deve privilegiar abordagens literárias múltiplas, a fim de contemplar leituras e obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola básica; Texto literário; Outras centralidades.

## 1 INTRODUÇÃO

As obras de arte são objetos não utilitários, visto que não foram produzidas para fins práticos como as ferramentas. Jouve (2012) assegura que ninguém fica contemplando, por muito tempo, um martelo ou um serrote antes de utilizá-lo. O contrário acontece com a arte, o ser humano é capaz de escutar diversas vezes a mesma melodia ou passar horas contemplando uma tela, comportamentos que podem provocar questionamentos acerca do “para quê?” e “por quê?” isso acontece. Se a arte é inútil, por que ela é necessária? Mesmo que exista uma, aparente, inutilidade nas ações descritas, escutar uma melodia ou contemplar uma tela, a arte é um meio pelo qual o sujeito se expressa e se constitui humano. (JOUVE, 2012). Assim, a arte pode até não possuir uma utilidade prática, mas é indispensável.

Claro que uma obra de arte também pode ter uma função prática, como exemplifica o autor, ao sugerir que “uma tela de Rembrandt poderia ser utilizada para remendar uma porta, ou um poema de Verlaine para



estudar os artigos definidos” (JOUVE, 2012, p. 22). No entanto, esse fim desviaria de sua vocação primeira, já que para cumprir essa atribuição utilitária não precisaria ser arte. A expressão artística manifesta-se das mais variadas formas, uma delas é a literatura, cuja maior função é “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p.17).

Pode-se ter acesso à literatura em variados ambientes, no entanto a escola é o local onde acontece, **na maioria das** vezes, um encontro efetivo com o texto literário, visto que muitos indivíduos não têm acesso à literatura fora do ambiente escolar, fruto da distribuição desigual dos bens culturais na sociedade. Assim, a prática de leitura literária realizada na escola pode ressoar, diretamente, na trajetória estudantil dos discentes, já que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade e da proficiência leitora, bem como afeta a trajetória pessoal dos indivíduos, pois os textos representativos de uma realidade relacionada às demandas e anseios dos estudantes podem proporcionar identificação nos mesmos, além de incentivá-los a expressar o mundo sob o olhar individualizado e oferecer aprendizado através de experiências alheias.

Frente à existência de um extenso repertório literário, há que se realizar um questionamento acerca de qual literatura tem sido ou deve ser levada à escola, a fim de que as mais variadas formas de representação cultural possam se fazer presentes. Alves (2013) argumenta que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, vinculada por diferentes suportes - oral ou escrito” (ALVES, 2013, p. 36). O autor expressa ainda que manifestações populares não podem ser excluídas do ambiente escolar, nem ser avaliadas como de menor valor, uma vez que “toda vivência artística, de qualquer tipo, comunica uma experiência peculiar do mundo” (ALVES, 2013, p. 36). Nessa perspectiva, o presente artigo, que faz parte dos estudos realizados durante o Mestrado Profissional em Letras, busca apresentar algumas considerações sobre as práticas leitoras implementadas no ambiente escolar, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em centralidades diversas, ainda não amplamente utilizadas nas salas de aula, por estarem situadas à margem da maioria das seleções canônicas efetivadas no âmbito pedagógico, mas que representam possibilidades dialógicas de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos.

O estudo é proveniente de pesquisa bibliográfica pautada em Alves (2013); Alves, Espíndola e Massuia (2011); Burlamaque, Martins e Araújo, 2011); Candido (1995); Coelho (2000); Cosson (2018); Coutinho (2014); Dalcastagnè (2012); Dalvi (2013); Fiorindo (2012); Gramuño (2014); Jouve (2012); Junior e Santos (2009); Leite (2014); Nascimento (2006); Ogien (2018); Oliveira (2011); Perrone-Moisés (2006); Porto (2012); Rezende (2013); Rouxel (2013); Soares (2006); Souza, Corrêa e Vinhal (2011); Vaz (2011); Vieira (2008); Walty (2006) e Zilberman (2017).

Este artigo é um convite a refletir sobre a educação literária na escola básica e as potencialidades da literatura produzida em outras centralidades. Inicialmente, apresenta-se na seção, Leitura literária no ambiente escolar, a escola como espaço de leituras, discute-se a eficácia das práticas leitoras realizadas nesse ambiente e analisa-se o seu inevitável processo de escolarização. Logo após, em Literatura e periferia: outras centralidades em cena, dialoga-se sobre as escritas contemporâneas, evidenciando o seu potencial estético e social, pois essa literatura emerge como elemento de ruptura de um sistema que silencia os indivíduos situados à margem e sugere-se a sua inserção no ambiente escolar como elemento potencializador de aprendizagens. Ao final, ressalta-se a importância de experiências literárias significativas na escola e elucida-se a necessidade de outros estudos que ampliem a discussão.

## 2 [HYPERLINK \l "\\_Toc45185251" LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR](#)



Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. O texto literário possibilita aprendizado, ele traz a vida à baila; através dos conflitos vivenciados pelas personagens, o leitor é convidado a atuar no palco da vida:

a literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p.15).

Durante muito tempo, a literatura era designada apenas como poesia e, desde a sua origem, possuía um caráter educativo. Foi durante o período da Renascença que a relação literatura/ouvinte passou do público para o privado, o que fez com que o Estado perdesse o domínio popular estabelecido através da literatura, transferindo então para a escola o caráter pedagógico de ensinar. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011).

Com a mudança, a escola tornou-se a instituição social responsável pela aprendizagem dos conhecimentos socialmente produzidos. Nesse período, o currículo escolar não contemplava a literatura como disciplina, sendo inserida pelos franceses, após a Revolução de 1789. Com a inserção, o ensino de literatura ganhou importância por abarcar a formação da língua e da cultura de uma nação, quando também a escola passou a ser considerada como

(...) espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 20).

Entretanto, as experiências literárias que acontecem no ambiente escolar podem configurar-se como atividades distantes do contexto de vida do estudante que cursa esse componente curricular apenas para ser aprovado. De acordo com Vieira (2008), já nas décadas de 1960 e 1970, teóricos questionavam a ênfase dedicada ao ensino da história da literatura, “uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela leitura” (VIEIRA, 2008, p. 445). Notadamente, em algumas escolas de educação básica, a literatura ainda é vista como disciplina entediante por muitos professores acreditarem que o seu estudo se resume ao ato de conhecer estilos de época e à identificação de suas características nas obras produzidas, em determinado recorte temporal. Reduzir o estudo literário a essas práticas é minimizar o potencial formativo da literatura para o aprimoramento intelectual, ético e subjetivo do indivíduo.

Com isso, não se quer defender que tal conhecimento não seja importante, mas a educação literária não deve restringir-se apenas à sua historiografia, ela é uma etapa e não o foco do ensino: “ela vem em decorrência da leitura das obras vistas em seu contexto histórico-social e cultural” (VIEIRA, 2008, p. 455). Assim, a metodologia empregada por algumas instituições de ensino precisa ser revista, a fim de propiciar aos estudantes experiências literárias enriquecedoras, não apenas o estudo de conteúdos, mas também de vivências. Essa realidade faz acreditar que a escola básica vivencia uma decadência no ensino da literatura, uma vez que a mesma “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p.23).

Cosson (2018) justifica esse declínio, em primeiro lugar, pela ausência de um objeto próprio de ensino e, em segundo, porque falta uma metodologia adequada que permita a literatura acontecer “sem o abandono



do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2018, p.23). O autor aponta ainda outros motivos que levam a uma certa recusa da literatura pela escola contemporânea: a multiplicidades dos textos disponíveis, a onipresença das imagens e a variedade das manifestações culturais, agregado a isso a fala de alguns professores que acreditam que a literatura “é um produto do século XIX que não se enquadra na escola do século atual” (COSSON, 2018, p. 20).

A exposição a apenas fragmentos das obras literárias fornece aos alunos uma visão bastante reduzida da obra analisada e também funciona como obstáculo. Essa é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras que, por não possuírem um acervo literário ou por não o mobilizarem adequadamente quando possuem, fazem do livro didático o único material ao qual o aluno tem acesso ou, simplesmente, direcionam as ações de leitura da literatura no ambiente escolar às atividades de avaliação. Sobre essa última questão, faz-se relevante considerar que muitos dos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula visam medir o potencial de memorização do estudante, solicitando nomes e características de personagens, perguntando sobre fatos pontuais da história, que em nada ajudam os aprendizes a aperfeiçoarem a compreensão das obras. São avaliações que relegam os alunos a meros espectadores silenciosos, sem possibilidade de interação com a obra.

Cosson (2018) aponta que o professor ainda vê a literatura como um conteúdo a ser avaliado. Talvez, por conta dessa visão equivocada, procedimentos avaliativos descabidos ainda continuem a acontecer na sala de aula. Para ressignificar esse processo, faz-se necessário conceber a literatura como uma experiência, só assim as avaliações poderão primar por respostas significativas que possibilitem perceber a interpretação do estudante, já que o objetivo primeiro da avaliação é inseri-lo no universo literário e compartilhar a sua compreensão com os demais integrantes da comunidade de leitores, demais colegas e professor.

Ao fazer parte do universo escolar, a literatura está sujeita às normas que norteiam essas instituições e a avaliação é uma delas, entretanto, o mais indicado é que essa apreciação não aconteça apenas em momentos pontuais, uma vez que a ansiedade provocada por ela pode camuflar as reais habilidades dos alunos, o indicado seria a realização de um processo avaliativo contínuo que valorize as aprendizagens provenientes das experiências vivenciadas.

Rezende (2013, p. 111) destaca como um dos maiores problemas da literatura no ambiente escolar a falta do espaço-tempo para a abordagem adequada de um conteúdo que envolva “fruição, reflexão e elaboração”. Com frequência essas etapas não conseguem ser cumpridas na escola básica, devido à extensão do currículo a ser desenvolvido e à metodologia inapropriada, que não se adequa à cultura contemporânea.

Com isso, não se deseja afirmar que exista uma metodologia pronta para o ensino de literatura, mas é necessário pensar um ensino que não se limite à tão conhecida aula expositiva tradicional, com intervenções onde o texto literário não é o centro, tendo como finalidade abordar uma temática, dados de uma história, acontecimentos da língua, entre outros. Segundo Alves (2013), “é imprescindível sempre partir do texto literário (...) estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e os colegas” (ALVES, 2013, p. 45).

A falta de contextualização dos textos com a história, com o mundo dos estudantes, dificulta o gosto e a compreensão da palavra literária. Nesse contexto, cabe à escola utilizar as vivências dos discentes para guiá-los nesse universo, além de diversificar o repertório literário apresentado, a fim de construir menos muros e mais pontes. Como ressalta Nascimento (2006), a literatura apresenta múltiplas possibilidades também em obras que não são indicadas para a leitura em escolas, nem solicitadas como leitura obrigatória nos vestibulares, por representarem uma produção qualificada como de minorias - mulheres,



negros, homossexuais - e que muito tem a oferecer.

Assim, a educação literária na escola perpassa pela escolha das obras que serão abordadas, o que configura uma questão de relevância ímpar. Essa seleção não é um processo calmo e tranquilo, porquanto pode estar fundamentada por posicionamentos divergentes, principalmente, quando a seleção realizada destoa do cânone literário ou quando as escolhas não correspondem ao que os órgãos governamentais consideram “adequado”.

O desvio do “padrão” tem gerado diversos atos de censura nos mais variados espaços sociais, como o que ocorreu na Bienal do Livro no Rio de Janeiro em 2019. Tais atos atingiram também o ambiente escolar, a exemplo do acontecido com a obra *Enquanto o sono não vem*, do escritor José Mauro Brant, que foi recolhida das escolas públicas brasileiras pelo Ministério da Educação por um de seus contos, “A triste história de Eredegalda”, propor uma discussão considerada inadequada aos estudantes; situação reiterada pelo governo de Rondônia, ao planejar o recolhimento, nas escolas públicas desse estado, de quarenta e três livros pertencentes ao cânone da literatura brasileira e mundial. Ações como essas reafirmam a existência de atos de silenciamento na história recente do país, alavancando a necessidade de uma reflexão ampla acerca de qual literatura deve ser ofertada nas escolas públicas brasileiras, em seus vários contextos e níveis de desenvolvimento.

Notadamente, o professor não precisa excluir o trabalho com o cânone literário, pois ele “carrega” uma versão importante da herança cultural de uma comunidade, mas precisa incluir obras que sejam produzidas em outros centros de saberes, posto que as aulas de literatura não podem reduzir-se à transmissão de uma seleção autoritária difundida por instituições mantenedoras de poder limitador.

Como ressalta Zilberman (2017), deve-se

almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

Rouxel (2013) também atribui importância à escolha das obras que serão utilizadas nas aulas de literatura, pois elas são determinantes para a formação dos sujeitos leitores. Sabe-se que o professor precisa levar em conta as orientações oficiais, mas, em alguns momentos, lhe é permitido fazer escolhas que podem ser mais assertivas, quando baseadas em orientações e critérios capazes de contemplar, por exemplo, as diversidades de gêneros, históricas, geográficas, entre outras. Além dessa pluralidade, a autora enfoca a necessidade de oportunizar aos estudantes o contato com obras “das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p.24).

A literatura lida em sala de aula tem potencialidade para desenvolver o gosto de ler, ajudar na construção identitária do leitor e fornecer experiências que possibilitem o enriquecimento da personalidade dos alunos (ROUXEL, 2013), mas precisa ser selecionada **com base em** critérios menos exclusivistas, se considerarmos a tradição do cânone. A inserção de obras que possam privilegiar lugares diversificados de fala, escuta e representação na sala de aula é um desafio urgente, uma vez que a literatura, enquanto instituição social, adaptou-se à contemporaneidade, reconfigurou suportes, temáticas, desconstruiu fronteiras, manteve-se viva e influente, o que tem confrontando as instituições educativas com suas próprias (im)possibilidades.

O contexto do presente conta com a disseminação de feiras literárias e outros eventos que promovem a literatura, livros que se tornam best sellers, escritores que ficam conhecidos mundialmente, narrativas que dão origem a filmes, séries, novelas, jogos, entre outros formatos disseminados no mundo real e no virtual



, o que configura uma realidade diferente da vivenciada em muitas escolas, onde a literatura parece ameaçada de desaparecer (PERRONE-MOISÉS, 2006).

Nesse contexto, um ponto já bastante discutido, mas que merece ser revisitado diz respeito à escolarização da literatura, tendo em vista que essa institucionalização traz desdobramentos múltiplos. Ao passar por um processo de acomodação à rotina da aprendizagem escolar, a literatura torna-se escolarizada o que, em seu âmago, não é um conceito pejorativo, como ressalta Soares (2006): “essa escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2006, p. 47).

Já que todo saber, ao adentrar o universo escolar, torna-se escolarizado, é necessário por em pauta a inadequada maneira como essa escolarização da literatura pode estar acontecendo em algumas instituições, por promover a distorção das leituras propriamente ditas do texto literário, bem como por limitar as escolhas do acervo que deve receber o status de escolar. É forçoso reconhecer que ações enfadonhas, excesso de didatização ou adoção de obras que não trazem diversidade afastam o estudante do mundo da leitura, reforçando a necessidade de uma “adequada escolarização”. Certo que o ambiente escolar é orientado por um currículo e a escolha da leitura a ser realizada é menos livre do que na sociedade, no entanto, Rezende (2013) fomenta a possibilidade de mudança nas práticas instituídas, argumentando que “a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórico, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Frente à consideração de que o discurso escolar esvazia o texto literário do seu potencial formativo, pode-se considerar, nas palavras de Walty (2006, p. 52), que “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (WALTY, 2006, p. 52). Tais palavras reafirmam o já dito por Soares (2006), quando assevera que a inadequada escolarização da literatura afasta o leitor do contato com o texto literário e impossibilita a escola de dar conta das demandas atuais por estar “presa” a obras e práticas educacionais ultrapassadas que não condizem com a dinâmica das sociedades contemporâneas.

Para Dalvi (2013), “literatura não se ensina, se lê, se vive” (DALVI, 2013, p. 68), pois o seu objeto de ensino é “a experiência da leitura literária e a reflexão, essas que podem ser mediadas e socializadas no espaço da sala de aula” (DALVI, 2013, p.13). Nesse sentido, a escola não pode se furtar a trabalhar com obras vivas - do ponto de vista do interesse dos alunos - nem a buscar metodologias adequadas aos mais variados contextos e níveis de aprendizagem. Ao trazer a diversidade cultural para a sala de aula, as práticas de letramento literário têm a possibilidade de estreitar a relação existente entre texto e leitor, podendo implementar nos alunos a percepção de que através da literatura é possível vivenciar, sentir, questionar e criar variadas possibilidades de sentido, ratificando o viés prazeroso da literatura.

A pertinência de uma reflexão acerca da necessidade de incorporar, ao ambiente escolar, manifestações culturais produzidas em outras centralidades é salutar, tendo em vista que uma quantidade grande de produções podem não estar presentes nesse espaço, por veicular vozes que foram silenciadas historicamente, o que ressalta a necessidade de se trazer obras deixadas às margens da literatura para compor centros diversos de aprendizagem na escola básica.

Entende-se que uma infinidade de expressões culturais mais próximas das vivências de muitos educandos das escolas públicas brasileiras, se disponibilizadas amplamente, podem propiciar aos estudantes uma representação cultural e identitária imprescindível, impulsionando o gosto pela leitura literária e contribuindo para a formação humana desses indivíduos (CANDIDO, 1995), além de contemplar uma democratização literária, ao tensionar o cânone instituído.



### 3 LITERATURA E PERIFERIA: OUTRAS CENTRALIDADES EM CENA

A vida é dinâmica e possui caráter transitório; com a literatura não é diferente: as tradições são construídas, mas não são fixas, podem e precisam ser reconfiguradas, estar em fluxo contínuo, e “ignorar essa abertura é reforçar o papel da literatura como mecanismo de distinção e da hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17).

A partir do final da década de 1990, mobilizações culturais foram intensificadas, buscando tensionar a literatura brasileira a ampliar o cânone literário instituído. São muitas as denominações atribuídas a essa literatura produzida para dar voz a uma sociedade que sobrevive à margem: marginal, periférica, popular, outras centralidades, dentre tantas existentes. Cada uma dessas denominações trouxe diferentes contribuições teóricas que possibilitaram a expressão de vozes insurgentes, enfrentando o desafio de ressignificar o mundo para uma população subalternizada.

De acordo com Nascimento (2006), a denominação de marginal, atribuída à literatura elaborada e divulgada fora do cenário editorial de destaque na sociedade, produzida por escritores que tematizam sujeitos comuns e espaços considerados marginais, apresentando realidades distintas das expostas nos cânones literários, deu origem a um entendimento problemático, devido ao sentido pejorativo e vasto imputado ao vocábulo marginal. No entanto, essa denominação nomeia uma escrita fora dos padrões convencionais, representando uma literatura rica de sentidos.

Para Nascimento (2006), o termo literatura marginal hoje é uma rubrica ampla de significação e abarca diversas especificidades como a posição dos autores no mercado editorial. Nesse panorama, encontram-se autores, em sua maioria, que estão à margem das livrarias tradicionais, com a circulação de suas obras acontecendo em locais alternativos, distintos dos cânones literários que circulam nas escolas, feiras literárias, livrarias, entre outros, com muito mais facilidade. Outro fator relevante são as características autênticas, uma vez que os escritores classificados como marginais representam em seus textos a realidade das periferias brasileiras, suas vivências, valores, linguagem, problemas, sendo a voz de sujeitos historicamente silenciados.

Num primeiro momento, a especificação literatura marginal surgiu nos anos de 1970, para identificar um grupo de poetas provenientes das classes média e alta que publicavam para o grupo social do qual faziam parte. De acordo com Nascimento (2006), “a literatura produzida por esses poetas buscava subverter os padrões de qualidade, ordem e bom gosto vigentes, desvinculando-se das produções tidas como “engajadas”, “intelectualizadas” ou “populistas”” (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

No final da década de 1990, o vocábulo marginal ressurgiu na literatura brasileira, sob outra perspectiva, para denominar a arte produzida por escritores oriundos da periferia, predominantemente de São Paulo, que apresentam suas vivências através das narrativas. No ano 2000, Reginaldo Ferreira da Silva, conhecido como Ferréz, publicou o livro *Capão Pecado*, apropriando-se novamente da expressão para referir-se à literatura produzida pelo autor e por

uma série de escritores com semelhante perfil sociológico, que estavam publicando entre o final dos anos 1990 e o começo do novo século, uma classificação representativa do contexto social nos quais estariam inseridos: à margem da produção e do consumo de bens econômicos e culturais, do centro geográfico das cidades e da participação político-social (NASCIMENTO, 2006, p. 15).

O lançamento das edições especiais da revista *Caros Amigos*, nos anos 2001, 2002 e 2004 sob o título: *Literatura Marginal: a cultura da periferia dá visibilidade nacional às publicações de quarenta e oito escritores originários das periferias urbanas que apresentavam o seu local de origem à sociedade*



brasileira, conquistando, e não apenas, as camadas populares, que se reconheceram nas obras. Devido à amplitude do termo, diversos escritores brasileiros contemporâneos podem ser descritos como pertencentes à literatura marginal, entretanto, alguns não querem se identificar com esse rótulo, como Marçal Aquino, Fernando Bonassie e Cláudia Canto (NASCIMENTO, 2006).

Há também os autores que se denominam periféricos, inaugurando um movimento literário, cultural e político relevante dentro das periferias do país. Tendo como principal característica a oralidade, a literatura periférica manifestou-se a partir de 2005, com a consolidação dos saraus literários, principalmente, o da Cooperifa, que acontecia no bar “Zé Batidão”, localizado na periferia de São Paulo, sendo organizados pelos poetas Sérgio Vaz e Marcos Pezão.

Os saraus tiveram início no ano de 2001 e expandiram

o arco de influências, incorporando uma escrita vinculada à negritude (algo presente no Rap também), à música popular brasileira, aos cânones da literatura brasileira, além do próprio Hip Hop, adensando uma produção literária que adquiriu forma de livro a partir de diversas coletâneas publicadas com o apoio de editais públicos [...] Esse período é marcado pela emergência do termo Literatura Periférica (LEITE, 2014, n.p).

Outros marcos possibilitaram o fortalecimento desse movimento cultural como a realização do I Encontro de Literatura Periférica, organizado por Allan da Rosa e pela ONG Ação Educativa, e a publicação do livro Rastilho de Pólvora, antologia poética do sarau da Cooperifa. Contribuíram também para consolidar a literatura periférica e dar visibilidade aos seus artistas, o surgimento das Edições Toró; a realização, em 2007, da Semana de Arte Moderna da Periferia; o lançamento do livro Pelas Periferias do Brasil, de Alessandro Buzo; a Coleção Literatura Periférica organizada pela editora Global; e a publicação das antologias dos saraus, mobilizando o cenário literário brasileiro e fazendo ouvir as vozes de escritores que buscavam dar um novo sentido à periferia e valorizar a cultura produzida em outros centros.

Segundo Ogien (2018), o conceito de periferia, hoje, serve para qualificar locais rurais ou urbanos, que foram excluídos do desenvolvimento econômico, social e político ocorrido em uma sociedade desigual separada em classes. O autor aponta a existência, nessas sociedades, de uma separação dos indivíduos em dois polos:

de um lado, grupo de poderosos que se apropriaram das estruturas do Estado para se beneficiar das novas regras do jogo econômico global em termos de poder e de renda - o que se convencionou chamar de ‘centro’; do outro, grupos de pessoas que seguem em condições de precariedade, de insalubridade, de analfabetismo e de submissão absoluta – o que se convencionou chamar de ‘periferia’. (OGIEN, 2018, n.p).

É válido ressaltar que pensamentos autoritários e antidemocráticos estão por trás da distinção centro /periferia e as lutas travadas contra esta distinção visam dar voz e ação aos grupos sociais que se encontram em relações de subalternidade.

Ogien (2028) propõe uma ampliação do conceito de periferia, a fim de apreendê-lo “não como uma condição”, posição inalterável que determina a subalternidade dos sujeitos presentes naquele espaço, mas “como uma situação”, estado passível de ser alterado. Essa nova concepção de periferia, segundo o autor, fortalece a luta da população denominada periférica por direitos elementares como moradia, eletricidade, infraestrutura, emprego, salários dignos, enfim à dignidade, direitos que ao longo da história lhes fora negado.

Atualmente, cresce o número de atividades culturais que têm surgido a partir das zonas periféricas das cidades, como os saraus de poesia declamadas em bares, produção independente de livros, mídias audiovisuais, cinema, teatro de rua, música (PORTO, 2012). Em sua grande maioria, essas manifestações



culturais veiculam as vozes do povo excluído e ao chegar ao “centro”, mobilizam discussões. Segundo Porto (2012, p. 58), **trata-se de** uma “arte compartilhada e contextualizada que marca posicionamentos políticos, expressa opiniões, revela biografias, promove transformações subjetivas e sociais, integrada à paisagem urbana, em busca de uma estética própria, com qualidade”.

Apesar dos conceitos divergentes e da dificuldade, ainda existente, em conceituar um movimento cultural que teve origem na periferia de São Paulo, mas hoje já está disseminado por diversas periferias do Brasil, é essencial destacar a sua originalidade e contribuição para a literatura brasileira, que com certeza não será mais a mesma, pois, pela primeira vez, parou para ouvir as vozes dos excluídos.

Esse silenciamento já era debatido por Walter Benjamin, no século XX, ao criticar o historicismo conservador que sempre considerava a história a partir da narrativa das classes dominantes e ocultava a versão dos oprimidos. Evidentemente, esse conceito defendido por Benjamin (1987) não se refere apenas à história, podendo ser estendido à literatura, uma vez que ela, por muitos séculos, contou apenas histórias de reis, cavaleiros e burgueses. Nesse mesmo viés, Sérgio Vaz, no Manifesto da Antropofagia Periférica, escrito em 2007, chama a atenção para a arte produzida pelos moradores da periferia e repudia “a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de expressão (...) a Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza” (VAZ, 2011, p.50).

O manifesto de Vaz (2011) é porta-voz de uma população à margem e denuncia a situação enfrentada por esses indivíduos, com problemas que vão desde a falta de infraestrutura desses locais à barbárie cultural instituída pela oferta de uma educação de má qualidade e o reduzido acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade. Essa ruptura de padrões artísticos, transforma a produção cultural, elaborada em contextos periféricos, em um movimento contra hegemônico que solicita 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. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução (VAZ, 2011, p.51). A literatura, ao figurar como um canal de expressão das diversidades, pode possibilitar o início de uma revolução que vislumbra uma sociedade mais justa. Como provoca Vaz: “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” (VAZ, 2011, p.51). Vale ressaltar que a periferia não começou a produzir em 1990, mas foi a partir dessa data que suas manifestações culturais passaram a ter mais visibilidade, tornando-se importante veículo de expressão e revitalização de locais periféricos que produzem sua arte e criam seus próprios centros de significação.

Conforme Porto (2012), há uma divergência quanto à conceituação dessa produção: “movimento marginal ? movimento de periferias? ou movimento de outras centralidades?”. Esta última, que se discute a partir de agora, é um conceito utilizado para designar as manifestações culturais que vêm sendo produzidas em espaços fora do que no passado era considerado núcleo central de saberes e está voltado a rasurar, em algum nível, o entendimento comumente atribuído à oposição centro/periferia, desmistificando o conceito de que o “centro” é o único espaço produtor de cultura, sem desconsiderar a importância das obras produzidas nesse local.

O conceito de outras centralidades constitui-se como uma categoria agregadora, na tentativa de abarcar literatura marginal, literatura periférica e produções literárias que não solicitam classificações, no amplo contexto dos múltiplos ambiente de produção e circulação literária. Essa escolha coaduna com o objetivo ideológico de diversos grupos literários, a fim de não repetir o lugar de subalternidade relegado aos espaços que, ao longo do tempo, estiveram à margem, desconstruindo ainda mais a concepção da existência de fronteiras fixas entre o centro e a periferia.



De acordo com Junior e Santos (2009), está vigente, atualmente, uma nova dinâmica espacial urbana em que se vivencia a formação de novas centralidades em resposta à dicotomia centro/periferia. A dicotomia estabelecida ia além de uma barreira arquitetônica, ela invadia o aspecto social, fazendo com que espaços e sujeitos que estivessem à margem do centro tivessem acesso diferenciado à infraestrutura, lazer e bens culturais, quando não eram privados dos mesmos.

Manifestações culturais marginais, às margens, periféricas ou de outras centralidades têm contribuído para uma reconfiguração no espaço urbano e é uma alternativa para denunciar e combater as diversas mazelas sociais. Para Porto (2012), “essas produções resgatam e reescrevem a história da perspectiva do oprimido, do negro, nortista, nordestino e imigrante, onde a arma é a palavra” (PORTO, 2012, p. 61).

Com isso, os cidadãos oprimidos apropriam-se da linguagem e passam de receptores passivos de uma produção cultural elaborada em outros locais, a qual pode não o representar nem possuir acesso fácil à mesma, para produtores e divulgadores de sua versão da história, utilizando a linguagem como “instrumento de resistência, afirmação de minorias, transformação política, revolução de costumes e resgate de significados” (PORTO, 2012, p. 61).

Certo que na literatura sempre existiram personagens que representavam minorias sociais, no entanto, os escritores davam visibilidade a essa realidade, sem pertencer à mesma, logo, o faziam sob o filtro das próprias concepções, interesses e preconceitos. Nesse novo horizonte, a literatura passa a ser produzida por escritores que falam da periferia para periféricos e para o mundo, invertendo o sentido (centro/periferia) vigente durante anos no cenário da produção literária. Assim:

os escritos da periferia, constituindo-se a partir da fala – local e coletiva – de moradores da favela, conferem novas configurações do literário, que certamente obrigam a teoria a repensar não apenas suas categorias e parâmetros de análise, como ainda a sua tarefa política de resistência à dominação do conhecimento (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Com essa configuração há a instauração de uma nova visão de mundo que possibilita uma ressignificação de sentidos, por isso a literatura produzida nas periferias brasileiras vai além de ser uma notícia ou objeto de estudo, uma vez que o “seu alcance é muito maior, à medida que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 31). Trata-se de uma literatura dissonante, com outra forma de representar o mundo e que pode abalar o cânone vigente, pois propõe uma ruptura dos paradigmas estéticos em vigor e tensiona a concepção do que é considerado literário.

Faz-se necessário lembrar que são muitos os desafios enfrentados para valorar uma obra de contexto periférico. Dalcastagné (2012) revela que, antes de analisar a obra esteticamente, há que provar que a mesma é literatura, o que não acontece com a produção de autores já reconhecidos no cenário literário, tal situação constitui-se um impedimento à sua democratização. De acordo com a autora, “a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções são excluídas de antemão” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 16).

Os textos autorizados a adentrar o espaço escolar também precisam ser legitimados como literatura, mas quem faz essa legitimação? Baseado em quais critérios? Por que a escola insiste em orientar apenas o estudo das obras pertencentes ao cânone literário? O que estaria em risco ao explorar obras de abordagens múltiplas?

O importante é perceber a quem esses critérios privilegiam e reconhecer a fundamentação ideológica que está por traz da definição, manutenção e divulgação de um cânone: sempre há vestígios de uma sociedade racista, sexista, capitalista e centralizadora. De igual modo, as obras que estão presentes no



contexto escolar estão de acordo com as diretrizes que orientam o ensino, logo se a educação não possui ideais democráticos, não se pode dar visibilidade a uma literatura que dá voz a grupos marginalizados. Mas se o objetivo é formar um cidadão crítico, não se pode negar o acesso a essa literatura, pois a mesma se constitui como instrumento de reflexão sobre si e sobre o outro.

Vale ressaltar que não é possível comparar a escrita produzida em outros centros com a literatura elaborada em espaços literários de prestígio, pois ela não se enquadrará no modelo tradicional de valoração estética e tal ato só reforçará a exclusão já vivenciada. Portanto, é preciso questionar o conceito de literatura dominante e expandir os critérios utilizados para legitimar uma obra literária, assegurando que cada produção tenha suas especificidades respeitadas, intencionando uma democratização do cenário literário.

São essas mesmas vozes que estão à margem do cânone literário que tensionam a expansão do que deve ou não ser considerado literatura, a fim de desestabilizar o cânone nacional. Segundo Oliveira (2011), “a história da literatura e da arte consiste nessa dialética de posições que se alternam entre o centro e a margem, o que envolve não apenas a transformação de ordem estética, mas também social e política” (OLIVEIRA, 2011, p.31).

Essa dialética tem sido potencializada na contemporaneidade, uma vez que nada pertence nem permanece fixo num local, assim acontece também com a literatura, a estética contemporânea é construída através de suportes diferentes sob o prisma do não pertencimento, desenquadramento e exploração de limites que desencadeiam uma crise na especificidade artística (GRAMUÑO, 2014). A dualidade que fixava contrários tem se desgastado ao ponto de não ser mais possível considerar a permanência de qualquer padrão de fixidez, de qualquer ideia do que seria a própria literatura, tendo em vista que a mesma se constitui como um porvir em constante transformação.

Essa expansão de conceitos deveu-se ao processo de globalização que possibilitou a aproximação tanto de sociedades separadas, geopoliticamente, como o avizinhamento sociocultural dentro de uma mesma sociedade, o que desencadeou uma instabilidade das fronteiras e revelou outros centros, e os centros integrantes destes, e outras periferias, e as periferias integrantes destas. Para Oliveira (2011) a facilidade de múltiplas interações, pelos fluxos migratórios ou de informações do mundo contemporâneo, desequilibram as relações entre centro e periferia, uma vez que os espaços geográfico, social e cultural resultam de processos de hibridização e desterritorialização (OLIVEIRA, 2011, p.32).

Em tese, a dissolução de fronteiras possibilita uma renovação cultural, expansão de temáticas, gêneros, estéticas, quiçá até a desconstrução de um ideal canônico, em favor de um hibridismo literário, dotando a obra de arte de um caráter transitório. Mas, infelizmente, ainda não é sinal da efetivação de um processo igualitário entre as sociedades, pois prevalece a manutenção de um padrão de comportamento que vigora, prioritariamente, em um sentido: centro – periferia e a sua alteração requer tempo e quebra de padrões. O centro são muitos “lugares”, mas a ideia de estar em evidência permanece, esmagando o entorno periférico de forma, muitas vezes, violenta, alimentando-se deles ou até mesmo traçando parcerias. Efetivamente, o que se sugere aqui é um olhar literário mais democrático, assegurando que a literatura produzida em outros centros não figure como de valor menor, além de converter o tradicional centro de saber em só mais um local de produção e divulgação cultural como tantos outros existentes na cidade. Há que se destacar, considerando as palavras de Coutinho (2014, p. 14), a emergência de pontos de tensão voltados a rasurar conceituações dicotômicas totalizantes, para celebrar a diversidade, a descentralização nas experiências literárias.

Nesse contexto, quais seriam as potencialidades dessa literatura produzidas em outros centros para a



escola? São inúmeras, desde a desmistificação de que a escrita é destinada só a intelectuais e pessoas cultas, põe em pauta a temática da periferia e seus conflitos no ambiente escolar, demonstra a apropriação da escrita por grupos que estão à margem, desperta identificação dos estudantes com vivência semelhante, que não tinham o interesse despertado pelo cânone, e os convida a apropriar-se da escrita. Enfim, a leitura de textos produzidos em outras centralidades na sala de aula é capaz de promover reflexões coletivas e debates potencializando a formação de uma consciência mais crítica e politizada. No entanto, ao pensar em quais aprendizagens essas escritas contemporâneas mobilizariam lida-se também com um paradoxo: se por um lado essa literatura seria atrativa ao estudante da escola pública por apresentar um cenário habitual que promove uma identificação tanto com a narrativa quanto com a linguagem, o seu uso exclusivo apresentaria apenas uma visão do mundo do qual o sujeito já é conhecedor. No entanto, a exposição do estudante periféricos apenas às obras que compõem o cânone escolar, certamente, promoveria o seu distanciamento do universo literário justamente pela falta de identificação. Mais do que nunca a palavra de ordem é diversidade, o cenário escolar precisa ampliar os horizontes de leitura beneficiando-se dos diversos olhares, implementando um diálogo entre as vertentes literárias em benefício da formação de um leitor crítico e proficiente.

Com efeito, toda mobilização cultural que acontece fora do cenário escolar precisa ser apresentada aos educandos, primeiro porque pode fazer parte do seu contexto de vida, também porque a escola precisa ampliar o seu repertório literário, contemplando os múltiplos olhares e, principalmente, porque a literatura é uma forma legítima de resistência, afirmação e expressão de uma população que nunca foi ouvida e explorar essa escrita no ambiente escolar, é admitir que atos de silenciamento não devem ser permitidos. A introdução de textos produzidos em outras centralidades nas salas de aula do país configura-se um desafio, pois abre-se mão de uma história educacional previsível para trilhar por caminhos desconhecidos, mas vale apenas correr esse risco, uma vez que persistem registros de práticas literárias mal sucedidas. Representa também uma mudança na ordem do processo educacional, substituindo as obras que devem ser lidas pela imposição de um cânone por obras que merecem ser lidas devido ao seu potencial agregador. Mas para que essa mudança se efetive é necessário abandonar o habitual comodismo proporcionado pelo trabalho realizado apenas com as obras que já estão legitimadas pelo cânone e reconsiderar o potencial educativo das escritas produzidas em outros centros de saberes. Esse embate, por ventura, contribuirá para a ampliação do que é considerado artístico, literário e promoverá uma efetiva incorporação da diversidade cultural no contexto escolar tornando a escola pública mais inclusiva e democrática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pela literatura ajudam o homem a conhecer o mundo e a si mesmo. A partir das histórias vivenciadas pelas personagens, o leitor é levado a refletir e a formar ponto de vista crítico acerca da situação vivenciada no mundo literário que poderá ser ponto de reflexão para o mundo real. Por isso, todos os indivíduos que passaram pela escolaridade básica deveriam ter vivenciado experiências significativas que proporcionassem o efetivo contato com a obra literária e incentivassem a descobrir os saberes e os sabores provenientes dessa leitura, pois a literatura proporciona ao leitor: “uma educação humanística, uma formação estilística do sujeito e uma educação para o gosto artístico” (FIORINDO, 2012, p. 30).

No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois “ainda existem práticas equivocadas na sala de aula em relação ao ato de ler, como um trabalho distorcido e fragmentado com textos literários” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 148), também não



são implementadas experiências que possibilitem ao aluno vivenciar o texto, sem utilizá-lo como pretexto para atividades ou avaliações, pois a literatura não é considerada uma linguagem para conhecer e refletir o mundo.

A exposição dos estudantes a experiências literárias significativas na escola pode oportunizar a formação de leitores proficientes e contribuir para a humanização do indivíduo, pois a literatura não é alienada da existência e dos problemas humanos, ela atua, por caminhos diversos, como ferramenta para a transformação de determinadas circunstâncias socialmente negativas.

Assim, o acesso à escrita de grupos que foram subalternizados historicamente, na escola, instaura reflexão e conhecimento de outras vivências, mobiliza identidades, retrata realidades que talvez sejam mais próximas às vivências dos estudantes, o que causa diferenciadas identificações e amplia olhares. Dessa forma, o ensino de literatura na educação básica deve apresentar uma abordagem literária múltipla que contemple obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

O campo da leitura literária no universo escolar é amplo e não se esgota com esse estudo. Ainda são necessárias muitas outras investigações que discutam o potencial formativo da literatura, sugiram práticas pedagógicas, questionem a abordagem do cânone, analisem as potencialidades da leitura literária de textos de outras centralidades no ambiente escolar, dentre outros desafios que se fazem pertinentes para modificar o quadro de insucesso que assola o ensino de literatura em algumas unidades escolares.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, A. E.; ESPÍNDOLA, A. L.; MASSUIA, C. S. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 97-122

ALVES, J.H.P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R.(orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 33-50

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987, p. 222-232

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 75- 96

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Ilmara Valois B. Margens limiars da prosa contemporânea: a poética do fragmento em “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, e “Ó”, de Nuno Ramos. 2014. 178 f Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. IBERIC@ L: revue d'études ibériques et ibéro-américaines 2, 2012, p. 13-18. Disponível em:



HYPERLINK "<http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>" <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2019.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 76-98

FIORINDO, Priscila Peixinho. Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico. Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático. n. 36, p. 28-33, maio 2012.

GRAMUÑO, Florencia. Formas da impertinência. In: KIFFER, A.; GRAMUÑO, F. (orgs.). Expansões contemporâneas: leitura e outras formas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 91-108.

JOUVE, Vincent. Por que estudar literatura? Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-nilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JUNIOR, W. M. L.; SANTOS, R. C. B. dos. Novas Centralidades na perspectiva da relação centro-periferia . Sociedade & Natureza, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 351-359, dez. 2009. Disponível em: HYPERLINK "[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010)" [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010) Acesso em 18 de outubro de 2019.

LEITE, A. Marcos fundamentais da Literatura Periférica em São Paulo. Revista Estudos Culturais, v. 1, n. 1, 25 jun. 2014. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368>" <http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368> . Acesso em 12 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena. 2006. 211 f . Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OGIEN, Albert. Uma concepção expandida de periferia. Revista periferias. v. 2, n.2, 2018. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/>" <http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/> Acesso em 01 de abril 2019.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul/dez. 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. Literatura e Sociedade, v. 11, n. 9, p. 16-29, dez. 2006.

PORTO, Gisele Poletto. Poéticas periféricas – outras centralidades? Ide, São Paulo, v. 34, n. 53, p.57-68, jan. 2011. Disponível em: HYPERLINK "[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)" [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 11 de outubro de 2019.

REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48



SOUZA, S. F.; CORRÊA, H. T.; VINHAL, T. P. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.) *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 147-182.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente*. 1 ed. São Paulo: Global, 2011.

VIEIRA, A. Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.

WALTY, I. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49- 58

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>" <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704> Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

#### Title

Literature and school: other centralities in the development of literary readers

#### Abstract

It is not possible to measure the value of literature for the human being, it humanizes us, it liberates us, it is , so to speak, an invitation to autonomy. Literature improves people and makes them dream of a better world. It is possible to access literature in different environments, but school is often the place where the first encounter with the literary text takes place. However, literary education has been facing obstacles for its development at the elementary and secondary levels as some experiences are configured as tedious and are distant from the student's life context. Such literary education only contemplates works from the literary canon. In this perspective, this article brings considerations about the reasons for reading literary texts, emphasizing the importance of bringing literary works produced in “other centralities” into the schools , as a dialogical possibility of unparalleled wealth for young contemporary readers. This is a bibliographic study based on Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), among other authors who have contributed to the discussion. As a result, the formative potential of literature is ratified, emphasizing that elementary and secondary education must privilege multiple literary approaches, in order to contemplate readings and works produced in the various centers that produce knowledge.

#### Keywords

Elementary and Secondary school; Literary texts; Other centralities.



Recebido em:

Aceito em



=====  
**Arquivo 1:** [artigo-revista travessias.doc](#) (7710 termos)

**Arquivo 2:** <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeenfermagem/index> (280 termos)

**Termos comuns:** 6

**Similaridade:** 0,07%

**O texto abaixo é o conteúdo do documento [artigo-revista travessias.doc](#). Os termos em vermelho foram encontrados no documento <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeenfermagem/index>**

=====

## LITERATURA E ESCOLA: OUTRAS CENTRALIDADES NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

RESUMO: Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. É possível acessá-la em variados ambientes, mas a escola é o local onde, muitas vezes, acontece o encontro efetivo com o texto literário. No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois algumas experiências configuram-se como atividades entediantes e distantes do contexto de vida do estudante. Nessa perspectiva, o presente artigo traz considerações sobre as condições da leitura do texto literário, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em “outras centralidades”, como possibilidade dialógica de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos. Trata-se de estudo bibliográfico pautado em Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), dentre outros autores que contribuíram para a discussão proposta. Como resultado, ratifica-se o potencial formativo da literatura, ressaltando que a educação básica deve privilegiar abordagens literárias múltiplas, a fim de contemplar leituras e obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola básica; Texto literário; Outras centralidades.

### 1 INTRODUÇÃO

As obras de arte são objetos não utilitários, visto que não foram produzidas para fins práticos como as ferramentas. Jouve (2012) assegura que ninguém fica contemplando, por muito tempo, um martelo ou um serrote antes de utilizá-lo. O contrário acontece com a arte, o ser humano é capaz de escutar diversas vezes a mesma melodia ou passar horas contemplando uma tela, comportamentos que podem provocar questionamentos acerca do “para quê?” e “por quê?” isso acontece. Se a arte é inútil, por que ela é necessária? Mesmo que exista uma, aparente, inutilidade nas ações descritas, escutar uma melodia ou contemplar uma tela, a arte é um meio pelo qual o sujeito se expressa e se constitui humano. (JOUVE, 2012). Assim, a arte pode até não possuir uma utilidade prática, mas é indispensável.

Claro que uma obra de arte também pode ter uma função prática, como exemplifica o autor, ao sugerir que “uma tela de Rembrandt poderia ser utilizada para remendar uma porta, ou um poema de Verlaine para estudar os artigos definidos” (JOUVE, 2012, p. 22). No entanto, esse fim desviaria de sua vocação primeira, já que para cumprir essa atribuição utilitária não precisaria ser arte. A expressão artística



manifesta-se das mais variadas formas, uma delas é a literatura, cuja maior função é “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p.17).

Pode-se ter acesso à literatura em variados ambientes, no entanto a escola é o local onde acontece, na maioria das vezes, um encontro efetivo com o texto literário, visto que muitos indivíduos não têm acesso à literatura fora do ambiente escolar, fruto da distribuição desigual dos bens culturais na sociedade. Assim, a prática de leitura literária realizada na escola pode ressoar, diretamente, na trajetória estudantil dos discentes, já que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade e da proficiência leitora, bem como afeta a trajetória pessoal dos indivíduos, pois os textos representativos de uma realidade relacionada às demandas e anseios dos estudantes podem proporcionar identificação nos mesmos, além de incentivá-los a expressar o mundo sob o olhar individualizado e oferecer aprendizado através de experiências alheias.

Frente à existência de um extenso repertório literário, há que se realizar um questionamento acerca de qual literatura tem sido ou deve ser levada à escola, a fim de que as mais variadas formas de representação cultural possam se fazer presentes. Alves (2013) argumenta que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, vinculada por diferentes suportes - oral ou escrito” (ALVES, 2013, p. 36). O autor expressa ainda que manifestações populares não podem ser excluídas do ambiente escolar, nem ser avaliadas como de menor valor, uma vez que “toda vivência artística, de qualquer tipo, comunica uma experiência peculiar do mundo” (ALVES, 2013, p. 36). Nessa perspectiva, o presente artigo, que faz parte dos estudos realizados durante o Mestrado Profissional em Letras, busca apresentar algumas considerações sobre as práticas leitoras implementadas no ambiente escolar, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em centralidades diversas, ainda não amplamente utilizadas nas salas de aula, por estarem situadas à margem da maioria das seleções canônicas efetivadas no âmbito pedagógico, mas que representam possibilidades dialógicas de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos.

O estudo é proveniente de pesquisa bibliográfica pautada em Alves (2013); Alves, Espíndola e Massuia (2011); Burlamaque, Martins e Araújo, 2011); Candido (1995); Coelho (2000); Cosson (2018); Coutinho (2014); Dalcastagnè (2012); Dalvi (2013); Fiorindo (2012); Gramuño (2014); Jouve (2012); Junior e Santos (2009); Leite (2014); Nascimento (2006); Ogien (2018); Oliveira (2011); Perrone-Moisés (2006); Porto (2012); Rezende (2013); Rouxel (2013); Soares (2006); Souza, Corrêa e Vinhal (2011); Vaz (2011); Vieira (2008); Walty (2006) e Zilberman (2017).

Este artigo é um convite a refletir sobre a educação literária na escola básica e as potencialidades da literatura produzida em outras centralidades. Inicialmente, apresenta-se na seção, Leitura literária no ambiente escolar, a escola como espaço de leituras, discute-se a eficácia das práticas leitoras realizadas nesse ambiente e analisa-se o seu inevitável processo de escolarização. Logo após, em Literatura e periferia: outras centralidades em cena, dialoga-se sobre as escritas contemporâneas, evidenciando o seu potencial estético e social, pois essa literatura emerge como elemento de ruptura de um sistema que silencia os indivíduos situados à margem e sugere-se a sua inserção no ambiente escolar como elemento potencializador de aprendizagens. Ao final, ressalta-se a importância de experiências literárias significativas na escola e elucida-se a necessidade de outros estudos que ampliem a discussão.

## 2 [HYPERLINK \I "\\_Toc45185251" LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR](#)

Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor



. O texto literário possibilita aprendizado, ele traz a vida à baila; através dos conflitos vivenciados pelas personagens, o leitor é convidado a atuar no palco da vida:

a literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p.15).

Durante muito tempo, a literatura era designada apenas como poesia e, desde a sua origem, possuía um caráter educativo. Foi durante o período da Renascença que a relação literatura/ouvinte passou do público para o privado, o que fez com que o Estado perdesse o domínio popular estabelecido através da literatura, transferindo então para a escola o caráter pedagógico de ensinar. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011).

Com a mudança, a escola tornou-se a instituição social responsável pela aprendizagem dos conhecimentos socialmente produzidos. Nesse período, o currículo escolar não contemplava a literatura como disciplina, sendo inserida pelos franceses, após a Revolução de 1789. Com a inserção, o ensino de literatura ganhou importância por abarcar a formação da língua e da cultura de uma nação, quando também a escola passou a ser considerada como

(...) espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 20).

Entretanto, as experiências literárias que acontecem no ambiente escolar podem configurar-se como atividades distantes do contexto de vida do estudante que cursa esse componente curricular apenas para ser aprovado. De acordo com Vieira (2008), já nas décadas de 1960 e 1970, teóricos questionavam a ênfase dedicada ao ensino da história da literatura, “uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela leitura” (VIEIRA, 2008, p. 445). Notadamente, em algumas escolas de educação básica, a literatura ainda é vista como disciplina entediante por muitos professores acreditarem que o seu estudo se resume ao ato de conhecer estilos de época e à identificação de suas características nas obras produzidas, em determinado recorte temporal. Reduzir o estudo literário a essas práticas é minimizar o potencial formativo da literatura para o aprimoramento intelectual, ético e subjetivo do indivíduo.

Com isso, não se quer defender que tal conhecimento não seja importante, mas a educação literária não deve restringir-se apenas à sua historiografia, ela é uma etapa e não o foco do ensino: “ela vem em decorrência da leitura das obras vistas em seu contexto histórico-social e cultural” (VIEIRA, 2008, p. 455).

Assim, a metodologia empregada por algumas instituições de ensino precisa ser revista, a fim de propiciar aos estudantes experiências literárias enriquecedoras, não apenas o estudo de conteúdos, mas também de vivências. Essa realidade faz acreditar que a escola básica vivencia uma decadência no ensino da literatura, uma vez que a mesma “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p.23).

Cosson (2018) justifica esse declínio, em primeiro lugar, pela ausência de um objeto próprio de ensino e, em segundo, porque falta uma metodologia adequada que permita a literatura acontecer “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2018, p.23). O autor aponta ainda outros motivos que levam a uma certa recusa da literatura pela escola contemporânea:

a multiplicidades dos textos disponíveis, a onipresença das imagens e a variedade das manifestações culturais, agregado a isso a fala de alguns professores que acreditam que a literatura “é um produto do século XIX que não se enquadra na escola do século atual” (COSSON, 2018, p. 20).

A exposição a apenas fragmentos das obras literárias fornece aos alunos uma visão bastante reduzida da obra analisada e também funciona como obstáculo. Essa é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras que, por não possuírem um acervo literário ou por não o mobilizarem adequadamente quando possuem, fazem do livro didático o único material ao qual o aluno tem acesso ou, simplesmente, direcionam as ações de leitura da literatura no ambiente escolar às atividades de avaliação. Sobre essa última questão, faz-se relevante considerar que muitos dos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula visam medir o potencial de memorização do estudante, solicitando nomes e características de personagens, perguntando sobre fatos pontuais da história, que em nada ajudam os aprendizes a aperfeiçoarem a compreensão das obras. São avaliações que relegam os alunos a meros espectadores silenciosos, sem possibilidade de interação com a obra.

Cosson (2018) aponta que o professor ainda vê a literatura como um conteúdo a ser avaliado. Talvez, por conta dessa visão equivocada, procedimentos avaliativos descabidos ainda continuem a acontecer na sala de aula. Para ressignificar esse processo, faz-se necessário conceber a literatura como uma experiência, só assim as avaliações poderão primar por respostas significativas que possibilitem perceber a interpretação do estudante, já que o objetivo primeiro da avaliação é inseri-lo no universo literário e compartilhar a sua compreensão com os demais integrantes da comunidade de leitores, demais colegas e professor.

Ao fazer parte do universo escolar, a literatura está sujeita às normas que norteiam essas instituições e a avaliação é uma delas, entretanto, o mais indicado é que essa apreciação não aconteça apenas em momentos pontuais, uma vez que a ansiedade provocada por ela pode camuflar as reais habilidades dos alunos, o indicado seria a realização de um processo avaliativo contínuo que valorize as aprendizagens provenientes das experiências vivenciadas.

Rezende (2013, p. 111) destaca como um dos maiores problemas da literatura no ambiente escolar a falta do espaço-tempo para a abordagem adequada de um conteúdo que envolva “fruição, reflexão e elaboração”. Com frequência essas etapas não conseguem ser cumpridas na escola básica, devido à extensão do currículo a ser desenvolvido e à metodologia inapropriada, que não se adequa à cultura contemporânea.

Com isso, não se deseja afirmar que exista uma metodologia pronta para o ensino de literatura, mas é necessário pensar um ensino que não se limite à tão conhecida aula expositiva tradicional, com intervenções onde o texto literário não é o centro, tendo como finalidade abordar uma temática, dados de uma história, acontecimentos da língua, entre outros. Segundo Alves (2013), “é imprescindível sempre partir do texto literário (...) estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e os colegas” (ALVES, 2013, p. 45).

A falta de contextualização dos textos com a história, com o mundo dos estudantes, dificulta o gosto e a compreensão da palavra literária. Nesse contexto, cabe à escola utilizar as vivências dos discentes para guiá-los nesse universo, além de diversificar o repertório literário apresentado, a fim de construir menos muros e mais pontes. Como ressalta Nascimento (2006), a literatura apresenta múltiplas possibilidades também em obras que não são indicadas para a leitura em escolas, nem solicitadas como leitura obrigatória nos vestibulares, por representarem uma produção qualificada como de minorias - mulheres, negros, homossexuais - e que muito tem a oferecer.

Assim, a educação literária na escola perpassa pela escolha das obras que serão abordadas, o que



configura uma questão de relevância ímpar. Essa seleção não é um processo calmo e tranquilo, porquanto pode estar fundamentada por posicionamentos divergentes, principalmente, quando a seleção realizada destoa do cânone literário ou quando as escolhas não correspondem ao que os órgãos governamentais consideram “adequado”.

O desvio do “padrão” tem gerado diversos atos de censura nos mais variados espaços sociais, como o que ocorreu na Bienal do Livro no Rio de Janeiro em 2019. Tais atos atingiram também o ambiente escolar, a exemplo do acontecido com a obra *Enquanto o sono não vem*, do escritor José Mauro Brant, que foi recolhida das escolas públicas brasileiras pelo Ministério da Educação por um de seus contos, “A triste história de Eredegalda”, propor uma discussão considerada inadequada aos estudantes; situação reiterada pelo governo de Rondônia, ao planejar o recolhimento, nas escolas públicas desse estado, de quarenta e três livros pertencentes ao cânone da literatura brasileira e mundial. Ações como essas reafirmam a existência de atos de silenciamento na história recente do país, alavancando a necessidade de uma reflexão ampla acerca de qual literatura deve ser ofertada nas escolas públicas brasileiras, em seus vários contextos e níveis de desenvolvimento.

Notadamente, o professor não precisa excluir o trabalho com o cânone literário, pois ele “carrega” uma versão importante da herança cultural de uma comunidade, mas precisa incluir obras que sejam produzidas em outros centros de saberes, posto que as aulas de literatura não podem reduzir-se à transmissão de uma seleção autoritária difundida por instituições mantenedoras de poder limitador.

Como ressalta Zilberman (2017), deve-se

almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

Rouxel (2013) também atribui importância à escolha das obras que serão utilizadas nas aulas de literatura, pois elas são determinantes para a formação dos sujeitos leitores. Sabe-se que o professor precisa levar em conta as orientações oficiais, mas, em alguns momentos, lhe é permitido fazer escolhas que podem ser mais assertivas, quando baseadas em orientações e critérios capazes de contemplar, por exemplo, as diversidades de gêneros, históricas, geográficas, entre outras. Além dessa pluralidade, a autora enfoca a necessidade de oportunizar aos estudantes o contato com obras “das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p.24).

A literatura lida em sala de aula tem potencialidade para desenvolver o gosto de ler, ajudar na construção identitária do leitor e fornecer experiências que possibilitem o enriquecimento da personalidade dos alunos (ROUXEL, 2013), mas precisa ser selecionada com base em critérios menos exclusivistas, se considerarmos a tradição do cânone. A inserção de obras que possam privilegiar lugares diversificados de fala, escuta e representação na sala de aula é um desafio urgente, uma vez que a literatura, enquanto instituição social, adaptou-se à contemporaneidade, reconfigurou suportes, temáticas, desconstruiu fronteiras, manteve-se viva e influente, o que tem confrontando as instituições educativas com suas próprias (im)possibilidades.

O contexto do presente conta com a disseminação de feiras literárias e outros eventos que promovem a literatura, livros que se tornam best sellers, escritores que ficam conhecidos mundialmente, narrativas que dão origem a filmes, séries, novelas, jogos, entre outros formatos disseminados no mundo real e no virtual, o que configura uma realidade diferente da vivenciada em muitas escolas, onde a literatura parece ameaçada de desaparecer (PERRONE-MOISÉS, 2006).



Nesse contexto, um ponto já bastante discutido, mas que merece ser revisitado diz respeito à escolarização da literatura, tendo em vista que essa institucionalização traz desdobramentos múltiplos. Ao passar por um processo de acomodação à rotina da aprendizagem escolar, a literatura torna-se escolarizada o que, em seu âmago, não é um conceito pejorativo, como ressalta Soares (2006): “essa escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2006, p .47).

Já que todo saber, ao adentrar o universo escolar, torna-se escolarizado, é necessário por em pauta a inadequada maneira como essa escolarização da literatura pode estar acontecendo em algumas instituições, por promover a distorção das leituras propriamente ditas do texto literário, bem como por limitar as escolhas do acervo que deve receber o status de escolar. É forçoso reconhecer que ações enfadonhas, excesso de didatização ou adoção de obras que não trazem diversidade afastam o estudante do mundo da leitura, reforçando a necessidade de uma “adequada escolarização”. Certo que o ambiente escolar é orientado por um currículo e a escolha da leitura a ser realizada é menos livre do que na sociedade, no entanto, Rezende (2013) fomenta a possibilidade de mudança nas práticas instituídas, argumentando que “a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórico, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Frente à consideração de que o discurso escolar esvazia o texto literário do seu potencial formativo, pode-se considerar, nas palavras de Walty (2006, p. 52), que “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (WALTY, 2006, p. 52). Tais palavras reafirmam o já dito por Soares (2006), quando assevera que a inadequada escolarização da literatura afasta o leitor do contato com o texto literário e impossibilita a escola de dar conta das demandas atuais por estar “presa” a obras e práticas educacionais ultrapassadas que não condizem com a dinâmica das sociedades contemporâneas.

Para Dalvi (2013), “literatura não se ensina, se lê, se vive” (DALVI, 2013, p. 68), pois o seu objeto de ensino é “a experiência da leitura literária e a reflexão, essas que podem ser mediadas e socializadas no espaço da sala de aula” (DALVI, 2013, p.13). Nesse sentido, a escola não pode se furtar a trabalhar com obras vivas - do ponto de vista do interesse dos alunos - nem a buscar metodologias adequadas aos mais variados contextos e níveis de aprendizagem. Ao trazer a diversidade cultural para a sala de aula, as práticas de letramento literário têm a possibilidade de estreitar a relação existente entre texto e leitor, podendo implementar nos alunos a percepção de que através da literatura é possível vivenciar, sentir, questionar e criar variadas possibilidades de sentido, ratificando o viés prazeroso da literatura. A pertinência de uma reflexão acerca da necessidade de incorporar, ao ambiente escolar, manifestações culturais produzidas em outras centralidades é salutar, tendo em vista que uma quantidade grande de produções podem não estar presentes nesse espaço, por veicular vozes que foram silenciadas historicamente, o que ressalta a necessidade de se trazer obras deixadas às margens da literatura para compor centros diversos de aprendizagem na escola básica.

Entende-se que uma infinidade de expressões culturais mais próximas das vivências de muitos educandos das escolas públicas brasileiras, se disponibilizadas amplamente, podem propiciar aos estudantes uma representação cultural e identitária imprescindível, impulsionando o gosto pela leitura literária e contribuindo para a formação humana desses indivíduos (CANDIDO, 1995), além de contemplar uma democratização literária, ao tensionar o cânone instituído.

### 3 LITERATURA E PERIFERIA: OUTRAS CENTRALIDADES EM CENA



A vida é dinâmica e possui caráter transitório; com a literatura não é diferente: as tradições são construídas, mas não são fixas, podem e precisam ser reconfiguradas, estar em fluxo contínuo, e “ignorar essa abertura é reforçar o papel da literatura como mecanismo de distinção e da hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17).

A partir do final da década de 1990, mobilizações culturais foram intensificadas, buscando tensionar a literatura brasileira a ampliar o cânone literário instituído. São muitas as denominações atribuídas a essa literatura produzida para dar voz a uma sociedade que sobrevive à margem: marginal, periférica, popular, outras centralidades, dentre tantas existentes. Cada uma dessas denominações trouxe diferentes contribuições teóricas que possibilitaram a expressão de vozes insurgentes, enfrentando o desafio de ressignificar o mundo para uma população subalternizada.

De acordo com Nascimento (2006), a denominação de marginal, atribuída à literatura elaborada e divulgada fora do cenário editorial de destaque na sociedade, produzida por escritores que tematizam sujeitos comuns e espaços considerados marginais, apresentando realidades distintas das expostas nos cânones literários, deu origem a um entendimento problemático, devido ao sentido pejorativo e vasto imputado ao vocábulo marginal. No entanto, essa denominação nomeia uma escrita fora dos padrões convencionais, representando uma literatura rica de sentidos.

Para Nascimento (2006), o termo literatura marginal hoje é uma rubrica ampla de significação e abarca diversas especificidades como a posição dos autores no mercado editorial. Nesse panorama, encontram-se autores, em sua maioria, que estão à margem das livrarias tradicionais, com a circulação de suas obras acontecendo em locais alternativos, distintos dos cânones literários que circulam nas escolas, feiras literárias, livrarias, entre outros, com muito mais facilidade. Outro fator relevante são as características autênticas, uma vez que os escritores classificados como marginais representam em seus textos a realidade das periferias brasileiras, suas vivências, valores, linguagem, problemas, sendo a voz de sujeitos historicamente silenciados.

Num primeiro momento, a especificação literatura marginal surgiu nos anos de 1970, para identificar um grupo de poetas provenientes das classes média e alta que publicavam para o grupo social do qual faziam parte. De acordo com Nascimento (2006), “a literatura produzida por esses poetas buscava subverter os padrões de qualidade, ordem e bom gosto vigentes, desvinculando-se das produções tidas como “engajadas”, “intelectualizadas” ou “populistas”” (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

No final da década de 1990, o vocábulo marginal ressurgiu na literatura brasileira, sob outra perspectiva, para denominar a arte produzida por escritores oriundos da periferia, predominantemente de São Paulo, que apresentam suas vivências através das narrativas. No ano 2000, Reginaldo Ferreira da Silva, conhecido como Ferréz, publicou o livro *Capão Pecado*, apropriando-se novamente da expressão para referir-se à literatura produzida pelo autor e por

uma série de escritores com semelhante perfil sociológico, que estavam publicando entre o final dos anos 1990 e o começo do novo século, uma classificação representativa do contexto social nos quais estariam inseridos: à margem da produção e do consumo de bens econômicos e culturais, do centro geográfico das cidades e da participação político-social (NASCIMENTO, 2006, p. 15).

O lançamento das edições especiais da revista *Caros Amigos*, nos anos 2001, 2002 e 2004 sob o título: *Literatura Marginal: a cultura da periferia dá visibilidade nacional às publicações de quarenta e oito escritores originários das periferias urbanas que apresentavam o seu local de origem à sociedade brasileira, conquistando, e não apenas, as camadas populares, que se reconheceram nas obras. Devido à amplitude do termo, diversos escritores brasileiros contemporâneos podem ser descritos como*



pertencentes à literatura marginal, entretanto, alguns não querem se identificar com esse rótulo, como Marçal Aquino, Fernando Bonassie e Cláudia Canto (NASCIMENTO, 2006).

Há também os autores que se denominam periféricos, inaugurando um movimento literário, cultural e político relevante dentro das periferias do país. Tendo como principal característica a oralidade, a literatura periférica manifestou-se a partir de 2005, com a consolidação dos saraus literários, principalmente, o da Cooperifa, que acontecia no bar “Zé Batidão”, localizado na periferia de São Paulo, sendo organizados pelos poetas Sérgio Vaz e Marcos Pezão.

Os saraus tiveram início no ano de 2001 e expandiram

o arco de influências, incorporando uma escrita vinculada à negritude (algo presente no Rap também), à música popular brasileira, aos cânones da literatura brasileira, além do próprio Hip Hop, adensando uma produção literária que adquiriu forma de livro a partir de diversas coletâneas publicadas com o apoio de editais públicos [...] Esse período é marcado pela emergência do termo Literatura Periférica (LEITE, 2014, n.p).

Outros marcos possibilitaram o fortalecimento desse movimento cultural como a realização do I Encontro de Literatura Periférica, organizado por Allan da Rosa e pela ONG Ação Educativa, e a publicação do livro Rastilho de Pólvora, antologia poética do sarau da Cooperifa. Contribuíram também para consolidar a literatura periférica e dar visibilidade aos seus artistas, o surgimento das Edições Toró; a realização, em 2007, da Semana de Arte Moderna da Periferia; o lançamento do livro Pelas Periferias do Brasil, de Alessandro Buzo; a Coleção Literatura Periférica organizada pela editora Global; e a publicação das antologias dos saraus, mobilizando o cenário literário brasileiro e fazendo ouvir as vozes de escritores que buscavam dar um novo sentido à periferia e valorizar a cultura produzida em outros centros.

Segundo Ogien (2018), o conceito de periferia, hoje, serve para qualificar locais rurais ou urbanos, que foram excluídos do desenvolvimento econômico, social e político ocorrido em uma sociedade desigual separada em classes. O autor aponta a existência, nessas sociedades, de uma separação dos indivíduos em dois polos:

de um lado, grupo de poderosos que se apropriaram das estruturas do Estado para se beneficiar das novas regras do jogo econômico global em termos de poder e de renda - o que se convencionou chamar de ‘centro’; do outro, grupos de pessoas que seguem em condições de precariedade, de insalubridade, de analfabetismo e de submissão absoluta – o que se convencionou chamar de ‘periferia’. (OGIEN, 2018, n.p ).

É válido ressaltar que pensamentos autoritários e antidemocráticos estão por trás da distinção centro /periferia e as lutas travadas contra esta distinção visam dar voz e ação aos grupos sociais que se encontram em relações de subalternidade.

Ogien (2028) propõe uma ampliação do conceito de periferia, a fim de apreendê-lo “não como uma condição”, posição inalterável que determina a subalternidade dos sujeitos presentes naquele espaço, mas “como uma situação”, estado passível de ser alterado. Essa nova concepção de periferia, segundo o autor, fortalece a luta da população denominada periférica por direitos elementares como moradia, eletricidade, infraestrutura, emprego, salários dignos, enfim à dignidade, direitos que ao longo da história lhes fora negado.

Atualmente, cresce o número de atividades culturais que têm surgido a partir das zonas periféricas das cidades, como os saraus de poesia declamadas em bares, produção independente de livros, mídias audiovisuais, cinema, teatro de rua, música (PORTO, 2012). Em sua grande maioria, essas manifestações culturais veiculam as vozes do povo excluído e ao chegar ao “centro”, mobilizam discussões. Segundo Porto (2012, p. 58), trata-se de uma “arte compartilhada e contextualizada que marca posicionamentos



políticos, expressa opiniões, revela biografias, promove transformações subjetivas e sociais, integrada à paisagem urbana, em busca de uma estética própria, com qualidade”.

Apesar dos conceitos divergentes e da dificuldade, ainda existente, em conceituar um movimento cultural que teve origem na periferia de São Paulo, mas hoje já está disseminado por diversas periferias do Brasil, é essencial destacar a sua originalidade e contribuição para a literatura brasileira, que com certeza não será mais a mesma, pois, pela primeira vez, parou para ouvir as vozes dos excluídos.

Esse silenciamento já era debatido por Walter Benjamin, no século XX, ao criticar o historicismo conservador que sempre considerava a história a partir da narrativa das classes dominantes e ocultava a versão dos oprimidos. Evidentemente, esse conceito defendido por Benjamin (1987) não se refere apenas à história, podendo ser estendido à literatura, uma vez que ela, por muitos séculos, contou apenas histórias de reis, cavaleiros e burgueses. Nesse mesmo viés, Sérgio Vaz, no Manifesto da Antropofagia Periférica, escrito em 2007, chama a atenção para a arte produzida pelos moradores da periferia e repudia “a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de expressão (...) a Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza” (VAZ, 2011, p.50).

O manifesto de Vaz (2011) é porta-voz de uma população à margem e denuncia a situação enfrentada por esses indivíduos, com problemas que vão desde a falta de infraestrutura desses locais à barbárie cultural instituída pela oferta de uma educação de má qualidade e o reduzido acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade. Essa ruptura de padrões artísticos, transforma a produção cultural, elaborada em contextos periféricos, em um movimento contra hegemônico que solicita 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. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução (VAZ, 2011, p.51). A literatura, ao figurar como um canal de expressão das diversidades, pode possibilitar o início de uma revolução que vislumbra uma sociedade mais justa. Como provoca Vaz: “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” (VAZ, 2011, p.51). Vale ressaltar que a periferia não começou a produzir em 1990, mas foi a partir dessa data que suas manifestações culturais passaram a ter mais visibilidade, tornando-se importante veículo de expressão e revitalização de locais periféricos que produzem sua arte e criam seus próprios centros de significação.

Conforme Porto (2012), há uma divergência quanto à conceituação dessa produção: “movimento marginal ? movimento de periferias? ou movimento de outras centralidades?”. Esta última, que se discute a partir de agora, é um conceito utilizado para designar as manifestações culturais que vêm sendo produzidas em espaços fora do que no passado era considerado núcleo central de saberes e está voltado a rasurar, em algum nível, o entendimento comumente atribuído à oposição centro/periferia, desmistificando o conceito de que o “centro” é o único espaço produtor de cultura, sem desconsiderar a importância das obras produzidas nesse local.

O conceito de outras centralidades constitui-se como uma categoria agregadora, na tentativa de abarcar literatura marginal, literatura periférica e produções literárias que não solicitam classificações, no amplo contexto dos múltiplos ambiente de produção e circulação literária. Essa escolha coaduna com o objetivo ideológico de diversos grupos literários, a fim de não repetir o lugar de subalternidade relegado aos espaços que, ao longo do tempo, estiveram à margem, desconstruindo ainda mais a concepção da existência de fronteiras fixas entre o centro e a periferia.

De acordo com Junior e Santos (2009), está vigente, atualmente, uma nova dinâmica espacial urbana em que se vivencia a formação de novas centralidades em resposta à dicotomia centro/periferia. A dicotomia



estabelecida ia além de uma barreira arquitetônica, ela invadia o aspecto social, fazendo com que espaços e sujeitos que estivessem à margem do centro tivessem acesso diferenciado à infraestrutura, lazer e bens culturais, quando não eram privados dos mesmos.

Manifestações culturais marginais, às margens, periféricas ou de outras centralidades têm contribuído para uma reconfiguração no espaço urbano e é uma alternativa para denunciar e combater as diversas mazelas sociais. Para Porto (2012), “essas produções resgatam e reescrevem a história da perspectiva do oprimido, do negro, nortista, nordestino e imigrante, onde a arma é a palavra” (PORTO, 2012, p. 61). Com isso, os cidadãos oprimidos apropriam-se da linguagem e passam de receptores passivos de uma produção cultural elaborada em outros locais, a qual pode não o representar nem possuir acesso fácil à mesma, para produtores e divulgadores de sua versão da história, utilizando a linguagem como “instrumento de resistência, afirmação de minorias, transformação política, revolução de costumes e resgate de significados” (PORTO, 2012, p. 61).

Certo que na literatura sempre existiram personagens que representavam minorias sociais, no entanto, os escritores davam visibilidade a essa realidade, sem pertencer à mesma, logo, o faziam sob o filtro das próprias concepções, interesses e preconceitos. Nesse novo horizonte, a literatura passa a ser produzida por escritores que falam da periferia para periféricos e para o mundo, invertendo o sentido (centro/periferia) vigente durante anos no cenário da produção literária. Assim:

os escritos da periferia, constituindo-se a partir da fala – local e coletiva – de moradores da favela, conferem novas configurações do literário, que certamente obrigam a teoria a repensar não apenas suas categorias e parâmetros de análise, como ainda a sua tarefa política de resistência à dominação do conhecimento (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Com essa configuração há a instauração de uma nova visão de mundo que possibilita uma ressignificação de sentidos, por isso a literatura produzida nas periferias brasileiras vai além de ser uma notícia ou objeto de estudo, uma vez que o “seu alcance é muito maior, à medida que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 31). Trata-se de uma literatura dissonante, com outra forma de representar o mundo e que pode abalar o cânone vigente, pois propõe uma ruptura dos paradigmas estéticos em vigor e tensiona a concepção do que é considerado literário.

Faz-se necessário lembrar que são muitos os desafios enfrentados para valorar uma obra de contexto periférico. Dalcastagné (2012) revela que, antes de analisar a obra esteticamente, há que provar que a mesma é literatura, o que não acontece com a produção de autores já reconhecidos no cenário literário, tal situação constitui-se um impedimento à sua democratização. De acordo com a autora, “a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções são excluídas de antemão” (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 16).

Os textos autorizados a adentrar o espaço escolar também precisam ser legitimados como literatura, mas quem faz essa legitimação? Baseado em quais critérios? Por que a escola insiste em orientar apenas o estudo das obras pertencentes ao cânone literário? O que estaria em risco ao explorar obras de abordagens múltiplas?

O importante é perceber a quem esses critérios privilegiam e reconhecer a fundamentação ideológica que está por traz da definição, manutenção e divulgação de um cânone: sempre há vestígios de uma sociedade racista, sexista, capitalista e centralizadora. De igual modo, as obras que estão presentes no contexto escolar estão de acordo com as diretrizes que orientam o ensino, logo se a educação não possui ideais democráticos, não se pode dar visibilidade a uma literatura que dá voz a grupos marginalizados.



Mas se o objetivo é formar um cidadão crítico, não se pode negar o acesso a essa literatura, pois a mesma se constitui como instrumento de reflexão sobre si e sobre o outro.

Vale ressaltar que não é possível comparar a escrita produzida em outros centros com a literatura elaborada em espaços literários de prestígio, pois ela não se enquadrará no modelo tradicional de valoração estética e tal ato só reforçará a exclusão já vivenciada. Portanto, é preciso questionar o conceito de literatura dominante e expandir os critérios utilizados para legitimar uma obra literária, assegurando que cada produção tenha suas especificidades respeitadas, intencionando uma democratização do cenário literário.

São essas mesmas vozes que estão à margem do cânone literário que tensionam a expansão do que deve ou não ser considerado literatura, a fim de desestabilizar o cânone nacional. Segundo Oliveira (2011), “a história da literatura e da arte consiste nessa dialética de posições que se alternam entre o centro e a margem, o que envolve não apenas a transformação de ordem estética, mas também social e política” (OLIVEIRA, 2011, p.31).

Essa dialética tem sido potencializada na contemporaneidade, uma vez que nada pertence nem permanece fixo num local, assim acontece também com a literatura, a estética contemporânea é construída através de suportes diferentes sob o prisma do não pertencimento, desenquadramento e exploração de limites que desencadeiam uma crise na especificidade artística (GRAMUÑO, 2014). A dualidade que fixava contrários tem se desgastado ao ponto de não ser mais possível considerar a permanência de qualquer padrão de fixidez, de qualquer ideia do que seria a própria literatura, tendo em vista que a mesma se constitui como um porvir em constante transformação.

Essa expansão de conceitos deveu-se ao processo de globalização que possibilitou a aproximação tanto de sociedades separadas, geopoliticamente, como o avizinhamo sociocultural dentro de uma mesma sociedade, o que desencadeou uma instabilidade das fronteiras e revelou outros centros, e os centros integrantes destes, e outras periferias, e as periferias integrantes destas. Para Oliveira (2011) a facilidade de múltiplas interações, pelos fluxos migratórios ou de informações do mundo contemporâneo, desequilibram as relações entre centro e periferia, uma vez que os espaços geográfico, social e cultural resultam de processos de hibridização e desterritorialização (OLIVEIRA, 2011, p.32).

Em tese, a dissolução de fronteiras possibilita uma renovação cultural, expansão de temáticas, gêneros, estéticas, quiçá até a desconstrução de um ideal canônico, em favor de um hibridismo literário, dotando a obra de arte de um caráter transitório. Mas, infelizmente, ainda não é sinal da efetivação de um processo igualitário entre as sociedades, pois prevalece a manutenção de um padrão de comportamento que vigora, prioritariamente, em um sentido: centro – periferia e a sua alteração requer tempo e quebra de padrões. O centro são muitos “lugares”, mas a ideia de estar em evidência permanece, esmagando o entorno periférico de forma, muitas vezes, violenta, alimentando-se deles ou até mesmo traçando parcerias. Efetivamente, o que se sugere aqui é um olhar literário mais democrático, assegurando que a literatura produzida em outros centros não figure como de valor menor, além de converter o tradicional centro de saber em só mais um local de produção e divulgação cultural como tantos outros existentes na cidade. Há que se destacar, considerando as palavras de Coutinho (2014, p. 14), a emergência de pontos de tensão voltados a rasurar conceituações dicotômicas totalizantes, para celebrar a diversidade, a descentralização nas experiências literárias.

Nesse contexto, quais seriam as potencialidades dessa literatura produzidas em outros centros para a escola? São inúmeras, desde a desmistificação de que a escrita é destinada só a intelectuais e pessoas cultas, põe em pauta a temática da periferia e seus conflitos no ambiente escolar, demonstra a



apropriação da escrita por grupos que estão à margem, desperta identificação dos estudantes com vivência semelhante, que não tinham o interesse despertado pelo cânone, e os convida a apropriar-se da escrita. Enfim, a leitura de textos produzidos em outras centralidades na sala de aula é capaz de promover reflexões coletivas e debates potencializando a formação de uma consciência mais crítica e politizada. No entanto, ao pensar em quais aprendizagens essas escritas contemporâneas mobilizariam lida-se também com um paradoxo: se por um lado essa literatura seria atrativa ao estudante da escola pública por apresentar um cenário habitual que promove uma identificação tanto com a narrativa quanto com a linguagem, o seu uso exclusivo apresentaria apenas uma visão do mundo do qual o sujeito já é conhecedor. No entanto, a exposição do estudante periféricos apenas às obras que compõem o cânone escolar, certamente, promoveria o seu distanciamento do universo literário justamente pela falta de identificação. Mais do que nunca a palavra de ordem é diversidade, o cenário escolar precisa ampliar os horizontes de leitura beneficiando-se dos diversos olhares, implementando um diálogo entre as vertentes literárias em benefício da formação de um leitor crítico e proficiente.

Com efeito, toda mobilização cultural que acontece fora do cenário escolar precisa ser apresentada aos educandos, primeiro porque pode fazer parte do seu contexto de vida, também porque a escola precisa ampliar o seu repertório literário, contemplando os múltiplos olhares e, principalmente, porque a literatura é uma forma legítima de resistência, afirmação e expressão de uma população que nunca foi ouvida e explorar essa escrita no ambiente escolar, é admitir que atos de silenciamento não devem ser permitidos. A introdução de textos produzidos em outras centralidades nas salas de aula do país configura-se um desafio, pois abre-se mão de uma história educacional previsível para trilhar por caminhos desconhecidos, mas vale apenas correr esse risco, uma vez que persistem registros de práticas literárias mal sucedidas. Representa também uma mudança na ordem do processo educacional, substituindo as obras que devem ser lidas pela imposição de um cânone por obras que merecem ser lidas devido ao seu potencial agregador. Mas para que essa mudança se efetive é necessário abandonar o habitual comodismo proporcionado pelo trabalho realizado apenas com as obras que já estão legitimadas pelo cânone e reconsiderar o potencial educativo das escritas produzidas em outros centros de saberes. Esse embate, por ventura, contribuirá para a ampliação do que é considerado artístico, literário e promoverá uma efetiva incorporação da diversidade cultural no contexto escolar tornando a escola pública mais inclusiva e democrática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pela literatura ajudam o homem a conhecer o mundo e a si mesmo. A partir das histórias vivenciadas pelas personagens, o leitor é levado a refletir e a formar ponto de vista crítico acerca da situação vivenciada no mundo literário que poderá ser ponto de reflexão para o mundo real. Por isso, todos os indivíduos que passaram pela escolaridade básica deveriam ter vivenciado experiências significativas que proporcionassem o efetivo contato com a obra literária e incentivassem a descobrir os saberes e os sabores provenientes dessa leitura, pois a literatura proporciona ao leitor: “uma educação humanística, uma formação estilística do sujeito e uma educação para o gosto artístico” (FIORINDO, 2012, p. 30).

No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois “ainda existem práticas equivocadas na sala de aula em relação ao ato de ler, como um trabalho distorcido e fragmentado com textos literários” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 148), também não são implementadas experiências que possibilitem ao aluno vivenciar o texto, sem utilizá-lo como pretexto para atividades ou avaliações, pois a literatura não é considerada uma linguagem para conhecer e refletir



o mundo.

A exposição dos estudantes a experiências literárias significativas na escola pode oportunizar a formação de leitores proficientes e **contribuir para a** humanização do indivíduo, pois a literatura não é alienada da existência e dos problemas humanos, ela atua, por caminhos diversos, como ferramenta para a transformação de determinadas circunstâncias socialmente negativas.

Assim, o acesso à escrita de grupos que foram subalternizados historicamente, na escola, instaura reflexão e conhecimento de outras vivências, mobiliza identidades, retrata realidades que talvez sejam mais próximas às vivências dos estudantes, o que causa diferenciadas identificações e amplia olhares. Dessa forma, o ensino de literatura na educação básica deve apresentar uma abordagem literária múltipla que contemple obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

O campo da leitura literária no universo escolar é amplo e não se esgota com esse estudo. Ainda são necessárias muitas outras investigações que discutam o potencial formativo da literatura, sugiram práticas pedagógicas, questionem a abordagem do cânone, analisem as potencialidades da leitura literária de textos de outras centralidades no ambiente escolar, dentre outros desafios que se fazem pertinentes para modificar o quadro de insucesso que assola o ensino de literatura em algumas unidades escolares.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, A. E.; ESPÍNDOLA, A. L.; MASSUIA, C. S. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 97-122

ALVES, J.H.P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R.(orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 33-50

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987, p. 222-232

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 75- 96

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Ilmara Valois B. Margens limiaries da prosa contemporânea: a poética do fragmento em “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, e “Ó”, de Nuno Ramos. 2014. 178 f Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. IBERIC@ L: revue d'études ibériques et ibéro-américaines 2, 2012, p. 13-18. Disponível em: HYPERLINK "<http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>" <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2019.



DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 76-98

FIORINDO, Priscila Peixinho. Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico. Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático. n. 36, p. 28-33, maio 2012.

GRAMUÑO, Florencia. Formas da impertinência. In: KIFFER, A.; GRAMUÑO, F. (orgs.). Expansões contemporâneas: leitura e outras formas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 91-108.

JOUVE, Vincent. Por que estudar literatura? Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-nilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JUNIOR, W. M. L.; SANTOS, R. C. B. dos. Novas Centralidades na perspectiva da relação centro-periferia . Sociedade & Natureza, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 351-359, dez. 2009. Disponível em: HYPERLINK "[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010)" [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010) Acesso em 18 de outubro de 2019.

LEITE, A. Marcos fundamentais da Literatura Periférica em São Paulo. Revista Estudos Culturais, v. 1, n. 1, 25 jun. 2014. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368>" <http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368> . Acesso em 12 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena. 2006. 211 f . Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OGIEN, Albert. Uma concepção expandida de periferia. Revista periferias. v. 2, n.2, 2018. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/>" <http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/> Acesso em 01 de abril 2019.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul/dez. 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. Literatura e Sociedade, v. 11, n. 9, p. 16-29, dez. 2006.

PORTO, Gisele Poletto. Poéticas periféricas – outras centralidades? Ide, São Paulo, v. 34, n. 53, p.57-68, jan. 2011. Disponível em: HYPERLINK "[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt)" [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt) Acesso em: 11 de outubro de 2019.

REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48

SOUZA, S. F.; CORRÊA, H. T.; VINHAL, T. P. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o



gênero fábulas. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.) *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 147-182.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente*. 1 ed. São Paulo: Global, 2011.

VIEIRA, A. *Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.

WALTY, I. *Literatura e escola: anti-lições*. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49- 58

ZILBERMAN, Regina. *Leitura na escola – entre a democratização e o cânone*. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>" <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704> Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

#### Title

Literature and school: other centralities in the development of literary readers

#### Abstract

It is not possible to measure the value of literature for the human being, it humanizes us, it liberates us, it is , so to speak, an invitation to autonomy. Literature improves people and makes them dream of a better world. It is possible to access literature in different environments, but school is often the place where the first encounter with the literary text takes place. However, literary education has been facing obstacles for its development at the elementary and secondary levels as some experiences are configured as tedious and are distant from the student's life context. Such literary education only contemplates works from the literary canon. In this perspective, this article brings considerations about the reasons for reading literary texts, emphasizing the importance of bringing literary works produced in “other centralities” into the schools , as a dialogical possibility of unparalleled wealth for young contemporary readers. This is a bibliographic study based on Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), among other authors who have contributed to the discussion. As a result, the formative potential of literature is ratified, emphasizing that elementary and secondary education must privilege multiple literary approaches, in order to contemplate readings and works produced in the various centers that produce knowledge.

#### Keywords

Elementary and Secondary school; Literary texts; Other centralities.

Recebido em:



Aceito em



=====  
**Arquivo 1:** [artigo-revista travessias.doc](#) (7710 termos)

**Arquivo 2:** <https://search.scielo.org/index.php> (256 termos)

**Termos comuns:** 2

**Similaridade:** 0,02%

**O texto abaixo é o conteúdo do documento [artigo-revista travessias.doc](#). Os termos em vermelho foram encontrados no documento <https://search.scielo.org/index.php>**

=====  
LITERATURA E ESCOLA: OUTRAS CENTRALIDADES NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

RESUMO: Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. É possível acessá-la em variados ambientes, mas a escola é o local onde, muitas vezes, acontece o encontro efetivo com o texto literário. No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois algumas experiências configuram-se como atividades entediantes e distantes do contexto de vida do estudante. Nessa perspectiva, o presente artigo traz considerações sobre as condições da leitura do texto literário, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em “outras centralidades”, como possibilidade dialógica de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos. Trata-se de estudo bibliográfico pautado em Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), dentre outros autores que contribuíram para a discussão proposta. Como resultado, ratifica-se o potencial formativo da literatura, ressaltando que a educação básica deve privilegiar abordagens literárias múltiplas, a fim de contemplar leituras e obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola básica; Texto literário; Outras centralidades.

## 1 INTRODUÇÃO

As obras de arte são objetos não utilitários, visto que não foram produzidas para fins práticos como as ferramentas. Jouve (2012) assegura que ninguém fica contemplando, por muito tempo, um martelo ou um serrote antes de utilizá-lo. O contrário acontece com a arte, o ser humano é capaz de escutar diversas vezes a mesma melodia ou passar horas contemplando uma tela, comportamentos que podem provocar questionamentos acerca do “para quê?” e “por quê?” isso acontece. Se a arte é inútil, por que ela é necessária? Mesmo que exista uma, aparente, inutilidade nas ações descritas, escutar uma melodia ou contemplar uma tela, a arte é um meio pelo qual o sujeito se expressa e se constitui humano. (JOUVE, 2012). Assim, a arte pode até não possuir uma utilidade prática, mas é indispensável.

Claro que uma obra de arte também pode ter uma função prática, como exemplifica o autor, ao sugerir que “uma tela de Rembrandt poderia ser utilizada para remendar uma porta, ou um poema de Verlaine para estudar os artigos definidos” (JOUVE, 2012, p. 22). No entanto, esse fim desviaria de sua vocação primeira, já que para cumprir essa atribuição utilitária não precisaria ser arte. A expressão artística



manifesta-se das mais variadas formas, uma delas é a literatura, cuja maior função é “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p.17).

Pode-se ter acesso à literatura em variados ambientes, no entanto a escola é o local onde acontece, na maioria das vezes, um encontro efetivo com o texto literário, visto que muitos indivíduos não têm acesso à literatura fora do ambiente escolar, fruto da distribuição desigual dos bens culturais na sociedade. Assim, a prática de leitura literária realizada na escola pode ressoar, diretamente, na trajetória estudantil dos discentes, já que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade e da proficiência leitora, bem como afeta a trajetória pessoal dos indivíduos, pois os textos representativos de uma realidade relacionada às demandas e anseios dos estudantes podem proporcionar identificação nos mesmos, além de incentivá-los a expressar o mundo sob o olhar individualizado e oferecer aprendizado através de experiências alheias.

Frente à existência de um extenso repertório literário, há que se realizar um questionamento acerca de qual literatura tem sido ou deve ser levada à escola, a fim de que as mais variadas formas de representação cultural possam se fazer presentes. Alves (2013) argumenta que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, vinculada por diferentes suportes - oral ou escrito” (ALVES, 2013, p. 36). O autor expressa ainda que manifestações populares não podem ser excluídas do ambiente escolar, nem ser avaliadas como de menor valor, uma vez que “toda vivência artística, de qualquer tipo, comunica uma experiência peculiar do mundo” (ALVES, 2013, p. 36). Nessa perspectiva, o presente artigo, que faz parte dos estudos realizados durante o Mestrado Profissional em Letras, busca apresentar algumas considerações sobre as práticas leitoras implementadas no ambiente escolar, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em centralidades diversas, ainda não amplamente utilizadas nas salas de aula, por estarem situadas à margem da maioria das seleções canônicas efetivadas no âmbito pedagógico, mas que representam possibilidades dialógicas de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos.

O estudo é proveniente de pesquisa bibliográfica pautada em Alves (2013); Alves, Espíndola e Massuia (2011); Burlamaque, Martins e Araújo, 2011); Candido (1995); Coelho (2000); Cosson (2018); Coutinho (2014); Dalcastagnè (2012); Dalvi (2013); Fiorindo (2012); Gramuño (2014); Jouve (2012); Junior e Santos (2009); Leite (2014); Nascimento (2006); Ogien (2018); Oliveira (2011); Perrone-Moisés (2006); Porto (2012); Rezende (2013); Rouxel (2013); Soares (2006); Souza, Corrêa e Vinhal (2011); Vaz (2011); Vieira (2008); Walty (2006) e Zilberman (2017).

Este artigo é um convite a refletir sobre a educação literária na escola básica e as potencialidades da literatura produzida em outras centralidades. Inicialmente, apresenta-se na seção, Leitura literária no ambiente escolar, a escola como espaço de leituras, discute-se a eficácia das práticas leitoras realizadas nesse ambiente e analisa-se o seu inevitável processo de escolarização. Logo após, em Literatura e periferia: outras centralidades em cena, dialoga-se sobre as escritas contemporâneas, evidenciando o seu potencial estético e social, pois essa literatura emerge como elemento de ruptura de um sistema que silencia os indivíduos situados à margem e sugere-se a sua inserção no ambiente escolar como elemento potencializador de aprendizagens. Ao final, ressalta-se a importância de experiências literárias significativas na escola e elucida-se a necessidade de outros estudos que ampliem a discussão.

## 2 [HYPERLINK \I "\\_Toc45185251" LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR](#)

Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor



. O texto literário possibilita aprendizado, ele traz a vida à baila; através dos conflitos vivenciados pelas personagens, o leitor é convidado a atuar no palco da vida:

a literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p.15).

Durante muito tempo, a literatura era designada apenas como poesia e, desde a sua origem, possuía um caráter educativo. Foi durante o período da Renascença que a relação literatura/ouvinte passou do público para o privado, o que fez com que o Estado perdesse o domínio popular estabelecido através da literatura, transferindo então para a escola o caráter pedagógico de ensinar. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011).

Com a mudança, a escola tornou-se a instituição social responsável pela aprendizagem dos conhecimentos socialmente produzidos. Nesse período, o currículo escolar não contemplava a literatura como disciplina, sendo inserida pelos franceses, após a Revolução de 1789. Com a inserção, o ensino de literatura ganhou importância por abarcar a formação da língua e da cultura de uma nação, quando também a escola passou a ser considerada como

(...) espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 20).

Entretanto, as experiências literárias que acontecem no ambiente escolar podem configurar-se como atividades distantes do contexto de vida do estudante que cursa esse componente curricular apenas para ser aprovado. De acordo com Vieira (2008), já nas décadas de 1960 e 1970, teóricos questionavam a ênfase dedicada ao ensino da história da literatura, “uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela leitura” (VIEIRA, 2008, p. 445). Notadamente, em algumas escolas de educação básica, a literatura ainda é vista como disciplina entediante por muitos professores acreditarem que o seu estudo se resume ao ato de conhecer estilos de época e à identificação de suas características nas obras produzidas, em determinado recorte temporal. Reduzir o estudo literário a essas práticas é minimizar o potencial formativo da literatura para o aprimoramento intelectual, ético e subjetivo do indivíduo.

Com isso, não se quer defender que tal conhecimento não seja importante, mas a educação literária não deve restringir-se apenas à sua historiografia, ela é uma etapa e não o foco do ensino: “ela vem em decorrência da leitura das obras vistas em seu contexto histórico-social e cultural” (VIEIRA, 2008, p. 455).

Assim, a metodologia empregada por algumas instituições de ensino precisa ser revista, a fim de propiciar aos estudantes experiências literárias enriquecedoras, não apenas o estudo de conteúdos, mas também de vivências. Essa realidade faz acreditar que a escola básica vivencia uma decadência no ensino da literatura, uma vez que a mesma “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p.23).

Cosson (2018) justifica esse declínio, em primeiro lugar, pela ausência de um objeto próprio de ensino e, em segundo, porque falta uma metodologia adequada que permita a literatura acontecer “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2018, p.23). O autor aponta ainda outros motivos que levam a uma certa recusa da literatura pela escola contemporânea:



a multiplicidades dos textos disponíveis, a onipresença das imagens e a variedade das manifestações culturais, agregado a isso a fala de alguns professores que acreditam que a literatura “é um produto do século XIX que não se enquadra na escola do século atual” (COSSON, 2018, p. 20).

A exposição a apenas fragmentos das obras literárias fornece aos alunos uma visão bastante reduzida da obra analisada e também funciona como obstáculo. Essa é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras que, por não possuírem um acervo literário ou por não o mobilizarem adequadamente quando possuem, fazem do livro didático o único material ao qual o aluno tem acesso ou, simplesmente, direcionam as ações de leitura da literatura no ambiente escolar às atividades de avaliação. Sobre essa última questão, faz-se relevante considerar que muitos dos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula visam medir o potencial de memorização do estudante, solicitando nomes e características de personagens, perguntando sobre fatos pontuais da história, que em nada ajudam os aprendizes a aperfeiçoarem a compreensão das obras. São avaliações que relegam os alunos a meros espectadores silenciosos, sem possibilidade de interação com a obra.

Cosson (2018) aponta que o professor ainda vê a literatura como um conteúdo a ser avaliado. Talvez, por conta dessa visão equivocada, procedimentos avaliativos descabidos ainda continuem a acontecer na sala de aula. Para ressignificar esse processo, faz-se necessário conceber a literatura como uma experiência, só assim as avaliações poderão primar por respostas significativas que possibilitem perceber a interpretação do estudante, já que o objetivo primeiro da avaliação é inseri-lo no universo literário e compartilhar a sua compreensão com os demais integrantes da comunidade de leitores, demais colegas e professor.

Ao fazer parte do universo escolar, a literatura está sujeita às normas que norteiam essas instituições e a avaliação é uma delas, entretanto, o mais indicado é que essa apreciação não aconteça apenas em momentos pontuais, uma vez que a ansiedade provocada por ela pode camuflar as reais habilidades dos alunos, o indicado seria a realização de um processo avaliativo contínuo que valorize as aprendizagens provenientes das experiências vivenciadas.

Rezende (2013, p. 111) destaca como um dos maiores problemas da literatura no ambiente escolar a falta do espaço-tempo para a abordagem adequada de um conteúdo que envolva “fruição, reflexão e elaboração”. Com frequência essas etapas não conseguem ser cumpridas na escola básica, devido à extensão do currículo a ser desenvolvido e à metodologia inapropriada, que não se adequa à cultura contemporânea.

Com isso, não se deseja afirmar que exista uma metodologia pronta para o ensino de literatura, mas é necessário pensar um ensino que não se limite à tão conhecida aula expositiva tradicional, com intervenções onde o texto literário não é o centro, tendo como finalidade abordar uma temática, dados de uma história, acontecimentos da língua, entre outros. Segundo Alves (2013), “é imprescindível sempre partir do texto literário (...) estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e os colegas” (ALVES, 2013, p. 45).

A falta de contextualização dos textos com a história, com o mundo dos estudantes, dificulta o gosto e a compreensão da palavra literária. Nesse contexto, cabe à escola utilizar as vivências dos discentes para guiá-los nesse universo, além de diversificar o repertório literário apresentado, a fim de construir menos muros e mais pontes. Como ressalta Nascimento (2006), a literatura apresenta múltiplas possibilidades também em obras que não são indicadas para a leitura em escolas, nem solicitadas como leitura obrigatória nos vestibulares, por representarem uma produção qualificada como de minorias - mulheres, negros, homossexuais - e que muito tem a oferecer.

Assim, a educação literária na escola perpassa pela escolha das obras que serão abordadas, o que



configura uma questão de relevância ímpar. Essa seleção não é um processo calmo e tranquilo, porquanto pode estar fundamentada por posicionamentos divergentes, principalmente, quando a seleção realizada destoa do cânone literário ou quando as escolhas não correspondem ao que os órgãos governamentais consideram “adequado”.

O desvio do “padrão” tem gerado diversos atos de censura nos mais variados espaços sociais, como o que ocorreu na Bienal do Livro no Rio de Janeiro em 2019. Tais atos atingiram também o ambiente escolar, a exemplo do acontecido com a obra *Enquanto o sono não vem*, do escritor José Mauro Brant, que foi recolhida das escolas públicas brasileiras pelo Ministério da Educação por um de seus contos, “A triste história de Eredegalda”, propor uma discussão considerada inadequada aos estudantes; situação reiterada pelo governo de Rondônia, ao planejar o recolhimento, nas escolas públicas desse estado, de quarenta e três livros pertencentes ao cânone da literatura brasileira e mundial. Ações como essas reafirmam a existência de atos de silenciamento na história recente do país, alavancando a necessidade de uma reflexão ampla acerca de qual literatura deve ser ofertada nas escolas públicas brasileiras, em seus vários contextos e níveis de desenvolvimento.

Notadamente, o professor não precisa excluir o trabalho com o cânone literário, pois ele “carrega” uma versão importante da herança cultural de uma comunidade, mas precisa incluir obras que sejam produzidas em outros centros de saberes, posto que as aulas de literatura não podem reduzir-se à transmissão de uma seleção autoritária difundida por instituições mantenedoras de poder limitador.

Como ressalta Zilberman (2017), deve-se

almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

Rouxel (2013) também atribui importância à escolha das obras que serão utilizadas nas aulas de literatura, pois elas são determinantes para a formação dos sujeitos leitores. Sabe-se que o professor precisa levar em conta as orientações oficiais, mas, em alguns momentos, lhe é permitido fazer escolhas **que podem ser** mais assertivas, quando baseadas em orientações e critérios capazes de contemplar, por exemplo, as diversidades de gêneros, históricas, geográficas, entre outras. Além dessa pluralidade, a autora enfoca a necessidade de oportunizar aos estudantes o contato com obras “das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p.24). A literatura lida em sala de aula tem potencialidade para desenvolver o gosto de ler, ajudar na construção identitária do leitor e fornecer experiências que possibilitem o enriquecimento da personalidade dos alunos (ROUXEL, 2013), mas precisa ser selecionada com base em critérios menos exclusivistas, se considerarmos a tradição do cânone. A inserção de obras que possam privilegiar lugares diversificados de fala, escuta e representação na sala de aula é um desafio urgente, uma vez que a literatura, enquanto instituição social, adaptou-se à contemporaneidade, reconfigurou suportes, temáticas, desconstruiu fronteiras, manteve-se viva e influente, o que tem confrontando as instituições educativas com suas próprias (im)possibilidades.

O contexto do presente conta com a disseminação de feiras literárias e outros eventos que promovem a literatura, livros que se tornam best sellers, escritores que ficam conhecidos mundialmente, narrativas que dão origem a filmes, séries, novelas, jogos, entre outros formatos disseminados no mundo real e no virtual, o que configura uma realidade diferente da vivenciada em muitas escolas, onde a literatura parece ameaçada de desaparecer (PERRONE-MOISÉS, 2006).



Nesse contexto, um ponto já bastante discutido, mas que merece ser revisitado diz respeito à escolarização da literatura, tendo em vista que essa institucionalização traz desdobramentos múltiplos. Ao passar por um processo de acomodação à rotina da aprendizagem escolar, a literatura torna-se escolarizada o que, em seu âmago, não é um conceito pejorativo, como ressalta Soares (2006): “essa escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2006, p .47).

Já que todo saber, ao adentrar o universo escolar, torna-se escolarizado, é necessário por em pauta a inadequada maneira como essa escolarização da literatura pode estar acontecendo em algumas instituições, por promover a distorção das leituras propriamente ditas do texto literário, bem como por limitar as escolhas do acervo que deve receber o status de escolar. É forçoso reconhecer que ações enfadonhas, excesso de didatização ou adoção de obras que não trazem diversidade afastam o estudante do mundo da leitura, reforçando a necessidade de uma “adequada escolarização”. Certo que o ambiente escolar é orientado por um currículo e a escolha da leitura a ser realizada é menos livre do que na sociedade, no entanto, Rezende (2013) fomenta a possibilidade de mudança nas práticas instituídas, argumentando que “a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórico, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Frente à consideração de que o discurso escolar esvazia o texto literário do seu potencial formativo, pode-se considerar, nas palavras de Walty (2006, p. 52), que “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (WALTY, 2006, p. 52). Tais palavras reafirmam o já dito por Soares (2006), quando assevera que a inadequada escolarização da literatura afasta o leitor do contato com o texto literário e impossibilita a escola de dar conta das demandas atuais por estar “presa” a obras e práticas educacionais ultrapassadas que não condizem com a dinâmica das sociedades contemporâneas.

Para Dalvi (2013), “literatura não se ensina, se lê, se vive” (DALVI, 2013, p. 68), pois o seu objeto de ensino é “a experiência da leitura literária e a reflexão, essas **que podem ser** mediadas e socializadas no espaço da sala de aula” (DALVI, 2013, p.13). Nesse sentido, a escola não pode se furtar a trabalhar com obras vivas - do ponto de vista do interesse dos alunos - nem a buscar metodologias adequadas aos mais variados contextos e níveis de aprendizagem. Ao trazer a diversidade cultural para a sala de aula, as práticas de letramento literário têm a possibilidade de estreitar a relação existente entre texto e leitor, podendo implementar nos alunos a percepção de que através da literatura é possível vivenciar, sentir, questionar e criar variadas possibilidades de sentido, ratificando o viés prazeroso da literatura. A pertinência de uma reflexão acerca da necessidade de incorporar, ao ambiente escolar, manifestações culturais produzidas em outras centralidades é salutar, tendo em vista que uma quantidade grande de produções podem não estar presentes nesse espaço, por veicular vozes que foram silenciadas historicamente, o que ressalta a necessidade de se trazer obras deixadas às margens da literatura para compor centros diversos de aprendizagem na escola básica.

Entende-se que uma infinidade de expressões culturais mais próximas das vivências de muitos educandos das escolas públicas brasileiras, se disponibilizadas amplamente, podem propiciar aos estudantes uma representação cultural e identitária imprescindível, impulsionando o gosto pela leitura literária e contribuindo para a formação humana desses indivíduos (CANDIDO, 1995), além de contemplar uma democratização literária, ao tensionar o cânone instituído.

### 3 LITERATURA E PERIFERIA: OUTRAS CENTRALIDADES EM CENA



A vida é dinâmica e possui caráter transitório; com a literatura não é diferente: as tradições são construídas, mas não são fixas, podem e precisam ser reconfiguradas, estar em fluxo contínuo, e “ignorar essa abertura é reforçar o papel da literatura como mecanismo de distinção e da hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17).

A partir do final da década de 1990, mobilizações culturais foram intensificadas, buscando tensionar a literatura brasileira a ampliar o cânone literário instituído. São muitas as denominações atribuídas a essa literatura produzida para dar voz a uma sociedade que sobrevive à margem: marginal, periférica, popular, outras centralidades, dentre tantas existentes. Cada uma dessas denominações trouxe diferentes contribuições teóricas que possibilitaram a expressão de vozes insurgentes, enfrentando o desafio de ressignificar o mundo para uma população subalternizada.

De acordo com Nascimento (2006), a denominação de marginal, atribuída à literatura elaborada e divulgada fora do cenário editorial de destaque na sociedade, produzida por escritores que tematizam sujeitos comuns e espaços considerados marginais, apresentando realidades distintas das expostas nos cânones literários, deu origem a um entendimento problemático, devido ao sentido pejorativo e vasto imputado ao vocábulo marginal. No entanto, essa denominação nomeia uma escrita fora dos padrões convencionais, representando uma literatura rica de sentidos.

Para Nascimento (2006), o termo literatura marginal hoje é uma rubrica ampla de significação e abarca diversas especificidades como a posição dos autores no mercado editorial. Nesse panorama, encontram-se autores, em sua maioria, que estão à margem das livrarias tradicionais, com a circulação de suas obras acontecendo em locais alternativos, distintos dos cânones literários que circulam nas escolas, feiras literárias, livrarias, entre outros, com muito mais facilidade. Outro fator relevante são as características autênticas, uma vez que os escritores classificados como marginais representam em seus textos a realidade das periferias brasileiras, suas vivências, valores, linguagem, problemas, sendo a voz de sujeitos historicamente silenciados.

Num primeiro momento, a especificação literatura marginal surgiu nos anos de 1970, para identificar um grupo de poetas provenientes das classes média e alta que publicavam para o grupo social do qual faziam parte. De acordo com Nascimento (2006), “a literatura produzida por esses poetas buscava subverter os padrões de qualidade, ordem e bom gosto vigentes, desvinculando-se das produções tidas como “engajadas”, “intelectualizadas” ou “populistas”” (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

No final da década de 1990, o vocábulo marginal ressurgiu na literatura brasileira, sob outra perspectiva, para denominar a arte produzida por escritores oriundos da periferia, predominantemente de São Paulo, que apresentam suas vivências através das narrativas. No ano 2000, Reginaldo Ferreira da Silva, conhecido como Ferréz, publicou o livro *Capão Pecado*, apropriando-se novamente da expressão para referir-se à literatura produzida pelo autor e por

uma série de escritores com semelhante perfil sociológico, que estavam publicando entre o final dos anos 1990 e o começo do novo século, uma classificação representativa do contexto social nos quais estariam inseridos: à margem da produção e do consumo de bens econômicos e culturais, do centro geográfico das cidades e da participação político-social (NASCIMENTO, 2006, p. 15).

O lançamento das edições especiais da revista *Caros Amigos*, nos anos 2001, 2002 e 2004 sob o título: *Literatura Marginal: a cultura da periferia dá visibilidade nacional às publicações de quarenta e oito escritores originários das periferias urbanas que apresentavam o seu local de origem à sociedade brasileira, conquistando, e não apenas, as camadas populares, que se reconheceram nas obras. Devido à amplitude do termo, diversos escritores brasileiros contemporâneos podem ser descritos como*



pertencentes à literatura marginal, entretanto, alguns não querem se identificar com esse rótulo, como Marçal Aquino, Fernando Bonassie e Cláudia Canto (NASCIMENTO, 2006).

Há também os autores que se denominam periféricos, inaugurando um movimento literário, cultural e político relevante dentro das periferias do país. Tendo como principal característica a oralidade, a literatura periférica manifestou-se a partir de 2005, com a consolidação dos saraus literários, principalmente, o da Cooperifa, que acontecia no bar “Zé Batidão”, localizado na periferia de São Paulo, sendo organizados pelos poetas Sérgio Vaz e Marcos Pezão.

Os saraus tiveram início no ano de 2001 e expandiram

o arco de influências, incorporando uma escrita vinculada à negritude (algo presente no Rap também), à música popular brasileira, aos cânones da literatura brasileira, além do próprio Hip Hop, adensando uma produção literária que adquiriu forma de livro a partir de diversas coletâneas publicadas com o apoio de editais públicos [...] Esse período é marcado pela emergência do termo Literatura Periférica (LEITE, 2014, n.p).

Outros marcos possibilitaram o fortalecimento desse movimento cultural como a realização do I Encontro de Literatura Periférica, organizado por Allan da Rosa e pela ONG Ação Educativa, e a publicação do livro Rastilho de Pólvora, antologia poética do sarau da Cooperifa. Contribuíram também para consolidar a literatura periférica e dar visibilidade aos seus artistas, o surgimento das Edições Toró; a realização, em 2007, da Semana de Arte Moderna da Periferia; o lançamento do livro Pelas Periferias do Brasil, de Alessandro Buzo; a Coleção Literatura Periférica organizada pela editora Global; e a publicação das antologias dos saraus, mobilizando o cenário literário brasileiro e fazendo ouvir as vozes de escritores que buscavam dar um novo sentido à periferia e valorizar a cultura produzida em outros centros.

Segundo Ogien (2018), o conceito de periferia, hoje, serve para qualificar locais rurais ou urbanos, que foram excluídos do desenvolvimento econômico, social e político ocorrido em uma sociedade desigual separada em classes. O autor aponta a existência, nessas sociedades, de uma separação dos indivíduos em dois polos:

de um lado, grupo de poderosos que se apropriaram das estruturas do Estado para se beneficiar das novas regras do jogo econômico global em termos de poder e de renda - o que se convencionou chamar de ‘centro’; do outro, grupos de pessoas que seguem em condições de precariedade, de insalubridade, de analfabetismo e de submissão absoluta – o que se convencionou chamar de ‘periferia’. (OGIEN, 2018, n.p ).

É válido ressaltar que pensamentos autoritários e antidemocráticos estão por trás da distinção centro /periferia e as lutas travadas contra esta distinção visam dar voz e ação aos grupos sociais que se encontram em relações de subalternidade.

Ogien (2028) propõe uma ampliação do conceito de periferia, a fim de apreendê-lo “não como uma condição”, posição inalterável que determina a subalternidade dos sujeitos presentes naquele espaço, mas “como uma situação”, estado passível de ser alterado. Essa nova concepção de periferia, segundo o autor, fortalece a luta da população denominada periférica por direitos elementares como moradia, eletricidade, infraestrutura, emprego, salários dignos, enfim à dignidade, direitos que ao longo da história lhes fora negado.

Atualmente, cresce o número de atividades culturais que têm surgido a partir das zonas periféricas das cidades, como os saraus de poesia declamadas em bares, produção independente de livros, mídias audiovisuais, cinema, teatro de rua, música (PORTO, 2012). Em sua grande maioria, essas manifestações culturais veiculam as vozes do povo excluído e ao chegar ao “centro”, mobilizam discussões. Segundo Porto (2012, p. 58), trata-se de uma “arte compartilhada e contextualizada que marca posicionamentos



políticos, expressa opiniões, revela biografias, promove transformações subjetivas e sociais, integrada à paisagem urbana, em **busca de uma** estética própria, com qualidade”.

Apesar dos conceitos divergentes e da dificuldade, ainda existente, em conceituar um movimento cultural que teve origem na periferia de São Paulo, mas hoje já está disseminado por diversas periferias do Brasil, é essencial destacar a sua originalidade e contribuição para a literatura brasileira, que com certeza não será mais a mesma, pois, pela primeira vez, parou para ouvir as vozes dos excluídos.

Esse silenciamento já era debatido por Walter Benjamin, no século XX, ao criticar o historicismo conservador que sempre considerava a história a partir da narrativa das classes dominantes e ocultava a versão dos oprimidos. Evidentemente, esse conceito defendido por Benjamin (1987) não se refere apenas à história, podendo ser estendido à literatura, uma vez que ela, por muitos séculos, contou apenas histórias de reis, cavaleiros e burgueses. Nesse mesmo viés, Sérgio Vaz, no Manifesto da Antropofagia Periférica, escrito em 2007, chama a atenção para a arte produzida pelos moradores da periferia e repudia “a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de expressão (...) a Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza” (VAZ, 2011, p.50).

O manifesto de Vaz (2011) é porta-voz de uma população à margem e denuncia a situação enfrentada por esses indivíduos, com problemas que vão desde a falta de infraestrutura desses locais à barbárie cultural instituída pela oferta de uma educação de má qualidade e o reduzido acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade. Essa ruptura de padrões artísticos, transforma a produção cultural, elaborada em contextos periféricos, em um movimento contra hegemônico que solicita 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. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução (VAZ, 2011, p.51). A literatura, ao figurar como um canal de expressão das diversidades, pode possibilitar o início de uma revolução que vislumbra uma sociedade mais justa. Como provoca Vaz: “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” (VAZ, 2011, p.51). Vale ressaltar que a periferia não começou a produzir em 1990, mas foi a partir dessa data que suas manifestações culturais passaram a ter mais visibilidade, tornando-se importante veículo de expressão e revitalização de locais periféricos que produzem sua arte e criam seus próprios centros de significação.

Conforme Porto (2012), há uma divergência quanto à conceituação dessa produção: “movimento marginal ? movimento de periferias? ou movimento de outras centralidades?”. Esta última, que se discute a partir de agora, é um conceito utilizado para designar as manifestações culturais que vêm sendo produzidas em espaços fora do que no passado era considerado núcleo central de saberes e está voltado a rasurar, em algum nível, o entendimento comumente atribuído à oposição centro/periferia, desmistificando o conceito de que o “centro” é o único espaço produtor de cultura, sem desconsiderar a importância das obras produzidas nesse local.

O conceito de outras centralidades constitui-se como uma categoria agregadora, na tentativa de abarcar literatura marginal, literatura periférica e produções literárias que não solicitam classificações, no amplo contexto dos múltiplos ambiente de produção e circulação literária. Essa escolha coaduna com o objetivo ideológico de diversos grupos literários, a fim de não repetir o lugar de subalternidade relegado aos espaços que, ao longo do tempo, estiveram à margem, desconstruindo ainda mais a concepção da existência de fronteiras fixas entre o centro e a periferia.

De acordo com Junior e Santos (2009), está vigente, atualmente, uma nova dinâmica espacial urbana em que se vivencia a formação de novas centralidades em resposta à dicotomia centro/periferia. A dicotomia



estabelecida ia além de uma barreira arquitetônica, ela invadia o aspecto social, fazendo com que espaços e sujeitos que estivessem à margem do centro tivessem acesso diferenciado à infraestrutura, lazer e bens culturais, quando não eram privados dos mesmos.

Manifestações culturais marginais, às margens, periféricas ou de outras centralidades têm contribuído para uma reconfiguração no espaço urbano e é uma alternativa para denunciar e combater as diversas mazelas sociais. Para Porto (2012), “essas produções resgatam e reescrevem a história da perspectiva do oprimido, do negro, nortista, nordestino e imigrante, onde a arma é a palavra” (PORTO, 2012, p. 61). Com isso, os cidadãos oprimidos apropriam-se da linguagem e passam de receptores passivos de uma produção cultural elaborada em outros locais, a qual pode não o representar nem possuir acesso fácil à mesma, para produtores e divulgadores de sua versão da história, utilizando a linguagem como “instrumento de resistência, afirmação de minorias, transformação política, revolução de costumes e resgate de significados” (PORTO, 2012, p. 61).

Certo que na literatura sempre existiram personagens que representavam minorias sociais, no entanto, os escritores davam visibilidade a essa realidade, sem pertencer à mesma, logo, o faziam sob o filtro das próprias concepções, interesses e preconceitos. Nesse novo horizonte, a literatura passa a ser produzida por escritores que falam da periferia para periféricos e para o mundo, invertendo o sentido (centro/periferia) vigente durante anos no cenário da produção literária. Assim:

os escritos da periferia, constituindo-se a partir da fala – local e coletiva – de moradores da favela, conferem novas configurações do literário, que certamente obrigam a teoria a repensar não apenas suas categorias e parâmetros de análise, como ainda a sua tarefa política de resistência à dominação do conhecimento (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Com essa configuração há a instauração de uma nova visão de mundo que possibilita uma ressignificação de sentidos, por isso a literatura produzida nas periferias brasileiras vai além de ser uma notícia ou objeto de estudo, uma vez que o “seu alcance é muito maior, à medida que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 31). Trata-se de uma literatura dissonante, com outra forma de representar o mundo e que pode abalar o cânone vigente, pois propõe uma ruptura dos paradigmas estéticos em vigor e tensiona a concepção do que é considerado literário.

Faz-se necessário lembrar que são muitos os desafios enfrentados para valorar uma obra de contexto periférico. Dalcastagné (2012) revela que, antes de analisar a obra esteticamente, há que provar que a mesma é literatura, o que não acontece com a produção de autores já reconhecidos no cenário literário, tal situação constitui-se um impedimento à sua democratização. De acordo com a autora, “a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções são excluídas de antemão” (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 16).

Os textos autorizados a adentrar o espaço escolar também precisam ser legitimados como literatura, mas quem faz essa legitimação? Baseado em quais critérios? Por que a escola insiste em orientar apenas o estudo das obras pertencentes ao cânone literário? O que estaria em risco ao explorar obras de abordagens múltiplas?

O importante é perceber a quem esses critérios privilegiam e reconhecer a fundamentação ideológica que está por traz da definição, manutenção e divulgação de um cânone: sempre há vestígios de uma sociedade racista, sexista, capitalista e centralizadora. De igual modo, as obras que estão presentes no contexto escolar estão de acordo com as diretrizes que orientam o ensino, logo se a educação não possui ideais democráticos, não se pode dar visibilidade a uma literatura que dá voz a grupos marginalizados.



Mas se o objetivo é formar um cidadão crítico, não se pode negar o acesso a essa literatura, pois a mesma se constitui como instrumento de reflexão sobre si e sobre o outro.

Vale ressaltar que não é possível comparar a escrita produzida em outros centros com a literatura elaborada em espaços literários de prestígio, pois ela não se enquadrará no modelo tradicional de valoração estética e tal ato só reforçará a exclusão já vivenciada. Portanto, é preciso questionar o conceito de literatura dominante e expandir os critérios utilizados para legitimar uma obra literária, assegurando que cada produção tenha suas especificidades respeitadas, intencionando uma democratização do cenário literário.

São essas mesmas vozes que estão à margem do cânone literário que tensionam a expansão do que deve ou não ser considerado literatura, a fim de desestabilizar o cânone nacional. Segundo Oliveira (2011), “a história da literatura e da arte consiste nessa dialética de posições que se alternam entre o centro e a margem, o que envolve não apenas a transformação de ordem estética, mas também social e política” (OLIVEIRA, 2011, p.31).

Essa dialética tem sido potencializada na contemporaneidade, uma vez que nada pertence nem permanece fixo num local, assim acontece também com a literatura, a estética contemporânea é construída através de suportes diferentes sob o prisma do não pertencimento, desenquadramento e exploração de limites que desencadeiam uma crise na especificidade artística (GRAMUÑO, 2014). A dualidade que fixava contrários tem se desgastado ao ponto de não ser mais possível considerar a permanência de qualquer padrão de fixidez, de qualquer ideia do que seria a própria literatura, tendo em vista que a mesma se constitui como um porvir em constante transformação.

Essa expansão de conceitos deveu-se ao processo de globalização que possibilitou a aproximação tanto de sociedades separadas, geopoliticamente, como o avizinhamo sociocultural dentro de uma mesma sociedade, o que desencadeou uma instabilidade das fronteiras e revelou outros centros, e os centros integrantes destes, e outras periferias, e as periferias integrantes destas. Para Oliveira (2011) a facilidade de múltiplas interações, pelos fluxos migratórios ou de informações do mundo contemporâneo, desequilibram as relações entre centro e periferia, uma vez que os espaços geográfico, social e cultural resultam de processos de hibridização e desterritorialização (OLIVEIRA, 2011, p.32).

Em tese, a dissolução de fronteiras possibilita uma renovação cultural, expansão de temáticas, gêneros, estéticas, quiçá até a desconstrução de um ideal canônico, em favor de um hibridismo literário, dotando a obra de arte de um caráter transitório. Mas, infelizmente, ainda não é sinal da efetivação de um processo igualitário entre as sociedades, pois prevalece a manutenção de um padrão de comportamento que vigora, prioritariamente, em um sentido: centro – periferia e a sua alteração requer tempo e quebra de padrões. O centro são muitos “lugares”, mas a ideia de estar em evidência permanece, esmagando o entorno periférico de forma, muitas vezes, violenta, alimentando-se deles ou até mesmo traçando parcerias. Efetivamente, o que se sugere aqui é um olhar literário mais democrático, assegurando que a literatura produzida em outros centros não figure como de valor menor, além de converter o tradicional centro de saber em só mais um local de produção e divulgação cultural como tantos outros existentes na cidade. Há que se destacar, considerando as palavras de Coutinho (2014, p. 14), a emergência de pontos de tensão voltados a rasurar conceituações dicotômicas totalizantes, para celebrar a diversidade, a descentralização nas experiências literárias.

Nesse contexto, quais seriam as potencialidades dessa literatura produzidas em outros centros para a escola? São inúmeras, desde a desmistificação de que a escrita é destinada só a intelectuais e pessoas cultas, põe em pauta a temática da periferia e seus conflitos no ambiente escolar, demonstra a



apropriação da escrita por grupos que estão à margem, desperta identificação dos estudantes com vivência semelhante, que não tinham o interesse despertado pelo cânone, e os convida a apropriar-se da escrita. Enfim, a leitura de textos produzidos em outras centralidades na sala de aula é capaz de promover reflexões coletivas e debates potencializando a formação de uma consciência mais crítica e politizada. No entanto, ao pensar em quais aprendizagens essas escritas contemporâneas mobilizariam lida-se também com um paradoxo: se por um lado essa literatura seria atrativa ao estudante da escola pública por apresentar um cenário habitual que promove uma identificação tanto com a narrativa quanto com a linguagem, o seu uso exclusivo apresentaria apenas uma visão do mundo do qual o sujeito já é conhecedor. No entanto, a exposição do estudante periféricos apenas às obras que compõem o cânone escolar, certamente, promoveria o seu distanciamento do universo literário justamente pela falta de identificação. Mais do que nunca a palavra de ordem é diversidade, o cenário escolar precisa ampliar os horizontes de leitura beneficiando-se dos diversos olhares, implementando um diálogo entre as vertentes literárias em benefício da formação de um leitor crítico e proficiente.

Com efeito, toda mobilização cultural que acontece fora do cenário escolar precisa ser apresentada aos educandos, primeiro porque pode fazer parte do seu contexto de vida, também porque a escola precisa ampliar o seu repertório literário, contemplando os múltiplos olhares e, principalmente, porque a literatura é uma forma legítima de resistência, afirmação e expressão de uma população que nunca foi ouvida e explorar essa escrita no ambiente escolar, é admitir que atos de silenciamento não devem ser permitidos. A introdução de textos produzidos em outras centralidades nas salas de aula do país configura-se um desafio, pois abre-se mão de uma história educacional previsível para trilhar por caminhos desconhecidos, mas vale apenas correr esse risco, uma vez que persistem registros de práticas literárias mal sucedidas. Representa também uma mudança na ordem do processo educacional, substituindo as obras que devem ser lidas pela imposição de um cânone por obras que merecem ser lidas devido ao seu potencial agregador. Mas para que essa mudança se efetive é necessário abandonar o habitual comodismo proporcionado pelo trabalho realizado apenas com as obras que já estão legitimadas pelo cânone e reconsiderar o potencial educativo das escritas produzidas em outros centros de saberes. Esse embate, por ventura, contribuirá para a ampliação do que é considerado artístico, literário e promoverá uma efetiva incorporação da diversidade cultural no contexto escolar tornando a escola pública mais inclusiva e democrática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pela literatura ajudam o homem a conhecer o mundo e a si mesmo. A partir das histórias vivenciadas pelas personagens, o leitor é levado a refletir e a formar ponto de vista crítico acerca da situação vivenciada no mundo literário que poderá ser ponto de reflexão para o mundo real. Por isso, todos os indivíduos que passaram pela escolaridade básica deveriam ter vivenciado experiências significativas que proporcionassem o efetivo contato com a obra literária e incentivassem a descobrir os saberes e os sabores provenientes dessa leitura, pois a literatura proporciona ao leitor: “uma educação humanística, uma formação estilística do sujeito e uma educação para o gosto artístico” (FIORINDO, 2012, p. 30).

No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois “ainda existem práticas equivocadas na sala de aula em relação ao ato de ler, como um trabalho distorcido e fragmentado com textos literários” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 148), também não são implementadas experiências que possibilitem ao aluno vivenciar o texto, sem utilizá-lo como pretexto para atividades ou avaliações, pois a literatura não é considerada uma linguagem para conhecer e refletir



o mundo.

A exposição dos estudantes a experiências literárias significativas na escola pode oportunizar a formação de leitores proficientes e contribuir para a humanização do indivíduo, pois a literatura não é alienada da existência e dos problemas humanos, ela atua, por caminhos diversos, como ferramenta para a transformação de determinadas circunstâncias socialmente negativas.

Assim, o acesso à escrita de grupos que foram subalternizados historicamente, na escola, instaura reflexão e conhecimento de outras vivências, mobiliza identidades, retrata realidades que talvez sejam mais próximas às vivências dos estudantes, o que causa diferenciadas identificações e amplia olhares. Dessa forma, o ensino de literatura na educação básica deve apresentar uma abordagem literária múltipla que contemple obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

O campo da leitura literária no universo escolar é amplo e não se esgota com esse estudo. Ainda são necessárias muitas outras investigações que discutam o potencial formativo da literatura, sugiram práticas pedagógicas, questionem a abordagem do cânone, analisem as potencialidades da leitura literária de textos de outras centralidades no ambiente escolar, dentre outros desafios que se fazem pertinentes para modificar o quadro de insucesso que assola o ensino de literatura em algumas unidades escolares.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, A. E.; ESPÍNDOLA, A. L.; MASSUIA, C. S. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 97-122

ALVES, J.H.P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R.(orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 33-50

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987, p. 222-232

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 75- 96

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Ilmara Valois B. *Margens limiaries da prosa contemporânea: a poética do fragmento em “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, e “Ó”, de Nuno Ramos*. 2014. 178 f Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *IBERIC@ L: revue d'études ibériques et ibéro-américaines* 2, 2012, p. 13-18. Disponível em: <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2019.



DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 76-98

FIORINDO, Priscila Peixinho. Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico. Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático. n. 36, p. 28-33, maio 2012.

GRAMUÑO, Florencia. Formas da impertinência. In: KIFFER, A.; GRAMUÑO, F. (orgs.). Expansões contemporâneas: leitura e outras formas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 91-108.

JOUVE, Vincent. Por que estudar literatura? Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-nilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JUNIOR, W. M. L.; SANTOS, R. C. B. dos. Novas Centralidades na perspectiva da relação centro-periferia . Sociedade & Natureza, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 351-359, dez. 2009. Disponível em: HYPERLINK "[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010)" [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010) Acesso em 18 de outubro de 2019.

LEITE, A. Marcos fundamentais da Literatura Periférica em São Paulo. Revista Estudos Culturais, v. 1, n. 1, 25 jun. 2014. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368>" <http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368> . Acesso em 12 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena. 2006. 211 f . Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OGIEN, Albert. Uma concepção expandida de periferia. Revista periferias. v. 2, n.2, 2018. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/>" <http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/> Acesso em 01 de abril 2019.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul/dez. 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. Literatura e Sociedade, v. 11, n. 9, p. 16-29, dez. 2006.

PORTO, Gisele Poletto. Poéticas periféricas – outras centralidades? Ide, São Paulo, v. 34, n. 53, p.57-68, jan. 2011. Disponível em: HYPERLINK "[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt)" [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt) Acesso em: 11 de outubro de 2019.

REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48

SOUZA, S. F.; CORRÊA, H. T.; VINHAL, T. P. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o



gênero fábulas. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.) *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 147-182.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente*. 1 ed. São Paulo: Global, 2011.

VIEIRA, A. *Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.

WALTY, I. *Literatura e escola: anti-lições*. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49- 58

ZILBERMAN, Regina. *Leitura na escola – entre a democratização e o cânone*. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>" <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704> Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

#### Title

Literature and school: other centralities in the development of literary readers

#### Abstract

It is not possible to measure the value of literature for the human being, it humanizes us, it liberates us, it is , so to speak, an invitation to autonomy. Literature improves people and makes them dream of a better world. It is possible to access literature in different environments, but school is often the place where the first encounter with the literary text takes place. However, literary education has been facing obstacles for its development at the elementary and secondary levels as some experiences are configured as tedious and are distant from the student's life context. Such literary education only contemplates works from the literary canon. In this perspective, this article brings considerations about the reasons for reading literary texts, emphasizing the importance of bringing literary works produced in “other centralities” into the schools , as a dialogical possibility of unparalleled wealth for young contemporary readers. This is a bibliographic study based on Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), among other authors who have contributed to the discussion. As a result, the formative potential of literature is ratified, emphasizing that elementary and secondary education must privilege multiple literary approaches, in order to contemplate readings and works produced in the various centers that produce knowledge.

#### Keywords

Elementary and Secondary school; Literary texts; Other centralities.

Recebido em:



Aceito em



=====  
**Arquivo 1:** [artigo-revista travessias.doc](#) (7710 termos)

**Arquivo 2:** <https://www.revistas.usp.br/wp> (176 termos)

**Termos comuns:** 1

**Similaridade:** 0,01%

**O texto abaixo é o conteúdo do documento [artigo-revista travessias.doc](#). Os termos em vermelho foram encontrados no documento <https://www.revistas.usp.br/wp>**

=====

## LITERATURA E ESCOLA: OUTRAS CENTRALIDADES NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

RESUMO: Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. É possível acessá-la em variados ambientes, mas a escola é o local onde, muitas vezes, acontece o encontro efetivo com o texto literário. No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois algumas experiências configuram-se como atividades entediantes e distantes do contexto de vida do estudante. Nessa perspectiva, o presente artigo traz considerações sobre as condições da leitura do texto literário, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em “outras centralidades”, como possibilidade dialógica de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos. Trata-se de estudo bibliográfico pautado em Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), dentre outros autores que contribuíram para a discussão proposta. Como resultado, ratifica-se o potencial formativo da literatura, ressaltando que a educação básica deve privilegiar abordagens literárias múltiplas, a fim de contemplar leituras e obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola básica; Texto literário; Outras centralidades.

### 1 INTRODUÇÃO

As obras de arte são objetos não utilitários, visto que não foram produzidas para fins práticos como as ferramentas. Jouve (2012) assegura que ninguém fica contemplando, por muito tempo, um martelo ou um serrote antes de utilizá-lo. O contrário acontece com a arte, o ser humano é capaz de escutar diversas vezes a mesma melodia ou passar horas contemplando uma tela, comportamentos que podem provocar questionamentos acerca do “para quê?” e “por quê?” isso acontece. Se a arte é inútil, por que ela é necessária? Mesmo que exista uma, aparente, inutilidade nas ações descritas, escutar uma melodia ou contemplar uma tela, a arte é um meio pelo qual o sujeito se expressa e se constitui humano. (JOUVE, 2012). Assim, a arte pode até não possuir uma utilidade prática, mas é indispensável.

Claro que uma obra de arte também pode ter uma função prática, como exemplifica o autor, ao sugerir que “uma tela de Rembrandt poderia ser utilizada para remendar uma porta, ou um poema de Verlaine para estudar os artigos definidos” (JOUVE, 2012, p. 22). No entanto, esse fim desviaria de sua vocação primeira, já que para cumprir essa atribuição utilitária não precisaria ser arte. A expressão artística



manifesta-se das mais variadas formas, uma delas é a literatura, cuja maior função é “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p.17).

Pode-se ter acesso à literatura em variados ambientes, no entanto a escola é o local onde acontece, na maioria das vezes, um encontro efetivo com o texto literário, visto que muitos indivíduos não têm acesso à literatura fora do ambiente escolar, fruto da distribuição desigual dos bens culturais na sociedade. Assim, a prática de leitura literária realizada na escola pode ressoar, diretamente, na trajetória estudantil dos discentes, já que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade e da proficiência leitora, bem como afeta a trajetória pessoal dos indivíduos, pois os textos representativos de uma realidade relacionada às demandas e anseios dos estudantes podem proporcionar identificação nos mesmos, além de incentivá-los a expressar o mundo sob o olhar individualizado e oferecer aprendizado através de experiências alheias.

Frente à existência de um extenso repertório literário, há que se realizar um questionamento acerca de qual literatura tem sido ou deve ser levada à escola, a fim de que as mais variadas formas de representação cultural possam se fazer presentes. Alves (2013) argumenta que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, vinculada por diferentes suportes - oral ou escrito” (ALVES, 2013, p. 36). O autor expressa ainda que manifestações populares não podem ser excluídas do ambiente escolar, nem ser avaliadas como de menor valor, uma vez que “toda vivência artística, de qualquer tipo, comunica uma experiência peculiar do mundo” (ALVES, 2013, p. 36). Nessa perspectiva, o presente artigo, que faz parte dos estudos realizados durante o Mestrado Profissional em Letras, busca apresentar algumas considerações sobre as práticas leitoras implementadas no ambiente escolar, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em centralidades diversas, ainda não amplamente utilizadas nas salas de aula, por estarem situadas à margem da maioria das seleções canônicas efetivadas no âmbito pedagógico, mas que representam possibilidades dialógicas de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos.

O estudo é proveniente de pesquisa bibliográfica pautada em Alves (2013); Alves, Espíndola e Massuia (2011); Burlamaque, Martins e Araújo, 2011); Candido (1995); Coelho (2000); Cosson (2018); Coutinho (2014); Dalcastagnè (2012); Dalvi (2013); Fiorindo (2012); Gramuño (2014); Jouve (2012); Junior e Santos (2009); Leite (2014); Nascimento (2006); Ogien (2018); Oliveira (2011); Perrone-Moisés (2006); Porto (2012); Rezende (2013); Rouxel (2013); Soares (2006); Souza, Corrêa e Vinhal (2011); Vaz (2011); Vieira (2008); Walty (2006) e Zilberman (2017).

Este artigo é um convite a refletir sobre a educação literária na escola básica e as potencialidades da literatura produzida em outras centralidades. Inicialmente, apresenta-se na seção, Leitura literária no ambiente escolar, a escola como espaço de leituras, discute-se a eficácia das práticas leitoras realizadas nesse ambiente e analisa-se o seu inevitável processo de escolarização. Logo após, em Literatura e periferia: outras centralidades em cena, dialoga-se sobre as escritas contemporâneas, evidenciando o seu potencial estético e social, pois essa literatura emerge como elemento de ruptura de um sistema que silencia os indivíduos situados à margem e sugere-se a sua inserção no ambiente escolar como elemento potencializador de aprendizagens. Ao final, ressalta-se a importância de experiências literárias significativas na escola e elucida-se a necessidade de outros estudos que ampliem a discussão.

## 2 [HYPERLINK \I "\\_Toc45185251" LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR](#)

Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor



. O texto literário possibilita aprendizado, ele traz a vida à baila; através dos conflitos vivenciados pelas personagens, o leitor é convidado a atuar no palco da vida:

a literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p.15).

Durante muito tempo, a literatura era designada apenas como poesia e, desde a sua origem, possuía um caráter educativo. Foi durante o período da Renascença que a relação literatura/ouvinte passou do público para o privado, o que fez com que o Estado perdesse o domínio popular estabelecido através da literatura, transferindo então para a escola o caráter pedagógico de ensinar. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011).

Com a mudança, a escola tornou-se a instituição social responsável pela aprendizagem dos conhecimentos socialmente produzidos. Nesse período, o currículo escolar não contemplava a literatura como disciplina, sendo inserida pelos franceses, após a Revolução de 1789. Com a inserção, o ensino de literatura ganhou importância por abarcar a formação da língua e da cultura de uma nação, quando também a escola passou a ser considerada como

(...) espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 20).

Entretanto, as experiências literárias que acontecem no ambiente escolar podem configurar-se como atividades distantes do contexto de vida do estudante que cursa esse componente curricular apenas para ser aprovado. De acordo com Vieira (2008), já nas décadas de 1960 e 1970, teóricos questionavam a ênfase dedicada ao ensino da história da literatura, “uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela leitura” (VIEIRA, 2008, p. 445). Notadamente, em algumas escolas de educação básica, a literatura ainda é vista como disciplina entediante por muitos professores acreditarem que o seu estudo se resume ao ato de conhecer estilos de época e à identificação de suas características nas obras produzidas, em determinado recorte temporal. Reduzir o estudo literário a essas práticas é minimizar o potencial formativo da literatura para o aprimoramento intelectual, ético e subjetivo do indivíduo.

Com isso, não se quer defender que tal conhecimento não seja importante, mas a educação literária não deve restringir-se apenas à sua historiografia, ela é uma etapa e não o foco do ensino: “ela vem em decorrência da leitura das obras vistas em seu contexto histórico-social e cultural” (VIEIRA, 2008, p. 455).

Assim, a metodologia empregada por algumas instituições de ensino precisa ser revista, a fim de propiciar aos estudantes experiências literárias enriquecedoras, não apenas o estudo de conteúdos, mas também de vivências. Essa realidade faz acreditar que a escola básica vivencia uma decadência no ensino da literatura, uma vez que a mesma “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p.23).

Cosson (2018) justifica esse declínio, em primeiro lugar, pela ausência de um objeto próprio de ensino e, em segundo, porque falta uma metodologia adequada que permita a literatura acontecer “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2018, p.23). O autor aponta ainda outros motivos que levam a uma certa recusa da literatura pela escola contemporânea:



a multiplicidades dos textos disponíveis, a onipresença das imagens e a variedade das manifestações culturais, agregado a isso a fala de alguns professores que acreditam que a literatura “é um produto do século XIX que não se enquadra na escola do século atual” (COSSON, 2018, p. 20).

A exposição a apenas fragmentos das obras literárias fornece aos alunos uma visão bastante reduzida da obra analisada e também funciona como obstáculo. Essa é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras que, por não possuírem um acervo literário ou por não o mobilizarem adequadamente quando possuem, fazem do livro didático o único material ao qual o aluno tem acesso ou, simplesmente, direcionam as ações de leitura da literatura no ambiente escolar às atividades de avaliação. Sobre essa última questão, faz-se relevante considerar que muitos dos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula visam medir o potencial de memorização do estudante, solicitando nomes e características de personagens, perguntando sobre fatos pontuais da história, que em nada ajudam os aprendizes a aperfeiçoarem a compreensão das obras. São avaliações que relegam os alunos a meros espectadores silenciosos, sem possibilidade de interação com a obra.

Cosson (2018) aponta que o professor ainda vê a literatura como um conteúdo a ser avaliado. Talvez, por conta dessa visão equivocada, procedimentos avaliativos descabidos ainda continuem a acontecer na sala de aula. Para ressignificar esse processo, faz-se necessário conceber a literatura como uma experiência, só assim as avaliações poderão primar por respostas significativas que possibilitem perceber a interpretação do estudante, já que o objetivo primeiro da avaliação é inseri-lo no universo literário e compartilhar a sua compreensão com os demais integrantes da comunidade de leitores, demais colegas e professor.

Ao fazer parte do universo escolar, a literatura está sujeita às normas que norteiam essas instituições e a avaliação é uma delas, entretanto, o mais indicado é que essa apreciação não aconteça apenas em momentos pontuais, uma vez que a ansiedade provocada por ela pode camuflar as reais habilidades dos alunos, o indicado seria a realização de um processo avaliativo contínuo que valorize as aprendizagens provenientes das experiências vivenciadas.

Rezende (2013, p. 111) destaca como um dos maiores problemas da literatura no ambiente escolar a falta do espaço-tempo para a abordagem adequada de um conteúdo que envolva “fruição, reflexão e elaboração”. Com frequência essas etapas não conseguem ser cumpridas na escola básica, devido à extensão do currículo a ser desenvolvido e à metodologia inapropriada, que não se adequa à cultura contemporânea.

Com isso, não se deseja afirmar que exista uma metodologia pronta para o ensino de literatura, mas é necessário pensar um ensino que não se limite à tão conhecida aula expositiva tradicional, com intervenções onde o texto literário não é o centro, tendo como finalidade abordar uma temática, dados de uma história, acontecimentos da língua, entre outros. Segundo Alves (2013), “é imprescindível sempre partir do texto literário (...) estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e os colegas” (ALVES, 2013, p. 45).

A falta de contextualização dos textos com a história, com o mundo dos estudantes, dificulta o gosto e a compreensão da palavra literária. Nesse contexto, cabe à escola utilizar as vivências dos discentes para guiá-los nesse universo, além de diversificar o repertório literário apresentado, a fim de construir menos muros e mais pontes. Como ressalta Nascimento (2006), a literatura apresenta múltiplas possibilidades também em obras que não são indicadas para a leitura em escolas, nem solicitadas como leitura obrigatória nos vestibulares, por representarem uma produção qualificada como de minorias - mulheres, negros, homossexuais - e que muito tem a oferecer.

Assim, a educação literária na escola perpassa pela escolha das obras que serão abordadas, o que



configura uma questão de relevância ímpar. Essa seleção não é um processo calmo e tranquilo, porquanto pode estar fundamentada por posicionamentos divergentes, principalmente, quando a seleção realizada destoa do cânone literário ou quando as escolhas não correspondem ao que os órgãos governamentais consideram “adequado”.

O desvio do “padrão” tem gerado diversos atos de censura nos mais variados espaços sociais, como o que ocorreu na Bienal do Livro no Rio de Janeiro em 2019. Tais atos atingiram também o ambiente escolar, a exemplo do acontecido com a obra *Enquanto o sono não vem*, do escritor José Mauro Brant, que foi recolhida das escolas públicas brasileiras pelo Ministério da Educação por um de seus contos, “A triste história de Eredegalda”, propor uma discussão considerada inadequada aos estudantes; situação reiterada pelo governo de Rondônia, ao planejar o recolhimento, nas escolas públicas desse estado, de quarenta e três livros pertencentes ao cânone da literatura brasileira e mundial. Ações como essas reafirmam a existência de atos de silenciamento na história recente do país, alavancando a necessidade de uma reflexão ampla acerca de qual literatura deve ser ofertada nas escolas públicas brasileiras, em seus vários contextos e níveis de desenvolvimento.

Notadamente, o professor não precisa excluir o trabalho com o cânone literário, pois ele “carrega” uma versão importante da herança cultural de uma comunidade, mas precisa incluir obras que sejam produzidas em outros centros de saberes, posto que as aulas de literatura não podem reduzir-se à transmissão de uma seleção autoritária difundida por instituições mantenedoras de poder limitador.

Como ressalta Zilberman (2017), deve-se

almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

Rouxel (2013) também atribui importância à escolha das obras que serão utilizadas nas aulas de literatura, pois elas são determinantes para a formação dos sujeitos leitores. Sabe-se que o professor precisa levar em conta as orientações oficiais, mas, em alguns momentos, lhe é permitido fazer escolhas que podem ser mais assertivas, quando baseadas em orientações e critérios capazes de contemplar, por exemplo, as diversidades de gêneros, históricas, geográficas, entre outras. Além dessa pluralidade, a autora enfoca a necessidade de oportunizar aos estudantes o contato com obras “das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p.24).

A literatura lida em sala de aula tem potencialidade para desenvolver o gosto de ler, ajudar na construção identitária do leitor e fornecer experiências que possibilitem o enriquecimento da personalidade dos alunos (ROUXEL, 2013), mas precisa ser selecionada com base em critérios menos exclusivistas, se considerarmos a tradição do cânone. A inserção de obras que possam privilegiar lugares diversificados de fala, escuta e representação na sala de aula é um desafio urgente, uma vez que a literatura, enquanto instituição social, adaptou-se à contemporaneidade, reconfigurou suportes, temáticas, desconstruiu fronteiras, manteve-se viva e influente, o que tem confrontando as instituições educativas com suas próprias (im)possibilidades.

O contexto do presente conta com a disseminação de feiras literárias e outros eventos que promovem a literatura, livros que se tornam best sellers, escritores que ficam conhecidos mundialmente, narrativas que dão origem a filmes, séries, novelas, jogos, entre outros formatos disseminados no mundo real e no virtual, o que configura uma realidade diferente da vivenciada em muitas escolas, onde a literatura parece ameaçada de desaparecer (PERRONE-MOISÉS, 2006).



Nesse contexto, um ponto já bastante discutido, mas que merece ser revisitado diz respeito à escolarização da literatura, tendo em vista que essa institucionalização traz desdobramentos múltiplos. Ao passar por um processo de acomodação à rotina da aprendizagem escolar, a literatura torna-se escolarizada o que, em seu âmago, não é um conceito pejorativo, como ressalta Soares (2006): “essa escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2006, p .47).

Já que todo saber, ao adentrar o universo escolar, torna-se escolarizado, é necessário por em pauta a inadequada maneira como essa escolarização da literatura pode estar acontecendo em algumas instituições, por promover a distorção das leituras propriamente ditas do texto literário, bem como por limitar as escolhas do acervo que deve receber o status de escolar. É forçoso reconhecer que ações enfadonhas, excesso de didatização ou adoção de obras que não trazem diversidade afastam o estudante do mundo da leitura, reforçando a necessidade de uma “adequada escolarização”. Certo que o ambiente escolar é orientado por um currículo e a escolha da leitura a ser realizada é menos livre do que na sociedade, no entanto, Rezende (2013) fomenta a possibilidade de mudança nas práticas instituídas, argumentando que “a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórico, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Frente à consideração de que o discurso escolar esvazia o texto literário do seu potencial formativo, pode-se considerar, nas palavras de Walty (2006, p. 52), que “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (WALTY, 2006, p. 52). Tais palavras reafirmam o já dito por Soares (2006), quando assevera que a inadequada escolarização da literatura afasta o leitor do contato com o texto literário e impossibilita a escola de dar conta das demandas atuais por estar “presa” a obras e práticas educacionais ultrapassadas que não condizem com a dinâmica das sociedades contemporâneas.

Para Dalvi (2013), “literatura não se ensina, se lê, se vive” (DALVI, 2013, p. 68), pois o seu objeto de ensino é “a experiência da leitura literária e a reflexão, essas que podem ser mediadas e socializadas no espaço da sala de aula” (DALVI, 2013, p.13). Nesse sentido, a escola não pode se furtar a trabalhar com obras vivas - do ponto de vista do interesse dos alunos - nem a buscar metodologias adequadas aos mais variados contextos e níveis de aprendizagem. Ao trazer a diversidade cultural para a sala de aula, as práticas de letramento literário têm a possibilidade de estreitar a relação existente entre texto e leitor, podendo implementar nos alunos a percepção de que através da literatura é possível vivenciar, sentir, questionar e criar variadas possibilidades de sentido, ratificando o viés prazeroso da literatura. A pertinência de uma reflexão acerca da necessidade de incorporar, ao ambiente escolar, manifestações culturais produzidas em outras centralidades é salutar, tendo em vista que uma quantidade grande de produções podem não estar presentes nesse espaço, por veicular vozes que foram silenciadas historicamente, o que ressalta a necessidade de se trazer obras deixadas às margens da literatura para compor centros diversos de aprendizagem na escola básica.

Entende-se que uma infinidade de expressões culturais mais próximas das vivências de muitos educandos das escolas públicas brasileiras, se disponibilizadas amplamente, podem propiciar aos estudantes uma representação cultural e identitária imprescindível, impulsionando o gosto pela leitura literária e contribuindo para a formação humana desses indivíduos (CANDIDO, 1995), além de contemplar uma democratização literária, ao tensionar o cânone instituído.

### 3 LITERATURA E PERIFERIA: OUTRAS CENTRALIDADES EM CENA



A vida é dinâmica e possui caráter transitório; com a literatura não é diferente: as tradições são construídas, mas não são fixas, podem e precisam ser reconfiguradas, estar em fluxo contínuo, e “ignorar essa abertura é reforçar o papel da literatura como mecanismo de distinção e da hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17).

A partir do final da década de 1990, mobilizações culturais foram intensificadas, buscando tensionar a literatura brasileira a ampliar o cânone literário instituído. São muitas as denominações atribuídas a essa literatura produzida para dar voz a uma sociedade que sobrevive à margem: marginal, periférica, popular, outras centralidades, dentre tantas existentes. Cada uma dessas denominações trouxe diferentes contribuições teóricas que possibilitaram a expressão de vozes insurgentes, enfrentando o desafio de ressignificar o mundo para uma população subalternizada.

De acordo com Nascimento (2006), a denominação de marginal, atribuída à literatura elaborada e divulgada fora do cenário editorial de destaque na sociedade, produzida por escritores que tematizam sujeitos comuns e espaços considerados marginais, apresentando realidades distintas das expostas nos cânones literários, deu origem a um entendimento problemático, devido ao sentido pejorativo e vasto imputado ao vocábulo marginal. No entanto, essa denominação nomeia uma escrita fora dos padrões convencionais, representando uma literatura rica de sentidos.

Para Nascimento (2006), o termo literatura marginal hoje é uma rubrica ampla de significação e abarca diversas especificidades como a posição dos autores no mercado editorial. Nesse panorama, encontram-se autores, em sua maioria, que estão à margem das livrarias tradicionais, com a circulação de suas obras acontecendo em locais alternativos, distintos dos cânones literários que circulam nas escolas, feiras literárias, livrarias, entre outros, com muito mais facilidade. Outro fator relevante são as características autênticas, uma vez que os escritores classificados como marginais representam em seus textos a realidade das periferias brasileiras, suas vivências, valores, linguagem, problemas, sendo a voz de sujeitos historicamente silenciados.

Num primeiro momento, a especificação literatura marginal surgiu nos anos de 1970, para identificar um grupo de poetas provenientes das classes média e alta que publicavam para o grupo social do qual faziam parte. De acordo com Nascimento (2006), “a literatura produzida por esses poetas buscava subverter os padrões de qualidade, ordem e bom gosto vigentes, desvinculando-se das produções tidas como “engajadas”, “intelectualizadas” ou “populistas”” (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

No final da década de 1990, o vocábulo marginal ressurgiu na literatura brasileira, sob outra perspectiva, para denominar a arte produzida por escritores oriundos da periferia, predominantemente de São Paulo, que apresentam suas vivências através das narrativas. No ano 2000, Reginaldo Ferreira da Silva, conhecido como Ferréz, publicou o livro *Capão Pecado*, apropriando-se novamente da expressão para referir-se à literatura produzida pelo autor e por

uma série de escritores com semelhante perfil sociológico, que estavam publicando entre o final dos anos 1990 e o começo do novo século, uma classificação representativa do contexto social nos quais estariam inseridos: à margem da produção e do consumo de bens econômicos e culturais, do centro geográfico das cidades e da participação político-social (NASCIMENTO, 2006, p. 15).

O lançamento das edições especiais da revista *Caros Amigos*, nos anos 2001, 2002 e 2004 sob o título: *Literatura Marginal: a cultura da periferia dá visibilidade nacional às publicações de quarenta e oito escritores originários das periferias urbanas que apresentavam o seu local de origem à sociedade brasileira, conquistando, e não apenas, as camadas populares, que se reconheceram nas obras. Devido à amplitude do termo, diversos escritores brasileiros contemporâneos podem ser descritos como*



pertencentes à literatura marginal, entretanto, alguns não querem se identificar com esse rótulo, como Marçal Aquino, Fernando Bonassie e Cláudia Canto (NASCIMENTO, 2006).

Há também os autores que se denominam periféricos, inaugurando um movimento literário, cultural e político relevante dentro das periferias do país. Tendo como principal característica a oralidade, a literatura periférica manifestou-se a partir de 2005, com a consolidação dos saraus literários, principalmente, o da Cooperifa, que acontecia no bar “Zé Batidão”, localizado na periferia de São Paulo, sendo organizados pelos poetas Sérgio Vaz e Marcos Pezão.

Os saraus tiveram início no ano de 2001 e expandiram

o arco de influências, incorporando uma escrita vinculada à negritude (algo presente no Rap também), à música popular brasileira, aos cânones da literatura brasileira, além do próprio Hip Hop, adensando uma produção literária que adquiriu forma de livro a partir de diversas coletâneas publicadas com o apoio de editais públicos [...] Esse período é marcado pela emergência do termo Literatura Periférica (LEITE, 2014, n.p).

Outros marcos possibilitaram o fortalecimento desse movimento cultural como a realização do I Encontro de Literatura Periférica, organizado por Allan da Rosa e pela ONG Ação Educativa, e a publicação do livro Rastilho de Pólvora, antologia poética do sarau da Cooperifa. Contribuíram também para consolidar a literatura periférica e dar visibilidade aos seus artistas, o surgimento das Edições Toró; a realização, em 2007, da Semana de Arte Moderna da Periferia; o lançamento do livro Pelas Periferias do Brasil, de Alessandro Buzo; a Coleção Literatura Periférica organizada pela editora Global; e a publicação das antologias dos saraus, mobilizando o cenário literário brasileiro e fazendo ouvir as vozes de escritores que buscavam dar um novo sentido à periferia e valorizar a cultura produzida em outros centros.

Segundo Ogien (2018), o conceito de periferia, hoje, serve para qualificar locais rurais ou urbanos, que foram excluídos do desenvolvimento econômico, social e político ocorrido em uma sociedade desigual separada em classes. O autor aponta a existência, nessas sociedades, de uma separação dos indivíduos em dois polos:

de um lado, grupo de poderosos que se apropriaram das estruturas do Estado para se beneficiar das novas regras do jogo econômico global em termos de poder e de renda - o que se convencionou chamar de ‘centro’; do outro, grupos de pessoas que seguem em condições de precariedade, de insalubridade, de analfabetismo e de submissão absoluta – o que se convencionou chamar de ‘periferia’. (OGIEN, 2018, n.p).

É válido ressaltar que pensamentos autoritários e antidemocráticos estão por trás da distinção centro/periferia e as lutas travadas contra esta distinção visam dar voz e ação aos grupos sociais que se encontram em relações de subalternidade.

Ogien (2028) propõe uma ampliação do conceito de periferia, a fim de apreendê-lo “não como uma condição”, posição inalterável que determina a subalternidade dos sujeitos presentes naquele espaço, mas “como uma situação”, estado passível de ser alterado. Essa nova concepção de periferia, segundo o autor, fortalece a luta da população denominada periférica por direitos elementares como moradia, eletricidade, infraestrutura, emprego, salários dignos, enfim à dignidade, direitos que ao longo da história lhes foram negados.

Atualmente, cresce o número de atividades culturais que têm surgido a partir das zonas periféricas das cidades, como os saraus de poesia declamadas em bares, produção independente de livros, mídias audiovisuais, cinema, teatro de rua, música (PORTO, 2012). Em sua grande maioria, essas manifestações culturais veiculam as vozes do povo excluído e ao chegar ao “centro”, mobilizam discussões. Segundo Porto (2012, p. 58), trata-se de uma “arte compartilhada e contextualizada que marca posicionamentos



políticos, expressa opiniões, revela biografias, promove transformações subjetivas e sociais, integrada à paisagem urbana, em busca de uma estética própria, com qualidade”.

Apesar dos conceitos divergentes e da dificuldade, ainda existente, em conceituar um movimento cultural que teve origem na periferia de São Paulo, mas hoje já está disseminado por diversas periferias do Brasil, é essencial destacar a sua originalidade e contribuição para a literatura brasileira, que com certeza não será mais a mesma, pois, pela primeira vez, parou para ouvir as vozes dos excluídos.

Esse silenciamento já era debatido por Walter Benjamin, no século XX, ao criticar o historicismo conservador que sempre considerava a história a partir da narrativa das classes dominantes e ocultava a versão dos oprimidos. Evidentemente, esse conceito defendido por Benjamin (1987) não se refere apenas à história, podendo ser estendido à literatura, uma vez que ela, por muitos séculos, contou apenas histórias de reis, cavaleiros e burgueses. Nesse mesmo viés, Sérgio Vaz, no Manifesto da Antropofagia Periférica, escrito em 2007, chama a atenção para a arte produzida pelos moradores da periferia e repudia “a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de expressão (...) a Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza” (VAZ, 2011, p.50).

O manifesto de Vaz (2011) é porta-voz de uma população à margem e denuncia a situação enfrentada por esses indivíduos, com problemas que vão desde a falta de infraestrutura desses locais à barbárie cultural instituída pela oferta de uma educação de má qualidade e o reduzido acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade. Essa ruptura de padrões artísticos, transforma a produção cultural, elaborada em contextos periféricos, em um movimento contra hegemônico que solicita 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. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução (VAZ, 2011, p.51). A literatura, ao figurar como um canal de expressão das diversidades, pode possibilitar o início de uma revolução que vislumbra uma sociedade mais justa. Como provoca Vaz: “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” (VAZ, 2011, p.51). Vale ressaltar que a periferia não começou a produzir em 1990, mas foi a partir dessa data que suas manifestações culturais passaram a ter mais visibilidade, tornando-se importante veículo de expressão e revitalização de locais periféricos que produzem sua arte e criam seus próprios centros de significação.

Conforme Porto (2012), há uma divergência quanto à conceituação dessa produção: “movimento marginal ? movimento de periferias? ou movimento de outras centralidades?”. Esta última, que se discute a partir de agora, é um conceito utilizado para designar as manifestações culturais que vêm sendo produzidas em espaços fora do que no passado era considerado núcleo central de saberes e está voltado a rasurar, em algum nível, o entendimento comumente atribuído à oposição centro/periferia, desmistificando o conceito de que o “centro” é o único espaço produtor de cultura, sem desconsiderar a importância das obras produzidas nesse local.

O conceito de outras centralidades constitui-se como uma categoria agregadora, na tentativa de abarcar literatura marginal, literatura periférica e produções literárias que não solicitam classificações, no amplo contexto dos múltiplos ambiente de produção e circulação literária. Essa escolha coaduna com o objetivo ideológico de diversos grupos literários, a fim de não repetir o lugar de subalternidade relegado aos espaços que, ao longo do tempo, estiveram à margem, desconstruindo ainda mais a concepção da existência de fronteiras fixas entre o centro e a periferia.

De acordo com Junior e Santos (2009), está vigente, atualmente, uma nova dinâmica espacial urbana em que se vivencia a formação de novas centralidades em resposta à dicotomia centro/periferia. A dicotomia



estabelecida ia além de uma barreira arquitetônica, ela invadia o aspecto social, fazendo com que espaços e sujeitos que estivessem à margem do centro tivessem acesso diferenciado à infraestrutura, lazer e bens culturais, quando não eram privados dos mesmos.

Manifestações culturais marginais, às margens, periféricas ou de outras centralidades têm contribuído para uma reconfiguração no espaço urbano e é uma alternativa para denunciar e combater as diversas mazelas sociais. Para Porto (2012), “essas produções resgatam e reescrevem a história da perspectiva do oprimido, do negro, nortista, nordestino e imigrante, onde a arma é a palavra” (PORTO, 2012, p. 61). Com isso, os cidadãos oprimidos apropriam-se da linguagem e passam de receptores passivos de uma produção cultural elaborada em outros locais, a qual pode não o representar nem possuir acesso fácil à mesma, para produtores e divulgadores de sua versão da história, utilizando a linguagem como “instrumento de resistência, afirmação de minorias, transformação política, revolução de costumes e resgate de significados” (PORTO, 2012, p. 61).

Certo que na literatura sempre existiram personagens que representavam minorias sociais, no entanto, os escritores davam visibilidade a essa realidade, sem pertencer à mesma, logo, o faziam sob o filtro das próprias concepções, interesses e preconceitos. Nesse novo horizonte, a literatura passa a ser produzida por escritores que falam da periferia para periféricos e para o mundo, invertendo o sentido (centro/periferia) vigente durante anos no cenário da produção literária. Assim:

os escritos da periferia, constituindo-se a partir da fala – local e coletiva – de moradores da favela, conferem novas configurações do literário, que certamente obrigam a teoria a repensar não apenas suas categorias e parâmetros de análise, como ainda a sua tarefa política de resistência à dominação do conhecimento (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Com essa configuração há a instauração de uma nova visão de mundo que possibilita uma ressignificação de sentidos, por isso a literatura produzida nas periferias brasileiras vai além de ser uma notícia ou objeto de estudo, uma vez que o “seu alcance é muito maior, à medida que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 31). Trata-se de uma literatura dissonante, com outra forma de representar o mundo e que pode abalar o cânone vigente, pois propõe uma ruptura dos paradigmas estéticos em vigor e tensiona a concepção do que é considerado literário.

Faz-se necessário lembrar que são muitos os desafios enfrentados para valorar uma obra de contexto periférico. Dalcastagné (2012) revela que, antes de analisar a obra esteticamente, há que provar que a mesma é literatura, o que não acontece com a produção de autores já reconhecidos no cenário literário, tal situação constitui-se um impedimento à sua democratização. De acordo com a autora, “a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções são excluídas de antemão” (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 16).

Os textos autorizados a adentrar o espaço escolar também precisam ser legitimados como literatura, mas quem faz essa legitimação? Baseado em quais critérios? Por que a escola insiste em orientar apenas o estudo das obras pertencentes ao cânone literário? O que estaria em risco ao explorar obras de abordagens múltiplas?

O importante é perceber a quem esses critérios privilegiam e reconhecer a fundamentação ideológica que está por traz da definição, manutenção e divulgação de um cânone: sempre há vestígios de uma sociedade racista, sexista, capitalista e centralizadora. De igual modo, as obras que estão presentes no contexto escolar estão de acordo com as diretrizes que orientam o ensino, logo se a educação não possui ideais democráticos, não se pode dar visibilidade a uma literatura que dá voz a grupos marginalizados.



Mas se o objetivo é formar um cidadão crítico, não se pode negar o acesso a essa literatura, pois a mesma se constitui como instrumento de reflexão sobre si e sobre o outro.

Vale ressaltar que não é possível comparar a escrita produzida em outros centros com a literatura elaborada em espaços literários de prestígio, pois ela não se enquadrará no modelo tradicional de valoração estética e tal ato só reforçará a exclusão já vivenciada. Portanto, é preciso questionar o conceito de literatura dominante e expandir os critérios utilizados para legitimar uma obra literária, assegurando que cada produção tenha suas especificidades respeitadas, intencionando uma democratização do cenário literário.

São essas mesmas vozes que estão à margem do cânone literário que tensionam a expansão do que deve ou não ser considerado literatura, a fim de desestabilizar o cânone nacional. Segundo Oliveira (2011), “a história da literatura e da arte consiste nessa dialética de posições que se alternam entre o centro e a margem, o que envolve não apenas a transformação de ordem estética, mas também social e política” (OLIVEIRA, 2011, p.31).

Essa dialética tem sido potencializada na contemporaneidade, uma vez que nada pertence nem permanece fixo num local, assim acontece também com a literatura, a estética contemporânea é construída através de suportes diferentes sob o prisma do não pertencimento, desenquadramento e exploração de limites que desencadeiam uma crise na especificidade artística (GRAMUÑO, 2014). A dualidade que fixava contrários tem se desgastado ao ponto de não ser mais possível considerar a permanência de qualquer padrão de fixidez, de qualquer ideia do que seria a própria literatura, tendo em vista que a mesma se constitui como um porvir em constante transformação.

Essa expansão de conceitos deveu-se ao processo de globalização que possibilitou a aproximação tanto de sociedades separadas, geopoliticamente, como o avizinhamo sociocultural dentro de uma mesma sociedade, o que desencadeou uma instabilidade das fronteiras e revelou outros centros, e os centros integrantes destes, e outras periferias, e as periferias integrantes destas. Para Oliveira (2011) a facilidade de múltiplas interações, pelos fluxos migratórios ou de informações do mundo contemporâneo, desequilibram as relações entre centro e periferia, uma vez que os espaços geográfico, social e cultural resultam de processos de hibridização e desterritorialização (OLIVEIRA, 2011, p.32).

Em tese, a dissolução de fronteiras possibilita uma renovação cultural, expansão de temáticas, gêneros, estéticas, quiçá até a desconstrução de um ideal canônico, em favor de um hibridismo literário, dotando a obra de arte de um caráter transitório. Mas, infelizmente, ainda não é sinal da efetivação de um processo igualitário entre as sociedades, pois prevalece a manutenção de um padrão de comportamento que vigora, prioritariamente, em um sentido: centro – periferia e a sua alteração requer tempo e quebra de padrões. O centro são muitos “lugares”, mas a ideia de estar em evidência permanece, esmagando o entorno periférico de forma, muitas vezes, violenta, alimentando-se deles ou até mesmo traçando parcerias. Efetivamente, o que se sugere aqui é um olhar literário mais democrático, assegurando que a literatura produzida em outros centros não figure como de valor menor, além de converter o tradicional centro de saber em só mais um local de produção e divulgação cultural como tantos outros existentes na cidade. Há que se destacar, considerando as palavras de Coutinho (2014, p. 14), a emergência de pontos de tensão voltados a rasurar conceituações dicotômicas totalizantes, para celebrar a diversidade, a descentralização nas experiências literárias.

Nesse contexto, quais seriam as potencialidades dessa literatura produzidas em outros centros para a escola? São inúmeras, desde a desmistificação de que a escrita é destinada só a intelectuais e pessoas cultas, põe em pauta a temática da periferia e seus conflitos no ambiente escolar, demonstra a



apropriação da escrita por grupos que estão à margem, desperta identificação dos estudantes com vivência semelhante, que não tinham o interesse despertado pelo cânone, e os convida a apropriar-se da escrita. Enfim, a leitura de textos produzidos em outras centralidades na sala de aula é capaz de promover reflexões coletivas e debates potencializando a formação de uma consciência mais crítica e politizada. No entanto, ao pensar em quais aprendizagens essas escritas contemporâneas mobilizariam lida-se também com um paradoxo: se por um lado essa literatura seria atrativa ao estudante da escola pública por apresentar um cenário habitual que promove uma identificação tanto com a narrativa quanto com a linguagem, o seu uso exclusivo apresentaria apenas uma visão do mundo do qual o sujeito já é conhecedor. No entanto, a exposição do estudante periféricos apenas às obras que compõem o cânone escolar, certamente, promoveria o seu distanciamento do universo literário justamente pela falta de identificação. Mais do que nunca a palavra de ordem é diversidade, o cenário escolar precisa ampliar os horizontes de leitura beneficiando-se dos diversos olhares, implementando um diálogo entre as vertentes literárias em benefício da formação de um leitor crítico e proficiente.

Com efeito, toda mobilização cultural que acontece fora do cenário escolar precisa ser apresentada aos educandos, primeiro porque pode fazer parte do seu contexto de vida, também porque a escola precisa ampliar o seu repertório literário, contemplando os múltiplos olhares e, principalmente, porque a literatura é uma forma legítima de resistência, afirmação e expressão de uma população que nunca foi ouvida e explorar essa escrita no ambiente escolar, é admitir que atos de silenciamento não devem ser permitidos. A introdução de textos produzidos em outras centralidades nas salas de aula do país configura-se um desafio, pois abre-se mão de uma história educacional previsível para trilhar por caminhos desconhecidos, mas vale apenas correr esse risco, uma vez que persistem registros de práticas literárias mal sucedidas. Representa também uma mudança na ordem do processo educacional, substituindo as obras que devem ser lidas pela imposição de um cânone por obras que merecem ser lidas devido ao seu potencial agregador. Mas para que essa mudança se efetive é necessário abandonar o habitual comodismo proporcionado pelo trabalho realizado apenas com as obras que já estão legitimadas pelo cânone e reconsiderar o potencial educativo das escritas produzidas em outros centros de saberes. Esse embate, por ventura, contribuirá para a ampliação do que é considerado artístico, literário e promoverá uma efetiva incorporação da diversidade cultural no contexto escolar tornando a escola pública mais inclusiva e democrática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pela literatura ajudam o homem a conhecer o mundo e a si mesmo. A partir das histórias vivenciadas pelas personagens, o leitor é levado a refletir e a formar ponto de vista crítico acerca da situação vivenciada no mundo literário que poderá ser ponto de reflexão para o mundo real. Por isso, todos os indivíduos que passaram pela escolaridade básica deveriam ter vivenciado experiências significativas que proporcionassem o efetivo contato com a obra literária e incentivassem a descobrir os saberes e os sabores provenientes dessa leitura, pois a literatura proporciona ao leitor: “uma educação humanística, uma formação estilística do sujeito e uma educação para o gosto artístico” (FIORINDO, 2012, p. 30).

No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois “ainda existem práticas equivocadas na sala de aula em relação ao ato de ler, como um trabalho distorcido e fragmentado com textos literários” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 148), também não são implementadas experiências que possibilitem ao aluno vivenciar o texto, sem utilizá-lo como pretexto para atividades ou avaliações, pois a literatura não é considerada uma linguagem para conhecer e refletir



o mundo.

A exposição dos estudantes a experiências literárias significativas na escola pode oportunizar a formação de leitores proficientes e contribuir para a humanização do indivíduo, pois a literatura não é alienada da existência e dos problemas humanos, ela atua, por caminhos diversos, como ferramenta para a transformação de determinadas circunstâncias socialmente negativas.

Assim, o acesso à escrita de grupos que foram subalternizados historicamente, na escola, instaura reflexão e conhecimento de outras vivências, mobiliza identidades, retrata realidades que talvez sejam mais próximas às vivências dos estudantes, o que causa diferenciadas identificações e amplia olhares. Dessa forma, o ensino de literatura na educação básica deve apresentar uma abordagem literária múltipla que contemple obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

O campo da leitura literária no universo escolar é amplo e não se esgota com esse estudo. Ainda são necessárias muitas outras investigações que discutam o potencial formativo da literatura, sugiram práticas pedagógicas, questionem a abordagem do cânone, analisem as potencialidades da leitura literária de textos de outras centralidades no ambiente escolar, dentre outros desafios que se fazem pertinentes para modificar o quadro de insucesso que assola o ensino de literatura em algumas unidades escolares.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, A. E.; ESPÍNDOLA, A. L.; MASSUIA, C. S. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 97-122

ALVES, J.H.P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R.(orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 33-50

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987, p. 222-232

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 75- 96

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Ilmara Valois B. *Margens limiaries da prosa contemporânea: a poética do fragmento em “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, e “Ó”, de Nuno Ramos*. 2014. 178 f Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DALCASTAGNÉ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *IBERIC@ L: revue d'études ibériques et ibéro-américaines* 2, 2012, p. 13-18. Disponível em: <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2019.



DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 76-98

FIORINDO, Priscila Peixinho. Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico. Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático. n. 36, p. 28-33, maio 2012.

GRAMUÑO, Florencia. Formas da impertinência. In: KIFFER, A.; GRAMUÑO, F. (orgs.). Expansões contemporâneas: leitura e outras formas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 91-108.

JOUVE, Vincent. Por que estudar literatura? Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-nilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JUNIOR, W. M. L.; SANTOS, R. C. B. dos. Novas Centralidades na perspectiva da relação centro-periferia . Sociedade & Natureza, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 351-359, dez. 2009. Disponível em: HYPERLINK "[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010)" [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010) Acesso em 18 de outubro de 2019.

LEITE, A. Marcos fundamentais da Literatura Periférica em São Paulo. Revista Estudos Culturais, v. 1, n. 1, 25 jun. 2014. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368>" <http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368> . Acesso em 12 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena. 2006. 211 f . Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OGIEN, Albert. Uma concepção expandida de periferia. Revista periferias. v. 2, n.2, 2018. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/>" <http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/> Acesso em 01 de abril 2019.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul/dez. 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. Literatura e Sociedade, v. 11, n. 9, p. 16-29, dez. 2006.

PORTO, Gisele Poletto. Poéticas periféricas – outras centralidades? Ide, São Paulo, v. 34, n. 53, p.57-68, jan. 2011. Disponível em: HYPERLINK "[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)" [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 11 de outubro de 2019.

REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48

SOUZA, S. F.; CORRÊA, H. T.; VINHAL, T. P. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o



gênero fábulas. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.) *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 147-182.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente*. 1 ed. São Paulo: Global, 2011.

VIEIRA, A. *Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.

WALTY, I. *Literatura e escola: anti-lições*. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49- 58

ZILBERMAN, Regina. *Leitura na escola – entre a democratização e o cânone*. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>" <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704> Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

#### Title

Literature and school: other centralities in the development of literary readers

#### Abstract

It is not possible to measure the value of literature for the human being, it humanizes us, it liberates us, it is , so to speak, an invitation to autonomy. Literature improves people and makes them dream of a better world. It is possible to access literature in different environments, but school is often the place where the first encounter with the literary text takes place. However, literary education has been facing obstacles for its development at the elementary and secondary levels as some experiences are configured as tedious and are distant from the student's life context. Such literary education only contemplates works from the literary canon. In this perspective, this article brings considerations about the reasons for reading literary texts, emphasizing the importance of bringing literary works produced in “other centralities” into the schools , as a dialogical possibility of unparalleled wealth for young contemporary readers. This is a bibliographic study based on Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), among other authors who have contributed to the discussion. As a result, the formative potential of literature is ratified, emphasizing that elementary and secondary education must privilege multiple literary approaches, in order to contemplate readings and works produced in the various centers that produce knowledge.

#### Keywords

Elementary and Secondary school; Literary texts; Other centralities.

Recebido em:



Aceito em



=====  
**Arquivo 1:** [artigo-revista travessias.doc](#) (7710 termos)

**Arquivo 2:** <http://www.revistas.usp.br/rta> (190 termos)

**Termos comuns:** 0

**Similaridade:** 0%

**O texto abaixo é o conteúdo do documento [artigo-revista travessias.doc](#). Os termos em vermelho foram encontrados no documento <http://www.revistas.usp.br/rta>**

=====  
LITERATURA E ESCOLA: OUTRAS CENTRALIDADES NO UNIVERSO DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

RESUMO: Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor. É possível acessá-la em variados ambientes, mas a escola é o local onde, muitas vezes, acontece o encontro efetivo com o texto literário. No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois algumas experiências configuram-se como atividades entediantes e distantes do contexto de vida do estudante. Nessa perspectiva, o presente artigo traz considerações sobre as condições da leitura do texto literário, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em “outras centralidades”, como possibilidade dialógica de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos. Trata-se de estudo bibliográfico pautado em Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), dentre outros autores que contribuíram para a discussão proposta. Como resultado, ratifica-se o potencial formativo da literatura, ressaltando que a educação básica deve privilegiar abordagens literárias múltiplas, a fim de contemplar leituras e obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola básica; Texto literário; Outras centralidades.

## 1 INTRODUÇÃO

As obras de arte são objetos não utilitários, visto que não foram produzidas para fins práticos como as ferramentas. Jouve (2012) assegura que ninguém fica contemplando, por muito tempo, um martelo ou um serrote antes de utilizá-lo. O contrário acontece com a arte, o ser humano é capaz de escutar diversas vezes a mesma melodia ou passar horas contemplando uma tela, comportamentos que podem provocar questionamentos acerca do “para quê?” e “por quê?” isso acontece. Se a arte é inútil, por que ela é necessária? Mesmo que exista uma, aparente, inutilidade nas ações descritas, escutar uma melodia ou contemplar uma tela, a arte é um meio pelo qual o sujeito se expressa e se constitui humano. (JOUVE, 2012). Assim, a arte pode até não possuir uma utilidade prática, mas é indispensável.

Claro que uma obra de arte também pode ter uma função prática, como exemplifica o autor, ao sugerir que “uma tela de Rembrandt poderia ser utilizada para remendar uma porta, ou um poema de Verlaine para estudar os artigos definidos” (JOUVE, 2012, p. 22). No entanto, esse fim desviaria de sua vocação primeira, já que para cumprir essa atribuição utilitária não precisaria ser arte. A expressão artística



manifesta-se das mais variadas formas, uma delas é a literatura, cuja maior função é “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2018, p.17).

Pode-se ter acesso à literatura em variados ambientes, no entanto a escola é o local onde acontece, na maioria das vezes, um encontro efetivo com o texto literário, visto que muitos indivíduos não têm acesso à literatura fora do ambiente escolar, fruto da distribuição desigual dos bens culturais na sociedade. Assim, a prática de leitura literária realizada na escola pode ressoar, diretamente, na trajetória estudantil dos discentes, já que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade e da proficiência leitora, bem como afeta a trajetória pessoal dos indivíduos, pois os textos representativos de uma realidade relacionada às demandas e anseios dos estudantes podem proporcionar identificação nos mesmos, além de incentivá-los a expressar o mundo sob o olhar individualizado e oferecer aprendizado através de experiências alheias.

Frente à existência de um extenso repertório literário, há que se realizar um questionamento acerca de qual literatura tem sido ou deve ser levada à escola, a fim de que as mais variadas formas de representação cultural possam se fazer presentes. Alves (2013) argumenta que “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, vinculada por diferentes suportes - oral ou escrito” (ALVES, 2013, p. 36). O autor expressa ainda que manifestações populares não podem ser excluídas do ambiente escolar, nem ser avaliadas como de menor valor, uma vez que “toda vivência artística, de qualquer tipo, comunica uma experiência peculiar do mundo” (ALVES, 2013, p. 36). Nessa perspectiva, o presente artigo, que faz parte dos estudos realizados durante o Mestrado Profissional em Letras, busca apresentar algumas considerações sobre as práticas leitoras implementadas no ambiente escolar, ressaltando a importância de trazer para esse espaço obras literárias produzidas em centralidades diversas, ainda não amplamente utilizadas nas salas de aula, por estarem situadas à margem da maioria das seleções canônicas efetivadas no âmbito pedagógico, mas que representam possibilidades dialógicas de riqueza ímpar para os jovens leitores contemporâneos.

O estudo é proveniente de pesquisa bibliográfica pautada em Alves (2013); Alves, Espíndola e Massuia (2011); Burlamaque, Martins e Araújo, 2011); Candido (1995); Coelho (2000); Cosson (2018); Coutinho (2014); Dalcastagnè (2012); Dalvi (2013); Fiorindo (2012); Gramuño (2014); Jouve (2012); Junior e Santos (2009); Leite (2014); Nascimento (2006); Ogien (2018); Oliveira (2011); Perrone-Moisés (2006); Porto (2012); Rezende (2013); Rouxel (2013); Soares (2006); Souza, Corrêa e Vinhal (2011); Vaz (2011); Vieira (2008); Walty (2006) e Zilberman (2017).

Este artigo é um convite a refletir sobre a educação literária na escola básica e as potencialidades da literatura produzida em outras centralidades. Inicialmente, apresenta-se na seção, Leitura literária no ambiente escolar, a escola como espaço de leituras, discute-se a eficácia das práticas leitoras realizadas nesse ambiente e analisa-se o seu inevitável processo de escolarização. Logo após, em Literatura e periferia: outras centralidades em cena, dialoga-se sobre as escritas contemporâneas, evidenciando o seu potencial estético e social, pois essa literatura emerge como elemento de ruptura de um sistema que silencia os indivíduos situados à margem e sugere-se a sua inserção no ambiente escolar como elemento potencializador de aprendizagens. Ao final, ressalta-se a importância de experiências literárias significativas na escola e elucida-se a necessidade de outros estudos que ampliem a discussão.

## 2 [HYPERLINK \I "\\_Toc45185251" LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR](#)

Não é possível mensurar o valor da literatura para o ser humano, ela o humaniza, ela o liberta, ela é, por assim dizer, um convite à autonomia. A literatura melhora o homem e o faz sonhar com um mundo melhor



. O texto literário possibilita aprendizado, ele traz a vida à baila; através dos conflitos vivenciados pelas personagens, o leitor é convidado a atuar no palco da vida:

a literatura, enquanto obra de arte, estimula o desenvolvimento de cada pessoa, pois não explica o mundo como o faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, a arte tem o poder de aflorar nossos sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p.15).

Durante muito tempo, a literatura era designada apenas como poesia e, desde a sua origem, possuía um caráter educativo. Foi durante o período da Renascença que a relação literatura/ouvinte passou do público para o privado, o que fez com que o Estado perdesse o domínio popular estabelecido através da literatura, transferindo então para a escola o caráter pedagógico de ensinar. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAÚJO, 2011).

Com a mudança, a escola tornou-se a instituição social responsável pela aprendizagem dos conhecimentos socialmente produzidos. Nesse período, o currículo escolar não contemplava a literatura como disciplina, sendo inserida pelos franceses, após a Revolução de 1789. Com a inserção, o ensino de literatura ganhou importância por abarcar a formação da língua e da cultura de uma nação, quando também a escola passou a ser considerada como

(...) espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 20).

Entretanto, as experiências literárias que acontecem no ambiente escolar podem configurar-se como atividades distantes do contexto de vida do estudante que cursa esse componente curricular apenas para ser aprovado. De acordo com Vieira (2008), já nas décadas de 1960 e 1970, teóricos questionavam a ênfase dedicada ao ensino da história da literatura, “uma vez que não se chega à literatura pela história, mas pela leitura” (VIEIRA, 2008, p. 445). Notadamente, em algumas escolas de educação básica, a literatura ainda é vista como disciplina entediante por muitos professores acreditarem que o seu estudo se resume ao ato de conhecer estilos de época e à identificação de suas características nas obras produzidas, em determinado recorte temporal. Reduzir o estudo literário a essas práticas é minimizar o potencial formativo da literatura para o aprimoramento intelectual, ético e subjetivo do indivíduo.

Com isso, não se quer defender que tal conhecimento não seja importante, mas a educação literária não deve restringir-se apenas à sua historiografia, ela é uma etapa e não o foco do ensino: “ela vem em decorrência da leitura das obras vistas em seu contexto histórico-social e cultural” (VIEIRA, 2008, p. 455). Assim, a metodologia empregada por algumas instituições de ensino precisa ser revista, a fim de propiciar aos estudantes experiências literárias enriquecedoras, não apenas o estudo de conteúdos, mas também de vivências. Essa realidade faz acreditar que a escola básica vivencia uma decadência no ensino da literatura, uma vez que a mesma “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p.23).

Cosson (2018) justifica esse declínio, em primeiro lugar, pela ausência de um objeto próprio de ensino e, em segundo, porque falta uma metodologia adequada que permita a literatura acontecer “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2018, p.23). O autor aponta ainda outros motivos que levam a uma certa recusa da literatura pela escola contemporânea:



a multiplicidades dos textos disponíveis, a onipresença das imagens e a variedade das manifestações culturais, agregado a isso a fala de alguns professores que acreditam que a literatura “é um produto do século XIX que não se enquadra na escola do século atual” (COSSON, 2018, p. 20).

A exposição a apenas fragmentos das obras literárias fornece aos alunos uma visão bastante reduzida da obra analisada e também funciona como obstáculo. Essa é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras que, por não possuírem um acervo literário ou por não o mobilizarem adequadamente quando possuem, fazem do livro didático o único material ao qual o aluno tem acesso ou, simplesmente, direcionam as ações de leitura da literatura no ambiente escolar às atividades de avaliação. Sobre essa última questão, faz-se relevante considerar que muitos dos instrumentos avaliativos utilizados em sala de aula visam medir o potencial de memorização do estudante, solicitando nomes e características de personagens, perguntando sobre fatos pontuais da história, que em nada ajudam os aprendizes a aperfeiçoarem a compreensão das obras. São avaliações que relegam os alunos a meros espectadores silenciosos, sem possibilidade de interação com a obra.

Cosson (2018) aponta que o professor ainda vê a literatura como um conteúdo a ser avaliado. Talvez, por conta dessa visão equivocada, procedimentos avaliativos descabidos ainda continuem a acontecer na sala de aula. Para ressignificar esse processo, faz-se necessário conceber a literatura como uma experiência, só assim as avaliações poderão primar por respostas significativas que possibilitem perceber a interpretação do estudante, já que o objetivo primeiro da avaliação é inseri-lo no universo literário e compartilhar a sua compreensão com os demais integrantes da comunidade de leitores, demais colegas e professor.

Ao fazer parte do universo escolar, a literatura está sujeita às normas que norteiam essas instituições e a avaliação é uma delas, entretanto, o mais indicado é que essa apreciação não aconteça apenas em momentos pontuais, uma vez que a ansiedade provocada por ela pode camuflar as reais habilidades dos alunos, o indicado seria a realização de um processo avaliativo contínuo que valorize as aprendizagens provenientes das experiências vivenciadas.

Rezende (2013, p. 111) destaca como um dos maiores problemas da literatura no ambiente escolar a falta do espaço-tempo para a abordagem adequada de um conteúdo que envolva “fruição, reflexão e elaboração”. Com frequência essas etapas não conseguem ser cumpridas na escola básica, devido à extensão do currículo a ser desenvolvido e à metodologia inapropriada, que não se adequa à cultura contemporânea.

Com isso, não se deseja afirmar que exista uma metodologia pronta para o ensino de literatura, mas é necessário pensar um ensino que não se limite à tão conhecida aula expositiva tradicional, com intervenções onde o texto literário não é o centro, tendo como finalidade abordar uma temática, dados de uma história, acontecimentos da língua, entre outros. Segundo Alves (2013), “é imprescindível sempre partir do texto literário (...) estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e os colegas” (ALVES, 2013, p. 45).

A falta de contextualização dos textos com a história, com o mundo dos estudantes, dificulta o gosto e a compreensão da palavra literária. Nesse contexto, cabe à escola utilizar as vivências dos discentes para guiá-los nesse universo, além de diversificar o repertório literário apresentado, a fim de construir menos muros e mais pontes. Como ressalta Nascimento (2006), a literatura apresenta múltiplas possibilidades também em obras que não são indicadas para a leitura em escolas, nem solicitadas como leitura obrigatória nos vestibulares, por representarem uma produção qualificada como de minorias - mulheres, negros, homossexuais - e que muito tem a oferecer.

Assim, a educação literária na escola perpassa pela escolha das obras que serão abordadas, o que



configura uma questão de relevância ímpar. Essa seleção não é um processo calmo e tranquilo, porquanto pode estar fundamentada por posicionamentos divergentes, principalmente, quando a seleção realizada destoa do cânone literário ou quando as escolhas não correspondem ao que os órgãos governamentais consideram “adequado”.

O desvio do “padrão” tem gerado diversos atos de censura nos mais variados espaços sociais, como o que ocorreu na Bienal do Livro no Rio de Janeiro em 2019. Tais atos atingiram também o ambiente escolar, a exemplo do acontecido com a obra *Enquanto o sono não vem*, do escritor José Mauro Brant, que foi recolhida das escolas públicas brasileiras pelo Ministério da Educação por um de seus contos, “A triste história de Eredegalda”, propor uma discussão considerada inadequada aos estudantes; situação reiterada pelo governo de Rondônia, ao planejar o recolhimento, nas escolas públicas desse estado, de quarenta e três livros pertencentes ao cânone da literatura brasileira e mundial. Ações como essas reafirmam a existência de atos de silenciamento na história recente do país, alavancando a necessidade de uma reflexão ampla acerca de qual literatura deve ser ofertada nas escolas públicas brasileiras, em seus vários contextos e níveis de desenvolvimento.

Notadamente, o professor não precisa excluir o trabalho com o cânone literário, pois ele “carrega” uma versão importante da herança cultural de uma comunidade, mas precisa incluir obras que sejam produzidas em outros centros de saberes, posto que as aulas de literatura não podem reduzir-se à transmissão de uma seleção autoritária difundida por instituições mantenedoras de poder limitador.

Como ressalta Zilberman (2017), deve-se

almejar a adoção de uma posição democrática, popular e bem sucedida na sala de aula, a leitura da literatura, tomada na amplitude do conceito tradicional, ou considerada desde os distintos objetos que se apresentam à decifração do leitor, não pode se ater à transmissão do cânone enquanto um monumento resistente às intervenções dos seres que fazem funcionar a engrenagem da cultura e, por extensão, daquilo que genérica e insuficientemente é chamado de literatura (ZILBERMAN, 2017, p. 35-36).

Rouxel (2013) também atribui importância à escolha das obras que serão utilizadas nas aulas de literatura, pois elas são determinantes para a formação dos sujeitos leitores. Sabe-se que o professor precisa levar em conta as orientações oficiais, mas, em alguns momentos, lhe é permitido fazer escolhas que podem ser mais assertivas, quando baseadas em orientações e critérios capazes de contemplar, por exemplo, as diversidades de gêneros, históricas, geográficas, entre outras. Além dessa pluralidade, a autora enfoca a necessidade de oportunizar aos estudantes o contato com obras “das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (ROUXEL, 2013, p.24).

A literatura lida em sala de aula tem potencialidade para desenvolver o gosto de ler, ajudar na construção identitária do leitor e fornecer experiências que possibilitem o enriquecimento da personalidade dos alunos (ROUXEL, 2013), mas precisa ser selecionada com base em critérios menos exclusivistas, se considerarmos a tradição do cânone. A inserção de obras que possam privilegiar lugares diversificados de fala, escuta e representação na sala de aula é um desafio urgente, uma vez que a literatura, enquanto instituição social, adaptou-se à contemporaneidade, reconfigurou suportes, temáticas, desconstruiu fronteiras, manteve-se viva e influente, o que tem confrontando as instituições educativas com suas próprias (im)possibilidades.

O contexto do presente conta com a disseminação de feiras literárias e outros eventos que promovem a literatura, livros que se tornam best sellers, escritores que ficam conhecidos mundialmente, narrativas que dão origem a filmes, séries, novelas, jogos, entre outros formatos disseminados no mundo real e no virtual, o que configura uma realidade diferente da vivenciada em muitas escolas, onde a literatura parece ameaçada de desaparecer (PERRONE-MOISÉS, 2006).



Nesse contexto, um ponto já bastante discutido, mas que merece ser revisitado diz respeito à escolarização da literatura, tendo em vista que essa institucionalização traz desdobramentos múltiplos. Ao passar por um processo de acomodação à rotina da aprendizagem escolar, a literatura torna-se escolarizada o que, em seu âmago, não é um conceito pejorativo, como ressalta Soares (2006): “essa escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2006, p .47).

Já que todo saber, ao adentrar o universo escolar, torna-se escolarizado, é necessário por em pauta a inadequada maneira como essa escolarização da literatura pode estar acontecendo em algumas instituições, por promover a distorção das leituras propriamente ditas do texto literário, bem como por limitar as escolhas do acervo que deve receber o status de escolar. É forçoso reconhecer que ações enfadonhas, excesso de didatização ou adoção de obras que não trazem diversidade afastam o estudante do mundo da leitura, reforçando a necessidade de uma “adequada escolarização”. Certo que o ambiente escolar é orientado por um currículo e a escolha da leitura a ser realizada é menos livre do que na sociedade, no entanto, Rezende (2013) fomenta a possibilidade de mudança nas práticas instituídas, argumentando que “a escola, assim como todo elemento de cultura, é histórico, e precisa mudar” (REZENDE, 2013, p. 109).

Frente à consideração de que o discurso escolar esvazia o texto literário do seu potencial formativo, pode-se considerar, nas palavras de Walty (2006, p. 52), que “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras” (WALTY, 2006, p. 52). Tais palavras reafirmam o já dito por Soares (2006), quando assevera que a inadequada escolarização da literatura afasta o leitor do contato com o texto literário e impossibilita a escola de dar conta das demandas atuais por estar “presa” a obras e práticas educacionais ultrapassadas que não condizem com a dinâmica das sociedades contemporâneas.

Para Dalvi (2013), “literatura não se ensina, se lê, se vive” (DALVI, 2013, p. 68), pois o seu objeto de ensino é “a experiência da leitura literária e a reflexão, essas que podem ser mediadas e socializadas no espaço da sala de aula” (DALVI, 2013, p.13). Nesse sentido, a escola não pode se furtar a trabalhar com obras vivas - do ponto de vista do interesse dos alunos - nem a buscar metodologias adequadas aos mais variados contextos e níveis de aprendizagem. Ao trazer a diversidade cultural para a sala de aula, as práticas de letramento literário têm a possibilidade de estreitar a relação existente entre texto e leitor, podendo implementar nos alunos a percepção de que através da literatura é possível vivenciar, sentir, questionar e criar variadas possibilidades de sentido, ratificando o viés prazeroso da literatura. A pertinência de uma reflexão acerca da necessidade de incorporar, ao ambiente escolar, manifestações culturais produzidas em outras centralidades é salutar, tendo em vista que uma quantidade grande de produções podem não estar presentes nesse espaço, por veicular vozes que foram silenciadas historicamente, o que ressalta a necessidade de se trazer obras deixadas às margens da literatura para compor centros diversos de aprendizagem na escola básica.

Entende-se que uma infinidade de expressões culturais mais próximas das vivências de muitos educandos das escolas públicas brasileiras, se disponibilizadas amplamente, podem propiciar aos estudantes uma representação cultural e identitária imprescindível, impulsionando o gosto pela leitura literária e contribuindo para a formação humana desses indivíduos (CANDIDO, 1995), além de contemplar uma democratização literária, ao tensionar o cânone instituído.

### 3 LITERATURA E PERIFERIA: OUTRAS CENTRALIDADES EM CENA



A vida é dinâmica e possui caráter transitório; com a literatura não é diferente: as tradições são construídas, mas não são fixas, podem e precisam ser reconfiguradas, estar em fluxo contínuo, e “ignorar essa abertura é reforçar o papel da literatura como mecanismo de distinção e da hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 17).

A partir do final da década de 1990, mobilizações culturais foram intensificadas, buscando tensionar a literatura brasileira a ampliar o cânone literário instituído. São muitas as denominações atribuídas a essa literatura produzida para dar voz a uma sociedade que sobrevive à margem: marginal, periférica, popular, outras centralidades, dentre tantas existentes. Cada uma dessas denominações trouxe diferentes contribuições teóricas que possibilitaram a expressão de vozes insurgentes, enfrentando o desafio de ressignificar o mundo para uma população subalternizada.

De acordo com Nascimento (2006), a denominação de marginal, atribuída à literatura elaborada e divulgada fora do cenário editorial de destaque na sociedade, produzida por escritores que tematizam sujeitos comuns e espaços considerados marginais, apresentando realidades distintas das expostas nos cânones literários, deu origem a um entendimento problemático, devido ao sentido pejorativo e vasto imputado ao vocábulo marginal. No entanto, essa denominação nomeia uma escrita fora dos padrões convencionais, representando uma literatura rica de sentidos.

Para Nascimento (2006), o termo literatura marginal hoje é uma rubrica ampla de significação e abarca diversas especificidades como a posição dos autores no mercado editorial. Nesse panorama, encontram-se autores, em sua maioria, que estão à margem das livrarias tradicionais, com a circulação de suas obras acontecendo em locais alternativos, distintos dos cânones literários que circulam nas escolas, feiras literárias, livrarias, entre outros, com muito mais facilidade. Outro fator relevante são as características autênticas, uma vez que os escritores classificados como marginais representam em seus textos a realidade das periferias brasileiras, suas vivências, valores, linguagem, problemas, sendo a voz de sujeitos historicamente silenciados.

Num primeiro momento, a especificação literatura marginal surgiu nos anos de 1970, para identificar um grupo de poetas provenientes das classes média e alta que publicavam para o grupo social do qual faziam parte. De acordo com Nascimento (2006), “a literatura produzida por esses poetas buscava subverter os padrões de qualidade, ordem e bom gosto vigentes, desvinculando-se das produções tidas como “engajadas”, “intelectualizadas” ou “populistas”” (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

No final da década de 1990, o vocábulo marginal ressurgiu na literatura brasileira, sob outra perspectiva, para denominar a arte produzida por escritores oriundos da periferia, predominantemente de São Paulo, que apresentam suas vivências através das narrativas. No ano 2000, Reginaldo Ferreira da Silva, conhecido como Ferréz, publicou o livro *Capão Pecado*, apropriando-se novamente da expressão para referir-se à literatura produzida pelo autor e por

uma série de escritores com semelhante perfil sociológico, que estavam publicando entre o final dos anos 1990 e o começo do novo século, uma classificação representativa do contexto social nos quais estariam inseridos: à margem da produção e do consumo de bens econômicos e culturais, do centro geográfico das cidades e da participação político-social (NASCIMENTO, 2006, p. 15).

O lançamento das edições especiais da revista *Caros Amigos*, nos anos 2001, 2002 e 2004 sob o título: *Literatura Marginal: a cultura da periferia dá visibilidade nacional às publicações de quarenta e oito escritores originários das periferias urbanas que apresentavam o seu local de origem à sociedade brasileira, conquistando, e não apenas, as camadas populares, que se reconheceram nas obras. Devido à amplitude do termo, diversos escritores brasileiros contemporâneos podem ser descritos como*



pertencentes à literatura marginal, entretanto, alguns não querem se identificar com esse rótulo, como Marçal Aquino, Fernando Bonassie e Cláudia Canto (NASCIMENTO, 2006).

Há também os autores que se denominam periféricos, inaugurando um movimento literário, cultural e político relevante dentro das periferias do país. Tendo como principal característica a oralidade, a literatura periférica manifestou-se a partir de 2005, com a consolidação dos saraus literários, principalmente, o da Cooperifa, que acontecia no bar “Zé Batidão”, localizado na periferia de São Paulo, sendo organizados pelos poetas Sérgio Vaz e Marcos Pezão.

Os saraus tiveram início no ano de 2001 e expandiram

o arco de influências, incorporando uma escrita vinculada à negritude (algo presente no Rap também), à música popular brasileira, aos cânones da literatura brasileira, além do próprio Hip Hop, adensando uma produção literária que adquiriu forma de livro a partir de diversas coletâneas publicadas com o apoio de editais públicos [...] Esse período é marcado pela emergência do termo Literatura Periférica (LEITE, 2014, n.p).

Outros marcos possibilitaram o fortalecimento desse movimento cultural como a realização do I Encontro de Literatura Periférica, organizado por Allan da Rosa e pela ONG Ação Educativa, e a publicação do livro Rastilho de Pólvora, antologia poética do sarau da Cooperifa. Contribuíram também para consolidar a literatura periférica e dar visibilidade aos seus artistas, o surgimento das Edições Toró; a realização, em 2007, da Semana de Arte Moderna da Periferia; o lançamento do livro Pelas Periferias do Brasil, de Alessandro Buzo; a Coleção Literatura Periférica organizada pela editora Global; e a publicação das antologias dos saraus, mobilizando o cenário literário brasileiro e fazendo ouvir as vozes de escritores que buscavam dar um novo sentido à periferia e valorizar a cultura produzida em outros centros.

Segundo Ogien (2018), o conceito de periferia, hoje, serve para qualificar locais rurais ou urbanos, que foram excluídos do desenvolvimento econômico, social e político ocorrido em uma sociedade desigual separada em classes. O autor aponta a existência, nessas sociedades, de uma separação dos indivíduos em dois polos:

de um lado, grupo de poderosos que se apropriaram das estruturas do Estado para se beneficiar das novas regras do jogo econômico global em termos de poder e de renda - o que se convencionou chamar de ‘centro’; do outro, grupos de pessoas que seguem em condições de precariedade, de insalubridade, de analfabetismo e de submissão absoluta – o que se convencionou chamar de ‘periferia’. (OGIEN, 2018, n.p ).

É válido ressaltar que pensamentos autoritários e antidemocráticos estão por trás da distinção centro /periferia e as lutas travadas contra esta distinção visam dar voz e ação aos grupos sociais que se encontram em relações de subalternidade.

Ogien (2028) propõe uma ampliação do conceito de periferia, a fim de apreendê-lo “não como uma condição”, posição inalterável que determina a subalternidade dos sujeitos presentes naquele espaço, mas “como uma situação”, estado passível de ser alterado. Essa nova concepção de periferia, segundo o autor, fortalece a luta da população denominada periférica por direitos elementares como moradia, eletricidade, infraestrutura, emprego, salários dignos, enfim à dignidade, direitos que ao longo da história lhes fora negado.

Atualmente, cresce o número de atividades culturais que têm surgido a partir das zonas periféricas das cidades, como os saraus de poesia declamadas em bares, produção independente de livros, mídias audiovisuais, cinema, teatro de rua, música (PORTO, 2012). Em sua grande maioria, essas manifestações culturais veiculam as vozes do povo excluído e ao chegar ao “centro”, mobilizam discussões. Segundo Porto (2012, p. 58), trata-se de uma “arte compartilhada e contextualizada que marca posicionamentos



políticos, expressa opiniões, revela biografias, promove transformações subjetivas e sociais, integrada à paisagem urbana, em busca de uma estética própria, com qualidade”.

Apesar dos conceitos divergentes e da dificuldade, ainda existente, em conceituar um movimento cultural que teve origem na periferia de São Paulo, mas hoje já está disseminado por diversas periferias do Brasil, é essencial destacar a sua originalidade e contribuição para a literatura brasileira, que com certeza não será mais a mesma, pois, pela primeira vez, parou para ouvir as vozes dos excluídos.

Esse silenciamento já era debatido por Walter Benjamin, no século XX, ao criticar o historicismo conservador que sempre considerava a história a partir da narrativa das classes dominantes e ocultava a versão dos oprimidos. Evidentemente, esse conceito defendido por Benjamin (1987) não se refere apenas à história, podendo ser estendido à literatura, uma vez que ela, por muitos séculos, contou apenas histórias de reis, cavaleiros e burgueses. Nesse mesmo viés, Sérgio Vaz, no Manifesto da Antropofagia Periférica, escrito em 2007, chama a atenção para a arte produzida pelos moradores da periferia e repudia “a arte patrocinada pelos que corrompem a liberdade de expressão (...) a Arte que liberta não pode vir da mão que escraviza” (VAZ, 2011, p.50).

O manifesto de Vaz (2011) é porta-voz de uma população à margem e denuncia a situação enfrentada por esses indivíduos, com problemas que vão desde a falta de infraestrutura desses locais à barbárie cultural instituída pela oferta de uma educação de má qualidade e o reduzido acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade. Essa ruptura de padrões artísticos, transforma a produção cultural, elaborada em contextos periféricos, em um movimento contra hegemônico que solicita 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. Um artista a serviço da comunidade, do país. Que armado da verdade, por si só exercita a revolução (VAZ, 2011, p.51). A literatura, ao figurar como um canal de expressão das diversidades, pode possibilitar o início de uma revolução que vislumbra uma sociedade mais justa. Como provoca Vaz: “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” (VAZ, 2011, p.51). Vale ressaltar que a periferia não começou a produzir em 1990, mas foi a partir dessa data que suas manifestações culturais passaram a ter mais visibilidade, tornando-se importante veículo de expressão e revitalização de locais periféricos que produzem sua arte e criam seus próprios centros de significação.

Conforme Porto (2012), há uma divergência quanto à conceituação dessa produção: “movimento marginal ? movimento de periferias? ou movimento de outras centralidades?”. Esta última, que se discute a partir de agora, é um conceito utilizado para designar as manifestações culturais que vêm sendo produzidas em espaços fora do que no passado era considerado núcleo central de saberes e está voltado a rasurar, em algum nível, o entendimento comumente atribuído à oposição centro/periferia, desmistificando o conceito de que o “centro” é o único espaço produtor de cultura, sem desconsiderar a importância das obras produzidas nesse local.

O conceito de outras centralidades constitui-se como uma categoria agregadora, na tentativa de abarcar literatura marginal, literatura periférica e produções literárias que não solicitam classificações, no amplo contexto dos múltiplos ambiente de produção e circulação literária. Essa escolha coaduna com o objetivo ideológico de diversos grupos literários, a fim de não repetir o lugar de subalternidade relegado aos espaços que, ao longo do tempo, estiveram à margem, desconstruindo ainda mais a concepção da existência de fronteiras fixas entre o centro e a periferia.

De acordo com Junior e Santos (2009), está vigente, atualmente, uma nova dinâmica espacial urbana em que se vivencia a formação de novas centralidades em resposta à dicotomia centro/periferia. A dicotomia



estabelecida ia além de uma barreira arquitetônica, ela invadia o aspecto social, fazendo com que espaços e sujeitos que estivessem à margem do centro tivessem acesso diferenciado à infraestrutura, lazer e bens culturais, quando não eram privados dos mesmos.

Manifestações culturais marginais, às margens, periféricas ou de outras centralidades têm contribuído para uma reconfiguração no espaço urbano e é uma alternativa para denunciar e combater as diversas mazelas sociais. Para Porto (2012), “essas produções resgatam e reescrevem a história da perspectiva do oprimido, do negro, nortista, nordestino e imigrante, onde a arma é a palavra” (PORTO, 2012, p. 61). Com isso, os cidadãos oprimidos apropriam-se da linguagem e passam de receptores passivos de uma produção cultural elaborada em outros locais, a qual pode não o representar nem possuir acesso fácil à mesma, para produtores e divulgadores de sua versão da história, utilizando a linguagem como “instrumento de resistência, afirmação de minorias, transformação política, revolução de costumes e resgate de significados” (PORTO, 2012, p. 61).

Certo que na literatura sempre existiram personagens que representavam minorias sociais, no entanto, os escritores davam visibilidade a essa realidade, sem pertencer à mesma, logo, o faziam sob o filtro das próprias concepções, interesses e preconceitos. Nesse novo horizonte, a literatura passa a ser produzida por escritores que falam da periferia para periféricos e para o mundo, invertendo o sentido (centro/periferia) vigente durante anos no cenário da produção literária. Assim:

os escritos da periferia, constituindo-se a partir da fala – local e coletiva – de moradores da favela, conferem novas configurações do literário, que certamente obrigam a teoria a repensar não apenas suas categorias e parâmetros de análise, como ainda a sua tarefa política de resistência à dominação do conhecimento (OLIVEIRA, 2011, p.38).

Com essa configuração há a instauração de uma nova visão de mundo que possibilita uma ressignificação de sentidos, por isso a literatura produzida nas periferias brasileiras vai além de ser uma notícia ou objeto de estudo, uma vez que o “seu alcance é muito maior, à medida que interfere nos processos de produção, recepção e circulação da obra literária, deslocando posições canônicas acerca do conceito, da função e da relação da literatura com a sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 31). Trata-se de uma literatura dissonante, com outra forma de representar o mundo e que pode abalar o cânone vigente, pois propõe uma ruptura dos paradigmas estéticos em vigor e tensiona a concepção do que é considerado literário.

Faz-se necessário lembrar que são muitos os desafios enfrentados para valorar uma obra de contexto periférico. Dalcastagné (2012) revela que, antes de analisar a obra esteticamente, há que provar que a mesma é literatura, o que não acontece com a produção de autores já reconhecidos no cenário literário, tal situação constitui-se um impedimento à sua democratização. De acordo com a autora, “a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções são excluídas de antemão” (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 16).

Os textos autorizados a adentrar o espaço escolar também precisam ser legitimados como literatura, mas quem faz essa legitimação? Baseado em quais critérios? Por que a escola insiste em orientar apenas o estudo das obras pertencentes ao cânone literário? O que estaria em risco ao explorar obras de abordagens múltiplas?

O importante é perceber a quem esses critérios privilegiam e reconhecer a fundamentação ideológica que está por traz da definição, manutenção e divulgação de um cânone: sempre há vestígios de uma sociedade racista, sexista, capitalista e centralizadora. De igual modo, as obras que estão presentes no contexto escolar estão de acordo com as diretrizes que orientam o ensino, logo se a educação não possui ideais democráticos, não se pode dar visibilidade a uma literatura que dá voz a grupos marginalizados.



Mas se o objetivo é formar um cidadão crítico, não se pode negar o acesso a essa literatura, pois a mesma se constitui como instrumento de reflexão sobre si e sobre o outro.

Vale ressaltar que não é possível comparar a escrita produzida em outros centros com a literatura elaborada em espaços literários de prestígio, pois ela não se enquadrará no modelo tradicional de valoração estética e tal ato só reforçará a exclusão já vivenciada. Portanto, é preciso questionar o conceito de literatura dominante e expandir os critérios utilizados para legitimar uma obra literária, assegurando que cada produção tenha suas especificidades respeitadas, intencionando uma democratização do cenário literário.

São essas mesmas vozes que estão à margem do cânone literário que tensionam a expansão do que deve ou não ser considerado literatura, a fim de desestabilizar o cânone nacional. Segundo Oliveira (2011), “a história da literatura e da arte consiste nessa dialética de posições que se alternam entre o centro e a margem, o que envolve não apenas a transformação de ordem estética, mas também social e política” (OLIVEIRA, 2011, p.31).

Essa dialética tem sido potencializada na contemporaneidade, uma vez que nada pertence nem permanece fixo num local, assim acontece também com a literatura, a estética contemporânea é construída através de suportes diferentes sob o prisma do não pertencimento, desenquadramento e exploração de limites que desencadeiam uma crise na especificidade artística (GRAMUÑO, 2014). A dualidade que fixava contrários tem se desgastado ao ponto de não ser mais possível considerar a permanência de qualquer padrão de fixidez, de qualquer ideia do que seria a própria literatura, tendo em vista que a mesma se constitui como um porvir em constante transformação.

Essa expansão de conceitos deveu-se ao processo de globalização que possibilitou a aproximação tanto de sociedades separadas, geopoliticamente, como o avizinhamo sociocultural dentro de uma mesma sociedade, o que desencadeou uma instabilidade das fronteiras e revelou outros centros, e os centros integrantes destes, e outras periferias, e as periferias integrantes destas. Para Oliveira (2011) a facilidade de múltiplas interações, pelos fluxos migratórios ou de informações do mundo contemporâneo, desequilibram as relações entre centro e periferia, uma vez que os espaços geográfico, social e cultural resultam de processos de hibridização e desterritorialização (OLIVEIRA, 2011, p.32).

Em tese, a dissolução de fronteiras possibilita uma renovação cultural, expansão de temáticas, gêneros, estéticas, quiçá até a desconstrução de um ideal canônico, em favor de um hibridismo literário, dotando a obra de arte de um caráter transitório. Mas, infelizmente, ainda não é sinal da efetivação de um processo igualitário entre as sociedades, pois prevalece a manutenção de um padrão de comportamento que vigora, prioritariamente, em um sentido: centro – periferia e a sua alteração requer tempo e quebra de padrões. O centro são muitos “lugares”, mas a ideia de estar em evidência permanece, esmagando o entorno periférico de forma, muitas vezes, violenta, alimentando-se deles ou até mesmo traçando parcerias. Efetivamente, o que se sugere aqui é um olhar literário mais democrático, assegurando que a literatura produzida em outros centros não figure como de valor menor, além de converter o tradicional centro de saber em só mais um local de produção e divulgação cultural como tantos outros existentes na cidade. Há que se destacar, considerando as palavras de Coutinho (2014, p. 14), a emergência de pontos de tensão voltados a rasurar conceituações dicotômicas totalizantes, para celebrar a diversidade, a descentralização nas experiências literárias.

Nesse contexto, quais seriam as potencialidades dessa literatura produzidas em outros centros para a escola? São inúmeras, desde a desmistificação de que a escrita é destinada só a intelectuais e pessoas cultas, põe em pauta a temática da periferia e seus conflitos no ambiente escolar, demonstra a



apropriação da escrita por grupos que estão à margem, desperta identificação dos estudantes com vivência semelhante, que não tinham o interesse despertado pelo cânone, e os convida a apropriar-se da escrita. Enfim, a leitura de textos produzidos em outras centralidades na sala de aula é capaz de promover reflexões coletivas e debates potencializando a formação de uma consciência mais crítica e politizada. No entanto, ao pensar em quais aprendizagens essas escritas contemporâneas mobilizariam lida-se também com um paradoxo: se por um lado essa literatura seria atrativa ao estudante da escola pública por apresentar um cenário habitual que promove uma identificação tanto com a narrativa quanto com a linguagem, o seu uso exclusivo apresentaria apenas uma visão do mundo do qual o sujeito já é conhecedor. No entanto, a exposição do estudante periféricos apenas às obras que compõem o cânone escolar, certamente, promoveria o seu distanciamento do universo literário justamente pela falta de identificação. Mais do que nunca a palavra de ordem é diversidade, o cenário escolar precisa ampliar os horizontes de leitura beneficiando-se dos diversos olhares, implementando um diálogo entre as vertentes literárias em benefício da formação de um leitor crítico e proficiente.

Com efeito, toda mobilização cultural que acontece fora do cenário escolar precisa ser apresentada aos educandos, primeiro porque pode fazer parte do seu contexto de vida, também porque a escola precisa ampliar o seu repertório literário, contemplando os múltiplos olhares e, principalmente, porque a literatura é uma forma legítima de resistência, afirmação e expressão de uma população que nunca foi ouvida e explorar essa escrita no ambiente escolar, é admitir que atos de silenciamento não devem ser permitidos. A introdução de textos produzidos em outras centralidades nas salas de aula do país configura-se um desafio, pois abre-se mão de uma história educacional previsível para trilhar por caminhos desconhecidos, mas vale apenas correr esse risco, uma vez que persistem registros de práticas literárias mal sucedidas. Representa também uma mudança na ordem do processo educacional, substituindo as obras que devem ser lidas pela imposição de um cânone por obras que merecem ser lidas devido ao seu potencial agregador. Mas para que essa mudança se efetive é necessário abandonar o habitual comodismo proporcionado pelo trabalho realizado apenas com as obras que já estão legitimadas pelo cânone e reconsiderar o potencial educativo das escritas produzidas em outros centros de saberes. Esse embate, por ventura, contribuirá para a ampliação do que é considerado artístico, literário e promoverá uma efetiva incorporação da diversidade cultural no contexto escolar tornando a escola pública mais inclusiva e democrática.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências proporcionadas pela literatura ajudam o homem a conhecer o mundo e a si mesmo. A partir das histórias vivenciadas pelas personagens, o leitor é levado a refletir e a formar ponto de vista crítico acerca da situação vivenciada no mundo literário que poderá ser ponto de reflexão para o mundo real. Por isso, todos os indivíduos que passaram pela escolaridade básica deveriam ter vivenciado experiências significativas que proporcionassem o efetivo contato com a obra literária e incentivassem a descobrir os saberes e os sabores provenientes dessa leitura, pois a literatura proporciona ao leitor: “uma educação humanística, uma formação estilística do sujeito e uma educação para o gosto artístico” (FIORINDO, 2012, p. 30).

No entanto, a educação literária vem enfrentando obstáculos para que de fato aconteça na escola básica, pois “ainda existem práticas equivocadas na sala de aula em relação ao ato de ler, como um trabalho distorcido e fragmentado com textos literários” (SOUZA; CORRÊA; VINHAL, 2011, p. 148), também não são implementadas experiências que possibilitem ao aluno vivenciar o texto, sem utilizá-lo como pretexto para atividades ou avaliações, pois a literatura não é considerada uma linguagem para conhecer e refletir



o mundo.

A exposição dos estudantes a experiências literárias significativas na escola pode oportunizar a formação de leitores proficientes e contribuir para a humanização do indivíduo, pois a literatura não é alienada da existência e dos problemas humanos, ela atua, por caminhos diversos, como ferramenta para a transformação de determinadas circunstâncias socialmente negativas.

Assim, o acesso à escrita de grupos que foram subalternizados historicamente, na escola, instaura reflexão e conhecimento de outras vivências, mobiliza identidades, retrata realidades que talvez sejam mais próximas às vivências dos estudantes, o que causa diferenciadas identificações e amplia olhares. Dessa forma, o ensino de literatura na educação básica deve apresentar uma abordagem literária múltipla que contemple obras produzidas nos diversos centros produtores de saberes.

O campo da leitura literária no universo escolar é amplo e não se esgota com esse estudo. Ainda são necessárias muitas outras investigações que discutam o potencial formativo da literatura, sugiram práticas pedagógicas, questionem a abordagem do cânone, analisem as potencialidades da leitura literária de textos de outras centralidades no ambiente escolar, dentre outros desafios que se fazem pertinentes para modificar o quadro de insucesso que assola o ensino de literatura em algumas unidades escolares.

## 5 REFERÊNCIAS

ALVES, A. E.; ESPÍNDOLA, A. L.; MASSUIA, C. S. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 97-122

ALVES, J.H.P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R.(orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 33-50

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987, p. 222-232

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (org.). Leitura literária na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 75- 96

CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Ilmara Valois B. Margens limiaries da prosa contemporânea: a poética do fragmento em “Eles eram muitos cavalos”, de Luiz Ruffato, e “Ó”, de Nuno Ramos. 2014. 178 f Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DALCASTAGNÈ, Regina. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. IBERIC@ L: revue d'études ibériques et ibéro-américaines 2, 2012, p. 13-18. Disponível em: HYPERLINK "<http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf>" <http://iberical.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2012/03/002-02.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2019.



DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 76-98

FIORINDO, Priscila Peixinho. Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico. Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático. n. 36, p. 28-33, maio 2012.

GRAMUÑO, Florencia. Formas da impertinência. In: KIFFER, A.; GRAMUÑO, F. (orgs.). Expansões contemporâneas: leitura e outras formas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 91-108.

JOUVE, Vincent. Por que estudar literatura? Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-nilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JUNIOR, W. M. L.; SANTOS, R. C. B. dos. Novas Centralidades na perspectiva da relação centro-periferia . Sociedade & Natureza, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 351-359, dez. 2009. Disponível em: HYPERLINK "[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010)" [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-45132009000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132009000300010) Acesso em 18 de outubro de 2019.

LEITE, A. Marcos fundamentais da Literatura Periférica em São Paulo. Revista Estudos Culturais, v. 1, n. 1, 25 jun. 2014. Disponível em: HYPERLINK "<http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368>" <http://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/98368> . Acesso em 12 de janeiro de 2018.

NASCIMENTO, Érica Peçanha. Literatura marginal: os escritores de periferia entram em cena. 2006. 211 f . Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OGIEN, Albert. Uma concepção expandida de periferia. Revista periferias. v. 2, n.2, 2018. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/>" <http://revistaperiferias.org/materia/uma-concepcao-expandida-de-periferia/> Acesso em 01 de abril 2019.

OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. Literatura marginal: questionamentos à teoria literária. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul/dez. 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. Literatura e Sociedade, v. 11, n. 9, p. 16-29, dez. 2006.

PORTO, Gisele Poletto. Poéticas periféricas – outras centralidades? Ide, São Paulo, v. 34, n. 53, p.57-68, jan. 2011. Disponível em: HYPERLINK "[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt)" [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062011000200007&lng=pt&nrm=iso&lng=pt) Acesso em: 11 de outubro de 2019.

REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

ROUXEL, A.. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17- 48

SOUZA, S. F.; CORRÊA, H. T.; VINHAL, T. P. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o



gênero fábulas. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (orgs.) *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de letras, 2011. p. 147-182.

VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia: histórias de um povo lindo e inteligente*. 1 ed. São Paulo: Global, 2011.

VIEIRA, A. *Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.

WALTY, I. *Literatura e escola: anti-lições*. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (org.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 49- 58

ZILBERMAN, Regina. *Leitura na escola – entre a democratização e o cânone*. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: HYPERLINK "<http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704>" <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704> Acesso em: 01 de dezembro de 2019.

#### Title

Literature and school: other centralities in the development of literary readers

#### Abstract

It is not possible to measure the value of literature for the human being, it humanizes us, it liberates us, it is , so to speak, an invitation to autonomy. Literature improves people and makes them dream of a better world. It is possible to access literature in different environments, but school is often the place where the first encounter with the literary text takes place. However, literary education has been facing obstacles for its development at the elementary and secondary levels as some experiences are configured as tedious and are distant from the student's life context. Such literary education only contemplates works from the literary canon. In this perspective, this article brings considerations about the reasons for reading literary texts, emphasizing the importance of bringing literary works produced in “other centralities” into the schools , as a dialogical possibility of unparalleled wealth for young contemporary readers. This is a bibliographic study based on Alves (2013), Candido (1995), Cosson (2018), Coutinho (2014), Dalcastagnè (2012), Dalvi (2013), Jouve (2012), Nascimento (2006), Oliveira (2011), Porto (2012), Rouxel (2013), Vaz (2011), among other authors who have contributed to the discussion. As a result, the formative potential of literature is ratified, emphasizing that elementary and secondary education must privilege multiple literary approaches, in order to contemplate readings and works produced in the various centers that produce knowledge.

#### Keywords

Elementary and Secondary school; Literary texts; Other centralities.

Recebido em:



Aceito em